

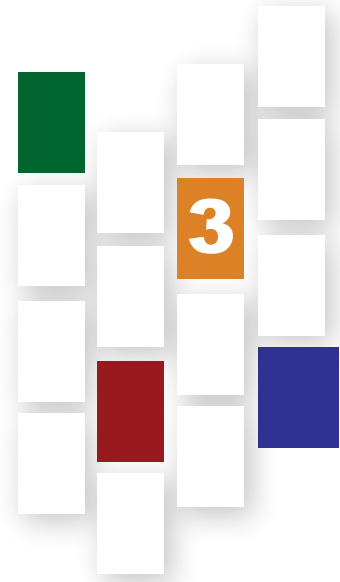
EDUCATION

edukation

Образование

Ausbildung

éducation



ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Главни уредник

Радован Дамјановић

Одговорни уредник

Др Божидар Шекуларац

Редакција:

Радован Дамјановић

Др Рајка Глушица

Др Ратко Ђукановић

Др Изедин Крњић

Зорица Милић

Др Божидар Шекуларац

проф. мр Наташа Ђуровић

Секретар Редакције

Снежана Јовановић

Лектор

Сања Орландић

Преводилац

Радослав Милошевић-Атос

Коректор

Весна Вујовић

Корисе

Слободан Вукићевић

Компјутерска обрада

Марко Липовина

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

3

Подгорица, 2011

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

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

Часопис издаје Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица

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

Годишња претплата:

- за студенте 5.00 €

- за појединце 10.00 €

- за установе 15.00 €

- за иностранство 20.00 €

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

Излази тромјесечно

Рукописи се не враћају

Тираж 1000

Штампа: „Штампарија Обод” ад Цетиње

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

Главни уредници:

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

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

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

Радован Дамјановић (2007, ...)

Одговорни уредници:

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

Др Божидар Шекуларац (1999-...)

САДРЖАЈ
CONTENTS



САДРЖАЈ

НАУЧНО-ПРЕГЛЕДНИ РАД

Душан САВИЋЕВИЋ Концепција наставе у андрагогији	13
Славка ГВОЗДЕНОВИЋ Друштвене структуре и образовање	27
Александра ЈОКСИМОВИЋ Наставни предмети из области умјетности – неопходан сегмент образовања у савременом друштву	39
Емилија ЛАЗАРЕВИЋ Специфичне сметње у учењу и говорно-језички поремећаји	51

НАСТАВНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Станко ЦВЈЕТИЋАНИН Мирјана СЕГЕДИНАЦ Значај примјене научног метода у дјечијим минипројектима	71
Катарина ТОДОРОВИЋ Школа као институција – од идеала до проблема	85
Мирослав ДОДЕРОВИЋ Здравко ИВАНОВИЋ Заштита од поплава и наставна актуелизација	97
Рајко ШОФРАНАЦ Радиша ШЋЕКИЋ Фактори који одређују квалитет образовне услуге	115

Ђоко Г. МАРКОВИЋ Шта апстакција није – шта апстакција јесте	125
--	-----

НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД

Власта СУЧЕВИЋ Јасна ЈУРКОВИЋ Сарадња школе, породице и локалне заједнице у концепту европске структуре квалитетног образовања	145
---	-----

Ивана ВОДОГАЗ Едита ШАЛОВ Улога мотивације код учења енглеског као страног језика	157
---	-----

Васиљ ЈОВОВИЋ Библиотека Филозофског факултета у болоњском процесу	165
---	-----

ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА

Анђелка БУЛАТОВИЋ Институционално образовање на тлу Црне Горе у 20. вијеку с освртом на школовање жене	175
--	-----

ПРЕГЛЕДИ, ОСВРТИ, ПРИКАЗИ

Драгица МИЈАНОВИЋ Огледи из демографије (Проф. др Радован Бакић, <i>Огледи из демографије</i> , Географски институт Филозофског факултета, Никшић, 2010)	193
---	-----

Васиљ ЈОВОВИЋ Проф. др Божидар Шекуларац, ЦРНА ГОРА У ДОБА БАЛШИЋА, Обод, Цетиње, 2011	197
--	-----

Јованка ВУКАНОВИЋ Култура и спорт – стратешки ресурси (Дервиш Селхановић: <i>Имици Црне Горе</i> , издање аутора и пријатеља, Подгорица, 2010)	201
---	-----

Никола РАИЧЕВИЋ Шеховић, С. (2006): <i>Дидактика</i> , Учитељски факултет, Београд	205
---	-----

IN MEMORIAM

Љепосава-Каћа Брковић	211
-----------------------------	-----

Бајрам Суљевић	215
----------------------	-----

CONTENTS

SCIENTIFIC WORK – REVIEWS

Dušan SAVIĆEVIĆ Andragogical concept to teaching and learning	13
Slavka GVOZDENOVIĆ Social structures and education	27
Aleksandra JOKSIMOVIĆ Visual Arts Teaching – indispensable part of education in modern society	39
Emilija LAZAREVIĆ Specific difficulties in learning and language-impaired disorders	51

SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

Stanko CVJETIĆANIN Mirjana SEGEDINAC Importance of implementation of scientific method in children's mini-projects	71
Katarina TODOROVIĆ The School as An Institution – from ideal to problem	85
Miroslav DODEROVIĆ Zdravko IVANOVIĆ Flood Protection and its actualization in teaching	97
Rajko ŠOFRANAC Radiša ŠĆEKIĆ Factors that determine quality of educational service	115

Đoko G. MARKOVIĆ What the abstraction is not – What is the abstraction	125
---	-----

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Vlasta SUČEVIĆ Jasna JURKOVIĆ Collaboration of school, family and local community in the concept of European structure of quality education	145
--	-----

Ivana VODOGAZ Edita ŠALOV The role of motivation in learning English language as a second language	157
---	-----

Vasilj JOVOVIĆ The Library of the Faculty of Philosophy in the Bologna Process	165
---	-----

FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Anđelka BULATOVIĆ Institutional education in the territory of Montenegro in 20 th Century – with an emphasis on the education of women	175
---	-----

ANALYSES, EVALUATIONS, REVIEWS

Dragica MIJANOVIĆ Essays on Demography (Prof. dr Radovan Bakić, <i>Essays on demography</i> , Geography Institute of the Faculty of Philosophy, Nikšić, 2010)	193
---	-----

Vasilj JOVOVIĆ Prof. dr Božidar Šekularac, MONTENEGRO IN THE PERIOD OF THE BALŠIĆ DYNASTY, Obod, Cetinje, 2011	197
--	-----

Jovanka VUKANOVIĆ Culture and Sport – Strategic Resources (Derviš Selhanović: <i>Image of Montenegro</i> , edited by author and his friends, Podgorica, 2010)	201
--	-----

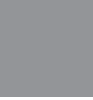
Nikola RAIČEVIĆ Šehović, C. (2006): Didactics, Faculty of Teacher Training, Belgrade	205
---	-----

IN MEMORIAM

Ljeposava-Kaća Brković	211
------------------------------	-----

Bajram Suljević	215
-----------------------	-----

НАУЧНО - ПРЕГЛЕДНИ РАД



Dušan SAVIĆEVIĆ¹

KONCEPCIJA NASTAVE U ANDRAGOGIJI

Rezime:

U radu se razmatraju koncepcije nastave na komparativnoj osnovi. Utvrđene su dvije dominantne koncepcije: sjevernoamerička i centralnoevropska s Njemačkom i njenom didaktičkom tradicijom. Te dvije koncepcije potrebno je kritički promišljati. Objašnjena je promjena pravaca nastave – od poučavanja ka učenju. U tome svijetlu došlo je do promjene uloge nastavnika i njegovog mjesta u obrazovanju i učenju odraslih. Pred andragogijom i drugim naukama koje proučavaju obrazovanje i učenje, nalaze se veliki izazovi. Ti izazovi odnose se na promišljanje uloge nastavnika i paradigme pomaganja u učenju. Andragogija ne može da izmakne tim izazovima, a da se to ne odrazi na njenu naučnu utemeljenost.

Ključne riječi: shvatanje nastave, promjena pravaca nastave, poučavanje, učenje, promijenjena uloga nastavnika

Shvatanja nastave

Još od vremena Komenskog, mijenjale su se koncepcije nastave. Za učenje odraslih Komenski je tražio osobene sadržaje, metode, udžbenike i organizovan samoobrazovni rad, kao i posebno pripremljene nastavnike. Nauka o nastavi – didaktika, postepeno se razvijala. Taj razvoj nije bio linearan, već su ga karakterisali usponi i padovi. Razvoj je zavisio od filozofije na koju se oslanjala nastava, a ta filozofija bila je određena socijalnim i kulturnim kontekstom u kome se organizovalo i sprovodilo učenje i obrazovanje. Dvadeseti vijek iznjedrio je pluralizam filozofije obrazovanja, pa je to neminovno uticalo na proučavanje nastave i njene relacije sa učenjem. Komparativno posmatrajući, u oblasti andragogije nastalo je više koncepcija nastave. Taj pluralizam može se svrstati u dvije

¹ Dušan M. Savićević, profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u penziji.

osnovne filozofije nastave. Prva pripada zapadnom krugu i obuhvata pretežno Sjevernu Ameriku i djelimično Englesku. Filozofija pragmatizma dovela je do mrvljenja cjelovite teorije nastave na pojedine manje djelove lišene teorijske osnove: ciljevi, program, metode, tehnologija obrazovanja, evaluacija itd. Ti pristupi nijesu ostali bez posljedica na razvoj didaktike kao discipline koja proučava nastavu i učenje. Štaviše, došlo je do toga da je iz rječnika obrazovanja nestao pojam *didaktika*. Danas se taj pojam u SAD-u koristi samo u negativnom smislu riječi, da bi se označio onaj koji je suviše *didaktičan*. Umjesto didaktike koristi se termin *program (Curriculum)*, dajući pojmu šire značenje. Zastupa se teza o *kurikularnoj teoriji*, nastojeći da se tim pojmom obuhvate svi oni problemi koje proučava didaktika. Razumije se da su takva nastojanja lišena teorijske osnove koje autori u SAD-u ni ne nastoje da oblikuju. Pošto je engleski glavni u naučnim komunikacijama, to nije bilo bez uticaja na druge djelove svijeta, pa ni na našu zemlju. Nekritičko *imitiranje* američke prakse počelo je da hvata korijene kod pojedinih naših autora koji su počeli da pišu o *kurikularnoj teoriji* obrazovanja. Svaka naučna disciplina nastoji da identitet zasnuje na precizno definisanim pojmovima. Pomodno imitiranje ne doprinosi tim naporima. Da li će se andragogija oduprijeti toj proizvoljnoj i neutemeljenoj terminologiji, zavisi od niza faktora, ali se može pretpostaviti da će se u XXI vijeku voditi *borba neprestana*.

Drugu koncepciju nastave u oblasti andragogije možemo primijetiti u njemačkom kulturnom krugu, u literaturi ruskog jezika i jezika nekih drugih slovenskih naroda (poljskog, češkog, slovačkog). Na prostorima ranije Jugoslavije koristila se koncepcija andragoške didaktike. U ranijim klasifikacijama andragoških disciplina susrijećemo andragošku didaktiku još od početka šezdesetih godina XX vijeka. U njemačkoj andragoškoj literaturi postoje čitave studije posvećene didaktičkim problemima učenja i obrazovanja odraslih. U njima se obrađuju opšta didaktička pitanja: didaktika obrazovanja odraslih, odrasli kao učenik, programiranje, metode obrazovanja odraslih, didaktičko-metodička realizacija: znači, jedna cjelovita andragoška didaktika (vidjeti Hans - Ulrich Amber i ost. 1985. Sibert, 1985). Sa sličnim tendencijama susrijećemo se i kod poljskih autora (vidjeti Urbanczyk, 1965). U tim studijama obrađuju se osobenosti organizacije i izvođenja nastave namijenjene odraslima. Proučava se proces zakonitosti kojima podliježe proces obrazovanja i učenja odraslih i ukazuje na razlike u učenju između djece i odraslih. Tome se dodaju nastojanja da se od strane odraslih shvati smisao učenja, svijest o vlastitom napredovanju i potrebi aktivnosti u učenju. Zakonito u nastavi odnosi se na načela koja primenjuju nastavnici, a ona, razumije

se, zavise od mnogih činilaca kao što su, na primjer, psihološka strana saznanog procesa, psihička svojstva odraslih učenika, uticaj socijalnih prilika na učenje, organizacija nastave itd. Odrasli u procesu nastave i učenja nastoje da svjesno shvate smisao aktivnosti u kojima sudeluju, da zna šta uči i zašto to uči. To je neposredno povezano s ciljem rada. Poznavanje cilja rada podiže produktivnost učenja. Svijest o značaju učenja, o smislu i vrijednosti učenja, nije prisutna kod svih odraslih koji se uključuju u neki oblik učenja. Proces učenja može pomoći da odrasli svjesno shvate potrebu učenja. Odrasli se prema znanju drugačije odnose nego djeca. Oni žele da shvate praktičnu upotrebljivost znanja koje proučavaju. Iz toga proizilazi i potreba ukazivanja na primjenu novog znanja u životu. Odraslom je potrebno da sazna tempo vlastitog napredovanja u učenju. Takvo saznanje donosi mu satisfakciju i on ulaže dalje napore u učenju.

U jednom dijelu akademskog svijeta nije uopšte moderno govoriti o nastavi. Nastava se vezuje za neku vrstu vođenja koja često dovodi do indoktrinacije. Nedijalektički se kida veza između nastave i učenja. Nema nastave bez učenja. U procesu učenja i obrazovnja potrebna nam je nastava, samo je njena uloga *izmijenjena*. Javljaju se različiti alternativni oblici nastave. Nastava se obično pogrešno povezuje samo za učenje u obrazovnim ustanovama. U andragoškom radu nam je potrebna nastava samo u njenom izmijenjenom vidu i u alternativnim oblicima. Takva nastava nije direktivna i autoritarna kao što je ona koja se sprovodi s djecom i omladinom. To je nastava usmerena na učenika-studenta. U takvoj nastavi, nastavnik nije ličnost koja odlučuje o svemu. Odrasli u takvoj nastavi preuzimaju dio *odgovornosti* i za sadržaje i za ishode procesa učenja. Taj koncept nastave više odgovara odraslima koji u taj proces unose svoje iskustvo i prethodno znanje. U andragogiji se razvija koncepcija *iskustvenog* učenja koja suočava odrasle sa problemima koje treba da rješavaju. Tražeći rješenja, odrasli uče i promišljaju problem.

Kao što je to slučaj s drugim aktivnostima gdje se postavljaju ciljevi, tako su i za nastavu ciljevi od posebnog značaja. Oni imaju bitan značaj za razumijevanje procesa nastave. Poznavanje ciljeva omogućuje andragoškom praktičaru da na racionalan način postiže određene rezultate. U prošlosti su ciljevi obrazovanja i učenja odraslih bili usmjereni na proširivanje socijalne uloge odraslih. Oko ciljeva obrazovanja odraslih vodila se otvorena ili pokrivena ideološka borba. U ostvarivanju ciljeva obrazovanja odraslih antagonizuju se dvije njegove funkcije – društvena i individualna. Taj antagonizam proizilazi iz različitih filozofija obrazovanja, kako onih koji prednost daju društvu i njegovom razvoju (ekonomskom, kulturnom), tako i onih koji u centru

opservacija imaju individu. Ne uviđa se dijalektika razvoja društva i pojedinca i potreba integracije.

Ciljevi obrazovanja i učenja i njihovo ostvarivanje manifestuju se u programima i izboru sadržaja. Program i sadržaji su *sredstvo* za ostvarivanje ciljeva. Izbor sadržaja nije puko didaktičko pitanje, već ono ima eminentnu filozofsku osnovu. Andragozi praktičari često previdaju tu uslovljenost, ne razmišljaju kojim ciljevima treba da služi obrazovna akcija. U sastavljanju programa za nastavu namenjenu odraslima, primenjuju se dva pristupa. Prvi se odnosi na proučavanje šta je odraslima potrebno i razumljivo iako ovakav pristup može da izazove kontraverze. Takvi programi obično se zasnivaju na shvatanjima profesionalaca i na savjetima različitih stručnjaka i istaknutih osoba. Budućim učesnicima u nastavi samo ostaje da prihvate tako oblikovane programe. Drugi pristup sastoji se u tome što se u oblikovanju programa uključuju i odrasli, budući učenici. U tome slučaju ne ispituju se samo obrazovne potrebe odraslih, njihovi interesi, već se oni uključuju i u proces prepoznavanja i ustanovljavanja tih potreba i interesa. O odraslima, budućim učenicima, prikupljaju se potrebne informacije, vode se razgovori i obavljaju ispitivanja. Takav pristup programiranju adekvatniji je za odrasle, jer im omogućuje saradnju s budućim nastavnicima i obrazovnim ustanovama. Sve to doprinosi da se kod odraslih formira *pozitivan* odnos prema nastavi i učenju i podstiče ih na dalju saradnju.

Sadržaji nastave mogu se u programu različito svrstavati. To može biti hronološki red. Počinje se od davnih činjenica i podataka do onih savremenih. Redosljed nekad može biti i obrnut idući unatrag. Drugi način razvrstavanja polazi od jednostavnih stvari i ide ka složenijim. Tako se, kaže Urbančik, postupa kod svrstavanja sadržaja iz prirodnih nauka. Taj način olakšava shvatanje predmeta, mada postupak upućuje na akademsko izlaganje problema. Treći način svrstavanja sadržaja označava se logički i oslanja se na redosljed logičkog svrstavanja sadržaja kao što je to, na primjer, slučaj u matematici, algebri i geometriji. U didaktici se razlikuju linearni i ciklični sistem rasporeda sadržaja u programima. Linearan sistem je onaj kada se sadržaj razvrstava u istorijskom i logičkom redosljedu. Ciklički sistem odlikuje se time da se teme svrsishodno raspoređuju. Taj pristup omogućuje višekratno vraćanje na iste misli i zahvaljujući tome bolje se utvrđuju (Urbanczyk, 1965, str. 88).

U andragoškoj publicistici u drugoj polovini XX vijeka, vodile su se rasprave o prirodi i suštini nastavnih metoda u učenju i obrazovanju odraslih. U tim raspravama često je propuštano da se metode nastave posmatraju *cjelovito* (holistički) i u tijesnom spoju s ciljevima i sadržajima učenja. U dosta slučajeva metode nastave nijesu teorijski utemeljivane, nijesu se povlačile razlike između nastavnih metoda i pojedinih tehnika

pozajmljenih iz psihijatrije i prakse socijalnog rada. Razmatranje metoda ponekad je izlazilo iz okvira učenja i obrazovanja. Prihvatajući činjenicu da se u savremnoj andragoškoj praksi broj metoda umnožio, ne pristajemo uz ona mišljenja da svaki nastavnik ima svoju nastavnu metodu, pa koliko ima nastavnika, toliko ima i nastavnih metoda. Andragoška teorija filtrirala je određeni broj metoda koje odgovaraju prirodi učenja odraslih. U tom pogledu došlo je do promjena filozofije obrazovanja koja se odnosi na percepciju nastave i na izbor i primjenu nastavnih metoda. U učenju odraslih, metode koje u centar stavljaju odraslog učenika sa svim osobenostima i životnim iskustvom imaju veći značaj za ostvarivanje ideje „duštva koje uči“. Priroda metoda primjenjivanih u nastavi za odrasle jasno ističe *razlike* koje postoje između učenja djece i učenja odraslih. U andragoškoj literaturi povlači se razlika između nastavnih metoda i stilova nastave (Jarvis. 2003). Povlačenje razlika između stilova nastave i metoda nastave nije uspješno izvršeno. To razlikovanje stilova nastave i metoda nastave posebno je primjetno u andragoškoj literaturi engleskog jezičkog područja. U andragogiji se otvara pitanje ne samo vrijednosti sadržaja, već i metoda nastave. Kod nekih teoretičara, pa i praktičara, postoji zamisao da uvijek postoji „najbolja metoda“, samo je treba pronaći. Ispušta se iz vida niz drugih faktora koji utiču na to da se postigne željeni cilj učenja.

Promjena pravca nastave – od poučavanja ka učenju

Klasična koncepcija nastave zasnivala se na poučavanju, čija je suština u pomaganju drugima da uče, proces u kome nastavnici imaju dominantnu ulogu. Lozinka „učitelj je rekao“ dovodi se u pitanje u procesu učenja i obrazovanja odraslih. Koncepcija poučavanja uzdiže se iznad metoda, iznad iskustva koje odrasli unose u nastavni proces. U procesu učenja, teorija je ranije imala viši status u odnosu na praksu. Nastavnik je izlagao teoriju, a zatim su učenici/studenti odlazili i u različitim područjima tu teoriju provjeravali u praksi. Takav pristup učenju odraslih nije bio adekvatan. U andragogiji je, kako smo ranije istakli, zasnovana koncepcija iskustvenog učenja, koncepcija učenja zasnovana na praksi. Odrastao čovjek svakodnevno stiče znanja u praktičnom, profesionalnom i društvenom radu. Tako stečena znanja utiču na uvjerenja i ponašanja. Za mnoge profesije praktičan rad ima poseban značaj. Zbog toga se traži da se poučavanje usmjeri ka učenju, da se u učenju i obrazovanju odraslih napušta didaktička koncepcija zasnovana na poučavanju djece i omladine. Oni koji imaju praktično iskustvo mogu biti mentori drugima i saradnici nastavnicima. Za andragoške praktičare važno je da prihvate stav da učenje iz prakse nije način saznavanja

koji je izolovan i stoji sam za sebe. To je put učenja koji vodi do samousmjerenosti, odgovornosti odraslog učenika za vlastito učenje. Ta koncepcija označava veliku promjenu u odnosu na tradicionalnu organizaciju nastave. To je veliki zaokret koji u učenju polazi od praktičnih problema i kreće se ka teorijskim gledištima i zaključcima. Takva praksa poznata je u koncepciji iskustvenog učenja. Savremeni razvoj obrazovanja na koji poseban uticaj ima tehnologija (posebno informaciona tehnologija) sve veći naglasak stavlja na profesionalni razvoj i praktična znanja. Razumije se da takva znanja sama po sebi nijesu dovoljna. Ona se dopunjuju teorijskim gledištima. Tako se mijenja i uloga teorije u obrazovanju i učenju.

Promjene u društvu nijesu ostale bez uticaja na koncepciju nastave i učenja. I u nastavi i učenju došlo je do podjele rada. Javio se veći broj pristupa nastavi i učenju. Jedna od tih promjena jeste i nastojanje da se praktično znanje integrira s teorijskim znanjem koje pružaju pojedine naučne discipline. Javio se problem kako tu integraciju izvršiti. Rješenje je nađeno u *timskoj* nastavi čija je suština u tome da se različiti stručnjaci za određene predmete (discipline) udružuju za ostvarivanje pojedinih programa. Njima se pridružuju i nastavnici praktičari. Takav pristup od posebnog je značaja za ostvarivanje programa visokog obrazovanja. Javlja se savjetnici, konsultanti za nastavu i učenje, mentori za pojedine oblasti koji olakšavaju izvršavanje zadataka. U andragoškoj teoriji pominje se *mentorstvo* u profesionalnom obrazovanju (*pripremanju*). Mentorstvo podrazumijeva aktivnu saradnju između mentora i onoga koji uči, traži obostrano povjerenje. To će olakšati učenje i postizanje traženih standarda. Međutim, čitav taj proces neće teći bez teškoća. To nagoveštavaju neki andragoški pisci iz pojedinih zemalja zapada. Oni predviđaju da će globalni kapitalizam i dalje vršiti invaziju na oblast obrazovanja. Obrazovanje postaje „roba“ koja se prodaje po zakonima ponude i potražnje. Predviđa se da pojedini svjetski poznati nastavnici oblikuju pojedine programe koji se mogu prenositi preko interneta i na te programe će sticati autorsko pravo. Takav način iznošenja „robe“ na tržište ostaviće manje poznate nastavnike bez posla. Ima i onih koji smatraju da će se obrazovanje kretati istim putem kojim se kreće industrija ma kojih drugih proizvoda. Primjeri se navode s obrazovanjem na daljinu koje omogućuje pripremanje i slanje „paketa“ za učenje iz jedne u ma koju drugu zemlju. U pomoć stižu i masovni mediji. Doći će do lakših prevladavanja prostornih i vremenskih barijera. Razvijeni će predvoditi takvu utakmicu. Manje razvijenim ne preostaje ništa drugo nego da kupuju na tržištu znanja ponuđenu „robu“.

Došlo je do promjena na relaciji znanje i istina. Džarvis (2003) kaže da se ranije širilo ono znanje koje je smatrano istinitim. Problem

istinitog znanja veoma je složen fenomen. Zahvaljujući ubrzanom razvoju nauke, znanja vrlo brzo zastarijevaju, bivaju prevaziđena drugim nalaženjima. Znanja se takoreći mijenjaju iz dana u dan. U savremenim uslovima nastavniku je veoma teško reći da „prenosi istinito znanje“. To utiče ne samo na položaj nastavnika, već i na programiranje obrazovanja. Pojedini programi brzo gube svoju aktuelnost. To dovodi do zahteva osvježavanja, osavremenjavanja i inoviranja programa. To za nastavnike, pa i za učenike/studente predstavlja posebnu teškoću. I jedni i drugi postaju udaljeniji od izvora znanja. Udžbenici i drugi materijali nijesu više pouzdan izvor znanja, jer brzo zastarijevaju. Znanje koje se prenosi ne mora uvijek biti istina. Ono je osobeno i subjektivno. Jedina brana protiv usvajanja takvih znanja jeste upućivanje učenika/studenta da uči *kritički* i na analitički način. To dovodi do mijenjanja koncepcije nastave na pravcu od poučavanja ka učenju. To se posebno odnosi na visoko obrazovanje. Ustanove za visoko obrazovanje moraju racionalno reagovati na te promjene i izvršiti unutrašnju reformu nastave, krećući se od poučavanja ka učenju, imajući u vidu promijenjenu strukturu studenata u kojoj je sve više zastupljena populacija odraslih. Najgore rješenje bilo bi čekanje da im okruženje kaže kakve su im predominantne potrebe. Promijenjena struktura studenata traži od visokih ustanova da se oslanjaju na njihova iskustvena znanja i to ne samo u procesu nastave, već i u oblikovanju planova i programa. Potrebno je stvoriti zajednice „jednakih“ u učenju, partnerstvo nastavnika i studenata kao *subjekata* učenja i stalno jačanje njihove odgovornosti za rezultate učenja. Ravnoteža mora biti uspostavljena brižljivim planiranjem razvoja ekonomije i obrazovanja kao jedinstvenog procesa ekonomskog razvoja i razvoja ljudskog kapitala. Taj element nužno je dopuniti etičkim elementima i pristupima. Ne smije se previdjeti da učenje i obrazovanje nije vrijednosno neutralno.

Promijenjena uloga nastavnika

Prirodno je da smo i u prethodnim razmatranjima pominjali nastavnika i njegovo mjesto u ostvarivanju ciljeva obrazovanja i učenja odraslih. Kako su se mijenjale koncepcije nastave, tako se mijenjala i koncepcija nastavnika u andragoškoj praksi. Razumije se da je taj proces promjena *dug* i veoma *složen*. Pod uticajem razvoja andragoške prakse, traži se promjena tradicionalane uloge nastavnika koja se uglavnom svodila na poučavanje. Ako se koncepcija nastave promijenila na pravcu od poučavanja ka učenju, onda je prirodno da se mijenja i koncepcija nastavnika i njegova suštinska uloga. Ta promjena dolazi ne samo pod uticajem mijenjanja nastave, već i pod uticajem mijenjanja strukture učenika/studenta. Od poučavanja pravac kretanja je ka *pomaganju* u

učenju. Upotreba termina nastavnik skoro da je nestala u pojedinim kulturnim sredinama. Andragoški praktičar naziva se pomagač u učenju. Postoje manje ili više prihvaćeni i drugi nazivi: mentori, tutori, instruktori ili prosto pomagači u učenju (Jelenc – Krašovec. 2004. str. 55). Ne smatramo da su svi ti nazivi *opravdani*, ali oni u određenom smislu odražavaju širinu i raznovrsnost andragoške prakse koja se ne dešava samo u školskim oblicima učenja, već i u organizacijama privrede, socijalnim kulturnim organizacijama, obrazovnim aktivnostima poput „kružoka za učenje“ (Study circle) kojima nije potreban nastavnik u tradicionalnom, klasičnom smislu riječi. Nama smisao nije da se svi ti nazivi podvedu pod pojam andragoški praktičar, osoba koja radi sa odraslima, a koja ima za cilj obrazovanje i učenje. Oni, zavisno od andragoške situacije, mogu ispunjavati različite uloge – mentora, savjetnika, pomagača, a u određenim situacijama i osobu koja raspolaže znanjima i novim informacijama i prenosi ih u vidu saopštavanja ili predavanja, bez namjere indoktrinacije.

Paradigma *pomaganja* u učenju najviše je razrađena u literaturi engleskog jezika, posebno u andragoškoj literaturi SAD-a. Korijeni se traže u drevnoj kulturi, duhovnim i religijskim tradicijama kod duhovnih vođa i učitelja, zatim se korijeni nalaze u iskustvenom učenju, u psihoterapiji, da bi se prelila i proširila i na obrazovanje i učenje odraslih (Gregori. 2003). Njen cilj je da izazove „sjećanje“ iz iskustva koje je učenik doživio u jednom ili drugom vidu. Pomagači u učenju imaju zadatak da pomognu učenicima da shvate njihove sposobnosti učenja. Oni pomažu odraslima da nauče kako da uče, kako da traže znanja. Pomagač u učenju cilja da pomogne učeniku kako da *upravlja* samim sobom u prikupljanju i usvajanju znanja. To upravljanje odnosi se na sve oblike individualnog, društveno-kulturnog učenja, kao i na sve oblike znanja. Ključna tačka koja se traži od pomagača u učenju jeste *emocionalna* kompetentnost. Njegov zadatak je podsticanje učenika da uči. On se javlja kao „partner“ učeniku, i ono što je karakteristično za takvu andragošku situaciju jeste činjenica da i jedan i drugi uče. Za razliku od situacije poučavanja, gdje je nastavnik *centar* procesa učenja, u toj andragoškoj situaciji učenik je u centru procesa učenja. Tu se primjenjuju *ugovorni* ili dogovorni odnosi između nastavnika (pomagača) i učenika u učenju. Na oblikovanje ideje o ugovornom učenju posebno je radio Noules u SAD-u.

Pomaganje odraslima u učenju u andragoškoj literaturi tumači se na različite načine. Autori ga opisuju različito, ali u jednom se slažu da je pomagač voditelj, osoba koja raspolaže znanjem. Kako smo prethodno naglasili od pomagača (voditelja) se traži da uspostavi partnerstvo sa odraslim učenikom u zajedničkim obrazovnim susretima. Slažemo se sa

onim autorima koji polaze od teze da je pomaganje u učenju *kompleksan* andragoški proces koga karakterišu različiti načini mišljenja. Ono obuhvata razumevanje različitih ličnosti u obrazovnim susretanjima, različitih stilova učenja, ličnih i profesionalnih iskustava itd.

Proces pomaganja u učenju posmatra se kao transakcija (izvršavanje, nagodba, pogodba koja se karakteriše elementima saradnje, akcije, izazova, refleksivnošću, slobodom i jednakošću). To ne znači da pomagači u učenju i učenici ne misle različito. To isto tako znači da je proces koji mi proučavamo tijesno povezan s pitanjem zašto poučavamo i šta poučavamo. Prema nekim autorima (Galbrajt, 1991), transakcioni proces učenja omogućava da se pomagači u učenju i učenici angažuju u aktivnom, izazovnom, saradničkom, misaonom i kritičkom obrazovnom susretanju. Učenici su u interakciji sa pomagačima u učenju i drugim učenicima, kao i sa sadržajima obrazovanja, izvorima, idejama, vrijednostima i osnovama znanja. Na taj način učenje odraslih postaje stvaralačka aktivnost i traži stalno preispitivanje njihovih ciljeva obrazovanja, vrijednosti, potreba i želja (Isti izvor. str. 1). U novom pristupu učenju, koji neki autori označavaju kao transakcioni proces, suština je *saradnja* svih strana u izvršavanju zadataka učenja. Saradnja se manifestuje u partnerstvu u učenju. Takva saradnja proizašla je iz osobnosti teorija učenja odraslih koje se zasnivaju na karakteristikama odraslih, životnim situacijama i promjenama koje u procesu učenja dolaze kod odraslih.

Transakcioni proces naglašava nekoliko bitnih elemenata: saradnju, pomoć, uvažavanje, slobodu i jednakost, logičko mišljenje, kritičku analizu, izazov i praksu. Te osobine (crte) odnose se i na pomagača u učenju i na učenike koji su obuhvaćeni u obrazovnom susretanju. Pomagači i odrasli učenici moraju ponovo promišljati njihove uloge u procesu učenja i nastave. Nekada taj proces može biti neugodan zbog konfrontacija do kojih dolazi u procesu učenja i nastave. To je nužno prevazilaziti kako bi saradnja u procesu učenja bila potpunija. Novi pristupi učenju odraslih traže određenu vrstu discipline koja obuhvata odgovornost u izvršavanju zadataka učenja i preuzimanje rizika. Izbjegavanje odgovornosti nekad može biti udobnije nego konfrontacija. Odgovornost je nova uloga za sve angažovane u procesu učenja (i pomagače i učenike). Ako se odgovornost prenosi na drugoga, onda se odbija razmjena ideja, uvjerenja i doživljene prakse. U nastavi i učenju njeguje se *otvorenost* za izazove i stalno samoispitivanje vlastitih uverenja i akcija. Druga osobina i pomagača učenja i učenika jeste preuzimanje *rizika*. Rizik označava ulazak u novu i nepoznatu oblast, da radimo stvari i izvršavamo zadatke na način na koji nijesmo navikli. Preuzimanje rizika traži određenu smjelost i akciju. Neki autori (Gelbrajt, 1992) govore o tri vrste rizika: rizik obaveze, rizik konfrontacije i rizik nezavisnosti.

Rizik obaveze podrazumijeva promjene. Ako učenici preuzmu obaveze, to moraju učiniti i pomagači u učenju, a to predpostavlja promjene i novo učenje. Rizik konfrontacije povezan je s otvorenošću mišljenja i uvjerenja. Konfrontacija u mišljenju je određena vrsta *vježbanja* za učenike, omogućavanje da pokažu zašto misle na određeni način, zašto postupaju na određeni način. To im omogućava, takođe, da uvide nepotpunost, manjkavost svojih mišljenja, osjećanja i uvjerenja. Konfrontacija i kritika nalaze se između izvršavanja i razumijevanja. To podrazumijeva i odmjerenost: da li je povoljan trenutak za konfrontaciju i da li je pojedinac za to spreman. Govori se i o riziku *samostalnosti* u učenju koje nije bez posljedica i za pomagače i za učenike. To vodi ka samousmeravanju i oslobađanju od zavisnosti od nastavnika na koju su navikli u prethodnom periodu školovanja. Svi odrasli koji se uključuju u različite oblike učenja nijesu spremni na takvu nezavisnost i nijesu spremni da preuzmu takvu odgovornost.

Polazeći od utemeljene teorije u istraživanju socijalnih fenomena neki andragoški pisci (Brookfield, 1991) zasnovali su koncepciju utemeljene nastave namijenjene odraslima. Suština utemeljene teorije sastoji se u sakupljanju i analiziranju istraživačkih podataka. Takvo sakupljanje i analiziranje je uporedni proces. Istraživač oblikuje privremene hipoteze, organizuje pojmove i teorije o problemu koji istražuje i u isto vrijeme prikuplja podatke. Utemeljena nastava je, kaže Brookfield, ekvivalent utemeljene teorije. Utemeljena nastava ne drži se kruto utemeljenih ciljeva. U takvoj nastavi nastavnici su fleksibilni, lakše se prilagođavaju situacijama učenja, brže odgovaraju na potrebe i interese učenika i na nove okolnosti koje se javljaju u učenju. I nastavnici i učenici se redovno zaustavljaju da pregledaju pređene sadržaje i da se dogovore koje naredne metode da isprobaju. Takva vrsta nastave je *induktivna*. Polazi se od primjera i doživljene prakse. Ona je suprotna prethodno jasno određenim ciljevima koji počivaju na linearnom izvršavanju zadataka. Ona nekad može da predstavlja teškoću za nastavnike zato što su ustanove, planovi i program (posebno oni koji vode do diplome) zasnovani na modelima nastave i učenja koji traže jasnu specifikaciju bihevioralnih ciljeva (Isti izvor, str. 35). Bitna karakteristika utemeljene nastave sastoji se u brizi za razumijevanje iskustva učenika, na pažnji koja se tom iskustvu pridaje. U toj vrsti nastave prvenstveno se daje percepcijama učenika. Brookfield posebno insistira na *kredibilitetu* nastavnika. Kredibilitet nastavnika odnosi se na potrebu da se nastavnici opažaju kao stručnjaci za sadržaje, eksperti za područje za koje organizuju nastavu, da imaju „nešto da ponude učenicima“. Učenici naglašavaju da žele da budu u prisustvu onoga koji *više zna*. Ti stavovi nijesu u saglasnosti sa onim mišljenjima u andragogiji

koji polaze od teze da su nastavnikove sposobnosti za razumijevanje učenja i obrazovanja odraslih važnije od njegove stručnosti za predmet ili oblast znanja koje želi da podijeli sa učenicima/studentima. Takva dihotomizacija te dve vrste stručnosti (stručnost za sadržaje i stručnost za sam proces učenja) nije potrebna. Štaviše, mislimo da je štetna. Potrebno je uviđanje dijalektike te dvije vrste stručnosti. Izostajanje jedne od njih može imati štetne posljedice. Vještina i sposobnost koje se odnose na proces učenja mogu biti prazne ako ne postoji intelektualni i iskustveni kredibilitet nastavnika. I obrnuto, nerazumijevanje procesa učenja shvaćenog u globalnom smislu ne može potvrditi intelektualni kredibilitet nastavnika.

Kako pokazuju komparativne analize u brojnim socijalnim sredinama i andragoškim situacijama radije se upotrebljava termin pomagač u učenju ili „resursna osoba“ (osoba koja raspolaže znanjem). Andragoška terminologija nije ni u tome slučaju prečišćena. No, problem nije samo terminološke prirode, već ima svoju konceptualnu osnovu. Stanovište te koncepcije sastoji se u tome da je posao andragoških praktičara pomaganje odraslima da zadovolje svoje obrazovne potrebe koje oni opažaju i smatraju da su smislaone i važne. To stanovište polazi od pretpostavke da su odrasli svjesni svojih obrazovnih potreba i najadekvatnijih puteva njihovog zadovoljavanja. Razumije se da to zavisi od niza faktora među kojima je prethodni nivo obrazovanja posebno značajan. U toj koncepciji pomagači ne upućuju, oni ne poučavaju, već im je zadatak da *pomažu* odrasle kako bi postigli određeni stepen samoaktualizacije ili podstakli ličnost koja bez upućivanja drugih sama funkcioniše. Slična je situacija i sa tzv. resursnom osobom. U andragoškoj literaturi, pretežno onoj usmjerenoj na profesionalno obrazovanje odraslih, „resursna osoba“ često se posmatra kao lice koje pomaže odraslima da lociraju individue i materijale kako bi kompletirali svoje učenje koje su oni kao budući učenici definisali. Ta koncepcija naglašava primarnu poziciju učenika, njihovu kontrolu nad procesom učenja i ističe vlastito iskustvo učenika. Ali, ta koncepcija može biti primijenjena samo pod pretpostavkom visokog stepena samosaznavanja i kritičnosti učenika. Iluzorno bi bilo misliti da sve odrasle učenike možemo svrstati pod tu kategoriju samousmjerenosti. Ima i onih (što zavisi od nivoa obrazovanja) koji nijesu „svjesni“ svoje usmjerenosti i alternativnih načina mišljenja i alternativnih načina učenja. Nastavnik, andragoški praktičar (ma kako ga nazivali), ima ulogu da ukaže odraslima na alternativne mogućnosti učenja, mišljenja i načina življenja. Analize takvog načina ponašanja u procesu učenja vodi do izmjena njihovih ličnih i kolektivnih odgovornosti.

Postoji prihvaćeno stanovište da nastava i učenje odraslih treba da budu *aktivne* djelatnosti, da je odrasli učenik subjekat procesa nastave i

učenja. Poznato je da se čovjekov psihički razvoj ne može ostvariti van djelatnosti. Pasivnim i neutralnim primanjem nije moguće formirati ni trajna znanja, ni duboka ubjedenja i efikasna i gipka umijanja (Kuljutkin, 1985). Obrazovna djelatnost razlikuje se od svakodnevne praktične djelatnosti čovjeka, prije svega po njenim ciljevima. Vrijedi podsjetiti, kako to čini i Kuljutkin, da se cilj učenja odraslog ne sastoji u razmjeni nekog materijalnog proizvoda, već putem usvajanja znanja o *razvitku* čovjeka. U procesu učenja čovjek rješava sazajne zadatke, oblikuje karakter, formira umijanja i navike. U takvim situacijama zadatak je nastavnika da odraslog učenika postavi u položaj *subjekta* obrazovne djelatnosti. Kuljutkin kaže da postoje dva vida odnosa koji karakterišu čovjeka kao subjekta obrazovne delatnosti.

Prvi je odnos „subjekt – objekt“, a to znači odnos učenika prema proučavanom objektu. Drugi je odnos “subjekt – subjekt”, a to znači odnos učenika prema drugim ljudima s kojima ostvaruje obrazovne aktivnosti. Andragogija treba da obrati pažnju na te odnose. Odrasli je u svom životu, radu, komunikaciji sa drugima *aktivan subjekt* aktivnih međusobnih odnosa, stavralačke saradnje i razmjene mišljenja, pa ga ne možemo posmatrati kao izolovanu individuu. U tom procesu za andragoške praktičare od posebnog je značaja odnos na relaciji nastavnik – odrasli učenik. Andragoški proces jeste proces *međusobnog* djelovanja nastavnika i učenika, ali rukovođenje tim procesom pripada nastavniku. Nastavnik upravlja djelatnošću učenika. Ali, to nije *autoritarno* upravljanje koje guši inicijativu i iskustvo odraslog učenika, već poseban vid upravljanja, usmeravanja koje vodi do aktivnog učešća učenika u andragoškom procesu. Nastavnik nastoji da ciljeve i zadatke prihvate učenici. Nastavnik ne može da za učenika usvaja određena znanja i pojmove, ali je on dužan da *organizuje* andragošku situaciju gdje se takva znanja i pojmovi usvajaju. Najkrupniji zadatak andragoškog praktičara jeste da omogući učenicima aktivnu poziciju u usvajanju znanja. Nastavnik direktno ili indirektno radi na motivaciji učenika, oslanja se na njihove potrebe i interese, ukazuje na vrijednost sadržaja koji se proučavaju, pruža, ako je potrebno, određene informacije. Sve te funkcije nastavnika podrazumijevaju i međusobno uvažavanje nastavnika i učenika. U takvoj koncepciji nastavnik se shvata kao profesionalac, kako za sadržaje, tako i za proces učenja.

Komparativna istraživanja ukazuju na dvije koncepcije u odnosu na nastavnike: sjevernoameričku i centralnoevropsku s njemačkom orijentacijom i svojom didaktičkom tradicijom. Te dvije koncepcije nijesu u međusobnoj saglasnosti. Njih je potrebno dalje naučno *promišljati*. Mi naglašavamo da nastavnik nije samo animator, već i strateg procesa

učenja. On oblikuje andragošku *intervenciju* uzimajući u obzir ono što učenici/studenti žele, a nekada i moraju da uče, kao i karakteristike situacija u kojima se učenje dešava. Ostvarivanje strategija učenja obuhvata serije intervencija nastavnika kako u odnosu na nastavnu grupu, tako i u odnosu na pojedince. Interesovanje pojedinaca za učenje nije dovoljno. Potrebna je pomoć nastavnika kao stručnjaka za određenu oblast. To, razumije se, zavisi od nivoa obrazovanja. Posebno u visokom obrazovanju koje okuplja različite specijaliste, odrasli osjeća potrebu takve pomoći. Takva pomoć treba da im se ponudi. Ona se ne odnosi samo na usvajanje sadržaja, već i na sam andragoški proces. Od nastavnika se očekuje da sadržaje koje treba usvajati prezentira na logičan, koherentan i sistematski način.

Istorijska i komparativna istraživanja pokazuju da su se u istorijskom slijedu koncepcije nastave mijenjale. Više faktora uticalo je na te promjene: socijalni okviri, filozofske škole, primjena tehnologije u učenju i obrazovanju, socijalno-psihološke osobenosti odraslih ljudi. U oblasti andragogije nastalo je više koncepcija nastave koje nijesu dovoljno naučno osvetljene. Sve te koncepcije generalno se mogu svrstati u dvije grupe: anglosaksonsku i njemačku s refleksijama na druge istočnoevropske zemlje. Obje su pod uticajem različitih filozofskih škola obrazovanja i nose njihov pečat. Pred andragogijom, a i drugim naukama koje proučavaju obrazovanje i učenje nalaze se veliki izazovi. Ti izazovi odnose se na promišljanje uloge nastavnika i paradigme pomaganja u učenju. Andragogija ne može da izmakne tim izazovima, a da se to ne odrazi na njenu naučnu utemeljenost.

Literatura:

- Brookfield, S. (1991), „Grading Teaching and Learning“, u: M. W. Galbraith (ed.), *Facilitating Adult Learning*, Krieger, Malabar.
- Galbraith, M. W. (1991), *Facilitating Adult Learning*, Krieger, Malabar.
- Gregory, J. (2003). „Načela iskustvenog obrazovanja“. u: P. Jarvis (ur.). *Poučavanje*. AC. Zagreb.
- Hans – Ulrich Ambery et al (1985), *Hanbuch der Erwachsenenbildung: Didaktik der Erwachsenenbildung*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Jarvis, P. (2003). ur. *Poučavanje*, AC, Zagreb.
- Jelenc – Krašovec, S. (2004). „Teacher od Adults - Facilitator and Motivator of Adult’s Learning an Change“, u: *Current Issues of Adult Learning and Motivation*. SIAE, Ljubljana.

–Sieber, H. (1985), „Research on Motivation in Federal Republic of Germany“, u: J. I I. Knoll (ed.), *Motivation for Adult Education*, K. G. Saur. München.

–Urbanczyk, F. (1965), *Dydaktyka Doroslych*, Osolinski, Warszawa.

–Кулюткин, Ю. Н. (1985). *Психология обучения взрослых*, Москва.

ANDRAGOGICAL CONCEPT TO TEACHING AND LEARNING

Abstract:

The paper deals with teaching concepts on comparative basis. Two main concepts have been established: North American and Central European with Germany and its didactic tradition. These two theories have to undergo criticism. The shift in teaching methodology from teaching to learning was explained. Subsequently, the role of teacher in adult education has changed. Therefore, andragogy and other sciences that deal with education and learning are facing a number of challenges that are mainly focused on teacher's role and paradigm of assisting a student in learning. Andragogy can hardly neglect such challenges without affecting its scientific foundations.

Key words: understanding of teaching, shift in teaching methodology, studying, changed role of teacher

Slavka GVOZDENOVIĆ¹

DRUŠTVENE STRUKTURE I OBRAZOVANJE

Rezime:

U radu se najprije iznose različiti tipovi odnosa između obrazovanja i društva, potom se razmatra međusobna uslovljenost društvenih nejednakosti i nejednakosti u obrazovanju, odnos između društvene pokretljivosti i obrazovanja, i na kraju odnos između društvenih promjena i obrazovanja. U svim segmentima sagledavaju se specifične forme ispoljavanja i uzajamni uticaji između obrazovanja i različitih aspekata društvenog života. Raznovrsnost tih uticaja transponuje se na način života pojedinaca i društvenih grupa, stepen socijalne integracije, razmjenu iskustava i ideja. Sagledavanje značaja obrazovanja za razvoj ukupnog društva i očuvanje kontinuiteta sa prethodnim generacijama, kritičko promišljanje i preispitivanje aktuelnih promjena u društvu i obrazovanju, istovremeno predstavlja osnovu za anticipiranje perspektive čovjeka, društva i obrazovanja u savremenom svijetu.

Ključne riječi: društvena struktura, obrazovanje, društvo, autonomija, nejednakosti, pokretljivost, promjene

Obrazovanje između društvene uslovljenosti i autonomije

„Budućnost se ne može prizivati iz ništavila: možemo je izgrađivati samo na sadržajima koje nam je prošlost ostavila.“

Dirkem: *Vaspitanje i sociologija*

Stanje u obrazovanju bilo kojeg društva ne možemo posmatrati nezavisno od datog ekonomskog, socijalnog, kulturnog i duhovnog konteksta. Međusobna uslovljenost promjena u društvu i obrazovanju manifestuje se na različite načine

¹ Prof. dr Slavka Gvozdenović, redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

u stvarnosti pojedinih historijskih epoha. Iako je obrazovanje egzistencijalna odredba ljudskog postojanja, involvirana u egzistencijalne temelje ličnosti i zajednice, često se, jednostrano, preferira njegova instrumentalna vrijednost. Neopravdano se ističe uloga obrazovanja u ostvarivanju *ideologije materijalnog rasta*, a zanemaruje njegov značaj u procesu socijalizacije i usmjeravanja *razvoja duhovnih sposobnosti* svakog pojedinca. Izvjesno je da se interes uma za promišljanje fenomena obrazovanja može pratiti od antičkih grčkih mislilaca do savremenih shvatanja o položaju ličnosti u zajednici.² „Obrazovanje je put kojim se povijesnost čovjeka uspostavlja, održava, bogati i prenosi.“ (Marinković, 1981, 16)

Obrazovanje određene epohe povezano je sa postojećim društvenim (socijalnim) strukturama. Različita značenja pojma struktura ilustruju teškoće u pogledu jedne opšteprihvatljive odredbe njenog značenja. Najčešće se pod *strukturom* podrazumijevaju stalni elementi nekog sistema ili odnosi koji su relativno trajni i karakteristični za jednu cjelinu. Budući da su društvene strukture posljedica podjele rada, one uvijek svjedoče o specifičnim tipovima odnosa obrazovanja i društva. Ako društvo označimo kao sistem, „kao međusobnu povezanost djelovanja i aktivnosti, tj. kao društvenu povezanost različitih struktura, onda obrazovanje možemo (u odnosu na društvo) shvatiti kao društveni podsistem.“ (Cifrić, 1990, 12) Društvo, kao i obrazovanje, možemo posmatrati kao sisteme koji se nalaze u međusobnim odnosima. U zavisnosti od tipa društva, postoje i različiti tipovi odnosa obrazovanja i društva. Ukoliko je riječ o podjeli na *statička* i *dinamička društva*, na tome primjeru se može uočiti razlika u pogledu *društvene uslovljenosti* i/ili određenog stepena *autonomije* obrazovanja (kao društvenog podsistema).

Polazeći od shvatanja obrazovanja u širem smislu, kao pojma koji obuhvata i vaspitanje u užem smislu, Cifrić (1990, 12-14) razlikuje četiri *tipa odnosa obrazovanja i društva*:

1. **Obrazovanje je neposredno u funkciji društva.** U *statičkim društvima* (predindustrijska društva) obrazovanje je bilo u funkciji reprodukovanja postojeće društvene strukture. Sistem je u tim društvima nastojao uskladiti funkcionisanje vaspitanja i obrazovanja sa funkcionisanjem političkih, kulturnih, ekonomskih, religioznih i drugih institucija. „Održavanje postojećih odnosa kao cilj postiže se ostvarivanjem *identifikacije* pojedinaca sa društvenim sistemom putem socijalizacije, tj usmjeravanjem mlađih na postojeće društvene vrijednosti koje legitimiraju starije generacije.“ (Cifrić, 1990, 13) Socijalni kontekst omogućuje i pothranjuje instrumentalnu funkciju obrazovanja, položaj i ulogu pojedinca u društvu i vaspitno-obrazovnom sistemu. Dirkem (1981, 36) je pisao da svako društvo, u određenom trenutku svog razvoja, posjeduje vaspitni sistem kojem se pojedinci ne mogu oduprijeti. Budući da su običaji i ideje proizvod

² Šire o ovoj temi: Slavka Gvozdenović: *Filosofija, obrazovanje, nastava*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2005, str. 39-54.

zajedničkog života i, u velikoj mjeri, djelo prethodnih generacija, pojedinac treba da prihvati postojeću stvarnost, „koju ne može ni da stvori, ni da sruši, ni da menja po svojoj želji.” (Dirkem, 1981, 37) Vaspitanje održava i pojačava homogenost između članova društva afirmišući vrijednosti i osobine koje zahtijeva kolektivni život.

2. **Vaspitno-obrazovni sistem je relativno autonoman.** Sa razvojem društva, društvenom i tehničkom podjelom rada, obrazovanje je težilo većoj institucionalizaciji unutrašnjeg sistema odnosa, a samim tim i dobijanju izvjesne autonomije u odnosu na društveni sistem. Samostalnost vaspitno-obrazovnog sistema postoji u *industrijskim društvima*, i ona je uglavnom relativna.

3. **Vaspitno-obrazovni sistem je subkulturnoj podudarnosti sa socijalnim miljeom** (etničkim, religioznim, staleškim, kastinskim i sl.). Te primjere nalazimo u Dirkemovom učenju o postojanju više različitih tipova vaspitanja unutar jednog društva. Subkulturna podudarnost s dominantnim društvenim grupama implicira njeno proširenje na čitavo društvo.

4. **Epohalna podudarnost obrazovanja i društva.** Ovdje je riječ o podudarnosti koja je karakteristična za pojedine istorijske epohe, kao što su srednji vijek, doba renesanse i savremeno doba naučno-tehničkog progresa. Svaka od tih epoha ima neke bitne karakteristike obrazovanja koje je obilježavaju i svaka nešto nasljeđuje od prethodne.

Istorijsko iskustvo, dakle, svjedoči o različitim mogućnostima sklada i podudarnosti između društva i obrazovanja, ali i o njihovom neskladu, tj. *disharmoniji*. U situacijama kada se društvo i obrazovanje međusobno polarizuju, dolazi do *disharmonije* koja je prisutna u dinamičkim, i rjeđe u statičkim društvima. Disharmonija promjena u društvu i obrazovanju može se manifestovati na dva načina. Dok se u jednom slučaju radi o *zaostajanju* promjena u obrazovanju za potrebama društva, u drugom slučaju razvoj obrazovanja *ide ispred* društva, kada društvene promjene *kasne* za promjenama u obrazovanju. Ukoliko institucije vaspitanja i obrazovanja *zaostaju* za promjenama u društvu, društvo inicira reformu vaspitno-obrazovnog sistema i njegovih institucija. Ukoliko razvoj obrazovanja *ide ispred* društva, obrazovne *elite* zahtijevaju redefinisane postojećih društvenih institucija, kao i institucionalizaciju *novih* obrazovnih ponuda i mogućnosti.

Posebnu pažnju u svim društvima zaslužuje pitanje o odnosu između društvene strukture i obrazovnih ideja. U tom kontekstu treba ukazati na jednostranost i neodrživost nastojanja prema kojima se ideja vaspitanja i obrazovanja može razumjeti samo pomoću društvenih uslova u kojima nastaje i datog socijalnog konteksta. Iako je nesporna društvena uslovljenost ideja, ona nije dovoljna za njihovo razumijevanje. Ideje imaju samostalan život, *imaju svoju vlastitu istoriju, svoju logiku i autonomiju*, smatra Šušnjić. Zalaganje za dva ravnopravna puta u ispitivanju ideja – ispitivati ideje u vezi sa drugim idejama i ispitivati ideje u vezi sa društvenim okolnostima – obezbjeđuje

metodološki najispravniji put: „*ispitivati ideje u vezi sa društvenim životom, ali u isto vreme imati na umu njihov samostalni život.*” (Šušnjić, *Cvetovi i tla*, 1995, 64). Budući da ideje imaju svoju autonomiju, slično se može reći i za obrazovanje, moguće je da dođe do promjena u idejama, odnosno u obrazovanju, a da pri tom društvena struktura ostaje nepromijenjena.

Imajući u vidu činjenicu da *autonomija škole* (i obrazovanja) znači nezavisnost od bilo koje ideologije, trajno aktuelnim ostaje pitanje: do koje mjere institucije obrazovanja treba da se orijentišu prema prioritarnim društvenim potrebama i sve bržim promjenama u savremenom svijetu, a da pri tome ne dovedu u pitanje vlastitu autonomiju. Značaj autonomije obrazovanja na specifičan način se manifestuje na univerzitetu, gdje nije riječ samo o političkoj autonomiji, već o autonomiji naučnih interesa, nastave i istraživanja, društvenih i duhovnih vrijednosti koje treba oblikovati i prenijeti na društvo.

Društvene nejednakosti i nejednakosti u obrazovanju

Društvene nejednakosti uvijek znače postojanje društvenih odnosa u kojima se jedni na stalan, „relativno stabilan način favoriziraju i privilegiraju, a drugi se istodobno sustavno i na relativno stabilan način deprivilegiraju, potiskuju i ograničuju u realnim mogućnostima svoje vlastite i kulturne afirmacije i cjelovitijeg individualnog i kulturnog razvoja.” (Sociološki leksikon, 1982, 97) Društvene nejednakosti nastaju kao rezultat vertikalne društvene diferencijacije i društvenog raslojavanja što implicira društvene, kulturne i egzistencijalne prednosti na jednoj strani, a društvene hendikepe na drugoj.

U sociološkoj literaturi najčešće se navode sljedeće karakteristike društvenih nejednakosti:

- relativno su trajne i stabilne, a javljaju se u prepoznatljivim pojavnim oblicima u jednom društvu,
- održavaju se i obnavljaju na relativno stalan način i pokazuju relativno čvrstu strukturu,
- ispoljavaju se u područjima koja su strateški važna za društveni život i djelovanje pojedinaca i društvenih grupa,
- proizilaze na latentan i manifestan način iz mreže društvenih odnosa,
- po pravilu su institucionalizovane, tj. zaštićene različitim društvenim mehanizmima i institucijama postojećeg društvenog sistema,
- imaju tendenciju da se proširuju s jednog područja društvenog života na drugo i da se prenose sa jedne generacije na drugu. (navedeno prema: Sociološki leksikon, 1982, 99)

Društvene nejednakosti trajnog su karaktera i sve više se aktualizuju u savremenom društvu, utičući pri tom na kvalitet života i životne perspektive najvećeg broja ljudi. Brojni spoljašnji faktori (ekonomski, društveni, istorijski, kulturni) utiču na nejednakost obrazovnih mogućnosti pojedinaca i/ili društvenih

grupa. Nejednakosti u društvu impliciraju nejednakosti u obrazovanju, i *vice versa*. Obrazovanje postaje mjesto reprodukcije društvenih nejednakosti, dominantnih društvenih vrijednosti i očekivanja. Budući da se obrazovanje najčešće organizuje u nejednakim uslovima, to za posljedicu ima nejednakosti tokom sticanja obrazovanja, kao i uticaj tih nejednakosti na mijenjanje socijalne strukture savremenih društava.

Društvene nejednakosti u obrazovanju ispoljavaju se u tri područja: prvo se manifestuje u domenu *uzroka*, drugo – *tokom sticanja obrazovanja*, dok se treće područje ispoljava u domenu *posljedica*.

1. Prvo je područje *uzroka društvenih nejednakosti u obrazovanju*. Mogućnosti školovanja najčešće su determinisane *društveno-ekonomskim položajem i kulturno-obrazovnim statusom* porodice učenika/studenata. Rezultati socioloških istraživanja pokazuju ustaljenu tendenciju selekcije u obrazovanju koja korespondira sa ekonomskim mogućnostima porodice. U studentskoj populaciji najzastupljeniji su mladi čiji očevi imaju višu ili visoku školu. Za elitna i prestižna zanimanja opredjeljuju se djeca iz *ekonomski bogatijih* slojeva, što rezultira nejednakostima u obrazovanju.

Ovdje treba imati u vidu činjenicu da promjene u obrazovanju sobom nose različite mogućnosti selekcije učenika/studenata prilikom upisa u srednju školu ili na fakultet. To, prije svega, znači da bi postignuti uspjeh tokom prethodnog školovanja, individualne karakteristike i kvalitet znanja kojim kandidati raspolažu na prijemnim ispitima trebalo da bude osnovni kriterijum selekcije prilikom upisa na viši nivo obrazovanja.

2. Drugo područje društvenih nejednakosti ispoljava se *tokom sticanja obrazovanja*. Budući da se nejednakosti u obrazovanju manifestuju na različite načine, one u školi dobijaju specifične forme ispoljavanja. Polazeći od teorijsko-analitičkog modela, Ivković (2003, 289-295) razlikuje pet osnovnih oblika i nivoa ispoljavanja socijalnih nejednakosti u obrazovanju. To su:

- (1) *nejednakosti na startu u obrazovanje/školovanje,*
- (2) *nejednakosti u obuhvatu školovanjem,*
- (3) *nejednakosti pri izboru škole/fakulteta,*
- (4) *nejednakosti uslova školovanja, i*
- (5) *nejednakosti u uspjehu u školovanju.*

(1) *Nejednakosti na startu u obrazovanje/školovanje*. Startne nejednakosti odnose se na objektivne mogućnosti školovanja koje su uslovljene socijalnim nejednakostima. Pripadnici slojeva sa materijalno nižim statusom nemaju objektivne uslove da na optimalan način započnu, nastave i završe školovanje. Samim tim polazne pretpostavke značajno utiču na izbor i dalje mogućnosti školovanja. Društveno-ekonomski status i kulturno-obrazovni nivo porodice opredjeljuje i održava nejednakosti u pristupu školovanju, koja se na specifične načine ispoljava na pojedinim nivoima školskog sistema.

Predškolsko vaspitanje nejednako je razvijeno i nejednako dostupno svoj djeci, bilo da se radi o lokaciji ustanova za predškolsko vaspitanje ili o socijalnom statusu roditelja.

Nejednakosti u pristupu smanjuju se u osnovnoj školi, koja je obavezna, a obuhvat djece optimalan. Međutim, ukoliko se imaju u vidu nejednaki uslovi obrazovanja, materijalno-tehnička opremljenost škola i stručnost nastavnika, evidentno je da je i ukupno osnovno obrazovanje nejednakog kvaliteta.

Nejednakost u pristupu obrazovanju povećava se u srednjoj školi i dominira na visokoškolskim ustanovama. Taj trend se, u novije vrijeme, postepeno mijenja, što korelira sa nastojanjima da se u obrazovni proces uključi što veći broj mladih ljudi.

(2) *Nejednakosti u obuhvatu školovanjem* prisutne su na svim nivoima školskog sistema. Najveći broj djece obuhvaćen je osnovnom školom, potom slijedi srednje obrazovanje – gdje raste značaj kvalitativnih razlika među školama, dok je izbor studija, u značajnoj mjeri, u korelaciji sa socijalnim porijeklom studenata.

(3) *Nejednakosti pri izboru škole/fakulteta*. Visoko obrazovanje je dugo vremena bilo najznačajnije mjesto ispoljavanja socijalnih razlika. Nastavak školovanja na fakultetu uglavnom su planirali mladi iz porodica sa višim socijalnim statusom.

(4) *Nejednakosti uslova školovanja* determinisane su socijalnim statusom porodica čija se djeca školuju, bilo da je riječ o izboru prestižnih i elitnih zanimanja u zemlji ili inostranstvu.

(5) *Nejednakosti u uspjehu u školovanju*. Iako bi uspjeh u školovanju i studiranju trebalo da zavisi od sposobnosti pojedinaca, njihove motivacije i uspjeha u učenju, on je – prema istraživanjima sociologa obrazovanja – uglavnom u korelaciji sa zanimanjem i stepenom obrazovanja roditelja i socijalnim statusom porodice.

3. Treće područje društvenih nejednakosti u obrazovanju ispoljava se u domenu *posljedica*. Dok su uzroci nejednakosti u obrazovanju objektivne prirode, posljedice se manifestuju i na subjektivnom planu. Posljedice nejednakosti u obrazovanju obuhvataju različite aspiracije za školovanjem, nejednake troškove obrazovanja i nejednaku efikasnost obrazovnog sistema. Nesklad između porasta značaja obrazovanja unutar društvene reprodukcije, s jedne, i determinisanosti društvenog položaja pojedinca, s druge strane, utiče i na model društvene strukture: „u prvom slučaju, obrazovanje se pojavljuje kao snažan činilac koji je tesno povezan sa procesom reprodukcije društva kao sistema rada, dok u drugom slučaju njegov uticaj još uvek potiskuje moćni, mada uski, interes pojedinih grupa, koje uspevaju da obrazovanje koriste za održanje i reprodukovanje svog klasnog položaja.” (Flere, 1976, 139) Imajući u vidu kvantitativne pokazatelje koji se odnose na značaj obrazovanja kao samostalnog činioca za određivanje društvenog položaja pojedinaca, S. Flere

ističe da zapošljavanje i „radna sudbina” pojedinaca ne zavise od uspjeha u školi, „pošto je i sam taj uspeh uslovljen drugim, moćnijim društvenim činiocima koji određuju samo obrazovanje i postojanje i prirodu društvenih grupa.” (Flere, 1976, 138)

Iako je uključivanje sve većeg broja mladih ljudi u obrazovni proces trebalo da doprinese smanjivanju društvenih nejednakosti, kvantitativna ekspanzija obrazovanja pokazala se kao sredstvo očuvanja i reprodukcije društvenih nejednakosti. Očekivanja da će ekspanzija obrazovanja i masovan obuhvat generacija pojedinim nivoima školovanja smanjiti nejednakosti u društvu uglavnom se nijesu ostvarila. Navedena *pravilnost* povezana je i sa protivrječnom *tendencijom* u pogledu dinamike širenja obrazovanja i nivoa obrazovanja: *što je nivo obrazovanja viši, to je tempo njegovog razvoja i širenja brži i veći*. Ne sporeći najbolje namjere koje stoje u osnovi iznesene tendencije, Ivković zaključuje da rezultat razvoja obrazovanja punog raznovrsnih protivrječnosti jeste „vaspitno-obrazovni sistem sa ogromnom glavom i zakržljanim nogama“ (Ivković, 2003, 296).

Polazeći od nesklada između namjera *reformatora* i efekata *reformi obrazovanja*, Gidens (2001, 263) podsjeća na paradoksalne ishode težnji reformatora za sveopštim obrazovanjem. Iako se na obrazovanje uvijek gledalo kao na sredstvo uvođenja jednakosti tako što će pomoći da se smanje razlike u bogatstvu i moći, postavlja se pitanje: *u kojoj mjeri se to zaista i dogodilo?* Rezultati brojnih socioloških istraživanja posvećenih pokušajima da se na to pitanje odgovori pokazala su da „obrazovanje mnogo jače ispoljava tendenciju da izrazi i potencira postojeće nejednakosti nego da takvo stanje menja“ (Gidens, 2001, 263).

Društvena pokretljivost i obrazovanje

„Razmišljanje je par excellence snaga koja je suprotna rutini, a rutina je prepreka nužnom napretku.“

Dirkem: *Vaspitanje i sociologija*

Pod društvenom pokretljivošću podrazumijeva se kretanje pojedinaca i/ili društvenih grupa sa jednog društvenog položaja na drugi ili u tzv. društvenom prostoru. Društvena pokretljivost ili *socijalna mobilnost* pokazatelj je stepena *zatvorenosti* ili *otvorenosti* jednog društva. Socijalna pokretljivost u *zatvorenom* tipu društva svedena je na minimum, dok je proces društvenog razvoja usporen. Pojedinci pasivno prihvataju ustaljena pravila ponašanja, rutinski obavljaju svoje poslove i samim tim doprinose očuvanju postojećeg društvenog poretka. Društveni ugled u tome tipu društva zavisi od društvene moći i materijalnog bogatstva kojim pojedinci raspolažu. Obrazovanje se cijeni kao privilegija *viših slojeva*.

U *otvorenom* tipu društva postoje veće mogućnosti za društvenu pokretljivost³ i socijalnu interakciju pojedinaca, razmjenu iskustava i ideja. „Sistem zasnovan na veoma razvijenoj podjeli rada i specijalizaciji funkcija zahteva visok stepen pokretljivosti da bi se popunili tako brojni položaji i uloge u društvenoj organizaciji. Društveni sistem ne može da funkcioniše bez armije najrazličitijih specijalista. *Kanali pokretljivosti se umnožavaju uporedo sa razvitkom podele rada i modernizacije društva*“ (Šušnjić, *Otpori kritičkom mišljenju*, 1995, 169). Stvaraju se uslovi za razvoj kritičke svijesti, naučne misli i kulture. Društvena pokretljivost pokazatelj je promjena unutar društvene strukture. Te promjene su povezane i međusobno uslovljene, one predstavljaju svojevrsne indikatore raspodjele društvene moći i materijalnog bogatstva, ali ne i promjene same društvene strukture.

U sociološkoj literaturi najčešće se govori o *vertikalnoj, horizontalnoj, prostornoj, grupnoj i generacijskoj pokretljivosti*. **Vertikalna pokretljivost** odnosi se na promjenu društvenog položaja, ugleda ili moći *nagore ili nadolje*. Za one koji poboljšavaju socijalni položaj kaže se da su *uzlazno mobilni*, dok se za pojedince i/ili grupe koji se kreću u suprotnom smjeru kaže da su *silazno mobilni*. Učestalost vertikalne mobilnosti značajan je pokazatelj uvođenja novih tehnologija i ukupnog razvoja jednog društva. Iako, prema Kokoviću (1992, 98), *obrazovanje* gubi prednosti kao kanal društvene pokretljivosti, jer društveni položaj nije uvijek u funkcionalnoj vezi sa školskom spremom, može se očekivati da će ga pojedinci, društvene grupe i slojevi koristiti za napredovanje. U nekim zemljama je jaka *uzlazna* i slaba *silazna* pokretljivost, ili obrnuto. Kao uzroci silazne pokretljivosti pojavljuju se: prelaz na radno mjesto nižeg ranga, otpuštanje s posla, gubitak radnog mjesta i sl.

Horizontalna pokretljivost znači promjenu društvene uloge ili funkcije koju je pojedinac obavljao, ako se tom promjenom ne mijenja hijerarhijska ljestvica.

Prostorna pokretljivost znači preseljavanje stanovništva (pojedinaca i/ili grupa) iz jednog mjesta stanovanja u drugo. U češćoj upotrebi je termin migracija (lat. *migratio* – seljenje) koji označava prostorna preseljavanja u smislu promjene zanimanja. Ukoliko se radi o mijenjanju područja naseljenosti, razlikuje se *emigraciono područje*, s kojeg se stanovništvo iseljava, i *imigraciono područje*, ne koje se stanovništvo doseljava. Glavne vrste migracija u savremenom društvu jesu *međunarodne (spoljne) migracije* (preseljavanje stanovništva sa

³ Određujući visok stepen društvene pokretljivosti kao bitnu karakteristiku modernog industrijskog društva, Šušnjić navodi različite kanale pokretljivosti (porodica, škola, brak, političke, ekonomske i profesionalne organizacije) ukazujući da „mogućnost promene ličnog položaja i uloge nije nikakav znak osobite otvorenosti klasnih struktura i demokratičnosti sistema. Stepem društvene pokretljivosti veoma je visok čak i u društvima gde bi bilo normalno očekivati zatvorenost društvenih struktura, naročito političkih struktura (totalitarni sistemi).“ Đuro Šušnjić, *Nade u pokretljivost u Otpori kritičkom mišljenju*, Čigoja štampa, Beograd, 1995, str. 169.

teritorije jedne na teritoriju druge države) i *unutrašnje migracije* (u okviru državne teritorije). U kontekstu *unutrašnjih migracija* razlikuju se *urbane migracije* (seljenje iz sela u gradove) i *ruralne migracije* (iz gradova u sela).

Grupna pokretljivost obuhvata pokretljivost koja počinje i završava u istoj grupi, ili pokretljivost koja počinje u jednoj grupi, a nastavlja se u drugim grupama. Ukoliko su grupe *zatvorenijeg* karaktera, pokretljivost je manja, a proces društvenog razvitka slabiji. I obratno. Ukoliko je grupna pokretljivost veća, društveni razvoj je intenzivniji.

Unutargeneracijska (intrageneracijska) pokretljivost označava kretanje unutar jedne generacije u okviru koje se vrše pomjeranja u različitim životnim dobima (praćenje profesionalne karijere pojedinaca tokom njihovog radnog vijeka).

Međugeneracijska (intergeneracijska) pokretljivost odnosi se na promjene položaja između dvije ili više generacija. To znači upoređivanje društvenog položaja roditelja sa društvenim položajem njihove djece i/ili unuka u istoj životnoj dobi (identifikovanje promjena u profesiji, nasljeđivanje profesije i sl.).

Iako u savremenim društvima postoji vjerovanje da svako može stići do najvećih društvenih položaja samo ako stalno i uporno radi, podaci pokazuju da je mali broj ljudi sa najvećim stepenom društvene moći. Društveni položaj nije uvijek u funkcionalnoj vezi sa školskom spremom, pošto najobrazovaniji pojedinci u društvu često ne zauzimaju najviše i najodgovornije društvene položaje. Budući da društveno-ekonomski poredak na vrhu ima oblik piramide sa malim brojem pozicija moći i bogatstva, ljudi koji imaju materijalno bogatstvo i moć⁴ raspoložu različitim sredstvima da trajno zadrže postojeće pozicije. Oni su u prilici da za svoju djecu obezbijede najbolje školovanje, dobra radna mjesta, ugodan život i prenesu im imovinu. Za razliku od *privilegovane manjine* koja raspoláže materijalnim bogatstvom, veliki broj ljudi nije u prilici da zadovolji primarne ljudske potrebe. Međutim, sve to ne ukida potrebu za obrazovanjem i *povlasticu boravljenja u zadovoljstvima duha* i pored toga što su krajnji ishodi uglavnom nepredvidivi i neizvjesni.

Društvene promjene i obrazovanje

„Obrazovanost je sretnima nakit,
a nesretnima utočište.”
Demokrit (fr. 180)

Stalnost promjena u društvu i obrazovanju upućuje na njihovu istorijsku dimenziju, međusobnu uslovljenost i interakciju ekonomskih, političkih i kulturnih

⁴ „Stupanj moći i po njoj ugled što ga pojedinac može steći apstraktno se izražava količinom novca. Moć pojedinca sadržana je u novcu kojim raspoláže. Ugled, novac i moć tri su različita oblika u osnovi iste situacije u društvu.“ Josip Marinković: *Utemeljenost odgoja u filozofiji*, Školska knjiga, Zagreb, 1981, str. 19.

činilaca. „Prepoznati značajnu promjenu podrazumeva utvrditi stepen izmena u osnovnoj strukturi nekog objekta ili neke situacije u određenom vremenskom periodu.“ (Gidens, 2001, 317) Kad je riječ o ljudskom društvu potrebno je utvrditi stepen modifikacije *osnovnih institucija* u određenom periodu. Pri tom treba imati u vidu kontinuitet sa prethodnim promjenama, idejama, društvenim odnosima i ukupnim istorijskim razvojem. Društvena promjena određuje se kao proces uspostavljanja novih oblika društvenih odnosa između pojedinaca i/ili društvenih grupa, u određenom vremenskom periodu.

Promjene su stalni procesi, što se ne može reći za napredak i razvoj. Promjene su vrijednosno neodređene, pojam razvoja može zadržati vrijednosnu neutralnost, dok je u pojmu društvenog napretka (prograsa) naglašena vrijednosna komponenta (ono što je vrijedno za jedne, ne mora biti vrijedno za druge). „Razvoj pretpostavlja određene ciljeve i razlozi promjena upravo leže u želji da se postigne neka svrha“ (Koković, 1992, 106).

Progres znači napredovanje društva prema određenom vrijednosnom kriterijumu. Neujednačenost kriterijuma u procjenjivanju istorijskog kretanja rezultira nesaglasnošću različitih autora u pogledu određivanja *konačnog cilja* istorijskog kretanja. Dok jedni smatraju da razvoj društva kontinuirano napreduje, drugi autori imaju rezerve prema društvenom progresu, ukazujući na brojne teškoće i prepreke, složenost i protivrječnosti društvenih fenomena i procesa. Berđajev (2001, 209) ističe da „ideja progresa pretpostavlja *cilj* istorijskog procesa i otkriva *smisao* njegove zavisnosti od konačnog cilja.“ Budući da se cilj istorijskog procesa ne nalazi u unutrašnjosti istorije, učenje o progresu može samo biti predmet vjere i nadanja, smatra Berđajev.⁵

Kao osnovni činioci koji utiču na promjene u društvu navode se: *ekonomski, politički i kulturni* uticaji. Napredovanje društva na ekonomskom, političkom, kulturnom i naučnom planu manifestuje se kroz razvoj nauke i tehnologije, kroz unapređivanje različitih oblika komunikacije i plodnu interdisciplinarnu saradnju između različitih oblasti znanja i djelovanja. Svi ti procesi se na različite načine prožimaju sa promjenama u obrazovanju, bilo da se radi o ekonomskom i političkom razvoju, ili o promjenama u oblasti kulture. Aktivna uloga obrazovanja i obrazovnih ustanova pojavljuje se kao značajan faktor usmjeravanja društvenog i privrednog razvoja. Koković (1992, 108) navodi razloge zbog kojih se ekonomski procesi i institucije ne mogu tumačiti nezavisno od obrazovanja:

a) ekonomski razvoj i institucije postoje samo uz pomoć određenih obrazovnih procesa;

b) posmatranje ekonomskih ciljeva nezavisno od obrazovanja u savremenim uslovima osuđeno je na neuspjeh, jer su temeljne ekonomske promjene u savremenom svijetu nezamislive bez obrazovne i intelektualne tehnologije.

⁵ Na istom mjestu Berđajev svoj stav konkretizuje formulacijom: „Učenje o progresu je ‚uobličavanje nevidljive stvari’ – onoga što nastupa, ono je ‚proglas onih koji se nadaju’“. Nikolaj Berđajev: *Smisao istorije*, Beograd, Dereta, 2001, str. 211.

Izvjescno je da ekonomski razvoj doprinosi ekspanziji obrazovanja i da se pojavljuje kao neophodan, ali ne i dovoljan uslov za smanjivanje socijalnih razlika u društvu i obrazovanju. „Obrazovanje je ogledalo društva i teško se može prihvatiti mišljenje da promene u obrazovnom sistemu mogu dovesti do promena u društvu u celini... Društvene promene su dugotrajne i predstavljaju dugoročnu i smelu zamisao postepenih ali temeljnih promena.“ (Koković, 1992, 99) Budući da promjene u društvu i obrazovanju imaju u određenoj mjeri autonomnu egzistenciju, njihove slabe tačke (i neželjeni efekti) najčešće se manifestuju u procesu same realizacije. O tome svjedoči nesklad između planiranih procesa i ishoda, s jedne strane, i ostvarenih efekata, s druge.

Sagledavanje aktuelnog stanja u obrazovanju i društvu sa aspekta povijesnog konteksta sve više upućuje na primat čovjekove vjere u oslobađajuću ulogu obrazovanja i oslobađanje čovjeka putem znanja. Aktuelne promjene donose bogatstvo informacija, mogućnost elektronske komunikacije, promociju virtualne kulture, dominaciju tržišnih vrijednosti i trijumf tehnike. A to istovremeno znači promjene u načinu razmišljanja i ponašanja, kao i brižljivo preispitivanje sistema vrijednosti. Svaka nova generacija dužna je da iznova promišlja u čemu se sastoji smisao i značaj promjena u društvu i obrazovanju, kakvo obrazovanje jeste i u kom pravcu treba usmjeravati njegov razvoj da bi se učinilo što kvalitetnijim i efikasnijim. Porast društvenog značaja obrazovanja u savremenom društvu trebalo bi da korelira sa ukupnim društvenim i kulturnim napretkom, kao i sa razvojem svih potencijala ličnosti.

Istorijsko iskustvo pokazuje da će kultura, obrazovanje i razvoj jednog društva u cjelini, dati kvalitativno vidljive rezultate samo ukoliko budu u stanju da ujedine zahtjeve savremene civilizacije i tradicionalne vrijednosti, odnosno dostignuća prethodnih generacija. Kao što je za razumijevanje aktuelnih promjena u obrazovanju neophodno njihovo povezivanje sa tradicijom, tako je i za rekonstrukciju tradicije potrebna određena vremenska distanca. Na toj osnovi se stvaraju pretpostavke za promišljanje perspektive čovjeka, društva i obrazovanja u savremenom svijetu.

Literatura:

- Berđajev, Nikolaj (2001): *Smisao istorije*, Beograd, Dereta
- Cifrić, Ivan (1990): *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Zagreb, Školske novine
- Dirkem, Emil (1981): *Vaspitanje i sociologija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Flere, Sergej (1976): *Obrazovanje u društvu*, Niš, Gradina
- Gidens, Entoni (2001): *Sociologija*, Podgorica, CID
- Gvozdrenović, Slavka (2005): *Filosofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

- Haralambos, Michael (1989): *Uvod u sociologiju*, Zagreb, Globus
- Ivković, Miomir (2003): *Sociologija obrazovanja 1*, Niš, Filozofski fakultet
- Koković, Dragan (1992): *Sociologija obrazovanja*, Novi Sad, Matica srpska
- Lazić, Mladen (2008): *Pojam društvene promene: osnovna teorijska shvatanja*, „Sociološka luča” II/2, Nikšić: Filozofski fakultet
- Marinković, Josip (1981): *Utemeljenost odgoja u filozofiji*, Zagreb, Školska knjiga
- Parsons, Talkot (1988): *Društva*, Zagreb, August Cesares
- Popović, Mihailo (1974): *Problemi društvene strukture*, Beograd, BIGZ
- Sociološki leksikon (1982): Beograd, Savremena administracija
- Suzić, Nenad (2001): *Sociologija obrazovanja*, Srpsko Sarajevo, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Šušnjić, Đuro (1995): *Cvetovi i tla*, Beograd, Čigoja štampa
- Šušnjić, Đuro (1995): *Otpori kritičkom mišljenju*, Beograd, Čigoja štampa

SOCIAL STRUCTURES AND EDUCATION

Abstract:

This paper examines different types of education and society, connection among social inequalities and inequalities in education, changes and education and finally the relation between social changes and education. Specific forms of expression of mutual influences between education and different aspects of social life have been considered in all segments. Such multiple influences affect life styles of individuals and social groups, degree of social integration, exchange of experiences and ideas. Understanding the importance of education for the development of society as a whole and maintenance of continuity with previous generations, critical thinking and examination of current changes in society and education at the same time represent anticipation of man's perspective, society and education in modern world.

Key words: social structure, education, society, autonomy, inequality, mobility, changes

Aleksandra JOKSIMOVIĆ¹

NASTAVNI PREDMETI IZ OBLASTI UMJETNOSTI – NEOPHODAN SEGMENT OBRAZOVANJA U SAVREMENOM DRUŠTVU

Rezime:

Krajem dvadesetog vijeka u državama poput Velike Britanije, Francuske, Australije, Sjedinjenih Američkih Država, Kanade i drugih, desile su se promjene u shvatanju uloge i funkcije vaspitanja i obrazovanja iz oblasti vizuelnih umjetnosti u obaveznom školovanju. U tim zemljama prije desetak godina počele su da se donose nove strategije o obaveznom školovanju uopšte, a posebno o vaspitanju i obrazovanju iz oblasti umjetnosti. Osim što se obrazovna javnost slaže da su neophodne promjene u sferi obaveznog školovanja, a posebno umjetničkog obrazovanja, mnoga poslovna udruženja apeluju na to da stari način obrazovanja treba prevazići jer dolaze vremena kad se posao obavlja na savremene načine i zahtijeva savremeno obrazovanje i razvoj nekih vještina i znanja koje se dosad nijesu toliko razvijale u školama. Radnici na svim nivoima, u ovom postindustrijskom društvu, moraće da imaju sposobnost kreativnog mišljenja, rješavanja problema, zatim da sarađuju s drugima, preuzimaju rizik, da imaju visoke nivoe postignuća, hrabrosti i povjerenja u sebe. Smatra se da umjetnost i umjetničko obrazovanje upravo razvijaju te sposobnosti i kvalitete.

Ključne riječi: umjetničko obrazovanje, nastavni predmeti iz oblasti umjetnosti, umjetnost, učenje, stilovi učenja

Danas djeca rastu okružena vizuelnim senzacijama – televizijom, videom, bilbordima za oglašavanje... Sektor marketinga je odavno ozbiljno shvatio činjenicu da je vizuelni korteks ljudskog mozga pet puta duži od auditivnog. Onda i nije čudno kad učenici pozitivno reaguju čim imaju mogućnost da uče kroz ili putem vizuelnih umjetnosti.

¹ Doc. dr Aleksandra Joksimović, Fakultet likovnih umetnosti – Beograd; Fakultet likovnih umetnosti – Cetinje

Kako je umjetnost esencijani dio ljudskog iskustva, učenici bi u okviru obaveznog školovanja trebalo da se što više i kvalitetnije bave umjetnošću i proučavaju je kako bi otkrili kako čovjek može da komunicira ne samo riječima, već i putem muzike, plesa, drame i likovne umjetnosti. Te oblasti su u školama potcijenjene (prema istraživanju Dee Dickson, Barbara McKean, Eric Oddleifson, 1997)² iako su se nastavnici umjetničkih predmeta borili da se umjetnost u školama ozbiljno shvati. Decenijama je umjetnost percipirana kao dodatak ozbiljnim, akademskim predmetima, ili kao vannastavna aktivnost za posebno talentovanu djecu.

U zajednicama širom savremenog svijeta umjetnici, nastavnici, roditelji i prosvjetne vlasti, uporno pokušavaju da kreiraju svrsishodno i sadržajano umetničko obrazovanje u školama. Zbog čega su oni toliko posvećeni tome da umjetničkim sadržajima osiguraju značajno mjesto u obaveznom školovanju djece? Christine Goodheart (2002)³ navodi moguće razloge za to. Prema njenim zaključcima:

Umjetnost je centralni dio ljudskog iskustva

Kroz istoriju su ljudi zabilježili svoje borbe, snove i živote kroz umjetnička djela. Mladi ne mogu da učestvuju u komunikaciji i imaju istinsko razumijevanje ljudske istorije bez angažovanja i izučavanja umjetnosti. Umjetnost je baza u prosvjetljenju ljudske civilizacije isto koliko i riječi, brojevi i istorijski podaci.

Umjetnost nam obezbjeđuje sredstva za oblikovanje i izražavanje međusobnog razumijevanja

Mnogi edukatori slažu se s tim da umjetnost može da angažuje djecu s različitim stilovima učenja i obezbijedi im priliku da podijele s ostalima ono što znaju.

Bavljenje umjetnošću od djeteta zahtijeva da misli kreativno, postavlja probleme, donosi odluke – što su ključne sposobnosti za sve vrste učenja

Učenici koji učestvuju u umetničkim programima u redovnom školovanju, imaju razvijenije povjerenje u sebe. Oni sebe vide kao osobe sposobne da proizvedu nešto što ih zadovoljava i javno je priznato. Jer, kreiranje nečega u oblasti umjetnosti zahtijeva istrajnost, samodisciplinu i stalno popravljavanje, kako bi se dostigli viši standardi. Takođe, ovdje je i puno prilika da se saraduje, te učenici razvijaju sposobnost koja je važna za rad na zajedničkim projektima. Zbog svega navedenog, bavljenje umjetnošću dovodi do visokog nivoa samopouzdanja.

² Dickson, D, McKean, B, Oddleifson, E. (1997) *Learning Trough the Arts*, New Horizons for Learning

³ *Critical Links: Learning in the Arts and Students Academic and Social Development*, Arts Education Partnership 2002

Umjetnost nam donosi radost

Znamo da je emotivni aspekt učenja veoma važan. Učenje je efikasnije i lakše kad uživamo u tome procesu. Umjetnost doprinosi da škole postanu mjesto gdje se uči s radošću.

Sličnom temom bavio se i Dr Neryl Jeanneret (2009)⁴, koji smatra da je umjetnost centralna snaga čovjekove egzistencije i svako bi morao da ima dovoljno prilika i jednakih mogućnosti da je iskusi i bude dio nje. Ključna stvar u obrazovanju jeste stvaranje jednakih mogućnosti svakom djetetu da ostvari svoje potencijale kroz omogućavanje jednakih prilika. Sprečavati pristup umjetnosti ravno je onemogućavanju uspjeha. Reimer (1989)⁵ navodi da umjetnost predstavlja bazični put saznavanja čovjeka o sebi i svom svijetu, a Fowler (1994)⁶ detaljnije razrađuje sličnu ideju izjavljujući da je umjetnost najvažniji način na koji čovjek sebe definiše. Umjetnost u sebi sadrži i ono što je zajedničko svim ljudima i ono što je etnički karakteristično. Pošto se u umjetničkom djelu očitava duhovnost onoga ko ga je stvorio, to može da pomogne mladim ljudima da postignu inter i intrakulturološko razumijevanje. Umjetnost nije samo multikulturalna, već je transkulturalna – ona poziva na međukulturalnu komunikaciju. Ona nas uči da se otvorimo prema onima koji su drugačiji od nas, tako što nas dovodi u dodir sa sopstvenim, ali i osjećanjima drugih ljudi, umjetnost nas uči jednom od najvažnijih civilizacijskih kapaciteta – empatiji, odnosno razvija kapacitete za saosjećanje i ljudskost.

Fowler takođe govori o tome da osjećanja, mnogo više nego intelekt, povezuju ljude međusobno, ali da to ne negira ulogu umjetnosti u razvijanju djetetovih intelektualnih kapaciteta. Gardner (1985)⁷ vjeruje da „čovjekove intelektualne sposobnosti moraju da sadrže set veština za rešavanje problema... koje omogućuju individui da reši probleme i teškoće, i u pogodnom trenutku, stvori efikasan proizvod (rešenje)... i takođe mora da sadrži potencijal za pronalaženje i stvaranje problema, što je osnova za stvaranje novih znanja“ (str. 60 – 61). Eisner (1982)⁸ se na to nadovezuje i kaže da „problemi koje većina ljudi ima u životu, dileme koje ih najviše muče, veoma se razlikuju od od onih nedvosmislenih i jednoobraznih rešenja koje možemo naći u školskim udžbenicima i radnim sveskama.“ Eisner dodaje da aktuelni školski kurikulumi naglašavaju i njeguju crno-bijele, tačno-netačne odgovore na probleme. On zatim pita „kako da pripremimo djecu za život servirajući im rješenja i odgovore koji su nedvosmisleni i gdje je potreba za prosuđivanjem i razmišljanjem veoma

⁴ Neryl, J. (2009) *Education in Arts: Teaching and Learning in the contemporary curriculum*, Oxford University Press

⁵ Reimer, B. (1989) *A Philosophy of Music Education*, New Jersey: Prentice Hall

⁶ Fowler, C (1994) *Strong Arts, Strong Schools, Educational Leadership*, 52, (3)

⁷ Gardner, H (1985) *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.

⁸ Eisner, E. (1982) *Cognition and Curriculum: a basic for deciding what to teach*, New York, Longman.

retka“ (str 52). Sve dok kurikulum nema potencijal da razvija imaginativnost i kreativnost kod djece, zaključuje Eisner, uloga umjetnosti u obrazovanju biće minorna, a mnogi umjetnost neće povezivati sa razmišljanjem i rasuđivanjem. Jer umjetnost nije toliko proizvod inspiracije i talenta, koliko je rezultat čovjekovog kapaciteta da kreativno razmišlja, imaginizuje, rješava probleme, prosuđuje i koristi druge mentalne procese. Umjetnost predstavlja kognitivne forme koje imaju potencijale isto kao verbalne ili logičkomatematičke forme kognicije na kojima je fokus u javnom obrazovanju, smatra Cooper-Solomon (1995)⁹.

Takođe, treba da pomenemo da je umjetnost komplementarna i s naukom, jer nudi različite modele rezonovanja. Britanski estetičar Herbert Rid¹⁰ otišao je toliko daleko rekavši da je „umjetnost reprezentacija, a nauka objašnjenje iste realnosti“ (Fowler, 1994)¹¹. Umjetnost je u stanju da kod djeteta razvija divergentno, prije nego konvergentno mišljenje, i podstiče djecu da daju raznovrsne, a ne iste odgovore ili rješenja zbog toga što su rješenja kod umjetničkih problema višestruka. Umjetnost probija i ruši crno-bijele, tačno-pogrešno, „nauči ovo, imenuj ono odgovore“. Taj način rezonovanja mnogo je zastupljeniji u svakodnevnom životu, nego onaj kojem nas uči škola. Efikasna radna snaga savremenog svijeta upravo zahtijeva obje vrste rezonovanja, a ne samo standardizovane odgovore. Umjetnost je upravo dobar način da se dobije kvalitetno uobličen um. Kad uključimo učenike u kreativno rješavanje problema, pozivamo ih da kao partneri učestvujuemo u obrazovnom procesu. Umesto da im kažemo šta da razmišljaju, bavljenjem umjetnošću kod djece će se razviti autentična reakcija koja će se artikulirati kroz određeni medijum. Oni tada uče iznutra ka spolja, a ne spolja ka unutra. Takvo rješavanje zadataka zahtijeva kritičko mišljenje, analizu i prosuđivanje. Učenici žele duže da se bave problemom ili zadatkom jer tako kreiraju sopstveni svijet, ne repliciraju tuđi. Sposobnost da se samostalno i nezavisno razmišlja jeste osnova kreativnosti. To je ujedno način učenja u kojem je dijete potpuno uključeno. Umjetnost, stoga, poziva djecu da budu aktivni učesnici u svijetu koji ih okružuje, a ne samo posmatrači.

Nešto sistematičnije obrazloženje značaja bavljenja umjetnošću dao je Konrad (2002)¹², koji navodi da umjetnost razvija:

Kognitivne vještine

Umjetnost doprinosi razvoju analitičkih vještina, posebno transferu višeg nivoa (korišćenjem snalaženja u novim situacijama);

Kroz imaginaciju, umjetnost pomaže djeci da prave nove veze, prevaziđu prethodna ograničenja i misle otvoreno;

⁹ Cooper-Solomon D. (1995) *The arts are essential*, School Arts, 94 (6), str 29.

¹⁰ Read, H, *Education Through Art*, London, 1945/ 58.

¹¹ Fowler, C (1994) *Strong Arts, Strong Schools, Educational Leadership*, 52, (3).

¹² Konrad, R. R, *Empathy, Arts and Social Studies*, 2000.

Svaka umjetnička forma ima specifične načine sagledavanja i prihvatanja svijeta, mentalne organizacije i obrade informacija, što zahtijeva kritičko mišljenje i vještine rješavanja problema;

Umetnička kritika obezbjeđuje djeci priliku da razvijaju sposobnosti posmatranja, analize, interpretacije i procjenjivanja, što se može prijeneti i na druge oblasti učenja;

Jačaju se fundamentalni kognitivni kapaciteti, kao što je prostorno rezonovanje (organizovanje i sekvenciranje ideja), uzročno-posljedično rezonovanje, rješavanje problema kao i komponente kreativnog mišljenja (originalnost, fleksibilnost, otvorenost);

Pojačava se interesovanje za akademsko učenje, razvijanje kognitivnih sposobnosti i razvijaju vještine akademskih postignuća.

Prisustvo

Umjetnost povećava prisustvo i angažovanje nastavnika;
Povećava prisustvo učenika i pomaže da se što duže školuju.

Kreativnost

Umjetnost pospješuje kreativnost i jača sposobnost pisanja;
Da bi danas neko bio dobro obrazovan, on ne samo da treba da uvažava i cijeni umjetnost, već i da ima bogate mogućnosti da aktivno učestvuje u kreativnom radu.

Različitost/Multikulturalizam

Umjetnost podstiče otvorenost ka različitostima i pitanjima vezanim za multikulturalnost (etnicitet, različiti stilovi učenja);

Učimo o istorijskim periodima kroz djela iz literature, vizulnih umjetnosti, muzike, plesa, drame;

Umjetnost je jezik sporazumijevanja među ljudima i ruši sve barijere među ljudima – etničke, jezičke, obrazovne. Umjetnost je most za različitosti unutar i izvan zajednica;

U savremenom medijskoj društvu, znanje iz polja umjetnosti neophodan je dio kulturne pismenosti – svakodnevno smo okruženi velikim brojem slika koje moramo umjeti da čitamo i prepoznamo informacije koje su važne građaninu savremenog društva.

Još neke od brojnih koristi koje djeca imaju kad se bave umjetnošću ili uče kroz umjetnost navodi Jensen (2001)¹³. Kada je umjetnost zastupljena u kurikulumu, ona pospešuje faktore kao što su:

Interesovanje za učenje

Umjetnost vodi ka pojačanom ineteresovanju za istorijske i geografske teme,

¹³ Jensen, E. (2001) *Arts With the Brain in Mind*, New York: Basic Books.

Umjetnost može svaku temu da poveže sa životom i preokrene apstrakcije u konkretnu realnost,

Umjetnost obezbjeđuje učenicima iskustvo potrebno da se shvati da je učenje kontinuiran proces i svijest da se učenje nikad ne završava,

Učenje kroz umjetnost motiviše djecu i povećava im otvorenost prema učenju;

Motivacija/Disciplina

Umjetnost je jaka motivacija za učenike da razviju samodisciplinu i socijalne vještine,

Umjetnost zahteva fokusiranje i upornost/istrajnost,

Bavljenje umjetnošću razvija snažnu radnu disciplinu i radne navike;

Uključivanje roditelja

Umjetnost vodi ka pojačanom uključivanju roditelja u škole i u obrazovanje svoje djece;

Izvođenje/uspeh

Umjetnost angažuje svu djecu, od onih koji se već smatraju uspješnima u drugim poljima, do onih koji bi inače ostali na margini i bili u riziku da neće ostvariti svoje potencijale,

Umjetnost podstiče samodirektivno učenje i pomaže da učenici razviju kapacitete da teže ka većim uspjesima,

Umjetnost pomaže u izgradnji visokokvalitetnog izvođenja i saradnje;

Školsko okruženje

Umjetnost pomaže da se školsko okruženje transformiše u okruženje u kojem se istražuje i uči, rušeći granice između različitih školskih predmeta;

Samoizražavanje / Lični razvoj

Umjetnost obezbjeđuje put učenicima da se izraze i povežu s vršnjacima kroz lični razvoj i kompetitivno iskustvo učenja;

Umjetnost povezuje um, tijelo i duh,

Umjetnost obezbjeđuje prilike za samoizražavanje, donoseći unutrašnji svijet u spoljašnji u konkretnoj realnosti;

Učenici sa rizičnim ponašanjem

Učenici nižeg socioekonomskog statusa dobijaju više od umjetnosti, nego oni višeg statusa (Catteral, J. 1999)¹⁴;

¹⁴ Catteral, J. (2002) september, New Horizons for Learning. <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/catterall.html>

Učenici koji učestvuju u radu školskih orkestrara, manje koriste alkohol, duvan i lake droge, i u tom trenutku i kasnije u životu (H. Con. Res. 266, 2000)¹⁵;

Umjetnost je razlog, često jedini, da se učenici koji su izopšteni iz škole i drugih lokalnih institucija, ponovo uključe u obrazovni proces i druge organizacije u lokalnoj sredini (Champions of change: 2000)¹⁶;

Jedanaestogodišnja studija koja je ispitivala mlade u siromašnijim četvrtima američkih gradova, došla je do saznanja da su djeca koja su učestvovala u umjetničkim programima, imala bolja akademska postignuća, učestvovala su na takmičenjima iz matematike i prirodnih nauka i osvajala nagrade u pisanju pismenih sastava i pjesama (Champions of change: 2000)¹⁷.

Akademska postignuća / Rezultati na testovima

Umjetnost vodi ka boljim rezultatima na testovima – prema College Review Board-u¹⁸, SAT rezultati (vrsta maturalnog ispita u Sjedinjenim Američkim Državama) u 1995. godini kod učenika koji su više od četiri godine pohađali umjetničke predmete, bili su za 59 poena viši na verbalnom i 44 poena viši iz matematike, nego kod učenika koji nijesu pohađali kurseve iz oblasti umjetnosti. Prema izveštaju iste institucije, iz 2004. godine, rezultati su slični - 63 poena viši rezultati na verbalnom i 41 poen viši na testu iz matematike kod učenika koji su uzimali predmete iz oblasti umjetnosti.

Na uzorku od 25 000 učenika, pokazano je da oni koji su pohađali predmete iz oblasti umjetnosti imaju bolje ocjene i bolje rezultate na standardizovanim testovima od učenika koji su bili malo ili nimalo nijesu bili uključeni u umjetničke aktivnosti u školi, i to bez obzira na socioekonomski status porodice¹⁹;

Učenje kroz umjetnost ima značajne efekte na učenje u drugim disciplinama. Učenici koji su konzistentno uključeni u muziku, pokazuju bolji uspjeh u matematici i čitanju²⁰.

Vještine potrebne za buduću profesiju

Obrazovanje iz oblasti umjetnosti pomažu učenicima da postignu vještine koje će biti esencijane da bi bili uspješni u novom milenijumu;

Udruženje američkih privrednika i direktora smatra da obrazovni programi iz umjetnosti pomažu da se nadomjeste slabosti američkog obrazovnog sistema i bolje pripreme radnici za 21. vijek²¹;

¹⁵ H. Con. Res. 266, United State Senate, June 13, 2000.

¹⁶ *Champions of change: The Impact of the Arts on Learning*, Edward B. Fiske, Presidents Committee on the Arts and Humanities, March, 2000.

¹⁷ Fiske, E.B. (2000) *Champions of change: The Impact of the Arts on Learning*, , Presidents Committee on the Arts and Humanities, March.

¹⁸ Schoolarts, Avg/sept, 2006.

¹⁹ Schoolarts, avg/sept, 2006.

²⁰ Schoolarts, avg/sept, 2006.

²¹ The Changing Workplace is changing our View of Education, Business Week, Oct, 1996.

Učenici koji su pohađali umjetničke predmete pokazuju se kasnije kao radnici koji imaju kreativnije ideje i spremniji su za rizik, pokazuju viši stepen samopouzdanja i razvijeniju odgovornost.

Jedan od najpriznatijih stručnjaka u oblasti umjetničkog obrazovanja, profesor Elliot Eisner, radio je istraživanja o značaju umjetnosti u obrazovnom sistemu, i smatra da je ona važan dio kurikuluma jer uči učenike:

kako da dobro procjenjuju kvalitativne odnose,

da problemi imaju više od jednog rješenja,

višestruku perspektivu,

da u složenim formama rješavanja problema, ciljevi, iako su fiksirani, mijenjaju se pod uticajem raznih okolnosti, mogućnosti i uslova,

da ni riječi ni brojevi nijesu uvijek u stanju da pomognu da iskažemo sve što znamo,

kako male razlike ili promjene mogu da izazovu velike efekte,

kako se misli kroz i unutar materijala,

da uče kako se može iskazati ono što ne može da se izgovori,

da dožive ono što ne mogu ni iz jednog drugog izvora²².

Još jedan aspekt umjetnosti koji je čini specifičnom jeste njen kapacitet da komunicira (razmjenjuje informacije i značenja) na načine koji prevazilaze verbalne. Brojna istraživanja ukazuju na to da su kognicija, percepcija i osjećanja veoma blisko povezani. Polanzi (1967)²³ navodi Ajnštajnovu misli o tome da „mnogo više znamo, nego što možemo da izgovorimo“, i dodaje da su putevi saznavanja u umjetnosti potencijalno moćni kao i druge oblasti i djelatnosti, i da umjetnost ima veoma važan doprinos u razvijanju uma na konceptualnom nivou (str. 48).

Učitelji i nastavnici dobro znaju da mlađa djeca mnogo više razumiju, nego što su u stanju da verbalizuju i njihovo razumevanje može se posmatrati kroz ponašanje prije nego verbalno. Umjetnost koristi svoj, jedinstveni sistem simbola za vizuelne, oralne, verbalne i neverbalne oblike komunikacije. Kada djeca učestvuju u umjetničkim aktivnostima, ona su uključena u korišćenje i verbalnih i neverbalnih oblika komunikacije. Koriste zvuk, pokret, gestove, znake, oblike i slike kako bi izrazili ideje i osjećanja. Učenje kako da na različite načine predstavimo ono što smo iskusili, primarno je sredstvo koje doprinosi širenju svijesti o sebi i drugima. Neki aspekti ljudskog iskustva bolje se izražavaju kroz neke forme komunikacije nego kroz druge. Niko ne treba da bude ograničen da ne umije da se izrazi zbog toga što ne poznaje raznovrsne oblike izražavanja. (Eisner, 1982)²⁴. Ili drugim riječima: „Ljudi su izumeli svaku umetnost baš da bi bila način prezentovanja određenog aspekta

²² The Arts and the Creation of Mind, 2002, Yale University Press.

²³ Polanzi, B. (2007) Summary of Scientific Research on Consciousness Based Education, New York.

²⁴ Eisner, E. (1982) *Cognition and Curriculum: a basic for deciding what to teach*, New York, Longman.

realnosti“ (Fowler, 1994)²⁵. Treba imati u vidu da je svaka umjetnička forma specifična i da ono što se izražava i uči kroz jednu, ne može da se duplicira i primijeni u drugoj umjetničkoj oblasti. Djeca zbog toga treba da imaju pristup svim umjetničkim oblastima i da iskuse i ples, i dramu, i muziku, i vizuelne umjetnosti i književnost.

Posebno ćemo pažnju obratiti na to da je umjetnost važna jer omogućuje djeci s različitim stilovima učenja da postizu dobre rezultate u školi. Znamo da djeca uče na različite načine – neki su vizuelni tipovi, neki uče tako što slušaju, čitaju ili govore; neki ne mogu da se fokusiraju na nešto duže od dva minuta ili moraju da budu stalno u pokretu; neki razmišljaju na linearan način kao što se favorizuje u tradicionalnim školama; neki su negdje između, a neki imaju sopstveni način učenja.

Škole su, naročito na srednjem novou, i dalje strukturane tako da traže, prihvataju i podržavaju „linearno“ učenje. Učenici koji mogu da sjede mirno, prepisuju s table, drže uredno svoje knjige, slušaju duži period – biće uspješni u školi (koliko su oni stvarno naučili, drugo je pitanje). Učenici koji ne funkcionišu na taj način često su proglašavani buntovnim, ograničenih sposobnosti...

Ljudi na različite načine primaju informacije. Neki efikasnije uče slušanjem, i oni su veoma uspješni u klasičnim učionicama gdje se najveći broj informacija prezentuje verbalno / oralno. Studije poput one koju je uradila Lynn O'Brien²⁶, bilježe da učenici čiji je najjači kanal za učenje auditivan, čine samo manje od 15 posto populacije. S druge strane, učenici koji pokazuju vizuelni stil učenja čine oko 40 posto populacije. Za njih je važno da imaju ilustracije, karte ili dijagrame, zajedno s riječima i brojevima. Apstraktni pojmovi predstavljeni riječima i brojevima, za 45 posto učenika su nerazumljivi ukoliko nijesu potkrijepljeni konkretnim primjerima ili stvarnim predmetima. Takvi učenici, koji su primarno kinestetički tipovi, često imaju probleme s učenjem u klasičnim učionicama jer im je većina stvari koje se uče nedostupna da ih prethodno istraže čulima. (Takvih učenika su pune specijalne škole). Umjetnost nudi neprocjenjivo vrijedno sredstvo da se pospiješi učenje vizuelnih i kinestetičkih tipova, u smislu da budu efikasniji u učenju, da zadrže ono što su naučili, da umiju da upotrijebe znanje u različitim situacijama i kontekstima, i da se osjećaju pozitivnije u vezi s učenjem.

Takođe, prema Hermanu Wittkinu²⁷, postoje i razlike među učenicima po tome kako gledaju na svijet. Neki učenici lako slijede uputstva, orijentisani su ka detaljima, razmišljaju više na linearan, sekvencijalni, orijentisan na detalje način. Oni vide pojedinačno drveće i onda zaključuju da je pred njima šuma. S druge strane su učenici koji bolje uče kad pred sobom imaju mapu čitave teritorije. Oni moraju da vide cijelu sliku prije nego što se posvete detaljima. Oni

²⁵ Fowler, C (1994) *Strong Arts, Strong Schools, Educational Leadership*, 52, (3).

²⁶ O'Brien, L. (1991) *Accommodating individual learning styles*, Livingston, NJ.

²⁷ Wittkin, H (1978) *Cognitive styles in personal and cultural adaptation*, Clark University Press, Worcester, MA.

vide cijelu šumu prije nego što primijete pojedinačno drveće. Na njih posebno utiče emocionalna klima koja vlada u toku učenja i najbolje uče dok su aktivni ili u grupi. Vještine i jednih i drugih su svima neophodne u svakodnevnom funkcionisanju. Upravo umjetnost nudi raznovrsne mogućnosti za učenje koje su odgovarajuće i jednima i drugima, ali može i da razvije i uvježba sposobnosti koje mogu da koriste obje grupe učenika.

Howard Gardner (1985)²⁸ razvio je teoriju višestruke inteligencije koja ukazuje na to da školski sistemi kakvi su uobičajeni – oni koji se baziraju na verbalnim predavanjima i testovima, prvenstveno se oslanjaju i njeguju verbalnu i logičko-matematičku inteligenciju. Upravo su vizuelne umjetnosti, ples, muzika i drama polja u kojima mogu da dođu do izražaja ona djeca kod koje su izraženije druge vrste inteligencije, kao što su vizelna/prostorna, telesnokinetička, muzička, intrapersonalna ili interpersonalna. Naročito je korisno kad se umjetnosti ne izučavaju kao posebni predmeti, već kad su integrisane u čitav kurikulum, na svakom nivou.

Iz svega navedenog možemo da zaključimo da je jedino ona škola u kojoj je umjetnost u većoj meri zastupljena, u stanju da ponudi učenicima mnogo više mogućnosti da razviju svoje sposobnosti. U prilog tome idu i rezultati istraživanja koje je imalo za cilj da utvrdi balans između umjetničkih i ostalih oblasti u kurikulumu, i koji pokazuju da tamo gdje umjetnost čini 25 ili više procenata kurikuluma, učenici postižu bolja akademska postignuća (Perrin, 1994)²⁹.

Osiromašenjem programa, uklanjanjem ili smanjivanjem fonda časova iz umjetničkih oblasti, velikom broju djece se ne može pružiti prilika da uče na načine koji im odgovaraju i koji su za njih maksimalno efikasni.

Ako imamo u vidu da se u najvećem broju zemalja u državnim školama udio umjetničkih predmeta u kurikulumu kreće od pet do sedam posto³⁰, jasno je koliko su učenici uskraćeni. Tom temom bi trebalo da se suštinski bave i prosvjetne vlasti i tvorci kurikuluma i nastavnici umjetničkih predmeta i edukatori na nastavničkim i umjetničkim fakultetima.

Literatura:

– Catteral, J. (2002) september, New Horizons for Learning.
<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/catterall.html>

²⁸ Gardner, H (1985) *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.

²⁹ Perrin, S. (1994) *Education in the arts is an education for life*, Phi Delta Kappan, m75 (6).

³⁰ Marjanović, A. (2006) *Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika iz oblasti vizuelnih umetnosti u obaveznom obrazovanju kod nas i u svetu*, doktorska teza, Filozofski fakultet – Beograd.

- *The Changing Workplace is changing our View of Education*, Business Week, Oct, 1996
- Commonwealth of Australia (1995) *Arts Education*, Report by the Senate Environment,
- Recreation, Communications and the Arts References Committee
- H. Con. Res. 266, United State Senate, June 13, 2000
- *Critical Links: Learning in the Arts and Students Academic and Social Development*, Arts Education Partnership 2002
- Cooper-Solomon D. (1995) *The arts are essential*, School Arts, 94 (6), str 29
- Dickson, D, McKean, B, Oddleifson, E. (1997) *Learning Trough the Arts*, New Horizons for Learning
- Dewey, J. (1934) *Art as Expirience*, New York: Balch and Co
- Eisner, E (2004) *Šta obrazovna praksa može da nauči od umetnosti*, International Journal of Education and the Arts, Volume 5 Number 4
- Eisner, E. (2002) *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press
- Eisner, E. (1982) *Cognition and Curriculum: a basic for deciding what to teach*, New York, Longman
- Fiske, E.B. (2000) *Champions of change: The Impact of the Arts on Learning*, , Presidents Committee on the Arts and Humanities, March
- Fowler, C (1994) *Strong Arts, Strong Schools, Educational Leadership*, 52, (3)
- Gardner, H, *Art Education and Human Development*, J.Paul Getty Trust, 1990
- Gardner, H (1985) *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books
- Jensen, E. (2001) *Arts With the Brain in Mind*, New York: Basic Books
- Konrad, R. R, *Empathy, Arts and Social Studies*, 2000
- Marjanović, A. (2006) *Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika iz oblasti vizuelnih umetnosti u obaveznom obrazovanju kod nas i u svetu*, doktorska teza, Filozofski fakultet, Beograd
- Neryl, J. (2009) *Education in Arts: Teaching and Learning in the contemporary curriculum*, Oxford University Press
- OBrien, L. (1991) *Accommodating individual learning styles*, Livingston, NJ
- Perrin, S. (1994) *Education in the arts is an education for life*, Phi Delta Kappan, m75 (6),
- Perrin, S. (1997) *Education Through the Arts in Secondary Schools*, Center for Arts in the Basic Curriculum
- Polanzi, B. (2007) *Summary of Scientific Research on Consciousness Based Education*, New York
- Read, H, *Education Through Art*, London, 1945/ 58

- Reimer, B. (1989) *A Philosophy of Music Education*, New Jersey: Prentice Hall
- Smith, M.K. (2005) *Criticism and the Art of Education*, INFED
- Stephens, P (2007) NAU.edu
- Schoolarts, Avg/sept, 2006
- Wittkin, H (1978) *Cognitive styles in personal and cultural adaptation*, Clark University Press, Worcester, MA

VISUAL ARTS TEACHING – INDISPENSABLE PART OF EDUCATION IN MODERN SOCIETY

Abstract:

About the end of the 20th Century in countries like Great Britain, France, Australia, United States of America, Canada and others, the understanding of the role and function of education and visual arts education has changed a great deal. Those countries have adopted new strategies on compulsory education in general including arts education some ten years ago. Changes in Visual arts are generally supported by the public. In addition many professional associations insist on application of modern teaching methods in this field along with the introduction of some useful skills and knowledge that were earlier ignored in schools. Workers on all levels in this post industrial society shall have to acquire new skills such as creative thinking, problem solving, team work, taking risks, striving for better results, building courage and self-confidence. Finally, it is Art Education that encourages development of such skills and qualities.

Key words: art education, teaching visual arts, arts, learning, learning styles

Emilija LAZAREVIĆ¹

SPECIFIČNE SMETNJE U UČENJU I GOVORNO-JEZIČKI POREMEĆAJI²

Rezime:

Poznavanje tipičnog toka govorno-jezičkog razvoja veoma je značajno jer nam omogućava razumijevanje poremećaja govora i jezika, njihovu blagovremenu detekciju, dijagnostiku i primjenjivanje adekvatnih metoda rada sa tom djecom. Nalazi istraživanja mnogih autora ukazuju da su rane jezičke teškoće povezane sa kontinuiranim teškoćama u akademskom postignuću na kasnijim uzrastima. Istraživanja mnogih autora pokazala su da veliki broj učenika koji ispoljavaju probleme prilikom savlađivanja školskih obaveza, ima specifične smetnje u učenju. Specifične smetnje u učenju (specifični razvojni poremećaji školskih vještina) obuhvataju poremećaje koji se manifestuju specifičnim i značajnim oštećenjima sticanja školskih vještina. Predmet našeg interesovanja su djeca koja ispoljavaju specifične smetnje u učenju, koje su primarno prouzrokovane govorno-jezičkim poremećajima. U radu ćemo dati kratki prikaz toka govorno-jezičkog razvoja kod djece, ukazati na govorno jezičke poremećaje koji se nalaze u osnovi specifičnih smetnji u učenju. Takođe, te poremećaje ćemo dovesti u vezu sa školskim postignućem i ukazati na položaj te djece u školi.

Ključne riječi: govorno-jezički razvoj, specifične smetnje u učenju, govorno-jezički poremećaji, neuspjeh u školi, nastava

Uvod

Jezik i govor zajedno čine cjelinu koja se naziva jezičkom delatnošću, a njena osnovna namjena zasniva se na uspostavljanju komunikacije među

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

² *Napomena.* Članak predstavlja rezultat rada na projektima „Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu (br. 179034) i „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ (br. 47008), koje finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije (2011-2014).

ljudima (Škiljan, 1978). Izučavanje jezika kao sistema znakova, koji čovjeku omogućavaju razvijen društveni život i koji se ostvaruju u opštenju među ljudima, odnosno realizacija verbalnog simboličkog sistema, izuzetno je složeno jer se može reći da nema aspekta čovjekovog postojanja koje nije, više ili manje, povezan sa jezikom i govorom (Bugarski, 1991). Za tipični govorno-jezički razvoj, potreban je niz organskih, psihičkih i sredinskih činilaca: dobar sluh, formiran artikulacioni aparat, morfološka i funkcionalna zrelost mozga, inteligencija i sposobnost mišljenja, socijalni govorni uzor (često presudan za razvoj govornih sposobnosti), emocionalna stanja, pohvala, govorna kultura sredine i „sve ono čime se dete bavi, sa čim dolazi u dodir“ (Panić, 1990).

Rezultati istraživanja u domenu govora i jezika značajno pomažu ne samo boljem razumijevanju jezika u cjelini, nego i u boljem razumijevanju govorno-jezičkih poremećaja. Nalazi istraživanja mnogih autora ukazuju da su rane jezičke teškoće povezane sa kontinuiranim teškoćama u akademskom postignuću na kasnijim uzrastima (Young *et al.*, 2002; Aram, Rose & Horwitz, 1984; Mujović, 2000). Školski neuspjeh predstavlja veoma složen problem i ne samo da ima značajno mjesto u sferi interesovanja pedagoške teorije i prakse, nego se tom problemu od početka dvadesetog vijeka prilazi sa različitih aspekata, najčešće u odnosu na to šta se opaža kao ključni uzrok njegove pojave (West & Pannell, 2003). Literatura i praksa pokazuju da uzroci koji dovode do neuspjeha u školi mogu biti veoma različiti, i vrlo često se susrijećemo s čitavim skalama uzroka. Iako su veoma različiti, uzroci neuspjeha često se svode na veoma široke kategorije počev od ličnosti djeteta, porodice, škole itd. Predmet našeg interesovanja su djeca koja ispoljavaju specifične smetnje u učenju, koje su primarno prouzrokovane govorno-jezičkim poremećajima.

Veliki broj učenika koji ispoljavaju probleme prilikom savlađivanja školskih obaveza imaju specifične smetnje u učenju (Smythe, 1997). Podaci o prevalenciji specifičnih smetnji u učenju vrlo su različiti, teško se utvrđuju, s obzirom na njihovu heterogenost, kao i na nedostatak opšteprihvaćene definicije i dijagnostičkih kriterijuma. Prior navodi da se najčešće pominje učestalost od 10-15% kod školske djece, s tim da se teškoće čitanja srijeću kod 10-25% djece (procenat varira u zavisnosti od kriterijuma i karakteristike pisma), pisanja 8-15%, matematike približno 6-10% (prema: Golubović i sar., 2005). U SAD prevalencija specifičnih smetnji u učenju (SSU) kreće se oko 4%, u Velikoj Britaniji 4%, u Grčkoj oko 4,5-6%, u Švedskoj između 5 i 10%, u Srbiji oko 4,3% djece, što predstavlja značajan broj učenika s kojima treba da rade nastavnici, a za šta treba da se na odgovarajući način pripreme (Obradović i sar. 2011).

Veliki broj djece (oko 90%) koja ispoljavaju probleme prilikom savlađivanja školskih obaveza imaju izražen i nedostatak u razvoju funkcija vezanih za jezik i govor (Gibbs & Cooper, 1989). Postoje neka istraživanja koja poremećaje u razvoju govora i jezika svrstavaju u osnovne uzročnike neuspjeha u savlađivanju školskih obaveza (Butler, 1983; Hook, 1980).

U radu ćemo dati kratak prikaz toka govorno-jezičkog razvoja kod djece, ukazati na govorno-jezičke poremećaje koji se nalaze u osnovi specifičnih smetnji u učenju. Takođe, te poremećaje ćemo dovesti u vezu sa školskim postignućem i ukazati na položaj te djece u školi.

Tok govorno-jezičkog razvoja

Poznavanje tipičnog toka govorno-jezičkog razvoja veoma je značajno iz više razloga. S jedne strane, poznavanje tipičnih faza tog razvoja omogućava nam razumijevanje poremećaja govora i jezika, a s druge strane, i njihovu dijagnostiku. Adekvatna i blagovremena dijagnostika govorno-jezičkih poremećaja pruža nam mogućnost za blagovremeno započinjanje adekvatnih metoda rada, što povratno pozitivno deluje na krajnje ishode u radu s tom djecom.

Jezički razvojni tok sastoji se od razvoja razumijevanja emocionalno-inetelktualnog značenja jezičkih elemenata i jezika u cjelini, razvoja glasova od nediferencirane vokalizacije, do fonemsko-fonetskog sistema, razvoja osnovnog laringalnog glasa (Fo) i bezgranične elastičnosti suprasegmentne strukture govora (SSG-a), razvojna struktura riječi od nagoveštaja do leksičke forme i razvoja morfofonemskih značenja gramatike (MZG) i sintakse (MZS). Princip kontinuiranog razvoja, djeluje na navedene elemente jezika sinergično, stvarajući jezički sistem, što omogućava širenje i produbljanje jezičkog bića od rođenja do zrelog doba (Kostić i Vladisavljević, 1995). Da bismo stekli bolji uvid u govorno-jezički razvoj prikazaćemo njegov tok do i poslije polaska u školu, jer smatramo da su to dva najznačajnija perioda u razvoju jezika i govora svakog pojedinca, bez obzira na činjenicu da se u određenim segmentima, kao što je semantički, jezički razvoj nastavlja tokom čitavog života.

Govorno-jezički razvoj do polaska u školu. Govor predstavlja kompleksnu neurofiziološku funkciju, koja je lokalizovana u široko raspoređenim (distribuiranim) strukturama mozga (Lurija, 1982). Pretpostavlja se da se osnova za usvajanje jezika i govora formira još u toku intrauterinog perioda u vrijeme formiranja migracije neurona (Piatelli-Palmarini, 1984). Najintenzivniji period govorno-jezičkog razvoja istovremeno se dešava kada i intenzivni procesi struktuiranja centralnog nervnog sistema (CNS-a), a to je period od rođenja do četvrte godine života.

Prvi plač ili krik novorođenčeta je prva govorna radnja, ima socijalno značenje i predstavlja arhetip govornog izražavanja neizdiferenciranog značenja (Vasić, 1974). U prvim nedjeljama života značajni su aspekti interpersonalnih odnosa (majka-dijete) jer predstavljaju komunikaciju koja se odvija u situaciji hranjenja (čulo dodira) kod pružanja topline i podrške, u igri, preko facijalne ekspresije i kontakta pogledima, kroz pokrete tijela, signale i gestove. Iz te cjeline postepeno se izdvajaju glasovi ljudskog govora koji omogućavaju razvoj verbalno-jezičke komunikacije (Lewis, 1963). Tokom prvog mjeseca

života djetete zahvaljujući slučajnim pokretima govornih organa proizvodi sonante: *m, n, k, g, h*, zajedno s vokalima, pa se ta pojava naziva vokalizacija. Istraživanja mnogih autora ukazuju na to da se učestalija vokalizacija smatra preduslovom bogatijeg rječnika u kasnijem periodu života (Smiljanić, 1982). Period isprobavanja glasova kroz plač, gukanje i brbljanje do izgovaranja prvih glasova, označava se kao prelingvalna faza u razvoju govora. Prelingvalna faza govorno-jezičkog razvoja djeteta veoma je značajna jer se tokom nje formira niz pretpostavki koje omogućavaju dalji govorno-jezički razvoj, prelaz na nivo samostalne cjelishodne govorne aktivnosti. Tokom te faze formiraju se: (1) ritmičko-melodijska strana govora, koja omogućava djetetu da usvaja različite jezičke strukture (njihove dužine, izmjenjivanje, nizanje akcentovanih i neakcentovanih slogova), a i njihova značenja; (2) ekspresivna (artikulaciona) baza na račun povećanja momenata proizvoljnih aktivnosti i mogućnosti ponavljanja artikulacione melodije, što utiče na mogućnost razlikovanja glasova u riječi, govornom izrazu i omogućuje samokorigovanje zvučne strane riječi; (3) semantička baza jezičkih jedinica i semantičkih funkcija leksičkih jedinica, utemeljuje se predikativnost unutrašnjeg govora; (4) dolazi do proširenja sfere upotrebe govora u cilju komunikacije; (5) usavršavanje sazajne djelatnosti, povećanje mogućnosti u analizi situacije dovodi do povećavanja mogućnosti u održavanju u spoljašnjem ekspresivnom govoru (Gribova, 1999).

Pojava izgovaranja samo glasova svog jezika predstavlja kraj prelingvalne faze i početak lingvističke faze razvoja. Izgovaranje prve riječi, predstavlja korak ka simboličkoj komunikaciji i označava početak brzog rasta vokabulara sa kojim su mišljenje, osjećanja i percepcija, kao i druge oblasti lingvističkog razvoja, uokvirene (Scovel, 1998). Lingvistički posmatrano, prva riječ ima dvije osnovne funkcije: imenovanja i rečenice. Stadijum jedne riječi vezuje se za period od 12-18 mjeseci, dok period od 18-24 mjeseca karakteriše pojava rečenica od dvije riječi, kad djeca uspijevaju da povežu dvije ili više riječi, što se smatra pravom gramatikom. Početkom druge godine života djeca izgovaraju rečenicu od 3 do 4 riječi, a oko treće godine, rečenice se sastoje od 4-5 elemenata, a pojavljuju se i rečenice koje imaju više od jedne klauze što predstavlja važan korak u jezičkom razvoju (Kristal, 1996). Razvojem se sve složenije potrebe, a po mjeri hronološkog uzrasta, postavljaju pred djetete, te neophodnost upotrebe različitih sredstava izražavanja se povećava, pa se zato uporedo sa rastom leksičkih sredstava koji omogućavaju imenovanje predmeta iz neposredne okoline (nominalni subkomponent), u drugoj godini života počinju da se javljaju gramatičke forme i konstrukcije, čiji je zadatak da označe odnose između predmeta (morfološke i sintaksičke subkomponente), (Gribova, 1999). Dalji jezički razvoj djeteta, ide u pravcu usloznjavanja na planu govornog izražavanja i na planu samog sadržaja. Usvajanje značenja riječi je dinamički proces u kome djetete aktivno gradi, razgrađuje i ponovo gradi određene značenske odnose. Riječ u pravom smislu postaje simbol tek

kada se razvijaju značenjski odnosi, koji omogućavaju da se riječi povezuju u rečenice-događaje u mozaičke slike, u misao (Werner i Kaplan, 1950). U razvojnem procesu redosljed usvajanja vrsta riječi je sljedeći: prvo se usvajaju i upotrebljavaju imenice, a zatim glagoli, pridjevi, prijedlozi i na kraju zamjenice. Od druge polovine druge godine pa sve do četvrte godine, razvoj govora veoma je intenzivan. Smatra se da bi oko treće godine života dijete trebalo da nauči osnove maternjeg govora s obzirom na sve gramatičke kategorije, a od treće godine na dalje rečenica se proširuje, pojavljuju se komplikovaniji sintaksički oblici, rječnik postaje bogatiji, polako se automatizuje izgovor glasova (Vuletić, 1987). Oko četvrte godine života djeca imaju različito razvijen jezički sistem koji je u tom periodu sličan onom kod odraslih (Delahunty & Garvey, 1997). Između šeste i sedme godine savladana je većina padeža i složenih oblika. U tom periodu dijete ima formirane sve aspekte govorno-jezičkog razvoja, koji mu omogućavaju funkcionalnu verbalnu komunikaciju, a nastavak daljeg razvoja odvija se u pravcu usvajanja složenih sposobnosti u okviru svih segmenata jezičke strukture.

Govorno jezički razvoj na školskom uzrastu. Tok uspostavljanja određenih elemenata jezičke strukture ne završava se petom godinom ili polaskom djeteta u školu, jezička kompetencija se znatno proširuje i na školskom uzrastu. Očekuje se da će djeca tokom školskog uzrasta i adolescencije postići napredak u strukturi riječi, fraza, klauza, diskursa i kompleksnosti rečenice (The Interdisciplinary Council on developmental and learning Disorders, 2002). S fonetsko-fonološkog aspekta, na ranom školskom uzrastu, pa i na kasnijim uzrastima, znatno se proširuje automatizam za niz novih segmentnih i suprasegmentnih varijacija i funkcija. Auditivna diskriminacija razlikovnih obilježja u govornom iskazu je takođe jezička sposobnost čiji razvoj traje i na ranom školskom uzrastu (Kašić, 2003). U okviru gramatičkog nivoa taj period se vezuje za usvajanje složenijih gramatičkih konstrukcija. Oko sedme godine počinju se javljati rafiniraniji oblici veza u rečenici, pošto se upotrebljavaju riječi poput: *stvarno, mada, ipak* i (u kasnijem uzrastu) *na primjer, u stvari* i *naravno*. Djeca počinju da raspoznaju različita dubinska značenja za rečenice koje isto izgledaju. Učvršćuju svoju svijest o tome kako rečenice mogu imati isto značenje iako izgledaju sasvim različito. Usvajanje pojedinih tipova konstrukcija odvija se i tokom desete i jedanaeste godine života (Kristal, 1996). Proširuje se jezička kompetencija u razumijevanju i upotrebi komunikativnih rečenica u kojima se sekundarni konstituenti izražavaju zavisnim klauzama koje se usvajaju između jedanaeste i dvanaeste godine u zavisnosti od tipa zavisne klauze (Kašić, 2002). Leksičko-semantički razvoj nastavlja se kroz školski period i traje tokom cijelog života odrasle osobe. Za razliku od fonologije i gramatike, on nije završen ni kada djeca uđu u tinejdžerske godine, jer uvijek ima novih riječi koje treba naučiti. Na tom uzrastu usvajaju se i gramatičke konstrukcije sa složenim kondicionalnim značenjima npr. u ako-konstrukcijama

ili uzročna značenja *zbog toga, tako* ili *pošto*, ali i dalje mogu postojati teškoće s enkodiranjem značenja. Sposobnost korišćenja figurativnih izraza i uočavanja dvostrukih značenja kao i sposobnost djeteta da integriše nekoliko karakteristika semantičkog znanja u jednu izjavnu rečenicu koja predstavlja definiciju (Kristal, 1996). Proširivanje jezičke kompetencije na školskom uzrastu manifestuje se i u okviru morfoloških procesa-kompozicije, derivacije i fleksije kao najvažnijih načina kombinovanja morfema, što predstavlja produktivne mehanizme u bogaćenju rječnika. Zatim, usvajanjem smisaonih značenjskih odnosa među leksemima koji podrazumijeva njihovo svrstavanje u značenjski uređene klase (hiponimija), širenje semantičkih polja. Mogućnost poređenja kao prvog stepena metafore i same metafore koja igra veliku ulogu u stvaranju leksike i njenog bogatstva i zrelosti. Najveća ekspanzija u govorno-jezičkom razvoju u periodu ranog školskog uzrasta dešava se kada deca usvoje jezičke vještine čitanja i pisanja. Savlađivanjem čitanja dijete dobija drugi tip ulazne građe koja mu omogućava proširivanje kompetencije u svim jezičkim nivoima.

Specifične smetnje u učenju i govorno-jezički poremećaji

Jedan od glavnih zadataka škole je da svim učenicima pruži uslove u kojima će se optimalno aktivirati njihov razvojni potencijal (Havelka, 1990). Imajući u vidu činjenicu da djeca sa specifičnim smetnjama u učenju (SSU) nijesu u stanju da na adekvatan način odgovore na zahtjeve u vaspitno-obrazovnom procesu, ne čudi nas da se problem specifičnih smetnji u učenju nalazi u fokusu istraživača širom svijeta u posljednjih nekoliko decenija. Huper i Vilis iznose da je tokom posljednjih 30 godina objavljeno više od 100 radova koji su se bavili subklasifikacijom tipova specifičnih smetnji u učenju (prema: Golubović i sar., 2005).

Specifične smetnje u učenju – SSU (specifični razvojni poremećaji školskih vještina) obuhvataju poremećaje koji se manifestuju specifičnim i značajnim oštećenjima sticanja školskih vještina. Djeca sa SSU ostvaruju školska postignuća u jednoj ili više oblasti učenja, koja su neočekivano loša u odnosu na njihov intelektualni potencijal, edukaciju i motivaciju. Deficiti u učenju nisu direktna posljedica drugih poremećaja kao što su mentalna retardacija, veliki neurološki deficiti, nekorigovani poremećaji vida, sluha ili emocionalni poremećaji, iako oni mogu postojati u isto vrijeme sa specifičnim smetnjama u učenju (ICD-10). Kavale i Fornes navode da nezavisno od usporenosti razvoja nekih sposobnosti i/ili vještina, djeca sa smetnjama u učenju posjeduju opšti razvojni potencijal koji najčešće omogućava tipičan psihosocijalni razvoj, ali i otežava pravovremeno prepoznavanje i tretman (prema: Golubović i sar., 2005). Specifične smetnje u učenju (learning disability) ne predstavljaju specifičan termin nego uključuju mnoge specifične smetnje, a svaka od njih je uzrok za otežano učenje, tj. poremećaj u jednom ili više osnovnih procesa uključenih u

razumijevanje govornog i pisanog jezika. Mogu se ispoljiti u vidu teškoća u *slušanju, mišljenju, govoru, čitanju, pisanju, spelovanju ili računanju iako postoji prosječna inteligencija*. Američko ministarstvo zdravlja, obrazovanja i socijalne pomoći navodi 10 karakteristika koje su povezane sa teškoćama u učenju: hiperkinetičnost; perceptivno-motorni poremećaji; poremećaji koordinacije; poremećaji pažnje; teškoće u pamćenju i mišljenju; specifične teškoće u učenju, čitanju (disleksija), pisanju (disgrafija), računanju (diskalkulija) i izgovaranju, oštećenje sluha i govora, suspektni neurološki nalazi i nenormalan EEG, emocionalna labilnost i impulzivnost. Djeca sa specifičnim teškoćama u učenju su veoma heterogena u odnosu na teškoće koje imaju u učenju. Postoje djeca koja prvenstveno imaju teškoće u pisanju ili samo u matematici ili samo u čitanju, ali to se rijetko dešava. U okviru posebne kategorije specifičnih teškoća u učenju, npr. djeca sa teškoćama u učenju matematike, variraju u nivou vještina sa različitim aspektima uže oblasti učenja i zbog toga je veoma teško pronaći specifične tretmane koji bi bili odgovarajući za svaku kategoriju. Djeca sa specifičnim smetnjama u učenju ispoljavaju teškoće u domenu: kašnjenja ili nemogućnost savladavanja čitanja, razumijevanja pisanog teksta, loš rukopis, pisanje sa puno grešaka, preskakanje ili dodavanje slova, spajanje riječi, nepoštovanje interpunkcije, nemogućnost usvajanja pravopisnih normi, nemogućnost usvajanja gramatičkih pravila, miješanje/nediferenciranost velikih i malih slova, štampanih i pisanih, ćiriličnih i latiničnih, teškoće u učenju i pamćenju serija, probleme u prostornoj orijentaciji, teškoće u razumijevanju matematičkih problema itd. Ta djeca mogu ispoljavati teškoće u percepciji, predstavama, pamćenju (zaboravljanje), mišljenju, pažnji i koncentraciji, govoru, motivaciji i samopouzdanju s obzirom na učenje, emocije, socijalnu zrelost, rad, radne navike i iskustva kao i koordinaciju motorike (Žerovnik i Golli, 1982). Pošto i definicije smetnji u učenju i definicije poremećaja govora pokrivaju poremećaje jezika koji vode u teškoće savladavanja školskih vještina, izvjestan stepen poklapanja ili redundance je neizbježan. Pored ostalih etioloških faktora koji se navode da mogu uzrokovati specifične smetnje u učenju (abnormalnosti moždane lateralizovanosti, zaostajanje u sazrijevanju mozga, deprivacija sredine, genetski faktori, minimalna cerebralna disfunkcija i oštećenje), postoje mnogi dokazi da se u osnovi specifičnih smetnji u učenju nalaze razvojni (specifični) jezički poremećaji. Razvojni jezički poremećaji definišu se kao sindrom koji karakteriše deficit razumijevanja, procesiranja i produkcije, a koji nije u skladu sa mentalnom starošću (Rapin & Allen, 1983) što se podudara sa DSM –III-R (The Third Revised edition of the Diagnostic and Statistical manual of the American psychiatric Association) definicijom disfazije i sa teškoćama u detekciji specifičnih jezičkih poremećaja u djece sa teškim kognitivnim deficitom. Osim disfazije kao razvojnog jezičkog poremećaja, u kategoriji SSU su i specifične teškoće u čitanju i specifične teškoće u pisanju. Prikazaćemo kratak teorijski pregled tih specifičnih razvojnih poremećaja koji se nalaze u okviru SSU,

koji pored neuspjeha u školi kod tih učenika mogu da utiču i na motivaciju, mentalno zdravlje, a mogu da prouzrokuju i neprihvatljive oblike ponašanja, što povratno ima negativno dejstvo na njihov položaj u školi.

Razvojna disfazija (*razvojna dysphasia*) je razvojni jezički poremećaj, odnosno poremećaj dubinskih jezičkih struktura, jer pored teškoća sa formiranjem glasova, zahvata rječnik (leksiku), semantiku, morfologiju i sintaksu. Postoji nekoliko različitih oblika disfazije: mješovita receptivno/ekspresivna, ekspresivna ili jezičko procesuiranje višeg reda. Rapin i Alen su klasifikovali jezičke deficite u podtipove disfazičnih sindroma: (1) verbalna auditivna agnozija; (2) semantičko-pragmatički poremećaji; (3) fonološko-sintaksički poremećaji; (4) poremećaji produkcije i planiranja govora i (5) leksičko-sintaksički deficiti. Sadašnji sindromi koje autori sugerišu zasnivaju se na karakteristikama dječijeg ekspresivnog jezika, i njihovoj sposobnosti da razumiju pojedinačne riječi i spontani govor, i sposobnosti da otpočnu i održe konverzaciju na društveno prihvatljiv način (Rapin & Allen, 1983). Razvojna disfazija podrazumijeva odsustvo drugih smetnji koje bi mogle biti osnova usporenog ili ometenog usvajanja govora, tako da oštećenje sluha, vidljiva cerebralna patologija, mentalna zaostalost, socijalna deprivacija, autizam i emocionalni poremećaji, isključuju tu dijagnozu. Etiologija razvojnih disfazija nepoznata je i vjerovatno multifaktorijalna, a taj poremećaj češće je prisutan kod dječaka. U govoru disfazične djece, koji je sažet, dominiraju proste rečenice, a s porastom riječi u rečenici rastu i dječije teškoće. One prvo rastu zbog same dužine iskaza, koje dijete ne može da prima i zadrži u verbalnom pamćenju. Drugo dijete nije u stanju ni da pravilno ponovi gramatičke oblike i sintaksičke strukture kojima ne vlada, i treće, ono spontano struktuirano samo iskaze kakav mu je unutrašnji govor. Unutrašnji govor disfazičnog djeteta nije razvijen u jezički sistem, pojedini djelovi liče na ostrva koja nijesu povezana (Lazarević, 2006).

Specifični poremećaj čitanja (*dyslexia*) podrazumijeva specifično i znatno oštećenje razvoja sposobnosti čitanja, koje je znatno ispod očekivanog nivoa za djetetov uzrast, opšte intelektualne sposobnosti i školovanja. Ispoljava se u vidu teškoća u razumijevanju pročitano, prepoznavanja pročitanih riječi, vještina čitanja naglas i izvršavanja zadataka koji zahtijevaju čitanje. Ona predstavlja značajno neslaganje između stvarnog (postojećeg) i očekivanog nivoa čitanja u odnosu na mentalni uzrast (Golubović, 1998). Revidirana definicija od strane Internacionalnog udruženja za disleksiju (International Dyslexia Association) glasi: disleksija je neurološki poremećaj, često nasljedni poremećaj koji se odnosi na sam proces funkcionisanja jezika. Varira prema težini, manifestuje se u teškoćama u receptivnom i ekspresivnom govoru, fonološkom procesiranju, u čitanju, pisanju, spelovanju, rukopisu, crtanju i ponekad aritmetici. Disleksija podrazumijeva i deficite vizuelne obrade, fonološkog kodiranja i razumijevanja jezika, odnosno deficite svih modaliteta percepcije koji obuhvataju vrlo brzu obradu informacija. Što se više razmatraju ti poremećaji, uočava se sve veća

raznolikost tipova, uzroka i oblika teškoća u čitanju i pisanju. Disleksična djeca imaju spor tempo čitanja, a s obzirom na to da pročitani tekst ne razumiju u potpunosti imaju teškoće u praćenju nastave, kada čitanje prestaje da bude predmet i postaje sredstvo učenja. Pri procjeni da li neko dijete ima ili nema smetnje u čitanju i pisanju, nijesu samo važne vrste pogrešaka, nego i veliki broj uvijek istih karakterističnih grešaka: premještanje redosljeda slova u riječi (lasta-talas), zamjenjivanje slova (baba-djed), izostavljanje slova (prozor-pozor), dodavanje slova (oblak-obalak), nemogućnost zapamćivanja slova, povezivanje slova u kontinuirani niz, nemogućnost tačne identifikacije slova koja su slična po obliku, odvojeno čitanje riječ po riječ, preskakanje redova, apsolutna nemogućnost razumijevanja pročitane riječi ili teksta itd. Često im je rukopis neujednačen (smjer slova je povremeno udesno, pa ulijevo, neka slova su mala, druga mnogo veća). Prema Bright solutions for Dyslexia, LCC (1998) u rezultatima istraživanja NIH (National Institutes of Health of United States) iz 1994. godine istaknuto je da: disleksiju ima najmanje 1 do 5 djece u SAD-u, disleksija je najčešća od svih poznatih smetnji u učenju; najistraženija od svih smetnji u učenju; pogađa podjednako oba pola; neke forme disleksije visoko su nasljedne; najčešći razlog otežanog čitanja i slabog uspjeha u školi, otežano čitanje je najčešća karakteristika maloljetnih delikvenata, lako je prepoznatljiva sa 92% sigurnosti, u uzrastu od 5 i 6 godina, djeca nikad ne prerastu disleksiju, disleksija i deficit pažnje (Attention Deficit Disorder – ADD) su dvije odvojene smetnje; disleksija i ADD tako često koegzistiraju da je najbolje ispitati dijete na obje smetnje.

Disgrafija (*dysgraphia*) je poremećaj u učenju pisanja ili sticanju sposobnosti pisanja i pored postojanja normalne inteligencije, dobrog vida ili sluha, odgovarajuće edukacije i socijalnih uslova (Golubović, 1998). Pisanje predstavlja najsloženiju ljudsku sposobnost, jer ono integriše skoro sve moždane funkcije, čak i više od čitanja, jer pored ostalih procesa uključuje i ručnu djelatnost, koja podrazumijeva izvršavanje osnovne funkcije pisanja. Djeca sa disgrafijom prave neobične specifične greške i stalno ih ponavljaju, pa su određenost grešaka (veoma su tipične), stalnost grešaka i mnogobrojnost prepoznatljiv simptom disgrafije. Disgrafična djeca najčešće prave sljedeće greške: greške na nivou slova i sloga (izostavljanje, premještanje, dodavanje slova ili sloga, zamjene i miješanja, perseveracije (zaglavljivanja na predhodnom slovu) i anticipacije (istrčavanje unaprijed – kad se potrebni glas zamjenjuje drugim koji je bio u predhodnom slogu), greške na nivou riječi (rastavljeno pisanje djelova iste riječi, sastavljeno pisanje više riječi, remećenje granica između riječi), greške na nivou rečenice (greške povezivanja riječi unutar rečenice, nepravilna interpunkcija). Postoji različiti tipovi disgrafije, a različite vrste pisanja predstavljaju različite stepene težine, u zavisnosti od toga koliko se osoba pri izvršavanju zadataka mora angažovati. U zavisnosti od vrste pisma stepen težine raste sljedećim redosljedom: prepis, diktat, opis slike, pisanje

nečijeg pričanja, opis doživljavanja, pisanje na zadatu temu i samostalni izbor teme, kreiranje sastava (Lazarević, 2006).

Prisutne teškoće kod učenika

U literaturi se ne razmatra samo simptomatologija, fenomenologija, etiologija i mogućnosti tretmana, već se u pedagoškoj i psihološkoj literaturi nastoji pobuditi više razumijevanja za djecu sa disfazičnim govorom, kao i djecu sa teškoćama u čitanju i pisanju u njihovom svakodnevnom životu. U prosjeku 15% populacije ispoljava teškoće u učenju, a Svjetska zdravstvena organizacija ukazuje na činjenicu da 60-80% te populacije ima teškoće u čitanju i govoru (Golubović i sar., 2005).

Mnogi autori su na osnovu istraživanja disfazičnog govora i poslije završenog logopedskog tretmana kod djece ustanovili da oni imaju dosta teškoća na školskom uzrastu. Disfazična djeca ne uspijevaju ni na mlađem školskom uzrastu da ovladaju gramatičkim kategorijama koje predstavljaju jezičku apstrakciju. Ne snalaze se u složenim sintaksičkim konstrukcijama, imaju snižen obim auditivne percepcije i memorije, smanjenu auditivnu diskriminaciju glasova, nedovoljnu ovladanost polisemijom riječi koja omogućava da se značenja mijenjaju u zavisnosti od konteksta, nemogućnost svrstavanja riječi u podređenu i nadređenu klasu, izdvajanje bitnih svojstava i prijenos značenja iz jedne u drugu oblast iskustva, siromašan i nezreo leksički fond, oštećenu artikulaciju (Lazarević, 2006a; Lazarević i Tenjović, 2007; 2008; 2009; 2010). Disfazični govor utiče na i na nezadovoljavajući način usvajanja vještine čitanja i pisanja (Torgesen *et al.*, 1994; Schuele, 2004, Lazarević, 2010). Teškoće u domenu auditivno-vizuelne percepcije i prostorne orijentacije mogu da dovedu do posebnog tipa disleksije i disgrafije. Dok jedni autori ističu važnost percepcije pri usvajanju procesa čitanja (Ivšac, 2000; Pinter, 2000), drugi autori naglašavaju njenu ulogu pri usvajanju procesa pisanja (Galić-Jurišić, 2001). Nelson (1983) ističe da sticanje sposobnosti za dekodiranje riječi i rečenica veoma unapređuje dječje razumijevanje i asimilaciju njegove okoline, njihove sopstvene percepcije, interakcije sa drugima i njihovih bitnih akademskih sposobnosti. Teškoće koje ispoljavaju kada počnu da uče da čitaju i pišu su sljedeće: prave mnogobrojne inverzije, ne drže se redosljeda slova, pišu s desna u lijevo (ogledalsko pismo), preskaču, izostavljaju ili spajaju pojedine riječi. Njihovo pisanje i crtanje je neuredno. Imaju oštre nekoordinirane pokrete šake. Započet zadatak brzo napuštaju, imaju distraktivnu i kratkotrajnu pažnju. Disfazična djeca mogu ispoljavati i teškoće pri rješavanju zadataka u aritmetici koji zahtijevaju kratkotrajnu memoriju, kao što je postupanje po uputstvima. Teškoće ispoljene u orjentaciji u vremenu i prostoru i razlikovanju: *iznad-ispod, lijevo-desno, ispred-iza*, zatim u razumijevanju i klasifikaciji: dana u nedjelji i mjeseci u godini. Disfazična djeca imaju izražene probleme na zadacima

orijentacije, asertivnosti, vršnjačkih socijalnih vještina i tolerancije na frustraciju, a primjećuje se zavisnost i izolacija u učionici (McCabe, 2005). Jezičke smetnje koje ispoljavaju disfazična djeca utiču na njihovu konverzaciju, usvajanje novih znanja i prezentovanje stečenih. Nepovoljno utiču na uspjeh iz svih predmeta koji zahtijevaju dovodenje u vezu pojmova koji stoje u određenom odnosu sa drugim pojmovima gdje je neophodno ovladavanje dimenzijama značenja riječi kao i značenjskim odnosima među riječima, prenošenje značenja u pojedinim nastavnim sadržajima, bilo da je riječ o matematičkim operacijama, maternjem jeziku, ili o uviđanju prirodnih procesa i zakonitosti, kada treba da se razvrstaju predmeti, pojave i pojmovi i da se izvrši generalizacija bitnih elemenata značenja.

Pored teškoća ispoljenih u sposobnosti čitanja, nerazumijevanja pročitano, nemogućnosti da se izvedu zaključci iz pročitano teksta, teškoća u upotrebi višeg opšteg znanja nego informacija iz određenog teksta da bi se odgovorilo na pitanja koja su u vezi sa pročitanim tekstom disleksična djeca ispoljavaju i mnoge druge teškoće. Disleksičari mogu ispoljavati deficite u fonološkom procesiranju i ponavljanju riječi ili rečenica i imenovanju (Brady *et al.* 1983; Brady *et al.* 1989; Catts, 1993; Snowling, 2000; Catts *et al.* 2001), zadržavanju verbalnog materijala u radnoj memoriji (Snowling *et al.* 2003), brzom imenovanju (Tallal *et al.* 1985; Denckla & Rudel, 1976; Wolf *et al.* 2002) i metalingvističkim zadacima koji uključuju fonemsku svjesnost (Adams, 1990; Brady, *et al.* 1994). Disleksična djeca mogu ispoljavati teškoće i u matematici, ali njihove teškoće se bitno razlikuju od teškoća u matematici koji se javljaju kada je u pitanju diskalkulija. Djeca sa disleksijom primarno nemaju teškoće u „matematičkom mišljenju“, oni imaju dobre matematičke sposobnosti i imaju dobar potencijal za razumijevanje matematičkih koncepata, ali u osnovi imaju problem u vezi sa manipulisanjem numeričkim simbolima (razumijevanje i pamćenje simbola). Disleksična djeca ispoljavaju velike teškoće u orijentaciji u vremenu i prostoru i razlikovanju: *gore–dolje, desno–lijevo, ispred–iza*, kao i četiri strane svijeta. Ona ne mogu da nauče da gledaju na sat zato što i u toj vještini značajnu ulogu igraju činioci kao što su smjer velike i male kazaljke, kao i njihove različite uloge (koja šta pokazuje). Čak i djeca stara deset godina ne mogu da nauče da gledaju na sat, zbog čega osjećaju stid i poniženje. Ispoljavaju teškoće koje se odnose na matematičke nizove brojeva i njihovo prepoznavanje. Slične teškoće ispoljavaju i u klasifikaciji: dana u nedjelji, mjeseci, a takođe i koji mjeseci imaju 30, a koji po 31 dan, azbuci, tablici množenja, glagola u stranim jezicima, telefonskih brojeva, muzičkih nota. Teškoće ispoljavaju i kada su u pitanju razlomci jer se javlja konfuzija između *gore* i *dolje*, i teškoće u diferencijaciji brojioca i imenioca, umanjenika i umanjiooca, pretvaranju svih vrsta mernih jedinica za količinu, površinu, vremensko trajanje u veće ili manje jedinice, kao, na primjer, pretvaranje kilograma u grame, kilometara u metre itd. Teškoće ispoljavaju i kada su u pitanju razmjere, jednačine ili problemi iz fizike, hemije, biologije.

Disgrafično dijete ima dosta teškoća u izvršavanju zadataka ne samo kada je u pitanju maternji jezik, nego i svaki drugi nastavni predmet, jer nije u stanju da pismenim putem daje adekvatne odgovore. Prije nego što počne pisati, dijete jasno vidi obrazac ili specifičan simbol, ali vizuelna slika blijedi – zaboravlja se. Disgrafično dijete ima probleme u percipiranju djelova u odnosu na cjelinu. Istraživanja mnogih autora ukazuju na teškoće u usvajanju motoričkog obrasca slova, brojeva i drugih simbola. Zato su grafeme često izobličene, nedovršene ili imaju suvišne elemente. Dijete teško preslikava i crta geometrijske slike i ne može pravilno da nacrtá ilustraciju za pojašnjenje nekog matematičkog koncepta (Golubović i sar. 2005). Ta djeca ispoljavaju sporost, nepravilno držanje olovke, neurednost u radu, imaju slabiju čitljivost rukopisa, teškoće u upotrebi pravopisnih i gramatičkih pravila i nerazvijen osjećaj za sintaksu. Disgrafično dijete može da ima teškoća i u razvoju matematičkih sposobnosti jer ispoljava teškoće u motornoj koordinaciji. Disgrafija je često uzrok niskih postignuća u školi, nedovršavanja domaćih zadataka i teškoća u fokusiranju pažnje. Emocionalni faktori koji podstiču disgrafiju često pogoršavaju čitavu situaciju, jer se od te djece traži da dovrše prepisivanje zadataka sa table i u svesci, pa se vraćaju kući sa gomilom nedovršenih zadataka da ih kod kuće dovrše. Ponovni zahtev roditelja da završe svoje domaće zadatke ne donosi nikakve rezultate. Ako dobro čitaju, onda ih optužuju da su lijeni i nemarni, što ih dodatno frustrira i izaziva gnjev kod njih, što može ometati postojeće sposobnosti. I pored očiglednog nastojanja ta djeca ne mogu da idu u korak sa školskim programom i ne pokazuju odgovarajući uspjeh.

Umjesto zaključka

Govorno-jezičke poremećaje koji se javljaju u okviru specifičnih smetnji u učenju prati neuspjeh u školi, koji se kod tih učenika može odražavati na motivaciju, mentalno zdravlje i može da prouzrokuje neprihvatljive oblike ponašanja. Gubitak povjerenja u sopstvene snage i pojava osjećaja manje vrijednosti, jer u odnosu na druge učenik zaostaje, povlačenje u sebe, izdvajanje iz društva, odbojnost prema školi i onemogućavanje njenog pozitivnog vaspitnog uticaja, pojava nesporazuma između učenika i nastavnika kao i između učenika i roditelja što otežava moguću saradnju porodice i škole u otklanjanju uzroka koji su doveli do pojave neuspjeha, nezadovoljstvo i osjećaj neprijatnosti zbog neuspjeha kao i osjećaj nepripadanja sredini u kojoj učenik živi, samo su neke od sekundarnih posljedica koje se mogu javiti ako se taj poremećaj ne otkrije na vrijeme i ako se ne preduzmu adekvatne mjere koje bi pomogle tim učenicima da prevaziđu primarne teškoće. Sekundarne posljedice nekada mogu biti veći problem od primarnih smetnji. Najvažnije pitanje za djecu koja imaju te smetnje jeste adekvatno i blagovremeno prepoznavanje prirode problema. Njihovo loše razumijevanje, jezički problemi, loše čitanje, pisanje i pravopis,

opšte školsko postignuće koje je ispod očekivanog, učitelji/nastavnici obično posmatraju kao simptomi obrazovne subnormalnosti ili nedostatak inteligencije ili, ako se zna da je dijete inteligentno, najčešće donose pogrešan sud o djetetu da je lijeno, nemirno, s nedostatkom pažnje i koncentracije. Neadekvatni odnosi nastavnika prema toj djeci (odsustvo strpljenja u kontaktu sa tom djecom, podsticaja, nagrade, pohvale, vrlo česte preporuke roditeljima da to dijete nije za taj kolektiv i prebacivanje u neki drugi) utiču i na stavove i odnose vršnjaka prema njima. Vrlo često takvi negativni stavovi rezultiraju predrasudama koje su prisutne u društvu prema toj djeci, a samim tim kao krajnji rezultat imaju posljedicu da ta djeca bivaju odbačena. Stav vršnjaka u odjeljenju prema takvom djetetu često je negativan, što podstiču odrasli, koji obično omalovažavaju takvo dijete. Kvalitet interpersonalnih odnosa djeteta i osoba iz njegovog okruženja predstavlja značajan faktor socioemocionalnog i kognitivnog razvoja pojedinca. Vršnjački odnosi mogu postati glavni socijalizatorski uticaj tokom djetinjstva i adolescencije (Guralnick, 1986). Empirijski nalazi, takođe, pokazuju da je socijalna prilagođenost u djetinjstvu prediktor uspješnog funkcionisanja pojedinca u kasnijim periodima života, dok loši vršnjački odnosi i socijalno neprihvatljivo ponašanje imaju uticaja na kasniji akademski, emocionalni i bihevioralni razvoj (Spasenović, 2004).

Posmatranje položaja te djece u školama ukazuju da su izložena podsmjehu od strane vršnjaka, da učitelji rijetko imaju dovoljno razumijevanja i strpljenja za njihove probleme. To ima za posljedicu da se dijete sa govornim teškoćama povlači u sebe ili reaguje agresijom, da gubi interesovanje za školu u cjelini (raspad motivacije) i da svi aspekti dječjeg razvoja (intelektualni, emocionalni i socijalni) bivaju oštećeni (*Škola po meri deteta*, 2004). U socijalnoj sferi različiti tipovi razvojnih poremećaja imaju slične posljedice. Anksioznost i depresija su najčešće reakcije kako porodice, tako i djeteta čim postane svjesno svoje različitosti. U ranom razvojnom periodu često se srijeću regresivne tendencije (vraćanje na već prevaziđene oblike ponašanja), pretjerana zavisnost, snažan egocentrizam (zbog odsustva iskustva davanja često je insistiranje na vlastitim zahtjevima i neosjetljivost na potrebe drugih), povlačenje u sebe, sklonost fantazmima (kao obliku zaštite od neprijatne realnosti) i niz drugih. Sve navedene posljedice praćene su visokim stepenom emocionalne napetosti i zbog toga biva bitno otežano korišćenje očuvanih potencijala djeteta (*Škola po meri deteta*, 2004).

I pored očiglednog nastojanja ta djeca ne mogu da idu u korak sa školskim programom i ne pokazuju odgovarajući uspjeh. Važan preduslov u rješavanju tih poremećaja predstavlja prepoznavanje problema koji ta djeca mogu da ispoljavaju, zatim razvijanje pozitivnih odnosa učitelja/nastavnika prema takvom djetetu i pozitivnih vršnjačkih odnosa. Za poboljšanje statusa neprahvaćenih učenika od velikog značaja je uloga učitelja/nastavnika. Ako učitelj shvati rad sa ovim djetetom kao profesionalni izazov i način za ispoljavanje kreativnosti,

i ima podršku stručne službe škole i roditelja, mogu se stvoriti povoljni uslovi za uspješan razvoj takvog djeteta i viši nivo školskog postignuća. Pokazivanjem empatijskog odnosa prema djetetu i prenošenjem takvog odnosa na vršnjake podstiče se pozitivno socijalno ponašanje. Stvaranjem odnosa poverenja kod djeteta snižava se stepen emocionalne napetosti. Strpljenje, razumijevanje, briga za druge, za one koji su drugačiji, utiču na stvaranje dobrih osnova za sticanje sigurnosti i dalji razvojni tok takve djece. Stvaranjem povoljnih uslova za socijalnu integraciju te djece, stvaraju se bolji uslovi za razvijanje realnih i pozitivnih iskustava u pogledu budućnosti ne samo djeteta, nego i njegove porodice.

Svakako, od učitelja/nastavnika se ne očekuje da sprovodi stručni logopedski tretman, ali dobrim informisanjem o prirodi problema, ranom otkrivanju uzroka smetnji u učenju značajno je, jer omogućava njihovo ublažavanje ili otklanjanje. Dobro informisanje o mogućnostima iskorišćenja postojećih govorno-jezičkih sposobnosti, kako da se stvori tolerantna atmosfera u odjeljenju, kako da se izbjegnu negativne reakcije vršnjaka, kako da se ocijeni dijete i sl. vrlo su važna pitanja koja mogu da preveniraju progresiju govorno-jezičkih poremećaja na emocionalnom i socijalnom planu (Lazarević, 2006). Pored toga, imajući u vidu teškoće koje mogu imati djeca sa specifičnim smetnjama u učenju nužna je i diferencijacija i individualizacije nastavnog procesa. Ukoliko nastavnik neuspješnog učenika doživljava kao lijenog, nezainteresovanog za nastavu i nedisciplinovanog, i ne prepozna pravu prirodu njegovih smetnji malo je vjerovatno da će stvoriti uslove u kojima se pruža šansa neuspješnom učeniku da postane ono što nije – uspješan.

Literatura:

– Adams, M. J. (1990): *Beginning to read: thinking and learning about*, Cambridge (MA): Mit Press.

– Aram, D. M., D. F. Rose & S. J. Horwitz (1984): Hyperlexia: developmental reading without meaning; in R. N. Malatesha & H. A. Whitaker (eds.): *Dyslexia: A global issue The Hague: Nijhoff*. Bright solutions for Dyslexia. LCC.

– Brady, S., D. Shankweiler & V. Mann (1983): Speech perception and memory coding in relation to reading ability, *Journal Exp Child Psychol*, 35(2): 345-67.

– Brady, S., E. Poggie & M. M. Rapala (1989): Speech perception abilities in children who differ in reading skill, *Lang speech*, 32(2): 109-122.

– Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994): Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, No. 24, 26–59.

- Butler, K. G. (1983): Language disorders: of primary concern in learning disabilities, *Journal Flor. Med. Assoc.*, Vol. 70, No. 4, 266-269.
- Bugarski, R. (1991): *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Catts, H. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948–958.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, J.B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implication, *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 32, 38–50.
- Crystal, D. (1987): *The Cambridge encyclopedia of language*. New York: Cambridge University Press.
- Delahunty, G. & J. Garvey (1997): *The Development of Language*. Colorado: State University, English Department. <http://writing.colostate.edu/assignments/archives/e323/acquis.htm>
- Denckla, M.B., Rudel, R.G. (1976) Rapid 'automatized' naming (R.A.N): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14(4): 471-9
- Galić-Jurišić, I. (2001): Diskalkulija- specifične teškoće u učenju matematike: Šta i kako dalje?, *Matematika i škola*, Br. 12, Zagreb.
- Gibbs, D. P. & E. B. Cooper (1989): Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities, *Journal of Learning disabilities*, No. 22, 60-63.
- Guralnick, M. (1986): The Peer Relations of Young Handicapped and Nonhandicapped Children, in: Strain, Ph., Guralnick, M. and Walker, H.: *Children's Social Behavior*, ACADEMIC Press Inc., New York. 93-140.
- Golubović, S. (1998): *Klinička logopedija II*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Golubović, S. i grupa autora (2005): *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta*, Beograd: Defektološki fakultet.
- Грибова, О. Е. (1999): Психолингвистика и логопедия: вопросы предположения, Дефектология, *Российская академия образования, Школа-пресс*, 3-11.
- Havelka, N. (1990): Socijalnopsihološki aspekti uspeha učenika u osnovnoj školi, *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2, 37-56.
- Hook, P.E. (1980): Language based learning disabilities. *Ann. Otol. Rhino Laryngol. Supp.*, Vol. 89, No. 2, 179-181.
- Ivšac, J. (2000): Neki odnosi obrade akustičkih i vizualnih podražaja i čitanja u djece trećih razreda, *Bilten br. 6*, Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Kašić, Z. (2002): Agramatična produkcija i semantička »zbrka« kod dece ranog školskog uzrasta, *Istraživanja u defektologiji*, br 2, 113-130.

- Kašić, Z. (2003): Percepcija distinktivnih obeležja u izolovanim jednosložnim rečima kod dece mlađeg školskog uzrasta, *Istraživanja u defektologiji*. Br. 3, str. 217-240.
- Kostić, Đ. i S. Vladislavljević (1995): *Govor i jezik deteta u razvoju*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazarević, E. (2006): Uticaj jezičkih poremećaja na školsko postignuće, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 55, br. 4, 446-461.
- Lazarević E. (2006a): Usvajanje značenja reči u jeziku disfazične dece, *Socijalna misao* (Srbija), Vol. 8, Br. 2, str. 175-185. Naučno-istraživački rad, ISSN: 0354-401X.
- Lazarević, E. i L. Tenjović (2007): Razumevanje zavisnih klauza u jeziku disfazične dece, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja (Srbija)*, ISSN: 0579-6431, Vol. 39, br. 2, str. 397-411.
- Lazarević E. (2008): Auditivno pamćenje disfazične dece, *Pedagogija*, vol 63, br 4, str. 674-683.
- Lazarević E. (2009): Formiranje pojmova kod disfazične dece školskog uzrasta, *Pedagogija*, vol. 64, br. 2, str. 236-246.
- Lazarević E. (2010): Deca sa razvojnom disfazijom u školi, *Pedagogija*, vol. 65, br. 2, str. 257-265.
- Lewis, M.M. (1951): *Infant Speech 2*. London: Routledgeand Kagan Paul.
- Lurija, A.R. (1982): *Osnovi neurolingvistike*, Beograd: Nolit .
- McCabe, P.C. (2005): Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment, *Psychology in the Schools*, Vol. 42, No. 4, 373-388.
- Mujović, M.(2000): Odnos razvijenosti verbalnih funkcija sa uspehom u savlađivanju školskih obaveza kod mlađeg školskog uzrasta, (magistarska teza) Beograd: Medicinski fakultet .
- Nelson, E. (1983): *Pediatrics*, 12th ed. W.B. Saunders Company, Philadelphia, London
- Obradović, S., D. Bjekić i L. Zlatić (2011): Obrazovanje nastavnika ra rad u e-okruženju sa učenicima sa specifičnim smetnjama u učenju, *6. Međunarodni Simpozijum Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*, 3–5. Jun, Čačak Tehnički fakultet – Univerzitet u Kragujevcu.
- Panić, V.(1990): *Razvojno-dinamička psihologija i psihologija učenja*, Beograd: Naučna knjiga.
- Piatelli-Palmarini, M. (1984): Evolution, selection and cognition: from “Learning” to parameter setting in biology and in the study of language, *Cognition*, Vol. 4, 31, 1-44.
- Pinter, D. (2000): *Priprema malog školarca*. Zagreb: Psihologija.
- Rapin, I. & D.A. Allen (1983): Developmental language disorders nosologic considerations; in U. Kirk, (eds.): *Neuropsychology of language, reading and spelling* (155-184). New York: Academic Press.

- Scovel, T. 1998: *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford university press.
- Schuele, C.M. (2004): The impact of developmental speech and language impairments on the acquisition of literacy skills, *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, No. 10, 176-183.
- Smiljanić, V.(1982): *Razvojna psihologija*, Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Smythe, A. (ed.). Provision and Use of Information Technology with Dyslexic Students in University in Europe, EU funded project,
 - <http://www.brainhe.com/documents/GarethMasonpart1.pdf>
- Snowling, M.J. (2000): *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Snowling, M.J. Gallagher, A. & Frith, U. (2003): Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill, *Child Development*, 74, 358-373.
- Spasenović, V.(2004): Teorijsko-metodološki problemi proučavanja socijalne kompetencije, Institut za pedagoška istraživanja, *Socijalno ponašanje učenika*, 61-83
 - Škiljan, D. (1978): *Pogled u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
 - Škola po meri deteta (2004): *Priručnik za rad s učenicima redovne škole ometenim u razvoju*, Institut za psihologiju filozofskog fakulteta “SAVE THE CHILDREN” UK, Kancelarija u Beogradu.
- Tallal, P. Stark, R.E., & Mellits, D.(1985): The Relationship Between Auditory Temporal Analysis and Receptive Language Development: Evidence from Studies of Developmental Language Disorder. *Neuropsychologia*, Vol. 23, No. 4, 527-534
 - Torgesen, J., R. Wagner & C. Rashotte (1994): Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 27, 276-286.
- The Interdisciplinary Council on developmental and learning Disorders (2002): *Clinical Practice Guidelines. Redefining the Standards of care for Infants, Children and Families with Special Needs*, USA: ICDL Press.
- Vasić, S. (1974): *Govor i govorno ponašanje u ranom detinjstvu*. Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora.
 - Vuletić, D. (1987): *Poremećaj izgovora*, Zagreb: Školska knjiga.
 - Werner, H. & Kaplan, E. (1950): Developmental of word meaning trough verbal context, *An Experimental Journal of Psychology*, No. 29, 123-135.
 - West, A. & H. Pannell (2004): *Underachievement in schools*. London: Routledge Falmer.
 - Wilson (2002): Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children, *Journal of Child psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, Vol. 43, No. 5, 635-646.
 - Wolf, M., A. Goldberg O'Rourke, C. Gidney, M. Lovett, P. Cirino & R. Morris (2002): The second deficit: An investigation of the independence of

phonological and naming-speed deficit in developmental dyslexia, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 15, No 1-2, 43-72.

– Young, A.R., Beitchman, J. H., Johnson, C. J., Atkinson, L., Escobar, M., Douglas, L., & Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(5), 635-645.

– Žerovnik, A. I D. Golli (1982): Priručnik za rad sa učenicima koji imaju specifične smetnje u nastavi početnog čitanja I pisanja, Novi Sad: PZV.

SPECIFIC DIFFICULTIES IN LEARNING AND LANGUAGE-IMPAIRED DISORDERS

Abstract:

Knowing a typical speech-language development is very important because it enables us understanding speech and language disorders, their timely detection, diagnostics and application of adequate methods of working with such children. Many scientific research findings show that early language difficulties are connected with the continuous difficulties and educational attainments at later ages. Research of many authors showed that quite a number of students that are having problems in educational attainments in learning (specific developmental disorders of school skills) encompass disorders that manifest with specific and significant impairments of acquiring school skills. Focuses of our interest are children with specific learning disorders primarily caused by speech-language disorders. In this paper we shall make a short review of speech-language disorders of children, point out speech-language disorders that are causing specific learning difficulties. Our intent is to connect such disorders with educational learning attainments and explain the position of such children in school.

Key words: speech-language development, specific difficulties in learning, speech-language disorders, failure at school, teaching

НАСТАВНО - ИСТРАЖИВАЧКИ РАД



Stanko CVJETIĆANIN¹
Mirjana SEGEDINAC²

ZNAČAJ PRIMJENE NAUČNOG METODA U DJEČIJIM MINIPROJEKTIMA³

Rezime:

Još u najmlađem uzrastu djeca treba da uče o svojoj okolini putem otkivanja. U strategiji učenja otkrivanjem, naučni metod zauzima bitno mjesto. On može da se primjenjuje kad djeca treba da riješe odgovarajući problem, da istraže prirodu, odnosno izrade jednostavni projekat. Cilj rada je analiza značaja primjene naučnog metoda u projektnoj nastavi u najmlađem uzrastu. U radu se navode različiti tipovi jednostavnih dječijih miniprojekata u odnosu na dužinu trajanja i oblik rada. Projekti treba da budu u saglasnosti s interesovanjima, mentalnim i fizičkim karakteristikama djece. Kroz izradu jednostavnih projekata, djeca shvataju na lakši način jednostavne uzročno-posljedične veze u prirodi, bogate svoja znanja, uče da skupljaju, prezentuju, diskutuju i brane svoje zaključke na osnovu argumenata. Stečena znanja o prirodi, djeca povezuju sa svakodnevnim životom.

Ključne riječi: dječiji miniprojekti, naučni metod, primjena

Uvod

Djeca u mlađem uzrastu treba da izučavaju integrisane sadržaje prirodnih nauka (Wood, 1995). Oni im omogućavaju ne samo da steknu znanja o prirodi, već i da razvijaju sposobnosti i stavove neophodne za život u društvu. U mlađem uzrastu djeca su zainteresovana za izučavanje prirode. Oni ispoljavaju posebnu radoznalost za materijalni svijet i posjeduju izuzetan potencijal koji im pomaže

¹ Vanredni profesor, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu.

² Redovni profesor, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

³ Napomena: Ovaj rad urađen je u okviru projekta Autonomne pokrajine Vojvodine „Primena učeničkih miniprojekata u realizaciji sadržaja integrisanih prirodnih nauka i matematike u razrednoj nastavi“ i Projekta Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, pod rednim brojem 179010.

da konstruišu nova saznanja o svijetu. Oni ne razlikuju suštinsko od manje bitnog, imaju poteškoća pri analizi i sintezi, te sklapanju cjeline iz djelova u konkretizaciji pojmova. Djeca otkrivaju da je materijalni svijet pogodan za istraživanja, kao i da sopstvenim djelovanjem mogu oblikovati realan svijet (Chalufour, 2003).

Savremena nastava integrisanih prirodnih nauka želi da maksimalno aktivira djecu u procesu obrazovanja, pri čemu se svako dijete tretira kao cjelovita ličnost sa svojim sklonostima, afinitetima, motivacijom, sposobnostima i mogućnostima. U savremenoj nastavi integrisanih prirodnih nauka najčešće su pristupni elementi smislenog, praktičnog, problemskog, divergentnog, interaktivnog učenja. Djeca moraju da razumiju kontekst onoga što uče, da razumiju odnose u kojima su date nove informacije, da postojeća znanja prodube i prošire novim informacijama, uz eventualnu reorganizaciju tih znanja.

„Dete uči pomoću aktiviranja svog senzornog sistema, njegovog izoštravanja i inteligencije. Postupno, fizički, motorni i senzorni sistem biva zamenjen mentalnom aktivnošću u obliku simboličkih i mentalnih operacija. Uloga odraslog u ovom razvoju ostaje nedefinisana“ (Beler, 1979: 18). Kroz sadržaje integrisanih prirodnih nauka djeca se uče da:

- analiziraju konkretnu situaciju,
- razvijaju kreativnost,
- neposredno se sukobljava sa realnošću,
- posmatraju i opisuju pojave,
- postavljaju pitanja, usvajaju znanja,
- konstruišu objašnjenja na različite načine i
- prenose svoje ideje drugima.

Kroz izučavanje sadržaja o prirodi, djeca shvataju okolinu, odnose i zakone u prirodi, prostor, pojave i pojavne dimenzije, snagu koju ima priroda nad čovjekom i slično. Poznavanje okoline, a time i prirodnih procesa, uvodi djecu u percipiranje i shvaćanje odnosa u neposrednom okruženju, pomažu razvoju dječijeg mišljenja i drugih psihičkih funkcija, te bogate dječiji rječnik neophodan za dobru i jasnu komunikaciju sa okolinom. Kroz te sadržaje, djeca razvijaju ličnost, inteligenciju, kritički duh i odnos prema svijetu.

Suština savremene nastave integrisanih prirodnih nauka je u idejnom rješavanju problema prenošenja ili otkrivanja znanja, koje može da se realizuje uz vrlo jednostavne tehničke uslove (koristiti jednostavna sredstva koja postoje u prirodi, naselju, lokalnoj zajednici i slično), uz korišćenje većeg broja nastavnih sredstava za razradu ideje. Ona želi da djeca u nastavnom procesu budu aktivana, da razvijaju mentalne aktivnosti, ali i aktivnosti koje im mogu pomoći boljem i kvalitetnijem ovladavanju znanja i umeća, kao što su sposobnost dijaloga, dobro prezentovanje sopstvene ideje, rješenja, sposobnost argumentovanja vlastitog stava, diskutovanja, postavljenje pitanja, donošenje odluka, preuzimanje inicijative, boljeg samopoznanja i efikasnijeg korišćenja sopstvenih interesa i sposobnosti, što je u skladu sa principima aktivnog učenja (Ivić, 2001).

Djeca treba postepeno da usvajaju znanja i formiraju pojmove na kreativan i razumljiv način, razvijajući naučni način mišljenja. Definicije ne smiju da budu polazna tačka u izučavanju nastavnih sadržaja, nego rezultat razvoja određenih ideja. To se najbolje ostvaruje rješavanjem problemskih situacija i istraživanjem. Pri tome je neophodno poštovati didaktički princip svesnosti i aktivnosti djeteta u nastavi, koji podrazumijeva da dijete shvati suštinu izučavanih sadržaja, sagleda razloge i svrhu učenja tih sadržaja, kao i kreira situacije u kojima će ono što više razmišljati, izvoditi oglede, diskutovati, pitati i slično.

Učenje prirodnih nauka u mlađem uzrastu osnovne škole znatno se razlikuje od onog u starijem uzrastu. Djeca mlađeg uzrasta ne mogu da nauče i prihvate naučne pojmove, ne samo zbog ekstremne kompleksnosti njihovih definicija, koje su u opštem slučaju date u formi matematičkih jednačina čije je uvođenje prerano za njihov uzrast. Međutim, ona su sposobna da idu dosta daleko u shvatanju pojmova i modela, pod uslovom da im se dozvoli pristup preko eksperimentisanja i konstrukcije teorija po njihovoj meri. U mlađem uzrastu važno je ograničiti se na pojmove koje djeca mogu da shvate i sama savladaju pomoću jednostavnog eksperimenta. Kroz sadržaje integrisanih prirodnih nauka, djeca se sukobljavaju sa objektima, prirodnim i tehničkim fenomenima, ispituju ih, obuzdavaju ih, osjećaju da im se istovremeno opiru i predaju pri raznim nasumičnim pokušajima, ili pri eksperimentisanju (Solomon, 1993; Hodson, 1998). Na taj način formiraju logičku misao (Kramer, 1987). Objekt je istovremeno prepreka i prilika za pitanja i rasuđivanje, odgovore, kao i za saznavanje istine.

Savremena nastava poznavanja prirode teži da maksimalno motiviše (unutrašnja motivacija) djecu za proučavanje prirodnih pojava, odnosa u prirodi i slično. Da bi to ostvarila ona koristi različite metode aktivne nastave (Ivić, Pešikan, 2001), kao što su: praktične, radne, manuelne aktivnosti, ekspresne aktivnosti, eksperimentalni rad, terenske aktivnosti, mini projekti, organizovano, plansko i sistematično posmatranje i slično. Na taj način ona podstiče razvoj ličnosti i individualnosti svakog djeteta. U vrednovanju znanja djece, ocjenjuju se sve aktivnosti djeteta, njegova motivisanost, zainteresovanost za rad i aktivnost, stečeno znanje, njegova primjena u praksi, vještina izvođenja eksperimentalnog rada i slično.

Izučavanjem sadržaja prirodnih nauka, djeci se približava svijet nauke i tehnike. Djeca usvajaju osnove prirodno naučne pismenosti, koja je važan resurs privrednog i održivog razvoja društva. Njene osnovne komponente su: znanje i stavovi o prirodi, vještine opstanka u prirodi i njeno prilagođavanje sopstvenim potrebama. Stečena znanja iz prirodnih nauka treba da se povezuju sa svakodnevnim životom (Fensham, 1985), odnosno da razumiju i nauče da inkorporiraju dostignuća naučno-tehnološkog razvoja u svoje kulturne, ekološke, ekonomske, političke i društvene kontekste (Bingle, 1994; Pedretti 1996).

Važan zadatak nastave integrisanih prirodnih nauka je stavljanje djeteta u nastavne situacije u kojima će pokrenuti relevantne misaone aktivnosti. Djeca

treba da primijene predhodna znanja kako bi razumjela nove situacije, analizirala ih, donosila odluke, rješavala probleme, osmišljavala procedure za rješavanje i slično. Treba da izvode jednostavna istraživanja prirode, razvijajući odgovarajuće istraživačke sposobnosti, kao i da realizuju jednostavne miniprojekte primjenom naučnog metoda. Rješavanje problemskih situacija i izrada projekta vrlo je slična didaktička situacija po načinu vođenja djece. Učitelj je ovdje u ulozi tutora. Kod projekt-metode nema problemske situacije i učitelj daje djeci detaljniji „recept“ šta i kako raditi. Nakon početnih uputstava za izradu projekta, djeca rade uz minimalne intervencije učitelja (Popov, 2006).

U procesu učenja nastavnih sadržaja o prirodi, učitelj bi trebalo da primjenjuje sljedeće principe:

- Razvijati dječije kompetencije za snalaženje u novim situacijama, umesto dječijeg pamćenja činjenica,
- Razvijati situacijsko i praktično učenje, umesto teorijskog i verbalnog učenja,
- Razvijati učenje usmjereno na pitanja, probleme i istraživanja koja zanimaju dijete, umesto učenja usmjereno na zadate sadržaje,
- Dječije konstruisanje znanja trebalo bi da se temelji na problemima i projektima, umjesto na mehaničkom prenosu znanja djeci,
- Interakcija između djeteta – djeteta, djeteta – učitelja, umjesto interakcije samo između učitelja i djeteta.

Upoznavanje djece sa metodama naučnog saznanja jedan je od ciljeva školskog obrazovanja (Wheatley, 1991). Za realizaciju sadržaja integrisanih prirodnih važne su strategije učenja otkrivanjem (Franklin, 2009) i strategija učenja poučavanjem. Učenje otkrivanjem zasniva se na vlastitom iskustvu djece. Djeca ne mogu sva potrebna znanja da steknu vlastitim otkrivanjem, zbog čega je potrebno koristiti i poučavanje. Učenje otkrivanjem polazi od uočavanja i definisanja predmeta otkrivanja (problema) preko sopstvene aktivnosti na pronalaženju rješenja do izvođenja zaključaka i nalaženja rješenja (Ziman, 2000).

Da bi djeca razvila svoju radoznalost, razumela jednostavne uzročno-posljedične odnose, kao i shvatila pojmove i modele, neophodno je koristiti u nastavi integrisanih prirodnih nauka naučni metod. Naučni metod ne isključuje druge načine učenja. On se koristi u rješavanju problema, istraživanju radi sticanja novih informacija, kao i u upotrebi izrade projekata. Značajnu ulogu u realizaciji naučnog metoda imaju eksperimenti (Ellen 2010). Kroz naučni metod, djeca uče kako se vode istraživanja i kako ih treba interpretirati. Kao i istraživač u laboratoriji, djeca preduzimaju istraživanja, slobodno diskutuju o temi istraživanja, a da ne znaju što će pronaći. Naravno ta analogija ima svoje granice. Djeca ne raspolazu znanjima i vještinama istraživača, posebno znanjem da predviđa što istraživaču omogućuje da ima bar približno ideju o onom što traži, ili bar intuiciju o onom što treba da nađe.

Primjena naučnog metoda u nastavi integrisanih prirodnih nauka sastoji se od sljedećih faza:

1. definisanje predmeta istraživanja (problema, odnosno teme za izradu projekta);
2. nalaženje principa rješenja, navođenje hipoteze;
3. dekomponiranje zadatka istraživanja;
4. formulisanje pothipoteza;
5. proces rješavanja problema, zadatka istraživanja (prikupljanje podataka, sređivanje podataka, kvantitativna analiza, kvalitativna analiza);
6. izvođenje zaključaka i odgovora na pothipoteze;
7. bitni zaključci i odgovor na glavnu hipotezu;
8. generalni zaključak;
9. primjena zaključaka na novim situacijama; vrednovanje aktivnosti.

Primjena naučnog metoda u dječijim miniprojektima

U projektnoj nastavi, djeca rade na određenim istraživačkim ili radnim projektima (Thomas, 2000). Djeca su više ili manje, samostalna. Projekat se najčešće izvodi izvan učionice, tako da djeca nijesu ograničena školskim zvanom. Ona se podstiču na aktivno učenje razmišljanjem i zaključivanjem, rješavanjem problema, s ciljem razvijanja različitih sposobnosti, kao što su: opažanja, opisivanja, bilježenja, pisano, usmeno i grafičko izražavanje, logičko zaključivanje, praktično izvođenje radova, rad na tekstu, razlikovanje bitnog od nebitnog i druge slične sposobnosti. Rad na projektu djetetu omogućava interdisciplinarno povezivanje sadržaja, otkrivanje vlastitih talenata, sposobnosti i interesa, razvijanje socijalnih vještina i korišćenje tehnologija.

Naučni metod u projektnoj nastavi omogućuje djeci da postepeno stiču vještine i znanja koje će koristiti tokom života, kao na primjer (Cindrić, 2006):

- kako pronaći, dobiti i interpretirati podatke, objasniti drugima osnovu koncepta, problema ili nekog sadržaja;
- kako organizovati i koristiti informacije;
- kako razmotriti i izabrati između alternativa (razvijati sposobnost identifikovanja različitih rješenja, strategija ili perspektiva, odnosno odabrati najbolje moguće rješenje u datom prostoru i vremenu);
- pokazati razumijevanje sadržaja (uočiti bitne ideje, teorije ili koncepte u nekom sadržaju);
- kako napisati dobro, jasno i detaljno izraženo objašnjenje, interpretaciju ili kritički osvrt;
- kako istražiti problem (znati pronaći uzroke, oblike u kojima se pojavljuje, dubinu i opseg koji zahvata);
- kako prezentovati ideje i rezultate (znati prilagoditi sadržaj prezentacije tačno određenoj publici),

- istraživanja vođena na isti način, daju slične rezultate;
- manipulacijom sa stvarima, saznajemo više nego samo gledanjem;
- tačan opis promatrane pojave važan je zbog upoređivanja sa opisom drugog promatrača iste pojave;
- rezultati istraživanja prihvataju se tačnim tek poslije višestrukog;
- istraživanja mogu da se ostvare na različite načine, od posmatranja i opisa pojave do izvođenja eksperimenta;
- velike razlike u rezultatima istih istraživanja uzrokovane su pogreškama, koje bi trebalo da se pronađu, a razlike u objašnjenju iste pojave trebalo bi da otklone, brižljivijim istraživanjem;
- ne prihvatiti tvrdnje koje nijesu činjenično i logički potvrđene (Alsop, S. 2001).

Projekti se dijele na osnovu različitih kategorija (Meyer2002): prema trajanju istraživanja tokom cele školske godine; tokom polugodišta; tokom jednog godišnjeg doba; mjesečni; nedjeljni; dnevni), prema uključenim subjektima(individualan; u paru; u grupi; razredni; školski); prema metodama rada (teorijski rad, eksperimentalni rad i kombinovano). Primjena naučnog metoda u projektnoj nastavi ogleda se u samim fazama njene realizacije. Osnovne etape rada djece na projektu su:

1. Zapažanje teme projekta
2. Upoznavanje teme projekta i definisanje zadataka;
3. Postavljanje hipoteze;
4. Razmišljanje o načinima rješavanja;
5. Istraživački plan;
6. Izvođenje istraživanja u vezi s temom projekta;
7. Izvođenje zaključka;
8. Prezentacija (esej, plakat, izložba, album, monografija);
9. Vrednovanje rada.

Izradom projekta djeca otkrivaju nove činjenice, stiču različite vještine (vještine planiranja, organizovanja i provođenja istraživanja, zaključivanja i donošenja odluka, pisanog i usmenog izražavanja i slično). Otkrivanje novog, u smislu naučnog istraživanja, nije presudno u projektnoj nastavi. U okviru izrade projekta, djeca treba što smaostalnije da postave istraživanje, istraže, riješe problem kroz duži vremenski period i donesu zaključak koji se javno prezentuje. Projekti u nastavi o prirodi mogu da traju: jedan nastavni čas, jedan dan, mjesec dana ili duže. Termini koji se susrijeću u literaturi jesu: samostalni istraživački rad, istraživački miniprojekt. Pri radu na projektu djeca razvijaju vještine:

- formulisanje cilja i zadataka,
- kreiranju metodologije za ostvarenje cilja,
- analiza prepreka da bi se realizovao cilj i zadaci i
- vrednovanje poduzete akcije i informacija.

Zbog toga što djeca u mlađem uzrastu nemaju iskustva i puno znanja iz oblasti prirodnih nauka, rijetko će ona sama inicirati temu za projekat (De Zan, 2001). Učitelj treba da predlaže teme, u razgovoru i dogovoru s djecom. Teme treba da proizađu iz radoznalosti i potrebe djece da istraže prirodu. Zbog toga učitelj treba da bude dobro metodički i stručno osposobljen u realizaciji projektne nastave. Teme projekta treba da povezuju sadržaje koji se uče s aktuelnim problemima i potrebama sredine u kojoj djeca žive. Na taj način oni se dodatno motivišu za izradu projekta i njihova znanja su trajnija i funkcionalnija. Teme treba da budu u saglasnosti sa mentalnim i fizičkim karakteristikama djece. Svaki eksperiment može da bude osnova istraživačkog miniprojekta, svaka rečenica iz bilo kojeg udžbenika, sve što je djeci novo i nepoznato. Tema projekta određuje tip projektne nastave koji će se realizovati. Teme mogu da se sprovedu u više tipova projektne nastave. Ukoliko samu temu nijesu predložila djeca, potrebno ih je upoznati s projektom. U tome slučaju, djeci treba ponuditi listu tema, a oni sami da odaberu teme koje žele, kao i da odrede vrijeme dokad će projekt biti završen. Tema može da se predstavi: prikazivanjem filma, pričanjem priče ili posjetom nekoj određenoj lokaciji, koja će podstaknuti dječija pitanja i zahtijevati istraživanje. Djeca treba što samostalnije da osmisle dalje odvijanje projekta.

U najmlađem uzrastu (prvi i drugi razred) treba primjenjivati jednostavnije i vremenski kraće projekte, kako bi se postupno razvijale potrebne vještine. Kad djeca prvi put rade na projektu, treba da dobiju takve projekte u kojima će razvijati vještine planiranja istraživanja. U tome treba da imaju pomoć učitelja, koji je moderator faza projekta. Uspješnost projekta treba da ocijene sama djeca ponovnim promišljanjem rada na projektu, pronalaženjem efikasnih i neefikasnih postupaka, ispravnih i pogrešnih pretpostavki u radu, eventualno nedovoljno istraženih područja i slično.

Svako dijete treba da zapisuje rezultate tokom izrade projekta. Sveska u kojoj bilježi rezultate veoma je važno sredstvo. U njoj se dijete izražava pisanjem, crtanjem, šemom. Njenim ponovnim čitanjem može uočiti napredak, kritike nastale razmjenom mišljenja sa drugovima, otkriti neophodnost izuzetne tačnosti. Sveska predstavlja i jedno od sredstava komunikacije s porodicom, ali i oruđe učitelja koji u njoj može da otkrije ritam djeteta i prilagodi mu se na odgovarajući način. Učitelj tako može predvidjeti nove situacije, pospješiti razmjenu mišljenja između djece koja upoređuju svoje rezultate i na taj način usaglašavaju svoje interpretacije.

Djeca treba da prezentuju svoje rezultate, poslije čega slijedi rasprava u razredu, koja je početak naučne diskusije. Na osnovu diskusije učitelj dobija uvid koliko su djeca duboko ovladala temom. Oni pričaju, objašnjavaju, pokušavaju i istovremeno dokazuju, crtaju, interpretiraju, saopštavaju, diskutuju sa svoje tačke gledišta sa drugima. Kroz naučni metod djeca uče da diskutuju bez jakih emocija, pošto nema averzije koju izaziva nepravda. Oni uče da precizno

komuniciraju, da pričaju u funkciji onog što čuju, uzimaju u obzir kritike da bi dostigli najtačniju poziciju. Riječ nalazi idealnu komplementarnost u crtežu koji omogućuje komunikaciju s onima koji nijesu vidjeli eksperiment. Djeca upoređuju njihove crteže i kontrolišu njihovu tačnost, slažući se sa nekom reprezentacijom. Na taj način oni prelaze četiri važna momenta u konstrukciji saznanja: formulišu najadekvatnije pitanje, vode istraživanje, odgovaraju na pitanja i sopštavaju šta vide ili misle (Church, 2003). Četiri momenta ne dolaze sukcesivno jedan za drugim, nego se pojavljuju više puta, ukrštaju i kombinuju.

Djeca se uče kako bez svađe mogu da saopšte stavove, dajući argumente kojima se podržava jedna ili odbacuje druga hipoteza (Roth, 2005). Sposobnost argumentovanog dokazivanja i pažljivog slušanja argumenata drugih, zajednički rad u elaboriranju nekog rješenja, sastavni je dio izučavanja nauke i obrazovanja za građansko društvo.

Primjeri dječijih miniprojekata

Primjer 1: Primjer nedjeljnog projekta koji primjenjuje grupni oblik rada.

Naziv projekta. Kišne gliste i svjetlost.

Svrha toga projekta jeste da se utvrdi da li kišne gliste reaguju različito na različite boje svjetlosti.

Pitanja na koja treba odgovoriti na osnovu projekta:

Da li kišne gliste različito reaguju na različite boje svjetlosti?

Hipoteza

Napišite svoje pretpostavke na postavljena pitanja.

Materijali

- ✓ Kišne gliste
- ✓ Svjetlost različite boje (folije različite boje)
- ✓ Stanište za kišne gliste

Postupak:

1. Sakupite materijale potrebne za vaš projekat na temu kišne gliste i svjetlost.

2. Pratite uputstva i mjere bezbjednosti za podešavanje staništa za kišne gliste.

Napravite listu koja sadrži boju folije koje ćete koristiti (crvena, plava, zelena, žuta, ...). Takođe uključite bijelu svjetlost.

3. Za vašu „bez svjetlosnu“ kategoriju, postavite poklopac na staništa i ubacite prenosive svjetlosne štitove. Ostavite štitove tamo u trajanju od jednog dana.

4. Uklonite svjetlosne štitove i snimite svoja zapažanja. Da li se kišne gliste mogu vidjeti? Izbrojte kišne gliste koje vidite.

5. Postavite folije crvene boje na providne strane vašeg staništa. Folije se mogu održati na mjestu s ljepljivom trakom.

6. Ostavite crvene folije na mjestu jedan dan.

7. Uklonite crvene folije, posmatrajte i zabilježite rezultate.

8. Ponovo stavite prenosive svjetlosne štitove u stanište i omogućiti im da tamo ostanu jedan dan.

9. Ponovite korake od 6-10 koristeći preostale folije (plava, zelena, žuta, ...). Za bijelo svjetlo, ne stavljajte ništa preko prozirne strane plastike, nakon što ste uklonili svjetlosne štitove.

10. Ponovite eksperiment još dva puta da provjerite tačnost rezultata.

Rezultati

Zabilježite svoje rezultate u tabelu.

Boja svjetlosti	Broj kišnih glista koje se vide
Crvena	
Plava	
Zelena	
Žuta	
Bijela	

Uporedite rezultate. Opišite šta ste primietili. Na koju boju svetla su kišne gliste najviše/najmanje reagovala? Zašto?

Zaključak:

Sumirajte ponašanje kišnih glista na osnovu rezultata. Da li podaci podržavaju vašu hipotezu? Ako ne, objasnite zašto. Procijenite svoj projekat i dajte prijedlog za poboljšanje.

Primjer 2. Primjer projekta koji traje dva školska časa i primjenjuje grupni oblik rada.

Naziv projekta: Voćne baterije

Svrha ovog projekta jeste da se utvrdi koje voće proizvodi struju najduže.

Pitanja na koje treba da odgovori projekat

Koje voće provodi struju i da li je dužina vremenskog trajanja struje dobijene iz voća ista.

Hipoteza

Napišite svoje pretpostavke.

Materijali

- ✓ Tri komada od svakog voća (limun, jabuke, narandže, i paradajz)
- ✓ Papir
- ✓ olovka

Postupak

1. Sakupite materijale potrebne za svoj eksperiment.
2. Uzmite sat od krompira.
3. Pritisnite i zarolajte veliki limun na ravnoj površini da se otpuste sokovi.
4. Umesto krompira stavite limun
5. U svaki limun stavite elektrode.
6. Kada sat počne da radi, zabilježite vreme koje je potrebno do prestanka njegovog funkcionisanja.
7. Ponovite korake 4 i 5 s jabukama, narandžama i paradajzom.
8. Ponovite eksperiment još dva puta.

Rezultati

Zabilježite podatke i uporedite rezultate.

Voće	Koliko vremena(minuta) je sat funkcionisao
Limun	
Jabuka	
Narandža	

Napravite listu vaših podataka. Koje je voće davalo struju koja je vremenski duže trajala?

Zaključak

Sumirati ono što se desilo u eksperimentu na osnovu rezultata. Da li su vaši podaci podržali vaše hipoteze? Ako ne, objasnite zašto. Procijenite projekat i dajte prijedloge za poboljšanje.

Primjer 3. Primjer projekta koji traje jedan čas i radi se u paru.

Naziv projekta: Brzina padanja tijela

Pitanja na koja treba da odgovori projekat

Što uzrokuje padanje tijela na zemlju? Da li predmeti istog oblika, ali različitih masa, jednako padaju? Da li predmeti predmeti različitog oblika, ali istih masa, jednako padaju?

Hipoteze

Napiši svoje pretpostavke na postavljena pitanja.

Materijal

- ✓ prazna boca i boca napunjena sokom,
- ✓ puna i prazna limenka,
- ✓ plastična i metalna kašika,
- ✓ zgužvani ili ravni list papira.

Postupak

1. Puštaj teža i lakša tijela istog oblika (npr. praznu i punu limenku) da padaju istovremeno. Pokušaj pronaći način da ih ispustiš istovremeno, a da to nije iz tvoje ruke.

2. Posmatraj koji će predmet pasti prije. Taj korak zahtijeva dvije osobe. Ako niste sigurni, ponovite postupak nekoliko puta.

3. Isti postupak ponovite s nekoliko različitih visina.

4. Sada isti postupak ponovite za predmete iste težine, ali različitog oblika.

Rezultati

Dobijene podatke unesite u tabelu. Napravite listu podataka. Šta primjećujete? Da li predmeti istog oblika, a različitih masa, jednako padaju? Da li predmeti predmeti različitog oblika, a istih masa, jednako padaju?

	Vrijeme potrebno da padne (isto/različito)
Predmeti istog oblika a različitih masa	
Predmeti različitog oblika, a i stih masa	

Zaključak

Da li su dobijeni podaci podržali hipoteze? Ako ne, objasnite zašto. Procijenite projekat i dajte prijedloge za poboljšanje.

Zaključak

Projektna nastava omogućuje sticanje znanja brzinom koja odgovara svakom djetetu. Dijete samo odlučuje o toku rada, slobodno mijenja etape rada, zavisno od svojih potreba. Primjenom naučnog metoda, dijete usvaja osnovne principe naučnog istraživanja, uči da diskutuje i brani stavove pomoću argumenata. Ono prepoznaje pozitivne rezultate drugih, prihvata objektivne kritike, razvija odgovornost za zajednička dostignuća, sposobnost ocjene i

objektivne procjene nekog rada. Dijete demonstrira teorijska, praktična znanja i vještine koje je steklo. Ono samo generalizuje pitanja, otkriva predznanja ili manjkavosti u znanju, samo određuje kako će da izrazi i pokaže svoja znanja. U vrednovanju izrade projekta djeca samostalno procjenjuju svoj rad. Učenje na projektu može da motiviše djecu da izučavaju sadržaje o prirodi, ukoliko im se omogući samoorganizovano učenje.

Izradom jednostavnih miniprojekata, djeca treba što samostalnije da pronađu podatke za temu projekta, da istraže i riješe, otkriju moguće probleme u zaključivanju, pronađu nova, prikladnija rješenja ili objašnjenja problema. Oni razvijaju razne oblike mišljenja. Upotrebom naučnog metoda u projektnoj nastavi djeca mogu da isprave pogrešna znanja, kao i da pravilno usvoje jednostavne pojmove i termine iz prirodnih nauka.

Jednostavni dječiji miniprojekti omogućavaju djeci da stečena znanja u mlađem uzrastu o prirodi aktivno primjenjuju u predmetnoj nastavi pri izučavanju fizičkih, hemijskih, bioloških, tehničko-tehnoloških sadržaja. Znanja stečena primjenom naučnog metoda u projektnoj nastavi trajnija su i kvalitetnija u odnosu na znanja stečena na tradicionalan način. Projektnu nastavu bi trebalo primjenjivati u nastavi o prirodi, onda kada se procijeni da će se na taj način najbolje realizovati postavljeni nastavni ciljevi i zadaci.

Literatura:

- Alsop, S. & K. Hicks (2001): *Teaching science*. London: Kogan Page.
- Bingle, W., Gaskell, P. (1994) Scientific literacy for decisionmaking and the social construction of scientific knowledge. *Science Education*, 78(2), 185-201.
- Chalufour, I., Worth, K. (2003): *Discovering Nature with Young Children: Part of the Young Scientist Series*, Redleaf Press. New York: Education Development Center, Inc.
- Church, E. (2003). Step-by-step scientific thinking. *Scholastic Early Childhood Today*, 6, 35-41.
- Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi, *Magistra Iadertina*, 1, 33-48.
- De Zan, I. (2001.). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ellen, D. (2010). *Doing What Scientists Do, Second Edition: Children Learn to Investigate Their World*. Portsmouth: Heinemann.
- Fensham, P. (1985). Science for all: A reflective essay. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 415-435.
- Franklin, J. (2009). *What Science Knows: And How It Knows It*. New York: Encounter Books.

- Garrett, R., M., (1987).Issues in science education: problem solving, creativity and originality, *Int. J. Sci. Educ.*, 9 (2),125-137.
- Gelman, R., and Breneman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*,19,150-158.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning science: towards a personalized approach*. Buckingham: Open University Press.
- Kramer, S., Bond, F. (1987). *How to Think Like a Scientist: Answering Questions by the Scientific Method*. New York: Harper Collins Publishers.
- Meyer, H.(2002.). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Pedretti, E. (1996). Learning about science, technology and society (STS) through an action research project: co-constructing an issues based model for STS education. *School Science and Mathematics*, 8, 432-440.
- Popov, S. (2006). Projekt metoda. Beograd.*Pedagogija*, 1., 86 – 99.
- Roth, W (2005): *Talking science: language and learning in science classrooms*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Solomon, J. (1993). *Teaching science, technology and society*. Philadelphia: Open University Press.
- Trivić, D., Marković, M, Randelović,M, Zindović, Vukadinović, G. (2006). Standardi za proces nastave i učenja hemije. *Pedagogija*, 4, 512-522.
- Wheatley,G. (1991).Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. *Science Education*, 75 (1), 9-21.
- Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče*. Zagreb : Educa.
- Ziman, J. (1981). *Puzzles, Problems and Enigmas*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Ziman, J. (2000). *Real Science: what it is, and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

IMPORTANCE OF IMPLEMENTATION OF SCIENTIFIC METHOD IN CHILDREN'S MINI PROJECTS

Abstract:

At a very early age children should learn about its environment through discovering. In the strategy of learning through discovery, scientific method takes an important position. It can be applied when children need to solve an adequate problem, research of nature i.e. design a simple project. Aim of this paper is the analysis of the importance of the implementation of scientific method in project teaching at the earliest age. There are several different types of simple children mini-projects shown in the paper in regard to its length and form of work. Of course, projects must be in compliance with interests, mental and physical characteristics of children. Through design of simple projects, children begin to understand in a much easier way cause and consequence in the nature, enrich their knowledge, learn how to gather and present, discuss and defend their conclusions based on arguments. Acquired knowledge about nature, children connect with everyday life.

Key words: children mini-projects, scientific method, implementation

Katarina TODORVIĆ¹

ŠKOLA KAO INSTITUCIJA – OD IDEALA DO PROBLEMA

Rezime:

Težnja ovog rada je da, u periodu evaluacije postignutog u okviru reforme crnogorske škole i kompletnog vaspitno-obrazovnog sistema, podsjeti na očekivanja od škole, kao i na probleme kroz koje je prolazila od nastanka do danas. Škola je kritikovana i u periodima svog konstituisanja, i onda kada njena neminovnost nije stavljana pod znak pitanja, pa i u savremenom dobu. Pokušali smo da napravimo kratak presjek razloga koji uslovljavaju nastanak (ne)opravdanih kritikovanja škole, kao i da pokušamo opravdati sve one od kojih zavisi kvalitet i razvijenost školskog sistema, a to smo mi sami.

Ključne riječi: škola, vaspitanje, obrazovanje, kritika, kriza, društvo

Nastanak i razvoj škole kao vaspitno-obrazovne institucije

Vaspitanje, obrazovanje i učenje trajne su i stalne funkcije ljudskog društva. Škola kao institucionalni oblik vaspitanja je nešto novijeg datuma. Ona je nastala na relativno razvijenim stupnjevima ljudskog društva. Po izvornoj funkciji i izvornom značenju škola je predstavljala mjesto za zabavu i kreativno korišćenje dokolice (shole - dokolica). Do njenog nastanka došlo je onda kada je razvoj materijalne proizvodnje stvorio prostor koji je „slobodan od rada“, „posebno vrijeme“ u kome su djeca pa i odrasli mogli da se posvete aktivnostima vaspitanja, obrazovanja i učenja. Vaspitanje i obrazovanje kao društvene djelatnosti nužno su bili vezani za usavršavanje procesa rada i razvoj proizvodnih snaga. Međutim, prve škole nijesu se javile kao izraz potrebe neposrednog proizvodnog rada. One su nastale kao izraz duhovnih potreba viših društvenih slojeva. Istorijski posmatrano prve škole nastale su u prvim bogatim društvima kao što je Stari Egipat, Vavilon, Kina, Atina i sl. Škole nijesu uticale na materijalno bogatstvo i proizvodne sisteme tih zemalja, ali je nastanak i razvoj škola u tim zemljama bio direktan izraz njihovog materijalnog bogatstva

¹ Doc. dr Katarina Todorović, Filozofski fakultet u Nikšiću

i njihovih državnih i državno religioznih potreba. One su predstavljale pokušaj vladajućih slojeva da institucionalizuju vaspitanje, obrazovanje i učenje i stave ga u funkciju svojih interesa i potreba.

Proces institucionalizacije vaspitanja, obrazovanja i učenja i formiranje škole, kao ustaljene i nužne forme artificijelnog razvoja, trajao je veoma dugo i poprimao različite oblike i funkcije. U Kini su 2500. p.n.e. nastale prve škole u kojima se učilo čitanje, pisanje i račun. Najpoznatija vrsta takve škole bila je „Carska akademija“ u Pekingu za obrazovanje mandarina. U Persiji su postojale škole koje su bile organizovane internatski i u koje su išla djeca poslije šeste godine. U Egiptu su nastale i funkcionisale škole za pisare, a u Izraelu proročke škole. U antičkoj Atini već je bio razvijen cio školski sistem koji su sačinjavale gramatičke škole, palestre, gimnazije, efebije i filozofske škole za odrasle (detaljnije vidjeti: Trnavac, 1992). U nekim istorijskim periodima, škole su bile grupe mladih ljudi okupljene oko učenog čovjeka ili filozofa, nekada grupe djece i omladine različitog uzrasta okupljenih u manastirima. Ponekad se pod školom podrazumijevao rad učitelja u kući imućnijeg čovjeka koji je učio više djece. U pojedinim državama za potrebe učenja građene su posebne prostorije pri hramovima i gradskim upravama. To kazuje da su tokom istorijskog razvoja načini i oblici organizovanja škola bili neujednačeni i vrlo različiti sve dok obrazovanje nije postalo masovnije i dok na njega nijesu primijenjeni principi industrijske proizvodnje.

U teorijskom smislu, ideja o školi kao institucionalnom obliku obrazovanja i učenja plod je antičke misli. Kao što je poznato Platon (1984; 1990) i Aristotel (1984) smatrali su da je vaspitanje djece isključivo stvar države. Odmah po rođenju država bi trebalo da preuzima djecu, posebno organizuje život za njih i vaspitava ih u školama na način na koji njoj to odgovara. Čak i u tzv. rodovskom Rimu, gdje je skoro cjelokupno vaspitanje bilo porodično, Kvintilijan se snažno zalagao za javno školsko vaspitanje negirajući privatne škole, pa i vaspitno-obrazovnu funkciju porodice (Kvintilijan, 1963). Vjerovatno inspirisan Platonovim idejama, Kampanela u „Gradu sunca“ piše da djeca ne pripadaju roditeljima nego društvu, zbog čega država mora da organizuje cjelokupno vaspitanje djece u školama. Majka brine o vaspitanju svog djeteta samo u toku prve dvije godine njegovog života, poslije čega se ono predaje učiteljima koji se dalje brinu o njegovom vaspitanju.

Konstituisanje relativno cjelovitih školskih sistema dešava se u periodu industrijske revolucije i stvaranja modernih država zapadnog tipa. U suštini proces konstituisanja školskih sistema tekao je paralelno s procesom konstituisanja države (detaljnije vidjeti: Žlebnić, 1983; Trnavac, 1992). Moderna škola nastala je tek onda kada je Komenski istakao ideju da su škole mjesta „gdje se svi svestrano uče svemu“ i formulisao svoj koncept razredno-predmetno-časovnog sistema koji i danas predstavlja suštinski princip organizacije i funkcionisanja nastave u školama. Ali Komenski nije dao samo osnovni oblik unutrašnjoj

organizaciji škole (organizacija razreda i organizacija časa) već je uspostavio i osnovni princip njenog djelovanja u odnosu na njeno okruženje ističući da u školu „treba uzimati ne samo djecu bogatih i znamenitih ljudi već svu djecu podjednako, plemićku i građansku, bogatašku i sirotinjsku, dječake i djevojčice, po svim gradovima, varošima, selima i zaseocima“ (Komenski, 1954, str. 1).

Tokom historijskog razvoja i mnogi drugi mislioci su slijedili ideju Komenskog o školi kao osnovnom instrumentu vaspitanja, obrazovanja i učenja. Tako, na primjer, za Dirkema (Dirkem, 1981) vaspitanje predstavlja sredstvo pomoću koga svako društvo kod djece stvara osnovne uslove svog sopstvenog opstanka i egzistencije. Stoga su za vaspitni proces, prije svega, zainteresovani i odgovorni društvo i država. Za Dirkema država, odnosno škola, ima odlučujuću ulogu u vaspitanju djece. Sve što se čini u oblasti vaspitanja, treba i mora biti pod kontrolom države. Samo na taj način će se u jednom asocijalnom biću razviti društveno biće, sa sistemom stavova i navika sa kojima će se uklopiti u zajednicu. I za Keršenštajnera, kao jednog od utemeljivača pokreta „radne škole“, osnovno oruđe državno-građanskog vaspitanja je škola (Keršenštajner, 1939).

Proces formiranja škole kao institucionalnog oblika učenja trajao je veoma dugo, a samo konstituisanje relativno cjelovitih školskih sistema dešava se tek u periodu industrijske revolucije i stvaranja modernih država zapadnog tipa. Industrijska proizvodnja, čije su osnovne karakteristike masovnost i ekstenzivnost, snažno je podstakla razvoj škola, od osnovnih do univerziteta. Osnovno obrazovanje u većini zemalja postaje obavezno, a povećanje broja učenika zahtijeva zajedničku organizaciju i sadržajnu uniformnost. Tako je započeo razvoj modernih sistema obrazovanja. Tokom historijskog razvoja škola i školski sistemi su se razvijali, mijenjali, ali i zapadali u krize.

S obzirom na to da je savremena škola produkt države, njene osnovne organizacione karakteristike su:

- *uniformnost* - u pogledu unutrašnje organizacije i programske orijentacije;
- *zatvorenost* prema drugim oblicima vaspitanja i obrazovanja;
- *programska nefleksibilnost* (komplikovane i spore procedure mijenjanja nastavnih planova i programa);
- *hijerarhijska nadređenost* i struktuiranost;
- *generacijska usmjerenost*, odnosno ograničenost (škole su u suštini jednogeneracijske ustanove).

Kritika škole: teorijsko historijska perspektiva

Od svog nastanka, škola je kao institucija bila predmet značajne naučno sručne pažnje i kritike. Prve kritike škole i prvi pokušaji njenog mijenjanja (reformisanja) tekli su paralelno sa njenim konstituisanjem. O tome možda najbolje svjedoči činjenica da je Komenski u Velikoj didaktici (Komenski,

1954) uspostavljanje modernog školskog i razrednočasovnog sistema započeo pod naslovom *Škole se mogu popraviti*. Cio njegov rad i život bio je napor da se škola popravi.

Jednu od prvih ozbiljnijih kritika škole dao je poznati engleski filozof i pedagog Džon Lok, duboko vjerujući u moć vaspitanja i njegovu efikasnost. Lok kaže da od „svih ljudi koje vidamo, devet desetina ono što su, dobri ili rđavi, korisni ili ne, samo su takvi zahvaljujući svom vaspitanju“ (Lok, 1967, str.27). Raspravljajući o pitanju gdje vaspitavati – u školi ili u porodici – Lok se bez mnogo dvoumljenja opredjeljuje za porodicu. Iako porodica u odnosu na vaspitanje djece ima izvjesnih nedostataka, ona ipak ima daleko više prednosti od vaspitanja u školi. Školska sredina ne obezbjeđuje osnovne uslove za pozitivno uticanje na djecu, jer „kako se neko ko živi u čoporu nevaspitane djece i tu nauči da se svađa oko lopte ili da vara u igri u novac, može spremiti za pristojno ophođenje ili za poslovanje sa ljudima... i kakav se karakter može steći u ovakvoj gomili dječurlije, koju škola obično skuplja od svakojakih roditelja(...)“ (Lok, 1967, str. 64). U takvoj sredini moguće je lako se naučiti drskosti, laganju i nasilju. Iako ne zanemaruje porodično vaspitanje i ističe značaj pravilnog odnosa između roditelja i djece, Lok smatra da vaspitanje treba prepustiti dobrom, životno iskusnom i pametnom vaspitaču. „Uvjeren sam da svaki otac koji je u stanju da plaća domaćeg učitelja može dati svom sinu bolje ponašanje, više muških osobina i jače osjećanje za sve što vrijedi i što postoji, a uz to omogućiti mu mnogo veći uspjeh u naukama i još postići da postane čovjek prije nego ijedna škola to može da uradi“ (Lok, 1967, str.64).

Švajcarski pedagog Adolf Ferijer smatra da je osnovna svrha vaspitanja u pružanju pomoći i stvaranju uslova za spontan, prirodan razvoj ličnosti. Vaspitanje treba da potpomogne prirodne tokove samorazvoja. Cjelokupan sistem vaspitanja koji zastupa Ferijer zasniva se na spontanoj dječijoj aktivnosti bez velikog miješanja odraslih. „Mi odrasli nemamo zadatak da ubrzavamo rascvjetavanje ružinog pupoljka, priroda će ga razviti. Naša je uloga da ga njegujemo, što je sasvim druga stvar“ (Ferijer, 1935, str. 119). Kad je u pitanju tadašnja škola i njena vaspitna uloga, Ferijer je njen oštar kritičar. Škola je konformistička i autoritativna i kao takva ne poštuje individualnost ličnosti. Svojim rigidnim programima ona ometa spontanu stvaralačku aktivnost koja je u prirodi djeteta. Ferijer iznosi svoju koncepciju škole budućnosti, a njegova ideja o „aktivnoj školi“ i danas je aktuelna. Glavni cilj njegove škole je uvećanje moći dječijeg duha, njegove emocionalnosti i voljnosti. Ferijerova škola nije „nimalo antiintelektualna, ali ona je anti-intelektualistička“ (Ferijer, 1935, str. 121). Ferijerova škola podstiče ličnu aktivnost učenika, slobodan rad, dozvoljava učenicima izbor sadržaja, u njoj je zastupljena kako individualna, tako i kolektivna aktivnost učenika.

I Elen Kej (Kej, 1918), kao dosljedan predstavnik individualne pedagogije, smatrala je da je osnovna vještina vaspitavanja da se na dijete što manje utiče

neposredno, a da roditelji treba svoju energiju da usmjere prije svega ka usavršavanju svojih ličnosti. Uviđajući da pravog porodičnog života ima sve manje i dok se djeca ne vrate porodici, a majke ne posvete isključivo djeci, neće se ostvariti prirodno vaspitanje za život. U skladu sa ovakvim svojim shvatanjima Elen Kej se izjašnjava kao oštar protivnik zabavišta, kao organizovanog oblika zbrinjavanja djece u predškolskom uzrastu. Ona smatra da je njihova osnovna intencija da preuzmu ulogu porodice kao osnovnog faktora vaspitanja i zalaže se da se ovakve ustanove potpuno ukinu, jer se u njima djeca „kalupe“ i „proizvode na tuće“. Kao i većina pripadnika individualne pedagogije, Elen Kej kritikuje postojeću školu i cjelokupno institucionalno obrazovanje. Po mišljenju Elen Kej škola uništava sve što djeca donesu sa sobom – želju za znanjem, sposobnost opažanja, samoaktivnost. Zato ona i kaže da „škola ima samo jedan veliki cilj: da samu sebe učini izlišnom, da dopusti da zavlada život i sreća – to će među ostalim reći samoradnja – namjesto sistema i šeme“ (Kej, 1918, str. 55). Ipak, Elen Kej nije u potpunosti protiv škole, već ona želi drugačiju školu i sanja „snove o jednoj školi budućnosti u kojoj bi duša mogla dobiti slobodno, potpuno samorazviće“ (Kej, 1918, str. 33). To bi bila opšta škola, zajednička za oba pola i za sve staleže i što je posebno važno, bila bi posvećena svakoj individui posebno. U njoj bi, dakle bilo zastupljeno potpuno prirodno obrazovanje individue – olakšavano djelovanje prirode na razvoj ličnosti. Po njenom dubokom uvjerenju, djecu treba što više prepustiti samoradnji, spontanom i slobodnom razvoju, a cio posao vaspitača bio bi da pomažu prirodni razvoj i podupiru njihovu samostalnost.

Veliki njemački pedagog i teoretičar radne škole Keršenštajner je, kao i E. Kej i A. Ferijer, oštar kritičar škole svoga vremena, jer je to škola bubanja i memorisanja. U koncepciji škole i obrazovanja koju on zastupa „državi pripada najviša instanca u pogledu organizacije, nadzora i vođstva obrazovanja“ (Keršenštajner, 1939, str. 362).

Pod velikim uticajem Rusoa, L. N. Tolstoj svoju koncepciju vaspitanja zasniva na principu slobode. Za Tolstoja, proces vaspitanja u suštini predstavlja organizovanje sredine koja bi na najbolji način omogućila i pomogla slobodan samorazvoj djeteta. Tolstoj je školu svoga doba, izgrađenu na Herbartovoj pedagoškoj tradiciji, poredio sa tamnicama i smatrao da u njima vlada „neslobodno“ vaspitanje u svim aspektima – kruta organizacija razredno-predmetno-časovnog sistema, stroga disciplina, knjiško učenje, objekatska uloga učenika, odvojenost od stvarnog života. U tako uređenoj školi dijete uči ono što ne razumije, a učitelji i učenici su međusobni neprijatelji. Neka djeca su radoznala, a druga izmučena i nesrećna. Tolstoj smatra da se život u školi mora približiti životu u porodici i da je nužno da se škola sva preseli u kuću, da škola postane sastavni dio kućevnog života djetinjeg.

Škola kao institucija uvijek je bila predmet pažnje svih značajnijih pedagoga, kao i onih filozofa i psihologa koji su se interesovali za probleme

vaspitanja i socijalizacije uopšte. Nesumnjivo je da škola ima izuzetnu društvenu vrijednost i da predstavlja snažni vaspitni faktor, odnosno faktor ljudske personalizacije i socijalizacije, ali da istovremeno pati od niza slabosti i nedostataka i da je zbog toga treba korjenito mijenjati i reformisati. Teorijska razmatranja o školi, kao što i pokazuje prethodna fragmentarna analiza, kretala su se u pravcu zaključka da se škola nalazi u procjepu između brojnih društvenih promjena i potreba pojedinca koje ona ne može na adekvatan način da zadovolji. To je produkovalo uvjerenje da se škola nalazi u kontinuiranoj krizi.

Savremena kriza i kritika škole

Evolucija današnjeg svijeta obilježena je izuzetnim razvojem obrazovanja i školovanja, dosada neviđenim u historiji čovječanstva. Nekoliko činjenica naročito svjedoči o ritmu i širini te pojave. Upis u školske institucije raste mnogo brže nego stanovništvo u cjelini, tako da se danas broj učenika i studenata u svijetu približio jednoj milijardi. Sve je prisutnija težnja ka univerzalnom srednjem obrazovanju, a visokoškolsko obrazovanje doživljava pravu eksploziju i po broju univerziteta i po broju upisanih studenata. Naravno da je taj razvoj obrazovanja i školskih sistema imao različite oblike od zemlje do zemlje. Pod uticajem demokratizacije obrazovanja koja je naročito došla do izražaja krajem dvadesetog vijeka, razvoj školskih sistema i školske mreže odvijao se po kvantitativnom modelu. Sveprisutna je postala želja i napor da se što većem broju djece i mladih omogući što duže školovanje, produžavanjem perioda obaveznog obrazovanja i organizovanjem obrazovanja odraslih. Ali taj polet u razvoju obrazovanja pratili su, nesmanjenom žestinom, porast broja nepismenih, koji se takođe približava jednoj milijardi (prema: Savićević, 2000) i povećanje teškoća i barijera koje sprečavaju ostvarenje obrazovanja za sve. Isto tako, kvantitativni model razvoja škole i školskih sistema nije pružao kvalitetno obrazovanje svima, već samo manjem broju mladih. Taj model u potpunosti je zasnovan na principu historičnosti i enciklopedizma, po kojima se postojećim programima stalno dodaju novi materijali i sadržaji koje donosi naučno-tehnološki razvoj. S druge strane, kvantitativni model razvoja školskih sistema u potpunosti zanemaruje posliješkolsko obrazovanje i sve druge mogućnosti za učenje, a naročito neformalne oblike obrazovanja i sredstva masovnih komunikacija. Te kao i neke druge činjenice svjedoče da je škola, kako se to često kaže, u krizi. Moglo bi se reći da je kriza gotovo trajno i normalno stanje škole. Škola se (od) uvijek nalazi u krizi. Ta kriza ima različite uzroke, povode i manifestacije. Mora se, međutim, imati u vidu da se najveći dio kriznog stanja škole može pripisati njoj samoj i njenoj nemogućnosti i nesposobnosti da uspostavi ravnotežu između dvije osnovne funkcije: konzervativne i progresivne. Osnovna funkcija škole je da očuva postojeći sistem vrijednosti i kulturnih normi, postojeće obrasce ponašanja i mišljenja, cjelokupnu tradiciju i kulturu. S druge strane, škola mora

da prati i afirmiše promjene u sopstvenoj i cjelokupnoj društvenoj strukturi, da produkuje i afirmiše nove i drugačije obrasce ponašanja i mišljenja. Te dvije funkcije često su neusaglašene i njihov sukob se manifestuje kao kriza škole.

Savremena kritika škole je intenzivna. Školi se, naime, oduvijek, a posebno danas, upućuju brojne i opravdane kritike. One dolaze iz različitih pravaca i sa različitim povodom. Kritika današnje škole svakako nije ni pretjerana i u najvećem broju slučajeva nije bez osnova. Škola se optužuje za neefikasnost, jer se dešava da poslodavci ponekad moraju da organizuju razne kurseve za učenike koji su završili školu, kako bi ih osposobili za rad. To kazuje da programi srednjih stručnih škola ne odgovaraju potrebama svijeta rada. Zar se može ignorisati činjenica da mladi koji danas mnogo brže sazrijevaju (akceleracija rasta i razvoja) sve duže ostaju u školama (do dvadeset pete ili dvadeset sedme godine). Škole su, zaista, danas postale „zabavišta“ ili „zatvori za mlade“, jer ih odvajaju od autentične stručne i društvene akcije, od angažovanog života, lišavajući ih odgovornosti prema sebi i društvenoj zajednici čime opstruiraju njihovo sazrijevanje. Obrazovanje i školovanje u većini razvijenih zemalja politički je i socijalni, ali ne i finansijski prioritet. Bez odgovarajućih finansijskih sredstava školski sistem ne može se modernizovati i prilagoditi ciljevima koje mu nameću socijalni i naučno-tehnički razvoj. U mnogim zemljama izdaci za školski sistem dostigli su granicu koja se više ne može preći. Zato se opravdano postavlja pitanje da li treba nastaviti sa primjenom kvantitativnog modela školovanja i širenjem školske mreže ili treba pronaći neke druge načine i modele obrazovanja i učenja.

U osnovi svih kritika škole nalaze se raznolike socijalne potrebe, raznolike teorijske koncepcije škole, odnosno različiti filozofski pristupi vaspitanju i obrazovanju. O „krizi škole“ naročito se počelo govoriti i pisati od pojave znamenite knjige Filipa Kumsa „Svetska kriza obrazovanja“. Kumsova (Kums, 1971) studija ukazala je da kriza škole nije ni samo, ni prije svega, organizaciono-ekonomsko, već šire društveno pitanje, pitanje socijalnih promjena i promjene društveno-ekonomskih odnosa u cjelini. Postoji obilje literature o krizi škole, uzrocima krize, slabostima i nedostacima škole i mogućim rješenjima i te kritike dolaze iz različitih naučnih područja i različitih teorijskih i metodoloških orijentacija.

Sociološki orijentisani autori u kritici škole polaze od premise da je škola klasna institucija što generira sve njene druge slabosati i izlaže je kontinuiranoj krizi. Altiser (1986) ističe da je škola danas zamijenila crkvu u ulozi vodećeg ideološkog aparata države, jer je u današnjim uslovima mnogo lakše održati vlast putem ideološke kontrole, nego putem sile. Škola je instrument reprodukcija i održavanja vladajuće ideologije.

Polazeći od shvatanja Burdijea da škola vrši simboličko nasilje nad nižim društvenim slojevima i tako utiče na produbljevanje klasnih razlika, Bernštajn postavlja hipotezu da postoje dva tipa jezika: jezik srednje klase i

jezik radničke klase. Škola favorizuje prvi i tako bitno redukuje mogućnosti socijalne promocije nižih slojeva (Berstejn, 1979).

Jednu od prvih savremenih kritika škole posle drugog svjetskog rata dao je Žan Pijaže u djelu *Kuda ide obrazovanje*. Pijaže se zalaže za jednakost pristupa obrazovanju i insistira na reviziji metoda i ciljeva obrazovanja. U škole je neophodno uvesti aktivne metode učenja i bitno izmijeniti poziciju nastavnika. Nastavnik treba da bude motivisan i sposoban da u neposrednoj nastavi kreira takve situacije u kojima će učenici ispoljiti više aktivnosti i samostalnosti i tako otkrivaju sebe i svijet koji ih okružuje. Takav nastavnik mora biti odličan poznavalac oblasti koju predaje, ali i cjelokupne razvojne psihologije i problematike saznanog razvoja djece. Pijaže posebnu pažnju posvećuje i sadržajima obrazovanja i učenja i insistira na fleksibilnijem pristupu u spajanju prirodnih i društvenih nauka, što znači da se učenicima mora pružiti prilika da oblikuju svoj vlastiti obrazovni i saznanjani profil samostalnim izborom sadržaja koje će učiti (Piaget, 1973). Po Pijažeovom uverenju osnovna slabost škole je nesposobnost da razvija ljude koji autonomno i slobodno misle.

Najozbiljnija kritika škole je ona koja dolazi iz psihologije stvaralaštva i koja kazuje da škola sputava stvaralačke sposobnosti i stvaralačko mišljenje učenika. Naravno, ovdje nije riječ o tome da škola ne može da razvija stvaralačke sposobnosti učenika, već o činjenici da u dominantnoj organizaciji nastave i cjelokupnog školskog života to nije moguće. Istraživanja Kvaščeva uvjerljivo su pokazala da je moguće zasnovati tako da ona bitno utiče na razvoj sposobnosti stvaralačkog mišljenja (Kvaščev, 1971).

Teoretičari iz područja obrazovanja smatraju, kao što je to na primer Filip Kums, (1971) da je jedan od načina izlazaka škole iz krize u koju je zapala njeno zasnivanje na principima doživotnog obrazovanja. Savremena škola ne treba da „formira“ ljude jednom zauvijek, već ljude sposobne da uče. Na pitanje gdje leže osnovni uzroci krize škole daju se raznoliki odgovori. Kums, (1971) navodi sljedeće razloge.

- velika potražnja obrazovanja i ekspanzija škole;
- nedostatak materijalnih i drugih sredstava za obrazovanje;
- tradicionalizam i inercija u samim školskim sistemima i sporo prilagođavanje škole novim promjenama i
- inercija samog društva koje zbog robovanja rigidnom sitemu vrijedosti zbog čega nije u mogućnosti da školu učini pokretačem i učesnikom svoga razvoja.

Kriza škole prema Kumsu nije svojstvena samo pojedinim zemljama, već je to globalni problem. Da bi se on prevazišao, školu je neophodno osposobiti za permanentno (samo)mijenjanje, (samo)preobražavanje i (samo)usavršavanje. To znači da škola mora da prati i adekvatno reaguje na socijalne, naučno-tehnološke, demografske, kao i na promjene u sferi rada.

Savićević (1983) takođe ističe da škola ne smije imati ambiciju da finalizuje obrazovanje, već treba da razvije sposobnosti i vještine koje će mladima omogućiti da drže korak sa promjenama u svijetu koji se stalno mijenja. Poljski pedagog Okon smatra da škola isuviše insistira na akademskim znanjima i da ne vodi računa o savremenim potrebama društva. Ona ne motiviše na učenje i ne razvija sposobnosti za samostalno učenje.

Kriza škole, kao globalni i permanentni problem ima veoma raznolike manifestacije i povode od kojih ovdje navodimo samo neke:

- neadekvatnost škole u organizacionom i programskom smislu u odnosu na zahtjeve i domete naučno-tehnološkog razvoja;

- neprimjerenost škole socijalnim i posebno demografskim promjenama koje se

ogledaju u:

- povećanju procenta stanovnika u gradovima;

- povećanju procenta odraslog i starog stanovništva u ukupnoj populaciji

- intenzivnim regionalnim migracijama;

- nemogućnosti škole da značajnije utiče na reprodukciju socijalnih razlika i izbjegne zavisnost školskog uspjeha od materijalnih prilika učenika i njihovih porodica;

- neadaptiranost školskog sistema zahtjevima vremena u pogledu unutrašnje programske povezanosti i organizacione strukture;

- potpuna razdvojenost školskog (formalnog) od neformalnog sistema obrazovanja;

- zatvorenost škole i cjelokupnog školskog sistema za različite starosne kategorije stanovništva (odrasle, stare)

- zastarjelost sadržaja učenja u odnosu na zahtjeve rada i socijalnog života u cjelini;

- nedekvatnost školskih, odnosno obrazovnih profila u odnosu na društvene potrebe i zahtjeve.

Kriza obrazovanja i škole refleksija je opštih društvenih kretanja, a uzroci krize, prije svega, nalaze se u raskoraku između obrazovanja koje omogućuje škola i koje zahtijeva privreda. Za Suhodolskog (Suhodolski, 1974) osnovni uzrok krize škole leži u činjenici da ona ne zadovoljava potrebe nacionalne privrede za odgovarajućim kadrovima. Ali pored društvenih, Suhodolski smatra da postoje i pedagoške dimenzije krize škole u savremenom društvu. Pedagogija se ne angažuje dovoljno u definisanju principa i pravila planiranja obrazovanja i školovanja, te i brojni drugi autori smatraju da se u osnovi krize škole nalaze ne samo društveni, već i pedagoški razlozi.

Osnovne uzroke krize škole Tofler (1975) vidi u njenoj istoričnosti. Toflerova osnovna zamjerka je da škola neprestano „uvlači prošlost u sadašnjost“, vješto ubjeđujući učenike da će im sva znanja iz prošlosti „biti potrebna u budućnosti“ (Tofler, 1975, str. 321). Škola gubi trku u pripremanju mladih za

život, jer ih usmjerava prema prošlosti. „Budućnost je prognana iz razreda i iz svijesti učenika. To je kao da budućnost ne postoji“ (Tofler, 1975, str. 340). Imajući to u vidu, Tofler zahtijeva novu revoluciju u obrazovanju kojom treba:

- preobraziti organizacionu strukturu obrazovnog sistema;
- revolucionisati nastavne planove i programe i
- promovisati takvu orijentaciju koja bi bila okrenuta ka budućnosti

(Tofler, 1975).

Fler (1976) uzroke krize škole nalazi u širim društvenim problemima kao što su:

- društvene nejednakosti u obrazovanju;
- nezadovoljavanje društveno-ekonomskih zadataka od strane obrazovnih ustanova;

- naglo povećanje, već uobičajeno velikih troškova, za obrazovanje;
- nemiri u obrazovnim ustanovama naročito na univerzitetima;
- neuvažavanje potrebe da se obrazovanje stiče tokom cijelog života, a ne samo u određenom periodu (mladost);

- organizacioni problemi obrazovanja u okviru institucija obrazovnog sistema;

- problem neadekvatne uklopljenosti pojedinca u zajednicu i pojava savremene, tj. demokratske porodice;

- problem agresivnog i devijantnog ponašanja, naročito kod omladine i
- problem nastao zbog sukoba generacija.

Savićević (1983) je dao jednu od najsveobuhvatnijih globalnih analiza krize savremene škole. Rezultati njegovih analiza ukazuju da su osnovni razlozi krize savremene škole sljedeći:

- Raspadanje kolonijalne dominacije i stvaranje novih državnih zajednica. Napuštajući svoje kolonije, kolonizatori su u njima ostavili školske sisteme koji nijesu odgovarali nacionalnim i socijalnim ciljevima novooslobođenih zemalja koje su bile u izuzetno teškoj, ne samo ekonomskoj, već i kulturnoj situaciji i borile se sa nepismenošću, nezaposlenošću i bolešću. U tim zemljama afirmisana je ideja o oslanjanju na sopstvene snage u procesu kulturne obnove i povezivanja škole i života.

- Porast broja stanovništva, posebno u zemljama u razvoju. Demografska eksplozija donijela je i rast broja nepismenih čiji broj se približava milijardi. Broj mladih u nerazvijenim zemljama koi nemaju šansu da budu obuhvaćeni školom se uvećava. U razvijenim zemljama značajan procenat djece napušta školu prije vremena i za kratko vrijeme ponovo postaje nepismen ili polu pismen. Otuda potiče insistiranje da se škola poveže sa komunom i postane socijalno kulturni centar za djecu, omladinu i odrasle.

- Promjene u svijetu rada. Brze promjene u sadržajima i metodama rada uticale su na zastarijevanje znanja i vještina, a to je imalo sasvim određene posljedice na planove i programe škola, koji su takođe morali postati podložni

brzim promjenama. Međutim, škola je prilično neosjetljiva na te promjene i ostala je odvojena od svijeta rada.

- Socijalne promjene i demokratizacija društvenog života. Demokratizacija društvenog života zahtijevala je demokratizaciju obrazovanja i ravnopravan pristup obrazovanju, bez obzira na socijalno-klasno porijeklo.

- Razvoj komunikacionih sistema. Zahvaljujući razvoju nauke proširen je i olakšan sistem komunikacija. Masovna sredstva komunikacije imaju snažan uticaj na čovjekovo saznanje. Škola i nastavnici nijesu više jedini izvor znanja i informacija. To zahtijeva izmjenu nastavnih planova i programa i bitno mijenja profesionalnu poziciju i ulogu nastavnika.

- Pojava filozofije doživotnog obrazovanja. Pod uticajem filozofije doživotnog obrazovanja u svim zemljama svijeta pokreću se značajne rasprave o školi i vrše reforme obrazovnih sistema na principima koncepcije doživotnog obrazovanja.

* * *

Sasvim je jasno da se uzroci krize škole ne nalaze jedino u njoj samoj. Brojni društveno-ekonomski, politički i demografski, ali i personalni faktori uzrokuju krizu savremene škole. Škola je društvena tvorevina i refleksija svih društvenih uticaja i promjena i kriza cjelokupnog društvenog i globalnog konteksta i okruženja.

Samo zajedničko angažovanje svih faktora koji se posredno ili neposredno bave školom može dovesti do njenog adekvatnog unapređenja. Glavni zadatak države, institucija i pojedinaca treba da bude da prirodnu želju ljudi za učenjem i za težnjom za usavršavanjem pravilno razumiju i da se na isti način odnose prema njoj. Iz prethodno navedenih razloga reforme u oblasti školstva su neminovnost, radi usklađivanja te vaspitno-obrazovne institucije sa savremenim potrebama društva i pojedinaca, a da li će škola biti rješenje ili sami problem uvijek će zavisiti od ljudi koji kreiraju njeno postojanje.

Literatura:

– Altiser, L. (1986): *Ideologija i ideološki aparat države*, u: Flere, S., (red) *Proturječja suvremenog obrazovanja*, Zagreb.

– Aristotel (1984), *Politika*, BIGZ, Beograd.

– Berstejn, B. (1979): *Jezik i društvene klase*, BIGZ, Beograd.

– Dirkem, E. (1981): *Vaspitanje i sociologija*, ZUNS, Beograd.

– Ferijer, A. (1935): *Aktivna škola*, Geca Kon, Beograd.

– Flere, S. (1976): *Obrazovanje u društvu*, Gradina, Niš.

- Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): *Školska i porodična pedagogija*, Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica i Učiteljski fakultet Beograd
- Kej, E. (1918): *O vaspitanju deteta u školi*, Beograd – Sarajevo.
- Kej, E. (1919): *O vaspitanju deteta kod kuće*, Beograd -Sarajevo.
- Keršenštajner, G. (1939): *Teorija obrazovanja*, Geca Kon, Beograd.
- Komenski, J. A. (1954): *Velika didaktika*, SPDJ, Beograd.
- Kums, F. (1971): *Svetska kriza obrazovanja*, Interpres, Beograd.
- Kvašček, R. (1971): *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.
- Kvintilijan, M.F. (1963): *Obrazovanje govornika*, Svjetlost, Sarajevo.
- Lok, Dž. (1967): *Misli o vaspitanju*, Znanje, Beograd.
- Piaget, J. (1973): *To Understand is To invent – The Future of Education*, New York.
- Platon (1939): *Misli o vaspitanju*, Izdavačka knjižara Rajković, Beograd.
- Platon (1990): *Zakoni/Epinomis*, BIGZ, Beograd.
- Savićević, D. (1983): *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Zavod za unapređenje školstva, Titograd.
- Savićević, D. (2000): *Put ka društvu učenja*, DP “Đuro Salaj” – JNIP “Prosvetni pregled”, Beograd.
- Suhodolski, B. (1988): „Permanentno obrazovanje i stvaralaštvo“, *Školske novine*, Zagreb.
- Tofler, A., Tofler, H. (1998): *Rat i antirat*, Paideja, Beograd.
- Trnavac, N. (1992): „Škola pod lupom“, *Dečije novine*, Gornji Milanovac.
- Žlebnik, L. (1970): *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, Beograd.

THE SCHOOL AS AN INSTITUTION - FROM IDEAL TO PROBLEM

Abstract: The aim of this paper is to provide a blueprint of problems that school faces from its foundation until today all through the period of evaluation of what has been achieved within Montenegrin School and overall educational system reform. School was criticized in the period of its establishment; in the period when its inevitable presence was not questioned and even today in the contemporary world. We have tried to make short cross section of issues that provoke the ungrounded criticism of school and attempt to justify all those from whom quality and school development depends on, and that are us.

Key words: school, education, criticism, crisis, society

Miroslav DODEROVIĆ¹
Zdravko IVANOVIĆ²

ZAŠTITA OD POPLAVA I NASTAVNA AKTUELIZACIJA

Rezime:

Poplava je prirodna pojava koja označava neuobičajeno visok vodostaj u rijekama i jezerima, zbog koga se voda iz rječnog korita ili jezerskog basena prelijeva preko obale i plavi okolno područje. Sračunavanjem velikih voda i bujičnih tokova ocjenjuje se prema zaostalim tragovima poplavnih voda, kao i prema obrascima koji su na osnovu opažanja definisani. Suvišna voda različitog porijekla ugrožava na teritoriji Crne Gore oko 24.500 ha, plodnog i urbanizovanog zemljišta (Cetinje). Moramo u geografske nastavne programe uvrstiti onu materiju koja najviše doprinosi poznavanju kompleksa fizičkogeografskog prostora u kome se odvijaju veoma složene pojave i procesi koji uslovljavaju život na Zemlji.

Ključne riječi: poplave, bujice, klima, nastava

Uvod

Korjeni geografske nauke datiraju još iz praistorijskog perioda. Upoznavanje neposredne okoline radi sopstvene egzistencije, uslovljavalo je i *prvog čovjeka* da istražuje i razotkriva osnovne zakonitosti geografske sredine.

Poplava je prirodna pojava koja označava neuobičajeno visok vodostaj u rijekama i jezerima, zbog koga se voda iz rječnog korita ili jezerskog basena prelijeva preko obale i plavi okolno područje. Takođe, označava i nešto rjeđu i obično kratkotrajniju pojavu koja se događa na obalama mora. Poplave, odnosno borba protiv njihovih negativnih posljedica bila je važan faktor u razvoju prvih ljudskih civilizacija.

¹ Prof. dr Miroslav Doderović, profesor Univerziteta Crne Gore

² Prof. dr Zdravko Ivanović, profesor Univerziteta Crne Gore

Podjela poplava

Poplava je pojava neuobičajeno velike količine vode na određenom mjestu zbog djelovanja prirodnih sila (velika količina padavina) ili drugih uzroka kao što su: propuštanje brane, ratna razaranja i sl. Jedva da postoji bilo koja druga prirodna katastrofa koja može više da varira od poplave. Rijeke prelivaju svoje obale, kanalizacije u gradovima mogu biti preopterećene za vreme oluja, priobalne brane pucaju pred naletom olujnog talasa, talasi pustoše priobalna područja poslije zemljotresa – to je samo nekoliko primjera poplava. Zato je izvršena klasifikacija poplava na nekoliko vrsta.

Izlivanje rijeka

Dugotrajne kiše koje padaju danima ili čak nedjeljama natapaju tlo. Kao rezultat toga velika količina kiše padne u rijeku. Pritoke donose velike količine vode u rječno korito koje ubrzo postaje premalo za dodatne količine vode. Nasipi sa obje strane rijeke obezbjeđuju njen nesmetan tok do mora. Međutim, ako dodatne količine vode premašuju kapacitet rječnog korita ili ako zaštita od poplave zataji na neki način, rezultat je dugotrajna poplava velikih razmjera.

Podzemne vode

Ukoliko je nivo podzemnih voda samo nekoliko metara ispod površine zemlje, padavine i infiltracija okolnih vodotokova usljed poplava može uzrokovati porast podzemnih voda kada su podrumi poplavljeni, a ponekad i cijele zgrade ugrožene ili uništene. Promjenljive vremenske prilike i padavine mogu uzrokovati porast nivoa podzemnih voda.

Olujni talas

Olujni talas koji može da izazove ogromne štete nastao je kombinacijom oluje i morske plime. Oluja koja ide s pučine prema obali može da donese velike količine vode na obalu u toku nekoliko sati. Posebno za vrijeme plime velike količine vode nakupe se duž obale i mogu poplaviti velike površine priobalnog pojasa. Visoki talasi mogu još više pogoršati situaciju. Na mjestima gdje je obala male nadmorske visine, ona je zaštićena branama, ali morska voda u tom slučaju ne može da nađe put nazad u more. Štaviše, olujni talas koji se pomjera duž rječnog estuara može uzrokovati štete na velikom području duboko u kopnu.

Cunami

Zemljotresi u moru, vulkanske erupcije i gigantska klizišta na morskom dnu mogu inicirati male talase koji se kreću prema površini u dubokoj vodi

brzinom od preko sto kilometara na sat i grabe prema obali u vidu ogromnih talasa koji ruše sve pred sobom. Cunami će zbrisati velike površine priobalnog pojasa brzinom koja varira u odnosu na jačinu prvobitnog događaja, konfiguracije priobalja i oblike podvodnih stijena. Neke obale zabilježile su rekorde u visini poplavnog talasa i do trideset metara. Tako dolazi do velikih pustošenja i probijanja brana.

Poplave usljed obilnih padavina

Poplave usljed obilnih padavina javljaju se svuda po svijetu. One mogu da izazovu veliku štetu i najčešći su oblik poplava. Poplave usljed obilnih padavina nastaju poslije višednevnih intenzivnih kiša. Zemlja ne može da absorbuje tako velike količine kiše, pa ona teče po površini. Kao rezultat, poplave nastaju ne samo duž plitkih ili srednje dubokih potoka, već gdje god se pojave neke količine vode. Poplave često preplave kanalizacionu mrežu, kad otpadna voda počne da se vraća i ulazi u zgrade zajedno s podzemnim vodama.

Probijanja brana

Brane i nasipi često se podižu duž vodenih tokova i u priobalnom području niske nadmorske visine da bi se okolna zemlja mogla obrađivati i nastaniti. Kada ti zaštitni objekti zakažu nastaje ogromna ekonomska šteta. Ali šta je uzrok njihovom probijanju? Brane i nasipi često se sastoje od kompaktne zemlje nasute iz okoline. Čak i kad su obrasli travom i žbunjem, njihova otpornost na jake struje, visoke talase i štete od proceda je mala. Kad vrh poplavnog talasa pređe vrh brane, erozija zemlje izaziva njeno brzo probijanje. Jednako značajno, ali manje poznato jeste da brana može biti oslabljena usljed vode koja je polako probija. Uzane brane i nasipi sa procedima sagrađeni od propusnog materijala, posebno su rizični.

Lahar

Indonezijska riječ lahar znači potok blata na obodu vulkana. Kad dođe do erupcije vulkana velike količine pepela i prva naredna kiša stvore potoke blata na obodu vulkana. Rezultat može biti gomilanje ustava visokog nekoliko metara koji se proteže na nekoliko desetina kvadratnih kilometara. Ako je došlo do erupcije vulkana prekrivenog snijegom i ledom, na visokoj temperaturi snijeg i led se tope stvarajući velike količine vode pomiješane s vulkanskom lavom koja se spušta u podnožje planine.

Pucanje ustava

Na svijetu ima desetine hiljada velikih vodenih rezervoara koji predstavljaju rizik po oblasti u kojima se nalaze. Obilne padavine, klizišta ili

propusti u gradnji mogu izazvati pucanje zemljanih ili betonskih ustava. Većina nesreća dešava se u toku izgradnje ili neposredno poslije obavljenih radova. Posljednjih godina u svijetu je zabilježeno u prosjeku jedno do dva probijanja ustava godišnje.

Ledeni ustavi

U mnogim krajevima svijeta rijeke se zamrznu u toku zime. Kad led pukne u proljeće može doći do stvaranja ledenog ustava u okolini mostova. Ako led na rijeci popuca prvo na površinskom sloju, a krhotine leda se utisnu u zaleđeni sloj stvaraju se ledeni ustavi koji mogu da pregrade rijeku. To može izazvati poplave, a kada se takav ledeni ustav probije može nastati poplavni talas koji stvara velike štete nizvodno.

Potoci blata

Natopljena prašina na obroncima planine može spontano da sklizne u podnožje. Ukoliko je nivo zasićenosti dovoljno visok, vodeni tok može preći u potok blata koji teče duž vododerina i suvih rječnih korita. Potoci blata su kombinacija klizišta i poplava: visoka gustina vode i zemlje, zajedno sa velikom brzinom daje potocima blata veliki razorni potencijal. Pogođena oblast mala je i ograničena. Potoci blata mogu se ponoviti u toku nekoliko dana, jer materijal koji se skuplja u podnožju brda može zaustaviti nadolazeću vodu. Ti potoci obično nastaju zajedno sa poplavama uzrokovanim obilnim padavinama i izlivanjem rijeka.

Posljedice meteora

Meteoriti udaraju u Zemlju mnogo češće nego što to mislimo. Međutim, kad meteorit padne u more, rijetko kad uzrokuje razarajuće poplave; da bi se to desilo mora biti u prečniku od nekoliko stotina metara. Takav meteorit možemo očekivati da udari Zemlju jednom u nekoliko hiljada godina. Predmeti manji od stotinak metara u prečniku se raspadnu od toplote pri ulasku u atmosferu; meteori koji sadrže u sebi gvožđe predstavljaju izuzetak. Većina svih poplava može se jednostavno klasifikovati prema navedenoj podjeli.

Zajedničko dešavanje nekoliko vrsta poplava zajedno sasvim je moguće. Dešava se, na primjer, da ekstenzivne i duge atmosferske padavine uzrokuju izlivanja rijeka što se može pogoršati kratkotrajnim lokalnim pljuskovima što može dovesti do lokalnih poplava. Pored toga, mogu nastati potoci blata. Malo vjerovatno, ali ne i nemoguće je zajednička pojava poplavnog olujnog talasa i izlivanje rijeka. Poplave dolaze često zajedno s pojavom tropskih ciklona (uragana i tajfuna) čija velika brzina ostavlja za sobom pustoš. Na isti način

sniježne i ledene oluje i poplave usljed velikih kiša javljaju se uporedo, a cunami zajedno sa zemljotresom. U tim slučajevima nekad je nemoguće procijeniti štetu neposredno vezanu i uslovljenu jednom ili drugom prirodnom katastrofom.

S obzirom na vrijeme formiranja vodnog talasa poplave se mogu razvrstati na:

- mirne poplave – poplave na velikim rijekama kod kojih je potrebno deset i više sati za formiranje velikog vodnog talasa,
- bujične poplave – poplave na brdskim vodotocima kod kojih se formira veliki vodni talas za manje od deset sati,
- akcidentne poplave – poplave kod kojih se trenutno formira veliki vodni talas rušenjem vodoprivrednih ili hidroenergetskih objekata.

Prilikom procjene ugroženosti od poplava određenog mjesta za potrebe civilne zaštite, analizom treba prvenstveno obuhvatiti sljedeće parametre:

- uzrok nastanka poplave;
- veličinu zahvaćenog područja uzrokom nastanka poplave;
- veličinu poplavljenog područja;
- analizu prirodnih i stvorenih uslova zahvaćenom i poplavljenom području;
- vreme trajanja uzroka izazivanja poplava;
- vreme trajanja plavljenja;
- visinu poplavnog talasa;
- ukupnu količinu vodene mase koja plavi;
- brzinu poplavnog talasa;
- režim i količinu nanosa i druge produkte plavljenja.

Poplave u svijetu

Samo u poplavama 2010. godine, poginulo je više od 6 300 ljudi u 59 zemalja. Među poplavljenim zemljama su Kina, Italija, Indija, Kolumbija i Čad. Pojava poplave na određenom području izaziva veliki broj opasnosti koje ugrožavaju ljude, stoku, materijalna i kulturna dobra. Naročito su te opasnosti mnogobrojne i raznovrsne ako poplava iznenada naiđe i zahvati gradsko područje. Samo na nekoliko primjera mogu se sagledati vrste i obimi opasnosti kao i posljedice koje izazivaju poplave. Kada se rijeka Huang-ho (Žuta rijeka) iznenada izlila 1887. godine, nastradalo je preko 7.000 ljudi. Ogromana voda uništila je zemljišni fond, plodno zemljište, oštetila puteve, mostove, naselja, industrijske i stambene objekte, sisteme za navodnjavanje, energetiku, sisteme snabdjevanja gradova vodom, izmijenila režim podzemnih voda i dr. Posljedice su iz dana u dan rasle i vrlo dugo su se osjećale, čak i do današnjih dana. Sanacije posljedica su iscrpljujuće i dugotrajne. Pojavile su se zarazne bolesti, epidemije i slično, zbog čega su kasnije nastale ogromne

ljudske žrtve. Karakterističan je primjer poplave koja se dogodila 1963. godine. Zbog prirodnih poremećaja došlo je do pregrađivanja rijeke Visočice (Srbija) i stvaranja vještačke brane „Zavoj“. Kad su nastale padavine i otapanje snijega, masiv sa desne strane obale od 1 770.000 m³ počeo je da klizi brzinom 2 mm u sekundi u dužini od 1 500 m. Tako je stvorena vještačka brana visine 35 m i dužine u podnožju 500 m koja je spriječila oticanje rijeke, odnosno stvorila je akumulaciju sa 16 000.000 m³ vode i stubom od 30 m visine. Kad je vještački stvorena brana popustila, krenula je ogromna količina vode koja je ostavila veliku pustoš. Selo Zavoj je potpuno uništeno i nestalo sa zemlje.

U januaru 2011.godine, najmanje 700 osoba poginulo je u poplavama i klizištima u Brazilu, gdje spasilačke ekipe pokušavaju da dopru do odsječenih oblasti. To je jedna od najgorih elementarnih nepogoda koja je posljednjih decenija pogodila Brazil. U oblasti Rio de Ženeira, iz planinskog predjela Serana teku rijeke mulja i vode izazvane snažnim pljuskovima, potapajući kuće i puteve i odnoseći tokom noći živote čitavih porodica dok je u Sao Paulu dosad identifikovano 13 poginulih. Najteža situacija je bila u gradu Teresopolis, u oblasti sjeveroistočno od Rio de Ženeira, gdje je veliki broj ljudi poginuo u poplavi i klizištima. Inače, obilne padavine traju u tim oblastima od 1. januara. Najmanje 1.000 ljudi je bez krova nad glavom i smešteno je u lokalne škole i verske objekte koje poplava nije zahvatila. Nabujala voda iz rječnih tokova pokrenula je klizišta i poplavni talas u regionu Serana, sjeverno od Rija de Ženeira. Voda je bukvalno odnijela rječne obale, pa se bujica izlila i poplavila slikovita naselja dok su ljudi bili na spavanju. Bujica je pokrenula i više klizišta koja su zatrpala kuće.

U australskom gradu Brizbejnu (januar 2011), na hiljade kuća je pod vodom poslije nezapamćenih padavina, koje su izazvale najgore poplave u posljednjih nekoliko decenija. Za nekoliko dana, na treći po veličini grad u Australiji palo je onoliko kiše koliko inače padne za nekoliko godina, a nivo rijeke Brizbejn, koja protiče kroz grad, porastao je za skoro 4,5 metra. Katastrofalne poplave (u januaru 2010) pogodile su i istočni dio Šri Lanke. Najmanje 27 osoba poginulo je u poplavama koje su pogodile Šri Lanku, dok je više od milion ljudi moralo da napusti domove, saopštile su vlasti te zemlje zahvaćene sedmodnevnim monsunskim kišama. Vlasti su postavile 633 kampa za hitnu pomoć građanima, udvostručavajući tako kapacitete za prihvatanje ugroženih.

Inženjerski korpus armije SAD-a zadužen je za planiranje i upravljanje vodnim resursima u Sjedinjenim Američkim Državama. Njihov Hidrološki inženjerski centar (HEC) kontinualno razvija i dopunjuje različite softverske pakete za analizu problema kod upravljanja vodnim resursima. Jedan od važnih zadataka je i procjena potencijalne štete od poplava u različitim urbanim uslovima, kao i uslovima životne sredine. Takvi proračuni uključuju hidrološke i hidrauličke proračune vodotoka, analizu i proračune mogućih oštećenja objekata izloženih potencijalnim poplavama.

Klimatske promjene u atmosferi i poplave

Vremenske promjene u atmosferi i poplave privlače posebnu pažnju klimatologa i meteorologa, jer poznavanje zakonitosti njihovog razvoja omogućava čovjeku da ublaži njihovu rušilačku ulogu na Zemlji. Ako se klimatski elementi i faktori detaljno izuče, čovjek se može zaštititi od raznih prirodnih nepogoda, odnosno može se pripremiti da ih s manje štete podnese (dugotrajne suše, provale oblaka, velike sniježne padavine, grad, jaki mrazovi, orkanski vjetrovi i slično). Mada su tri zemlje (Australija, Brazil, Širi Lanka) geografski udaljene, klimatolozi smatraju da nije riječ o slučajnosti, već o posljedicama klimatskog fenomena zvanog *La Ninja*. Baš kao i poznatiji *El Niño*, *La Ninja* se rađa u Pacifiku. U normalnim okolnostima, hladna voda polako se kreće sa istoka, od obala Južne Amerike ka Australiji. Posljednjih mjeseci 2010, pomjeranje hladne vode ubrzano zbog izuzetno jakih vjetrova – to je fenomen poznat kao *La Ninja*. Taj talas hladne vode potisnuo je topliju vodu, koja se nalazi uz obalu Australije, bliže kopnu nego inače, i ta topla voda u sudaru s kopnom počinje da isparava, što je *okidač* za velike oluje i nezapamćene padavine, koje su dovele do izlivanja rijeka. Brizbejn, koji se nalazi na samom ušću istoimene rijeke u Pacifik, nije imao šansu da izbjegne katastrofu. Buđenje *La Ninje* konstatovano je još prije dva i po mjeseca. Anomalije u temperaturi mora, nagoveštaj nastupajuće *La Ninje*, primijećene su početkom novembra, tako da smo već tada mogli da je predvidimo. *La Ninja* se u prosjeku pojavljuje svakih pet godina, ali dosta dugo nije bila tako razorna. Iako je *La Ninja* bila očekivana, niko nije mogao da predvidi ogromne količine kiše koje je donijela. Kada smo vidjeli da će *La Ninja* ove godine biti prilično jaka – a primijetili smo je prije nekoliko meseci – znali smo da će monsunaska sezona biti daleko iznad prosjeka. Da li smo znali da će svakoga dana na istoku Australije biti obarani rekordi padavina - ne, *La Ninja* je možda dosegla vrhunac, ali moglo bi da se desi da se temperature anomalije, koje izazivaju izuzetno obilne padavine, nastave sve do marta.

Vrlo je vjerovatno da će svi kopneni regioni planete postati topliji u XXI vijeku. Prosječne godišnje temperature u Evropi će, vjerovatno, porasti više nego globalna prosječna vrijednost porasta temperature. Najveće otopljenje se, vjerovatno, očekuje u sjevernoj Evropi (zimski period), i na području Mediterana (ljetnji period). Minimalne zimske temperature će se, vjerovatno, spuštiti ispod prosječnih minimalnih temperatura u sjevernoj Evropi. Maksimalne ljetnje temperature će se, verovatno, podići iznad prosječnih maksimalnih temperatura u južnoj i centralnoj Evropi. Godišnje padavine će, vrlo vjerovatno, porasti u većem dijelu sjeverne Evrope, i smanjiti u većem dijelu Mediterana. U centralnoj Evropi padavine će, vjerovatno, porasti u zimskom periodu i smanjiti se u ljetnjem periodu. Sezona snijega će, vrlo vjerovatno, postati kraća, a dubina sniježnog pokrivača će se, vjerovatno, smanjiti u većem dijelu Evrope.

Širom Azije, **odgovor na klimatski uslovljene prijetnje** uglavnom je spor i parcijalan, tako da bi vlade više željele da to pitanje prepušte razvijenim industrijskim zemljama koje su bile prve koje su, emitovanjem gasova u atmosferu, stvorile efekat staklene bašte. Nepal razvija daljinski sistem nadzora pomoću kojeg se procjenjuje kad su glacijalna jezera u opasnosti od pucanja, kao i tehnologiju za njihovu drenažu. Ali ništa se ne može mjeriti s kampanjom u Kini, koja ima manje vode od Kanade, ali 40 puta više stanovnika. U prostranoj pustinji u regionu Sindeng, tik uz sjeverno područje Tibetske visoravni, Kina namjerava da izgradi 59 rezervoara za prikupljanje i čuvanje glečerske vode. Širom Tibeta su instalirane artiljerijske baterije koje u oblake ispaljuju srebrojodid, što izaziva kišu. U provinciji Činghaj, vlada je blokirala korišćenje propalih pašnjaka, nadajući se da mogu da se oporave. U oblastima gdje su se pašnjaci već pretvorili u ogoljene pustoši, oko posljednjih preživjeli biljaka su, da ih vjetar ne bi oduvao, postavljene žičane ograde. Klima je oduvijek imala snažan uticaj na čovjeka, odnosno ljudsko društvo. U periodu pleistocenskog ledenog doba, poznatijeg kao posljednje ledeno doba, dolazi do povećanja veličine čovjekovog mozga, razvoja oruđa i širenja ljudske vrste širom sveta. Nakon ledenih doba nastupa holocen, period u kome i danas živimo, a u kome je klima igrala veoma važnu ulogu u istoriji kultura i civilizacija, od pronalaska poljoprivredne proizvodnje do uspona i padova imperija. Ljudsko društvo razvijalo se u velikoj mjeri u zavisnosti od različitih klimatskih tipova koji se javljaju u okviru tri klimatska pojasa – žarki, umereni i hladni, koji su se formirali zahvaljujući obliku Zemlje i različitom stepenu zagrijavanja njenih dijelova tokom godine. U okviru svakog od navedena tri klimatska pojasa javljaju se određeni klimatski tipovi, na primjer u okviru žarkog pojasa – ekvatorijalna, monsunska i tropska klima, u okviru umjerenog pojasa – sredozemna, pustinjska, kontinentalna i umjerenokontinentalna klima, a u okviru hladnog pojasa – subpolarna i polarna klima. Uticaj klime na čovjeka najjasnije se može sagledati na osnovu činjenice da je najveća gustina naseljenosti stanovništva u oblastima kontinentalne i umjerenokontinentalne klime za koje je specifična karakteristika postojanja sva četiri godišnja doba. Klima utiče na sve aspekte čovjekovog života, njegov način oblačenja, osjećanja i ponašanja, način i sadržaj ishrane, troškove zagrijavanja ili rashlađivanja. Takođe, ona određuje raznovrsnost poljoprivredne proizvodnje, utiče na razvoj turizma (na primjer, pojedine vrste turizma razvijaju se u zavisnosti od karakteristika podneblja u određenim oblastima – sredozemna klima smatra se veoma povoljnom za ljetnji turizam, a planinska klima za zimski turizam), vrste biljnih i životinjskih vrsta, a utičući na odnose ponude i tražnje za određenim proizvodima, klima indirektno utiče i na finansijski sistem. Određene studije ukazuju i na uzročno-posljedičnu povezanost između klime i životnog standarda. Na primjer, zahvaljujući globalnom hlađenju, odnosno tzv. malom ledenom dobu u Evropi je tokom XIII veka došlo do smanjenja nutritivne vrijednosti hrane što se dovodi u uzročnu vezu sa kugom koja je uzrokovala veliki gubitak ljudskih života u XIV vijeku

(procjene se kreću oko jedne četvrtine ili čak jedne trećine ukupnog stanovništva Evrope). Klimatske informacije imaju ogromnog ekonomskog značaja za različite poslovne aktivnosti kao što su poljoprivreda (na primjer, informacije o tome da li će određeni klimatski uslovi biti povoljni za uzgajanje određenih vrsta biljnih kultura), građevinarstvo (na primjer, klimatske informacije su u građevinarstvu neophodne zbog potrebe da građevine budu izgrađene na način da su sposobne da podnesu uticaje klime, kao što je sposobnost podnošenja udara uragana), snabdijevanje energijom (na primjer, izgradnja polja vjetrenjača zavisi od toga koji klimatski uslovi najviše odgovaraju korišćenju energije vjetra), transport. Imajući u vidu snažan uticaj klime na ljudsko društvo jasno je da će promjene klime u vidu globalnog zagrijavanja neminovno uticati na čovjeka i njegove aktivnosti. Dosad dokumentovani efekti porasta temperature postoje u različitim oblastima, na primjer promjene u domenu upravljanja poljoprivredom i šumarstvom na višim širinama Sjeverne hemisfere kao što je ranija prolječna sjetva i uticaji na ljudsko zdravlje, kao što su smrtnost usljed talasa visokih temperatura u Evropi ili alergije na polen u sjevernim i srednjim širinama Sjeverne hemisfere. Međutim, varijabilnost klime karakterisala je cjelokupnu istoriju ljudskog društva i konstantno primoravala, u cilju opstanka, čovjeka i njegove aktivnosti na adaptaciju njenim promjenama.

Klimatske promjene rezultiraju s više negativnih posledica kako po život ljudi, tako i po privredu, saobraćaj, naseljavanje i geopolitičke odnose u svijetu. Te posljedice su:

- česte pojava vremenskih nepogoda u vidu poplava i snažnih vjetrova;
- otapanje lednika i kao rezultat toga je porast nivoa mora
- zime bez snijega;
- ekstremno topla ili kišovita i prohladna ljeta;
- dugotrajni sušni periodi.

Planetarne fizičke promjene se tako manifestuju eksplicitnim i implicitnim posljedicama. U eksplicitne spadaju učestale poplave, uragani, periodične suše i mrazovi, jake oluje, epidemije, zemljotresi, klizišta i izumiranje raznih vrsta organizama. Svi ti katastrofični događaji pažljivo se prate, ne bi li se u određenom vremenskom periodu uhvatio njihov ciklus i proučila mogućnost njihovog ublažavanja. Kao rezultat poplava i uraganskih vjetrova dešavaju se velike ljudske žrtve i materijalni gubici. Samo u posljednjih desetak godina od poplava i uragana stradale su na hiljade ljudi, a procjenjuju se materijalne štete od preko 100 milijardi USD. U svijetu poznati *El Niño* nije samo uragan, već globalna pojava koja na jednoj strani izaziva ogromne poplave, a na drugoj strani planete sušu s pratećim žrtvama od gladi.

Problematika poplava u Crnoj Gori

Crna Gora po vodenom bogastvu (koje je nepravilno raspoređeno) spada u sam vrh Evrope. Prema specifičnom oticaju Crna Gora spada među vodom

najbogatije zemlje svijeta. Crna Gora ima zahvaćenih preko 4 m³/s u izgrađenim vodovodnim sistemima i neiskorišćen potencijal. Od procijenjenog energetskog potencijala koristi se svega oko 20%. U izgrađene akumulacije moguće je zahvatiti 7% od ukupnog površinskog oticaja, dok se za efikasnu vodoprivredu optimalnim smatra preko 50%. U Crnoj Gori navodnja se 3% poljoprivrednih površina (1.7 m³/s), dok sistemi za odvodnjavanje nijesu u funkciji. Na polovini poljoprivrednih površina namijenjenih za navodnjavanje potrebna je i odvodnja. Vodni režim u Crnoj Gori veoma je neravnomjeran, a time i nepovoljan, po vremenskom rasporedu i prostornoj distribuciji. Suvišna voda različitog porijekla ugrožava na teritoriji Crne Gore oko 24 500 ha, plodnog i urbanizovanog zemljišta. Ta pojava posebno je izražena na površinama uz Skadarsko jezero i rijeku Bojanu, u Zetskoj ravnici, Bjelopavličima, Plavskoj kotlini i rječnim dolinama Lima, Tare i Čehotine. Većina izgrađenih meliorizacionih sistema nije u funkciji. Početak i kraj 2010. godine obilježile su poplave koje su počele 7. januara. Prema procjenama, u Zeti i okolini Ulcinja bilo je pod vodom preko pet stotina kuća. U Plavu su se izlile Dolja, Vruja, Grnčar, Ljuča, Plavska rijeka, Murinska rijeka i Lim, okolini Kolašina prijetila je Tara. Potopljeno je dvanaest djelova opština. U Nikšiću se (u decembru 2010) pod vodom našlo više od šezdeset kuća i desetak privrednih objekata.

Već vijek i po Crna Gora i Albanija pokušavaju da se dogovore oko uređenja vodnog režima Skadarskog jezera i Bojane. Rezultati su najvidljiviji 2010. godine: dva puta poplave na istom području, decembarska, sa mnogo težim posljedicama nego ona u januaru. Pet godina na tome projektu rade Crnogorska i Albanska akademija nauka i umjetnosti, a u Upravi za vode Crne Gore je u toku izrada projekta obezbjeđenja protočnosti desnog rukavca Bojane. Albanski hidrolozi ocijenili su da je ključni razlog poplava mala propusnost korita Bojane. Zato je potrebno čišćenje njenog korita, bar jednom u toku godine. Veliki problem je na ušću, posebno na desnom rukavcu, gdje more stvara velike podvodne sprudove. Manje vode Bojanom kreće se i zbog činjenice da ona od jezera do mora ima pad od samo šest metara, kao i zbog sve učestalijih plimskih talasa na Jadranu.

Zaštita od poplava u Crnoj Gori

Potreba odbrane od poplava uglavnom je u vezi sa priobaljem većih vodotoka (Morača, Zeta, Lim, Tara, Čehotina, Ibar i Bojane) i polja (Barsko, Cetinjsko, Nikšićko, lugovi doline Matice i dr.). Dosadašnji obim izvedenih radova na uređenju vodotoka i odbrani od poplava je vrlo skroman i sveden je na objekte lokalnog karaktera koji nijesu dovoljni i funkcionalni.

Sprovođenje odbrane od poplava treba da se zasniva na integralnom rješenju zaštite od poplava, definisanom na nivou sliva, a ne na parcijalnim rješenjima sa lokalnim efektivama. Samo na taj način može da se definiše tehnički

izvodljivo, ekonomski i ekološki opravdano i održivo rješenje zaštite od poplava. Uočljivo je da je prilikom prezentacija određenih projekata vodoprivrednih sistema, nedovoljna ili čak nikakva pažnja se poklanja nekim drugim ciljevima van oblasti voda i energije.

Informisanje i edukacija stanovništva neophodan je preduslov za efikasno sprovođenje odbrane od poplava. Pored toga, potrebno je i dopunsko usavršavanje stručnih kadrova, uključenih u problematiku zaštite od poplava. Osnova budućeg razvoja zaštite od poplava je identifikacija društvene i individualne odgovornosti. Naime, potrebno je odrediti koje opasnosti imaju društveni karakter, tako da o njima mora da brine država, a koji privatni karakter, tako da o njima brigu moraju da vode pojedinci koji žive u lavnim zonama. Pri tome se mora težiti uspostavljanju pravednih relacija između državnih mjera i akcija koje se prepuštaju brizi pojedinaca, vodeći računa o finansijskim mogućnostima jednih i drugih. U svakom slučaju, dosadašnje shvatanje da je zaštita od poplava isključiva briga države i da ona mora da obezbijedi potpunu bezbjednost svih žitelja rječnih priobalja, bez obzira na njihovo često neodgovorno ponašanje, nepoštovanje uslova, ograničenja ili zabrane izgradnje, mora postepeno da se mijenja. Zbog toga prvi korak u primjeni neinvesticionih mjera zaštite od poplava mora biti zoniranje područja prema ugroženosti od poplava, uz uvođenje u prostorne i urbanističke planove utvrđenog dozvoljenog načina korišćenja svake zone. Osim zoniranja realno plavnih zona (površina koje bi uvijek plavile velike vode, što je prisutno uglavnom u dolinama manjih vodotoka, bez ugrađenih zaštitnih sistema), zoniranjem treba obuhvatiti i potencijalne plavne zone (površine zaštićene od poplava pasivnim ili aktivnim mjerama zaštite, koje bi bile plavljene samo u slučaju otkaza sistema). Ukoliko je moguće, treba izbjeći izgradnju novih naselja i novih investicionih objekata u potencijalno plavnim zonama, jer se tako samo povećavaju potencijalne štete. Mape rizika mogu doprinijeti formiranju javne svijesti o činjenici da nijedan hidrograđevinski objekat ne može garantovati potpunu zaštitu od bilo koje velike vode.

Da bi se obezbijedio adekvatan pravni okvir za implementaciju predloženih mjera i aktivnosti u oblasti zaštite od poplava, neophodno je što prije zakonsku i drugu regulativu prilagoditi principima održivog razvoja. Potrebno je započeti i intenzivirati i druge aktivnosti koje su preduslov za efikasniju zaštitu od poplava (edukacija, informisanje, poboljšanje prognoze, monitoringa i dr.). Materijalni gubici na teritoriji Crne Gore od poplava u 2010. iznose oko 19.000 000 eura.

Uočeni problemi na teritoriji Crne Gore povezani s poplavama su:

- ✓ Ne postoji odgovarajući katastar i zaštita izvorišta.
- ✓ Mala iskorišćenost hidroenergetskih potencijala.
- ✓ Nedovoljna primjena hidromelioracionih mjera.
- ✓ Mali akumulacioni prostor upravljanja vodama, neravnomjeran režim i neregulisan nivo visokih voda.
- ✓ Neadekvatna regulacija i zaštita rječnih korita.

Mogući pravci razvoja povezani sa problematikom zaštite od poplava³:

- ✓ Ustanoviti katastar i mjere zaštite vodoizvorišta.
- ✓ Definirati mjere protiv degradacije riječnih korita.
- ✓ Uskladiti crnogorsko zakonodavstvo o vodama sa evropskim.
- ✓ Uspostaviti jedinstveni monitoring voda.
- ✓ Graditi savremene sisteme melioracija.
- ✓ Koristiti potencijale graničnih voda (Skadarsko jezero, Bojana, Bilećko jezero, Piva i drugih).
- ✓ Regulirati nivo vode Skadarskog jezera.
- ✓ Upravljanje vodama (uz pomoć akumulacionih objekata) po principu riječnih slivova, uključujući mogućnosti prevođenja voda.
- ✓ Formirati katastar bujica i primjenjivati standardizovana rješenja za zaštitu od bujica.
- ✓ Sprovoditi stalnu zaštitu od poplava i erozije.
- ✓ Postizanje i održavanje „dobrog ekološkog i hemijskog statusa“ voda u Crnoj Gori.
- ✓ Vodoprivreda u Crnoj Gori treba da bude među osnovnim strateškim granama razvoja.

Poenta veoma poznatog dokumenta „Naša zajednička budućnost“, koji je sastavila Svjetska komisija za zaštitu životne sredine je: „Treba oživjeti razvoj! Razvoj i zaštita životne sredine su u najtešnjoj međuzavisnosti. Najveći neprijatelj životne sredine je – siromaštvo! Uostalom, činjenicu da je vodena infrastruktura najbolja poluga razvoja, znale su mnoge zemlje koje su za izlaz iz krize potezale upravo tu razvojnu polugu“.

Nastavna aktuelizacija

Prilikom izbora fizičko-geografske tematike u geografskom obrazovanju postoje dva pristupa: prvi, kada se odabiraju programski sadržaji za opšteobrazovne škole, i drugi, za srednje stručne škole. Temeljno shvatanje fizičko-geografske tematike, pojava i procesa, garancija su formiranja naučnog pogleda na svijet. Moramo u programe uvrstiti onu materiju koja najviše doprinosi poznavanju kompleksa fizičkogeografskog prostora u kome se odvijaju veoma složene pojave i procesi koji uslovljavaju život na Zemlji.

U programu geografije za srednje škole prije reformi, u trećem stepenu stručne spreme – trogodišnjem školovanju nastava geografije kao opšte obrazovnog predmeta se izvodila sa jednim časom sedmično, trideset i šest časova godišnje. Slijedi pregled nekih sadržaja programa od značaja za problematiku zaštite od poplava:

³ Mihailo Burić: *Crna Gora u XXI stoljeću u eri kompetitivnosti*, CANU, Podgorica, Posebna izdanja (monografije i studije), knjiga 73, sveska 1, str. 41.

1. Vodoprivredni problemi. Odbrana od poplava. Zagađenost vodotoka. Zaštita vodnih resursa;

2. Prirodne nepogode i katastrofe. Klasifikacija elementarnih nepogoda. Geografsko rasprostranjenje nepogoda;

3. Planiranje racionalnog korišćenja prirodnih resursa. Potrebe čovječanstva za prostorom, hranom, mineralnim sirovinama, energijom i kiseonikom.

Od ukupno 19 tema koje su date u sklopu ove programske cjeline, tri se bave problematikom voda i poplava. Danas toga nema u programima, a poplave su sve prisutnije u našim životima.

Tematika o reljefu zauzima značajno mjesto u geografskom obrazovanju i vaspitanju mladih. Reljef je značajan faktor geografskog prostora koji neposredno, uz sinhronizovano dejstvo ostalih faktora, djeluje na prostornu distribuciju stanovništva i strukturu njegovih djelatnosti. Tematiku o reljefu i poplavama treba proučavati u sadejstvu sa drugim prirodnim faktorima koji deluju na život i rad čovjeka. Tako, konfiguracija terena direktno utiče na distribuciju ljudskih naselja koja se podižu tamo gdje postoje najbolji uslovi za život i rad čovjeka. Gradska naselja razvijaju se na mestima gdje se sastaju rječni tokovi, kao i na onim prema kojima gravitira veliko područje. Reljef je predisponirao rječne tokove, izgradnju saobraćajnica, zatim razvoj gradova i slično. Naprotiv, reljef predstavlja povezanu, jedinstvenu cjelinu u kojoj su oblici i procesi genetski vezani jedan s drugim, zavise jedni od drugih i uslovljavaju jedni druge. Skoro svi oblici reljefa mogu se obraditi neposredno u geografskom prostoru neposrednim posmatranjem uz upotrebu ilustrativno-demonstracionih metoda gdje očiglednost u nastavi dolazi do punog izražaja. U obradi reljefa u nastavnom radu mogu se koristiti oblici reljefa izrađeni od gipsa, zatim plastične reljefne karte koje na veoma jednostavan način dočaravaju reljef Zemljine površine. U nastavnoj obradi reljefa upotrebljavaju se makete, geografske karte, crteži, slike i ostali didaktički materijal. Nastavni filmovi imaju veliku ulogu u nastavnoj obradi reljefa. Zaključak se može izvesti s konstatacijom da je tematika o reljefu veoma pogodna za nastavnu obradu bilo da se radi o neposrednoj obradi reljefnih oblika ili uz upotrebu očiglednih nastavnih sredstava.

Imajući u vidu ulogu koju voda ima za živi svijet na Zemlji, proučavanju njene tematike treba pokloniti veliku pažnju i značaj. Poznato je da se život začeo u vodi, da čovječji organizam sadži oko 70% vode, a neke biljne vrste i preko 90%, da na vodene površine na Zemlji otpada 71% i da je od vode sačinjen njen poseban omotač - hidrosfera. U izboru nastavne tematike o vodama prioritet treba dati onim temama koje imaju izuzetno značenje za život čovjeka. U proučavanju voda moramo se okrenuti praktičnim problemima. Zbog stihijskog i nekontrolisanog razvoja industrije, slivovi mnogih rijeka postali su toliko zagađeni da su u njima izumrli mnogi oblici života. Takve rijeke su, između ostalih, Rajna, Sena, Hadson i druge. Čuvanju voda, kao

osnovnog elementa životne sredine, škole mogu znatno doprineti. Nije riječ samo o praktičnim aktivnostima, već o čitavom sistemu praktičnih mjera koje se mogu afirmisati putem nastavnih sadržaja o vodama i poplavama. Hidrografska mreža u Crnoj Gori ima veliki privredni značaj. Rječna voda može se koristiti za navodnjavanje poljoprivrednih površina, a posebno su njeni veliki potencijali u dolini Zete i Morače. Treba istaći da je veoma mali stepen iskorišćenosti rječnih tokova za navodnjavanje, odvodnjavanje i rječno-kanalski transport robe. Neophodno je naglasiti da su hidropotencijali planinskih rijeka veliki, i da su, uglavnom, neiskorišćeni. Uvijek su se problemi javljali kada se govorilo o iskorišćavanju voda zbog toga što rijeke prolaze iz jedne države u drugu ili se nalaze na njihovim granicama (primjer Bojane).

Tematika o zemljištu – s obzirom na njegov značaj za život čovjeka, ne proučava se dovoljno u školama. Zemljište se javlja kao produkt mnogih faktora, te u vezi s tim veliki ruski pedolog Dokučajev ističe da je *zemljište ogledalo, istinski odraz i neposredni rezultat ukupnog, veoma tesnog i vekovnog međudejstva vode, vazduha i podloge s jedne, i biljnih i životinjskih organizama, s druge strane.*

Na području Crne Gore javljaju se najraznovrsniji oblici erozije i bujičnih tokova, jer su sve rijeke u Crnoj Gori, u svom gornjem toku, a neke i cijelom dužinom, bujičnog karaktera. Dosadašnji radovi na uređenju bujičnih područja uglavnom su se odnosili na tehničke mjere uređenja bujica, dok su se biološke mjere na zaštiti od erozija rijetko primjenjivale. Zaštita od vodne erozije radi sprečavanja gubitaka zemljišta, zasipanja akumulacija, ugrožavanja saobraćajnica i drugih objekata, sprovodi se organizovano i sistematskim tehničkim i biološkim mjerama. Uspostaviti razumijevanje održivog razvoja u Crnoj Gori među svim sektorima društva (upravljanje prirodom, razvoj antropogenih sistema u prirodi, korišćenje prirodnih resursa u ravnoteži sa prirodom i zaštita životne sredine u funkciji razvoja, odnosno obezbjeđenja života sa ciljanim standardom).

Pored toga što je potrebno detaljno obraditi genezu i rasprostranjenje različitih tipova zemljišta, sa obrazovno-vaspitanog stanovišta još je potrebnije istaći kako postojeće zemljište treba *oplemeniti* i zaštititi od erozivnih procesa i degradiranja. Davanje praktičnih upustava za iskorišćavanje zemljišta ima konkretne koristi, te bi toj tematici trebalo dati više prostora u nastavnom programu za osnovnu školu, posebno u poljoprivrednim područjima. Dobro je da učenici u školama, ili na posebnim kursovima, nauče koji mineralni sastojci nedostaju pojedinim vrstama tla kako bi znali, vještačkim putem, povećavati njihovu plodnost. Tematiku o vrstama tla treba što prije sa teorijskih margina svesti na praktične. Prostorna rasprostranjenost zemljišta širih regiona proučava se pomoću pedoloških karata, čije zbirke treba da posjeduju sve vrste škola. Pedološke karte, kao očigledna nastavna sredstva imaju veliki značaj u nastavnom procesu.

Tematika o biljnom i životinjskom svijetu je u uskoj vezi sa ostalim prirodnim elementima geografske sredine. Uloga biljnog pokrivača u formiranju i čuvanju tla je izuzetno značajna te svako uništavanje šuma intenzivira njegovo devastiranje. Nekada se čovek krajnje grubo odnosio prema šumama pa danas veoma skupo plaća ta nedjela. Posljedice se vide širom svijeta pa i na tlu naše države. Danas se takođe manifestuje jedan nehuman odnos prema šumama, što posebno dolazi do izražaja preko sječe novogodišnjih jelki, čiju prodaju organizuju preduzeća za gazdovanje šumama kao da su sve goleti na zemljinoj kugli pošumljene. Škole, mladi geografi i gorani, mogu dosta da učine na pošumljavanju i one u tome prednjače u odnosu na druge institucije i preduzeća. Prema kompleksu pošumljenih terena može se meriti svijest jedne generacije. Pošumljeni kompleksi najbolja su zaštita od poplava.

Preostala močvarna i barska staništa kakva su npr. Šasko i Skadarsko jezero predstavljaju danas posljednje ostatke nekada širokih močvarnih područja, i, istovremeno, objekte posebne zaštite od globalnog značaja. Dalje, ne samo isušivanje bara i močvara, već i tzv. melioracija njihovih oboda, ne može se ekološki opravdati i predstavljalo bi nenadoknativ gubitak za biodiverzitet naše zemlje u cjelini. Tokom posljednjih stotinjak godina na primjer, više puta je odbacivana i reafirmisana ideja o isušivanju plavnog područja sjeverne obale Skadarskog jezera, sa ciljem pretvaranja u poljoprivredne površine, ali se i danas aktuelizuju problemi melioracije tog zemljišta. Pri tome se, naravno, gubi iz vida da su plavna zona i sublakustrični izvori Skadarskog jezera alfa i omega opstanka jezera i njegove hidroekološke i hidrobiološke stabilnosti. Da nije široke plavne zone i *razblaživanja* jezerske vodene mase katarobnim vodama iz sublakustričnih izvora, jezero bi rapidno umiralo pod pritiskom različitih nutrijenata i zagađujućih materija s obzirom na njegove prirodne karakteristike i predispozicije eutrofinog jezersko-barskog ekosistema.

Izbor i primjena nastavnih metoda

Geografija kao naučno-nastavna disciplina ima veoma raznovrsnu tematiku proučavanja, zahvaljujući tome što povezuje prirodne i društvene nauke. Ona proučava onaj dio prostora u kome je pod uticajem čovjeka i njegovog rada došlo do promjene prirodne sredine i uzajamnog jedinstva prirodnih i društvenih elemenata. Proučavajući elemente geografske sredine, njihove uzajamne veze i uslovljenosti, geografija raspolaže širokim dijapazonom raznovrsnih tema. Kompleksnu i raznovrsnu geografsku tematiku treba objasniti učenicima na način koji će garantovati njeno suštinsko poimanje. Zahvaljujući raznovrsnosti tematike, geografski sadržaji veoma su pogodni za nastavnu obradu, jer omogućavaju široku primjenu oblika i metoda rada i upotrebu nastavnih sredstava.

Mnoge nastavne teme i jedinice mogu se obraditi u geografskom prostoru, prirodnom ambijentu flore i faune. Nastavne jedinice koje ne mogu obraditi u

prirodnom ambijentu, obrađuju se uz pomoć herbarijuma, nastavnih filmova, karata, uzoraka i drugih očiglednih nastavnih sredstava. Nastavni filmovi posebno su pogodni za obradu te tematike, što potvrđuju i školske televizijske emisije iz problematike života na Zemlji, koje su najgledanije. Pomoću nastavnog filma dočarava se prava *prirodna sredina* živog svijeta koji proučavamo. Moramo nastojati da tu tematiku obrađujemo što je moguće više u neposrednom geografskom prostoru, a sada kada se to mora, koristiti očigledna nastavna sredstava.

Izbor i primjena nastavnih metoda zavisi od prirode sadržaja i ciljeva postavljenih programom, od uslova u kojima se nastava izvodi, razvojnih karakteristika i psihofizičkog uzrasta učenika. U plan rada nastavnik treba da upiše one metode rada koje će najčešće primjenjivati. Pri tom nastavnik treba da ima u vidu da li te metode izazivaju kod većeg broja učenika i što duže, osmišljene i relevantne, aktivnosti koje su u skladu sa prirodom sadržaja obrađene nastavne oblasti. Oblici rada proizilaze iz karaktera - značaja teme, odabranih sadržaja i postavljenih ciljeva, uslova u kojima se radi, kao i nastavnih metoda. U plan rada, kao i kod nastavnih metoda, nastavnik treba da upiše one oblike koje će najčešće primjenjivati, imajući pri tom u vidu da se učenik kroz samostalno obavljanje određenih aktivnosti, sticanje i razvoj znanja, vještina i sposobnosti osposobljava za samostalno snalaženje za svakodnevno i radno okruženje.

Sadržajna struktura, metode i oblici rada, direktno su povezani sa materijalnom pripremom nastavnog rada. U zavisnosti od metodičkog oblikovanja rada zavisi izbor, priprema i izrada nastavnih sredstava i pomagala. Pravilna upotreba nastavnih sredstava direktno utiče na trajnost i primjenjivost znanja. Nastavnici određenog aktiva pribavljaju, pripremaju i provjeravaju funkcionalnost sredstava zajedno, povećavajući na taj način kvalitet nastave. Od izbora i primjene nastavnih sredstava i oblika rada kao i upotreba odgovarajućih nastavnih sredstava zavisi uspješnost i kvalitet nastavnog rada. Nema modela na osnovu kog bi se moglo propisati metodičko oblikovanje nastave, jer ono zavisi, pored ostalog, od vrste sadržaja i ciljeva uzrasta učenika.

Geografija gradi jedan most između prirodnih i društvenih nauka. Geografska pitanja mogu da iziskuju obavješetenja o otkrićima drugih disciplina kao što su geologija, hidrologija, biologija, istorija, socijologija, politika i ekonomika. Da bi se kod učenika pravilno formirale geografske predstave, pojave i zakonitosti nastavnik treba da bude stručan jer je on osnovni faktor savremenog nastavnog procesa, koji se ne može zamijeniti ni najsavremenijim nastavnim sredstvima ni nastavnom tehnologijom.

Zaključak

Samo u poplavama 2010. godine do kraja septembra poginulo je više od 6 300 ljudi u 59 zemalja. Među poplavljenim zemljama su Kina, Australija, Italija, Indija, Kolumbija i Čad. Suvišna voda različitog porijekla ugrožava

na teritoriji Crne Gore oko 24 500 ha plodnog i urbanizovanog zemljišta. Ta pojava posebno je izražena na površinama uz Skadarsko jezero i rijeku Bojanu, u Zetskoj ravnici, Bjelopavličima, Plavskoj kotlini i riječnim dolinama Lima, Tare i Čehotine.

Na području Crne Gore javljaju se najraznovrsniji oblici erozije i bujičnih tokova, jer su sve rijeke u Crnoj Gori, u gornjem toku, a neke i cijelom dužinom, bujičnog karaktera. Već vijek i po Crna Gora i Albanija pokušavaju da se dogovore oko uređenja vodnog režima Skadarskog jezera i Bojane. Rezultati su najvidljiviji 2010. godine: dva puta poplave na istom području, decembarska, sa mnogo težim posljedicama nego ona u januaru.

Sprovođenje odbrane od poplava treba da se zasniva na integralnom rješenju zaštite od poplava, definisanom na nivou sliva, a ne na parcijalnim rješenjima sa lokalnim efektivama. Samo na taj način može da se definiše tehnički izvodljivo, ekonomski i ekološki opravdano i održivo rješenje zaštite od poplava.

Geografija gradi jedan most između prirodnih i društvenih nauka. Geografska pitanja mogu da iziskuju obavješetenja o otkrićima drugih disciplina kao što su geologija, biologija, istorija, socijologija, politika i ekonomika. Od izbora i primjene nastavnih sredstava i oblika rada kao i upotreba odgovarajućih nastavnih sredstava zavisi uspješnost i kvalitet nastavnog rada. Nema modela na osnovu kog bi se moglo propisati metodičko oblikovanje nastave, jer ono zavisi, pored ostalog, od vrste sadržaja i ciljeva uzrasta učenika. Poznato je i staro didaktičko pravilo; kaži, pokaži, uradi. To su elementi o kojima treba razmišljati pri osmišljavanju procesa nastave i predstavljanja problematike poplava.

Literatura:

- Burić M. – *Atlas voda Crne Gore*, CANU, Podgorica, 2009.
- Burić M. – *Crna Gora u XXI stoljeću u eri kompetitivnosti*, CANU, Podgorica, 2010, Posebna izdanja (monografije i studije), knjiga 73, sveska 1.
- Burić M. – *Geografsko istorijski atlas Crne Gore*, Podgorica, 2003. godina
- Carter, T.R (ed.) (2007) Assessing the adaptive capacity of the Finnish environment and society under a changing climate: FINADAPT. Summary for Policy makers. Finnish Environment Institute (SYKE) Helsinki.
- Commission Staff Working: Document Annex to the Impact Assessment. Document accompanying the Package of Implementation measures for the EU's objectives on climate change and renewable energy for 2020. Brussels, SEC(2008) 85 VOL. II
- Council of the European Union, Presidency Conclusions: Global Climate Change to 2 degrees Celsius The way ahead for 2020 and beyond. Impact Assessment. SEC(2007) 8 Brussels European Council, 8-9

- EEA (2007): Technical report No 13/2007 Climate change: the cost of inaction and the cost of adaptation. European Environment Agency.
- Gnjato, R. & Stamenković, S. – *Uvod u geografiju*, Beograd, 2002.
- Hunt, A., Watkiss, P., OECD (2007a) Working Party on Global and Structural Policies. Literature Review on Climate Change Impacts on Urban City Centres. Ref. ENV/EPOC/GSP(2007)10.
- Kartal P. & Radović M. – *Geografski prostor Crne Gore*, Geografija plus, Podgorica 2002,
- *Katalog znanja – geografija kao opšte obrazovni predmet*, Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, 2001.
- *Knjiga promjena obrazovnog sistema republike Crne Gore*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.
- Komlenović, Đurđica. – *Evropska dimenzija u nasavi geografije*, Srbija i savremeni procesi u Evropi i svijetu, Geografski fakultet univerziteta u Beogradu, Beograd, 2005.
- *Mišljenja, ocjene i stavovi o nastavnim planovima i programima*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2002.
- *Obrazovni program za srednje stručno obrazovanje*, sl. list RCG, br. 44/2005
- Plavša, J. & Kicošev, S. – *Razvoj geografije i geografska otkrića*, Novi Sad, 1998.
- Potkonjak, M. & Potkonjak, N. – *Pedagogija*, Beograd, 1983.
- Radojičić, Branko. – *Crna Gora, prirodna osnova*, Unireks, Podgorica, 1995.
- Romelić, Jovan. – *Metodika nastave geografije*, Novi Sad, 2003.
- Rudić, B. Vujadin. – *Metodika nastave geografije*, Beograd, 1998.
- *Zbornik radova*, Savez geografskih društava Jugoslavije, Priština, 1991.

FLOOD PROTECTION AND ITS ACTUALIZATION IN TEACHING

Abstract:

Flooding is a natural phenomenon which indicates an extraordinarily high water levels in rivers and lakes, for which the water from the riverbed or lake basin overflows over the coast and the surrounding area. Calculation of flood and torrential flows is estimated by residual traces of the flood waters, and the forms that are based on defined observation patterns. Excess water of different origins threatens the territory of Montenegro, around 24,500 hectares of fertile and urbanized area (Cetinje). These contents must become integral part of geographical curricula because such contents most of all contribute to better knowing of complex physical-geographical space where very complex phenomena and processes take place. Consequently, they affect life on Earth.

Key words: flood, torrent, climate, teaching

Rajko ŠOFRANAC¹
Radiša ŠĆEKIĆ²

FAKTORI KOJI ODREĐUJU KVALITET OBRAZOVNE USLUGE

Rezime:

U radu su prikazani osnovni faktori koji determinišu kvalitet obrazovne usluge, koji spada u onu vrstu pojmova čije se značenje čini bliskim, razumljivim i jasnim, asocirajući na čitav niz poželjnih osobina u koje se mogu ubrojiti adekvatnost, efikasnost, sveobuhvatnost, pravičnost, dostupnost, zadovoljstvo. Ali ni poslije dugogodišnjeg teorijskog i praktičnog interesovanja naučne i stručne javnosti za kvalitet, nije se došlo do univerzalno prihvaćene definicije kvaliteta obrazovne usluge. Iz tih razloga u ovom radu prezentiran je pristup preko osnovnih faktora koji determinišu njen kvalitet.

Gljučne riječi: kvalitet, faktori, obrazovna usluga

Uvod

Komponente visokog kvaliteta podrazumijevaju visok stepen profesionalnosti i znanja. Ključna stvar je da je kvalitet kompleksan i multidimenzionalan i da ga često nije lako kvantitativno izraziti, niti sumirati na jednostavan način. Zbog toga postoji izreka: *Kvalitet je teško definisati, nemoguće mjeriti, a lako prepoznati.*

Kvalitet vaspitno-obrazovne usluge podrazumijeva obučeno osoblje, standardizovanost usluge, široku kulturu i komuniciranje. Najkraće rečeno, to je skup mjera kojima se na efektivan i efikasan način realizuje obrazovna usluga. Ipak, da bi se detaljnije sagledao kvalitet usluge u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, potrebno je razmišljati o **uslovima** u kojima ustanova radi, **procesima** koji se dešavaju i **ishodima ili rezultatima** koje ustanova postiže. Te tri kategorije

¹ Prof. dr Rajko Šofranac, Evropski univerzitet u Beogradu.

² Radiša Šćekić, dipl. psiholog, direktor Gimnazije „Slobodan Škerovič“ u Podgorici.

osnov su za identifikaciju faktora koji utiču na kvalitet vaspitno-obrazovne usluge.

Faktori koji utiču na kvalitet vaspitno-obrazovne usluge

Ti faktori su:

1. Program rada škole;
2. Nastava i učenje;
3. Postignuća učenika;
4. Podrška učenicima;
5. Etos;
6. Resursi i
7. Rukovođenje i obezbeđivanje kvaliteta

Svaki od tih faktora dekomponovan je, a svi zajedno doprinose kvalitetnoj realizaciji usluge, a samim tim i funkcionisanju vaspitno-obrazovne ustanove.

Na **Slici 1** prikazani su faktori koji utiču na kvalitet usluge.



Slika 1. Faktori koji utiču na kvalitet usluge

Program rada škole (vaspitno-obrazovne ustanove) može se dekomponovati kao na **Slici 2**.

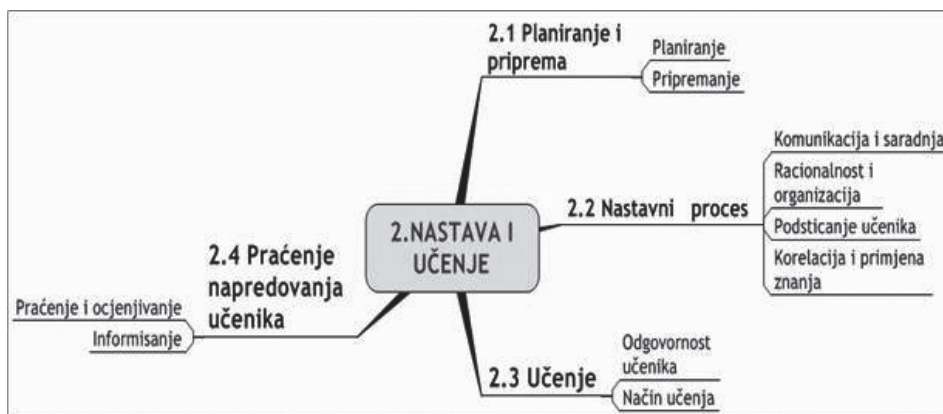


Slika 2. Program rada škole (vaspitno-obrazovne ustanove)

Školski program, tj. program obrazovanja (curriculum), određuje obrazovnu djelatnost za jednu fazu pedagoškog ciklusa. Urađen je u skladu sa zakonskim aktima koji uređuju te sadržaje. Školskim programom obezbjeđuje se ostvarivanje nastavnih planova i programa (obrazovnih i predmetnih programa), zahtjevi i potrebe učenika i roditelja, škole i jedinice lokalne samouprave i mora biti zasnovan na realnim potencijalima škole.

Godišnji program rada usvaja se u skladu s razvojnim planom i programom obrazovanja i vaspitanja. Na precizan i operativan način utvrđuju se ciljevi i zadaci, vrijeme, mjesto, način i nosioci ostvarivanja programa.

Na **slici 3** prikazana je struktura jednog od najvažnijih faktora koji direktno utiče na kvalitet vaspitno-obrazovne usluge – faktora „**Nastava i učenje**“



Slika 3. Struktura faktora „**Nastava i učenje**“

U dijelu planiranja i pripremanja svaki nastavnik mora da ima godišnji i operativni plan rada za svoj predmet, sačinjen u skladu s propisanim planom i programom i uz saradnju sa ostalim članovima razrednog/stručnog vijeća. Nastavnici pripremaju operativne planove poštujući specifičnosti predmeta i odjeljenja/razreda s kojim rade. Međusobna saradnja ogleda se u zajedničkom usklađivanju tema i uz potrebnu korelaciju među predmetima. Timskim radom obezbijedena je mogućnost zajedničkog tematskog planiranja, obrade povezanih tema i usklađene periodične provjere znanja. Planiranje obuhvata i korekcije nastale na osnovu stalne analize rezultata rada.

Nastavnici se prilikom pripreme koncentrišu na izbor sadržaja, metoda, oblika i sredstava za rad. Pripremanje za čas zasnovano je na uvažavanju različitosti kod učenika u pogledu njihovog znanja, iskustva i sposobnosti, uključujući i učenike s teškoćama u razvoju. Za pripremanje nastavnici koriste stručnu literaturu, internet i druge izvore.

Nastavni proces veoma je važna komponenta toga faktora. Informacije, uputstva i pitanja nastavnika moraju biti dobro osmišljena, precizno formulisana

i nedvosmislena. Učenici se ohrabruju da slobodno iznose svoja mišljenja i zapažanja. Povratna informacija nastavnika podsticajna je za dalji rad učenika. Dijalog između učenika i nastavnika, kao i učenika, međusobno se odvija uz uzajamno uvažavanje i povjerenje. Učenici ne dobijaju uvijek gotove informacije, već se upućuju da koriste prethodno iskustvo i predznanje za pronalaženje odgovora i novih rješenja.

Nastavnici se u organizaciji časa moraju rukovoditi planiranim ciljevima i zadacima. Nastavne metode, oblici rada i nastavna sredstva usklađeni su sa ciljevima časa, nastavnim sadržajima i primjereni uzrasno-razvojnim karakteristikama učenika. Rad se organizuje u skladu s različitim sposobnostima i sklonostima učenika, vodeći računa o njihovoj opterećenosti, brzini i načinu rada. Racionalno se koriste vrijeme, prostor, nastavna sredstva i drugi resursi.

Nastavnici treba da podržavaju postojeća učenička interesovanja i podstiču razvijanje novih. Treba da koriste raznovrsne metode kojima podstiču radoznalost, pažnju i razvoj kritičkog mišljenja. Učenici se moraju osposobiti na samostalno korišćenje različitih izvora znanja. Često se koriste pohvale i nagrade (kao motivacioni faktor) i ističu pozitivni primjeri ponašanja i postignuća učenika.

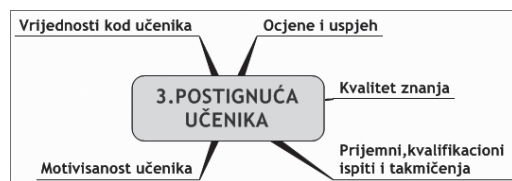
Učenici treba da su osposobljeni da stečena znanja primjenjuju u svakodnevnom životu. Nastavnici međusobno i sa učenicima moraju osmišljavati programe i sadržaje za školske i vanškolske aktivnosti koje zahtijevaju primjenu znanja, dovođenjem učenika u situacije da primijene naučeno.

Učenje – učenicima treba pomoći da razviju odgovoran odnos prema učenju i visokom stepenu samostalnosti u radu. U procesu učenja učenici se moraju oslanjanjati na sopstvene kapacitete i maksimalno aktiviranje ranije stečenih znanja i iskustava. U vaspitno-obrazovnoj ustanovi treba da dominira primjena aktivnih oblika učenja i kontinuirano razvijanje učeničkih kompetencija za učenje putem otkrića, rješavanja problema, kooperativno učenje... Učenici se moraju osposobljavati da koriste udžbenik, rječnike, internet, enciklopedije i drugu literaturu u traženju odgovora na pojedina pitanja.

Praćenje napredovanja učenika treba da se obavlja redovno i u kontinuitetu, kao rezultat sistematskog praćenja učenika. Ocjenjivanje treba da se obavlja saglasno propisanom Pravilniku o ocjenjivanju učenika. O kriterijumu ocjenjivanja nastavnici treba da se dogovaraju na nivou stručnog i odeljenjskog/ razrednog vijeća. Razlike u kriterijumu ocjenjivanja istog predmeta kod različitih nastavnika ne smiju biti velike. Procjena uspješnosti nastave treba da je u direktnoj vezi sa ocjenama učenika i da bude osnova u daljem planiranju rada.

Informisanje treba da je redovno, jasno i lako razumljivo i, pored opisa nivoa postignuća, treba da sadrži smjernice za dalje napredovanje učenika.

Na **slici 4** prikazana je struktura faktora „**Postignuća učenika**“, koju čini pet komponenti

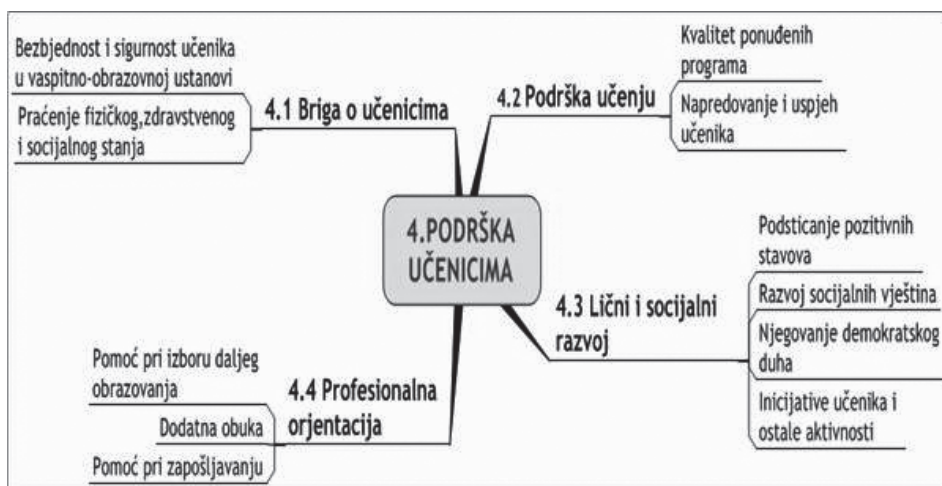


Slika 4. Struktura faktora „Postignuća učenika“

Prve tri komponente uglavnom su povezane sa kvantitativnim pokazateljima. Bitna je i motivisanost učenika koju nastavnici treba da razviju raznovrsnim oblicima i metodama rada.

Učenici treba da imaju izgrađene stavove prema osnovnim, opšteprihvaćenim moralnim i estetskim vrijednostima društva i vrijednostima čovjeka kao pojedinca, osjećaj pripadnosti zajednici, odnos prema kulturnom naslijeđu, ravnopravnosti polova, zaštiti prirode, čovjekove sredine itd.

Podrška učenicima je sljedeći, veoma važan, faktor koji bitno utiče na kvalitet vaspitno-obrazovne usluge. Njegova struktura prikazana je na slici 5.



Slika 5. Struktura faktora „Podrška učenicima“

Vaspitno-obrazovna ustanova mora imati „Pravilnik o bezbjednosti učenika“, u kojem postoje jasne procedure za zaštitu učenika, sa čijim su sadržajem upoznati svi akteri (nastavnici, učenici, roditelji...). Zaduženja, obaveze i odgovornosti svih aktera Pravilnikom treba da su jasno i precizno definisane. Ustanova treba blagovremeno i adekvatno da reaguje na utvrđene propuste. Učenici se u ustanovi moraju osjećati bezbjedno.

Potrebno je pratiti emocionalno, tjelesno i zdravstveno stanje učenika i njihovih socijalnih potreba i za blagovremeno i adekvatno reagovanje na njih. Radi promovisanja zdravstvene zaštite i zdravog načina života, poželjno je da

ustanova ima stalnu saradnju sa zdravstvenom službom (posjete zdravstvenih radnika, edukacija nastavnog osoblja i učenika, edukativni poster, redovno organizovanje sistematskih pregleda učenika,...). Poželjan je i socijalni program, saradnja sa ustanovama za brigu o djeci i redovne akcije za pomoć učenicima. Treba definisati programom utvrđene mjere za pomoć učenicima s posebnim potrebama i da se iste primjenjuju u potpunosti.

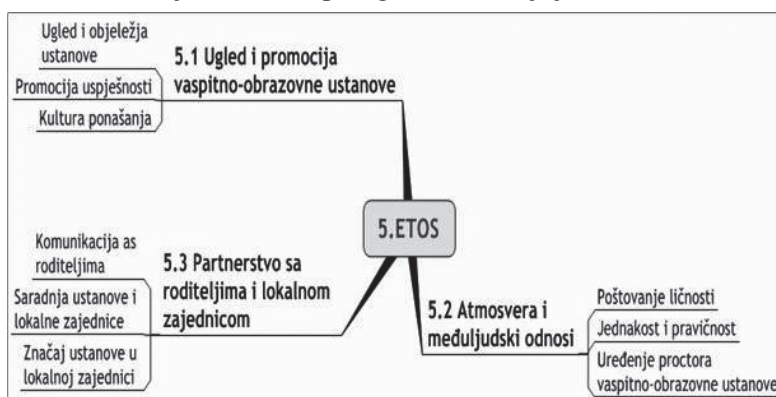
Vaspitno-obrazovna ustanova razrađuje i realizuje programe za podršku procesu učenja (uvodjenje u tehnike učenja, pomoć u prevazilaženju neuspjeha, razvijanje motivacije, organizovana pomoć boljih učenika slabijima, upućivanje u način procjene sopstvenog napredovanja/samoocenjivanje...). Ciljevi, zadaci i aktivnosti treba da se utvrđuju pažljivo, uzimajući u obzir individualne potrebe učenika. Moraju se razrađivati i realizovati programi za podršku procesu učenja za djecu s posebnim potrebama.

Postignuća i uspjeh učenika treba da se sistematski prate i na osnovu toga se utvrđuju posebne potrebe svakog učenika. Svako napredovanje i uspjeh učenika treba pohvaliti, a izuzetna postignuća promovisati i nagrađivati.

Ustanova planski, kroz niz povezanih programa, postupaka i akcija (a na osnovu uočenih potreba), vodi računa o ličnom i socijalnom razvoju učenika. Treba podsticati pozitivnu socijalnu klimu, koju čine: tolerancija, uzajamno uvažavanje, poštovanje, podrška, saradnja, komunikacijske veštine, briga o drugima itd. Na taj način kod učenika se razvija povjerenje u sopstveno znanje i sposobnosti, samopouzdanje, odgovornost za sopstvene postupke, sloboda mišljenja i izražavanja, kritičko mišljenje i saradnički odnosi.

Vaspitno-obrazovna ustanova treba da ima program profesionalne orijentacije koji se realizuje kroz različite oblike obrazovno-vaspitnog rada. Nosioci aktivnosti programa profesionalne orijentacije treba da pružaju kontinuiranu pomoć učenicima pri samoprocjenjivanju sopstvenih sposobnosti i interesovanja. Saradnju treba ostvarivati i sa roditeljima radi individualnog savjetovanja o profesionalnoj orijentaciji učenika.

Na **slici 6** data je struktura petog faktora, koji je takođe bitan.



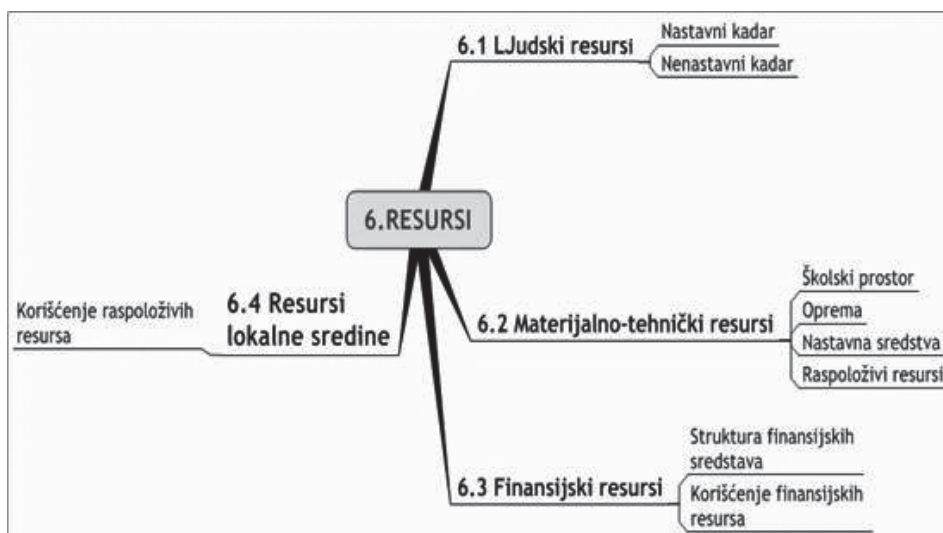
Slika 6. Struktura faktora „Etos“

Sa **slike 6** pregledno se vidi koje komponente čine taj faktor. Osnovna obilježja ustanove (tabla sa nazivom, lična karta s informacijama o zaposlenima, službama i prostornom rasporedu) treba da su istaknuta na vidnim mjestima. Treba da postoji kućni red i pravilnik o ponašanju učenika, nastavnika, drugih zaposlenih i roditelja. Poštovanjem prihvaćenih pravila, međusobnim uvažavanjem i humanim ophođenjem u vaspitno-obrazovnoj ustanovi podstiče se i njeguje kultura ponašanja, sloboda izražavanja i uvažava se pravo svih aktera u ustanovi da traže, primaju i daju informacije. Na taj način razvija se kritičko mišljenje. Interaktivni odnos svih aktera u školi doprinijeće razvoju tolerancije, odgovornosti i međusobnog povjerenja.

Moraju se obezbijediti ravnopravni uslovi kojima se omogućava svima u ustanovi, uključujući i učenike s posebnim potrebama, optimalni razvoj njihovih potencijala. Prostori u ustanovi moraju biti oplemenjeni i u funkciji vaspitnog djelovanja i učenja. Mora postojati odgovoran odnos zapošljenih i učenika prema uređenju i održavanju prostora i okruženja ustanove.

Vaspitno-obrazovna ustanova treba da motiviše roditelje za saradnju i omogućuje da im nastavni proces bude dostupan. Mora se planirati i ostvarivati saradnja sa vaspitno-obrazovnim, kulturnim, sportskim i drugim institucijama i ustanovama u okruženju. Organi lokalne zajednice treba da budu upoznati s potrebama vaspitno-obrazovne ustanove i da pruže pomoć i podršku za zadovoljenje tih potreba.

Sljedeći veoma bitan faktor su resursi, čija je struktura prikazana na **slici 7**.



Slika 7. Struktura faktora „Resursi“

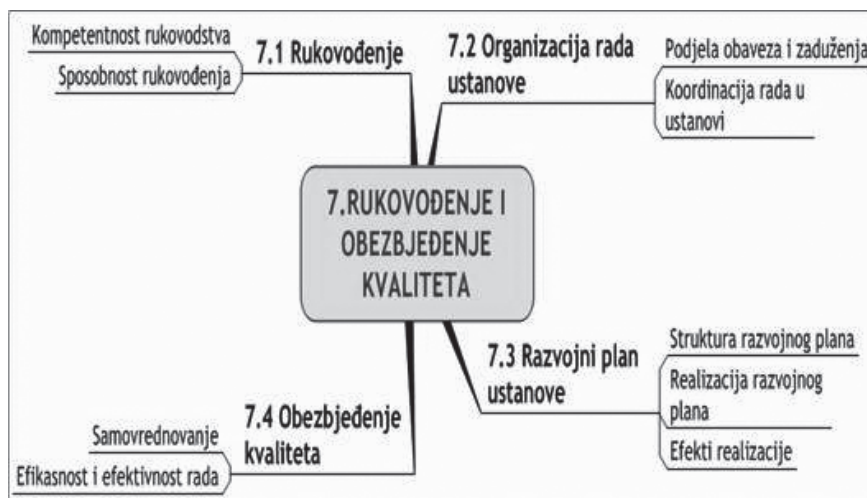
Sa slike je jasno koje komponente su najvažnije za optimalno funkcionisanje ustanove. U vaspitno-obrazovnoj ustanovi neophodno je obezbijediti potreban

broj kadrova. Dužina radnog staža ostvarenog u ustanovi omogućuje kvalitetnu razmjenu iskustva nastavnog kadra. Nastavnici su uključeni u raznovrsne oblike stručnog usavršavanja, koje se realizuje u skladu sa obrazovnim programom rada i planom stručnog usavršavanja ustanove. Broj i struktura zapošljenih treba da odgovara procesu rada ustanove. Nenastavni kadar, savjesnim i blagovremenim obavljanjem poslova iz djelokruga svoga rada, takođe treba da doprinosi kvalitetnom funkcionisanju ustanove. Plan stručnog usavršavanja treba da obuhvata i nenastavni kadar.

Prostorni uslovi (učionice, kabineti, biblioteka, prateće prostorije, dvorište, fiskulturna sala), oprema i namještaj moraju odgovarati normativima i adekvatno se održavati. Moraju se obezbijediti potrebna i savremena nastavna sredstvima (knjige, radni materijali, audio-vizuelni materijali, kompjuteri, fotokopiraparati...) koja su očuvana i u funkciji raznovrsnih metoda i oblika rada sa učenicima. Finansijski plan i raspodjela sredstava moraju biti u skladu sa prioritetima ustanove.

Poželjno je identifikovati i raspoložive resurse lokalne sredine i po mogućnosti ih koristiti za potrebe nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

Veoma važan faktor je **rukovođenje i obezbjeđenje kvaliteta**. Taj faktor je ustvari „opna“ oko svih prezentiranih faktora, jer bez kvalitetnog rukovođenja nema ni kvalitetne vaspitno-obrazovne ustanove. Struktura toga faktora prikazana je na **slici 8**.



Slika 8. Struktura faktora „Rukovođenje i obezbjeđenje kvaliteta“

Jasno je da rukovodilac vaspitno-obrazovne ustanove mora posjedovati profesionalna znanja i organizacione sposobnosti, redovno se usavršavati u oblasti organizacije i rukovođenja. O njegovom stručnom usavršavanju u ustanovi treba da postoji plan, izveštaj o realizaciji i druga evidencija. Svojim

radom i ponašanjem mora da služi za primjer svima i da doprinosi ugledu vaspitno-obrazovne ustanove.

Podjela obaveza i zaduženja u ustanovi mora biti jasna, precizna i pravovremena i treba da doprinosi efektivnosti i efikasnosti rada ustanove.

Adekvatnom podjelom poslova (organizacijom) obuhvaćeni su svi aspekti života i rada ustanove. Mora postojati dobra koordinacija rada organa upravljanja, stručnih organa i drugih službi. Svi moraju biti upoznati s resursima koji im stoje na raspolaganju, što doprinosi većoj efektivnosti rada. Obaveze i zaduženja nenastavnog osoblja moraju biti dobro organizovani i koordinirani, i moraju se realizovati kvalitetno, prema utvrđenim rokovima.

Razvojni plan mora da sadrži sve potrebne elemente: podatke iz analize stanja, misiju i viziju, ciljeve, zadatke, aktivnosti i način evaluacije. U razvojnom planu treba da se prepoznaju specifičnosti ustanove i vrijednosti koje se u njoj njeguju. Mora postojati jasna vizija razvoja. Prioritetne oblasti kvaliteta treba da proističu iz procjene stanja u vaspitno-obrazovnoj ustanovi. Razvojne ciljeve treba razraditi tako da se jasno vidi promjena koja se želi ostvariti i način na koji će se ona ostvariti, kao i to ko će imati koristi od te promjene. Podatke o realizaciji treba redovno prikupljati i dokumentovati. Treba uložiti napor da se afirmiše kvalitet timskog rada i inicira formiranje drugih, novih timova i projekata. Efikasnost i efektivnost rada, individualna i timska, mora se redovno pratiti i procjenjivati.

Zaključci

Obrazovna usluga suviše je kompleksna da bi se mogla jednostavno definisati. Što više pristupa upotrijebimo za sagledavanje obrazovne usluge to ćemo je bolje shvatiti. Pri samoj definiciji postoje objektivne teškoće koje se odnose na činjenicu što obrazovna organizacija pruža neopipljivu uslugu čiji rezultat se manifestuje tek kasnije. Ipak, komponente visokog kvaliteta vaspitno-obrazovne usluge podrazumijevaju realizaciju identifikovanih faktora i njihovih elemenata. Vaspitno-obrazovna usluga može se ostvariti samo uz sinhronizovanost: fleksibilnosti, efektivnosti, dostupnosti, partnerstvu integrativnosti, racionalnosti i funkcionalnosti.

Literatura:

– *Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škole*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd, 2005.

– Damjanović R. (1999): *Srednje obrazovanje u svijetlu promjena*, „Vaspitanje i obrazovanje“, br. 2, Podgorica.

– Šofranac R. i Damjanović R. (2009): *Bolonjski proces i standardi ISO 9001:2000*, „Vaspitanje i obrazovanje“, br. 2, Podgorica.

–Šofranac R. (1997): *Osam komponenti koje obezbeđuju kvalitet usluge*, „Kvalitet“ br. 7-8, Beograd.

–Damjanović R. (2000), *Sistem kvaliteta i obrazovanje u Crnoj Gori*, izlaganje na savjetovanju „Strategija unapređenja sistema kvaliteta u Crnoj Gori“, održanom 4-6. septembra 2000. godine u Herceg Novom

–Šofranac R. i Damjanović R. (2009): „Menadžment kvalitetom u obrazovanju“, Pobjeda, Podgorica.

FACTORS THAT DETERMINE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICE

Abstract:

This paper is aimed at the presentation of basic factors that determine quality of educational service and is listed among those notions that we find very intimate, understandable and clear, with the association on a number of desirable traits such as adequacy, effectiveness, wholeness, righteousness, availability, pleasure. But after a long theoretical and practical interest for quality shown by scientific and professional public, no universal definition of quality for educational services was made. This is the reason that in this work attempted to present an approach over basic factors that determine its quality.

Key words: quality, factors, educational service

Đoko G. MARKOVIĆ¹

ŠTA APSTRAKCIJA NIJE ŠTA APSTRAKCIJA JESTE

Rezime:

Moderno gelštaltističko shvatanje pojma apstrakcije i dinamičnog pristupa učenju predstavljaju najznačajnije činioce na koji ma se temelje didaktički principi permanencije i poliformnosti nastave, kao katalizacione komponente razbijanja formalizma u njoj.

Ključne riječi: apstrakcija, principi permanencije i polifmnosti, statistički i dinamički pojmovi, metodološke inovacije i razbijanje formalizma u nastavi

Ovaj članak predstavlja pokušaj apstrahovanja, tj. sadržajnog sažimanja izlaganja Rudolfa Arnhajma prikazanog dijelom *Vizuelno mišljenje* (Univerzitet umjetnosti u Beogradu, 1985. godine) i pronalaženje praktične primjene njegove teorije.

Po mom mišljenju, to moderno gelštaltističko poimanje pojma apstrakcije i dinamičnosti pristupa nastavi predstavljaju značajne činioce na kojima se temelje didaktički principi permanencije i poliformnosti.

Čovjek koji piše, slika, komponuje, igra ustvari misli čulima. To je jedna vrsta sjedinjenosti opažanja i misli, ali ne kao neka posebnost umjetnosti. Ti čudesni mehanizmi pomoću kojih čula shvataju okolinu gotovo su istovjetni sa radnjama o kojima govori psihologija mišljenja i obrnuto, postoji mnogo dokaza o tome kako se produktivno mišljenje dešava u oblasti likova. Dakle po R. Arnhajmu mišljenje i opažanje predstavljaju isprepletan jedinstven proces. On nije pristalica psiholoških pravaca koji insistiraju na razgraničavanju opažanja i mišljenja kao dva nezavisna procesa. Naprotiv, za njega je neshvatljivo da i tako značajni stvaraoci poput Aleksandra Baumgartnera ne mogu da se otmu uticajima tradicionalne filosofije, koji iako u nekim momentima govore da opažanje baš

¹ Dr Đoko G. Marković, docent na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

kao i umovanje može da dosegne stanje savršenstva, ipak u tradicionalnom stilu zaključuje kako opažanje tobože ima manju vrijednost zato što nema onu jasnoću koja ishodi iz viših oblika mišljenja. Takvo shvatanje prema opažanju kao nemisaonoj radnji zastupali su klasični filozofi sa Džonom Lokom na čelu, pri čemu je taj prezriv ton prema čulnosti naslijeđen od Platona.

Iako su grčki filozofi bili glavni kreatori misli o razdvajanju čulnosti od umovanja, tj. opažanja i mišljenja, oni nijesu tu misao kruto primjenjivali.

Zastupali su doktrinu da ne vjeruju čulima, ali su i naglašavali kako je neposredno viđenje od neprocenjive važnosti kao prvi i osnovni izvor mudrosti, što najbolje ilustruju Aristotelove riječi: „duša nikada ne misli bez slika“.

Šta apstrakcija nije?

Prema Rudolfu Arnhajmu opažanje se sastoji iz poimanja bitnih, suštinskih karakteristika predmeta i obrnuto, misaoni proces funkcioniše tako što se zasniva na predstavama o svijetu u kojem bitišemo.

Drugim riječima, misaoni činioци u opažanju i opažajni elementi u mišljenju harmonično se dopunjavaju. Taj čudesni mozaik isprepletanosti opažajnog i misaonog prisutan je u svim sferama ljudskog saznanja i ogleda se u tom neprekidnom jedinstvenom procesu, bilo da se radi o sticanju čulnih informacija, bilo o najopštijim teorijskim postavkama. Glavna karakteristika toga jedinstvenog saznajnog procesa je to, da on indukuje apstrakciju na svim nivoima.

Štetno razdvajanje

Često se u psihologiji pod apstrakcijom, kao terminom, podrazumijeva proces koji se na neki način bazira na čulnim podacima, pri čemu kao produkt imamo njihovo potpuno zaboravljanje i odbacivanje. R. Arnhajm označava Džona Loka kao jednog od najznačajnijih protagonista toga pogubnog razdvajanja opažajnog od misaonog. Na samom startu Lok pominje da mi radi apstrahovanja uzimamo posebne ideje koje su primljene od posebnih predmeta. Dakle, na početku on intuitivno osjeća postojanje neke opštosti u posebnostima, ali kasnije razum je taj koji te jasne i gole pojmove koristi i oblikuje u neke forme – vrste u zavisnosti od toga kako tim višim apstrahovanim pojmovima odgovara. Rudolf navodi, da i u sadašnjem vremenu postoje psiholozi koji tvrde da je jedan pojam onda i samo onda apstraktan kada se iz njega eliminišu svi opažajni elementi. Takođe postoje i oni poput Rene Pelea, koji zastupaju tezu da se apstraktno mišljenje odvija i u riječima i da se ono ne oslanja na čulnim, opažajnim predstavama. Zato je on tvrdio da gluvonijemi ljudi, koji su ograničeni samo na jezik gestova, a koji se odnosi, tj. primjenjuje na samo konkretne činjenice ili radnje nikada ne dosežu apstraktno poimanje. Od Loka

potiče misao da životinje nijesu u stanju da apstrahuju i da posjedovanje opštih ideja jeste ono po čemu se savršeno razlikuje čovjek od životinje. Lijep primjer šta nije apstrakcija R. Arnhajm (u daljem tekstu – autor) daje kada navodi ilustrativnu priču o tome kako otac odgovara radoznom djetetu na pitanje; Šta je to apstrakcija? Nakon malog razmišljanja otac je prosto odgovorio, da je apstrakčno sve ono što ne može da se dodirne. Nakon toga dijete je atempo navelo dva primjera apstrakcije: „bog i otrovni bršljan“.

Međutim, pomisao na boga i bršljan ovdje su konkretni kao primjeri. Autor smatra da je gruba greška ako se za apstrakčno poima ono što čulima nije dostupno, tj. ako se termin apstrakčno izjednačava sa onim što je mentalno. Takođe je gruba greška termin konkretno poistovjetiti sa terminom opažljivo, tj. sa onim što je fizičko. Prvi koji je veoma jasno izrazio da su svi mentalni sadržaji posebnosti, čak i kada su u isti mah univerzalije, pa i kada su te posebnosti pojmovi koji se odnose na jednu vrstu predmeta ili ideja, bio je Berkli (Berkely). Prema njemu, jedna ideja koja posmatrana za sebe jeste posebna, postaje opšta ako joj se omogući da reprezentuje sve druge posebne ideje iste vrste. Evo kako on dalje rezonuje: (...) *Univerzalnost, koliko ja mogu da razumijem, ne sastoji se u apsolutnoj, pozitivnoj prirodi ili koncepciji bilo koje stvari, nego u odnosu prema posebnostima koje označava ili predstavlja; time se stvari, imena koje su po svojoj prirodi posebnost, pretvaraju u univerzalnost.* Jasno je da pojmove konkretno i apstrakčno ne možemo prosto raspoređivati kao da se radi o dva disjunktne skupa. Naprotiv, te pojmove moramo relativizovati. Svaki misaoni, mentalni fenomen može da postane apstraktan ako se posmatra kao esencija ili ekstrat nečeg složenijeg, tj. možemo reći da je jedan fenomen apstrakcija ako može da služi kao slika, uopštenje tih posebnosti.

Drugim riječima, kada događaj ili ideja ne nose u sebi tu prepoznatljivu reprezentativnost možemo ih smatrati konkretnim. Zato je pojam stola isto tako konkretan i pojedinost iako mentalni sadržaj, tj. zapamćeni lik stola, kao uostalom što je to i opažaj fizičkog stola (predmeta), koji je ispred posmatrača.

Da li je apstrakcija zasnovana na uopštavanju?

U tradicionalnom smislu apstrakcija se definiše kao zbir svojstava koja su zajednička izvjesnom broju posebnih svojstava.

U skladu sa takvim načinom poimanja apstrakcija se zasniva na uopštavanju. Prema autoru, uopštavanje postoji ali je teško vidjeti ono što je Džon Lok tvrdio, tj. kako je apstrakcija prvi korak ka znanju. Zašto je umu zgodno da uopštava to je Lok lijepo objasnio, kada kaže, da je umu u težnji ka znanju jasno da mu predstoji beskrajn posao i vrlo sporo napredovanje ukoliko se bude bavio samo pojedinostima. Ipak, nije lako zamisliti kako um iz pojedinosti dolazi do opštosti. Odgovor na to pitanje tražili su mnogi psiholozi. U tom istorijskom hodu došlo se do spoznaje, da apstraktnim pojmovima

prethode grupisanja, a svakom grupisanju prethodi jedna apstrakcija. Žan Pijaže i Berbel Inhelder su tu pojavu nazvali: „začaranim krugom“, koji može da se riješi samo genetskom analizom.

Anri Bergson 1896. godine objašnjava: *Da bi se uopštavalao, mora najprije da se apstrahuje; ali, da bi se apstrahovalo mora već da se zna kako se uopštava*. Po njegovom ubjeđenju taj 'začarani krug' proizilazi iz pogrešne hipoteze, da se opažanje ograničava na obično (mehaničko) evidentiranje pojedinosti. On ukazuje na to da je opažanje oruđe organizma stvoreno za vrijeme filogenetske evolucije, kao sredstvo za otkrivanje onog što je potrebno za opstanak i onoga što je opasno u spoljnjem svijetu. Ipak, on smatra da se u opažanju ne događa nikakva apstrakcija.

Filozof Suzan K. Langer ne govori tako. Prema njoj, apstraktno razumjevanje strukturnih oblika predstavlja samu osnovu opažanja. Grupisanje pojedinosti, kao nužna priprema za apstrakciju, mora da prethodi apstrakciji. Prije nego što može da se uopštava moraju se izdvojiti osobenosti u službi toga da se odredi koje stvari treba da stanu pod koji zajednički imenitelj. Te osnovne apstrakcije ona naziva: „principom automatski apstrahujućeg viđenja i čuvenja“. To moderno gledište ona u mnogome anulira, kada tvrdi da se takva „prikazivačka apstrakcija“ ograničava na umjetnost uz uslov, da je treba razlikovati od „uopštavajuće apstrakcije“, koja je po njoj naučni metod.

Filozof Moris R. Koen ima još savremenije gledište. On kaže: „Nauka nikada ne izvlači zaključke iz čulnih podataka sem ako se u njima već ne vidi ovaploćenje ili ilustracija izvjesnih opštih pojmova“. Prema njemu, nauka u mnogome primjenjuje „prikazivačku apstrakciju“, koju S. Langer vidi samo kao privilegiju umjetnosti.

Aristotel je taj koji uvodi ideju o indukciji, u modernom smislu znanja stečena prikupljanjem pojedinačnih podataka. Po njemu, indukcijom koja se odvija kroz nabranje svih slučajeva stižemo do poimanja viših radnji pomoću apstrakcije. Apstrakcija uklanja posebnije odlike specifičnih primjera i time stiže do viših pojmova, koji su siromašniji u sadržaju ali širi u obimu.

Na takvim stanovištima gradilo je niz filozofa svoje teorije. Po Arnhajmu, prije nego što indukcija može da se obavi, moraju se odabrati slučajevi na koje će se primjeniti. Indukcija podrazumijeva da slučajevi, koji se ispituju nijesu istovjetni, a to zahtijeva da se uspostavi mjerilo, tj. prethodno apstrahovanje izvjesnih svojstava, koja moraju biti prisutna u pojedinostima koje će se odabrati. Dakle, indukcija podrazumijeva apstrakciju, tj. uopštavanje pretpostavlja opštost. U tom smislu apstrakcija se zasniva na uopštavanju.

Na početku bi opšte

Već su srednjovjekovni filozofi znali da u opštem smislu opažanje pojedinosti nije moguće. Toma Akvinski je govorio da naš um ne može da

saznaje pojedinačno i neposredno. U istoriji psiholoških istraživanja činjeni su mnogi eksperimenti dok se nije došlo do spoznaje da opažajna apstrakcija ne može jednostavno da se odbaci kao nesposobnost. Među tim mnoštvom istraživača teško je zaobići imena poput Pavlova, Pijažea, E.V. Tila, P. Boasa, V. Džemsa, A. Gezela, R. Buisa i dr. Evo jednog interesantnog primjera gdje poznati psiholog Arnold Gezel, istraživač, pažljivi posmatrač djece, nakon svojih eksperimenata kaže: „Najvjerojatnije da malo dijete doživljava vidljivi svijet najprije kao letimične i kolebljive mrlje na neutralnoj pozadini. Oči novorođenčeta kolutaju i kad ima i kada nema draži. Poslije nekoliko dana, pa i časova, dijete uspijeva da na kratko vrijeme smiri očne jabučice. Kasnije, ono na duže vrijeme pomno zuri u svoju okolinu. Kada mu četiri nedjelje po rođenju zanjihamo prsten pred očima, ono ga posmatra. Ako prsten lagano pokrećemo kroz njegovo vidno polje, ono ga prati očima u luku od oko devedeset stepeni“. Ovdje se može pretpostaviti da dijete reaguje dobro organizovanim fiksiranjem u svojem takođe dobro organizovanom vidokrugu, jednostavno razlikovanjem, tj. izdvajanjem istaknute figure na neutralnoj osnovi. Očigledno da je taj prvi doživljaj intenzivno apstrahovan. Polje posmatranja zanemaruje se, svodi na „šum“, tako da se na toj „nevidljivoj“ podlozi ističe pozitivna poruka. Prema autoru, samo priznavanjem apstrakcije u opažanju moguće je premostiti teorijske dileme koje Rene Buis jasno kazuje rečenicom: „Prisiljeni smo da biramo između prazne apstrakcije i nezamislivih posebnosti“.

„U stvari, ako je tačno da se jedan pojam ostvaruje time što se svijest prazni od svih konkretnih elemenata i svih odnosa prema konkretnom, onda su mostovi između opažajnog i razumljivog konačno porušeni, a jedinstvo i kontinuitet znanja postaju čista varka“.

Uzorak i apstrakcija

Pristupačniji način definisanja apstrakcije od klasičnog, koji mu ne protivureći dao je Samjuel Džonson. On ishod apstrakcije definiše kao *manju količinu, koja sadrži sposobnost i snagu veće*. Ta definicija u izvjesnom smislu podsjeća na Aristotelovu i vjerovatno je iznjedrena kao Džonsonovo unapređenje Aristotelove misli. Odatle proističe ta neprotivurječnost sa tradicionalnim definisanjem apstrakcije.

Ako jedan apstraktan pojam može da obuhvati čitav niz slučajeva tada neki od tih slučajeva može da posluži kao pojam koji predstavlja cijelinu. Džordž Berkli ukazao je da jedan određeni trougao može da reprezentuje sve druge. Kada je riječ o jednom pojedinačnom trouglu on je samo primjerak svoje grupe. Iako na tom pojedinačnom primjerku može da se obavi apstrakcija, on ne mora da bude podesan da sam po sebi služi kao apstrakcija cijeline. Pojedinačan slučaj, tj. primjerak je samo uzorak.

Uzorak neke tkanine nije nikakva njena apstrakcija. Znači, pojedinačni slučaj, uzorak nije apstrakcija. Primjer nečijeg ponašanja, kao uzorak, očito ne predstavlja apstrakciju njegovih sposobnosti. Kada bi sve pojedinosti bile jednake ni jednu od njih ne bi mogli uzeti kao reprezentant apstrakcije cijeline. Ako bi kojim slučajem svi ljudi bili jednaki (identični), tada niko od njih ne bi mogao da posluži kao reprezentant apstrakcije čovječanstva. Međutim, ako su pojedinosti različite, u ovom slučaju ljudska bića, to čovječanstvo možemo apstraktno prikazati pomoću određenih ličnosti, koje oličavaju prirodu mnogih ili svih ljudi u bitnim crtama.

Apstrakcija nije prosti uzorak slučajeva koje zastupa, niti je jednostavno uzorak odlike. Izgubljene naočari nijesu apstrakcija vlasnika koji ih je izgubio. Ali raznorazne starinske naočari i monokli pobacani na gomilu u sobi muzeja u Aušvicu, na mjestu gdje su Njimići počinili neviđen zločin nad Jevrejima i drugim narodima, simbolizuje te trenutke istorije i sigurno djeluje kao apstrakcija od koje posjetioci zastaje dah.

Bilo bi lijepo i jednostavno kada bi priroda apstrakcije obuhvatala izdvajanje samo jednog ili nekoliko elemenata iz jedne skupine. Međutim, tada bi neizostavno naišli na nepremostive teškoće. Jedan istovjetni element u tome slučaju ne bi mogao da se nađe u više od jednog primjerka. Isto tako, nasumični odabir crta ne bi dovodio do apstrakcije koja ima neko značenje. Na kraju, ako bi taj odabir izdvojio bitne crte, tada jednostavno sabiranje tih crta ne bi stvorilo integralni pojam, tj. pojam koji otkriva nešto suštinsko o apstrahovanoj stvari.

Šta apstrakcija jeste?

Klasična psihologija tvrdi, da se o suštini jedne stvari kazuje jedino ako se o njoj govori kao o organizovanoj cijelovitosti u kojoj neke osobine imaju čvrstinu mjesta, dok su ostale minorne, sekundarne. Sljedbenici gelštatičkog pravca u psihologiji smatraju kako nas tradicionalna logika ovdje stavlja u neprijatnu poziciju, smatrajući kako ćemo vrlo malo saznati o tim organizovanim cijelinama, ako se apstrakcije sastoje u izvlačenju slučajno izabranih karakteristika. To obrazlažu time, što pojmovi koji predstavljaju sume obilježja najčešće oličavaju silogizme, koji se sastoje od proizvoljno biranih pretpostavki. Najžešći zagovornik takvog gledišta je Maks Verthajmer. Ipak, R. Arnhajm primjećuje da je sreća što se logičke operacije ne primjenjuju mehanički. Kod definisanja pojmova ljudski um se trudi da stvari definiše po onome što je važno u vezi sa njima. Čuveni tvorac etičke aksiomatike Spinoza kaže: „Ako jedna definicija treba da se nazove savršenom ona mora da izražava najdublju suštinu stvari i mora da nas sprečava da određene osobine smatramo kao samu stvar“. Tako definisan pojam treba da bude generativan i da stvara razumnu apstrakciju. Ta generativna moć

apstrakcije podsjeća na Aristotelovu misao koja se ogleda u načelu entelehije, po kojem univerzalije proizvode posebnosti.

Tipovi i opšti pojmovi

Kada se opisuju generativna, suštinska, strukturna svojstva tada govorimo o pojmu tipa. Opšti pojmovi predstavljaju grupu obilježja pomoću kojih je moguće prikazati jednu grupu stvari.

Kada za neku ličnost kažemo da je: „introvertna“ govorimo o tipu. Jasno je da „introvertnost“ nije nikakva samostalna osobina, niti predstavlja prosto grupu obilježja. Ona predstavlja suštinsko svojstvo, opšti kvalitet, strukturu svojstva tog Jungovog tipa ličnosti. Apstrakcije koje su karakteristične za produktivno mišljenje jesu tipovi, a ne opšti pojmovi, bilo da se radi o nauci ili o umjetnosti. Međutim, jedan od najneprijatnijih načina na koji um istraživača interveniše u procesu traganja za heuristikom, putem za istinom, ogleda se upravo u zamjenjivanju tipova opštim pojmovima u graničnim poljima djelovanja. Kada je u pitanju istorija umjetnosti, može se steći istinsko razumjevanje tako što ćemo npr. stilove impresionizma i kubizma definisati kao tipove stava i interpretacije i što ćemo uočiti kako se u konkretnom umjetniku ti činioci prepliću i kombinuju u mješavinu stilova. Tako čovjek počinje da razumijeva istoriju umjetnosti kao neprestano, promjenljivo prožimanje raznih osnovnih tipova, tj. stilova u određenom vremenu u okviru nekog podneblja ili neke ličnosti sa tendencijom transformisanja u nešto novo. Ali svaki pokušaj da se recimo Sezan smjesti u neki od ta dva tipa kao „impresionista“ ili „kubista“ bio bi iluzoran pokušaj. U ovom slučaju nije potrebno, pa ni moguće pronaći kompromis između tipova i opštih pojmova. U istoriji umjetnosti može se naći slučaj koji odslikava, reprezentuje kompletan tip. Zbog jednostranosti opštih tipova ta jasna pripadnost određenom pravcu u umjetnosti prisutnija je kod manje talentovanih umjetnika. Najtipičniji predstavnik nekog stila umjetnosti obično nije najveći.

Ako se posmatraju po aršinima opštih pojmova tipovi mogu da se pogrešno razumiju kao elastične strukture, koje ne traže strogu preciznost. Prema Arnhajmu, tipovi teže ka tačnosti isto toliko koliko i tradicionalni opšti pojmovi. Takođe i opšti pojmovi mogu da budu u nekom smislu elastični, ako se nekim ekvivalentnostima predefinišu, tako da se protegnu na široku oblast primjenjivanja, a da to ipak ne promjeni njihove opšte karakteristike. Psihološki pojam inteligencije sigurno postaje upotrebljiviji ako umjesto podjele čovječanstva na inteligentne i neinteligentne uvedemo skalu stepena inteligencije. Ovdje ta transformacija neće promijeniti prirodu pojma inteligencije, već će samo istaći gipkost i njegovu primjenu. Dakle, u tome slučaju opšti pojam inteligencije, koji se temelji na sposobnosti da se odgovori na izvjesan broj pitanja, se ne zamjenjuje tipom inteligencije, koju bi predstavljao kao jasnu strukturalnu formu duhovnog ponašanja.

Statički i dinamički pojmovi

Pojednostavljeno tumačena Arnhajmova misao suštine ovog odjeljka mogla bi se iskazati jednom rečenicom. Dvije upotrebne vrijednosti jednoga pojma ogledaju se u njegovom statičkom ili dinamičkom obliku. Kada hoćemo da nešto definišemo ili klasifikujemo obično je tada dovoljno da neki pojam prikazemo u najmanjem broju obilježja neophodnih da se utvrdi kojem rodu pripada i po kojoj karakteristici on može da se razlikuje od ostalih članova grupe. Tako sveden pojam ima obilježje statičkog pojma.

Još je Džon Lok primijetio da statički pojmovi olakšavaju prvi pristup fenomenu, koji definišu time što mu zamrzavaju strukturu i da ga tim uprošćavanjem ukružuju i izoluju, što ne doprinosi produbljanju znanja. Njegove riječi to najbolje kazuju: (...)iako je definisanje pomoću roda najkraći put, ipak može da se sumnja da li je on i najbolji . Ubjeđen sam da on nije jedini, pa stoga ni apsolutno nužan(...)

Dakle, kada pojmovi treba da se upotrebe za produktivno mišljenje, onda treba da se prikažu potpuni domenii njihovih sadržaja. Takvi pojmovi poprimaju obilježje dinamičkih. Ako se zna da je za učenike mnogo važnije da se vježbaju u produktivnom mišljenju, nego da samo posjeduju sposobnost za obavljanje logičkih operacija, onda je jasno da u nastavnom procesu treba davati prednost dinamičkom pristupu rješavanja problema ili dokazivanju teorema u odnosu na statički pristup rješavanja istih, kad god je to moguće činiti. R. Arnhajm to potkrepljuje sa dva primjera dokazivanja teorema. U prvom Berkli pokazuje statički i dinamički pristup dokazivanja Euklidove teoreme sl. 1.a i sl. 1.b. Zbir uglova u bilo kojem trouglu jednak je opruženom uglu. U dinamičkom poimanju rješavanja toga problema učenicima postaje jasniji dokaz, a posebno ako im se to prikaže i modelom. Na taj način oni sagledavaju i potpuno razumijevaju da je zbir uglova u trouglu uvijek konstantan, bez obzira na izbor trougla, koji nastavnik na modelu može po volji da mijenja, sl 1.b.



Slika 1.a



Slika 1.b

U drugom primjeru te vrste Žan Viktor Ponale daje uobičajeni statički i jedan dinamički pristup dokazivanja teoreme: dva trougla su slična ako im homologne stranice pripadaju ortogonalnim pravcima. Kod dinamičkog pristupa dokazivanja te teoreme on koristi rotaciju i tako lakše pojašnjava i opštiju teoremu od ove, koja tvrdi, da su trouglovi slični i tada kada im se sve homologne stranice sijeku pod uglom α različitim od pravog.

Pojmovi kao vrhunci

Ako statički posmatramo, pod pojmom podrazumjevamo zajedničke karakteristike kompletnog skupa pojedinosti. Najčešće pojam je neka vrsta vrhunca u toj poplavi neprekidnih promjena.

Igra glavnog glumca u japanskom pozorištu kabuki u jednom trenutku se okamenjuje i na taj način izražava vrhunac neke važne scene i suštinski prikazuje njenu bit. U slikarstvu ili vajarstvu neki lik svojom fizionomijom predstavlja apstrakciju nekog kretanja ili dešavanja, tako stamen on preobražava prirodu složenih zbivanja u jednu konačnu formu na neki način potiskujući radnju i svodeći raznolikost trenutka i izgleda u jedan apstraktni vrhunac, lik koji ih sve oličava. Takvo shvatanje suštine apstrakcije možemo prevesti jezikom gelštatističke psihologije, po kojem se mnogi fenomeni iskustva grupišu kao promjenljivost oko suštine, tj. „oko faze jasne pregantne strukture“. Ponekad se nizovi varijacija jedne pojmovne oblasti organizovano grupišu oko jednog pojmovnog vrha, dovoljno jakog da objedini sekundarne pojmove u jedinstvenu apstrakciju. Međutim, postoje slučajevi gdje ima više takvih misaonih vrhunaca sličnog inteziteta, koji se često veoma razlikuju, tako da ih samo jedno studiozno razumijevanje može pojmiti i objediniti kao pripadnike jedne cijeline.

Konačno, nameće se zaključak, da su statički pojmovi proizvod u kojem se sklopovi jednostavne strukture izdvajaju iz polja posmatranih pojedinosti, dočim dinamički pojmovi nastaju u nastojanjima da se njima apstrahuju kompletne oblasti posmatranja, pri čemu najčešće eliminišu nebitna dejstva jednostavnijih oblika.

O uopštavanju

Vidimo da su opažaji već od samog starta opštosti, odn. univerzalije. Mišljenje je rafinirani, tanani proces do kojeg se dolazi postepenim diferenciranjem tih polaznih opažajnih pojmova. Postaje evidentno da je mišljenju takođe potrebna i inverzna radnja. Ne mali broj psihologa nas uvjerava kako je aktivno mišljenje kod umjetnika i naučnika proces kod kojeg mudrost klizi uzlaznom putanjom napretka u smjeru od pojedinačnog ka opštem. To nas podsjeća na Aristotelova razmišljanja o značaju indukcije pri uopštavanju, zato se neminovno nameće pitanje: Da li su naučnici poput Keplera, Dekarta, Njutna, Dezarga i drugih svoje zakone, tj. opštosti izvlačili prostom primjenom indukcije? Bez obzira na sve prethodno rečeno odgovor R. Arnhajma je odričan. Štaviše, ne samo što ti naučnici do apstrakcija nijesu dolazili primjenom indukcije, nego te univerzalije nijesu tražili ni kao zajedničke crte pojedinosti, tj. posebnosti. Naprotiv, kod njih se uopštavanje sastojalo iz rekonstrukcija proisteklih iz otkrića jedne sveobuhvatnije cijeline. Očigledno, uopštavanje nije produkt prikupljanja mnoštva pojedinačnih proizvoljnih ili potpunih slučajeva. Komplementarno

tome, naučnik, umjetnik ili običan čovjek uglavnom, skoro uvijek rješava probleme, zadatke, teoreme ili neke obične životne situacije sa već jasnim, gotovim predstavama o tome kako bi mogao da izgleda pojam ili proces koji vodi do odgovarajućih uopštavanja. Zato oni usmjeravaju svoja djelovanja intuicijom u smjeru gdje očekuju da se pojave specifičnosti koje bi mogli da otkriju. Pri tom procesu oni traže karakteristične primjere poredeći svaki od njih sa privremenim opštostima koje su u sebi izgradili kao pojam koji očekuju da potvrde ili da ga tokom istraživačke aktivnosti modifikuju.

Naučnici, tj. umjetnici uopštavaju tako da u tom procesu usavršavaju svoje pojmove, tj. likovne ili muzičke ili neke druge predstave, a taj postupak zahtijeva, prije svega, jedan aktivni visoko misaoni proces.

Na čvrstom tlu

U tradicionalnom smislu apstrakcija je izdvajanje od neposrednog iskustva, što je indukovalo razdvajanje opažanja i mišljenja. Očekivalo se od apstrahovanja kao najuzvišenijeg produkta razmišljanja da um očisti od svega što je opažajno.

Apstrakcija kao povlačenje

Još je Imanuel Kant govorio: *Viđenje bez apstrakcije slijepo je, a apstrakcija bez viđenja prazna je.* To je možda najbolja ilustracija stava da je apstrakcija neophodna spona i najbitnija zajednička karakteristika opažanja i mišljenja.

Opisivati apstrakciju kao povlačenje od neposrednog iskustva, odn. kao komplementarnost čulnim životnim situacijama u kojima se čovjek nalazi i radi, znači davati netačnu, iskrivljenu sliku o opažajno misaonom procesu, kako kod naučnika, tako i kod umjetnika, a i kod običnih ljudi.

Apstrakcija je potrebna, kako nauci, tako i svakoj vrsti umjetnosti, bez obzira na odnos prema prirodi. Veza između apstrakcije i jedne vrste povlačenja postoji kada se um sklanja od komplikovanosti životnih situacija i teži da ih zamjeni jednostavnijim, lako prepoznatljivim oblicima.

Kada se apstrakcija kruto tumači kao povlačenje, kada se ona ne vidi i kao sastavni dio opažanja, to neminovno dovodi do rascijepa između opažanja i mišljenja i vodi ka tradicionalističkim shvatanjima tih procesa.

Izvlačenje načela

Psiholozi su primijetili da i običan čovjek koristi mentalne sposobnosti kompletnije ako se koristi intelektom, ne samo da bi došao do rješenja, nego da bi razumio i heuristiku, tj. algoritme do kojih je došao često intuitivno, kao i to zašto ti postupci dovode do cilja.

Pod naučnicima obično se podrazumjevaju stručnjaci koji su obdareni izuzetnim sposobnostima za izvlačenje načela i principa iz posebnih slučajeva. Međutim, vidjeli smo da su oni za takve procese, prije svega, sposobni zato što teorijske postavke i pojmove mogu da prate i prepoznaju u okviru pojedinosti, a ne zato što mogu da ih izdvajaju od slučajeva na koje se odnose.

Čitavo teorijsko i produktivno umovanje o tim pojmovima zahtijeva stalno oslanjanje na fenomene koje opisuju, tj. prepoznavanje i pronalaženje tih opštosti u njima.

Uz dlaku

Opazajući tako što pojmi suštinske karakteristike datog primjera čovjek rješava probleme tako što u tom kontekstu stvari (pojediniosti) pronalazi načine za promjenu odnosa, grupisanja ili odabiranja bitnosti, tako da ta nova konstrukcija daje traženo rješenje. Očito da te predstave o cilju značajno pomažu da se pronađe, tj. Da se otkrije put do cilja.

Ako bi se odvajanje od neposrednog iskustva uzelo za značajno obilježje mišljenja tada bi izraz „apstraktno“ mogao da se primjeni na ponašanje koje nema ničega zajedničkog sa apstrakcijom kao saznavnim procesom. Na to da mnogi pojedinci nijesu sposobni ili češće voljni da vrše mehanička kopiranja ne bi trebalo gledati kao na nešto nepovoljno, naprotiv obično se tu radi o spontanoj apstrakciji, jer se slobodno opažanje ne sastoji u sistematskom ispitivanju svih pojedinosti što je karakteristika mašina.

Mehaničko kopiranje može da bude poželjna vještina, ali je poimanje opšte strukture bitnije za integralno ocjenjivanje raznih situacija, tj. rješavanje problema.

Zaljubljenost u klasifikaciju

Poimanje apstraktnog ponašanja kao sposobnosti vršenja logičkih klasifikacija i potkrepljivanje takvih stavova teorijskim dokazima proizilazi iz kategoričkih zastupanja uskih, neprikladnih shvatanja apstraktnosti.

Samo za onoga pojedinca koji svoje apstrakcije izvlači spontano iz pojedinačnih činioaca, koji za njega imaju suštinsko značenje, kažemo da ima dobro produktivno mišljenje, posebno ako u tim pojedinostima prepoznaje invarijantnosti koje može pretočiti u zakonitosti.

Mišljenje blisko životu

U skoro svim testovima inteligencije autori upotrebljavaju dvije vrste pitanja, da bi klasifikovali, odn. razdvojili prosječnost od obdarenosti. Ta pitanja zasnivaju se na verbalnim odnosima i složenoj frazeologiji i nekim

raritetnim riječima. Mišljenje većine psihologa je da svi testovi inteligencije mjere sposobnost baratanja simbolima. Pod simbolima se podrazumjevaju misaoni predmeti koji obuhvataju čitavu oblast likova i znakova ne praveći nikakve razlike među njima.

Zato kada za ljude manjeg kulturnog nivoa, neobrazovane i djecu kažemo da imaju teškoće sa simbolima tu treba zastati i zapitati se, odn. dobro ispitati da li su oni nesposobni da apstraktno misle ili nemaju volju da se upuštaju u nekakve misaone procese, koji nemaju bliske veze sa datim problemom.

Mišljenje usmjereno na predmet nije prisutno samo kod vaspitno i socijalno zapuštenih ljudi, već se javlja kao bitna karakteristika saznanjog funkcionisanja i pod najpovoljnijim okolnostima. U progresivnom mišljenju često se provjerava da li je neko rješenje ispravno ili da li neki proces funkcioniše. Dakle, apstrakcija je stalno prisutna, povezana sa neposrednim čulnim aktivnostima.

Tradicionalnim filozofima, koji su se oslanjali na misli antičkih filozofa pripisuje se ta „zasluga“ podvajanja opažanja i mišljenja. Ipak, ovdje treba istaći da antički filozofi to razdvajanje nijesu tako kruto doživljavali. Među njima je bilo i onih poput Demokrita, koji je osjećao da tu postoji neka povezanost, što ilustruju njegove riječi kojim se čula obraćaju umu: „Bijedni ume, da li ti, koji dobijaš podatke od nas, ipak pokušavaš da nas svrgneš? Naše svrgnuće biće tvoja propast“.

Put od Demokrita preko Berklija do R. Arnhajma u okviru psiholoških istraživanja, koji dovodi do modernog poimanja funkcionalne veze opažajno misaonih procesa podsjeća me na put traganja za metodom u matematici od Demokrita preko Arhimeda do Njutn - Lajbnicovog otkrića funkcionalne veze diferencijalnog i integralnog računa.

*„Ispričaj mi, pa ću to zaboraviti, pokaži mi te ću se toga sjećati.
Dopusti da sam izvršim dotični posao i tada ću ga shvatiti ...“
Konfučije (551 – 479.g.p.n.e)*

Primjena R. Arnhajmove teorije

Kada je početkom treće decenije XX vijeka Rudolf Arnhajm, jedan od osnivača gelštatičkog pravca u psihologiji, pisao kapitalno djelo *Vizuelno mišljenje* (jednistvo slike i pojma), sve tvrdnje bazirao je na geometrijskim intepretacijama.

Crtanje je prvi korak ka apstrakciji (bitna svojstva se sažimaju, a nebitna zanemaruju). Geometrijske slike pravimo da bi stabilizovali naše unutrašnje predstave. Vizuelno mišljenje – mišljenje u slikama ima osobinu sveobuhvatnosti i nije lako prenosivo. Slike, odn. ikone predstavljaju nosioce informacija. Zato poznati ruski matematičar i metodičar nastave matematike I. F. Šarigin, kada govori o „dobroj geometriji“, stavlja u centar priče dobar zadatak prikazan lijepom slikom i živim jezikom. „Živi jezik“ omogućava da vizuelno mišljenje

bude lako prenosivo. „Geometrija treba da bude geometrijska, a ne analitička ili algebarska.“ Glavni junak te priče treba da bude figura, pri čemu na njenoj površini treba da bude trougao i kružnica (krug), a glavno sredstvo učenja treba da bude crtež i slika. Dakle, pravilan crtež i lijepa slika treba da budu dominantna sredstva geometrije. Udžbenici u kojima dominiraju geometrijski sadržaji ne treba da se svode samo na pravljenje geometrijskih teorija. Proces učenja tih sadržaja uključuje najraznovrsnije oblike rada. U prvom redu tu se misli na rješavanje zadataka.

„Zadatak nije samo vještina, to je elemenat znanja. Učenik treba da se upozna sa određenim ciklusom dovoljno teških geometrijskih zadataka povodeći se za poznatim modelima. Uzgred budi rečeno, u tome se sastoji proces učenja algebre. Mi učeniku pokazujemo metode, saopštavamo algoritme, koje je teško, skoro nemoguće naći samostalno. U geometriji, za razliku od algebre, sličnih algoritama je vrlo malo, skoro da ih nema. Skoro svaki geometrijski zadatak je nestandardan. Zbog toga prilikom nastave raste značaj ključnih zadataka, koji objašnjavaju korisne činjenice ili ilustruju metodu.“²

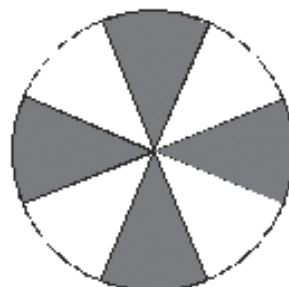
Rješavanje problema predstavlja samostalni, produktivni, misaoni učenikov rad izražen sistemom aktivnosti usmjerenih na postizanje cilja postavljenog tim problemom.

Osnovu našeg ukupnog saznanja svijeta u kojem živimo stičemo putem čula. Po opšte priznatoj Aristotelovoj klasifikaciji to su čula vida, sluha, dodira, mirisa i ukusa.

Psiholozi su došli do spoznaja da više od dvije trećine saznanja stičemo posredstvom čula vida, a manje od jedne trećine korišćenjem ostalih čula. Zato se „očni vid“ smatra najdragocjenijim.

Oko vidi objekte koji emituju i reflektuju svjetlost. Ono vidi veliki broj detalja istovremeno, ali naša pažnja usmjerena je na samo neke od njih i tu prestaje sličnost funkcije oka sa efektom foto aparata ili filmske kamere.

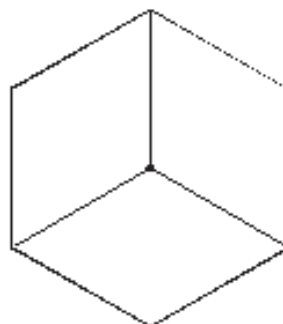
Kao što R. Arnhajm kaže opažanje nije samo puko viđenje, nego nerazdvojivo od toga teče selekcija nekih detalja i njihovo poimanje. Dakle, percipiranje – opažanje je proces putem kojega čulne utiske interpretiramo i tako im dajemo značenje. Zato prilikom opažanja imamo čestu pojavu tzv. *backgrounda*, gdje se jedan objekat izdava, a sve ostalo ostaje u pozadini. Na primjeru sa slike 2a izdvajamo samo jedan od dva malteška krsta, ili onaj osjenčeni ili neosjenčeni, pri tome mi našu pažnju koncentrišemo, odn. usmjeravamo na objekte, formu, boju itd.



Slika 2a

² Vidjeti tekst pod naslovom „Da li je geometrija potrebna školi 21. vijeka?“ Математическое просвещение, (Третя серия) Издательство МЦНИО, Москва, 2004.

Tendenciju da „loše“ oblike prikazujemo kao „dobre“, predstavlja osnovni princip percepcije. Interpretacija zavisi od toga kako izvjesne objekte dovodimo u vezu sa našim unutrašnjim predstavama. Tako primjer sa slike 2b možemo percipirati poliformno, kao šestougao, kocku ili trijedrar. Sve to zavisi od interpretacije. Ako posmatramo da je objekat u ravni table, onda je to šestougao, ali ako centralnu tačku zamišljamo ispred table, onda je crtežom predstavljena kocka, dok u slučaju ako tu tačku „guramo“ iza ravni table dobijamo primjer trijedra.



Slika 2b

Ovdje treba imati u vidu i to da pri refleksnom mišljenju uglavnom operišemo pojmovima, koji su uvijek trokomponentni.³

Nakon svega, čini se da je Konfučije intuitivno došao do spoznaje da je najbolja metoda učenja ona koja aktivira sva učenikova čula (tzv. samospoznaja). Do sličnih rezultata došla je i savremena psihološka nauka, koja eksperimentalno potvrđuje konfučijansku misao. O tome kako đaci usvajaju učene sadržaje, najbolje ilustruje Dejlova kupa. Na slici 2c dati su rezultati tih eksperimenata. Učenici koji percipiraju sadržaje uz pomoć različitih čula: usvajaju samo 10% onoga što pročitaju ili 20% onoga što čuju ili 30% onoga što vide ili 50% onoga što čuju i vide ili 70% onoga što kažu dok napišu ili 90% onoga što kažu dok rade.

Savremena psihologija dokazuje upravo ono što je čuveni kineski mudrac aksiomatski bez ikakvih dokazivanja prihvatio. Princip poliformnosti možemo shvatiti kao konačan broj konjukcija primjene principa permanencije. Konačan broj konjukcija tačnih iskaza je uvijek tačan iskaz, tako da je princip poliformnosti tautologija.



³ Milosav Marjanović, Metodika matematike - prvi deo, Učiteljski fakultet, Beograd, 1996, vidjeti na stranicama 28 – 40 .

Pojmove sačinjavaju:

- 1) primjeri (najniži stepen apstraktnosti)
- 2) naziv (nalazi se u okviru sistema koji je jezik kojim govorimo dopunjen matematičkom simbolikom, tj. konvencionalnim simbolima i
- 3) mentalna slika (unutrašnja predstava – obično data u formi pojednostavljene ikonice – ideograma, koja je u našoj imaginaciji trajnija od pojedinačnih utiska).

Ukoliko ne možemo sagledati bilo koju od navedenih komponenti pojam ostaje nejasan i nerazumljiv.

U procesu sticanja znanja, najbolji rezultati postižu se ako se do tih znanja dolazi posredstvom svih navedenih čula ili uključenjem većine njih.

Primjenom verbalnih, tj. monološke i dijaloške metode, znanja dominantno usvajamo posredstvom čula sluha. Kada je u pitanju primjena tekstualne metode znanja uglavnom prihvatamo putem čula vida. Međutim, primjenjivanjem kombinacije verbalno-tekstualne i lustrativno-demonstrativne metode, znanja stičemo posredstvom čula vida, sluha i dodira, pa lakše dolazimo do integralnog otkrivanja svih komponenti pojma.

Poliformnost očiglednih percipiranja, uz adekvatnu primjenu efikasnog kombinovanog dejstva više metoda, ubrzava procesa usvajanja i formiranja pojmova od strane učenika u odnosu na put sticanja spoznaja izolovanom verbalno-tekstualnom metodom. Zato u modernoj nastavi matematike treba primjenjivati kombinacije verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstrativne i laboratorijsko-eksperimentalne metode, prezentujući ih u vidu poliformnog jedinstva njihovih metodskih oblika.

S obzirom na to da se ova kompletna naracija bazira na utemeljenju novih pogleda metodike nastave matematike sagledavanjem „prelamanja svijetla“ kroz „prizmu“ principa poliformnosti, ovdje ću zastati da pojasnim tu čudesnu moć raznovrsnog, a posebno poliformno ikoničkog poimanja matematičkih fenomena.

Na osnovu analize R. Arnhajmovih⁴ stavova o vizuelnom mišljenju i proučavanja ideja L. Vigodskog⁵ o vezi mišljenja i govora, posmatranih u smislu integralnosti M. Marjanovićeve sinteze o trokomponentnosti pojma, a na osnovu ličnog tridesetogodišnjeg iskustva u neposrednoj nastavi matematike srednje škole i savremenih didaktičkih tendencija, utemeljenih na zakonima dijalektike, došao sam do spoznaje da kombinacija verbalno-tekstualne i ilustrativno-demonstrativne metode pruža neslućene mogućnosti za najefikasniju primjenu principa poliformnosti.

⁴ Rudolf Arnhajm, *Vizuelno mišljenje* (jedinstvo slike i pojma), Univerzitet umetnosti, Beograd, 1985.

⁵ Lav Vigodski, *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1983.

Ovo posebno treba naglasiti kada se radi o njegovoj primjeni u vidu sadržajnih komponenti nastave, tačnije geometrijskom poliformizmu „šariginovskog tipa“.⁶

Odgovor na pitanje zašto je to tako, leži u prethodno navedenim činjenicama, kao i u tome da vizuelno mišljenje (mišljenje u slikama) ima osobinu sveobuhvatnosti, tj. integralnosti koja izaziva poznate efekte „aha doživljaja“, koji se ubrzavaju različitim prikazivanjima istog primjera odgovarajućim metodskim pojedinostima navedenih metoda, rekao bih u jednom konfučijanskom aktivnom nastavnom procesu. Na taj način najjednostavnije se prikazuju dati problemi, npr. piktogramskim zapisima, što stvara lakše formiranje ideogramskih predstava mentalnih slika, rekao bih „aha uočavanjem“ trokomponentne strukture pojma, vrstama svojevrstnih poliformnosti principa očiglednosti. Zbog svega navedenog, skoro nevjerovatno zvuči činjenica da poliformnost metoda nije našla dovoljno mjesta u okviru metodika nastave matematike osnovne škole i u školama II stupnja, pa samim tim ni u praktičnoj primjeni u učionici.

Nakon svega, princip poliformnosti pojavio se skoro kao aksiom, čiju egzistenciju i nije potrebno posebno dokazivati. Imam utisak da bi insistiranje na dodatnim dokazivanjima egzistencije toga principa i njegove efikasnosti primjenjivanja u nastavi matematike, bila slična nizu primjera u kojima se istrajava na dokazivanjima očiglednosti, a koja neizostavno vode u formalizam. Traganjem za karakterističnim faktorima koji doprinose aktiviziranju i dinamiziranju nastave matematike u radu pod naslovim: „Geometrija u funkciji razbijanja formalizma u nastavi matematike“, došao sam do otkrića geometrijskog poliformizma, a odatle se kao „katalizator razbijanja formalizma u nastavi matematike“ pojavio didaktički princip poliformnosti. Ipak, ako princip poliformnosti pojмимо kao konačan niz konjunkcija permanencija, dobili bi tautologiju, jer je konačan broj konjunkcija tačnih iskaza tačan iskaz, pa je poliformnost tautologija.

Literatura:

- Rudolf Arnhajm, *Vizuelno mišljenje (jedinstvo slike i pojma)*, Univerzitet umjetnosti, Beograd, 1985.
- Keler Wolfgang, *Gelštat psihologija* (prevod J. Stakić), Nolit, Beograd, 1985.
- Milosav Marjanović, *Metodika matematike - prvi deo*, Učiteljski fakultet, Beograd, 1996.
- I. F. Šarigin, „Da li je geometrija potrebna školi 21. vijeka?“ *Математическое просвещение*, (Третб сери) Издательство МЦНИО, Москва, 2004.

⁶ Poliformizmi „šariginovskog tipa“ odnose se na raznovrsna rješavanja geometrijskih zadataka u kojima se koriste crtež i geometrijske slike jedostavnih, što je moguće pravilnijih oblika, kao npr. trougla, kvadrata, kruga itd.

- Lav Vigodski, *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1983.
- Đ. G. Marković, *Novi pogledi na metodiku nastave matematike*, 3M Makarije, Podgorica, 2008.
- Anton Bilimović, *Euklidovi elementi*, Jugoslovensko štamparsko preduzeće, Beograd, 1949.

WHAT THE ABSTRACTION IS NOT WHAT IS THE ABSTRACTION

Abstract:

Modern Gestalt understanding of abstraction and dynamic approach to studying represents one of the most significant factors on which didactics principles of permanence and polyform at active teaching lessons are based as a catalyst component of breaking formalism in the dealing with abstraction.

Key words: abstraction, principles of permanence and polyform, static and dynamic notions, methodological innovations and breaking of formalism in the teaching.

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД



Власта СУЧЕВИЋ¹
Јасна ЈУРКОВИЋ²

САРАДЊА ШКОЛЕ, ПОРОДИЦЕ И ЛОКАЛНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ У КОНЦЕПТУ ЕВРОПСКЕ СТРУКТУРЕ КВАЛИТЕТНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме:

Дјеца све мање времена проводе с родитељима, а њихова социјализација формира се под утицајем школе, вршњака, масовних медија (поготово телевизије). Поред свих позитивних страна мас медија, које нико не може негирати, ипак се тежи сузбијању оних негативних који могу имати јак утицај на дјецу. Због све слабијих веза са сродничком групом слаби и њихова подршка, па све пада на плећа саме породице, тако да је због одговорности често изражена напетост појединаца у међусобним односима. Постоји више разлога који наглашавају потребу сарадње породице и школе. Данас се сматра да су породица и школа пресудни за развој дјетета. Нека истраживања код нас говоре у прилог тој констатацији. У концепту европске структуре квалитетног образовања, акценат се ставља на сарадњу родитеља, школе и локалне заједнице. Да би се успешно унаприједила средина у којој живимо неопходно је њено темељно познавање. Основа упознавања животне средине почиње са првим институционалним школовањем дјетета – са предшколским васпитањем и образовањем; са упознавањем најужег друштвеног миљеа дјетета – породицом, те се са развојем психофизичких карактеристика све више продубљује и проширује, да би се касније проширило на виши институционални ниво школовања.

Кључне ријечи: породица, локална заједница, школа, сарадња, квалитет образовања

Уводна разматрања

Породица је незамјенљива средина постојаности и сигурности у којој се човјек формира као личност, у којој живи задовољавајући

¹ Др Власта Сучевић, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор.

² Мр Јасна Јурковић, Средња дрводјелска школа, Загреб.

неке најбитније потребе. Породица је основни организациони облик друштва. Породични односи означавају најдубљу повезаност појединца јер се заснивају на повјерењу, емоционалним везама, равноправности и наглашеној међусобној одговорности.

Породица је једна од најстаријих и најзначајнијих друштвених група, како због улоге у друштву тако и због значаја који има за појединца. Биолошка основа породице једно је од њених најважнијих особина, а темељи се на двије врсте односа: полни и репродуктивни. Ти односи могу се одвијати и ван породице, али и сами знамо да рађање дјеце углавном је најприродније везано за породицу, у којој се реализују духовне, моралне и естетске потребе. Према Вукасовићу породица је темељна друштвена јединица, прва и основна друштвена заједница и као таква темељна установа за живот сваког друштва.

Социјалне функције породице усмерене су на подизање, заштиту, васпитање и социјализацију дјеце. Од велике важности је социјализаторска улога породице јер током живота у њој формирају се социјалне компоненте личности, као што су психичке и моралне особине, а врши се и припрема да се члан породице укочи у друштвени живот и да извршава на прихватљив начин друштвене улоге. Начин на који се формирају компоненте личности од најранијег дјетињства оставља трајан печат на сваког појединца. Васпитна функција породице неизбежна је и незамењива. „Без обзира што се повећава број установа и организација чија је основна дјелатност васпитање и образовање ван породице, породица ће и у будућности бити први и незаобилазни фактор одрастања и васпитања дјеце и младих“ (Илић, 2010).

Породица у појединца уграђује и своју културу која се касније изграђује образовањем, али њен темељ свакако има утицај на каснији живот и квалитет самог образовања. „Култура као став са свим својим атрибутима – слобода, свест, трансценденција-мисли се као претпоставка комуникације у образовном процесу. Савремено образовање треба да пружи не само професионално знање већ и да изврши такав утицај у ком би се откривале и развијале човекове индивидуалне способности и његове поливалентне вредности“ (Бошковић, 2000).

Породица се најчешће везује за појам брака који представља друштвено дозвољену везу између лица различитих полова, са тенденцијом да буде трајног карактера. Браком се по правилу, формира породица у којој се најчешће обезбјеђује потомство. Брак се регулише правним прописима, с циљем да се нетакне друштвено и правно заштићен облик заједничког живота. Иако брак и породица чине једну цјелину, између њих постоје одређене разлике у формалном (број чланова) и садржајном (постојање примарних функција) погледу.

Правци промјена вуку породицу ка савременој породици која, прије свега, има карактеристике нуклеарне или, другим ријечима, индивидуалне породице. То је породица градског типа, преовладавајућег индустријског облика, мада постоје и други видови породице као што су мала пољопривредна породица и мјешовита породица (неко на селу, неко у граду). Нуклеарна породица добила је такав назив по нуклеусу (језгру ћелија), чини је породично језгро које може имати различиту структуру. „Савремена породица се развија у тзв. језгровиту породицу – породица која се састоји од родитеља и деце. Оваква њена структура је производ савремених друштвених кретања, савременог начина живота и све већег прилива становништва у градовима“ (Грандић, 2006).

Породица и функција сарадње породице и школе у квалитетном образовању

Дјеца све мање времена проводе с родитељима, а њихова социјализација формира се под утицајем школе, вршњака, масовних медија (поготово телевизије). Поред свих позитивних страна мас медија, које нико не може негирати, ипак се тежи сузбијању оних негативних који могу имати јак утицај на дјецу. Због све слабијих веза са сродничком групом слаби и њихова подршка па све пада на плећа саме породице, тако да је због одговорности често изражена напетост појединаца у међусобним односима. Томе можемо још додати и ванбрачне везе, разводе, рађање дјеце од стране самохраних мајки... „Последњих година социолози породице указују на проблеме родитељства који произлазе из неколико протуречних схватања своје властите улоге и положаја. Родитељство се у савременом друштву налази у израженим конфликтима између сопствених очекивања и одговорности којој су изложени. У намери да свој стил понашања према деци ускладе са демократским и толерантским стилем, а да при том не изгубе контролу над децом, савремени родитељи су свој однос према деци доживљавају као сталну тензију (преговарање, уцењивање, договарање, наговарање)“ (Шпановић, 2006).

Колико год били песимистички настројени према породици, она се и даље адаптира на друштвене промјене и опстаје, па самим тим не треба да бринемо да ли ће тако бити и у будућности. Томе у прилог иде и много бољи и хуманији однос између супружника који сада слободном вољом бирају партнера. Демократизација породице резултат је самосвјесне и слободне личности, а рана еманципација дјеце у случају породице засноване на поштовању, а не ауторитету може бити и позитивна за односе у породици.

Постоји више разлога који наглашавају потребу сарадње породице и школе. „Данас се сматра да су породица и школа пресудни за развој детета. Нека истраживања код нас говоре у прилог тој констатацији Станојловић

(1996) је у истраживању фактора породичне средине, као еминентни развоја и постигнућа ученика у школском учењу, између осталог утврдио да постоје значајне разлике у постигнућима ученика у школском учењу у зависности од увида родитеља у оцене детета“ (Шпановић, 2006). У процесу васпитања и образовања дјетета све је више оних задатака чија реализација подразумева заједничко ангажовање породице (родитеља) и школе. „Родитељи и просвјетни радници (васпитачи, наставници, педагози...) су заједно одговорни за потпуни развој дјете и младих, за њихов здравствени и физички развој, развој психичких способности, за морално васпитање, бригу о његовању осјећања интересовања за лијепо и способност да се лијепо уноси у свакодневни живот, за радно васпитање и стварање атмосфере у којој ће дијете стећи љубав према раду, изградити радне навике и сл. Од њихове заједничке бриге и зависи развој структуре личности дјетета и адолесцента“ (Илић, 2010).

Постоји неопходност координирања активности обију страна.

Према Грандићу (2006) циљ и одређења породице и школе су:

- Омогућавање координације, усклађености, синхронизације, повезивања активности породице и школе;
- Пружање помоћи породици у реализацији њене основне функције;
- Омогућавање услова за оптимални развој дјетета;
- Омогућавање конкретних подручја рада; информисање, педагошко образовање родитеља, ангажовање родитеља у остваривању задатака школе.

Педагошке установе и педагошки радник имају задатак „да родитеље приближе себи, да их привуче на сарадњу у рјешавању педагошких питања и да родитељима даје практична упутства за њихово васпитно дјеловање... Стручњаци истичу да без присне и искрене сарадње породице и педагошке установе нема јединствене педагошке акције“ (Илић, 2010).

Квалитетно основно образовање подразумева коришћење ресурса локалне средине. То свакако изискује и потребу за што сарадњом родитеља и школе и ангажовање родитеља у активностима школе, те ангажовање родитеља у коришћењу ресурса локалне заједнице. Родитељи у квалитетном образовању укључују си и у савјет родитеља школе, који у много чему усмјерава и одлучује о основним корацима у раду школе.

Карактеристике односа родитеља и наставника представљају битан елемент од кога директно зависи квалитет, ефикасност и рационалност сарадње. „Наставници и родитељи су равноправни учесници у процесу сарадње; наставник нема повлашћен положај; комуникација се заснива на објективном сагледавању потреба и могућности учесника у комуникацији; у процесу сарадње родитељи су активни учесници; односи су спонтани, срдачни“ (Грандић, 2006).

За развијање добрих односа између наставника/учитеља и родитеља, затим школе и родитеља у процесу сарадње важно је: добро међусобно

понашање и уважавање; развијање позитивних ставова са обје стране; градити повјерење и поштење; градити топле, спонтане и сарадничке односе.

Облици сарадње породице и педагошке установе (према Илићу, 2010):

- Индивидуални контакти;
- Родитељски састанци;
- Опште и педагошко образовање и усавршавање;
- Организација значајних акција;
- Библиотека за родитеље;
- Учешће родитеља у осталим видовима живота и рада;
- Дан „отворених врата“ школе родитељима.

Сарадња породице и школе неопходна је за подстицање и иновирање система образовања, коришћења ресурса заједнице, заједничко васпитање и образовање свестране личности дјетета. Обје стране подразумевају ту сарадњу и од ње много очекују. Школа очекује од родитеља усклађивање породичног и школског васпитања, упознавање родитеља с реформама школе, активну подршку родитеља и непосредне друштвене средине, да би школа могла испунити своје друштвене обавезе и осигурати услове за свестран развој личности својих ученика.

Сарадња родитеља, локалне заједнице и школе као ресурс квалитета образовања

Кад говоримо о средини, онда не мислимо на географску него на друштвену средину. Под друштвеном средином подразумевамо друштвене услове или прилике у којима људи живе и под чијим се утицајем развијају. Ту, прије свега, спада облик друштвеног уређења са свим одликама које карактеришу то уређење: друштвени односи, степен материјалне и духовне културе једног народа, његова прошлост која живи и у садашњости, његова историја, култура, традиција, обичаји, данашњи живот народа, његов језик, држава, породица, јавни, културни и политички живот, друштвене организације, штампа, радио, позориште, филм итд. Све су то фактори који утичу на формирање дјечје личности. Ако је утицај средине правилно усмерен и ако је плански организован и усклађен, он са свјесним, планским, усмереним васпитањем у породици, предшколској установи, школи и васпитним установама чини моћно средство правилног развоја и формирање дјече.

Кад говоримо о школском простору, у савременом квалитетном схватању образовања, сагледамо га у функцији локалне заједнице. „Шире гледано, полазећи од идеје отвореног система васпитања школа није сама себи довољна већ она може да функционише као саставни део заједнице у

kojoj se nalazi. U to smislu, nastavu i proces učenja moguće je unaprediti korišćenjem resursa lokalne zajednice, odnosno prostora situacije i ljudi iz bližeg i daљeg okruženja škole“ (Vuјачић и Тодоровић, 2007).

Под појмом локалне заједнице подразумејева се непосредно окружење које својим дјеловањем утиче на непосредан процес васпитно-образовног дјеловања школе на дијете. Таква средина само олакшава и помаже плански, организовани васпитно-образовни рад школе. Према томе, у васпитању је основно да се оствари јединство васпитних утицаја: јединство у тежњама и у схватању циља васпитања и јединство у начину васпитања.

Иако се друштвена средина код нас битно измијенила посљедњих неколико година и све је ближе европским срединама, ипак још има извјесних схватања средине и васпитања која још живе и сметају да се правилно схвати улога васпитања у друштвеној средини. Ту, прије свега, спада схватање да је средина непроменљива. Задатак је васпитања да оспособи и васпита дјецу тако да она мијењају у будућности средину на основу познавања природних и друштвених закона, да развија демократске односе у складу с европским и свјетским тековинама цивилизације. Позната је чињеница да мијењајући средину, мијењајући природу и друштво, човек мијења и самог себе, своју сопствену природу. Према томе, и овдје је човјекова активност основна полуга сопственог развоја. Не утиче само средина на човека, него и човек на средину. Својом свјесном активношћу, люди сами стварају услове који на њих утичу.

Да би се успешно унаприједила средина у којој живимо, неопходно је њено темељно упознавање. Основа упознавања животне средине почиње са првим институционалним школовањем дјетета – са предшколским васпитањем и образовањем; са упознавањем најужег друштвеног миљеа дјетета – породицом, те се са развојем психофизичких карактеристика све више продубљује и проширује да би се касније проширило на виши институционални ниво школовања.

Да би се успешно дијете упознало с друштвеним окружењем – локалном друштвеном средином у којој живи, неопходно је познавати психофизичке карактеристике дјете школског узраста како би се могло успешно дјеловати у складу с узрасним карактеристикама дјете и у складу са индивидуалним потенцијалима. Само на тај начин дијете се може увести у упознавање каузалних односа локалног друштвеног окружења у складу са психолошко-педагошким принципима успјешног процеса васпитања и образовања. Кад говоримо о ресурсима локалне заједнице онда првенствено мислимо и на сарадњу породице и школе, али и на сарадњу школе и коришћењу ресурса локалне средине што подразумејева препознавање ресурса локалне заједнице од саме школе „који могу допринети квалитетнијем раду школе“ (Приручник о самовредновању, 2004). Важно је напоменути да се одређени ресурси локалне заједнице могу

користити у наставном, али ваннаставним активностима. Иницијатива и школе и локалне заједнице која доприноси обостраном развоју неопходна је за сарадњу. У покретању те сарадње веома често иницијативну улогу могу имати и сами родитељи.

Облици сарадње школе с локалном средином

Свака школска васпитно-образовна установа планира сарадњу с локалном друштвеном средином у складу с карактеристикама те средине и могућностима. Планира се разноврсна сарадња са локалном друштвеном средином у оквиру васпитно-образовног рада, али и у оквиру сарадње са локалном средином ван наставног процеса кроз културне манифестације, посјете, слободне активности и слично. Основни ресурс рада одређене аутономно слободне школе у квалитетном основном образовању обележава сарадња са родитељима (породицом) и локалном заједницом. Неке од планираних активности су:

- сарадња са културним институцијама током године;
- учешће на ликовним конкурсима;
- посјета библиотекама, музејима, домовима здравља и другим организацијама и установама средине;
- сарадња са клубовима за стара лица;
- сарадња са здравственим установама;
- сарадња са установама, фирмама и предузећима;
- сарадња са медијима.

Могућност сарадње и повезивања локалне заједнице и школе разликује се у руралним и урбаним срединама. Неуједначеност „стартних позиција“ васпитања и образовања дјецe школског узраста разликује се и у односу на величине градских средина – мањи градови или градски центри. Ту се првенствено мисли на дјелатност људи и доступност објеката локалне средине као фактора који су дефинисани величином и фундаменталном дјелатношћу људи на одређеном простору.

Наиме, сеоске средине више су условљене и одређене на пољопривредну дјелатност, те тиме и не пружају велики број садржаја друштвеног окружења који је заступљен у већим градовима и велеградима.

Основни елемент првог непосредног животног окружења дјетета је породица. У породици оно почиње да се развија и од познавања породице као и од изградње правилног става према њој, правима обавезама; начинима функционисања, улогама зависи и будућност личности дјетета које се само у здравој и отвореној породици може изградити у здраву, корисну, отворену социјално-функционалну особу. Разлике у породицама различитих средина незнатне су, али ипак постоје. И данас је породица као васпитни модел у

руралној средини више окренута ка патријархалном типу породице са јасно назначеним улогама и значају чланова породице, док се у градској средини тај тип изгубио значајнијом улогом жене у обезбјеђивању егзистенцијалних потреба породице, те су и улоге чланова породице измијењене. То је веома важно ако се узме у обзир да дијете на том узрасту учи имитацијом и по моделу. Породица као прави модел је и први степен употребе локалне друштвене средине – окружења дјетета у васпитно-образовне сврхе. Дијете мора првенствено да упозна чланове породице, њихов положај и улогу у њој.

Локална средина и наставни садржаји

Дјеца већ у најранијем узрасту испољавају радозналост за свијет око себе. У почетку се она везује за ужу и непосредну средину, а затим за ширу околину, дом, улицу, домовину, друге земље. Дијете постепено правилно уочава објективна својства предмета, природних појава и друштвених догађаја.

За дјецу окружење представља неисцрпни извор разноврсних утисака и доживљаја као интегрални дио наставног процеса. Постепеним богаћењем искустава повећава се дјечја радозналост за проучавање окружења. Дјеца често постављају питања типа шта, како и зашто. Све више почињу да се интересују за сложене појаве и њихове узроке, да стечено искуство примењују у новим ситуацијама. Она се не задовољавају пасивним посматрањем појава око себе, као ни добијеним информацијама од одраслих.

Разумијевање спољашњих својстава често не резултира разумијевањем суштинских карактеристика предмета, природних појава и друштвених догађаја. Дјеца природне појаве објашњавају људским мотивима, на пример, Сунце сија да би људи могли да виде. Када се од дјеце захтева да објасне двије појаве које су се истовремено десиле, она наводе да је узрок она појава коју су прво опазили, на пример, сијевнула је муња и зато је почела да пада киша. Дјеца правилније схватају садржаје који су им боље познати, док мање тачно схватају садржаје непознатих и сложених појава, као и оне које се не одвијају пред њима.

У непосредном окружењу, дјеца постепено богате искуства и стичу елементарна знања о околини и средини у којој живе, животу и раду људи, резултатима рада и слично. Непосредно окружење утиче и на њихов друштвено-морални развој. Она упознају своју улицу, мјесто у коме живе, комуницирају међусобно и са одраслима, развијају однос према својим правима и обавезама, према раду, као и према културним вриједностима. Дјеца имитирају одрасле, идентификују се са њима, чиме постепено излазе из егоцентричне фазе развоја. Такође, уче да своје интересе подређују интересима групе.

Једна од највећих промјена у њиховом животу јесте полазак у школу. Прилагођавање на школу подразумијева спремност дјетета да прихвати нове обавезе. У процесу прилагођавања, велику улогу имају родитељи и средина у којој дијете живи. Дјеца у првом разреду основне школе најчешће суде о понашању других искључиво на основу видљивих ефеката. Она случајне и намјерне увреде најчешће једнако вреднују. Постепено уочавају разлику између спољашњих и унутрашњих покретача понашања.

Непосредно окружење утиче и на дјечје стваралаштво. Тако, на примјер, ако је дијете стекло чулно и доживљајно искуство о некој животињи из непосредног окружења, оно ће ту животињу успешније сликати, нацртати, моделовати, запамтити пјесмицу о њој, лакше подражавати њено кретање и слично.

Непосредно окружење утиче у великој мјери и на еколошко васпитање и образовање дјете. Она заузимају одређени став према животињама, биљкама, другим људима, понашању у природи, вртићу, школи. Брзи развој науке и индустрије, захтијева да се дјеца, као и одрасли, перманентно еколошки образују. Ученици већ у најранијем добу треба да кроз садржаје о природи и окружењу формирају правилне еколошке ставове и знања. Коришћењем ресурса локалне заједнице у обради и упознавању наставних садржаја дијете конкретнијим путем „формира и развија основне појмове о непосредном природном и друштвеном окружењу; развија способности запажања основних својстава објеката, појава и процеса у окружењу и уочавање њихове повезаности; развија радозналост, интересовања и способности за активно упознавање окружења; интегрисана искуствена и научна сазнања у контуре система појмова из области које упознаје; усваја цивилизацијске тековине и могућности њиховог рационалног коришћења и дограђивања; развија еколошку свест“ (Марковић, 2000).

Непосредна локална средина – окружење у којем ученици живе неискључиво је извор садржаја који су интегрисани у наставне програме током основног школовања. Наставни садржаји у функцији су остваривања циљева и задатака васпитно-образовног рада наставних предмета а могућности локалне средине пружају квалитетније усвајање наставних садржаја искључиво уколико је заступљена очигледност у настави и уколико су ученици у прилици да директно, боравећи у одређеном окружењу сагледавају све могуће аспекте наставног садржаја који се обрађује.

Локалну средину могуће је искористити као извор наставних садржаја у сваком разреду посебно и то, како природно тако и друштвено локално окружење. У зависности од величине локалне заједнице у којој се школа налази могуће је примењивати различите могућности локалне средине у смислу реализације. Градске (урбане) средине пружају веће могућности за реализацију наставних садржаја у смислу реализације у оквиру установа културе и индустријских објеката као и у оквиру окружења града, градског

саобраћаја са свим правилима и законитостима за разлику од мањих (сеоских) средина које пружају ученицима могућност реализације наставних садржаја животних заједница боље од градских средина.

Закључна разматрања

У ресурсе локалне заједнице улази: препознавање школе ресурса локалне заједнице, које могу допринијети квалитетнијем раду школе; коришћење ресурса локалне заједнице у наставном и ваннаставним активностима; покретање иницијативе школе и локалне заједнице које доприносе обостраном развоју. „Од школа сви (родитељи, студенти, ученици, послодавци, културна и друге јавне установе, друштво у целини) траже квалитет, али та комплексна категорија, када је реч о образовању, поима се веома различито. Тешко је рећи који су елементи квалитета у образовању у које се подразумева интеракција многих чинилаца: ученика, наставника, родитеља, окружења, планова“ (Вилотијевић, 2000).

Сарадња породице и школе неопходна је за подстицање и иновирање система образовања, коришћења ресурса заједнице, заједничко васпитање и образовање свестране личности дјетета. Обје стране подразумијевају ту сарадњу и од ње много очекују. Школа очекује од родитеља усклађивање породичног и школског васпитања, упознавање родитеља са реформама школе, активну подршку родитеља и непосредне друштвене средине, да би школа могла испунити своје друштвене обавезе и осигурати услове за свестран развој личности својих ученика.

Када говоримо о ресурсима локалне заједнице онда првенствено мислимо и на сарадњу породице и школе, али и на сарадњу школе и коришћењу ресурса локалне средине што подразумијева препознавање ресурса локалне заједнице од саме школе „који могу допринети квалитетнијем раду школе“ (Приручник о самовредновању, 2004). За дјецу окружење представља неисцрпни извор разноврсних утисака и доживљаја као интегрални дио наставног процеса. Постепеним богаћењем искустава повећава се дјечја радозналост за проучавање окружења.

Литература:

– Вилотијевић, М. (2000): „Квалитет образовања и школе – кључ за 21. век“. Београд: Педагогија, бр. 2.

– Влаховић, Б. (2000): *Иновације и квалитет образовања. Систем квалитета у образовању према захтевима серије стандарда ЈУС 9000*: Зборник радова међународне конференције. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

– Вујачић М., Тодорович, Ј. (2007): *Опремљеност школе у функцији побољшања квалитета васпитно-образовног процеса*. Зборник радова Института за педагошка истраживања бр. 4: Технологија, Информатика, образовање – за друштво учења и знања. Београд: Институт за педагошка истраживања.

– Грандић, Р. (2006): *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

– Гане, Ж. (1998): *Образовање и медији*. Београд: Клио.

– Glasser, W. (2005): *Kvalitetna skola*. Zagreb: Educa.

– Grin, F. (2001). *On Effectiveness and Efficiency in Education: Operationalizing the Concepts* u: J. Oelkers (ed.) *Futures of Education*

– Илић, М. (2010): *Породична педагогија*. Бања Лука: Филозофски факултет, Мостар: Наставнички факултет.

– *Квалитетно образовање за све: изазови реформр образовања у Србији*: Министарство просвете и спорта Србије, Београд, 2004.

– *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*. Београд: Министарство просвете и спорта Србије, British Council, Просветни преглед, 2004.

– *Пројекат Самовредновање школа у функцији унапређивања квалитете образовања*. Загреб: Министарство просвете Хрватске, 2004.

– Стануловић, А. (2008): *Заједница праксе у образовање – на путу друштва знања*, Друштво знања: Зборник радова. Сомбор: Педагошки факултет, Марибор: Педагошки факултет.

– *Школе и квалитет*, Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за предузетништво, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин, Београд, 1998.

– Шпановић, С. (2007): *Улога уџбеника у подизању квалитета сарадње породице и школе*. Зборник радова Института за педагошка истраживања: Београд : Институт.

COLLABORATION OF SCHOOL, FAMILY AND LOCAL COMMUNITY IN THE CONCEPT OF EUROPEAN STRUCTURE OF QUALITY EDUCATION

Abstract:

Children spend less and less time with parents. Their socialisation now depends more on school, schoolmates, mass media (mainly television). Despite of benefits of mass media, efforts are made to reduce negative impact of mass media on children. Due to the decrease of bonds with immediate cousins its impact is consequently rather reduced. Therefore, family itself has to solve all problems which cause tension of individuals in a family and their tension in their relations. Collaboration of family and school is crucial for the development of children. It is considered that family and school are essential for the

development of children. To support this consideration a number of researches have been made. Within the concept of European structure of quality education, the stress is made on the cooperation among parents, school and local community. To improve the environment we need to know it in very detail. Basic environmental knowledge begins with the first institutional schooling of a child i.e. with preschool education, getting to know its milieu – family and also broaden it in time up to the higher institutional level of schooling.

Key words: family, local community, school, collaboration, quality education

Ivana VODOGAZ¹
Edita ŠALOV²

ULOGA MOTIVACIJE KOD UČENJA ENGLSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Rezime:

U članku se raspravlja o motivaciji kao jednom od ključnih faktora za razvoj uspješne jezične kompetencije stranog jezika. Motivacija je jedan od glavnih elemenata kod učenja stranog jezika, a vještina nastavnika da motivira učenika presudna je za nastavnike. Da bi učenje stranog jezika bilo motivirajuće za učenike, nastavnik treba veoma dobro osmisliti program koji će kod učenika izazvati interes. To može uključivati bilo kakvu aktivnost koja će učenike motivirati da poboljšaju jezičnu vještinu. To se često može postići korištenjem odgovarajućih nastavnih strategija. Problem s kojim se nastavnici engleskog jezika neprestano suočavaju je način na koji mogu zadržati interes studenata za učenje engleskog jezika i nakon što polože ispit i dobiju odgovarajuću ocjenu.

Ključne riječi: motivacija, interes, strategija, učenje, aktivnosti

Uvod

Svi će se nastavnici složiti da je motiviranje učenika vjerojatno jedan od najtežih aspekata ove profesije. To posebno dolazi do izražaja kod poučavanja stranog jezika, imajući u vidu da za većinu učenika, učenje stranog jezika predstavlja dugotrajan i mukotrpan posao. Strani jezik je također jedan od najzahtjevnijih predmeta u školi zbog pritiska kojeg učenici osjećaju kada moraju govoriti na stranome jeziku (Horwitz, 1986).

¹ Ivana Vodogaz, profesor engleskog jezika i književnosti i francuskog jezika i književnosti, Sveučilišni studijski centar za stručne studije, Sveučilište u Splitu.

² Edita Šalov, profesor engleskog jezika i književnosti i francuskog jezika i književnosti, Sveučilišni studijski centar za stručne studije, Sveučilište u Splitu.

Izraz „motivacija“ u kontekstu učenja stranog jezika se prema mišljenju Gardnera (1985) odnosi na „razinu do koje je pojedinac spreman truditi se i nastojati da nauči jezik i to zbog same njegove želje da ga nauči kao i zadovoljstva koje mu ta aktivnost pruža“. U rječniku *Oxford English Dictionary* (2004) nalazimo da riječ motivacija znači slijedeće; 1. razlog ili razlozi koji stoje iza nečijih radnji ili ponašanja. 2. entuzijazam. Dakle, očito je teško definirati apstraktni pojam poput motivacije. Puno je jednostavnije i korisnije razmišljati o „motiviranom“ učeniku koji je spreman uložiti napor s ciljem da nešto nauči i da postigne napredak.

U prošlosti su znanstvenici koji su se bavili problemom motivacije nerado davali praktične savjete nastavnicima. Međutim, tijekom proteklog desetljeća, situacija se počela mijenjati. O toj temi su objavljene brojne knjige i znanstvene studije, a neki od najboljih znanstvenika koji se bave motivacijom počeli su se zanimati za načine njezine praktične primjene u nastavi. Sva su istraživanja i pokusi potvrdili važnost motivacije u učenju bilo koje vrste, a složili su se i s tvrdnjom da se motivacija kod učenika može razvijati i povećavati.

Zašto je motivacija važna za učenje engleskog jezika?

Motivacija igra značajnu ulogu kod učenja stranog jezika. Učenička motivacija je prepoznata kao element koji vjerojatno najviše utječe na uspješnost učenja, bilo da se radi o odraslim studentima ili školskim učenicima. Ona ima odlučnu ulogu kod određivanja uspješnosti ili neuspješnosti u bilo kojoj nastavnoj situaciji. Motivacija je jedan od osnovnih preduvjeta za učenje stranog jezika, a vještina nastavnika da motivira učenika presudna je za nastavnike stranog jezika.

Istraživanja provedena na temu učenja stranog jezika su velikim dijelom rađena pod utjecajem saznanja velikog kanadskog psihologa R. C. Gardnera i njegovih suradnika. Prema njegovom mišljenju motivacija je ključan element za bilo kakvo učenje, pa tako i učenje stranog jezika. Gardner i Lambert (1972) su prvi razvili pojmove integrativne i instrumentalne motivacije (*instrumental and integrative motivation*) kao razloge učenja jezika. Njihova teorija još uvijek predstavlja najzastupljeniji pristup proučavanju uloge motivacije kod učenja stranog jezika. Instrumentalna motivacija se odnosi na želju učenika da nauči jezik zbog njegovih specifičnih potreba (na primjer zbog zaposlenja, putovanja ili polaganja ispita). Motivaciju možemo promatrati i kao stav učenika prema zadanom cilju, odnosno učenju stranog jezika (Crookes i Schmidt, 1991). Smatra se da su u učenju jezika cilja najuspješniji oni učenici koji imaju pozitivan odnos prema ljudima koji govore taj jezik, dive se kulturi tog naroda te imaju želju upoznati se, pa čak i integrirati u društvo u kojem se taj jezik govori. Taj oblik motivacije zove se integrativna motivacija. Tako stvorena pozitivna stajališta mogu biti od presudne važnosti, ne samo za stvaranje kvalitetne jezične kompetencije, nego i za stvaranje pozitivnog mišljenja prema narodu čiji se

jezik uči. Benson (1991) predlaže prikladniji pristup konceptu integrativne motivacije u kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika. On uključuju želju pojedinca da uz svoj materinski jezik poznaje i još jedan jezik i kulturu. Razlozi koje su njegovi studenti naveli za učenje engleskog jezika ne spadaju ni u integrativni ni u instrumentalni oblik motivacije. Iz tog je razloga on predložio i treći oblik motivacije koju je nazvao osobna motivacija (*personal motivation*). Ovaj oblik motivacije uključuje razloge kao što su „zadovoljstvo koje pojedincu pruža činjenica da govori engleski jezik i poznaje kulturu naroda koji se tim jezikom služe“.

Da bismo razumjeli zašto je pojedinac motiviran za učenje stranog jezika potrebno je razumjeti njegov krajnji cilj i svrhu učenja. U kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika, smatra se da motivacija podrazumijeva tri elementa (Gardner, 1985):

1. Motivirani učenik ulaže napor da nauči jezik. Stalno se trudi da savlada materijal kroz izradu domaćih radova i nastojanja da prikupi što više informacija i iz drugih izvora
2. Motivirani učenik želi postići cilj i teži uspjehu.
3. Motivirani učenik osjeća užitek dok uči jezik. Za njega ili nju učenje istovremeno predstavlja zabavu i izazov.

Sva su tri elementa; trud, želja za učenjem i pozitivan stav potrebni kod razlikovanja motiviranih od manje motiviranih učenika. U motivaciji nalazimo objašnjenje zašto se ljudi odlučuju na učenje stranog jezika, u kojoj mjeri će se posvetiti učenju, te koliko će se dugo baviti tom aktivnošću. I doista, u većini slučajeva, učenici koji su dovoljno motivirani mogu doseći razinu aktivnog znanja stranog jezika. Bez dovoljne motivacije, međutim, čak ni najpametniji učenici ne mogu u tome uspjeti. Za većinu nastavnika motivirati znači ohrabriti učenike da prihvate ciljeve zadane nastavne aktivnosti. Motivacija kod učenika nije uvijek prisutna ali nastavnici trebaju pokušati stvoriti kod učenika pozitivan stav prema učenju.

Da bi učenje stranog jezika bilo motivirajuće za učenike nastavnici treba jako dobro osmisliti program koji će kod učenika izazvati interes na način da pred njih postavi jasne ciljeve. To može uključivati bilo kakvu aktivnost koja će učenike motivirati da poboljšaju svoju jezičnu kompetenciju. Ponekad je najbolja motivacijska vještina zapravo poboljšanje kvalitete poučavanja (Dornyei, 2001). Bez obzira koliko su velike motivacijske sposobnosti pojedinog nastavnika, ukoliko njegovoj/njzinoj nastavi nedostaje jasnoće i ukoliko učenici nisu u stanju pratiti program, malo je vjerojatno da će se motivacija kod učenika zadržati. Iz tog razloga nastavnici trebaju nastojati osmisliti program koji će učenike zainteresirati za učenje. To se često može postići korištenjem odgovarajućih nastavnih strategija kao i poticanjem učenika da aktivno sudjeluju u nastavnom procesu, što im ujedno pomaže da poboljšaju svoje komunikacijske vještine u jeziku cilju (*target language*). Uspješna komunikacija na jeziku cilju će kod

učenika izazvati osjećaj postignuća. Istraživanja koja su provedena na ovu temu sugeriraju da osjećaj postignuća, odnosno ostvarenja zadanog cilja kod učenja stranog jezika, značajno utječe na motiviranost učenika (Ellis, 1997).

Kako motivirati učenike?

Čini se da pitanje „Kako uspješno motivirati učenike?“ suočava svakog nastavnika s jednom od najzahtjevnijih zadaća koje se pred njega postavljaju u svakodnevnom nastavnom procesu (Gardner i Lambert, 1978). Nedvojbeno je da se motivacija kod učenika može povećati primjenom različitih strategija i postupaka učenja, što u konačnici može znatno utjecati na motivaciju za učenjem. Na primjer upotreba zanimljivog teksta može povećati razinu motiviranosti učenika. Međutim, mnogi tekstovi sadrže materijale koji ne uspiju zainteresirati učenike i to zbog njihovog prevelikog naglaska na vokabularu i gramatici. Ipak, većina tekstova namijenjena učenju engleskog kao stranog jezika obično obuhvaća teme koje mogu stvoriti dosta veliku interakciju u razredu i time motivirati učenike na razvijanje jezičnih vještina. Od osobitog je značaja koristiti zanimljive teme za diskusiju jer na taj način učenici postaju svjesni da im učenje stranog jezika može biti od koristi u životnim situacijama, iako u početku možda i ne vide smisao u stjecanju jezične kompetencije na stranom jeziku.

Mađarski znanstvenik Dornyei (2001) smatra da se motivacija može postići učinkovitim poučavanjem i nastavnim strategijama. Prema njegovom mišljenju nastavnici mogu utjecati na motivaciju korištenjem aktivnosti koje su sastavljene u skladu sa specifičnim potrebama učenika, otvorenom komunikacijom (igrama, pjesmama, ulogama) i slično. Nastavnik bi trebao pridobiti pažnju učenika uvođenjem u nastavu stimulativnih aktivnosti, kao i raznovrsnim nastavnim strategijama. Ciljevi trebaju biti definirani na način da budu učenicima lako ostvarivi. Konačno, učenik mora osjetiti zadovoljstvo onim što je postigao. Premda kod učenja stranog jezika suhoparno vježbanje može imati neke prednosti, ono međutim učenicima neće pomoći da ovladaju jezikom. Tako primjerice ima učenika koji postižu dobre rezultate u pismenim testovima, a ipak nisu sposobni govoriti ili pisati na stranom jeziku.

Motivacijske strategije

Motivacijske strategije (*motivational strategies*) su tehnike kojima se unapređuje ponašanje pojedinca u svrhu postizanja određenog cilja. Većina rasprava o motivacijskim tehnikama se oslanja na ideju da i najpouzdanije tehnike ne funkcioniraju jednako u svakoj nastavnoj situaciji, već variraju, ovisno o grupi. Prema Dornyeiu (2001) glavni motivacijski faktori koji utječu na rad s učenicima u razredu su:

- Stvaranje osnovnih motivacijskih uvjeta

Motivacijske strategije ne mogu biti učinkovite ukoliko određeni preduvjeti za njihovo korištenje nisu zadovoljeni.

- Poticanje početne motivacije

U ovoj početnoj fazi učenja motivacija se može shvatiti kao i izbor, jer ona dovodi do odabira cilja ili zadaće koju treba ispuniti.

- Održavanje motivacije

Početnu motivaciju treba zadržati dok traje određena aktivnost. To se posebno odnosi na učenje u razredu gdje su učenici izloženi velikom broju drugih utjecaja koji mogu učenicima odvratiti pažnju zbog čega neće ispuniti zadane ciljeve.

- Poticanje pozitivne procjene vlastitog rada

Ova faza slijedi nakon izvršenja neke zadaće. Ona se odnosi na učenikovu procjenu uspješnosti određene aktivnosti i njegove želje da neku aktivnost i ubuduće nastavi.

Dornyei nadalje smatra da su tri motivacijska uvjeta posebno značajna:

1. Primjereno ponašanje nastavnika i dobar odnos nastavnika i učenika.
2. Ugodna atmosfera u kojoj učenici mogu osjetiti podršku.
3. Rad u kompaktnim radnim grupama.

Primjereno ponašanje nastavnika

Godine 1998. Dornyei i Csizer su u Mađarskoj proveli istraživanje koje je pokazalo da učenici smatraju da je ponašanje nastavnika najvažniji motivacijski faktor. Od nastavnika se očekuje entuzijizam, predanost učenicima i njihovom radu kao i dobar odnos s učenicima. Nastavnici trebaju i sami pokazivati entuzijizam za materijale koje koriste, kao i općenito za učenje stranog jezika. Ukoliko nastavnik pokazuje predanost učenicima i njihovom napredovanju, realno je očekivati da će i oni učiniti isto. Za motiviranog je nastavnika izuzetno bitno imati pozitivan odnos s učenicima na osobnoj i akademskoj razini. Nastavnici koji imaju pozitivnu interakciju s učenicima i koji uspiju uspostaviti odnos na uzajamnom povjerenju i poštovanju će vjerojatno lakše motivirati učenike na učenje. (Finocchiaro, 1982) Nadalje, nastavnici trebaju raditi na podizanju samopouzdanja učenika ohrabrujući ih i ukazujući im na njihove kvalitete i sposobnosti. Nastavnici učenicima stoga trebaju dati do znanja da vjeruju u njihov rad i mogućnost da ostvare postavljene ciljeve.

Ugodna atmosfera u kojoj učenici mogu osjetiti podršku

Stvaranje optimalnog okruženja za učenje jezika postaje primarni cilj svakog nastavnika. Nastavnici proučavaju okolnosti u kojima učenici najbolje usvajaju jezik i u skladu s tim stvaraju odgovarajuće uvjete za učenje. Učenici usvajaju jezične vještine u prijateljskom okruženju. U suprotnom se učenici mogu osjetiti nesigurno što može pridonijeti stvaranju otpora prema učenju i

komunikaciji na stranom jeziku. Nastavnici to moraju imati u vidu prilikom osmišljavanja nastavnih aktivnosti.

Rad u kompaktnim grupama

Studije širom svijeta potvrđuju da učenici u kooperativnom okruženju imaju pozitivniji odnos prema učenju. Na području učenja stranog jezika, raznovrsni oblici učeničke suradnje (rad u malim grupama, rad na projektima i slično) su postali općeprihvaćene tehnike učenja. Kroz suradnju grupa postaje kompaktnija, a dokazano je i da se motivacija za učenjem povećava u takvim grupama.

Nedostatak interesa za učenje stranog jezika

Kada učenici uče strani jezik pred njima je cijeli niz zadataka. Prva i osnovna zadatak im je da uspješno polože taj predmet. Nakon toga moraju usvojiti jezični sadržaj (vokabular, gramatiku itd.), moraju savladati jezične vještine i konačno moraju razviti želju da koriste jezik izvan nastavnih situacija.

Problem s kojim se nastavnici engleskog jezika neprestano suočavaju je način na koji mogu zadržati interes studenata za učenje engleskog jezika i nakon što polože ispit i dobiju odgovarajuću ocjenu. Nedostatak interesa kod nekih učenika ili studenata za učenje engleskog jezika može kod nastavnika izazvati osjećaj frustracije. Postavlja se nadalje pitanje kako zadržati njihov interes za učenje jezika ako oni engleski ne doživljavaju kao nešto bitno, osim same potrebe da polože ispit, a pri tome su svjesni da to mogu postići uz minimalan trud.

Činjenica je da jako mali broj učenika/studenata ima želju ili motivaciju za poboljšanjem svoje jezične kompetencije. Na učenike vrlo demotivirajuće djeluje osjećaj da uče nešto što nema primjene u svakodnevnom životu. Ukoliko učenik nastavno gradivo može adekvatno primijeniti u nekim drugim situacijama on u učenju vidi smisao, pa time raste i njegova motivacija da usvoji znanje i vještine nekog jezika (Prawat, 1989). Benson (1991) je uočio da su nastavnici često iznenađeni činjenicom da studenti na fakultetima jako loše vladaju govornim jezikom za razliku od razine poznavanja gramatike tog jezika. On je također uočio da motivacija studenata za učenje stranog jezika varira od studenta do studenta. Pojedini studenti su pokazivali veliku želju za učenjem, premda su pokazali dosta slabo znanje. Nastavnici su i pod velikim pritiskom zbog potrebe da obrade zadani nastavni program. Zbog toga se često velikom brzinom prolazi kroz gradivo unatoč činjenici da će to kod učenika rezultirati nedostatkom motivacije i interesa za učenjem. Utvrđivanje potreba učenika i izrada programa u skladu s njihovim potrebama će zasigurno pridonijeti uspješnijem učenju.

Negativni osjećaji poput tjeskobe mogu također izazvati otpor kod učenika (Horwitz, 1986). Tjeskoba izazvana učenjem stranog jezika ili nelagoda koju učenici osjećaju zbog ograničenosti jezičnog koda kojim se mogu koristiti su glavni uzroci koji smanjuju motiviranost i postignuće kod učenika (MacIntyre, 1999). Ponekad je strah od pogreške toliko jak kod pojedinih učenika da će oni radije šutjeti nego napraviti neku gramatičku pogrešku. Potpuno suprotno ponašanje možemo primijetiti kod odraslih učenika koji ponovno započinju s učenjem stranog jezika i to najčešće u školama stranih jezika koje u večernjim satima organiziraju tečajeve za zaposlene ljude. Njihovo zanimanje za učenje stranog jezika je najčešće uvjetovano potrebama radnog mjesta ili željom za napredovanjem. U svakom slučaju, činjenica je da kod odraslih učenika, za razliku od onih nešto mlađih, postoje vrlo razvijena svijest o važnosti učenja i poznavanja engleskog jezika.

Vjeruje se da će nastavnici uspjeti učenike potaknuti na učenje stranog jezika i zadržati njihov interes za učenjem ukoliko im omoguće nastavne aktivnosti koje su komunikativne, ugodne, smislene, primjenjive, a istovremeno predstavljaju i izazov. Istraživanja su pokazala da će se interes za učenjem zadržati ako postoji pozitivan stav kod učenika i nastavnika (Finocchiaro, 1982). Treba međutim uspostaviti vezu između onog što se uči u razredu i onog što se događa izvan njega. Drugim riječima treba stvoriti zdravu ravnotežu između potreba koje pred učenika postavlja polaganje ispita i potreba za stjecanjem dugoročne komunikacijske kompetencije (Prawat, 1989).

Zaključak

Bez obzira na razloge zbog kojih pojedinac uči strani jezik, nedvojbeno je da motivacija igra značajnu ulogu u uspješnosti njegovog usvajanja stranog jezika. Nema sumnje da se motivacija učenika za učenje engleskog ili bilo kojeg drugog stranog jezika može povećati korištenjem zanimljivih i kreativnih strategija i aktivnosti. Stoga, ukoliko uspijemo pomoći učenicima u stvaranju motivacije za učenje stranog jezika i ukoliko oni u tome vide smisao, učenje i poučavanje će postati uspješno i radosno iskustvo.

No, uvijek moramo voditi računa o tome da sadržaj koji se uči u razredu bude promjenjiv i izvan nastavne sredine. Dakle treba postojati veza između onog što se uči i stvarnog života, odnosno treba uspostaviti ravnotežu između neposredne potrebe da se položi ispit ili dobije ocjena i stvarnih dugoročnih potreba učenika.

To je najbolje opisao Bruner (1960, p. 31):

„Najbolji način kojim možemo zainteresirati učenika za pojedini predmet je da on shvati da je korisno stjecati znanje iz određenog predmeta, što znači da stečeno znanje može primijeniti i izvan nastavne situacije.“

(Bruner: „The process of education“, 1960, 31)

Literatura:

- Benson, P. (2001); *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow; Longman.
- Bruner, J.S. (1960); *The process of education*, Cambridge, MA, Harvard, 31.
- Crookes, G. i Schmidt, R.W. (1991); *Motivation: Reopening the research agenda*, *Language Learning*, 41, 469-512.
- Dornyei, Z., (2001); *Motivational strategies in the language classroom*, 26, 30, 31-45, 72-84.
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Finocchiaro, M. (1982); *Motivation. Its Crucial Role in Language Learning* (ERIC Document Reproduction Service).
- Gardner, R. C. (1985); *Social Psychology and Second Language Learning; The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold.
- Gardner, R. C. i Lambert, W. E. (1972); *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass: Newbury House Publication.
- Horwitz, E. (1986); *Foreign Language Classroom Anxiety*, *Modern Language Journal*, 70.
- MacIntyre, P. D. (1999); *Language anxiety: A review of the research for language teachers*.
- Norris-Holt, J. (1991); *Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition*.
- Prawat R. S. (1989); *Promoting Access to Knowledge, strategy and disposition in students. A research synthesis*, *Review of Educational Research*, 41. 59.
- Young, D. J. (1999); *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*, Boston, MA: Mc Grow-Hill, 24-45.

THE ROLE OF MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Abstract:

This paper studies motivation as one of the key factors for developing successful language competence. Motivation is essential for language learning and skills to motivate learners are crucial for language teachers. However, student's motivation is not always present and the lack of motivation is a persistent problem that many teachers face. Another problem of many English teachers is how to sustain interest of learning and keep on using English language once the examinations are over.

In order to boost student motivation and make the language learning process a more motivating experience teachers need to put a great deal of thought in developing programmes which maintain student interest. Such goals may be accomplished by the use of some motivational strategies.

Key words: motivation, interest, strategy, learning, activities

*Vasilj JOVOVIĆ*¹

BIBLIOTEKA FILOZOFSKOG FAKULTETA U BOLONJSKOM PROCESU

Rezime:

Biblioteka Filozofskog fakulteta u Nikšiću, druga po broju publikacija u Crnoj Gori, kao sastavni dio Univerziteta Crne Gore, obuhvaćena je procesom reformi visokog obrazovanja u sklopu bolonjskog procesa, koji je Crna Gora prihvatila 2007. godine Londonskim kominikeom. Visoko školstvo u Crnoj Gori nalazi se u procesu transformacije i usklađivanja sa visokim školstvom Evrope, pa i bibliotečki sistem treba uskladiti, kao sadržaj i kvalitet rada Biblioteke Filozofskog fakulteta, sa potrebama modernog univerziteta.

Ključne riječi: Biblioteka Filozofskog fakulteta, Bolonjska deklaracija, visokoškolske biblioteke.

Biblioteka Filozofskog fakulteta formirana je 1. septembra 1964. godine spajanjem knjižnih fondova Učiteljske škole iz Nikšića, Više pedagoške škole sa Cetinja, Naučnog društva Crne Gore i Srednje umjetničke škole iz Herceg Novog. Kao biblioteka specijalnog tipa osnovana je s ciljem da prikuplja, obrađuje, čuva i daje na korišćenje bibliotečku građu, pruža informacije i upućuje korisnike na izvore informacija. Njena djelatnost je u funkciji ukupnih nastavno-obrazovnih i naučnoistraživačkih procesa na Filozofskom fakultetu i Univerzitetu Crne Gore.

Biblioteka posjeduje više od 200.000 monografskih i periodičnih publikacija. U okviru monografskih publikacija je zbirka doktorskih, magistarskih i diplomskih radova, kao i 3 velika legata: Radovana Lalića, Slobodana i Zagorke Kalezić, Dragice Šuković Vojinović. Od referentne literature u Biblioteci se nalazi 900 jezičkih rječnika, 200 leksikona i 700 enciklopedija. U Biblioteci ima oko 400 naslova domaćih i oko 200 naslova stranih časopisa. Po broju

¹ Mr Vasilj Jovović, Upravnik Biblioteke Filozofskog fakulteta u Nikšiću

publikacija je najveća visokoškolska biblioteka na Univerzitetu, a druga je u Crnoj Gori, poslije Centralne narodne biblioteke „Đurđe Crnojević“ na Cetinju.

Biblioteke u bolonjskom procesu imaju vidnu ulogu, jer one podupiru razne funkcije Univerziteta kao što su podučavanje, istraživanje, usvajanje znanja i posredovanje znanja i kulturne prošlosti i sadašnjosti generacijama koje dolaze. Biblioteke učestvuju u obrazovanju korisnika za djelotvorno pronalaženje, pristup, razmjenu i upotrebu informacija.

Danas je biblioteka je sve manje mjesto (lokacija), a sve više je proces. Biblioteka sve više postaje *informacijska platforma* u umreženom društvu znanja. Broj časopisa raste, kao i njihova cijena u štampanoj ili elektronskoj verziji, a budžeti za visokoškolske (fakultetske) biblioteke ne rastu ili se čak smanjuju. U takvim okolnostima uloga biblioteka postaje sve značajnija, s obzirom na to da je za društvo znanja potrebno obezbijediti pronalaženje, posuđivanje i upotrebu informacija. U okviru nabavke periodičnih publikacija, umjesto veoma skupe nabavke stranih časopisa u okviru koordinirane nabavke periodičnih publikacija na nivou Univerziteta Crne Gore, Univerzitet se, a time i Biblioteka Filozofskog fakulteta pretplatila na online bazu podataka međunarodne kompanije EBSCO Publishing iz Bostona, koju sačinjava nekoliko elitnih baza časopisa iz oblasti društvenih nauka i EBSCO.Net Library (međunarodnu biblioteku elektronskih knjiga). Korišćenje postojećih elektronskih izvora bilo je neznatno od strane potencijalnih individualnih korisnika zbog nedovoljne edukacije i informisanosti korisnika. Biblioteka Filozofskog fakulteta organizovala je prezentaciju EBSCO baze, ali je odaziv nastavnog kadra bio mali, stoga je potrebno organizovati još prezentacija na kojima bi se saradnici i profesori upoznali s načinom korišćenja i povoljnostima te velike baze časopisa i knjiga.

Ideja virtualnog univerziteta počiva na unapređenju elektroničkog učenja (eLearning), pa Biblioteka Filozofskog fakulteta, kao i ostale visokoškolske biblioteke u Crnoj Gori, treba da gradi online servise i programe za udaljene korisnike. Edukacija korisnika putem interneta razvila je nove referalne usluge čije su prednosti otvoreni i dostupni programi koji dijelom počivaju na interakciji bibliotekara i korisnika. Edukacija putem internet omogućava bibliotekama racionalizaciju u uslovima sve većih obrazovnih potreba i sve manjeg broja bibliotekara, ali i onima koji iz određenih razloga nijesu bili u mogućnosti obrazovati svoje korisnike – studente i nastavno osoblje.

Funkcija biblioteke u potpori učenju može se sastojati u pružanju *informacijskih usluga* u užem smislu (pretraživanje informacijskih izvora, međubibliotečka pozajmica, informacijske usluge) ili u širem smislu kao *potpora informacijskom opismenjivanju*, to jest uključenosti u osmišljavanje i sprovođenje obuke informacijskom opismenjivanju i u virtualnom okruženju, te posredno, kroz usluge izrade tematskih portala kao potpore učenju, nastavi i istraživanju. Bibliotekar na taj način preuzima važan vaspitno- obrazovni zadatak,

a time i odgovornost za kvalitet obrazovnog procesa. Svoju odgovornost on dijeli s nastavnicima i studentima. Istraživanja sprovedena posljednjih decenija pokazuju da studenti na univerzitetima koji imaju dobro razvijene biblioteke i stručno osposobljene bibliotekare, postižu znatno bolje rezultate (ocjene na ispitima, seminarskim i diplomskim radovima). Zbog toga bi bibliotekari trebali biti ne samo kompetentni u pretraživanju i pohranjivanju informacija, već i informatički izrazito pismeni i vješti u korištenju aplikacija što ih nude nove tehnologije. Biblioteke zato u tom pravcu treba da osmišljavaju programe, koji će razvijati svijest o važnosti naučnih i tehničkih informacija pri obnavljanju i sticanju novih znanja i osposobljavanju za samostalno rješavanje informacijskih problema u što kraćem vremenskom roku. Uključivanje informacijske pismenosti u nastavne planove i programe univerziteta zahtijeva zajedničke napore i fakulteta i biblioteke. Fakultetske biblioteke trebalo bi da budu tako opremljene i organizovane da pružaju pomoć obrazovnim programima matičnih ustanova, te da studentima omoguće nove načine traženja informacija. Kada je o korisnicima riječ, treba podsticati svijest o značenju naučnih informacija, kao i potrebu neprekidnog obnavljanja znanja. To je moguće ukoliko nastavni planovi i njihovo izvođenje podstiču studente na upotrebu informacionih izvora, kako se ne bi ponašali pragmatično usmjeravajući ih samo na propisane udžbenike. Za obavljanje tih zadataka i bibliotekarima treba odgovarajuće obrazovanje, koje dobijaju adekvatnim formalnim obrazovanjem. Bibliotekarstvo se danas nužno mijenja, uglavnom zbog činjenice da je sve više informacija dostupno u digitalnoj formi. Danas se od bibliotekara očekuje da, pored tradicionalnih poslova i znanja, posjeduje dodatne vještine potrebne za rad u svijetu digitalnih informacija, te su prinuđeni da se stalno usavršavaju. Važan korak u rješavanju te potrebe savremenog bibliotekarstva jeste organizovanje odgovarajućih edukativnih programa koji bi pripremili buduće bibliotekare za novo radono okruženje. Cilj univerzitetskog studijskog programa Bibliotekarstvo jeste osposobljavanje kandidata za najzahtevniji stručni rad i rukovođenje bibliotekama. U evropskim zemljama i SAD-u postoji vrlo bliska veza između kompjuterskih centara univerziteta i univerzitetskih biblioteka. Biblioteke u Evropi imaju profesionalne bibliotekare koji su u većini slučajeva završili neku drugu naučnu oblast, pa u zatim išli na postdiplomske studije iz bibliotekarstva, ili su studirali bibliotekarstvo koje obuhvata i informatiku. Negdje je školovanje četvorogodišnje, negdje trogodišnje (Njemačka, Francuska), a u angloameričkim državama to su postdiplomske studije. U Crnoj Gori nema studija bibliotekarstva, već se zvanje bibliotekara stiče poslije polaganja stručnog ispita koji se sastoji od osam stručnih bibliotekarskih predmeta u Centralnoj narodnoj biblioteci "Đurđe Crnojević" na Cetinju.

U toku procesa akreditacije/reakreditacije na Filozofskom fakultetu u Nikšiću rađeni su programi za specijalističke studije bibliotekarstva i arhivistike. Učestvovao sam kao član akreditacionog tijela za specijalistički

studij bibliotekarstva i arhivistike, i uradio nekoliko programa za predviđene nastavne predmete. Nažalost, date specijalističke studije nijesu zaživjele na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

Krajem 2005. godine zajedno sa nacionalnom i Univerzitetskom bibliotekom, Biblioteka Filozofskog fakulteta uspostavila je sistem uzajamne katalogizacije, kao osnovu jedinstvenog nacionalnog bibliotečko-informacionog sistema - COBISS.CG (sada regionalni sistem – COBISS.Net). COBISS predstavlja organizacioni model povezivanja biblioteka u bibliotečko-informacioni sistem sa uzajamnom katalogizacijom, uzajamnom bibliografsko-kataloškom bazom podataka COBIB i lokalnim bazama podataka biblioteka učesnica, bazom podataka o bibliotekama COLIB, normativnom bazom podataka CONOR, a takođe i drugim funkcijama. COBISS.Net je naziv mreže koja međusobno povezuje autonomne (nacionalne) bibliotečko-informacione sisteme COBISS različitih država i njihove informacione sisteme o istraživačkoj djelatnosti. Programska oprema COBISS tehnički omogućuje preuzimanje zapisa iz bilo koje uzajamne baze podataka COBIB, kataloga OCLC (WorldCat) i iz drugih baza podataka. Bibliotečko-informacioni sistem kao i informacioni sistem u naučno-istraživačkoj djelatnosti neophodna su struktura bez koje se ne može zamisliti savremeno školstvo, nauka i istraživanje kao ni tehnološki i ekonomski razvoj. Biblioteke su jedan od najvažnijih činilaca stvaranja novih vrijednosti u obrazovanju i naučno-istraživačkom radu. Na osnovu Ugovora o korišćenju programske opreme COBISS za automatizaciju bibliotečkih funkcija sa IZUM-om Maribor, počelo je kompletiranje lokalne baze podataka. U periodu od 01.01.2006. do 20.06.2011.g uneseno je 16 197 zapisa (naslova), tj. oko 50 000 publikacija, pripremljenih za automatizovanu pozajmicu. Na ovim poslovima intezivno se radi, u prosjeku mjesečno se unese 900 zapisa. Na osnovu izvještaja COBISS centra posljednjih godina Biblioteka Filozofskog fakulteta je na godišnjem nivou unosila najviše zapisa u lokalnu bazu podataka. Dva bibliotekara posjeduju licence za rad u COBISS.CG i učestvuju u izradi elektronskog kataloga, a tri bibliotekara su prošla predviđene kurseve i pred sticanjem su licence. Bibliotekari se preko kurseva koji se održavaju u Centralnoj narodnoj biblioteci „Đurđe Crnojević“ na Cetinju stručno usavršavaju, a pohađaju i Web seminare koji se organizuju u okviru Tempus projekta *New Library Services at Western Balkan Universities* (Novi bibliotečki servisi na univerzitetima Zapadnog Balkana).

Osnovni postulat u bolonjskom procesu je da visokoškolske biblioteke moraju biti orijentisane prije svega prema korisnicima i pružanju usluga, a ne prema pravljenju zbirki. Treba zagovarati otvoren pristup informacijama koje su nastale kao rezultat državnog finansiranja naučnih istraživanja. Visokoškolske biblioteke u budućnosti treba da postanu centralna mjesta za izgradnju i održavanje digitalnih arhiva institucija kojima pripadaju, i institucije koje treba da obrazuju korisnike da što bolje iskoriste sve dostupne informacije.

Za visokoškolske biblioteke, pa i za Biblioteku Filozofskog fakulteta, karakteristično je nepostojanje „čitaonica za udžbenike“. Na svim evropskim univerzitetskim bibliotekama postoje posebne čitaonice za udžbenike u kojima se nalaze svi postojeći važeći udžbenici za sve predmete koji se izučavaju na tom univerzitetu, u adekvatnom broju primjeraka, zavisno od broja studenata. Jedan primjerak stalno je u biblioteci, uvijek dostupan, a ostale studenti mogu da nose kući. Kad ti udžbenici prestanu da važe, oni se rashoduju i prodaju, a zadržavaju se samo 2-3 primjerka kao muzejski primjerci, i ulaze u fond biblioteke. Nažalost Biblioteka Filozofskog fakulteta usljed nepovoljne finansijske situacije i neizgrađenog programa razvoja biblioteke nije u mogućnosti da na takav način realizuje „čitaonicu udžbenika“, ali u skladu s postojećom finansijskom situacijom Biblioteka Filozofskog fakulteta kvalitetno vrši nabavku udžbenika (u većoj mjeri nego ranije), knjiga i periodike. Fondovi Biblioteke se selektivno popunjavaju u skladu s nabavnom politikom za taj tip biblioteke.

Preme iskustvima Univerziteta u Ljubljani rješavanje pitanja biblioteka kao što su prostor, računarska oprema, nabavka naučne literature daleko je uspješnije u bolonjskom modelu studiranja nego ranije. Treba poštovati smjernice Bolonjske deklaracije koja stavlja akcenat na aktivno studiranje za koje su biblioteke nezaobilazne.

U okviru Biblioteke Filozofskog fakulteta rade čitaonica i internet sala. U čitaonici se koriste udžbenici, priručnici, kao i referensna literatura. Čitaonica raspolaže sa 90 korisničkih mjesta, a u seminarima biblioteke ima još 30 korisničkih mjesta. Internet sala posjeduje 11 računara, koji su priključeni na ADSL mrežu. Sa obzirom na to da Filozofski fakultet ima više od 2500 studenata, bibliotekari na izdavanju knjižnog fonda dnevno usluže oko 200 korisnika, što ukazuje na veliki broj korisnika i naše napore da izađemo u susret korisnicima.

U Bolonjskoj deklaraciji jasno stoji da je biblioteka uslužna djelatnost i da je obavezna da korisnicima (studentima i profesorima) obezbijedi ono što od nje traže. Naravno, iza toga stoji čvrsta finansijska konstrukcija koja bibliotekama omogućava da na taj način obavljaju svoju djelatnost. Pošto je i Univerzitet Crne Gore potpisnik te deklaracije, za očekivati je da ćemo i mi morati da se prilagodimo njenim odredbama, a to bi bio veliki korak za naše bibliotekarstvo.

Prema Bolonjskoj deklaraciji, da bi jedna visokoškolska ustanova bila akreditovana, ona mora da ispuni i određene standarde i upustva vezana za biblioteke. Po *standardu 7: Vannastavno osoblje*, Visokoškolska ustanova ima najmanje jednog bibliotekara, odnosno ustanova zapošljava najmanje dva bibliotekara s visokom stručnom spremom i jednog knjižničara ukoliko na istoj studira preko 500 studenata. Za izvođenje studijskog programa po *standardu 10: Resursi*, obezbjeđuju se odgovarajući ljudski, prostorni, tehničko-tehnološki, bibliotečki i drugi resursi koji su primjereni karakteru studijskog programa i broju studenata koji se upisuju. Za izvođenje studijskog programa potrebno je obezbijediti biblioteku koja raspolaže s najmanje 100 bibliotečkih jedinica

relevantnih za taj studijski program, kao i potrebnu udžbeničku literaturu, učila i pomoćna sredstva.

Po *standardu 10.1: Biblioteka, udžbenici i informaciona podrška*, Ustanova ima odgovarajuću biblioteku koja raspolaže informacionim resursima i servisima koje koristi u cilju ispunjenja svoje misije. Biblioteka mora biti snabdjevena literaturom koja svojim nivoom i širinom obezbjeđuje podršku studijskim programima koje institucija izvodi u naučno-istraživačkom radu. Biblioteka mora raspolagati sa najmanje 1000 bibliotečkih jedinica iz oblasti iz koje se izvodi nastavni proces. Po *standardu 10.2*, Ustanova obezbjeđuje za sve upisane studente potrebnu udžbeničku literaturu: učila i pomoćna sredstva. Učila i pomoćna nastavna sredstva moraju biti raspoloživi na vrijeme i u broju dovoljnom da se obezbijedi normalno odvijanje nastavnog procesa. Po *standardu 10.3*, Ustanova raspolaže informacionom tehnologijom koja omogućava nesmetan pristup ostalim informacionim resursima koji su neophodni za studiranje i naučno-istraživački rad. Ustanova obezbjeđuje najmanje jednu računarsku učionicu sa najmanje 20 računara sa pristupom Internetu. Po *standardu 10.4*, Ustanova obezbjeđuje neophodnu obuku nastavnika, saradnika i studenata u cilju efektivnog korišćenja biblioteke i ostalih informacionih resursa.

Po *standardu 12.2: Unutrašnji mehanizmi za osiguranje kvaliteta*, Visokoškolska ustanova formira posebnu Komisiju za kvalitet koju čine nastavnici i saradnici, vannastavno osoblje kao i predstavnici studenata, a čiji je zadatak priprema odluka neophodnih u procesu donosenja i sprovođenja politike kvaliteta. Na Univerzitetu Crne Gore formirana je Komisija za kontrolu kvaliteta u koju je ušao i predstavnik fakultetskih biblioteka. Potrebno je da i u komisijama koje su formirale organizacione jedinice Univerziteta-fakulteti i instituti, uđu predstavnici biblioteke, jer prema Bolonjskoj deklaraciji, biblioteke su te koje u velikoj mjeri podržavaju realizaciju nastavno- naučnog procesa.

Da bi Biblioteka Filozofskog fakulteta išla u korak sa primjenom bolonjskog procesa i ispoštovala predviđene standarde potrebno je preduzeti odgovarajuće mjere. Kao prvo treba dovršiti započete aktivnosti na realizaciji COBISS.CG, a da bi se taj sistem dovršio, neophodno je da fakultetske biblioteke, kao i Biblioteka Filozofskog fakulteta, kompletiraju podatke o svojim fondovima u COBISS.CG sistem. Potrebno je definisati jedinstven bibliotečko-informacioni sistem sa efikasnom univerzitetskom mrežom u koju bi se uključile Centralna i ostale biblioteke sa teritorije Crne Gore. Treba usvojiti model finansiranja bibliotečko-informacionog sistema koji bi omogućio permanentnu obnovu bibliotečkog fonda, a naročito periodičnih publikacija, nezavisno od trenutnih mogućnosti i stavova rukovodioca univerzitetskih jedinica. Da bi se uspostavio efikasan sistem treba realizovati sve navedene mjere. Prvo treba realizovati one za koje postoje realni finansijski i kadrovski uslovi i preduzeti neophodne mjere za realizaciju preostalih.

Za informacijsko društvo koje podržava na znanju zasnovan razvoj, bibliotečko-informacioni sistemi o istraživačkoj djelatnosti, predstavljaju

izuzetno značajnu infrastrukturu bez koje se ne može zamisliti savremeno školstvo i istraživanje, a takođe ni kulturni, tehnološki i privredni razvoj.

Velika je razlika između onoga kako su danas uređene visokoškolske biblioteke u Crnoj Gori i onoga kako bi to trebalo da izgleda. Kako je naša zemlja potpisnik Bolonjske deklaracije, treba još dosta toga da se uradi kako bi se ispunili uslovi iz pomenute deklaracije.

Literatura:

- Brofi, P. (2005): *Biblioteka u dvadeset prvom veku*, Beograd.
- Choi, Y.- Rasmunssen, E. (2009): *Šta je potrebno za edukaciju budućih digitalnih bibliotekara, Istraživanje o savremenoj praksi i novom kadru u akademskim i naučnim bibliotekama*, VISOKOŠKOLSKE BIBLIOTEKE, god. VI, br. 6, Beograd.
- Delibašić, R. (2003): *Filozofski fakultet u Nikšiću*, Nikšić.
- Filipi- Matutinović, S. (2005): *Biblioteke moraju da prate tehnološki razvoj*, VISOKOŠKOLSKE BIBLIOTEKE, god. II, br. 6, Beograd.
- Filipi- Matutinović, S. (2004): *Moramo da primenimo Bolonjsku deklaraciju*, VISOKOŠKOLSKE BIBLIOTEKE, god. I, br. 1, Beograd.
- Izveštaji o radu Biblioteke Filozofskog fakulteta u Nikšiću.
- Jovović, V. (2010): *Biblioteka Filozofskog fakulteta*, www.ff.ac.me/biblioteka.html
- Marković, S.M. (2002): *Biblioteca future*, Beograd.
- Milošević, D. (2009): *Biblioteke sadašnjosti i budućnosti savremena biblioteka- evropski standardi u praksi*, VISOKOŠKOLSKE BIBLIOTEKE, god. VI, br. 4, Beograd.
- Petrović, V. (2008): *Uspostava kvaliteta u specijalnim i visokoškolskim knjižnicama- knjižnice u bolonjskom okruženju*, VISOKOŠKOLSKE BIBLIOTEKE, god. V, br. 2, Beograd.
- Stokić, G. (2002): *Ka filozofiji bibliotekarstva*, Pančevo.
- *Strategija naučno-istraživačke djelatnosti Crne Gore (2008-2016)*, (2008) Podgorica.

THE LIBRARY OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN THE BOLOGNA PROCESS

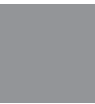
Abstract:

Library of the Faculty of Philosophy in Nikšić, the second one according to the number of publication in Montenegro, as a part of the University of Montenegro, complies with the process of reform of higher education in the Bologna Process, which Montenegro had accepted by the 2007 London Communiqué. Higher education in Montenegro is in

the process transformation and harmonization with the higher education of Europe. So is the library system i.e. the Library of the Faculty of Philosophy, its content and quality of work according to the needs of modern university.

Key words: the Library of the Faculty of Philosophy, Bologna Declaration, academic libraries

ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА



Анђелка БУЛАТОВИЋ¹

ИНСТИТУЦИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ НА ТЛУ ЦРНЕ ГОРЕ У 20. ВИЈЕКУ С ОСВРТОМ НА ШКОЛОВАЊЕ ЖЕНЕ²

Резиме:

Рад представља анализу институционалног образовања на тлу Црне Горе у 20. вијеку са освртом на положај и васпитање жене. Црногорке су све до почетка Другог свјетског рата биле обесправљене, потиснуте из друштвено-политичког живота. И на пољу просвјете и образовања била је изражена дискриминација жена. Послије Другог свјетског рата женама је призната пословна способност, право на школовање и образовање, доступност свих занимања. Обим ученица које су похађале основну и средњу школу, као и обим и број студенткиња на вишим и високошколским институцијама, континуирано се повећава. Жене су из године у годину биле све више присутне у институцијама, тако да крајем 20. вијека није било средњошколске или високошколске институције у којој се жене нијесу уписивале.

Кључне ријечи: жена, образовање, положај, школа

Развитак просвјете у Црној Гори све до почетка XX века био је израз сложених и специфичних историских прилика. На томе простору су, као мало гдје, у склопу тешких и сложених услова, уложени напори да се напоредо с непрестаном борбом за одржавотворење и независност, развијају могући видови просвјетног и културног живота.

Мрачна прошлост, сујевјерје и заостала схватања, представљали су тешко бреме које је притискало жене и представљало кочницу за њено пуно учешће у друштвеном и политичком животу. Неписменост и недостатак стручног образовања, онемогућавали су Црногорки да се

¹ Др Анђелка Булатовић, Висока школа за образовање васпитача у Новом Саду

² Рад је извод из докторске дисертације одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду

брзо упознаје с перспективним развојем друштва и промјенама које нови поредак носи. Неписменост се међу женским становништвом на подручју Црне Горе кретала од 80 до 100%, особито у крајевима с муслиманским и албанским становништвом. Да би жена могла испунити задатке које је пред њу поставила нова, социјалистичка власт, морала се ослободити негативног наслеђа прошлости. Стога је комунистичка партија поставила приоритетан задатак – културно-просвјетно уздизање жене. Такав став мотивисан је неколиким разлозима.

Први разлог био је политичке природе. Жена, је наине, требала да постане васпитач нових младих генерација. Но, да би мајка васпитавала дијете по „социјалистичком калупу“, прво је требало да она сама буде „преваспитана“. Управо је то био разлог што се говорило о васпитању мајке „као правог васпитача“. Да би се омогућило жени да се „уздигне“, организовани су просвјетни курсеви, течајеви, предавања, конференције, састанци. За други разлог због кога се држава ангажовала на пољу просвећивања жена, може се узети привредни фактор. Наине, након завршетка рата испоставило се да је у привреди неопходно укључити што већи број жена. Потребно је било да се прво разбију окоштала схватања по којима је мјесто жене у кући, а њен једини и главни задатак старање о дјечи и мужу. Зато је комунистичка партија путем масовних организација позивала жене да не пропусте историјску шансу, да се укључе у револуционарни преображај. Међутим, да би жена могла схватити мјере власти и одазвати се њеним позивима, морала је бити писмена. С обзором на то да неписмена жена није могла да стиче квалификације, она самим тим није могла ни да мијења свој друштвени положај. Као трећи разлог може се навести идеолошки фактор. Завршетак рата, наине, није значио и идеолошку побједу комуниста над политичким противницима. Жене, неписмене, непросвијећене и необразоване, лако су могле постати плијен непријатељске пропаганде, па је зато путем политичког и културног уздизања требало превести у фронт социјалистичке изградње. Као четврти разлог наводи се хумани, пошто је комунизам прокламовао једнака права за све људе без обзира на пол, вјеру, расу и националну припадност. На црногорском и југословенском подручју уопште у послеријатном периоду, културно-просвјетни рад са женама дијелио се на двије врсте активности, и то на: борбу против неписмености и акцију скидања зара и фереца. Изражена неписменост, као и недовољна стручна и професионална оспособљеност жена, усмјеравали су партијску државу и женску организацију на различите активности које су доприносиле да се такво стање промијени. Поред активности које је женска организација предузимала на агитацији за описмењавање жена, она је била ангажована и на покретању различитих курсева за квалификовање радница и професионално усавршавање жена. Кад се има у виду писменост становништва, жене су биле у далеко

неповољнијем положају од мушкараца. На тај закључак упућује нас чињеница да је, током 1948. године, у Југославији било 15,4% неписмених мушкараца, а чак 34,4% неписмених жена. Што се тиче Црне Горе, у истом периоду било је 13,8% неписмених мушкараца, а чак 37,1% неписмених жена. У поређењу с другим крајевима Југославије, Црна Гора је заузимала четврто мјесто по броју писменог становништва. Међутим, када се ти подаци из 1948. упореде с подацима из 1931. године, долази се до закључка да се проценат неписмених смањило. Тако је у Црној Гори 1931. године било 77,3% неписмених жена, према 37,1% из 1948. године. (Бабић, 1951: 218) Но, и поред тога што је постотак неписмених жена смањен, проблем је био и даље присутан и пријетио да угрози планове које је нова власт била зацртала. На неријешено питање писмености утицало је патријархално село и традиционално васпитање, по коме школа није била за женску дјецу. Стога је непосредно последице рата, основа културне политике комунистичке партије Југославије била борба против неписмености. На готово свим састанцима партије, народног фронта, Антифашистичког фронта жена, у послеријатним годинама, питање описмењавања жена истицано је као један од примарних задатака.

У јануару 1945. године Повјереништво за просвјету Црне Горе послало је среским народноослободилачким одборима *Упутство о општем просвјећивању*, у коме инсистира да се општеном просвјећивању поклати више пажње. „Да би се постигло бар најнужније... у датим приликама и могућностима, потребно је у првом реду најхитније и обавезно отворати аналфабетске течајеве, као основ нашег народног просвјећивања за сва одрасла неписмена лица, које школе не могу обухватити, свуда гдје то до сада није учињено, или је тек половишно учињено. Народна власт“, стоји даље у Упутству, „у заједници и споразуму са антифашистичким организацијама – омладине, жена и народноослободилачког фронта – треба да се испроба и види шта и колико може учинити на општем просвјећивању свога народа“. Упутством је предвиђено да течајеви обавезно почну почетком фебруара и да трају „по потреби и приликама до конца марта текуће године“. На аналфабетским течајевима наставници, у првом реду, требало би да буду учитељи, а поред њих и са њима заједно могу доћи у обзир и друга за то способна лица из антифашистичких организација. (Упутство Повјереништва просвјете... , 1945: 256–257)

План и програм, као и распоред часова аналфабетских течајева, израђивало је просвјетно одјељење, водећи рачуна о конкретним условима и могућностима у којима се течај организује. Програм је, углавном, обухватао градиво првог разреда основне школе „допуњено потребном литературом“. Главни циљ течајева био је, разумије се, да његови полазници науче да читају и пишу, а из „других предмета може се узети још нешто из наше новије историје и борбе“, понеки најосновнији појам из географије,

најелементарније упознавање с природним појавама и четири основне рачунске радње. Но, као што се види, с обзиром на расположиво вријеме од највише два мјесеца, програм течаја био је преамбициозан и доста нерeалан. Аналфaбетски течајеви могли су бити мјешовити, али према приликама и жељама могли су бити и одвојени – за женску и мушку омладину. Течајеви нијесу морали да се одржавају само у школама, већ и домовима културе, читаоницама, приватним кућама и сл. За искорјењивање неписмености ангажоване су комисије за сузбијање неписмености, комисије и одјељења за агитацију и пропаганду, народни фронт, Антифашистички фронт жена, синдикати и омладина. Како су већину неписмених чиниле жене, то су масовно организовани курсеви за описмењавање највише обухватали управо тај дио популације. Антифашистички фронт жена пропагирао је аналфaбетске течајеве и подстицао жене да се у што већем броју укључују у њих. У оквиру женских организација, односно при градским и рејонским одборима Антифашистичког фронта жена, организовани су и активни за описмењавање. Такви активни дјеловали су у оквирима културно-пропагандних секција Антифашистичког фронта жена.

Посебно су улагани велики напори на описмењавању становништва у срединама у којима претежно живе Муслимани или Албанци, јер је тамо, као што је већ речено, број неписмених био највећи. Поводом тога, у листу *Побједа*, од 1946. године, наводи се сљедеће: „Народна власт, фронт и све антифашистичке организације овог среза (мисли се на бјелопољски) чине све да помогну просвјетном уздицању муслиманског живља. У ту сврху отворен је велик број аналфaбетских течајева, књижница, читаоница, културних екипа, приредби, зборова, конференција и родитељских састанака, те на тај начин дата је могућност да се муслиманске масе културно и просвјетно уздижу, да и сами учествују у сарадњи на том плану. Свјесни значаја писмености... Муслимани настоје да на алфaбетским течајевима савладају најосновнија знања. Има случајева да на течајевима присуствују отац, син и мајка која носи у колијевци дијете, јер нема код кога да га остави”. (Побједа, 1946: 41-46)

Послије 1945. године у области просвјете и културе на подручју Црне Горе забиљежен је знатан напредак. У годинама обнове остварена је свестрана сарадња свих заинтересованих на плану описмењавања и општег народног просвећивања. Плодови те сарадње били су изванредни и уливали су народу повјерење да ће се посао на описмењавању брзо и успјешно завршити. Слично пише и у задацима Првог пеготодишњег плана, гдје поред осталог стоји: „да ће се ријешити основно питање просвјете и културе подижући општи културни ниво народа, проширити мрежа установа за опште образовање и мрежа културних установа и убрзати ликвидацију културне заосталости, потпуно ликвидирати неписменост, обезбиједити обуку дијела омладине који у условима рата није могао да

добије нормално образовање у школи“ (Закон о петогодишњем плану..., Службени лист НР ЦК 14: 1947)

Имајући у виду доста скромне могућности, упркос амбициозним жељама и хтјењима, било је нереално предвиђање ликвидације неписмености, поготову када се има у виду да је проценат неписмених у Црној Гори био велики, као и да није било довољно оспособљених људи који би успешно водили тај посао. Уз то, становништво које је требало да се описмени, било је у великом броју ангажовано на обнови земље, као и у стварању основних егзистенцијалних услова живота. А кад је ријеч о старијој генерацији, она није ни била нешто посебно заинтересована за описмењавање, поготову кад је ријеч о женама. Описмењавање старијих ишло је доста тешко, дијелом због незаинтересованости, а делом због година живота, јер су они споро учили, а брзо заборављали.

Међутим, упркос свему, у првим поратним годинама у описмењавању становништва постигнути су значајни резултати. Амбициозни планови о искорјењивању неписмености у првим послеријатним годинама на подручју Црне Горе провођени су кроз отварање на стотине аналфабетских течајева, док је доступност културних садржаја сваком појединцу изискивала отварање бројних културних инвестиција. У раду комисија за описмењавање учешће је узела и организација Антифашистичког фронта жена. Тако је у Црној Гори, кампањом описмењавања у 1945. и 1946. години обухваћен велики број жена. Од новембра 1946. године до априла 1947. године описмењене су 12.943 жене, а од тада до јула 1948. још 14.029 жена. У 1947. години тај рад је био слабије организован све до осмомартовских такмичења када је тај посао интензиван. Умјесто течајева, прешло се на систем кружока који су одржавани у засеоцима за неписмене жене. Таква активност дала је значајне резултате у току 1948. године – описмењени су сви аналфабети до 50 година живота, осим у барском срезу, гдје је тај процена био око 60%. У 1947. години Антифашистички фронт жена организовао је читалачке групе за оне жене које су научиле да читају и пишу. У 1948. години такав рад читалачких група извођен је с више плана и организованости, а тиме и обухватности жена. Само у осмомартовској кампањи 1947. године, тај број био је 57.548 жена.

Антифашистички фронт жена организовао је и конференције, предавања, на којима су женама читане пјесме, али и културни материјал, најчешће у наставцима. Велику сметњу за описмењавање жена на селу представљало је помањкање кадра предавача. Описмењавање и даље културно уздизање становништва тада је сматрано једним од прворазредних услова за социјалистичку изградњу земље. Народна власт се стога није задовољавала само описмењавањем на аналфабетским течајевима, већ је у циљу сталног подизања нивоа писмености становништва, особито жена, организовала доста широку мрежу општеобразовних течајева за лица која

су завршила аналфабетске течајеве или непотпуне основне школе. У току 1949. године на подручју Црне Горе кроз разне општеобразовне течајеве (курсе, семинаре, кружоке) прошло је преко 60.000 жена. Течајевима за описмењавање била је обухваћена скоро свака неписмена жена. Постигнути су запажени резултати и у акцији описмењавања и школовања младих Албанки и Муслиманки. Такође су постигнути значајни резултати и у превазилажењу наслијеђених предрасуда о општој еманципацији жена.

Међутим, и поред успјеха који је у културно-просвјетном просвећивању становништва (особито жена) постигнут у свенародном покрету за описмењавање, примијењена је одређена стагнација 1949. године. Рад на народном просвећивању одвијао се споро у току те године, гдје су старија лица нерадо посјећивала курсеве за описмењавање. Поред тога, недовољно развијена школска мрежа није била у стању да потпуно обухвати нове генерације дјеце и омладине приспјеле за школу. Влада Црне Горе то објашњава недовољним залагањем „повјереништва за просвјету мјесних народних одбора, масовних организација и небриге родитеља”. И поред тога што је тадашња власт Црне Горе покушавала да учини готово све што је у датим условима било могуће како би се неписменост искоријенила, крајем пете деценије XX вијека, броју неписмених почели су се придруживати нови и то из редова младе генерације. Повећању броја неписмених допринио је и отпор који су непросвијећени родитељи пружали школовању, поготово женске дјеце, из муслиманских и албанских породица.

Акција скидања зара и фереца била је у пуном јеку почетком педесетих година. Управо у то вријеме, у Југославији ступа на снагу *Закон о забрани ношења зара и фереца*. (Архив Југославије, 141–15–82) Док су доношење тога закона тражиле само жене, напредније Муслиманске, дотле су се, као опозиција поставили њихови очеви, мужеви, браћа и стричеви. Вјерски прописи били су њихов главни адут. Акцију је подржао и врховни поглавар муслиманске вјере у Југославији реис-ул-улема Ибрахим Фејић, који је још на почетку акције, 1947. године, јавно иступио и објаснио да су зар и фереца представљали само вјековну навику и да нијесу постојали никакви вјерски прописи по томе питању, те да исламска вјера не забрањује скидање зара и фереца. Он је поводом нове кампање поновио своје мишљење, истичући да је скидање зара и фереца од важности за културно издизање муслиманске жене и за њену равноправност. Међутим, муслимански свештеници, имами и муфтије нијесу били јединствени по том питању. У вјерујућим породицама настао је прави терор старијих жена и мушких чланова породице према женама и дјевојкама које су хтјеле да скину фереце. Тако је у Црној Гори снажан утицај муслиманских старјешина у негативном смислу особито осјећао у Пљеваљском и Барском срезу, док су у Бијелопољском, Беранском и Андријевичком срезу муслимански

свештеници – хоће одмах потписали резолуцију Народног фронта о скидању фереца (1946), након чега је ферецу скинуло између 90 и 100% жена.

Пошто је закон предвиђао казне за особе које би спречавале откривање жена, Муслиманке су преко Антифашистичког фронта жена почеле јавно да иступају. Али и поред тога, отпор муслиманских мужева није нестао. Поједини мушкарци су својим женама, кћеркама и сестрама забрањивали да изађу на улицу. Држали су их затворене у кућама. Од 546.037 Муслиманки, колико је 1950/51. године живјело у Југославији, њих 519.088 јавно је скинуло ферецу. (Архив Југославије, 141–15–82) Изјаве неколико муслиманских жена након откривања пренио је лист *Жена данас*. Алмеца Бехлуловић из Сарајево казала је: „Желела сам да скинем зар, али се нисам усуђивала и нисам могла себе да замислим у хаљини. А ево, сада сам срећна и задовољна и много ми је лакше него пре”. Велика пажња у првих пет година након рата посвећивала се и просвјећивању сеоске жене. При организовању жена коришћене су различите форме рада. Међутим, проблем је био у томе што су оне недовољно примјењиване на терену. Активисткиње нијесу налазиле начина да се приближе младим мајкама и организују их. Стога је на савјетовању, које је током 1951. године одржано при централном одбору Антифашистичког фронта жена, препоручено да се младе мајке за женску организацију везују кроз посебна савјетовалишта за жене, преко кратких семинара, кроз обраду литературе везане за његу и одгој дјетета, кроз игранке, уранке, сједјелке и сл. Нарочито су оне биле лоше организоване за вријеме љетних радова. Организације Антифашистичког фронта жена савјетоване су да одржавају читалачке групе као и кратке политичке конференције. Такве облике рада било је могуће примењивати на заједничким радовима – на мобама, на брању кукуруза, шљива, при берби грождја и сл. Требало је разбијати шаблоне у раду и борити се за политичко уздизање жена у производњи.

О просвјећивању сеоске жене, између осталог, дискутовало се и на IV конгресу Антифашистичког фронта жена Југославије, који је одржан 1953. године. Велики проблем код рада на просвјећивању сеоске жене представљао је недостатак предавача, будући да је постојао знатан број срезова без стручног особља. Уз то и број жена које су похађале те течајеве био је мали. Дешавало се, примјера ради, да у неким селима на предавањима присуствује 5-6 омладинки. Политички курсеви нијесу припремани. Родитељи у појединим мјестима Црне Горе нијесу дозвољавали женској дјечи да похађају курсеве, а тамо гдје се жена млада удала постојао је отпор код мужева. Међутим, и поред бројних акција које су послје рата биле организоване с циљем макар елементарног описмењавања становништва (особито жена), резултати су били далеко од искорјењивања неписмености. Процес описмењавања старијих, 60-их година текао је знатно спорије, а заостајало је и описмењавање женског становништва на селу. Према

документацији женске организације, неписменост је третирана као акутни проблем, а разлика између неписмених жена и мушкараца била је изражена.

Неписменост се наредних година смањивала, али није искоријењена. Сузбијање неписмености, као и стицање потпуног основног образовања, почетком 70-их година, наводи се као важан задатак у области образовања. На основу података који су објављени у новим статистичким публикацијама проценат неписмених жена је са 25,7% – 1971. године, смањен на 16,8% – 1981. године, да би у укупној женској популацији старијој од 10 година 1991. године било 11,1% неписмених. Највећи број неписмених жена регистрован је међу женама које су имале 60 и више године, нешто мање код жена у петој деценији живота, што свједочи да је неписмених било највише међу старијим лицима.

Повећање писмености и образовног нивоа становништва условио је и брзи развој просвјете. Но, поред тога, може се уочити још један тренд, који није директно исказан у приказаној табели. Ако посматрамо однос између неписмених мушкараца и жена, видљиво је да се релативно учешће жена у укупном броју неписмених константно повећава. Стога, на основу приказане табеле произилази да су од укупног броја неписмених, 1948. године, 73% биле жене. Процент учешћа жена у укупном броју неписмених повећава се 1961. године, када је износи 75, 9%, а десет година касније (1971) 76, 1%, да би 1981. године био још виши и износио је 78, 9%. Од свих неписмених 1991. године 80,4% су биле жене. Међутим, како је међу неписменим женама највећи број старијих, то се може довести у везу са високим процентом неписмених дјевојчица из 40-их, од којих су многе остале неписмене и поред многих аналфабетских курсева организованих у послеријатним годинама. Али на то је могла утицати и чињеница да жене у просјеку дуже живе од мушкараца. Процент неписмених у Југославији у периоду од 1985. до 1996. године, за жене од 15. до 24. године живота, према подацима из публикације Секретаријата Уједињених нација, износио је 1, 3% према 0,8% неписмених мушкараца исте старосне групе. Процент неписмених жена старости од 25 и више година износио је 12, 7%, док је у наведеној старосној групи код мушкараца био 2, 7%. (The World 's Women, 2000: 107)

Школовање женске популације

Образовни ниво женске дјеце, стицан у државним школским институцијама, у првим послеријатним годинама, био је веома скроман. Године 1953. на подручју Црне Горе и уопште цијелој Југославији, регистровано је повећање неписмености. Наиме, 1953. године, више од половине жена у Југославији било је без икакве школе или је имало три разреда основне школе. Ако се тој групацији додају жене са завршена четири

разреда основне школе, онда је то било око 92% женског становништва. Другим ријечима, око 8% женског становништва изнад десет година старости имало је школску спрему вишу од четири разреда основне школе. Поред тога што је у Црној Гори неписменост произилазила из недовољно развијене школске мреже, дјеловали су, када је ријеч о школовању женске омладине, и стара схватања да женама није потребна школа. Стога је непосредно последице рата, 17. априла 1946. године, у складу са савезним Законом о седмогодишњем школовању, Скупштина НР Црне Горе донијела *Закон о увођењу обавезног седмогодишњег школовања у НР Црној Гори*. То је први документ такве врсте којим се нешто потпуније регулише рад основних школа у Црној Гори у првим поратним годинама. Њиме се уводи „обавезно седмогодишње образовање за сву дјецу оба пола“, које „почиње са навршеном седмом годином и траје до навршене петнаесте године живота“ (чл. 1 Закона). Настава се изводи у четворогодишњој основној школи и у трогодишњој нижој средњој школи, или у вишој основној школи. Обавезно основно школовање од 1950. године траје осам година. Кршење закона и примјена његових казних одредаба односила се у 90% случајева у спречавању школовања женске дјеце. И поред тога, честа је била појава да се женска дјеца у школу шаљу само једну до двије године, а онда се користе за различите кућне послове, чување стоке и друго, како би дјечаци ишли у школу. Међутим, вријеме и развитак земље почињу из темеља мијењати однос према школовању женске дјеце.

Према статистичким подацима за 1960. годину о броју ученика обавезних основних школа за 1958/59. годину, види се да је у тим школама број женске дјеце мањи за 167.690. Мањак постоји у свим републикама, али је различит и далеко већи у републикама с тежом културно-просвјетном заосталашћу. Тако је, примјера ради, у Србији износио 66.102, у Хрватској – 18.982, у Словенији – 1.948, у Босни и Херцеговини – 52.733, у Македонији – 17.428, а у Црној Гори – 7.719. Те разлике углавном настају код виших разреда осмогодишње школе, гдје женска дјеца или не иду уопште, или напуштају школовање последице 5-6 разреда. Но, без обзира на осјетне разлике у школовању мушке и женске дјеце у осмогодишњем школовању, очигледно је да се за најмлађе генерације женске омладине битније мијења ситуација када је ријеч о основном школовању. Осим те диспропорције, додуше, постоји и један значајан број и женске и мушке дјеце који не завршавају осмогодишњу школу. О томе говоре подаци о обухваћености генерација од 8. до 14. године осмогодишњим школовањем, које за Југославију износи 79% од све дјеце дорасле за школовање. У свим плановима развоја школства обухватање дјеце осмогодишњим школовањем спадао је у прворазредне задатке.

Обухватање дјеце осмогодишњим школовањем, па и заостајање у обухваћености женске дјеце, искључиво је карактеристика села, и

то заосталих рејона. Градови, индустријска мјеста, већа и развијенија насеља немају тај проблем. Заостали крајеви Југославије, са неразвијеном привредом и без услова за значајнији пољопривредни развитак истовремено су и најзаосталији у погледу школства. Обухваћеност дјече узраста од 15 до 18 година, на бази осмогодишњег школовања, по републикама је била различита. Тако је 1957/58. године у Црној Гори износила 25, 3%, у Србији 23, 4%, у Хрватској 29, 6%, у Словенији 36, 2%, у Македонији 20, 5%, а у Босни и Херцеговини 14, 4%. Југословенски просјек те године износио је 23, 8%. Међутим, обухваћеност женске омладине је нижа. У Црној Гори је, од укупно 37.000 становника узраста од 15 до 18 година, који су школске 1957/58. године похађали школу, 18.500 чинило женско становништво, од којих је само 2.561 похађало школе другог ступња, што је свега 13,8%. Концентрација професионалног школства, углавном у већим градовима, и везаност за одговарајуће гране привреде по локацији, сужава круг нарочито женске омладине, због тога што нема довољно интерната, што је становање у домовима скупо и углавном прелази висину ђачких стипендија. Такође, томе треба додати и то да су се родитељи теже одлучивали да пошаљу женско дијете на школовање ван мјеста становања. Стога није случајно што је у том периоду нарастао број женске дјече у средњим школама особито у гимназијама и економским школама. То су школе које се више него друге оснивају и у мањим мјестима и зато обухватају велики број женске омладине.

Што се тиче школовања дјече у редовним основним школама, 60-их година забиљежено је опадање броја уписане дјече, а посљедица тога је смањење природног прираштаја, а понегдје и осипање дјече из осмогодишњих школа. У документацији женске организације записано је да је тих година осипање женске дјече из осмогодишњих школа било израженије него мушке. Седамдесетих и осамдесетих година број свих уписаних је промјењив. Међутим, школске 1988/89. године поново долазио до смањења броја уписане дјече, што је резултат све израженијег опадања природног прираштаја. За Црну Гору је за цио тај период карактеристично стално смањење броја основних школа, тако да их је 1958/59. било 671, а 1993/94. годину 479. Значи, број школа се смањило за 192 или 28, 61%. До укидања школа дошло је првенствено због смањеног броја ученика на сеоском подручју, тако што је један број села, због миграције млађег становништва потпуно остао без ученика или са тако малим бројем (1–5) ђака да би био врло нерационалан даљи рад тих школа. У поратном периоду се иначе у Црној Гори врло брзо смањивао број сеоског у корист градског становништва, тако да је 1991. године у градовима живјело 58, 24 %, а на селу 41, 75%, с тим што је на сеоском подручју остало да живи претежно старије становништво.

У односу на стање пред Други свјетски рат, у послеријатном раздобљу, повећава се број женске дјеце која су се уписивала у средње школе. Средњошколско образовање, поред гимназија као општеобразовних школа, послије 1945. године препознавало се по отварању великог броја школа за занате (школе ученика у привреди) и више стручних школа. Реформом образовања 1976/77. отворени су велики школски центри (у неким се број ђака кретао и до 4000), са циљем уједначавања нивоа образовања, да би се 1990/91. од тог неуспјелог експеримента одустало, када су поново основане гимназије, средње стручне и умјетничке школе. Жене су се уписивале у те школе, али су се углавном усмјеравале и концентрисале на поједине образовне профиле. Поред гимназија, женска омладина усмјеравана је на школе за услужну, здравствену, просвјетну и текстилну делатност. По томе се да закључити да нема традиције школовања женске омладине у техничким и сличним школама; да у том погледу има и конзервативизма удруженог понекад и са непојмљивом забринутошћу да ли ти послови одговарају склоностима жена, да ли је средина довољно израсла да прими жене на радна мјеста у пољопривреди; да ли ће дјевојке успијевати у школама у којима има доста математике и физике, јер су оне склоније наративним предметима и сл. За примјер наводимо стање у техничким и пољопривредним школама, почетком 60-их година на подручју цијеле Југославије. Од укупно 24.419 ученика уписаних у техничке школе, било је 4219 ученица, док је од 7921 ученика, колико их је похађало пољопривредну школу, било 1297 ученица. (Ковачевић, 1961: 42)

Веће интересовање и учешће жена у појединим образовним профилима на нивоу средњих школа евидентно је у наредном периоду. Тако је, крајем 80-их година, у услужним средњим школама, од свих уписаних ученика, 92,6% жена, а оне су, у веома високом проценту биле заступљене и у просвјетним – 86,6%, текстилним – 88,2%, преводилачким – 84,8% и здравственим – 82,5% средњим школама.³ У свом дјелу *Жена, политика, породица*, Анђелка Милић је, настојећи да савлада трендове у позитивном усмерењу женске омладине у Југославији, у раздобљу од 1938. до 1980. године нагласила неколико етапа. Ту се, прије свега истиче предратни период чије је основно обиљежје било слаба развијеност образовног система, особито на нивоу средњих школа. Дјевојке обухваћене средњошколским образовањем највећим дијелом су биле у гимназијама (67%), знатно мање у индустријско-занатским школама (24%), а најмање у средњим стручним школама (9%). Послеријатни период, до 1959/60. године, поред јачања и ширења средњошколских институција карактерисала је и околност да је гимназије похађало нешто испод трећине од свих дјевојака

³ Нап. Подаци се односе на подручја СФРЈ за школску 1987/88. годину, а преузети су из табеле: Ученице у средњим школама, Божиновић, Н. : *Женско питање у Србији: у XIX и XX веку*, Београд, 1996.

које су стицале образовање на другом нивоу школовања. У индустријско-занатским школама било их је испод једне петине. У средњим стручним школама женска омладина остварила је највећи продор. У њима је било уписано чак 48% од свих дјевојака обухваћених образовањем на том нивоу школовања. Већина дјевојака у оквиру стручних школа (85,45%) била је усмјерена на позиве за рад у администрацији, школству и здравству.

Период до 1969/70. године био је период експанзије средњег стручног образовања у којем је, у односу на претходни, веома изражен пораст обухвата школовања женске популације. У томе периоду уочен је и нови тренд, а то је да се у оквиру средњих стручних школа знатно повећавао број дјевојака у профилима индустријско-техничког образовања, те смјеровима за рад у производњи. Период од 1979/80. годину обиљежила је и школска реформа, тј. увођење усмјереног образовања (1978). Реформа је за последицу, између осталог, имала превагу стручног образовања дјевојака (80% од свих уписаних дјевојака) над општеобразовним моделом (20% од уписане женске омладине). У оквиру стручног образовања доминирао је избор усмјерења ка нетехничким и неметалним пословима (50% од уписане женске омладине). Техничко-индустријско образовање изабрало је око 30% од свих уписаних дјевојака. (Милић, 1994: 45–48)

Анђелка Милић је, анализирајући промјене и трендове у образовном усмјерењу дјевојака на средњошколском нивоу, учила основне тенденције. Једна од њих је веће оријентисање дјевојака ка позивном стручном образовању, а у оквиру тога, претежно на немануелне, као и на нетехничке струке. Међутим, треба нагласити да и упркос таквој основној тенденцији у последњем посматраном периоду није било ниједне струке, нити образовног усмјерења, у коме дјевојке нијесу биле заступљене. То није била карактеристика ранијих етапа, јер се дешавало да дјевојака у појединих струкама није уопште ни било. Поред тих тендеција, уочен је и процес феминизације појединих специјалности и струка. Наставнички позив на првом и другом нивоу, један је од примјера у којем је наглашено учешће жена. У појединим специјалностима, у оквиру усмјерења на индустријско-техничке струке, знатно је већи број дјевојака и на тај начин долази до феминизације тих образовних профила. Коначно, феминизација је уочена и на нивоу појединих раних оријентација у индустрији и то на свим образовним нивоима. Текстилна струка је примјер за то, јер у њој су жене заступљене у великој мјери и на највишим образовним нивоима.

Јачање вишег и високог образовања у послеријатном периоду манифестовало се увећањем мреже високошколских установа, али и повећањем броја студената. Прва високошколска установа у Црној Гори отворена је 1947. године на Цетињу (Виша педагошка школа), као двогодишња, а од 1952. до 1955. трогодишња, да би 1963. била спојена

са Учитељском школом у Никшићу (Педагошка академија), од 1967. као двогодишња виша школа, а од 1977. као висока, када је основан Наставнички, а од 1988. Филозофски факултет. У Котору од 1959. године ради Виша поморска школа, која је 1981. прерасла у Факултет за поморство, 1960. године у Подгорици је отворен Економски факултет, затим Електротехнички (1961), Машински (1970), Правни (1972), Металуршки (1973), Грађевински (1980). Музичка академија основана је у Подгорици 1980. године, Културолошки факултет 1981. на Цетињу, који ће бити реорганизован у Ликовну и позоришну академију, а 1998. ће на Цетиње бити пресељена и Музичка академија. Године 1974. основан је Универзитет Црне Горе и обухватио је све високошколске институције Црне Горе као и научне институте. Током 1974. године на поменутиим факултетима и вишим школама Црногорског универзитета студирало је 11.000 студената, а радило 220 наставника, док је на институтима радило 60 научних радника.

Образовањем на највишим нивоима школовања обухваћене су и жене. Њихов улазак на високе школе и факултете непрестано расте. У укупном порасту факултета и високих школа, као и општег броја студената, пораст жена које студирају на подручју Југославије скоро је сразмеран: 1939. године – од 16.978 студената било је 3.956 жена, док је почетком 60-их од укупног броја студената који је износио 82.882 – било 24.891 жена – редовни и ванредни (Ковачевић, 1961: 42). Међутим, избор студија за које се дјевојке опредељују послје рата не разликује се нарочито од опредељења прије рата. Учешће студенткиња је, као и прије рата, било највише видно на наставничким факултетима и фармакологији, затим у мањем броју на праву, економији, архитектури и хемијско-технолошким факултетима, медицинском и стоматолошком факултету. У дјелокругу рада инжењера и осталих високостручних лица – стручњака, не би се могло говорити о таквим местима која посебно оптерећују жену и не одговарају њеној физичкој снази и институцији. Па ипак, и мали број жена који студира на техничким и пољопривредним факултетима говори о несразмјерном односу који има свој коријен у доминантном утицају застарјелих погледа на жену и њене способности. Црна Гора је 1961. године имала само 9,3% становништва са средњом, вишом и високом стручном спремом, да би 1991. године тај проценат нарастао на 44,2%. Учешће грађана са средњим образовањем се стално повећавао тако да је 1991. године износио 30,5%.

На основу података пописа становништва за 1991. годину на црногорском и југословенском подручју уопште, без икакве школе било је 14,2% жена у односу на пописану женску популацију изнад 15 година живота. До три разреда основне школе завршило је 3,8% жена, а у категорији жена које су завршиле 4 до 7 разреда основне школе било је 21,9%. Жене које су само завршиле комплетну осмогодишњу школу чиниле су 25,1% од

пописане женске популације. Диплому средње школе, гимназије, односно других средњошколских образовних институција, стекло је 26,9% жена. Више образовање имало је 3,2%, а високо 4% жена.⁴

Завршна разматрања

Према савременим схватањима, писменост становништва и процјена дјеце обухваћена школским образовањем, један су од основних показатеља преласка друштва од традиционалног ка модерном. Тек када се прати рад на просвећивању жене и дјеце (културном и просвјетном) у Црној Гори, након Другог свјетског рата, може се схватити колики је отпор пружала традиција неким модернијим схватањима. Црногорке су све до почетка Другог свјетског рата биле обесправљене, потиснуте на маргине друштвено-политичког живота, сведене на ниво „кућне послуге“ и домаћице. И на пољу просвјете и образовања била је изражена дискриминација жена. Разлоге за одбојан став према школовању женске дјеце у Црној Гори у XIX и XX вијеку треба тражити у задружној и патријархалној организацији породице. Породичне задруге које су биле велике (бројале по неколико десетина чланова), биле су утемељене углавном на простом физичком раду укућана. Женски послови и у кући и на имању годинама се нијесу мењали. Зато, како истиче др Недељко Трнавац, није постојао интерес да се нешто мијења у васпитању дјеце, јер „без нових улога нема новог човјека”. (Трнавац, 1998: 64) Поред укоријењених животних навика које су се генерацијски преносиле с кољена на кољено, рана удаја, оптерећеност великим бројем дјеце и домаћинским пословима нијесу остављали жени – мајци времена да се посвети обављању јавних односно друштвених улога. Такође је и велики наталитет утицао да се родитељи определијеле за школовање само мушке дјеце. И постојећи систем друштвене поделе рада доприносио је таквим одлукама. Наиме, жени су припадали послови који нијесу захтијевали већи интелектуални рад и школска занимања. Уз то, ни држава није показивала интерес за школовање и образовање жена. Уколико би се и школовала, она је усмјеравана ка активностима које су сличне пословима у домаћинству.

Послије Другог свјетског рата женама је призната пословна способност, право на школовање и образовање, доступност свих занимања. Да би се жени омогућило да се равноправно с мушкарцем укључује у друштвено-политички живот ваљало је искоријенити његову културно-

⁴ Нап. Према попису становништва за 1991. годину од укупно 4.085.519 женског становништва пописано је 3.596.239. У Табели „Становништво старо 15 и више година према полу и школској спреми, по попису 1991”, услед недостатка процјене, дистрибуција је извршена само за пописано становништво. *Статистички годишњак Југославије* 2000, 61.

просвјетну заосталост. Први кораци у томе правцу направљени су на пољу описмењавања жена, будући да је на почетку посматраног периода више од двије трећине женске популације у Црној Гори било неписмено. Сљедећи потез власти односио се на акцију скидања зара и фереца. Учињени напори имали су политичку, идеолошку, економску и хуману позадину, о чему је већ било ријечи. У првим послијератним годинама организовани су бројни курсеви за описмењавање у којима је било укључено и женско становништво. Без обзира на то што је из године у годину упорно наглашаван успех појединих акција и изношени подаци о броју неписмених, детаљнија анализа нас упућује на закључак да је исход поменутих акција био далеко лошији од очекиваног. Учешће жена у укупном броју није се смањивало, већ се, напротив, у релативним односима повећавало. Тако је 1991. године од свих неписмених било 80,4% жена. Разлог томе треба тражити у спутавању од стране сопствене породице, негодовању друштвене средине, незаинтересованости самих жена, али и слабо осмишљеним и реализованим плановима владајућих структура које нијесу схватале да образовање представља сложен и дуготрајан процес и да се неписменост и откривање жена не могу преко ноћи, спорадичним акцијама, искоријенити. У Црној Гори се у послијератном периоду континуирано повећавао и обим ученица које су похађале основну и средњу школу, као и обим и број студенткиња на вишим и високошколским институцијама. Жене су из године у годину биле све више присутне у тим институцијама, тако да крајем XX вијека није било средњошколске или високошколске институције у којој се жене нијесу уписивале. Но, без обзира на то, чињеница је да су се оне усмјеравале и концентрисале углавном на поједине образовне профиле, као што су здравствена, просвјетна, текстилна и услужна дјелатност, што је условило феминизацију тих образовних профила.

Литература

– *Архив историјског института Титоград*, Извјештај о раду АФЖ Црне Горе у 1948. години.

– *Архив Југославије*, 141–15–82

– Бабић, М. (1951): *Статистика писмености у Југославији*, Београд: Статистичка ревија.

– *Закон о петогодишњем плану развита народне привреде НР ЦГ у годинама 1947–1951*, Службени лист НР ЦК, 1947.

– *Закон о увођењу обавезног седмогодишњег школовања у НР Црној Гори*, Службени лист НР ЦГ 10 (1946) .

– Ковачевић, Д. (1961): *Школска спрема и стручно образовање жена у Југославији*, Београд .

- Милић, А. (1994): *Жене, политика, породица*, Београд.
- *The World 's Women, Trends and Statistics, United Nations, New York 2000*, 107
- Трнавац, Н. (1998): *Индиферентност према школовању женске деце у Србији XIX века*, Србија у модернизацијским процесима: у XIX и XX веку, Београд.
- *Упутство Повјереништва просвјете о општем описмењавању Среском НОО*, Никшић, 1945.

**INSTITUTIONAL EDUCATION IN THE TERRITORY
OF MONTENEGRO IN THE 20TH CENTURY WITH
AN EMPHASIS ON EDUCATION OF WOMEN**

Abstract:

The paper presents an analysis of institutional education in the territory of Montenegro in the 20th Century with an emphasis on the position and education of women. Montenegrin women have until the beginning of World War II been oppressed, suppressed from the socio-political life. The discrimination of women has been evident even in the field of education and training. Their professional capabilities have been recognized after the World War II. So, the women's and girls' right to education and training at all levels was ensured as well as their access to all professions. There has been a continuous increase in the number of women students who attended elementary, high schools, colleges and universities ever since. Women presence in these institutions has constantly increased so by the end of 20th Century there was no institution either secondary or higher without women or girls students.

Key words: women, education, position, school

ПРЕГЛЕДИ, ОСВРТИ, ПРИКАЗИ



Dragica MIJANOVIĆ¹

OGLEDI IZ DEMOGRAFIJE

(Prof. dr Radovan Bakić, *Ogledi iz demografije*, Geografski institut
Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2010)

Studija prof. Bakića predstavlja svojevrstan zbornik radova iz demografije, koji su objavljeni ranije u raznim naučnim časopisima i zbornicima CANU-a, a radi dostupnosti čitaocima koje interesuje ta tematika, kako u *Predgovoru* naglašava i sam autor, odlučio je da ih objavi u jednoj knjizi pod nazivom *Ogledi iz demografije*.

U ovoj studiji sabrano je 17 naučnih radova, uglavnom sa demografskom ili njoj srodnom tematikom. To su radovi: *Stanovništvo opštine Berane; Geopolitički položaj Crne Gore sa posebnim osvrtom na Vasojeviće u doba dinastije Petrović-Njegoš; Demografsko-populaciona kretanja u selima Crne Gore od 1948 do 1991. – uzroci i posljedice; Struktura stanovništva Crne Gore prema nacionalnom izjašnjavanju na početku trećeg milenijuma; Promjene u prostornom razmještaju stanovništva Crne Gore u drugoj polovini XX vijeka – uzroci i posljedice; Etničke i vjerske promjene u Plavsko-gusinjskom basenu; Obrada prostornih i demografskih obilježja zavičaja; Priroda i ljudi Gornjeg Polimlja u djelu Rovinskog; Andrija Jovičević i porijeklo stanovništva Polimlja i Velike; Kretanje gradskog stanovništva Crne Gore u toku druge polovine XX vijeka i njegova bitna migraciona obilježja na početku trećeg milenijuma; Crnogorci u Metohiji prema popisu iz 1961. Godine; Prostorno planske i demografske pretpostavke integralnog razvoja područja Bjelasice i Komova; Obrazovna struktura stanovništva Crne Gore; Ekonomska struktura stanovništva Crne Gore; Prostorni aspekti turističkog razvoja Crne Gore u drugoj polovini XX vijeka; Demografsko populaciona politika u funkciji ravnomjernog razmještaja stanovništva Crne Gore i Kulturno spomeničko nasljeđe Gornjeg Polimlja.*

¹ Doc. dr Dragica Mijanović, profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

Na kraju studije autor je dao i 10 odabranih govora.

Mada su svi radovi interesantne i veoma aktuelne tematike, ovdje se daje detaljniji osvrt na: *Demografsko populaciona kretanja u selima Crne Gore od 1948 do 1991 – uzroci i posljedice; Etničke i vjerske promjene u Plavsko-gusinjskom basenu i Demografsko populaciona politika u funkciji ravnomjernog razmještaja stanovništva Crne Gore.*

Rad *Demografsko populaciona kretanja u selima Crne Gore od 1948 do 1991 – uzroci i posljedice* nameće se svojom aktuelnošću, s obzirom na to da veliki broj sela u Crnoj Gori izumire. U tome radu, prof. Bakić naglašava da je sve do početka XX vijeka „selo bilo vrelo demografsko populacione snage Crne Gore, sigurno stanište, pijemont slobodnih ljudi, baza nacionalnog opstajanja, čuvar tradicija i običaja i sigurni proizvođač hrane“. Do zaokreta odnosa seoskog stanovništva prema gradu, po riječima autora, dolazi od vremena kad gradovi postaju nosioci progresa i slobode i centri boljih uslova življenja, što se poklapa s početkom XX vijeka, posebno s drugom polovinom kad gradovi postaju industrijski i sveukupni privredni centri razvoja. Dalje, autor naglašava da je početkom druge polovine XX vijeka u selima Crne Gore živjelo ukupno 78,7% stanovništva, a 1991. godine svega 41,7%. U međuvremenu prosječna veličina sela opala je sa 247,3 na 213,5 stanovnika, značajno se povećalo učešće starog stanovništva u selima, u mnogima je preko 30%, a čak 15 sela bilo je bez stanovnika.

U tome periodu (1948–1991) depopulaciju je imalo 892 sela, dok je porast broja stanovnika imalo 308 sela. Posmatrano po opštinama, depopulacioni procesi bili su najjači u opštini Cetinje, gdje je depopulaciju imalo 90 od 92 sela, opštini Plužine depopulaciju je imalo 40 od 42 sela, Andrijevića – 20 od 23 sela i Mojkovac – 10 od 12 sela.

Gledano po regijama u tome periodu rast broja stanovnika u sjeveroistočnoj regiji imalo je 39,8% sela, u primorskoj 43,2%, u središnjoj 28,8%, a u sjevernoj svega 9,7% sela.

U daljem tekstu autor ukazuje na uzroke i posljedice takvih demografskih kretanja u selima Crne Gore, koje su bile i pozitivnog i negativnog karaktera, kako u selima, tako i u gradovima.

Na kraju, autor naglašava da je nužno mijenjati odnos prema crnogorskom selu definisanjem osnovne državne strategije prema razvoju sela i seoskog prostora. Navodi da ona mora biti okrenuta prema sljedećim kompleksima: demografsko populacionom podmlađivanju sela, jačanju ekonomske snage i afirmisanju robne proizvodnje na selu i poboljšanju kvaliteta urbanih uslova življenja u crnogorskim selima. Značajno mjesto u rješavanju toga problema, prema autoru, pripada izboru varijanti demografsko populacionih politika i sredstava za njihovu realizaciju.

U radu *Etničke i vjerske promjene u Plavsko-gusinjskom basenu*, autor, pored geografskog položaja i fizičkogeografskih karakteristika prostora, kojima

nas upoznaje sa Plavsko gusinjskim basenom, daje i istorijski razvoj naseljenosti toga područja i glavne faktore etničkih promjena od doseljavanja Slovena uz kratak osvrt na prethodna proučavanja toga prostora od strane značajnog broja autora. On naglašava da su u VI i početkom VII vijeka slovenska plemena naselila taj basen i početkom IX vijeka Rašani – Srbi su formirali svoju državu i taj basen bio je dio njene matice.

U vrijeme razvijenog srednjeg vijeka, značajan broj sela bio je u vlasništvu manastira Hilandara, Banjske, ali je najveći dio njih u Plavskoj župi pripadao Dečanima. Citirajući prof. Dašića, autor navodi da je na kraju treće decenije XIV vijeka u srpskim selima na gornjem toku Lima 85,9% imena sela bilo slovenskog porijekla, 12,02% hrišćanskog, 2,08% supstratnog ili nepoznatog, što ukazuje na podatak da je slavenizacija Vlaha bila u završnoj fazi. Veoma nizak procenat albanskih toponima i ličnih imena ukazivao je na to da u to vrijeme u toj oblasti nije bilo albanskog elementa izuzev pojedinaca koji su činili svega 1,04% ukupno popisanih ljudi u dečanskim hrisovuljama. Turska osvajanja koja su uslijedila, izazvala su određene etničke promjene, jer je uslijedio proces imslamizacije, posebno od početka XVII vijeka, kada Turci osnivaju gradove Gusinje i Plav, i tada su, prema autoru, posijane prve klice vjerskih podjela, mržnje i osvete, koje će se prenositi na naredne generacije.

Najveće etničke promjene na tome prostoru nastale su poslije austrijsko-turskih ratova, kada dolazi do masovnog iseljavanja srpskog stanovništva iz toga basena prema sjeveru, u Šumadiju i Panonsku niziju. Poslije tih seoba uslijedilo je masovno useljavanje Klimenata iz sjeverne Albanije, koji su prodrli u Rožajski kraj i dalje na istok, do Sjenice i Novog Pazara. Etničke promjene nastavljene su tokom XIX i tokom prve dvije decenije XX vijeka, kada se stanovništvo turskog porijekla i značajan dio poislamljenog stanovništva, poslije Prvog balkanskog rata, iselio iz Basena.

Po rezultatima popisa 1991. godine, navodi autor, u 19 naselja Plavsko-gusinjskog basena živjelo je 2,86% stanovništva Crne Gore, od čega se za Muslimane izjasnilo 63,5%, za Albance 22,7%, za Crnogorce 11,1%, za Srbe 1,3%, za Jugoslovene 0,5% i za „ostale“ 0,9%.

Uporednom analizom podataka popisa za 1921. 1931. i 1991. godinu prof. Bakić došao je do zaključaka: da se Muslimani javljaju tek u popisima od 1971. godine; da je broj Crnogoraca i Srba 1921. i 1991. godine gotovo isti; da je učešće Albanaca u ukupnom stanovništvu Basena poraslo sa 7,7% u 1921. godini na 16,3% u 1948. godini i 22,7% u 1991. godini.

U radu *Demografsko populaciona politika u funkciji ravnomjernog razmještaja stanovništva Crne Gore*, autor ukazuje na neravnomjeran razmještaj stanovništva unutar Crne Gore, kako po regijama, gdje je svakako najugroženija sjeverna regija, tako i po opštinama, zatim ukazuje na veliku naravnomjernost u odnosu gradskog i seoskog stanovništva koja se, nažalost, svakodnevno povećava, upozoravajući da će doći do stvaranja gusto naseljenih i prenaseljenih

prostora oko gradskih aglomeracija i duž magistralnih i regionalnih saobraćajnica, kao i do demografsko populacionog pustošenja prostora bogatih prirodnim resursima. Pored navođenja niza primjera zemalja koje imaju slične probleme i onih koje su odgovarajućom demografskom politikom pokušavale, i manje ili više uspješno rješavale slične demografske probleme, autor u tome radu predlaže i primjenu redistributivne populacione politike kao komponente prostorne politike, nalazeći njeno utemeljenje i u novom Prostornom planu CG do 2020. godine, koji je donešen 2007. godine. Na kraju zaključuje da je „redistributivna populaciona politika strateškog i dugoročnog karaktera i njeno osmišljavanje ima smisla samo na tim osnovama. Država u kojoj je uspostavljena ogromna nejednakost u nivou razvoja njenih regija i njenih centralnih i perifernih oblasti dužna je da te razlike ublažava i smanjuje, da ne siječe grane koje joj održavaju teritorijalni okvir i ne ugrožava neke od poluga koje je održavaju“.

Vasilj JOVOVIĆ¹

**PROF. DR BOŽIDAR ŠEKULARAC, CRNA GORA U DOBA
BALŠIĆA, OBOD, CETINJE, 2011.**

Ovih dana izašla je iz štampe monografska publikacija prof. dr Božidara Šekularca *Crna Gora u doba Balšića*, u izdanju štamparije *Obod* ad. Cetinje. To je prvi put u Crnoj Gori da je napisana cjelovita monografija o toj crnogorskoj (zetskoj) dinastiji, koja je obnovila zetsku (crnogorsku) državu sredinom XIV vijeka i koja je dala veliki doprinos njenim istorijskim temeljima, trajanju, kulturi, crkvi i narodu. Poslije studije o Vojislavljevićima, ovo je autorova druga knjiga koja obrađuje srednjovjekovne crnogorske dinastije. Kao recenzenti knjige pojavljuju se eminentna imena iz oblasti mediavistike i istorije umjetnosti: prof. dr Petar Rokai, prof. dr Rajko Vujičić i mr Vesna Vičević. Tom monografijom autor je osvijetlio osnovne činioce pod čijim uticajem je nastajala istorija Crne Gore u doba Balšića.

Crna Gora u doba Balšića je priča o izuzetnoj složenosti istorije Balkanskoga poluostrva. Istorija Zete predstavlja nastavak istorije dukljanske države koja je krajem XII vijeka Nemanjinim osvajanjem potpala pod vlast Raške. Ulazeći u sastav Raške (srpske) države u obliku koji su nametnuli Nemanjići, uvijek je čuvala dio političke samostalnosti, a podčinjavajući mu se, s vremena na vrijeme je ukazivala sa svoje strane uticaj na srpsko carstvo, čime je potvrdila svoju individualnost i u doba najveće moći carstva. Zeta je u nemanjičkoj državi uživala posebne privilegije slične onima koje je uživao Vels u Engleskoj.

Monografija *Crna Gora u doba Balšića* djeluje integrisano. Veze među pojedinim cjelinama čvrste su, kako bi se formirala jasnija slika o najznačajnijim istorijskim procesima u doba Balšića. Značajno je istaći da je monografija konceptijskih, sadržajno i terminološki u dobroj mjeri optimalizovana. Za razliku

¹ Mr Vasilj Jovović, Filozofski fakultet – Nikšić

od mnogih monografija, ova je relaksirana suviše faktografije i nepotrebnih fraza, te detaljnije i suvoparne deskripcije.

Neophodno je osvrnuti se na stilske i jezičke osobenosti teksta monografije, njihovu prijemčljivost obezbijuje im odnjevovana rečenična forma, ujednačena i usklađena ritmičnost leksičkih konotacija, koje su, neosporno zahvaćene iz jezičkih kodova.

Autor je dao kvalitetnu sadržajnu strukturu s naslovima i podnaslovima. Navedeni su izvori sa namjerom da se čitaoci upute na literaturu, ali i da se potkrijepe ključni stavovi vjerodostojnim činjenicama. To je, upravo, autoru omogućilo da istovremeno konstatuje, saopštava i upućuje na povezanost, uslovljenost, svega materijalnog i etabliranog u prostoru. Monografija je obima 318 strana, tehnički dobro opremljena i bogato ilustrovana sa 27 slika, 4 skice, 50 grafikona, 3 tabele i 7 karata. Izvori i literatura sačinjavaju 165 jedinica, među kojima su i dosad neobjavljivani dokumenti iz Arhiva Albanije u Tirani.

Knjiga se sastoji od uvodnog dijela, jedanaest poglavlja, priloga i izvora i literature. U uvodnom dijelu autor predstavlja opštu geopolitičku situaciju u Zeti toga vremena, dajući nam podatke o njenim granicama, imenu, položaju i osobenostima u državi Nemanjića, istovremeno praveći paralelu s vladavinom Balšića.

Poglavljja se sastoje od sljedećih naslova: *Ime i porijeklo Balšića, Vladavina Balšića, Balšići i Venecija, Balšići i Kotor, Crkvene prilike u Zeti u doba Balšića, Društveno-ekonomski i privredni odnosi u Zeti Balšića, Društvenopravni odnosi u Zeti Balšića, Simboli Balšića-grb, zastava, pečat, Dinastička porodica Balšić, Kulturne prilike u Zeti Balšića i Zetski arhiv.*

Govoreći o imenu i porijeklu Balšića autor ukazuje da je to pitanje kod istoričara izazivalo veliko interesovanje, brojne dileme i u vezi sa tim pretpostavke, ponekad improvizacije. Navodeći činjenice, autor zaključuje da je ime Balša autohtono na crnogorskome prostoru, da je njegova romanska osnova imala analogije i u drugim, posebno zapadnim zemljama, zbog čega je i porijeklo dinastije Balšić dovedeno u vezu sa francuskim porijeklom. U sljedećem poglavlju autor hronološki prikazuje vladavinu Balšića, od njihovog rodonačelnika Balše I, do zadnjega vladara dinastije Balše III, dajući njihovu titulaciju i političke prilike u njihovo doba. Posebno poglavljje posvećeno je odnosu između Balšića i Venecije, koji se manifestovao kroz (ne)prijateljstva tokom cijelog perioda njihove vladavine. Venecija kao velika pomorska i trgovačka sila uzela je u svoju sferu interesovanja i zetsku teritoriju Balšića, a u njenim i dubrovačkim arhivima sačuvano je najviše građe kojom se u velikoj mjeri osvjetljava ukupna djelatnost i vladavina te crnogorske (zetske) dinastije. Balšići su tokom cijelog vremena svoje vladavine težili da u svom posjedu imaju veliki i bogat pomorski i trgovački grad Kotor (koji je teritorijalno i pripadao Zeti), sukobljavajući se pri tom sa Venecijom, oblasnim gospodarima u zaleđu i bosanskim vladarima.

Autor ističe da je tradicija katoličanstva na teritoriji Crne Gore i pored širenja pravoslavlja u doba Nemanjića, nastavljena u punom smislu i u doba Balšića, tradicija koja uostalom proističe i iz njihovoga porijekla. Balšići su iskoristili raspad srpskog carstva ne samo za obnovu zetske (dukljanske) države, nego i da omoguće obnovu katoličke crkve u svojoj državi i da uz pomoć pape uspostave, bar donekle, moć Barske nadbiskupije i Kotorske biskupije, koje su djelovale na tlu njihove države. U poglavlju *Društveno-ekonomski i privredni odnosi u Zeti Balšića*, autor ukazuje na činjenicu da su gradovi sa svojim posjedima u okolini bili nosioci društveno-ekonomskog razvoja i da su snažno uticali na privredni razvoj stanovništva. Posebno ističe Skadarsku oblast kao ekonomsko i privredno najrazvijeniji dio države Balšića. Istaknute su trgovačke veze sa Dubrovčanima, a posebno su obrađeni Balšića novci u Zeti. Kao posebno poglavlje stavljeni su *Društveno-pravni odnosi u Zeti Balšića*, u kojem je istaknut karakter vlasti Balšića, njihove kancelarije, društveni slojevi i državne funkcije, kao i prijestonice Balšića. U poglavlju Simboli Balšića obrađeni su: grb, zastava i pečati Balšića. Iz doba Balšića sačuvana je samo jedna zastava države Zete, što je logičan nastavak tradicije i posjedovanja drugih simbola državnosti i vladavine. Pod uticajem Zapada, u grbu Balšića, došla je vučja glava sa razjapljenim čeljustima. Taj lik iz grba Balšići su upotrebljavali kao svoj znak na pečatima i novcu. Vladari kuće Balšića imali su i svoje pečate što je jedan od pokazatelja vladarske nezavisnosti (do sada je poznato desetak sačuvanih raznovrsnih pečata Balšića).

U poglavlju *Dinastička porodica Balšića* pojedinačno su predstavljeni vladari te dinastije: Balša I, Stracimir Balšić, Đurađ I Balšić, Balša II, Đurađ II Stracimirović Balšić, Balša III Balšić, Konstantin Balšić-Đurđević, Stefan Balšić Maramonte, Jelena Balšić, Jevdokija Balšić i Ruđina Balšić. Ističući karakteristike vladavine, autor kazuje i istoriju njihova vremena, potkrijepljujući podatke izvornim činjenicama. Na kraju je dato rodoslovno stablo Balšića. Balšići su iza sebe ostavili veliku kulturnu zaostavštinu, naročito u vidu zadužbina koje su podizali kao vladari. U manastirima Balšića osnovani su mnogi skriptoriji u kojima su prepisivane i ukrašavane knjige. Tom vidnom doprinosu u oblasti arhitekture, slikarstva i književnosti autor je posvetio cijelo poglavlje. Manastiri: Starčeva gorica, Beška, Moračnik, Praskvica, Vranjinsko-Zetsko četvoroevangelje, Cetinjski psaltir, Gorički zbornik, samo su neki od pomenutih kulturnih tekovina koje je autor opisao u tome poglavlju. U posljednjem, jedanaestom poglavlju autor u okviru *Zetskog arhiva* daje 41 dokument, dok je u prilogu dato 6 faksimila povelja Balšića.

Djelom o kojemu je riječ, autor je uradio impozantan posao koji ima višestruku dimenziju i specifičnu naučnu i nacionalnu težinu. Objavljujući knjigu „*Crna Gora u doba Balšića*“, prof. dr Božidar Šekularac dao veliki je doprinos istorijskoj nauci i mediavistici u Crnoj Gori.

Jovanka VUKANOVIĆ

KULTURA I SPORT – STRATEŠKI RESURSI

(Derviš Selhanović: *Imidž Crne Gore*,
izdanje autora i prijatelja, Podgorica, 2010)

Pojam imidža u savremenom svijetu postao je itekako frekventan, i to ne samo iz razloga što ga uslovljavaju sve različiti i brojniji vidovi ljudske djelatnosti – od rasta industrijskog proizvoda, preko eko-sistema, pa do modne piste, na primjer. Sve je prisutniji kao fenomen i zbog toga što današnje poimanje, doživljaj i tumačenje svijeta i civilizacijskih dometa kanališe sve vidnija subverzivnost ljudskog duha, kao i tendencija radikalnog prevrednovanja i novog pozicioniranja društvenoistorijskih, kulturnih, ekonomskih datosti, uprkos, s druge strane, globalizacionom mehanizmu ujednačavanja i „nekonfliktnog“ suživota čovječanstva.

Dr Derviš Selhanović u svojoj knjizi, proizašoj iz njegove doktorske teze, a namijenjenoj koliko stručnoj toliko i široj kulturnoj javnosti, postavio je u bliži kontekst dva osnovna strateška prilaza razvojnoj filozofiji savremenog društva: unutrašnji, autohtoni potencijal i baza, oblikovani prema specifičnoj etno-kulturološko-sociološkoj matrici, kao identifikacionoj kartici, i sve prisutnija globalizacija, kao svjetski trend „ujednačavanja“ razlika i stvaranje jednoobraznog sistema. Dr Selhanović odmah na početku studije daje jasno do znanja da Crna Gora, kao obnovljena država, mnoge vrijednosti, pogotovo one u institucionalnom obliku, tek treba da profiliše. Ali, isto tako, i da svoje viševjekovno entitetsko djelovanje, kroz različite nominalne i organizacione forme, integriše i kanališe kroz opciju modernih, slobodnih, demokratskih društava kao trajna vrijednosna dobra. S druge strane, sve žešća konkurentska utakmica u svim društvenim oblastima, koju nameću svjetske ekonomske i političke elite (prevedeno na jezik svakodnevne prakse – svjetske sile), za Crnu Goru, kao i za ostale zemlje tranzicijskog bloka, predstavlja najkompleksniji

izazov za očuvanje njenog sopstvenog identiteta, a koji bi, po svojim dometima i vrijednosnim kriterijumima, trebalo da bude i ostane sastavni dio svjetskog civilizacijskog areala.

Kako i čime sebe promovisati i, u isto vrijeme, biti konkurentan na širem, svjetskom tržištu?

Kad je u pitanju promovisanje društva, sistema, tj. države Crne Gore, onda se tu, prije svega, može računati na kulturu i sport. Na dvije djelatnosti kojima je, po prirodi stvari, imanentna i univerzalna vrijednosna komponenta: kultura kao duhovno i umjetničko tvoraštvo, koje, u principu, promoviše osnovne ljudske vrijednosti, a sport kao svojevrsna emanacija zdrave fizičke energije, vještina i umijeća, ali i životnog stila, kojeg, najjednostavnije rečeno, možemo prepoznati u dobro znanoj maksimi „U zdravom tijelu zdrav duh“. Stoga, Selhanović u zaključnim tezama ističe: „(...) da su kultura i sport značajno javno dobro i oni su istovremeno ekonomska kategorija, pa je logično da ih država Crna Gora podstiče i finansira. Stoga, intenzivniji razvoj sporta uopšte i elitnih kulturnih i sportskih disciplina država mora ugraditi u strateške ciljeve izgradnje svog unutarnjeg i vanjskog imidža“.

Dajući tako do znanja da su kultura i sport (zasad) najjači aduti koji mogu osigurati postojani imidž Crne Gore, prema kojem su te djelatnosti dugoročni, stabilni potencijal po kojima se prepoznaje suština, tj. autentična vrijednost naše države, Selhanović je dobar dio svoje studije posvetio njihovom istorijskom razvoju, reprezentativnim, međunarodnim dometima, kao i njihovoj lokalnoj, ali prije svega široj društvenoj i sociološkoj kontekstualizaciji. Tako, na primjer, govoreći o kulturnoj i stvaralačkoj sferi, autor je gotovo udžbenički cjelovito i pregledno iznio njihove osnovne odlike, slijedeći istorijsku nit od prvih tragova kulturne baštine – arheološke, svjetovne i sakralne, do savremene književne, muzičke, likovne, pozorišne i filmske umjetnosti. Isto tako, i kad je sport u pitanju. Analizirajući osnovne karakteristike te aktivnosti – od zabavnih i rekreativnih, preko socijalnih i edukativnih, do ekonomskih i političkih, Selhanović je iznio imena najvećih crnogorskih sportista (period od 1948 do 2009), koji su na međunarodnim takmičenjima, olimpijadama, univerzijadama, mediteranskim igrama i drugim evropskim i svjetskim takmičenjima osvajali jednu od medalja. Oni rezultati, tj. ona imena koja su Crnu Goru plasirala na međunarodnoj takmičarskoj mapi, u tome slučaju, u kontekstu tumačenja imidža, predstavljaju istovremeno i njenu identitetsku matricu, kroz koju je ona (na osnovu vrhunskih dometa pojedinih sportista), kako na jednom mjestu navodi autor, „doživjela planetarnu popularnost“, i dodaje: „Prema nekim teoretičarima, promocija kroz sport, pogotovu kroz masovne sportske manifestacije, predstavlja najčistiju i najpozitivniju promociju, jer su u sportu izjednačene šanse svih zemalja, a svi takmičari imaju jednaku priliku za uspjeh (str. 158).“

Selhanović, naravno, sagledava i drugu stranu medalje toga fenomena, ukazujući da se kroz sportsku igru danas u svijetu mogu, pored ostaloga, prepoznati nacionalističke i druge regresivne tendencije.

Razvijati i podsticati zdravu sportsku igru, takmičarski duh, stremljenje ka doseganju poznatog mota Olimpijskih igara – brže, više, snažnije – i svih drugih vrijednosti koje sportsku igru simbolizuju kao sublimat (re)kreacije tijela i duha u svim vremenima i prostorima, znači otkriti sopstvenu konkurentsku moć, sopstvene adute putem kojih je moguće trasirati sopstvenu razvojnu šansu u tome domenu. A iskoristiti takvu šansu znači omogućiti pristup globalnoj mapi svijeta, koja, na određeni način, predstavlja prođu, apsolvirani prag za autentične, specifične i univerzalne vrijednosti, istovremeno. Osigurati sebi takvu prepoznatljivost, znači stvoriti najoptimalniju sliku o sebi, dakle, imidž. Međutim, to nije uvijek lako postići, pogotovo kad je riječ o mladoj državi kakva je Crna Gora. Na to ukazuje i Selhanović, sagledavajući crnogorsko društvo kroz raznorodni kulturološki aspekt etničkih, vjerskih, istorijskih i drugih vrijednosti, dodatno usloženjenih tranzicijskim uslovima privređivanja i društveno-političkog konstituisanja, i naglašava da je nužno povezati njegov (crnogorskog društva) istorijski hod, u njemu naći ishodište za identitetsko određenje i trajanje, bitno za njegov sveukupni konstituens, posebno sagledan od 2006. godine, kada Crna Gora i zvanično dobija status samostalne države.

Autor, međutim, ukazuje i na mnoge zamke koje prate državno konstituisanje Crne Gore, „građanski još uvijek nedovršene države“ (str.199), u kojoj „oslobađanje od nacionalističkih ideologija teče sporo“ i čiji narod „teško mijenja svoje navike i slabo uči na iskustvima drugih“ (201. str).

Govoreći o kulturi i sportu, Selhanović sagledava i još jednu njihovu stranu – instrumentalnost – koja „mora biti ključna činjenica u sferi stvaranja novih vrijednosti i potreba jednog šireg koncepta društvene egzistencije“ (str.10), jer se, kako kaže autor, „na tom polju razvijaju kreativne mogućnosti visokog stepena“.

Ako pođemo od pretpostavke da se imidž „ne može kreirati već samo zaslužiti“ (str. 22), budući da nastaje kao *posljedica identiteta*, onda je logično da države veoma pažljivo biraju elemente svog identiteta koji im se pokazuje najproduktivnijim za međunarodnu javnost.

Gdje je u takvim nastojanjima Crna Gora?

Svakako da svoj imidž i svoju prepoznatljivost u svijetu neće moći izgraditi ni lako ni brzo. Kao prvi preduslov, nužno je imati profesionalno razrađenu PR i medijsku strategiju; zatim sinhronizovani napor države da svoje sveukupne potencijale, u ovom slučaju konkretnije – u kulturi i sportu – potencira i strateški razvija kao javno dobro od opštedruštvenog interesa. To je osnovni zalog stvaranja vrhunskih, odnosno, međunarodno priznatih rezultata u tim oblastima. A međunarodni rezultati doprinose i međunarodnom ugledu Crne Gore. Otuda, svako ulaganje po tome principu pretpostavlja efikasnost i svrhovitost koje, opet, nije moguće ostvarivati na kratke već na duge, dobro proučene staze.

Ako je suditi prema izreci da se država, po onom čime se nameće svijetu, po tome i prepoznaje, onda Crnoj Gori za stvaranje svog *image* (slike) predstoji

mukotrpana filozofija kako da osmisli i razvije jaku, kreativnu konkurentnost vrijednosti koje posjeduje. Knjiga dr Derviša Selhanovića *Imidž Crne Gore* otvoreno i jasno govori o tome pitanju i zato predstavlja veoma konstruktivan prilaz toj problematici, s jasnom usmjerenošću na one sadržaje koji su danas od strateškog značaja za svaku državu.

Никола РАИЧЕВИЋ¹

**Шеховић, С. (2006): *Дидактика*,
Учитељски факултет, Београд**

Колико дидактика треба да помаже студентима не само да се успјешно укључе у процес савременог образовања, већ и да га предводе, на посебан начин показује књига *Дидактика*, аутора проф. др Сефедина Шеховића.

Дидактика није само наука о настави и учењу, о поучавању и учењу, већ и наука о образовању и учењу, или, што подвлачи аутор, наука са сва три атрибута. Професор Шеховић, као што пише у предговору, истиче да је његово дјело замишљено тако да може имати улогу уџбеника, приручника, научне студије, а рађено је, прије свега, за студенте учитељских факултета. Књига, поред предговора, садржи 14 поглавља: *Циљ и задаци васпитања, образовања и наставе; Процес наставе и процес образовања; Преглед, актуелност и значај садржаја наставе; Закономјерности, правилности и флексибилност процеса поучавања, учења и наставе; Облици наставног рада у разредној настави; Избор и коришћење метода у процесу поучавања; Објекти, средства и амбијент поучавања у разредној настави; Оперативно обликовање поучавања, учења и наставе; Елементи структуре процеса поучавања; Схватање дидактике као теорије наставе и теорије учења; Проверавање и контрола у разредној настави; Припремање за извођење наставе; Примјена науке о васпитању и Наставници и настава.*

Аутор истиче да је *педагогика* „наука о васпитању, образовању и настави, наука чији су највиши појмови те три логичко-педагошке категорије. Она је учење о изучавању и деловању закономјерности, правилности, принципа и процеса битних за свестрано обликовање личности“.² Међутим, дидактика је у најширем смислу и првобитно, учење о настави, поучавању, односно учење о учењу и она тежи да научи како да се мисли.

¹ Мр Никола Раичевић, ЈУ ОШ „Радомир Митровић“ Беране

² Шеховић, С. (2006): *Дидактика*, Учитељски факултет, Београд, стр. 17.

Аутор већ у првом поглављу пише о циљевима и задацима васпитања, о појмовима кључним за дидактику, образовање, васпитање и наставу. Дидактика је посебна педагошка дисциплина која проучава суштинске проблеме образовања и васпитања путем наставе. Без сумње, васпитање је било предмет занимања разних филозофа, педагога, професора, а познато је из историје педагогије да је у античком свијету васпитање било схватано као *колакогатија* (спој љепоте и доброте).

У другом поглављу које носи назив *Процес наставе и процес образовања*, др Шеховић добро је анализирао наставу и могућности образовања у настави, те наставу уз поучавање и учење сврстао као један од три најопштија појма на којима се темељи дидактика. Тако је учење највиши израз духовности човјека, а поучавање потенцијал.

Оријентација на ученика главни је задатак савремене дидактике. Ученик је најстабилнији учесник у процесу учења, поучавања и наставе, а стицање знања, развијање способности ученика, заузимање ставова током учења и усвајање вриједности савремени су захтјеви дидактике.

Треће поглавље је *Преглед актуелност и значај садржаја наставе*, гдје др Шеховић истиче да је истина највиша вриједност сазнања и науке, први разлог сваког напора да се нешто учи и сазнаје, док у четвртом поглављу пише о закономјерности, правилности и флексибилности процеса поучавања, учења и наставе. Сами приказ многих дидактичких принципа богати ову књигу (почев од принципа оснивача дидактике Јан Амоса Коменског, преко Г. Кершенштајнера, па све до Младена Вилотијевића и Раденка Круља. Сви који се баве поучавањем, учењем и наставом, треба да имају у виду сљедеће принципе: принцип научности, принцип очигледности, принцип прилагођавања поучавању узрсту, одн. старосном добу ученика, принцип рационализације и економичности у поучавању учењу и настави.

У наредном поглављу, пишући о облицима наставног рада у разредној настави, аутор истиче да облици рада пружају прилику за избор и ангажовање не само наставника, већ и ученика, те процес поучавања, његову организацију и извођење чине флексибилнијим, па их је потребно искоришћавати и користити. У сљедећем поглављу, аутор наглашава да су избор и примјена наставних метода један од најодговорнијих послова у процесу поучавања, учења и наставе. Посебно се препоручује комбинација и иновирање употребе наставних метода. Поред метода, аутор се осврнуо и на објекте, средства и амбијент поучавања (седмо поглавље), при чему сматра да за успјешно извођење наставе треба обезбиједити одређене услове који омогућавају да се рад редовно и успјешно одвија према задатим циљевима, те да се простор мора прилагодити потребама учења, јер је учионица мјесто најдужег, најпродуктивнијег, урађеног по правилима поучавања, боравка и рада ученика.

У осмом и деветом поглављу, аутор наводи да структуру процеса поучавања чине различити модалитети организације наставе, располагање временом и специфичности распореда у настави, наставни час и наставни дан. Др Шеховић је дао веома темељан преглед теоријских система у дидактици, јер без тога, дидактика као књига не би могла бити замишљена. Аутор ту као закључак наводи да су само у XX стољећу, до 80-их и 90-их година, на примјер, њемачки педагози и дидактичари идентификовали 12 праваца у педагогији и 13 праваца и теорија у дидактици. Сваки нови правац и теорија значили су нови приступ, али и оспоравање нечег што више није одговарало научним критеријумима у поучавању и учењу, времену које је претходило појави новог правца, теорије у дидактици.

У наредним поглављима др Шеховић је писао о провјеравању и контроли у разредној настави, као и о припремању за извођење наставе. Ту је истакао да су учење, поучавање и настава веома индивидуализовани, комплексни процеси, а да је оцјењивање један од најсложенијих и најосјетљивијих, али и неизбјежних послова у образовању. „Оцена је мера свих елемената који чине успех, мере знања, способности изражавања, логике мишљења, културе говора итд., све околности које се односе на квалитет одговора ученика, сједињавају се у оцени.“³

Припремање за извођење наставе такође је једно од поглавља ове књиге. Др Шеховић је навео да многи наставници копирају годишње планове, што није добро у пракси, што се исто може рећи и за писане припреме. Због тога не треба деформисати педагошку праксу и дати универзалне обрасце за планове рада свих наставника, већ се треба планирању приступити активно, пажљиво, аналитички.

У наредном поглављу (*Примјена науке о васпитању*), аутор истиче да је дидактика научна дисциплина у педагогици, са методиком најближа педагошкој пракси. Вриједност сваког научног сазнања је у пракси, те је дидактика у том смислу педагогика у пракси, у поучавању, учењу и настави, теорија образовања и васпитања на дјелу. Стога, педагошко сазнање развило је научну методологију (методологију науке о васпитању), која се служи истраживањима и проучавањима која теже унапређивању наставе. У то име, аутор наводи различите методе истраживања (дескриптивна, експериментална, посматрање, интервјуисање, анкетирање, скалирање, тестирање и сл.).

У посљедњем поглављу (*Наставници и настава*), аутор је направио паралелу од учитеља из доба Јан Амоса Коменског и Волфганга Раткеа, до данашњих учитеља, односно професора разредне наставе. Још се у *Библији*, у *Старом завјету* помињу учитељи, као и у *Талмуду*, светој књизи Јевреја – разматрају критеријуми за улогу учитеља, односно наставника. Са појавом и развојем образовања за све мијења се и улога наставника, који

³ Шеховић, С. (2006): *Дидактика*, Учитељски факултет, Београд, стр. 496.

је пресудан фактор од кога зависи „успех читавог система образовања“.⁴ Личност наставника је проучаван дидактички феномен јер сама чињеница да је настало преко тридесет типологизација наставника говори сама за себе, а др Шеховић препоручује да ко год хоће да буде наставник, треба да ишчита богату литературу о личности наставника. Пишући о савременом наставнику, аутор наводи да наставник треба да буде аналитичан, критичан, компетентан у својој дјелатности, да се активно и стваралачки односи према раду, да испољава више самосталности у процесу поучавања и да ученике мотивише на самостално учење. Савремени наставник креатор је наставе и процеса поучавања, иницијатор и сарадник у поучавању и истраживању процеса наставе и образовања.

Ово богато дјело (али и уџбеник такође) значајна је научно-стручна књига, која на научан и оригиналан начин приступа учењу, поучавању и настави. Дјело др Шеховића значајна је литература за студенте учитељских факултета, али и свршених наставника, који ће примјењивати тако научно-модеран, креативан и цјелисходан дидактички приступ у предаји знања ученицима.

⁴ Шеховић, С. (2006): *Дидактика*, Учитељски факултет, Београд, стр. 561.

IN MEMORIAM



LJEPOSAVA-KAĆA BRKOVIĆ (27. I 1946 – 8. VII 2011)



Ljeposava-Kaća Brković spada po mnogo čemu u rijetke, a po nečemu i u znamenite Crnogorke svoga doba. Tiho, kao i što je i živjela, zaspala je i nije se probudila – i prvi put nije uranila. Njena plemenita duša otišla je u rasvit 8. jula 2011. s druge strane sna, u 66. godini, ispod vječno plavog neba, ispred nebeske kule i osvanula u božanskoj ruži u kojoj vjekuju duše koje su zaslužile poštovanje ljudi.

Kaća Brković, po rodu Škuletić, rođena je 27. januara 1946. godine u Vrbasu, čija je porodica, kao i mnoge poslije rata, bila kolonizirana u Vojvodini.

U skladu sa službenim obavezama njenog oca, porodica se morala seliti: prvo u Beograd, potom u Kolašin, pa u Bijelo Polje. U Bijelom Polju, Kaća je učila osnovnu školu i dio gimnazije, dok je završne razrede i maturu okončala u Titogradu, kao najbolja u generaciji.

Diplomirala je na Pedagoškoj akademiji u Nikšiću na Katedri za srpskohrvatski jezik i književnost i, kasnije, godinama radila kao nastavnik toga predmeta.

Nastavnica Kaća Brković izvela je preko trideset generacija đaka od četvrtog do osmog razreda osnovne škole. Radila je u školama: „Branko Božović“, „Vladimir Nazor“ i „Savo Pejanović“.

Učenici su je neshvatljivo puno voljeli, prosto – obožavali.

Nastavnica Kaća je bila idol, kako onima kojima je predavala, tako i onima kojima nije, ali su osjećali potrebu i slobodu da joj se, u svojim mladalačkim dilemama i problemima, povjere i zatraže od nje savjet, ohrabrenje, podršku. Kaćina kuća bila je dom i njenih đaka i njihovih roditelja – prve da pouči, a druge da nadahne. To je bila kuća mladosti i sreće.

Kaća se udala veoma mlada za tada već afirmisanog pjesnika Jevrema Brkovića i bila njegova Beatriča, Penelopa i Četna. U stvari, njegova Kaća.

Kao i cijela njena generacija, rano je postala član Saveza Komunističke Jugoslavije. Za nju to nije bila pripadnost samo partiji i antifašizmu, već nešto mnogo više – moralna mjera postojanja, početak borbe za neki novi i ljepši svijet.

U školi gdje je radila, njen rad je bio hvaljen, isticana je kao primjer dobrog rada s učenicima, lijepog odnosa s roditeljima. Školi je davala cijelu sebe, s nevidenim zanosom, unoseći se do maksimuma, uprkos lišavanjima, kućnim obavezama. Njene sveske i bilješke za pripremu časova bile su kaligrafski ispisane. Njeni ogledni časovi takođe su uzimani kao primjer kako treba držati nastavu uz upotrebu drugih pomoćnih i pokaznih nastavnih sredstava.

Međutim, sve je to teklo relativno dobro do časa kada je država počela da posrće i propada. S raspadom države pucalo je i sve drugo: porodice, ljudi – iznutra i spolja. Nastupa galimatijas, velika karakondžula, kako bi rekao Mihailo Lalić. Dolaze stresna vremena. Ljudi pucaju kao srča. Nastaju teški dani – preteški za Kaću i njenu porodicu poslije tzv. „događanja naroda“ i „AB revolucije“, na osnovama velikosrpskog programa.

Tih mjeseci i godina „koje su pojeli skakavci“ a opoganili „psi rata“ stan Brkovića je bio svakodnevno na udaru povratnika s dubrovačkog ratišta. Okrutni i besprizorni apostoli beščašća lomili su im prozore, pisali sramotne prijetnje, verbalno maltretirali, porodici prijetili svakakvim kukama i čengelima, nazivajući Kaću i decu najgorim atributima.

Kad su, nakon crnogorskog posrnuća, počeli nacionalno uspravljavanje i samoosvješćivanje, krenuli su razgovori i razmišljanja o crnogorskom jeziku, kao maternjem, kao ontološkoj osnovi opstajanja, njegovom uvođenju u crnogorske škole, nekoliko godina prije referenduma (21. V 2006), Kaća Brković je *prva, zadugo i jedina*, kao nastavnik jezika u Crnoj Gori, u školski dnevnik unijela *Crnogorski jezik* kao predmet i u školski dnevnik ga unosila pod njegovim izvornim, autentičnim imenom, zapisujući tako časove mimo propisanih pravila.

Onda su uslijedili preneraženost i odmazda nekih „patriotskih“ najradikalnijih nastavnika srpskog jezika i nevladinih organizacija koje baštine „crnu ruku u bijeloj rukavici“.

Pored toliko toga u njenom životu, ovom prilikom nije nevažno spomenuti i da je Kaća Brković, s ljubavlju i pijetetom, sama izvezla 150 traka za Lovćenske straže, koje su organizovane 10. oktobra 1990. kada je Dobrica Ćosić, laureat Njegoševе nagrade, njen novčani dio javno usmjerio za rušenje groba (Mauzoleja) na Lovćenu, uporišne tačke crnogorskog duhovnog, nacionalnog i državnog opstajanja, dok su se crnogorski radikali i drugi dragovoljci prijavili za izvođače radova. I sve je to moralo ostaviti velike ožiljke, stresove koji nasijecaju i dušu i tijelo.

Ali, ako je tačna i univerzalna ona Tolstojeva rečenica: „Svaka srećna porodica liči jedna na drugu, svaka nesrećna porodica nesrećna je na svoj način“, onda možemo reći da je Kaća ontološki bila srećna žena i da je imala i ostavila srećnu porodicu: supruga, dva sina, dvije snahe i četvoro unučadi.

Ali ono po čemu će Kaća Brković biti zapamćena jeste to što je ona *prva* izvadila *maziju crnogorskog jezika*, usijano gvožđe njegovog imena, bacivši ga pred kukavice koje njime govore, a ne smiju da pišu.

Našem crnogorskom jeziku od tada posrećilo. Otkad ga je ona *inkognito* uvela u školu, on otud ne izlazi. Umalo je ostala bez posla, ali kad je pošla u penziju, ostalo je tamo ne samo ime jezika, već cijeli jezik crnogorski. Sad se njega ne plaše ni oni što su htjeli na krst da je razapnu. Ona ih je častila slobodom i dostojanstvom. Od njih su neki postali njeni sljedbenici, iako su se nje odriicali više puta. A onda je osvanuo 21. maj cijeloj Crnoj Gori, čak i onima koji su željeli da ostanu u mraku, koji mrak šire i od njega žive.

S jezikom je vezano postojanje naroda – crnogorskog sa jezikom crnogorskim. Ko odustane od svoga jezika izdao je sebe, svoje postojanje, narod. Kaća je osjetila da se naš jezik guši u tuđem imenu. Njen je amanet: dokle god živi jezik, živi i narod, a iskonska je dužnost boriti se za svoj jezik maternji.

Kaća Brković je heroína crnogorskog jezika, borac za njegovo ime, dostojanstvo i slobodu. Ako je iko zaslužio medalju ili orden za jezik svoj iskonski, za njegov novi život, zaslužila je Kaća Brković, jer je obnovila i uzvisila njegovo ime, ozidala nanovo zapretano jezičko ognjište i na njemu prva vatru propirila. Na tome jeziku bile su i njene prve i potonje riječi. Njeni smo dužnici: naučila nas je da se ne plašimo, da ne bježimo od sebe.

Njena dobrotá, plemenitost, krajnja požrtvovanost, iskrenost, hrabrost, srdačnost i njen lik, kao kućna ikona, nadživjeće nas. I zaista, samo je jedna Kaća Brković!

Marijan-Mašo MILJIĆ

BAJRAM SULJEVIĆ (1928-2011)



Sedamnaestog avgusta 2011. godine, poslije višegodišnje bolesti, u 84. godini završen je životni krug uglednog prosvjetnog radnika, Bajrama Suljevića, profesora istorije, marljivog, plemenitog i dostojansvenog čovjeka.

Profesor Suljević rođen je 1928. godine u Kanjama kod Bijelog Polja u seljačkoj porodici. Osnovnu školu završio je u rodnom mjestu, gimnaziju u Skoplju i Bijelom Polju, Učiteljsku u Herceg Novom, VPŠ u Nišu i Filozofski fakultet u Sarajevu, grupa nacionalna istorija.

Radni vijek počeo je kao učitelj u osnovnoj školi u Mioču, a nastavio u Kanjama i Godijevu. Poslije završene VPŠ radi kao nastavnik u osnovnim školama „R.Burdžović-Tršo“ u Loznoj i „Risto Ratković“ u Bijelom Polju, a kao profesor i pomoćnik direktora u Školskom centru u Bijelom Polju.

Osnivanjem Marksističkog centra u Bijelom Polju, postavljen je za prvog direktora te ustanove i na toj dužnosti ostaje kao uspješan radnik do penzionisanja.

Na svim radnim mjestima, Suljević se potvrđivao kao stručan, marljiv, odgovoran, vrstan predavač, čovjek i prijatelj. Među kolegama slovio je za dobrog poznavaoaca struke i solidnog pedagoško-psihološkog obrazovanja.

Pored rada u obrazovanju, Suljević se isticao i bio zapažen kao aktivista u društveno-političkim organizacijama, organima vlasti i predstavničkim tijelima Opštine, Republike i Federacije, počev od izbora za odbornika opštine Lozna i opštine Bijelo Polje, izbora za predsjednika Savjeta za prosvjetu opštine Lozna i predsjednika Savjeta za prosvjetu Bijelog Polja i tri mandata poslanika Skupštine Crne Gore. Više puta biran je za člana Opštinske i Republičke konferencije Socijalističkog saveza radnog naroda i jedan mandat za člana Savezne konferencije. U Savezu komunista biran je više puta za člana

Opštinskog komiteta saveza komunista Bijelog Polja i dva mandatna perioda za člana Nadzorne komisije Saveza komunista Crne Gore.

Iako narušenog zdravlja pratio je struku i saradivao u stručnim listovima i časopisima. Objavio je više radova. Pored radova u listovima i časopisima objavio je monografiju *Kanje i okolina* i knjigu *Zapisi iz davne i novije prošlosti*. Koautor je monografije *Osnovna škola „Mladost“ Kanje*.

Prihvatio je onu drevnu indijsku poslovicu koja otprilike glasi: „Ako čovjek u životu ne formira porodicu, sagradi kuću ili ne napiše djelo, nije ni postojao“. Bajram Suljević je ispunio sva tri zahtjeva, kako ističe jedan od recezenata knjige *Zapisi iz davne i novije prošlosti*.

Za doprinos i rezultate rada u oblasti obrazovanja, postignute uspjehe u društveno-političkim organizacijama i organima vlasti, Suljević je dobitnik brojnih priznanja, pohvala i nagrada. Dobitnik je opštinske nagrade *Treći januar*, Ordena rada sa srebrnim vijencem i Ordena zasluga za narod sa srebrnim zracima.

Bajram Suljević ostaje u sjećanjima prijatelja i kolega kao zapaženi humanista, a kod vaspitanika kao istaknuti pedagog.

I kao što biva, ljudi prolaze, ali ostaju njihova djela i trag ljudskog postojanja.

Milan BULATOVIĆ

ПОЗИВ НА САРАДЊУ

СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

Васпитање и образовање, Часопис за педагошку теорију и праксу, објављује текстове у складу са захтјевима међународних стандарда разврстане у следеће категорије: оригинални (изворни) научни радови, прегледне научне и стручне радове. Часопис, поред ових радова, објављује прилоге: преводе, анализе, портрете, приказе, актуелне информације, оцјене, библиографије и слично из области васпитања и образовања. Позивамо на сарадњу са жељом да нам шаљете теоријске радове, резултате спроведених експерименталних истраживања, прилоге који говоре о иновiranом наставном и васпитном раду у школи и остале стручне радове свих нивоа образовања.

Објављују се само претходно необјављени радови, осим превода са страних језика и преузетих радова, по претходно прибављеном одобрењу.

Молимо ауторе да се приликом припреме рукописа придржавају следећих стандарда изложених у овом упутству:

а) Обим теоријских и истраживачких радова је највише до једног ауторског табака, односно 16 страница, нормалног прореда (30 редова на страници), изузимајући простор за резиме (абстракт) и попис коришћене литературе. Други радови (портрети, прикази, информације, осврти, оцјене, критичке опсервације, библиографије и сл.) могу бити опсег од 2 до 5 страница.

б) Сви текстови треба да буду писани у текст процесору Microsoft Word, fontom Times New Roman, величине слова 12 тачака, ширина слога 126 мм, висина слога 197 мм, проред 13,8.

ц) Рад се пише по сопственом избору латиницом или ћирилицом, а биће објављен у писму које одреди аутор.

д) Наслов рада треба да буде прецизан, сажет и јасан. Изнад наслова рада пише се име и презиме аутора, или више њих, а уз име треба ставити фусноту која садржи звање аутора и податке о раду: извод из докторске или магистарске тезе, извод из истраживачког пројекта и његов назив, као и друге битне податке о аутору и раду.

е) На почетку рада се налази концизан и информативан резиме на црногорском (српском, бошњачком, хрватском) језику до 15 редова који садржи циљ рада и саопштене основне резултате у раду. На крају резимеа навести до 6 кључних ријечи које су стручно и научно релевантне за презентирани садржај.

ф) Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или транскрибовано, фонетским писањем презимена, последије чега се име наводи изворно уз годину објављивања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1990). Ако се у раду користи чланак из неког часописа навод треба да садржи: име аутора, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа истакнуто курзивом, мјесто издања, број и број странице. Ако се наводи веб документ он садржи: име аутора, година, назив документа (курзив), датум кад је сајт посјећен и интернет адреса. На крају рада се прилаже списак литературе гдје библиографска јединица треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, година издања (у загради), наслов књиге писан курзивом, мјесто издања и издавача.

г) Аутор рада уз своје име доставља Редакцији часописа контакт адресу, e-mail адресу и телефон, као и основне податке о радној ангажованости.

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове независно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Радове и прилоге достављати на CD или електронском поштом.

Радове слати на адресу:

Министарство науке за Часопис „**Васпитање и образовање**” Подгорица, Римски трг бб

или e-mail: casopis.mpin@mps.gov.me

radovan.damjanovic@mps.gov.me

snezana.jovanovic@mna.gov.me