

4

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

EDUCATION

єДУКИМ

Образование

Ausbildung

éducation



VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Glavni urednik

Radovan Damjanović

Odgovorni urednik

Dr Božidar Šekularac

Redakcija:

Radovan Damjanović

Dr Rajka Glušica

Dr Ratko Đukanović

Dr Izedin Krnić

Zorica Minić

Dr Božidar Šekularac

Dr Nataša Đurović

Sekretar Redakcije

Smiljana Prelević

Lektor

Slavko K. Šćepanović

Prevodilac

Radoslav Milošević-Atos

Korektor

Vesna Vujović

Korice

Slobodan Vukićević

Kompjuterska obrada

Marko Lipovina

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

4

Podgorica, 2010

Uredništvo i administracija
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
Podgorica, Rimski trg bb
telefon: 020 265-024; 020 405-315; 067 391-391

Prvi broj časopisa „Vaspitanje i obrazovanje” je izašao 1975. godine.

Časopis izdaje Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica

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

Godišnja pretplata:

- za studente 5.00 €

- za pojedince 10.00 €

- za ustanove 15.00 €

- za inostranstvo 20.00 €

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

Izlazi tromjesečno

Rukopisi se ne vraćaju

Tiraž 1000

Štampa: „Štamparija Obod” ad Cetinje

e-mail: casopisvio@mpin.gov.me; radovan.damjanovic@gov.me;
smiljana.prelevic@gov.me

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975-1978); Stevan Kostić (1979 - 1983);

Miloš Starovlah (1983-1991); Dr Božidar Šekularac (1992-1996);

Krsto Leković (1997-1998), Dr Pavle Gazivoda (1999-2007)

Radovan Damjanović (2007, ...)

Odgovorni urednici:

Natalija Sokolović (1977-1978), Borivoje Četković (1979-1998)

Dr Božidar Šekularac (1999-...)

SADRŽAJ
CONTENTS



SADRŽAJ

NAUČNO-PREGLEDNI RAD

Tatjana NOVOVIĆ Savremene tendencije u razvijanju predškolskih kurikuluma	13
Slavka GVOZDENOVIĆ Teorijski pristupi i orijentacije u sociologiji obrazovanja	25
Miroslav DODEROVIĆ Zdravko IVANOVIĆ Savremene klimatske promjene i njihova nastavna aktuelizacija	39
Duško BJELICA Jovica PETKOVIĆ Razlike u nivoima motoričkih sposobnosti mladih u Crnoj Gori pod uticajem različitih fizičkih aktivnosti	63

NASTAVNO-ISTRAŽIVAČKI RAD

Pavle M. MILIČIĆ O definicijama nekih matematičkih pojmova	73
Katarina KRNIĆ Televizijski reklamni spot u nastavi talijanskog jezika	89
Vesna VUČINIĆ Značaj muzičkog diktata u nastavi	99
Budimir BIJELIĆ Prilog metodici obučavanja košarkaškog dvokoraka	105
Milja VUJAČIĆ Jelena STANIŠIĆ Međunarodna i pravna dokumenta kao podrška inkluzivnom obrazovanju	115

IZ STRANOG ŠKOLSTVA

Pasi SAHLBERG Paradoksi unapređenja obrazovanja – iskustvo Finske (prevod: Anđa Backović)	125
---	-----

AKTUELNO

Rajko ŠOFRANAC Radovan DAMJANOVIĆ Sistemski pristup menadžmentu usluga u obrazovanju	153
--	-----

Snežana JOVANOVIĆ Organizaciona kultura u akademskim bibliotekama	175
--	-----

Branko VOJINOVIĆ Odnos sadržaja intelektualnog i zadataka moralnog vaspitanja	181
--	-----

IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA

Nenad PEROŠEVIĆ Škole za obrazovanje nastavnog kadra u Crnoj Gori (1945-1953)	201
--	-----

PRIKAZI

Nađa DURKOVIĆ Novi prilozi sa 55. Međunarodnog sajma knjiga u Beogradu i Interlibera –sajma knjiga u Zagrebu	215
--	-----

Miroslav DODEROVIĆ Bogdan Labović: <i>Život na Komovima</i>	221
--	-----

IN MEMORIAM

Dr Petar Đuravčaj	227
-------------------------	-----

CONTENTS

SCIENTIFIC WORK – REVIEWS

Tatjana NOVOVIĆ Current tendencies of development of a preschool curriculum	13
Slavka GVOZDENOVIC Theoretical approaches and orientations in the sociology of education	25
Miroslav DODEROVIC Zdravko IVANOVIĆ Current climate changes and actualization their teaching	39
Duško BJELICA Jovica PETKOVIĆ Differences in motor abilities of various types of Montenegrin young as a result of the influence of different physical activities	63

SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

Pavle M. MILIČIĆ Definitions of some mathematical notions.....	73
Katarina KRNIĆ Promotional TV spot in the Italian language teaching	89
Vesna VUČINIĆ Significance of music dictation in teaching	99
Budimir BIJELIĆ Contribution to methodology of basketball training of the double step	105

Milja VUJAČIĆ Jelena STANIŠIĆ International and legal documents that support inclusive education	115
--	-----

FROM EDUCATION ABROAD

Pasi SAHLBERG Paradoxes of the improvement of education- Finish experience (translation: Anda Backović)	125
---	-----

ACTUAL

Rajko ŠOFRANAC Radovan DAMJANOVIĆ A systematic approach to quality management of services in education	153
--	-----

Snežana JOVANOVIĆ Organizational culture in academic libraries	175
---	-----

Branko VOJINOVIĆ Relationship between intellectual education and moral educational tasks.....	181
---	-----

FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Nenad PEROŠEVIĆ Teacher education schools in Montenegro (1945-1953)	201
--	-----

REVIEWS

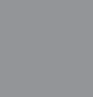
Nađa DURKOVIĆ New contributions from the <i>55th International Belgrade Book Fair</i> and the <i>Interliber Book Fair</i> in Zagreb.....	215
---	-----

Miroslav DODEROVIĆ Bogdan Labović: <i>Life in the Komovi Mountains</i>	221
---	-----

IN MEMORIAM

Dr Petar Đuravčaj	227
-------------------------	-----

NAUČNO - PREGLEDNI RAD



Tatjana NOVVIĆ¹

SAVREMENE TENDENCIJE U RAZVIJANJU PREDŠKOLSKIH KURIKULUMA

Rezime:

Kao reakcija na jednostrane kognitivno strukturane predškolske programe, sredinom osamdesetih godina prošlog vijeka pojavljuju se programi koji apostrofiraju stimulatивно okruženje i aktivnu participaciju djece u procesu konstruisanja vlastitih saznanja i smislenih iskustava. Ti **otvoreni programi/kurikulumi** zahvataju cjelovitiji kontekst i višeslojnu interakciju između svih učesnika. Dati su samo okvirni ciljevi, a razvijaju se u procesu sa-djelovanja svih u kontekstu. Učenje je determinisano ciljevima dedukovanim iz realnog života, a ne konstrukcijama akademskih disciplina. Učenje je proces komunikacije (kritičko mišljenje i autonomno djelovanje).

U tom smislu, aktuelni Program u našoj sredini predstavlja referentni okvir za razvijanje kurikuluma na nivou predškolske ustanove, kao i za izradu različitih specijalizovanih i kraćih programa u cilju uvažavanja potreba i interesovanja djece/roditelja.

Ključne riječi: program, otvoreni kurikulum, sakonstruktivni pristup, participacija, interakcija

Uvod

U osnovi svakog programa stoje teorijska polazišta, koja impliciraju uvjerenja o vaspitanju i obrazovanju, o učenju, o prirodi djeteta. Razumijevanje i sagledavanje pojmova program i kurikulum i razlika među njima u stručnim pedagoškim analizama zauzima značajno mjesto i dobija različite konotacije u brojnim teorijskim elaboracijama. Sam je razvoj ideje o kurikulumu vrlo sličan razvoju didaktičkog oblikovanja plana i programa, te do polovine 20. vijeka, dominantno, u evropskoj pedagogiji, možemo govoriti o sinonimnim značenjima ovih pojmova/konstrukata. Budući da i dalje ne postoji jedinstveno poimanje kurikuluma, te da je niz različitih tumačenja

¹ Dr Tatjana Novović, docent na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

usmjeren na različite aspekte i prioritete, u novije vrijeme se uvode ključni pojmovi na kojima se temelji izrada kurikuluma, poput, cilja, zadataka, aktivnosti, organizacije, metodskih strategija i postupaka, kompetencije, evaluacije idr. »Kurikularna teorija se bavi:

1. ideološkim i filozofskim pretpostavkama kurikuluma (filozofija kurikuluma),

2. konceptualizacijom tri osnovne komponente kurikuluma: a) pretpostavke i sadržaj, b) proces, c) evaluacija,

3. kurikularnim procesom: a) sistematično razvijanje kurikuluma, b) implementacija kurikuluma u obrazovnim institucijama, c) evaluacija kurikuluma« (Kroflić, R., prema Steru 1983 str. 435-436).

J.Širec je, u raspravi »Šta je kurikulum?« nastojao da brojne definicije kurikuluma kanališe u dva ključna opredjeljenja ili određenja kurikuluma: otvoreni kurikulum, koji je utemeljen na nastavno ciljnom programu prilagođenom konkretnim okolnostima i zatvoreni kurikulum, precizno određen nastavni proces u svim aspektima, bez obzira na situaciju i kontekst. Od nastanka institucionalnog školstva pa do danas, dominiraju nastavno sadržajni-gradivni kurikulumi. I pored brojnih nedostataka, koji se lako mogu izdvojiti, i »zapadanja u bihejviorizam i instrumentalizam« (termin, Kroflić), ovaj način planiranja se i dalje često upotrebljava u praksi. Razloge za održavanje i opstajanje transmisijskog kurikularnog modela, teoretičari vide u određenoj »udobnosti« koju ova strategija nudi nastavnicima na svim nivoima, oslanjajući se na neke opštepriznate i zauvijek date vrijednosti. Pritom se podrazumijeva da te apstraktne, vankontekstualne, vanvremenske vrijednosti prihvataju, prenose i primjenjuju »pasivni polaznici nastave«. Nastavno-gradivna kurikularna koncepcija, proizilazi iz sadržaja učenja, dok problemski orjentisani pristup pomjera polazište ka metodama učenja i životnim potrebama konkretnog okvira funkcionisanja. U nastojanju da se cjelovitije izađe u susret potrebama učesnika i odgovori na pitanje-*zašto* se nešto izučava, a ne samo- *šta i kako*, koncipira se nastavno-ciljna strategija planiranja. No i ova strategija ima veoma dugu tradiciju, a njenim utemeljivačem se smatra Franklin Bobbitt (Kroflić, 1992 str. 17). Razvoju ove koncepcije doprinosi »Taksonomija nastavnih ciljeva« Benjamina Bluma iz 1956. godine, a najvažniji razlozi za promovisanje i unapređivanje nastavno ciljnog pristupa su: naučni, logični, političko-religiozni, vaspitno-obrazovni i humanistički (Kroflić, 1992). U namjeri prevazilaženja sukoba između intrinzično i ekstrinzično postavljenih vaspitno-obrazovnih ciljeva, teoretičari predlažu i uvode procesno-razvojni kurikulum, koji polazi od Djujevog pragmatizma i Pijažeeve razvojne kognitivne psihologije a, u fokusu pažnje je novi koncept učenja. Poentira se razumijevanje, a ne znanje. Osnovni cilj ovog modela je razvoj djetetove sposobnosti da kritički i autonomno reaguje. Kelly izdvaja slijedeće principe koji stoje u osnovi procesno-razvojnog kurikularnog modela:

-pojednostavljena vizija kulturne transmisije se mora promijeniti u viziju kompleksnog i sofisticiranog kritičkog razumijevanja kulture u kojoj pojedinac živi,

-prenošenje znanja se mora promijeniti u promociju porasta kompetentnosti i u postizanje veće kontrole nad vlastitim životom (Kroflić, 1992. str. 42).

Ova strategija ima prednosti u odnosu na ostale jer ima polazište u aktivnoj, razvojnoj prirodi čovjeka.

Na izbor strategije planiranja može uticati više faktora, poput polazišta za promjene kurikuluma, sadržajnog područja koje pokriva kurikulum, populacije djece kojoj je namijenjen, kadrovskih, materijalnih, normativnih osnova za izvođenje kurikuluma itd. Poziv na promjene kurikuluma može poticati od korisnika, izvođača, uprave institucija ili kreatora prosvjetne politike.

Polazišta za predškolske kurikulume

Značajan uticaj na koncipiranje predškolskih kurikuluma, svakako su imale različite koncepcije djetinjstva i, naravno, različite teorije učenja i razvoja. Ciljevi kurikuluma/programa proizilaze iz obrazovne filozofije, koja je ukotvljena u širi društveni milje. Obrazovna institucija sadrži, u manjoj ili većoj mjeri, sva obilježja društvene sredine, kulturnog poretka, tradicije, očekivanja od pedagoških intervencija.

Reforme kurikuluma neposredno su povezane sa strukturalnim reformama ukupnog obrazovnog sistema. Za njihovo sagledavanje i razvrstavanje koriste se različiti kriterijumi, ali dominira odnos prema razvoju djeteta u cjelini. Tri odrednice kurikuluma/ programa koje čine osnovu za razvoj i razradu su: teorijska orijentacija, pedagoško-psihološke odrednice organizacije vaspitno-obrazovnog procesa i anticipacija, ili projekcija razvoja djece. Ako je polazište opšta teorijska orijentacija, razlikujemo dvije velike grupacije kurikulumskih koncepata: humanističke-orjentisane na razvoj i funkcionalne-orjentisane na produkt (Pešić, 1987).

Polazeći od razvoja djece moguće je govoriti o maturaciji u osnovi jednog od pristupa programu (*maturacijsko-socijalizacijski programi*); spoljašnjim podsticajima koji utiču na oblikovanje dječjeg ponašanja (*kognitivno-akademske programi*) i interakcionistički determinisanim programima (*kognitivno-razvojni programi*), koji naglašavaju značaj unutrašnjih i spoljašnjih faktora kao i dječje samoaktivnosti. Način oblikovanja kurikuluma/programa i njegovih bitnih komponenti zavisi od shvatanja djeteta i njegove pozicije u kontekstu određene vaspitne filozofije. Maturacijsko-socijalizacijski kurikulumi/programi su minimalno strukturirani i daju prednost socio-emocionalnim iskustvima u prirodnom okruženju (otvoreni kurikulumi) nad kognitivnom dimenzijom i visokostrukturisanim programima rada. Na drugoj strani su kognitivno-akademske programi sa detaljno

razrađenom programskom koncepcijom i anticipacijom akademskih postignuća (zatvoreni kurikulum). Treći tip programa predstavlja prelaznu koncepcijsko-programsku opciju u pogledu nivoa strukturisanosti načina rada i koraka u procesu stimulisanja dječjeg razvoja. Riječ je o kognitivno-razvojnim interakcionističkim programima (podvarijanta otvorenog kurikulumata-dat kurikulumski okvir).

Program vrtića ili škole predstavlja prevod određene teorije vaspitanja i obrazovanja. Engleski pedagog Stenhaus, nazivajući program obrazovnim predlogom koji sadrži principe o načinu odabira sadržaja, strategijama i proceduri podučavanja, načinu primjene u različitim sredinama, ističe dva ključna zahtjeva u pogledu koncipiranja školskih i predškolskih kurikuluma/programa: neophodno je da vaspitno-obrazovni program proizilazi iz konzistentno složenih principa i ciljeva jedne naučne teorije te da taj izraz bude eksplicitan i detaljan. (Pešić, 1987, str. 9).

U svojoj knjizi *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, M. Pešić detaljno analizira evaluacione studije iz oblasti kompenzatornog obrazovanja, koristeći, između ostalih, rezultate i nalaze Šeldona Vajta i saradnika, koji daju taksonomiju vaspitnih programa uopšte (Pešić, str. 47). Kao drugi kriterijum za razvrstavanje vaspitnih programa uzima se stepen propisanog, detaljno strukturiranog, isplaniranog opsega aktivnosti za dijete i vaspitača. U tom pravcu izdvajaju se tri različita programska smjera: programski koncepti sa čvrsto uspostavljenim okvirima djelovanja djece i profesionalaca; slijede programi koji ne propisuju ponašanja učesnika i; neka- umjerena, srednja, varijanta-programi koji variraju i kombinuju polja detaljnih propisa i potpunog odsustva isplaniranog.

Prvi polaze od shvatanja znanja kao transmisije i program vide kao slijed propisanih sadržaja predviđenih za realizovanje po precizno utvrđenom vremenskom planu. Ovaj tip programa prepoznajemo i u nekim predškolskim, mada češće u osnovnoškolskim zatvorenim institucijama. Visokostruktuirani programi podrazumijevaju nastavne oblasti kao potpuno nezavisne cjeline. Uloga nastavnika je izvođačka u rigidno propisima omeđenom kontekstu (nastavno-gradivna-sadržajna kurikularna strategija ili zatvoreni kurikulum).

Kurikulumi koji obrazovanje temelje na postupcima koji sežu do određenih ishoda u osnovi imaju bihejviorističku teoriju učenja i razvoja.

Kod otvorenog kurikulumata, riječ je o orjentaciono, okvirno datom planu funkcionisanja koji omogućava kreativno ponašanje svih participatora u vaspitno-obrazovnom procesu (Previšić, V., 2004).

Treći, »ciljno-procesno-razvojni« tip kurikulumata ili kurikulum pluralnih vaspitnih uticaja (prelazni tip sa normiranog na humano-kreativni kurikulum) karakterističan je za otvorene škole, a mnogo češće za vrtiće, koji zbog svojih specifičnosti u pogledu organizacije, institucionalnog konteksta, dječjeg uzrasta, teško mogu biti usko obrazovnog karaktera (Pešić, 1987). Radni prostor obrazovne ustanove u okviru ove teorijske programske koncepcije,

je dizajniran kao vitalni životni prostor. Učenje je determinisano ciljevima dedukovanim iz realnog života, a ne konstrukcijama akademskih disciplina. Učenje je proces komunikacije (kritičko mišljenje i autonomno djelovanje).

Međutim, bilo da su programi decidno propisani, preskriptivno dati ili su, a priori, ciljno ili procesno oblikovani kao djelimično ili u značajnom stepenu -otvoreni, uvijek su jedna strana stvarnog pedagoškog procesa i tek u konkretnim okolnostima dobijaju puni izraz. Naravno, kad je riječ o stepenu otvorenosti prema implicitnim kontekstualnim uticajima, jasno je da elastičnost i pregnantnost otvorenih ili djelimično otvorenih kurikluma znatno veća. Razlike između zvaničnih ideja, koncepata i njihove implementacije u praksi su očigledne. U vrtiću više nego u školi. Osim institucionalnog miljea, projekcija zvaničnog vaspitno-obrazovnog programa zavisi i od »implicitne pedagogije« vaspitača, učitelja. Ako imamo na umu činjenicu da je saznanje proces aktivne razmjene sa spoljnim svijetom, postaje jasno da je u atmosferi uvažavanja svih aspekata, koji prirodno konstituišu vaspitni ambijent, program, u određenoj mjeri (u zavisnosti od prihvaćene kurikularne strategije i ukupnog okvira funkcionisanja) otvoren i oblikuje se prema konturama ukupnog konteksta.» Kurikulum se shvata kao skup kompleksnih i dinamičnih interakcija, koje se odvijaju u širim kontekstima i zavise od njih... Proces vaspitanja se ne može shvatiti kao jednostavno spoljašnje dejstvo, kao linearan uzročno-posledični odnos, već pre kao proces razmena i izgrađivanja značenja«(Pešić, 1987, str.176).

Kurikulum kao zamišljena matrica nastaje, dijelom kao reperkusija empirijskih saznanja a dijelom kao anticipatorni model daljeg funkcionisanja u praksi. Koliko je zaista efikasan program kao novi model pokazaće praksa, vaspitna sredina, reakcije djece, nastavnika, roditelja.

Implicitna pedagogija vaspitača odnosno ustanove je, u stvari, kontekstualna interpretacija kurikuluma. Implicitna pedagogija se, dakle, odražava na skriveni kurikulum i to je posebno vidljivo na predškolskom nivou. Tu su nenamjerni a vrlo djelotvorni uticaji na dječji razvoj i učenje brojni i raznovrsni - način organizacije prostora, kvalitet komunikacije i interakcije u grupi/vrtiću, broj djece, način regulacije ponašanja i uspostavljena pravila u zajednici idr. Dakle, proces implementacije kurikuluma (Miljak A. (2007), Kurikulum, Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, Zagreb, str. 206) nastaje kao „sukonstruktivski proces“ zajedničkog, interakcijskog dooblikovanja u praksi („kurikulum zbilje“). Primjeri za taj očigledan kontekstualno-interpretacijski prevod teorije (kurikuluma) u praksu su sagledavanja načina i efekata implementacije međunarodnih programa poput *Reggio pedagogije* koja se u različitim sredinama različito „primila“, zatim detaljno struktuirani *program Marije Montessori*, u svijetu prepoznat u američkoj, njemačkoj, holandskoj i drugim manje poznatim a jednako stvarnim obličjima. *Waldorfska pedagogija* je takođe našla svoje različite refleksije u različitim sredinama i ustanovama koje ga sprovode a ne smijemo zaboraviti ni, nama u Crnoj Gori veoma dobro

poznati i prihvaćeni program, *Korak po korak*, koji u različitim sredinama počiva na zajedničkim krucijalnim pretpostavkama ali živi u skladu sa implicitnom pedagogijom ustanove, odnosno svih participatora u njegovoj implementaciji. Stoga postaje jasno da se teorija i praksa stalno dopunjavaju i međusobno usaglašavaju a kako će izgledati to „užljebljenje“ zavisiće od kontekstualnih činilaca. Fullan zato logično zaključuje da u domenu refleksija o reformskim procesima, uopšte, možemo identifikovati jednu od zakonitosti koja stoji u osnovi predikcija o mogućim pozitivnim i negativnim efektima određenih obrazovnih rješenja a to je, dakle, 25 % naspram 75% (izdvojila A. Miljak). Dakle, 25% uspjeha reformi zavisi od dobrih rješenja/ideja a 75% od uslova, ljudi, situacija, odnosno konteksta.

Kurikulumi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u drugim obrazovnim sistemima

Kao reakcija na jednostrane kognitivno strukturane predškolske programe (zatvoreni kurikulum), sredinom osamdesetih godina prošlog vijeka pojavljuju se programi koji apostrofiraju stimulativno okruženje i aktivnu participaciju djece u procesu konstruisanja vlastitih saznanja i smislenih iskustava. Ti **otvoreni programi/kurikulumi** zahvataju cjelovitiji kontekst i višeslojnu interakciju između svih učesnika. Dati su samo okvirni ciljevi a razvijaju se u procesu sa-djelovanja svih u kontekstu. Jedan od takvih programa nastao je u Njemačkoj krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina prošlog vijeka pod nazivom **Socijalno učenje ili Zimmerov model situacijske pedagogije**. Cilj ovog pristupa je deinstitutionalizacija predškolske ustanove, povezivanje sa realnim okruženjem, naglašavanje socijalnoga učenja u uzrasno mješovitim grupama, partnerstvo sa porodicom, nestrukturirano, fleksibilno i otvoreno planiranje vaspitno-obrazovnog procesa.

Jedna od najpoznatijih savremenih pedagoških teorija predškolskog vaspitanja i obrazovanja analizirana i testirana u praksi različitih sredina već 30 godina, dobija, pored zajedničkih temeljnih odrednica, različite izraze svojstvene kontekstu u kojem se implementira. Riječ je o programu **Reggio Emilia** koji je ponikao u Italiji. Predstavnici ovog pristupa smatraju da i teorija i sam kurikulum koji se unutar ovog pristupa primjenjuje ostaju otvoreni za kontekst i istraživanja vaspitno-obrazovne stvarnosti. Zato profesionalci postaju nosioci jedinstvenih ideja koje testiraju u kontekstu. Osnovne ideje-okosnice ovog pristupa:

- Dijete ima 100 jezika, a na nama odraslima je da ih stvarno negujemo (što, najčešće ne činimo!!!)

- Specifičan odnos između teorije i prakse

Posebnu osobitost ovog koncepta predstavlja i otvoreni kurikulum koji zahtijeva temeljno promišljanje i jedinstvenu implementaciju, imanenentnu sredini u koju se uvodi. U tom smislu i govorimo o varijetetima u oblicjima Reggio kurikuluma. I dok npr. u Švedskoj, ovaj pristup doživljava ekspanziju,

u drugim sredinama s dugom tradicijom u sprovođenju detaljno strukturisanih programa, poput Amerike, ovaj koncept se znatno teže probija (Miljak, A., 2007, str. 215). Suština ovako otvorenog kurikuluma, u formi usaglašenih strukturalnih okvira za razvijanje kratkoročnih i dugoročnih projekata je, po Malaguzziju, u podsticanju profesionalaca da misle i slijede potrebe djeteta i konteksta a ne unaprijed dati plan. Dakle, samo je jedna trećina vaspitno-obrazovnog procesa izvjesna a dvije trećine neizvjesne! U tom kontekstu, profesionalci i svi učesnici su, dobrim dijelom-istraživači. U stvari se proces temelji na jedino sigurno postavljenim pedagoškim načelima, kao ključnim orjentirima u razvijanju kurikuluma. Djeca sa svojim pitanjima, idejama, istraživanjima pokreću i usmjeravaju cjelokupni proces. Postavljene pretpostavke vaspitačima pomažu da slijede interese i potrebe djece u fleksibilno uspostavljenom kontekstu. Izrada projekata, koji čine suštinu planiranja u Reggio pristupu, u temelju ima osobenu ali stvarnu sliku o djetetu: ono je aktivno, socijalno sposobno biće, jedinstveno u svojim potrebama, interesovanjima a »opremljeno« veoma bogatim mogućnostima koje se mogu realizovati u podsticajnoj, neopterećujućoj sredini. Te potencijale zagovornici ovog pristupa markiraju kao 100 različitih dječjih jezika, za koje smatraju da će djeca „progovoriti“ jedino u podržavajućem okruženju. Stoga, K. Rinaldi, ističe da „djeca treba da se otisnu na zanimljivo putovanje s kompasom ali ne nikako sa zadatim redom i preciznim planom jer bi to samo osiromašilo i umanjilo svu draž i ljepotu otkrića“. A uloga odraslologa je da bude sukonstruktor (termin Miljak, A.) na putu izgrađivanja novih, kako dječjih tako i vlastitih spoznaja o svijetu. »Odgoj i obrazovanje bez istraživanja i stalnih inovacija je odgoj i obrazovanje bez interesa«-naglašava Malaguzzi.

Kurikulum u Švedskoj

U Švedskoj je predškolsko vaspitanje i obrazovanje postalo dio jedinstvenog obrazovnog sistema tek krajem 1998. godine (Miljak, A., 2007, str. 220) i, time se oslonilo na jedinstvenu filozofsko-epistemološku platformu o ciljevima učenja, znanja i razvoja. Temeljna polazišta sadrže načela, ciljeve kao opšte smjernice, a način oblikovanja i razvijanja datih okosnica u aktuelni kurikulum zavisi od nosilaca konteksta. No, okviri za funkcionisanje su jasno određeni i obezbijedjeni: odgovarajući prostor, broj djece u grupi, sastav djece idr. Poenta je u podsticanju djece na istraživačku aktivnost, rješavanje problemskih situacija, igru. Briga, njega i učenje čine jedinstvenu cjelinu. Partnerstvo sa roditeljima je obavezni dio ukupnog razvijanja kurikuluma kako bi se djeci obezbijedila što potpunija i sveobuhvatnija podrška.

Te Wariki na Novom Zelandu

Kurikulum u ovoj zemlji namijenjen djeci od rođenja do polaska u školu, predstavlja vrlo okvirno postavljenu koncepciju, sastavljenu od temeljnih ciljeva koji se operacionalizuju u okviru pojedinih područja programa.

Nazvan je **Te Wariki**, što u prevodu sa maorskog jezika, znači-*asura*, koja se zajednički plete. Tako i kurikulum nastaje od temeljnih ciljeva, načela i područja aktivnosti i razvija se u konkretnom kontekstu na jedinstven način. Temeljno teorijsko uporište za ovakav pristup nalazi se u Bronfenbrennerovoj ekološkoj koncepciji. Osnovna konstitutivna načela ovog zanimljivog i jedinstvenog kurikuluma su: osnaživanje, cjeloviti razvoj, partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom, interakcije u zajednici. Područja učenja zajedno sa ciljevima oslonjena na pomenute temeljne principe čine okvir ovog kurikuluma koji će se dalje razrađivati po programima u procesu zajedničke akcije i sinergije svih učesnika u kontekstu (Miljak, A., 2004., str. 245). **Te Wariki** je strukturiran u pet osnovnih područja učenja: osiguranje dobrobiti, pripadnost porodici i kulturi, uvažavanje individualnog doprinosa u učenju, uspjehnost komunikacije, istraživanje. Ciljevi proizilaze iz načela i područja učenja. Svaka ustanova ima jedinstvene okolnosti i daje svojevrsan pečat zajedničkim kurikulumskim ciljevima i vrijednostima. Brižljivo kreirano okruženje treba da potpomogne realizaciju i uspješno razvijanje kurikuluma u datom kontekstu. Dijete uči putem vođene participacije, istraživanja i refleksije.

Dokument je podijeljen u četiri dijela koji se čitaju integrisano. Temeljna načela, ciljevi i vrijednosti su zajednička odredišta za sve posebne programe koji proizilaze iz jedinstvenog, za sve obavezujućeg kurikuluma. Posebno vode računa o svim specifičnostima, poput maorske, azijske, pacifičke kulture. Tu su i međunarodno priznati i poznati programi koji uvažavaju temeljne vrijednosti projektovane u *Te Wariki* kurikulumu. Prosto, potrebe i interesovanja djece i roditelja, kao i neki posebno obrazloženi zahtjevi određene kulture u pogledu izbora programa mogu naći svoje mjesto i izraz. Kad je u pitanju evaluacija kurikuluma, onda je osnovni kriterijum potreba/e djece a ne postupci procjene. Zato se iz ugla djece postavljaju pitanja, a odgovori realizatora kurikuluma su kriterijumi za procjenu uspješnosti:

Je li ovo mjesto napravljeno za nas?

Poznaješ li me?

Brineš li o meni?

Puštataš li me da li letim?

Čuješ li me? (Miljak, A., 2004, str. 237)

Čini se da, odista, kurikulum *Te Wariki*, istinski počiva na suštinskim dječjim potrebama, te da navedena pitanja treba uvesti u druge kurikulume za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Novozelandski pristup prepoznaje sakonstruktivski i podupirući pogled na vaspitno-obrazovni rad sa djecom. Dok je ovaj drugi usmjeren na kreiranje atmosfere vođene participacije, gdje je odrasli taj koji podupire dječje učenje bez jasnog nastojanja da to bude zajednički proces usklađivanja i partnerskog saznavanja, u sakonstruktivskom pristupu vaspitači i djeca aktivno grade mrežu interakcijskih odnosa, otkrivaju smisao i značenje pojava, događanja u prirodnom i društvenom okruženju.

Kurikulum u Japanu

U Japanu kurikulum prozilazi iz osnovnog ideala i temeljnih ciljeva predškolskog vaspitanja: razvijati osnovne navike i stavove neophodne za cjeloviti razvoj, razvijati kod djece nezavisnost, saradnju i pozitivne moralne stavove, razvijati njihovo razumijevanje za okruženje, komunikacijske vještine, kreativnost. Kurikulum u ovoj sredini poštuje zakonske propise, temeljne ciljeve i uputstva, ali se razvija prema specifičnostima konkretnog konteksta. Predstavlja dugoročni plan koji pokriva period od rođenja do polaska u školu i pretpostavlja obavezni kontinuirani boravak djeteta u vrtiću po minimalno četiri sata dnevno u toku trideset devet nedjelja godišnje, uz vrlo osjetljivo sagledavanje i uvažavanje specifičnosti djece kao i vremenskih intervala, godišnjih doba. Kurikulum je strukturiran u pet osnovnih područja/kategorija, izgrađenih od obaveznih potpornih konstitutivnih odrednica: ciljeva i zadataka za doseganje i što cjelishodnije ostvarivanje tih ciljeva putem odgovarajućih kompleksno i sveobuhvatno organizovanih aktivnosti. Kurikulum prepoznaje područja: *zdravlja, odnosa, sredine, jezika, izražavanja* (*Programi predškolskog vaspitanja u svetu, prevod, Filozofski fakultet, Prosvetni pregled, Beograd, 1996, str. 47*).

Kurikulum u Kvebeku

Koncept predškolskog vaspitanja u Kvebeku predstavlja jedinstveni referentni okvir za razvijanje kontekstu, odnosno djetetu usmjerenih programa. Apostrofira se djetetov prirodni vlastiti razvojni slijed a ne linearni pretpostavljeni pravac sazrijevanja. Dakle, uvažava se ličnost djeteta izgrađena na temelju jedinstvenih predispozicija u relaciji sa okolinom. Stoga, svako dijete ima pravo na vlastito traganje, otkrivanje, saznavanje. Zato je potrebna stimulativna, podržavajuća sredina u kojoj dijete nesmetano uči i razvija se u skladu sa vlastitim mogućnostima. Polazište za ovu programsku koncepciju je u humanističko-egzistencijalističkoj paradigmi. Cijela koncepcija temelji se na pet konstitutivnih principa: globalizacija, personalizacija, aktuelizacija, individualizacija i harmonizacija (*Programi predškolskog vaspitanja u svetu, str. 16*). Pretpostavka za djetetovo učenje je u aktivnom djelovanju u pravcu saznavanja. Posledica permanentnog istraživanja, ispitivanja, isprobavanja, igranja je preispitivanje, zadovoljavanje vlastitih potreba i njihovo dalje usavršavanje. Upoznavanje sebe i zadovoljavanje svojih potreba vodi ka uspješnijem saznavanju, upoznavanju, razumijevanju drugih, sagledavanju načina stupanja u interakciju sa okruženjem i djelovanja u sredini, prikupljanja novih informacija i njihove upotrebe (*Programi predškolskog vaspitanja u svetu, 1996, str. 15*).

Savremeni predškolski program u Crnoj Gori

U kontekstu cjelovitih, sistemskih promjena u obrazovnom sistemu Crne Gore, 2004. godine *Savjet za nastavne planove i programe* usvojio je

Osnove programa² kao programsku orijentaciju za razvijanje kurikuluma na nivou predškolske ustanove, kao i za izradu specijalizovanih, kraćih i posebnih programa, usvojen je zajedno sa *Programima za područja aktivnosti*, koje su uradili predstavnici Komisija za pojedine oblasti iz predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pri Savjetu za planove i programe Crne Gore. Data su temeljna načela, ciljevi, didaktičke preporuke za rad vaspitača, način planiranja i evaluacije. U razradi **Osnova programa** po područjima aktivnosti identifikovane su tri vrste ciljeva za svaku oblast: *otkrivanje i ovladavanje sobom, razvijanje odnosa i izgrađivanje saznanja o drugima i otkrivanje svijeta i izgrađivanje znanja o njemu*; zatim tri vrste aktivnosti: životno praktične i slobodne aktivnosti, specifične i kompleksne aktivnosti (. Slijede metoda uputstva, uloga vaspitača, značaj sredine za učenje i porodice. Sadržaji i aktivnosti nijesu propisani već je vaspitačima data prilika i profesionalna sloboda da razvijaju kurikulum prema konkretnom kontekstu, koga čine jedinstveni sastav djece, profesionalaca, roditelja u ambijentu posebno strukturiranom i u lokalnom i društvenom okruženju koje, neminovno daje specifičan pečat svim partikularnim podsistemima širih sistema.

Ovakav način rada zahtijeva emancipovanog profesionalca, koji će promišljati praksu, konstruisati, evaluirati njene i svoje efekte planirajući naredne korake na osnovu refleksije a ne dogmatski, u normama (**akcija-refleksija-akcija**- Marjanović, 1987).

Zašto programi usmjereni na dijete u vrtiću?

Analizirajući prethodno izdvojene programe/kurikulume u nekim sredinama, u uslovima predškolskog razduženog vaspitno-obrazovnog konteksta, pored uočenih osobenosti svakog od ukratko prikazanih modela, uočavamo njihovu zajedničku orijentaciju: proces usmjeren na dijete u ambijentu podijeljenih odgovornosti i bogate interakcije (child-centered). Po mišljenju McCombsa i Whislerja, usmjerenost na dijete se oslanja na pet principa:

1. Poznavanje i uvažavanje dječjih osnovnih potreba u procesu učenja: potreba za pripadanjem i podrškom, potreba za vlastitom kontrolom i potreba da dokaže svoje mogućnosti u osmišljenim vaspitno-obrazovnim situacijama. Na taj način se ohrabruje dječija motivacija, podstiču i uvažavaju dječje potrebe, interesovanja, prethodna znanja.

2. Istraživanja ukazuju na važnost prve tri godine života za ukupan kasniji razvoj ličnosti. Način življenja, bogatstvo podsticaja, vrsta interakcije

² Ovaj dokument, predložen je od strane Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu a na zahtjev Ministarstva prosvjete i nauke Republike Crne Gore, kao rezultat višegodišnjeg pozitivnog iskustva dobijenog realizacijom programa *Korak po korak* u predškolskim ustanovama i predstavlja okvir za detaljnije *Programe za područja aktivnosti*

koju dijete ostvaruje sa okruženjem se reflektuje na kasnije ponašanje, nivo samostalnosti, zrelost i aktivnost.

3. Stalno se ističe holistički pristup razvoju tj. važnost osnaživanja svih razvojnih domena. Permanentna briga o socio-emocionalnim potrebama djeteta povećava akademske učinke u daljem razvoju i unapređuje komunikaciju na svim nivoima.

4. Važna je činjenica da je proces bitan koliko i sam rezultat, da djeca znaju da prave izbore i to treba poštovati.

5. Znanje je kompleksno, zahtijeva preispitivanje, istraživanje, primjenu u životnim situacijama (Vonta, T., 2009).

Uz sve navedene uporišne ideje, ovi programi temelje se na pretpostavkama o razvojnoj odmjerenosti, individualnoj primjerenosti i kulturološkoj prikladnosti.

Sve što je dokazano istraživanjima i formulisano u teoriji o dječjem načinu učenja i razvoja se koristi pri oblikovanju kurikuluma, shodno dječjim mogućnostima i potrebama.

Literatura:

1. Delor, Ž. (1996): *Obrazovanje skrivena riznica*. Beograd: UNESCO
2. Fullan, M. (1993): *Change Forces, Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press
3. *Knjiga promjena obrazovnog sistema(2001)*: Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke
4. Kroflič, R.: *Evalvacija visokoškolskega kurikuluma kot sestavni del planiranja*, *Sodobna pedagogika*, 5-6, 1994
5. Marjanović, A. (1987): *Dečji vrtić-otvoreni vaspitni sistem*. Beograd: *Predškolsko dete* br. 3-4.
6. Miljak, A.: *Kurikulum*, Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, Zagreb, 2007
7. Miljak, A. (1988): *Odgajatelj-izvršilac ili stvaratelj programa*. Beograd: *Izlaganje na Savetovanju Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjem vrtiću*.
8. Previšić, V.: *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, Zagreb, 2004
9. Pešić, M.: *Vrednovanje predškolskih programa*, 1987
10. Palekčić, M.: *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, Zagreb, 2004
11. *Programi predškolskog vaspitanja u svetu*, prevod, Filozofski fakultet, Prosvetni pregled, Beograd, 1996
12. *Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo, Podgorica, 2007
13. Vonta, T.. *Organizirana predškolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*, 2009

CURRENT TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CURRICULUM

Abstract:

As a response to one-sided cognitively structured preschool curricula, in the mid 80's of the last century, a new kind of curricula appear emphasizing simulative learning environment and active participation of children in the process of acquiring knowledge and meaningful experiences. Such **open programmes/curricula** target better whole school approach and a multiple layer interaction among all participants. As a kick off a framework of educational goals is set and objectives are to be developed in the course of the interaction of all players within the context. Learning has been determined by aims deducted from the real life and not by the constructions of academic disciplines. Learning makes a communicative process (critical thinking and autonomous performance).

In that sense, the current Programme in our environment represents an integrated referential framework for the development of curriculum at the primary school level as well as the design of specialized programs in compliance with the needs and interests of both children and parents.

Key words: programme, open curriculum, constructive approach, participation, interaction

Slavka GVOZDENOVIĆ¹

TEORIJSKI PRISTUPI I ORIJENTACIJE U SOCIOLOGIJI OBRAZOVANJA

Rezime:

U radu se ukazuje na razliku između naučnog pristupa i teorijske orijentacije, a potom razmatraju dominantni teorijsko-metodološki pristupi i orijentacije u sociologiji obrazovanja. Pored funkcionalističkog i strukturalističkog pristupa i orijentacije, iznose se osnovne karakteristike marksističkog, interakcionističkog i liberalističkog pristupa i orijentacije. Svaka od socioloških teorija na specifičan način tumači i objašnjava društveni svijet. Različite tipologije savremenih teorijskih pristupa i orijentacija upućuju na oprez u pogledu njihovog identifikovanja. Utoliko i bilo koja tipologija može rezultirati uprošćavanjem i/ili jednostranostima, ako se u objašnjenju, razumijevanju i tumačenju društvenih pojava i procesa ne ostvaruje uzajamno povezivanje društvenih činjenica i naučne teorije.

Ključne riječi: sociologija obrazovanja, društvo, socijalizacija, teorijska orijentacija, pristupi.

Uvod

Teorija je nužna pretpostavka i sastavni dio svake nauke i oblasti znanja. Najčešće se određuje kao duhovno razgledanje suštine stvari, sistematsko objašnjenje dijela stvarnosti ili stvarnosti u cjelini. Na toj osnovi se sociološka teorija može odrediti kao niz ideja i stavova pomoću kojih razumijevamo i objašnjavamo činjenice društvenog života.

Različite teorijske orijentacije i pristupi pojedinih autora u sociologiji obrazovanja u velikoj mjeri zavise od nivoa razvijenosti opšte sociologije i srodnih oblasti znanja. Pored toga, specifične okolnosti impliciraju dominaciju pojedinih teorijskih orijentacija i/ili korespondiraju sa interesovanjem različitih istraživača. S druge strane, iskustvo i usmjerenost istraživača značajno

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

opredjeljuje stanje teorijske misli i/ili rezultate empirijskih istraživanja. Jedinstvo teorije i istraživanja doprinosi boljem razumijevanju karakteristika određene istorijske epohe, cjelovitijem sagledavanju društvenih procesa i odnosa, kao i plodnijem povezivanju tradicije i savremenosti.

Potrebno je, prije svega, podsjetiti na značaj diferencije između *naučnog pristupa* i *teorijske orijentacije*. Dok se pod *naučnim pristupom* podrazumijeva misaona tačka posmatranja i analize naučnih problema koji se izdvajaju od ostalih u cilju teorijskog objašnjenja, *teorijska orijentacija* obuhvata skup opštih principa kojima se nastoje objasniti elementi i odnosi u okviru određenog polja teorijskog posmatranja. (Navedeno prema: M. Popović, 1974: 21).

U sociologiji postoji veliki broj socioloških teorija. Svaka od njih na poseban način tumači i objašnjava društveni svijet. Različite tipologije savremenih teorijskih pristupa i orijentacija upućuju na oprez u pogledu njihovog identifikovanja. Za razliku od autora koji teorijske pristupe i orijentacije razmatraju jedinstveno, Koković (1992: 43-46), na primjer, diferencira teorijske pristupe (*društveno-istorijski, strukturalistički, funkcionalistički i analitički*), a potom izlaže teorijske orijentacije. Prema *društveno-istorijskom pristupu* korišćenje savremenih izvora čini osnovu za objašnjavanje činjenica u oblasti obrazovanja. Teorijska razmatranja u kontekstu istorijskog pristupa uglavnom se odnose na karakteristike određene istorijske epohe, društvenog sistema, tip kulture i slično. Ključni pojmovi u ovom pristupu su: rađanje, promjena, rast, razvoj, napredak, nazadovanje. Kao što je za razumijevanje savremenih problema u obrazovanju neophodno njihovo povezivanje sa tradicijom, tako je i za rekonstrukciju tradicije potrebna određena vremenska distanca. Na toj osnovi se stvaraju pretpostavke za predviđanje budućnosti i sagledavanje različitih aspekata u razvoju obrazovanja. Prema *analitičkom pristupu* obrazovanje je komponenta ukupnog svijeta društvenih odnosa, civilizacije i kulture. Utoliko analizu *dubljih slojeva* u obrazovanju treba povezivati sa analizom drugih područja i oblasti života.

* * *

I pored brojnih specifičnosti pojedinih tipologija teorijskih pristupa i orijentacija u sociologiji obrazovanja, treba imati u vidu da svaka tipologija može rezultirati uprošćavanjem i/ili jednostranostima ukoliko se u objašnjenju, razumijevanju i tumačenju društvenih fenomena, procesa i odnosa ne ostvaruje međusobno povezivanje društvenih činjenica i naučne teorije. Polazeći od postojećeg stanja u relevantnim radovima i istraživanjima različitih autora, ovom prilikom ćemo pored funkcionalističkog i strukturalističkog pristupa i orijentacije, iznijeti osnovne karakteristike marksističkog, interakcionističkog i liberalističkog pristupa i orijentacije.

Funkcionalistički pristup i orijentacija

Funkcionalizam² je jedan od dominantnih teorijskih pristupa i orijentacija u istraživanju društvenih pojava, procesa i odnosa. Osnova funkcionalističkog pristupa sastoji se u pokušaju primjene sociologije kao nauke o obrazovanju na pitanja integracije društva. Teorijsko utemeljenje funkcionalizma započinje učenjem francuskog sociologa Emila Durkema (1858-1917). On smatra da svaki pojedinac, prema svojim sklonostima, treba da obavlja različite uloge, i da se u tom smislu mora adekvatno pripremiti za konkretnu funkciju u društvu.

Polazeći od Durkemovih ideja, američki teoretičar sociologije Talcott Parsons (1902-1979) dalje razvija osnove funkcionalizma i prilagođava ih savremenim društvenim uslovima. Parsons smatra da svako društvo ima potrebu da definiše određene ciljeve, kao i načine, sredstva i mogućnosti za realizaciju tih ciljeva. Pri istraživanju međusobne zavisnosti vaspitanja, socijalizacije i kulture, Parsons obrazovanje posmatra kao element društvenog i kulturnog sistema, ističući njegovu ulogu kao kohezivne, integrativne i produktivne činjenice. Posebno se bavi uticajima kulturnog i vrednosnog sistema na razvoj i formiranje ličnosti, kao i korespondencijom obrazovanja sa ostvarivanjem dominantnih ciljeva društva. Odnosi među pojedincima određeni su elementima duhovne kulture, idejama i vrijednostima. U svakom društvu se, prema Parsonsu, mora obezbijediti prenošenje temeljnih normi i vrijednosti sa generacije na generaciju. Usvajanje zajedničkih vrijednosti predstavlja polaznu osnovu integracije svih djelova društva, uslov za obezbjeđivanje reda i stabilnosti, koji su neophodni za skladno funkcioniranje društvenog sistema.

Pojedinac je nosilac djelovanja i *uči* u određenom kulturnom kontekstu, njegov naučeni sistem ponašanja ima neke zajedničke karakteristike sa ponašanjem drugih osoba. Istovremeno, svaki pojedinac je u izvjesnom smislu jedinstven i utoliko će „njegov vlastiti sistem ponašanja biti *jedinstvenom varijantom* te kulture i njezinih konkretnih obrazaca djelovanja.“ (Parsons, 1988: 22) Djelovanje pojedinaca unutar društvenih ustanova pretpostavka je za funkcionisanje društva kao cjeline. Sistem međudjelovanja pojedinaca čini društveni sistem. Djelovi društva (porodica, religija, školski i politički sistem itd.) povezani su u stabilnu i skladnu cjelinu, u kojoj svaki dio ima određenu funkciju, što znači doprinos održavanju društvene cjeline u stanju harmonične ravnoteže.

Prema funkcionalističkoj orijentaciji razlike u sposobnostima i zalaganju pojedinaca imaju prednost u odnosu na naslijeđene društvene privilegije. Članovi društva obavljaju određene uloge i zauzimaju odgovarajuće položaje u društvenom sistemu. Društvo svojim članovima mora pružiti dovoljno

² Pod funkcijom se (u sociologiji) podrazumijevaju sljedeća značenja: svrha, cilj, uloga, motiv, povod, posljedica, korist, korisnost, namjera (S.Flere, 1976: 27)

motivacije, zadovoljstva ili nagrade za učešće u različitim oblicima djelovanja. Ove aktivnosti doprinose socijalizaciji, koja obuhvata cjelinu uticaja na razvoj ličnosti, kao i usvajanje zajedničkog sistema normi i vrijednosti. Socijalizacija se u funkcionalističkoj teoriji određuje kao osnovna dimenzija društvenosti, kao proces koji predstavlja suštinu društva, odnosno društvenu osnovu. Na taj način prioritet koji se pridaje sistemu u odnosu na pojedinca, rezultira odsustvom stvaralaštva i individualne inicijative. Vaspitanje, obrazovanje i socijalizacija prikazuju se kao *svemoćni društveni procesi* koji presudno utiču na oblikovanje i prilagođavanje pojedinca društvenom sistemu.

Društveno priznate norme i vrijednosti postaju norme i vrijednosti svih članova društva. Pri tom se, kao što stoji u osnovi brojnih kritika funkcionalističke teorije, previđa da su vrijednosti koje obrazovni sistem prenosi vrijednosti vladajuće manjine i nosilaca društvene moći, a ne društva kao cjeline. Onaj ko nije sposoban da se prilagodi zamjenjuje se prosječnim i osobama koje se lako prilagođavaju. Pojedinaac ima vrijednost samo kao dio sistema i ukoliko doprinosi njegovom uspješnom funkcionisanju.

Slično Parsonsu K. Dejvis i E. Mur (američki sociolozi) obrazovanje shvataju kao sredstvo raspodjele uloga, s tim što u društvenoj stratifikaciji vide sredstvo kojim društva osiguravaju da se najспособniji pojedinci rasporede na položaje koji su funkcionalno najvažniji za društvo. To se postiže povezivanjem nagrada sa tim položajima. Visoke nagrade podstiču na takmičenje i sticanje potrebnih znanja i vještina za obavljanje određenog posla. Školski sistem raspoređuje i ocjenjuje pojedince u skladu sa njihovim talentima i sposobnostima za *popunjavanje* najvažnijih položaja.

Razvijajući vlastito shvatanje funkcionalizma, Parsonsov učenik Robert Merton formuliše tri principa, odnosno postulata funkcionalizma: *princip funkcionalnog jedinstva, princip univerzalne funkcionalnosti i princip funkcionalne neophodnosti.*

Prema principu *funkcionalnog jedinstva* svaka društvena pojava, a samim tim i obrazovanje, mora imati pozitivnu ulogu u odnosu na funkcionisanje društvenog sistema u cjelini.

Princip *univerzalne funkcionalnosti* znači da sve društvene i kulturne forme i pojave moraju zadovoljiti određenu društvenu potrebu. U tom smislu obrazovanje ima značajan doprinos u održavanju društvenog sistema.

Prema principu *funkcionalne neophodnosti* sve društvene pojave i ustanove su neophodne da bi društvo funkcionisalo. Utoliko je i obrazovanje neophodno za opstanak i efikasno funkcionisanje društva.

U navedenim postulatima može se prepoznati i odgovor na osnovna pitanja funkcionalističkog stanovišta:

1. *Kakve su funkcije obrazovanja za društvo kao cjelinu?*

2. *Kakvi su funkcionalni odnosi između obrazovanja i ostalih djelova društvenog sistema?*

Obrazovanje, škola i porodica, prema funkcionalističkoj teoriji, imaju značaj ukoliko doprinose skladnom funkcionisanju društva kao harmoničnog sistema. Škola je shvaćena ka *centralno mjesto socijalizacije*, ona djeluje kao *most* između porodice i društva. Škola funkcionira kao centralno mjesto raspodjele uloga, jer priprema mlade ljude za njihove buduće uloge u društvu.

Funkcionalističkom shvatanju obrazovanja i društvene stratifikacije upućivane su brojne kritike. Ispostavilo se da je teško dokazati koji su položaji funkcionalno važni, ukoliko je položaj povezan sa visokom nagradom to ne znači da je funkcionalno važan. Pored toga, funkcionalni značaj određenih djelova unutar sistema ne mora da bude njihov stvarni značaj. Izražena je sumnja u pretpostavku da školski sistem raspoređuje pojedince na osnovu individualnih sposobnosti, samim tim što najobrazovaniji pojedinci često ne zauzimaju najvažnije društvene položaje. Programirano obavljanje određene društvene funkcije implicira potiskivanje pitanja autonomije ličnosti u odnosu na društveni sistem. Obrazovanje se ne izučava kao mjesto ispoljavanja društvenih nejednakosti i protivrječnosti. Promjene u društvu i dalji razvoj društvenih nauka rezultirali su prepoznavanjem funkcionalizma kao nedovoljnog za objašnjenje savremenih procesa i odnosa u društvu i obrazovanju. Opadanje uticaja funkcionalizma povezano je i sa ograničenjima u teorijskoj misli njegovih predstavnika zbog naglašavanja činilaca koji dovode do društvene kohezije i zanemarivanja onih koje izazivaju podjele i konflikte.

Strukturalistički pristup i orijentacija

Strukturalistička teorija je bliska funkcionalističkoj, iako među njima postoje specifične razlike. Dok funkcionalisti naglašavaju ulogu (funkciju) djelova u određenom društvenom sistemu, predstavnici strukturalizma polaze od sistema (strukture) kao društvene tvorevine, u kojoj je bitna cjelina veze, a ne sadržaj pojedinih elemenata.

Različita značenja pojma struktura ilustruju teškoće u pogledu jedne opšteprihvatljive odredbe njenog značenja.³ Izostaje, takođe, i saglasnost u odredbi strukturalizma i njegovih predstavnika. Dok jedan broj autora strukturalizam povezuje sa funkcionalizmom, drugi ga poistovjećuju sa filozofskim pravcem koji je razvijan u Francuskoj i utemeljen u djelu Luja Altisera. Zajednička odlika strukturalističkih stavova sastoji se u vjerovanju da se fenomeni ljudskog života mogu razumjeti isključivo kroz međusobne odnose. Ti odnosi grade strukturu koja čovjeka oblikuje po svojoj mjeri,

³ Najčešće se pod *strukturuom* podrazumijevaju stalni elementi nekog sistema ili odnosi koji su relativno stalni i karakteristični za jednu cjelinu. Strukturalizam se javlja kao rezultat raskida sa humanističkom orijentacijom u društvenim naukama. Izvor *strukturalizma* je razočarenje u teoriju, u nemoć apstraktnog humanizma, u gubljenje individualnosti i obezličjenje ličnosti (neo-kapitalizma).

izvan nje on je bez vrijednosti, nemoćan i nepriznat. Čovjekove mogućnosti redukovane su na strukturalne karakteristike. Budući da živi u strukturama, čovjekovo ponašanje je determinisano spoljašnjim uslovima i društvenim uticajima.

Razvoju i afirmaciji strukturalističke teorije najviše su doprinijeli francuski teoretičari početkom druge polovine XX vijeka. Strukturalizam se razvijao u različitim naukama i oblastima znanja, u matematici i društvenim naukama, u strukturalnoj antropologiji Klod Levi-Strosa, lingvistici Ferdinanda Sosira, strukturalnoj psihoanalizi Žaka Lakana, u teorijskim radovima Mišela Fukoa, Luja Altisera, Luja Kozera, Ralfa Danerdorfa i drugih.

Osnova strukturalističke teorije sastoji se u učenju o strukturi i sistemu. Društvo se određuje kao složena cjelina, struktura elemenata koja nastaje i funkcioniše relativno nezavisno od pojedinaca. Akcenat je istraživanju relativno trajne i stabilne strukture društvenih i kulturnih pojava, u kojima svaki član zavisi od drugog i u tom kontekstu dobija značenje i vrijednost. Kao teorijske odrednice strukturalizma izdvajaju se: izučavanje strukture društvene pojave; otkrivanje povezanosti elemenata strukture; proučavanje socijalne statike; otkrivanje značaja i uloge jezika u društvu.

Prilikom razmatranja razvoja strukturalizma Ivković (2003: 68) navodi da se, uslovno, mogu razlikovati tri faze:

1. predfilozofska faza razvoja,
2. filozofska faza,
3. poststrukturalistička faza razvoja.

Dok se u *prvoj fazi* razvoja strukturalizam utemeljivao kao metodološki pristup, u *drugoj fazi* se pojavljuju rasprave koje filozofiju subjekta zamjenjuju analizom strukture pojava. U *trećoj fazi* se, od istraživanja strukture prelazi na istraživanje procesa koji dovode do nastajanja struktura.

Strukturalistički pristup vasitanje i obrazovanje sagledava kao predmet samostalnih disciplina (pedagogije, sociologije, sociologije obrazovanja) u okviru kojih su formirane brojne posebne discipline, što omogućuje da se pojave i procesi u obrazovanju i društvu razmatraju sa različitih aspekata. Obrazovanje i slobodno vrijeme, obrazovanje i rad, obrazovanje i politika izučavaju se u međusobnoj povezanosti, ali i kao samostalne oblasti društvenog života. Utoliko strukturalistički pristup i analize pružaju mogućnost istraživanja institucionalne funkcionalnosti pojedinih tipova škola i obrazovnih institucija u odnosu na: *a) društvene ciljeve, b) socijalnu strukturu društva i vladajuće klase, c) istoriju razvoja.* (Navedeno prema: Cifrić, 1990: 17). Izvjesno je da sve navedene relacije treba posmatrati sa aspekta njihove isprepletanosti i jedinstva, s jedne strane, i određenih specifičnosti, na drugoj. Pri tom treba diferencirati karakteristike koje su relevantne za pojedine nivoe obrazovanja i oblasti znanja, ali i brojna pitanja koja ih povezuju.

Levi-Stros je društvo definisao kao totalitet čiji svi vidovi, od ekonomskog i tehničkog do religioznog i estetskog, čine jednu smisaonu cjelinu. Na

toj osnovi kao objektivaciju tog totaliteta uvodi pojam strukture. Strukturalna antropologija Levi-Strosa utemeljena je na učenju o primarnosti intelektualnog nad organsko-biološkim u čovjeku: svojstvima svoga duha čovjek besmisleni stvarnost oko sebe pretvara u jedan smislen i organizovan svijet. (Navedeno prema: *Sociološki leksikon*, 1982: 319). Prema Strosu se formalna svojstva intelektualne djelatnosti društvenog života pojavljuju kao odraz konkretne organizacije društva. Ukazujući na značaj *strukturne lingvistike*, on ističe da jezik nije samo posrednik među ljudima, već da određuje način postojanja cjeline, da *jezik kao sistem određuje društvo kao sistem*, i zaključuje da *zakoni strukturalne lingvistike u najopštijoj formi izražavaju strukturu društvenih odnosa*.⁴

Marksistički pristup i orijentacija

Marksistička teorija društva je jedna od dominantnih makrosocioloških teorija utemeljena sredinom XIX vijeka. Određuje se kao specifična forma konfliktne teorije jer naglašava stanje sukoba i promjena. Budući da preferira stalnost promjena i razvoja, marksizam se, i pored određenih sličnosti, razlikuje od tradicionalnog funkcionalno-strukturalističkog pristupa, prije svega funkcionalizma.

Karl Marks (1818-1883) i Fridrih Engels (1820-1895) nijesu posebno razmatrali pitanja vaspitanja, niti su napisali posebno djelo koje je posvećeno pedagoškim pitanjima. Međutim, u jednom broju njihovih radova, filozofskih i ekonomskih rasprava, prisutne su pedagoške ideje – kroz bavljenje pitanjima čovjeka, društva i društvenih odnosa; problemima čovjeka i ljudske istorije, podjelom rada i položajem pojedinca u društvu. Pod vaspitanjem Marks je podrazumijevao: intelektualno vaspitanje, fizičko vaspitanje, tehničko vaspitanje. Čovjek u procesu rada i obrazovanja usvaja određena znanja, razvija navike i vještine, djeluje na okolnosti i uslove u kojima radi, mijenja društvo i sebe samoga kao čovjeka.

Da bi ovladao prirodom i razvijao svoje ljudske potencijale, čovjek mora djelovati u zajednici sa drugim ljudima. U tom procesu vaspitanje kao društvena praksa ima nezamjenljivu ulogu. Čovjek je, prema marksističkom shvatanju, biće prakse, a vaspitanje integralni dio njegove individualne i društvene prakse. U uslovima podjele rada, privatne svojine i klasne organizacije društva, vaspitanje postaje ne samo društveno već i klasno uslovljeno, pretvara se u sredstvo vladavine ljudima, porobljavanja i jednostranog razvoja čovjeka. Sve to implicira osnovanost teze po kojoj je čovjek proizvod uslova i okolnosti u kojima živi i da uvijek djeluje u određenom društveno-istorijskom kontekstu.

Iako u teorijskim radovima autora koji se bave razmatranjem ključnih problema, značaja, uticaja i ishoda marksističke orijentacije ne postoji saglasnost, većina njih ukazuje na dva dominantna pitanja:

⁴ Dogmatizam strukture otvara nove mogućnosti saznanja, ali i opasnost redukovanja svih životnih formi na fonološki nivo i jezik (kao društvenu pojavu).

1. Na koji način ekonomska infrastruktura oblikuje obrazovni sistem? i
2. Kako obrazovni sistem proizvodi radnu snagu koju sistem zahtijeva i traži?

Marks u svojim analizama polazi od društvene uslovljenosti vaspitanja i istražuje povezanost između proizvodnih odnosa, moći, ideologije i obrazovanja. Obrazovni sistem je, u najkraćem, uslovljen ekonomskom osnovom i značajno doprinosi reprodukciji postojećeg društvenog sistema. Pri tom reprodukcija radne snage uključuje reprodukciju vještina potrebnih za radnu snagu, kao i reprodukciju ideologije vladajuće klase.

Činjenica da se vladajuće ideje u određenoj epohi pojavljuju kao ideje vladajuće klase u marksističkom učenju korespondira sa klasnim karakterom vaspitanja. „Misli vladajuće klase su u svakoj epohi vladajuće misli, tj. klasa koja predstavlja vladajuću *materijalnu* silu društva je ujedno i njegova vladajuća *duhovna* sila... Vladajuće misli nisu ništa drugo do idejni izraz vladajućih materijalnih odnosa, vladajući materijalni odnosi izraženi u obliku misli; dakle izraz odnosa koji čine vladajućom upravo tu jednu klasu, prema tome, misli njene vladavine.“ (K. Marks–F.Engels, 1974: 43) Ekonomska moć i dominacija materijalnih vrijednosti implicira i održava porast klasnog interesa transponovanog u koncept obrazovnih namjera, ciljeva i sredstava. Obrazovanje se pojavljuje kao sredstvo kojim se održava moć vladajuće klase. Politički autoritet transponuje se u pedagoški autoritet koji je u cjelini determinisan političkom voljom, potrebama i interesima kapitalističkog društva za određenim tipom čovjeka.

Reprodukcija kapitalističke proizvodnje uslovljena je određenim društveno-istorijskim pretpostavkama i socijalnim kontekstom koji omogućuje i pothranjuje protivrječnosti između individualne i društvene egzistencije pojedinca, između uslovljenosti i autonomije, između potreba i mogućnosti. Porast ekonomske moći i količine materijalnih dobara kojim društvo raspolaže rezultira priznavanjem *moći* kao vrhovnog principa, s jedne strane, dok na drugoj implicira porast nemoći pojedinca otuđenjem od svega što je u njegovoj moći. Čovjek se otuđuje na individualnom planu, od društva i u odnosu sa drugim čovjekom. Iz otuđene djelatnosti čovjeka proizilazi postvarenje društvenih odnosa proizvodnje i subjektiviranje materijalnih temelja proizvodnje, tako da se ljudski svijet pojavljuje kao predmetni svijet, a odnosi među ljudima svode se na funkciju predmetnih odnosa. Čovjek vrijedi samo ukoliko posjeduje (materijalne vrijednosti), vlada samo ukoliko je vlasnik i, u značajnoj mjeri, doprinosi reprodukciji datog društveno-ekonomskog poretka. Iako je čovjek nedovoljno svjestan svih društvenih protivrječnosti, one i pored toga egzistiraju. Kada postane svjestan stvarnog stanja, napetosti se naglo povećavaju i jedini izlaz iz takvog stanja je u društvenim promjenama i stvaranju novog društva.

Obrazovanje bi, prema marksističkom učenju, kao oblik duhovne proizvodnje, trebalo da omogući slobodan i svestran razvoj ličnosti, da

podstakne optimalan razvoj sposobnosti svakog pojedinca. Kao prostor za realizaciju tih ideja projektovano je buduće *komunističko društvo*. U komunističkom društvu bi, umjesto privatnog, trebalo da dominira zajedničko vlasništvo i rad kao najviša vrijednost. Konfliktna stanja ustupila bi mjesto humanističkim vrijednostima, solidarnosti i saradnji kao elementarnim načelima svake buduće egzistencije čovjeka i društva.

Interakcionistički pristup i orijentacija

„Stvarnost ne čine samo pojave, nego i njihova značenja.”
Đuro Šušnjić

Za razliku od strukturalno-funkcionalističkog i marksističkog pristupa, koji polaze od analize makrosocioloških fenomena, u osnovi interakcionističkog pristupa su mikro kategorije. Interakcionistička teorija se poistovjećuje sa *simboličkim interakcionizmom* koji je razvijan na temelju radova američkih teoretičara Džona Djuja (*John Dewey*), Viljema Tomasa (*William Thomas*), Džordža Herberta Mida (*George Herbert Mead*), Herberta Blumera i drugih.

Interakcionizam polazi od analize interakcije malih razmjera, a ne od društva kao cjeline. Predstavnici interakcionizma najčešće *odbacuju* pojam društvenog sistema, a ljudsko djelovanje ne posmatraju kao odgovor ili reakciju na sistem. (Navedeno prema: Haralambos, 1989: 28) Interakcionistička orijentacija posebnu pažnju posvećuje interakciji, tj. procesu djelovanja među pojedincima. Budući da svako djelovanje (akcija) ima neko značenje za one koji su u njega uključeni, razumijevanje tog procesa zahtijeva interpretaciju značenja koji učesnici daju svom djelovanju. Na taj način pojedinci razvijaju svijest o sebi samima koja bitno utiče na njihovo ponašanje. Značenja nijesu fiksirana, već se mijenjaju u zavisnosti od konteksta u kojem se pojavljuju. Zato je moguće da ista pojava u različitim kulturama ima različita značenja.

Da bi komunikacija bila smisljena ljudi koriste simbole koji su zajednički pripadnicima određenog društva. „Simbol imamo sa sobom od kada je nas i imaćemo ga dok je nas, premda osetljivost za simbole može da raste ili opada u zavisnosti od društveno-istorijskih okolnosti.“ (Šušnjić, 1997: 42) Šušnjić ističe da svaka stvar može postati simbol u određenim okolnostima, da simbol dobija značenje u zavisnosti od konteksta, okvira ili polja značenja. Svaki simbol ima više od jednog značenja.⁵ Značenja se konstituišu i mijenjaju unutar samog procesa interakcije. „S interakcionističkog gledišta, čovjek postaje autor vlastita djelovanja, umjesto da pasivno reagira na vanjsku prisilu. U interakciji s drugima, on interpretira i definira situacije, razvija značenja koja

⁵ Potrebno je praviti razliku između simbola koji imaju *univerzalna značenja* od simbola čija su značenja zajednička pripadnicima određenog društva.

upravljaju njegovim djelovanjem i tako izgrađuje vlastiti društveni svijet.“ (Haralambos, 1989: 205)

Džordž Herbert Mid (1863-1931) pojedinačno ponašanje posmatra kroz njegovo povezivanje s ponašanjem drugih ljudi. Čovjek postaje svjestan svog identiteta u interakciji sa drugima koji se od njega razlikuju. Bez svijesti o sebi, čovjek ne bi mogao usmjeravati svoje ponašanje ili reagovati na ponašanje drugih, smatra Mid. Uzajamno djelovanje podrazumijeva obostrano aktivan odnos koji rezultira promjenama u ponašanju učesnika. Takođe je potrebno da svaki učesnik u interakciji zna interpretirati situaciju, značenje ponašanja i namjere drugih osoba. Utoliko se proces interakcije može odrediti i kao *kontinuirani proces* interpretacije, u kojem svako preuzima ulogu drugoga. Prihvatajući ulogu drugog čovjek posmatra sebe i sopstvene postupke sa stanovišta drugih osoba. Čovjek uči preuzimanjem uloge drugih, što doprinosi razvoju sopstvene ličnosti i boljem razumijevanju svih učesnika u procesu interakcije. Ako je u poziciji *drugog* društvena zajednica u kojoj živi, pojedinac postaje svjestan onoga što se od njega očekuje i u kom pravcu treba da usmjeri svoje ponašanje.⁶ Budući da ima sposobnost *samorefleksije*, čovjek izgrađuje i zauzima stavove prema sebi i prema drugima i u skladu sa tim stavovima usmjerava svoje djelovanje.

Herbert Blumer, Midov učenik, razlikuje tri pretpostavke na kojima se temelji simbolički interakcionizam:

- 1) Djelovanje ljudi na temelju značenja koja pripisuju predmetima i događajima, odnosno simbolima;
- 2) Izviranje značenja iz procesa interakcije; i
- 3) Značenja nastaju kao rezultat interpretacija kroz preuzimanje uloga.⁷

U literaturi se navode primjeri koji pokazuju da na uspjeh (i neuspjeh) učenika u školovanju utiču interakcijski procesi u učionici, personalna ponašanja i značenja koja se stvaraju u tim situacijama. Ishodima nastavnikove klasifikacije učenika bave se dvije tijesno povezane teorije: *teorija o samoispunjavajućim proročanstvima* i *teorija etiketiranja*. (Haralambos, 1989: 209) Teorija o *samoispunjavajućim proročanstvima* polazi od analize situacije kad nastavnik određuje učenika kao „bistrog“ ili „tupog“. Ne osnovu te odredbe nastavnik predviđa ili *prorokuje* da li će učenik dobiti dobre ili loše ocjene, što značajno utiče na njihovu interakciju. Nastavnikova procjena

⁶ Ovdje se postavlja pitanje: *kako ljudi stvaraju, održavaju i mijenjaju društvo, a da ih ono, istovremeno, i same oblikuje? Kako, dakle, društvo uspijeva oblikovati pojedince ukoliko ono nije ništa drugo nego proizvod njihovih međusobnih akcija?* Umjesto problematizovanja mogućih odgovora na navedena pitanja, ukazujemo na Midovo shvatanje o jedinstvenosti pojedinca i društva, po kojemu *pojedinac može postati ljudsko biće samo u društvenom kontekstu*. (Haralambos, 1989: 518)

⁷ Navedeno prema: Haralambos, 1989: 519.

implicira učenikovu predstavu o sopstvenim mogućnostima i onome što nastavnik od njega očekuje. Angažovanje učenika u skladu sa nastavnikovim očekivanjima znači da se proročanstvo ispunilo: *nastavnikova predviđanja su se ostvarila*. Uspjeh učenika nastaje kao rezultat interakcije sa nastavnikom i/ili kao posljedica prethodnog predviđanja.

Teorija *etiketiranja* na sličan način objašnjava djelovanje i ishodišta nastavnikove *definicije* učenika. Ukoliko se pojedini učenici etiketiraju kao „problematičnog vladanja“, moguće je da će privući posebnu pažnju i biti disciplinski kažnjeni za postupke koji među „dobrim“ učenicima prolaze nezapaženo. Izvjesno je da taj vid sankcionisanja može rezultirati negativnim posljedicama, osjećanjem diskriminacije i devijantnim ponašanjem učenika.

Navedeni primjeri i analize interakcijskih procesa u učionici ilustruju značaj interakcionističkog pristupa za dalji razvoj sociologije obrazovanja. Ovaj pristup je doveo u pitanje nastavničke definicije *spособnih i nesposobnih učenika*, kao i *učenika dobrog i lošeg vladanja*. Samim tim što značenja i definicije koje se stvaraju u interakcijskim odnosima nijesu fiksirana i nepromjenljiva, učenici koji su *označeni* kao „tupi“ i neuspješni u određenoj situaciji, mogu se pokazati kao „bistri“, sposobni i uspješni u drugoj situaciji. Interakcionističko stanovište sugerise da bi postojala veća jednakost u obrazovnim mogućnostima kad nastavnici ne bi povezivali karakteristike društvene klase sa individualnim sposobnostima učenika.

I pored značaja interakcionističke teorijsko-metodološke orijentacije pri istraživanju pojava u vaspitno-obrazovnom procesu i objašnjavanju procesa interakcije između pojedinaca i užih grupa, kao osnovni nedostatak ove orijentacije navodi se činjenica što se pomenute interakcije često posmatraju nezavisno od postojećeg društveno-istorijskog konteksta. Na taj način izostaje sagledavanje i analiza socijalne sredine i društvenih odnosa koji utiču na interpersonalne odnose, a samim tim i na proces interakcije u školi i/ili učionici. Izvjesno je da na interakcijske procese i odnose u školi ne utiču samo lične osobine učenika i nastavnika, već i osobine porodice i socijalna sredina u koju su uključeni i nastavnik i učenik.

Liberalistički pristup i orijentacija

„Obrazovanje (je) suština očuvanja *demokratskog društva*.“
Evropski sud za ljudska prava

Liberalističko učenje o obrazovanju polazi od sagledavanja uloge koju obrazovanje ima ili bi trebalo da ima u savremenom demokratskom društvu. To stanovište je imalo najviše uticaja u zapadnim društvima, iako bi se prije moglo govoriti o afirmaciji ideje o pozitivnim promjenama na planu

ličnog razvoja, nego o ostvarivanju liberalnih tendencija u životu društvene zajednice, škole ili pojedinca.

Liberalističko učenje se najjasnije manifestuje u stavu da obrazovanje podstiče lični razvoj i samoispunjenje. Drugim riječima, obrazovanje doprinosi oblikovanju duhovnih i fizičkih aspekata ličnosti, pomaže pojedincu da na optimalan način razvije svoje misaone, fizičke, emocionalne i duhovne talente. Besplatnim školovanjem obrazovni sistem omogućuje svima da razviju svoje sposobnosti i talente. Ostvarivanje prava na školovanje trebalo bi da doprinese napredovanju u obrazovanosti svakoj pojedinca i većem stepenu društvene pokretljivosti. Utoliko bi, po liberalističkom shvatanju, ekspanzija i porast značaja obrazovanja doprinijela većoj demokratizaciji i društva i smanjenju socijalnih razlika.

Praksa je pokazala da uključivanje sve većeg broja mladih ljudi u obrazovni proces nije značajno uticalo na ekonomske nejednakosti. Ispostavilo se da veća ulaganja u školstvo, kvantitativna ekspanzija obrazovanja i besplatno školovanje nijesu doprinijeli smanjenju socijalnih razlika, unapređivanju kvaliteta obrazovanja i poboljšanju kvaliteta života. Ubrzane promjene u savremenom svijetu i uvođenje novih tehnologija produbile su jaz između bogatih i siromašnih, između razvijenih zemalja i zemalja u razvoju, između tradicije i savremenih tendencija, između dugoročnih i kratkoročnih ciljeva i zadataka, između duhovnog i materijalnog svijeta.

Izvjescno je da je transponovanje ideje o ličnom razvoju i samoispunjenju u konkretne društvene sadržaje spor, težak i dugotrajan proces, dok njegovi ishodi zavise od mnogobrojnih faktora. Promjene u razvoju društva i napredovanje u obrazovanosti pojedinca uvijek sobom nose neizvjesnost krajnjih ishoda, nezavisno od toga koliko su brižljivo planirane, praćene i usmjeravane. O tome svjedoči nesklad između planiranih procesa i ishoda s jedne strane, i ostvarenih efekata, na drugoj.

* * *

I pored određenih sličnosti različitih teorijskih orijentacija u sociologiji obrazovanja, evidentno je da svaka od njih na specifičan način objašnjava društvo, njegovo funkcionisanje i razvoj i da svi pristupi zajedno doprinose boljem razumijevanju pojedinih društvenih pojava. Neodrživo je, dakle, precjenjivanje značaja bilo kojeg pristupa i/ili teorijske orijentacije na štetu ostalih, jer je za cjelovito objašnjenje, razumijevanje i tumačenje društvenih fenomena, procesa i odnosa u društvu i obrazovanju neophodno kritičko promišljanje i preispitivanje različitih pristupa i teorijsko-metodoloških orijentacija. Utoliko uzajamno povezivanje društvenih činjenica i naučne teorije može smanjiti rizik uprošćavanja, a samim tim i jednostranosti i isključivosti pojedinih pristupa ili orijentacija.

Literatura

1. Cifrić, Ivan (1990): *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Zagreb, Školske novine
2. Dirkem, Emil (1981): *Vaspitanje i sociologija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
3. Djui, Džon: *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje, Obod
4. Flere, Sergej (1976): *Obrazovanje u društvu*, Niš, Gradina
5. Gidens, Entoni (2001): *Sociologija*, Podgorica, CID
6. Gvozdenović, Slavka (2005): *Filosofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
7. Haralambos, Michael (1989): *Uvod u sociologiju*, Zagreb, Globus
8. Ivković, Miomir (2003): *Sociologija obrazovanja I*, Niš, Filozofski fakultet
9. Koković, Dragan (1992): *Sociologija obrazovanja*, Novi Sad, Matica srpska
10. Marinković, Josip (1981): *Utemeljenost odgoja u filozofiji*, Zagreb, Školska knjiga
11. Marks, Karl – Fridrih, Engels (1974): *Nemačka ideologija*, Dela, tom 6, Beograd, Prosveta
12. Milošević Nikola (1980): *Filozofija strukturalizma*, Beograd, BIGZ
13. Parsons, Talkot (1988): *Društva*, Zagreb, August Cesares
14. Popović, Mihailo (1974): *Problemi društvene strukture*, Beograd, BIGZ
15. Sociološki leksikon (1982): Beograd, Savremena administracija
16. Suzić, Nenad (2001): *Sociologija obrazovanja*, Srpsko Sarajevo, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
17. Šušnjić, Đuro (1997): *Simboli i zaboravljena značenja*, Beograd, Čigoja štampa

THEORETICAL APPROACHES AND ORIENTATIONS IN THE SOCIOLOGY OF EDUCATION

Abstract:

This paper focuses on the differences between scientific approach and theoretical orientation and then dominant theoretical-methodical approaches and orientations in sociology of education are discussed. Beside functional and structuralist approaches and orientations, presented are fundamental characteristics of Marxist, internationalist and liberalist approaches and orientations. Each sociological theory in specific way interprets and explains social world. Different typologies of contemporary theoretical approaches and orientations suggest we should be cautious in their identification. Likewise, any

theory may result into simplifications and/or one-sidednesses, if there is no mutual linking of social facts and scientific theory.

Key words: sociology of education, society, socialization, theoretical orientation, approaches

Miroslav DODEROVIĆ
Zdravko IVANOVIĆ¹

SAVREMENE KLIMATSKE PROMJENE I NJIHOVA NASTAVNA AKTUELIZACIJA

Rezime:

Klimatske promjene sada već predstavljaju naučno utvrđenu činjenicu. Tačan uticaj emisije gasova staklene bašte nije lako predvidjeti i u nauci je prisutan veliki stepen nesigurnosti po pitanju sposobnosti predviđanja. Nedavno su kalote glečera iz tropskih oblasti (Andi, Himalaji, Nova Gvineja), omogućile da se naprave krive temperatura i vodenih taloga. Uzorci dobijeni iz glečera, koji se nalaze u visokim geografskim širinama (južni Grenland, Antarktičko poluostrvo, Novi Zeland i Aljaska), u kojima je učestalost sniježnih padavina velika, takođe su bogati u podacima o promjenama klime. Region Južne Evrope, kome pripada i Crna Gora, pored projektovanog daljeg porasta temperature u opsegu od +2°C u zimskom periodu, tj 2-3°C u ljetnjem u odnosu na sadašnji prosjek, očekuje se i redukcija padavina od 5 % i 15 % naročito u toploj polovini godine i konsekvntno, smanjivanje vlažnosti zemljišta za 15 % do 25 %. Pomoću nastavnog filma dočarava se prava “prirodna sredina” klimatskih promjena koje proučavamo. Moramo nastojati da ovu tematiku obrađujemo što je moguće više u neposrednom geografskom prostoru, a sada kada se to mora, koristiti očigledna nastavna sredstava.

Ključne riječi: klima, promjene, ljudsko biće, nastava

Uvod

Klima je jedna od glavnih fizičkih komponenti geografske sredine. Ona bitno utiče na ostale elemente - formiranje i sastav zemljišta, bogatstvo vode na kopnu, formiranje pojedinih oblika reljefa (riječnih, kraških, eolskih, ledničkih), razmještaj i bogatstvo biljnog i životinjskog svijeta itd. Vrijeme i klima su značajne determinante cjelokupnog života ljudi.

¹ Prof. dr Miroslav Doderović, profesor Univerziteta Crne Gore Prof. dr Zdravko Ivanović, profesor Univerziteta Crne Gore

Klimatske promjene sada već predstavljaju naučno utvrđenu činjenicu. Tačan uticaj emisije gasova staklene bašte nije lako predvidjeti i u nauci je prisutan veliki stepen nesigurnosti po pitanju sposobnosti predviđanja. Ali sada već znamo dovoljno toga da bismo uvidjeli da postoje veliki – potencijalno katastrofalni – rizici, uključujući topljenje ledenih blokova na Grenlandu i Antarktiku i promjene u smjeru Golske struje, koji bi doveli do drastičnih klimatskih promjena. Posljedice onog što mi danas činimo po pitanju klimatskih promjena osjećaće se više od jednog vijeka. Gasovi koje šaljemo u atmosferu 2010. godine, a koji za rezultat imaju zadržavanje toplote, zadržaću se u atmosferi do 2110. godine, pa čak i duže. Mi danas, dakle, donosimo odluke koje će uticati na naše sopstvene živote, ali još više na živote naše djece i unuka, i upravo po tome su klimatske promjene drugačije i teže od ostalih globalnih izazova.

1. Klimatske promjene kao izazov

Pojam "klima" je grčkog porijekla i u izvornom smislu znači nagib, odnosno upadni ugao Sunčevih zraka na Zemljinu površinu. Drugim riječima, intenzitet insolacije, a time i radijacije, odnosno stepen zagrijanosti podloge, pa time i vazduha iznad nje, zavise, prije svega, od veličine upadnog ugla Sunčevih zraka. Što je taj ugao veći i zagrijavanje je veće. Ukoliko je ugao Sunčevih zraka manji, utoliko će isti snop zraka obasjavati i zagrijavati veću površinu, pa je logično da će i zagrijavanje biti manje. Dakle, intenziteti zagrijavanja stoje u obrnutom odnosu sa obasjanim površinama.²

² Klimatologija je utemeljena sredinom XIX vijeka. Njen razvoj je tijesno povezan sa osamostaljenjem geofizike, odnosno meteorologije. Položaj i značaj klimatologije može se posmatrati sa separativnog i integracionog stanovišta. Prvo stanovište određuje proučavanje klime i pojedinih klimatskih pojava na Zemlji, pri čemu se traže zakonitosti njihove raširenosti i njihovih obilježje, dok drugo stanovište klimu određuje kao dio regionalne geografije, i kao takva služi za objašnjenje regija i pejzaža.

Opšta klimatologija (ili genetska klimatologija) proučava različita podneblja na Zemljiinoj površini, objašnjavajući pri tome i načine njihovog obrazovanja. Ona se dijeli na: klimatologiju toplotnog bilansa, sinoptičku ili dinamičku klimatologiju, teorijsku klimatologiju, mikroklimatologiju i paleoklimatologiju.

Klimatologiju toplotnog bilansa se bavi bilansom (prihod i rashod) toplote na Zemlji i u atmosferi, kao energetske osnove svih onih procesa koji utiču na obrazovanje određenog tipa podneblja.

Sinoptička ili dinamička klimatologija proučava ulogu opšte cirkulacije atmosfere u obrazovanju podneblja. Teorijska klimatologija proučava neke elemente klime, matematičkim metodama, npr. temperaturu vazduha, vazdušni pritisak i dr.

Mikroklimatologija proučava podneblje malih reona i uzroke njihovog razvitka sa klimom okolnih većih oblasti, kao i klimu prizemnog sloja vazduha (niže od 2 m).

Paleoklimatologija izučava promjene klimata u prošlosti i uzroke koji su izazvali izmjene koristeći se pri tome podacima astronomije, istorijske geologije, paleogeografije, arheologije i dr.

U toku duge geološke prošlosti klima na Zemlji se stalno mijenjala. „Pod promjenama klime podrazumijeva se progresivno poboljšanje ili pogoršanje podneblja, u toku kojeg se dešavaju izmjene meteorološkog režima”³. Promjene meteoroloških elemenata moguće su samo pri promjenama faktora koji utiču na formiranje određenog klimata. To mogu biti promjene u količini toplote koju Zemlja prima od Sunca, izmjene u reljefu Zemlje i preraspodjeli kopna i mora, izmjena albeda i samog sastava zemljine atmosfere. Sve to može da promijeni toplotni i vodeni bilans, pa samim tim i da formira klimu drugačiju od prethodne. Značajne promjene su se dešavale u dužim vremenskim periodima, približno u trajanju neke geološke epohe.⁴ S obzirom da dužina standardnog perioda nije jednaka za sve klimatske elemente, niti je jednaka u svim djelovima svijeta, pa je J.M.Mitchell sa saradnicima 1966. godine predložio korišćenje sljedećih termina.

Promjena klime je najgeneralniji termin kojim se obuhvataju svi mogući oblici nepostojanosti klime, bez obzira na njihovu statističku prirodu. Predpostavlja se da se granica između klimatskih i vremenskih promjena nalazi negdje između 5 i 11 godina.

Savremena promjena klime je promjena klime koja je nastala posljednjih decenija, ali ne prije XX vijeka.

Promjena klime u instrumentalnom periodu je promjena klime koja je nastala u posljednjim decenijama ili vjekovima. Promjene klime su reda veličine oko 200 godina. Kao i u svim drugim slučajevima, vremenska granica nije fiksna.

Fluktacija klime je nepostojanost klime koja se sastoji od bilo kakvog oblika systemske promjene, pravilne ili nepravilne, izuzimajući trend i diskontinuitet. Karakterišu je barem dva maksimuma (ili dva minimuma) i jedan minimum (ili jedan maksimum), uključujući vrijednosti na krajnjim tačkama posmatranog perioda. Ako je fluktacija pravilna, tj. ako se varijabila pravilno mijenja između sukcesivnog maksimuma i minimuma, onda se radi o klimatskoj oscilaciji.

Varijacija klime je fluktacija, ili samo njen dio, čije je karakteristično vrijeme dovoljno dugo da se može očitavati izrazita razlika između sukcesivnih 30-godišnjih normi stanovite varijable.⁵

Klimatski trend je promjena klime koji karakteriše blag, monotoni porast ili pad srednje vrijednosti u periodu posmatranja. Ne odnosi se samo na

U primjenjene klimatološke discipline spadaju: bioklimatologija, terapijska klimatologija, turistička klimatologija, aviaциона klimatologija, pomorska klimatologija, agroklimatologija, industrijska klimatologija i dr.

³ Dukić Dušan – Klimatologija, Naučna knjiga, Beograd, 1981, god., str.259.

⁴ Isto, str.259

⁵ Šegota Tomislav – Klimatologija za geografe, Školska knjiga, Zagreb, 1976. god., str 362-363.

linearnu promjenu, ali je karakterističan samo jednim maksimumom i jednim minimumom posmatranog perioda.

Klimatska varijacija je razlika između dva sukcesivna 30-godišnja perioda. Ako su varijacije permanentnog karaktera, tj. ako imaju stalan predznak, pozitivan ili negativan, tada se govori o promjeni klime.

2.Istorija klimatskih promjena

U toku duge geološke prošlosti klima na Zemlji se stalno mijenjala. „Pod promjenama klime podrazumeva se progresivno poboljšanje ili pogoršanje podneblja, u toku kojeg se dešavaju izmene meterološkog režima.”⁶

Nauka koja izučava klimu u prošlosti na osnovu podataka koji nijesu dobijeni meteorološkim mjerenjima zove se paleoklimatologija. Veliki doprinos novijem razvoju paleoklimatologije daje korišćenje izotopa radi utvrđivanja paleotemperature, i na taj način, paleoklimata. Taj metod se zasniva na utvrđivanju izotopa kiseonika O^{18} i O^{16} koje sadrže sedimentne stijene u moru. Odnos između izotopa zavisi od temperature vode u kojoj su obrazovani sedimenti, i ako je temperatura bila niska, znatno je više izotopa O^{18} . Određivanje međusobnog odnosa izotopa O^{18} i O^{16} u marinskim sedimentima i fosilima može se odrediti temperaturama vode iščezlih mora.⁷

Otpribliže od prije stotinu i pedeset godina, prosječna temperatura naše planete porasla je za $0,5^{\circ}C$ i ništa ne nagovještava tendenciju nekih promjena u skorijoj budućnosti. Mjerenje prosječne temperature za cijelu zemlju je jako teško. Potrebno je akumulirati, trijažirati i homogenizirati hiljade podataka iz različitih izvora od prije više vjekova da bi se rekonstruisala istorija klimatskih promjena.

Porast temperature na našoj planeti jedna je od značajnijih tema koje naučnike od prije više godina zaokuplja u najvećoj mjeri. I pored mnogih ispitivanja, koja se u najvećem broju slučajeva odnose na duže vremenske klimatske poremećaje, treba napomenuti da su pouzdani podaci o uzrocima toga fenomena još uvijek rijetki. Odgovor se prvenstveno očekuje od ispitivanja klimatskih promjena u prošlosti. Imajući u vidu složenost klimatskog sistema, najbolji pristup sastoji se u razdvajanju pojava koje imaju značajan uticaj na evoluciju atmosferskih promjena i onih pojava čiji je uticaj zanemarljiv. To razlikovanje moguće je jedino putem ispitivanja klimatskih promjena koje su se dogodile u prošlosti. Rekonstrukcija klimatskih promjena u prošlosti pretpostavlja postojanje mjesečnih i nedjeljnih podataka, koji se odnose kako na temperaturu, tako i na veličinu vodenih taloga na cijeloj planeti. Rekonstrukcija klime zasniva se, dakle, na prikupljanju podataka koji potiču iz mnogih i raznorodnih izvora i njihove transformacije u numeričke procjene.

Izvori potkrijepljeni dokumentima su najsigurniji i prema tome, najla-

⁶ Dukić Dušan – Klimatologija, Naučna knjigara, Beograd, 1981. god., str. 259.

⁷ Isto, str.260.

kše ih je interpretirati. Među njima se nalaze anali i hronike, popisi javnih administracija, pomorski i trgovački zapisi, lični dokumenti i naučni spisi. Pisanim svjedočenjima dodane su sve vrste slika, fotografija, planova i karata, ali takođe i podaci o građevinama, nekadašnjim staništima i arheološkim otkrićima. Gradske i seoske hronike su najbogatije u zabilješkama o meteorološkim promjenama, mada su uvijek favorizovale neobične događaje na užtrb svakodnevnih.

Neobične pojave, kao što su prolomi oblaka, grad, mraz i snijeg, kada se događaju izvan određenih godišnjih doba, značajni su podaci kada je riječ o duževremenskim klimatskim promjenama.

Dokumentovani izvori uglavnom sadrže opisne informacije: ukupne mjesečne izveštaje o kišnim danima, sniježnim padavinama, magli, sunčanim razdobljima, stanju oblačnosti. Najdelikatniji posao sastojao se u homogenizovanosti, kalibrisanju i numeričkom kodifikovanju ukupnosti informacija da bi se mogle konstruisati karte vremenskih promjena u određenom vremenskom periodu ili rekonstruisati serije temperaturnih promjena i vazdušnog pritiska na određenom mjestu.

Već dugo postoji ukazivanje na vezu ispuštanja CO₂ u atmosferu i zagrijavanja atmosfere. Francuski Jean Fourier, je još 1824. godine sugerisao da bi se emisije CO₂ koje nastaju u procesu sagorijevanja fosilnih goriva mogle sakupiti u atmosferu. Švedski fizičar Svante Arrhenius, je 1896. godine utvrdio vezu između CO₂ i temperature Zemljine atmosfere. Charles Keeling, 1958. godine je vršio mjerenja na Južnom polu i na padinama havajskog vulkana Mauna Loa i utvrdio da količina CO₂ u atmosferi raste.

Prvo jasno i nedvosmisleno svjedočanstvo antropogenog stakleničkog efeta dobijamo 2001. godina na snimcima satelita.

Mjerenja koja su obavljena prije 1900. godine su neujednačena, a podaci često geografski i vremenski isprekidani. U oblastima u kojima istorijski arhivi ne postoje ili su nedovoljni, bilo je potrebno pribjeći indirektnim mjerenjima. Pod tim terminom obuhvaćeni su podaci o fizičkim procesima (postojanje leda na vodenim površinama, sniježne padavine, kretanje glečera), biološkim (epohe cvjetanja i sazrijevanja poljoprivrednih biljaka, datumi berbi, količina i kvalitet ubranog grožđa), podaci vezani za meteorologiju uvidom u prirodne arhive (debljina i sastav jezerskih i morskih depoa sedimenata, izotopski sastav glečera i mjehura vazduha koji su u njemu zarobljeni, godovi rasta drveća ...). Ispitivanje godova drveća (dendroklimatologija) postala je bitan instrument za analizu dugogodišnjih klimatskih promjena, naročito u razmjerama decenije i vijeka. U toku sezona kada su klimatske promjene jače izražene godišnji rast drveća razvija se na neravnomjeran način: razvitak drveta, koji je u početku proljeća intenzivan, progresivno se usporava u toku ljeta, zaustavlja u toku zime i ponovo nastavlja sljedeće godine. To je taj izrazit kontrast između godova, koji omogućuje da se obilježi starost drveta. Širinu goda modulišu tri

klimatska parametra: veličina kišnih padavina, temperatura i osunčanost. Na taj način širina godova registruje sva godišnja kolebanja i predstavlja odlično obilježje klimatskih promjena.

Dendroklimatologiju je prvi primijenio V.Lamarš u Arizoni na nekim vrstama smreka. To mu je omogućilo da izvrši rekonstrukciju velikih klimatskih promjena koje su se dogodile u Bijelim planinama u Kaliforniji, od osamstotih godina do naših dana. Dendroklimatologija koja je korišćena u tim ispitivanjima zasnovana je isključivo na mjerenju godišnjeg porasta širine godova. Ali u umjerenim klimatskim uslovima ta karakteristika se malo mijenja od jedne godine do druge. Promjene klime koje se događaju od jedne sezone do druge, takođe, utiču na samu strukturu drveta, naročito na rast različitih ćelija drveta, debljinu njihovih membrana i, dakle, na gustinu drveta. Budući da je biološka aktivnost vezana za klimatske faktore gustine drveta varira od jednog goda do drugog i čak, unutar jednog istog goda. Pokazalo se da je maksimalna gustina goda naročito osjetljiva na ljetnje temperature. Najjačim maksimalnim godišnjim gustinama odgovaraju najslabije precipitacije. Ta metoda uvedena je u Nacionalnom institutu za agronomska ispitivanja u Nansiju, Francuska. Primijenjena na evropske četinare ona je omogućila rekonstrukciju ljetnjih temperaturnih karata od 1876. do 1975. godine, što je u 95% slučajeva u potpunoj saglasnosti sa kartama izrađenim pomoću instrumenata.

To slaganje omogućuje verifikovanje tačnosti dendroklimatoloških rekonstrukcija. U većini slučajeva moguće je identifikovati izvor (zahlađenje, suša), ali je mnogo složenije odrediti njihovo porijeklo. Postoji, ipak, jedno vrijeme reakcije od petnaestak mjeseci. Korišćenje te metode moguće je samo u pošumljenim oblastima planete, što ograničava polje akcije. Ona se pokazala vrlo moćna u poluplodnim oblastima, ali mnogo manje moća u oblastima u kojima nema perioda kada drveće prestaje da raste, kao što je to slučaj u tropskim oblastima. To se, uostalom, događa u istim oblastima (25^o sjeverne širine, -25^o južne širine), u kojima su istorijski dokumenti najređi. I tu korišćenje informacija koje se nalaze u kalotama glečera dolaze do punog izražaja. Posljednih godina, tehnološki procesi su omogućili analizu uzoraka koji se nalaze u dubini glečera. U početku realizovan na Antarktiti i Grenlandu, taj način ispitivanja proširen je na planinske i tropske oblasti. Izotopska analiza sniježnih padavina deponovanih u toku posljednjeg milenijuma omogućuje, između ostalog, da se prikažu promjene temperature. Izotopski sastav kiseonika i vodonika prvenstveno je određen temperaturom koja je vladala u momentu padanja snijega. Ukoliko je temperatura bila niža, utoliko je bilo manje ^{18}O i deuterijuma i obratno.

Nedavno su kalote glečera iz tropskih oblasti (Andi, Himalaji, Nova Gvineja), omogućile da se naprave krive temperatura i vodenih taloga. Uzorci dobijeni iz kalota glečera koji se nalaze u visokim geografskim širinama

(južni Grenland, Antarktičko poluostrvo, Novi Zeland i Aljaska) u kojima je učestalost sniježnih padavina velika, takođe su bogati u podacima o promjenama klime. Tipičan primjer predstavljaju glečeri Rta Kelkaja u Peruu, gdje su sezonske promjene veoma izražene. Bušotine koje su obavljene 1990. godine u glečerskoj kaloti Grenlanda omogućile su da se rekonstruiše klima posljednjih hiljadu i sto godina.

3.Savremene promjene klime na globalnom nivou

Od prirodnih faktora, koji utiču na globalnu klimu, među najvažnijima su:aktivnosti **okeana i okeanske struje**.Okeani mogu konzervirati veliku količinu toplote, a ta njihova osobina je poznata kao okeanska toplotna inercija. Dva najpoznatija primjera uticaja okeana na klimu su Golfska struja i fenomen „El Nino”. Topla Golfska truja, koja se kreće od Meksičkog zaliva duž istočne američke obale, pa do britanskog ostrva i Skandinavije, čini klimu tih područja toplijom, nego što bi se očekivalo samo na osnovu njihovih geografskih širina.Oblaci imaju veliki uticaj na klimu zato što reflektuju energiju sunčeve svjetlosti nazad u svemir. Kad ne bi bilo oblaka, prosječan temperatura na zemljinoj površini bila bi viša za desetak ⁰ C.

Konačno, promjene u Zemljinoj orbiti i u **magibu Zemljine ose**, a možda i varijacije sunčeve aktivnosti, mogu takođe uzrokovati globalne klimatske promjene. Velike **vulkanske erupcije** mogu uzrokovati globalno zahlađanje, tako što materijal izbačen vulkanskom erupcijom (pepeo, vodena para, prašina i sumporni dioksid), sprečava sunčevu svjetlost da dopre do Zemljine površine. Najveća poznata erupcija vulkana na Zemlji, bila je erupcija vulkana Toba, na ostrvu Sumatri, koja se dogodila prije 70 000 godina. Tom prilikom je u atmosferu izbačeno oko 900 km³ materijala, što je izazvalo značajne promjene globalne klime. Procjenjuje se da je nakon te erupcije uginulo 75 % biljaka na sjevernoj zemljinoj hemisferi.

Ljudski faktori su, zaključak je ogromne većine naučnika, glavni uzrok očiglednih i sve bržih klimatskih promjena. Posljedice ovih promjena mogu biti veoma ozbiljne po razvoj i opstanak ljudske civilizacije. Scenario reakcije prirode je, za sada, teško predvidiv. Brutalan odnos čovjeka prema okolini može usloviti mnogo brutalniji odgovor. Kapaciteti planete su, očigledno, na granici iscrpljivanja. Klimatska ravnoteža uspostavljena u dugom vremenskom periodu je vjerovatno prva žrtva prenaseljenosti planete.

Nesumnjivi uticaj ljudi na sveukupni životni prostor očigledno korespondira sa dva vrlo povezana procesa – brzim povećanjem brojnosti ljudske populacije i promjenom načina života i sa tim povezanim enormnim povećanjem potreba za energijom. **Demografska eksplozija i brzi tehnološki „napredak”** su dominantne karakteristike razvoja ljudske civilizacije u XX veku.

Planeta Zemlja i njen klimatski sistem nijesu u mogućnosti da izdrže pritisak enormnog povećanja ljudske populacije i njenih sve većih enerģe-

tskih potreba. I demografski i tehnološki razvoj moraće, bez sumnje, da se maksimalno prilagode ograničenim mogućnostima i kapacitetima našeg jedinog doma – planete Zemlje.

U sljedećoj tabeli je prikazan broj stanovnika u svijetu u prošlosti i prognoza rasta, prema predviđanjima OUN-a.

Godine	Stanovništvo u milionima	1650=100%	Lančani indeks
1650	505	100	100
1750	673	133,3	133,3
1800	868	171,9	129,0
1850	1143	226,3	131,7
1900	1580	312,9	138,2
1950	2539	502,8	160,7
2000	6064	1200,8	238,8
2010.	7 000	1386,1	115,4
2022.	8 000	1584,2	114,3
2070.	10 000	1980,2	125,0

Tabela 1 – Brojno kretanje stanovnika u svijetu u periodu 1650 – 2000 i prognoza do kraja 2070. godine

Brzi rast populacije prati još brži rast potreba za energijom. Na globalnom nivou trend rasta potreba za energijom iznosi oko 2,8 % godišnje, što bi značilo da će već oko 2020. godine doći do povećanja korišćenja energije od čitavih 60 % u odnosu na nivo iz 2008-e godine.

Ukoliko se struktura energetske izvora bitnije ne promijeni i fosilna goriva i dalje budu u tom smislu na vodećem mjestu, doći će do daljeg izrazitog povećanja emisija gasova staklene bašte. To će, vjerovatno biti i potrebni i dovoljni uslovi da se promjene klimatskih parametara odvijaju po najgorem mogućem predviđenom scenariju.

Izvor energije	Korišćenje u %
Ugalj	23,5
Gas	21,1
Nafta	34,9
nuklearna energija	6,8
obnovljivi izvori	13,5

Tabela 2 – Korišćenje energetske izvora prema podacima IEA (Međunarodne agencije za energetiku)

Globalna atmosferska koncentracija ugljendioksida, metana i azot oksida se znatno povećala kao rezultat ljudskih aktivnosti od 1750. godine i sada značajno premašuje predindustrijske vrijednosti određene iz uzoraka leda starih više hiljada godina. Globalna povećanja koncentracije ugljendioksida prvenstveno su prouzrokovana promjenama u korišćenju fosilnih goriva i korišćenju zemljišta, dok su povećanja u koncentraciji metana i azot oksida prvenstveno posljedica poljoprivrednih aktivnosti.

Iako je većina Amerikanaca neprijatan miris u Njujorku od 8. januara 2007. godine pripisala mogućem prikrivenom terorističkom napadu, istina je možda mnogo gora. Oslobođanje metana iz podvodnog Hadson kanjona, kao posljedica globalnog zagrijavanja je veoma loš znak. Naučna teorija nazvana "hipoteza hidrata" tvrdi da istorijski ciklusi globalnog zagrijavanja Zemlje potiču od efekta povratne sprege koja nastaje kada dođe do topljenja metana zarobljenog u kristalima vode, nazvanog "hidrat". Tako zaleđene strukture, nalik ledu i pune metana, nazivaju se klatrati. Prvobitno se smatralo da se javlja samo u spoljašnjim djelovima Sunčevog sistema, gdje su temperature niske a (obični) led čest. Na Zemlji su veoma velike rezerve klatrata metana nađene ispod sedimenata okeanskog dna. Klatrat metana je sastavni deo plitkovodne morske geosfere. Javlja se u dubini sedimentnih struktura i u vidu izdanaka na okeanskom dnu. Vjeruje se da je nastao pomjeranjem gasa iz dubine Zemljine kore duž raseda. Poslije toga je došlo, na kontaktu gasa s hladnom morskom vodom, do kristalizacije i taloženja klatrata. Oslobođen metan više od dvadeset puta ima jači efekat na zagrijavanje atmosfere od ugljendioksida, pa zato naučnike veoma zabrinjava oslobođanje metana iz klatrata. To bi dovelo do fantastičnog ubrzanja u procesu globalnog zagrijavanja. Naime, metan bi zagrijavao atmosferu, led bi se onda još više otapao i metan iz klatrata još više oslobođao, čime bi se stvorio sve ubrzaniji efekat povratne sprege. Metana sada u već pretoploj atmosferi Zemlje ima oko 3,5 milijarde tone. Najviši porast temperature od kada se prati globalno zagrijavanje događa se upravo na arktičkim regionima, koji su bogati ovim nestabilnim hidratima. Ako je ova hipoteza tačna, onda će se globalno zagrijavanje sve više ubrzavati i do katastrofalnog efekta, koji će biti nezaustavljiv i poguban za živi svijet na Zemlji. Simulacije koje je napravio Nacionalni centar za atmosferska istraživanja pokazala su da će se preko polvine zaleđenog metana (hidrata) otopiti do 2050, a 90% će biti otopljeno do 2100. Iako se do sada smatralo da globalno zagrijavanje nastaje isključivo djelovanjem ljudi na prirodno okruženje, sada se bukvalno postavlja pitanje dana kada će se ovaj proces otrgnuti kontroli i postati nezaustavljiv. Tada, praktično, prestanak rada svih fabrika, automobila, brodova i aviona na svijetu, neće značiti ništa. Naravno, ukoliko ovaj proces već nije izmakao ljudskoj kontroli, što je sve

vjerovatnije. O tome naučnici upravo raspravljaju, jer je „hipoteza hidrata” tek nedavno postavljena.⁸

4. Uticaj klimatskih promjena – regionalni aspekti

Evropa se nalazi na relativno povoljnoj klimatskoj poziciji. Daleko su Sahara i Ekvator, daleko su pustinje Australije ili monsunske kiše i prašume Azije i Latinske Amerike. Evropski sjever i evropski jug u mnogo čemu će se, gledano na pojedine elemente procesa klimatskih promjena, razlikovati. Prema metodologiji Evropske agencije za okolinu, uticaj klimatskih promjena će se najviše osjećati u nekoliko područja, što prirodnih sastava, što društvenih djelatnosti i ljudskog zdravlja. Možemo razmotriti ukratko ranjivost prirodnih evropskih sastava s jedne strane, i ranjivost društvenih djelatnosti i ljudskog zdravlja u savremenoj Evropi, s druge strane. Podizanje nivoa mora, promjene ekstremnih vremenskih i klimatskih događaja i količine padavina, primijećeni su u Evropi tokom proteklih 50 godina XX vijeka. Pokazatelji su i povlačenje lednika i smanjenje sniježnog pokrivača. Tokom proteklih 100 godina srednja temperatura vazduha je na globalnom nivou porasla za 0.6°C, a u Evropi za 1.4°C. Godina 1998. bila je prva najtoplija u posljednjih 150 godina na globalnom nivou. Drugo otapanje dogodilo se 2002. god. Od sredine XIX vijeka, 90-te su bile najtoplija dekada.

Najveće zagrijavanje u Evropi je u oblasti Ruske Federacije, Pirinejskog poluostrva, a najmanje duž obale Atlantskog okeana. Promjene temperature su najveće u toku zime i prate globalni trend. U toku ljeta, južna Evropa se dva puta više zagrijeva od sjeverne. Treći izvještaj Međuvladinog panela za klimatske promjene o procjeni klime ukazuje da će tokom perioda 1990 – 2100. srednja globalna temperatura površinskih slojeva atmosfere porasti za 1.4 – 5.8°C. Širina ovog opsega je dobijena na osnovu 35 scenarija gasova sa efektom staklene bašte i nekoliko klimatskih modela. Najveći porast dobijen je za Južnu Evropu i Sjeveroistočnu Evropu, dok je on najmanji duž

⁸ Prije 55 miliona godina lanac reakcija usljed globalnog zagrijavanja (koji je vjerovatno počeo aktivnošću vulkana) istopio je okeanske klatrate. To je bilo jedno od najbržih i najekstremnijih zagrijavanja u geološkoj istoriji Zemlje. Ljudska vrsta danas emituje ugljen dioksid u količini koja se može porediti sa vulkanskom aktivnošću, koja je započela otopljanje. Prema američkim geološkim istraživanjima sagorijevanje fosilnih goriva jeste više od 150 puta nego što ga emituju vulkani. Metan u atmosferi ne ostaje dugo, zadržava se oko 10 godina prije nego što sagori u ugljen-dioksid (koji se onda zadržava u atmosferi stotinama hiljada godina). Dugotrajna oslobađanja metana koji sagorijeva u ugljen–dioksid doprinose globalnom zagrijavanju. Atmosferske koncentracije ugljen-dioksida porasle su do rekordnog nivoa u posljednjih nekoliko godina. Samo u posljednjih 5 godina porast je uzastopno visok. Naučnici još ne mogu da objasne kako je došlo do tako brzog rasta, pa se zato strahuje da je „okidač” koji uzrokuje globalno zagrijavanje i pokreće efekat „povratne sprege”, već povučen. Ugljen-dioksid je najvažniji antropogeni gas staklene bašte.

obale Atlantskog okeana. U toku zime, unutar kontinentalnih oblasti Istočne Evrope, zapadnih djelova Ruske Federacije zagrijavanje je mnogo brže nego na drugim mjestima. Region Južne Evrope, kome pripada i Crna Gora, pored projektovanog daljeg porasta temperature u opsegu od $+2^{\circ}\text{C}$ u zimskom periodu, tj $2\text{-}3^{\circ}\text{C}$ u ljetnjem u odnosu na sadašnji prosjek, očekuje se i redukcija padavina od 5 % i 15 % naročito u toploj polovini godine i konsekvntno, smanjivanje vlažnosti zemljišta za 15 % do 25 %. Pored navedenih promjena u režimu temperature i padavina, značajne promjene se očekuju i u pogledu intenziteta i frekvencije klimatskih ekstrema kao što su olujne nepogode praćene gradom, razornim dejstvom vjetra, poplavama, zatim dugotrajne suše, toplotni talasi, ekstremno visoke i niske temperature itd. Kada se ove projekcije uporede sa dozvoljenim porastom, slijedi da bi dozvoljena vrijednost (utvrđena ugovorom EU o porastu apsolutne temperature na globalnom nivou) mogla biti prekoračena oko 2050 godine, dok bi zadati cilj - porast ne viši od 0.1°C na svakih 10 godina, mogao biti premašen mnogo ranije. Količina padavina na globalnom nivou je porasla za oko 2% tokom prošlog vijeka sa najvećim odstupanjima između kontinenata kao i unutar same Evrope. Sjeverna Evropa i zapadna oblast Ruske Federacije postale su vlažnije za 10 % do 40 % tokom prošlog vjeka. S druge strane, Južna Evropa postaje sušnija čak za 20 % u nekim oblastima. Takođe se promjenio i intenzitet padavina. Tako, u mnogim djelovima Evrope dešavaju se jake kiše, dok se druge njene oblasti suočavaju sa sušom. Npr. u Kazahstanu intenziteti padavina su u porastu iako je godišnja količina padavina opala. Ovo povećavanje intenziteta padavina može izazvati ekstremne događaje, kao npr. poplave. Sezonske varijacije: količina padavina u zimskom djelu godine se najviše promjenila.

Usljed toga, deficit vode zbog visokih temperatura tokom ljeta nadoknadi će se povećanom količinom padavina tokom zime, ali bi to moglo da vodi ka mnogo ozbiljnijim ljetnjim sušama. Klimatski modeli projektuju dalji porast količine padavina za 1-2 % na svakih 10 godina ovog vijeka i to u Sjevernoj Evropi. U Južnoj Evropi, naročito u Španiji, Grčkoj i Turskoj, količina opada čak i do 5 % po dekadi, što zavisi od područja i modela koji se koristi, dok su zime vlažnije. Nivo mora, na globalnom i evropskom nivou, je porastao između 0.1 m i 0.2 m tokom XX vijeka. Projektovani porast nivoa mora za cijelu planeti između 1990. i 2100. iznosi 0.09 –0.88 m, a sličan porast se očekuje i za Evropu. Usled dugotrajnih pokretanja Zemljine kore, postoje regionalne razlike jer najveći dio južne i centralne Evrope tone polako (za oko 5 cm do 2080 – tih) dok se veći dio Sjeverne Evrope podiže iznad okeana .

Ovi ekstremni događaji ne mogu da se pripisu dugoročnim klimatskim promjenama, ali mogu da daju predstavu o budućnosti preko klimatskih modela. Prema ovim modelima se dobija da će učestalost i intenzitet ekstremnih događaja vrlo vjerovatno da poraste kao rezultat promjene klime i da

su dalje promjene vjerovatne u ovom vijeku. Učestalost ekstremno hladnih zima u Evropi se smanjila tokom posljednje decenije. Ekstremno hladne zime mogu da postanu još ređe do 2020 – ih godina, budući da će vrela ljeta vjerovatno biti mnogo učestalija. Porast maksimalnih temperatura i broja vrelih dana zapažen je tokom druge polovine XX vijeka u mnogim djelovima Evrope, kao npr. u Engleskoj, Skandinaviji i Ruskoj Federaciji. Na sjevernoj hemisferi iznos ukupne količine padavina i njihovih ekstremnih slučajeva je porasla. Tako npr. 1995. godine veliki djelovi sjeverozapadne Evrope su bili poplavljeni. Isto tako, ljeta 2002. jaka kiša je u planinama Erz, u centralnoj Evropi, izazvala poplavu koja je proglašena poplavom vijeka u Njemačkoj, Češkoj Republici i Austriji.

Budući da pomorski ekosistema reaguju na klimatske promjene puno snažnije i brže nego kopneni, stručnjaci se zalažu da se 20 do 30 % tih sistema proglasi zaštićenim zonama. Ujedno, upozoravaju na još jedan negativni učinak klimatskih promjena - nedostatak kiseonika u morima - koji bi mogao imati dalekosežne posljedice na morske ekosisteme. Globalno zagrijavanje tako ne uzrokuje širenje pustinja samo na kopnu, jer je i u moru sve više područja u kojima nema uslova za život. Razlog tome je sve niža količina kiseonika u sve toplijoj morskoj vodi, pa se zbog tog procesa šire pustinje u tropskim okeanima. Zbog toga se smanjuje životni prostor za ribe i ostale morske životinje, kao i biljke, a promjena biohemijskih procesa mogla bi se odraziti na zalihe hranjivih materija u morima. Tako bi se mogla smanjiti staništa riba, što bi se odrazilo na ribolov i, na kraju, na cijeli hranidbeni lanac sve do čovjeka.

Uz globalne klimatske promjene, okeanima i morima prijeti i zagađenje zbog havarije tankera i izlivanja velikih količina nafte. Više je razloga za izlivanje nafte - od kvara na opremi, ratova između država i terorističkih napada, ilegalnih izlivanja gdje se nastoje uštedjeti troškovi za odlaganje otpada, do prirodnih uzročnika u obliku uragana koji mogu prevrnuti tanker. Izlivanja nafte ostavlja strašne posljedice na cijeli ekosistem. Veliko izlivanje nafte u okean zabilježeno je 1989. godine kad je iz tankera »Exxon Valdez« ispušteno oko 42 miliona litara sirove nafte u Beringovo more. Ta ekološka katastrofa ostavila je veliki trag na tamošnji ekosastav, uprkos činjenici da je samo kompanija Exxon potrošila više od dvije milijarde dolara kako bi očistila more i obalu Aljaske od zagađenja. No, velik broj biljnih i životinjskih vrsta nepovratno je nestao iz zagađenog zaliva Cook i morskog prolaza Princ William gdje se dogodila nesreća. Takođe, 22. aprila 2010. u Meksičkom zalivu je potonula naftna platforma koja dnevno u okean izbacila više od pet hiljada barela nafte. Usljed eksplozije i požara došlo je do izlivanja nafte u more. Naftna mrlja bila je površine 1,6 km² i dugačka oko osam kilometara. Posljedice ekološke katastrofe se još procjenjuju.

Osim ispuštanja crnog blaga, mora i okeane, te prvobitne zajednice na Zemlji u kojima je nastao život, zagađuju i druge čovjekove aktivnosti. Prema

nekim proračunima, u Tihom okeanu dospijeva oko devet, a u Atlantski oko 30 miliona tona otpada godišnje. Činjenica je da su ostaci pesticida nađeni u organizmima antarktičkih pingvina, tamo gdje pesticidi nikad prije nijesu bili korišteni, svjedoči o globalnim razmjerima zagađenosti životne sredine. U posebnoj su situaciji zbog svog geografskog položaja Sredozemno i Baltičko more, a ugroženi su svi zalivi koji zbog izolovanosti ili slabe komunikacije i strujanja vode postaju prave akumulacije zagađenih materija. Sudeći po najnovijem istraživanju, dizanje nivoa mora u decenijama koje slijede predstavlja veliku prijetnju za 20 miliona stanovnika Bangladeša koji žive na područjima niske nadmorske visine. Naučnici predviđaju kako će voda zahvatiti duboku unutrašnjost te onemogućiti uzgoj osnovnih namirnica poput riže. Predviđanja je objavio Centar za okolinu i geografski informacijski servis u Bangladešu. U izvještaju se dalje navodi kako će samo mali dio zemlje zauvijek nestati pod morem, no napominje kako bi golemi prostori na jugozapadu zemlje mogli poplaviti svaku sezonu monsuna. U proljeće 1995. god, stanovnici ostrva Bhola u Bangladešu bili su primorani na paničnu seobu kad je polovina njihovog ostrva nestala pod vodom. Komesarijat za izbeglice UN ocenjuje da su oni bili prve „klimatske izbeglice”, a naučnici predviđaju da će sličnu sudbinu do 2030. godine doživjeti najmanje 20 miliona stanovnika ove siromašne azijske zemlje.

Pet minijaturnih ostrvskih država će po svojoj prilici doživjeti sudbinu mitske Atlantide, zahvaljujući dramatičnim klimatskim promjenama na Zemlji, jer će ih „progutati” okean, zato što će, zbog topljenja leda na polovima i glečera na kopnu nivo okeana i mora katastrofalno porasti. I dok se svijet pogađa kako da se uhvati u koštac sa klimatskim promjenama, za stanovnike nekih područja na našoj planeti vrijeme nepovratno ističe. Tako se vlasti i investitori na Floridi, u SAD, pripremaju da se talasu koga će izazvati povišen nivo okeana suprotstave povlačenjem kuća i javnih građevina dublje u kopno ili njihovo postavljanje na stubove poput sojenica - ako ostaju blizu obale. Međutim, na nekim ostrvima žitelji jednostavno nemaju gdje da se povuku, jer su svjesni da će im kuće i same postati „ostrva”, pošto će ih voda okružiti sa svih strana.

Maldivska ostrva (ima ih 1196) su u opasnosti. Najniža tačka na ostrvu jedva da dostiže 2,4 metra i ukoliko se prognoze o porastu nivoa Indijskog okeana ostvare, svih 311.000 stanovnika moraće da potraže drugu državu. Tuvalu je druga mala ostrvska država i, kao i Maldivi, takođe se prostire na niskoj teritoriji. Najviša tačka njene teritorije je pet metara iznad površine okeana i mogla bi nestati do sredine ovog stoleća. Vlada ove minijaturne države u Pacifiku 2002. godine angažovala je poznate međunarodne advokatske kancelarije koje treba da tuže sve zemlje koje zagađuju našu planetu i prijete nestankom njenog stanovništva. Ostrvo Tuvalu u Tihom okeanu je prvo kojem je more otelo parče zemlje. Erozijska obala odnijela je dio kopna na svih devet ostrva koja čine ovu zemlju. Zato su Tuvalu, Maldivi

i još desetak ostrvski država osnovali Alijansu ostrvskih zemalja (1990) ne bi li se izborili za to da ljudi prestanu da mijenjaju klimu na zemlji. Opasnost od narastućeg mora prijeti Vijetnamu, Indoneziji, Tajlandu i Kini. Ukoliko krajem XXI vijeka more bude više za jedan metar, trećina Šangaja će biti pod vodom, a 70 miliona ljudi ostaće bez kuća. Porast nivo mora izaziva i povlačenje obale. Na primjer, porast od 1 milimetra, povlači obalu za metar i po. Ukoliko se ostvari prognoza, krajem vijeka na svakoj tački svijeta obala će se povući za po 1.500 metara. A na tim obalam su Njujork, Rio de Ženeiro, Buenos Ajres, Los Andeles, Karakas, Lagos, Kinšasa, Kalkuta, Tokio – sve sami megalopolisi od preko 10 miliona stanovnika. SAD bi izgubile 36 000 km², ali bi niz ostrvskih država izgubio apsolutno sve. Klimatske promjene u posljednjih stotinak godina nemaju važnost samo u teorijskim diskusijama; detaljna su istraživanja pokazala da one imaju »opipljive« ekonomske posljedice. Treba istaći da su najveće (negativne) posljedice u tzv. marginalnim područjima, u zonama na prijelazu iz humidnih klima u aridne, ili pak na granici područja s hladnim klimama. Upravo je klasičan primjer Australija, gdje se velika prostranstva nalaze na ivici aridne i humidne klime. Uspoređivanjem srednje količine padavina u 30-godišnjem razdoblju od 1881. do 1910. god. s 30-godišnjim razdobljem od 1911. do 1940. god. (tj. $P_{1881-18910} - P_{1911-1940}$), pokazalo je da je srednja količina kiše porasla u područjima s ukupno 250.000 km², dok se istovremeno smanjila u područjima s ukupno 2.500.000 km². A sada dolazi ono najvažnije – to je prostorna diferencijacija krajeva sa smanjenom srednjom godišnjom količinom kiše, a koje je imalo sasvim različite efekte. Tako je smanjenje godišnje količine kiše u Bourkeu, Novi Južni Wales, za 75 mm imalo neuporedivo veće posljedice nego npr. u Armidaleu, gdje je količina kiše smanjena također za 75 mm, ali Armidale ima svježija ljeta i mnogo veću količinu kiše. Tako su najozbiljnije posljedice nastale u suhoj unutrašnjosti Australije. Na primjer, broj goveda oko Alice Špringsa pao je sa 350.000 grla 1958. god. na 165.000 grla 1964. god. (dakle, smanjenjem za 185.000 grla govečeta). Taj je problem toliko važan da ćemo razmotriti još neke detalje. U australijskoj agrometeorološkoj praksi klimatska se regionalizacija vrši pomoću formule T. Wanga, čiji je graf hiperbola

$$r [12 r - 20 (t + 7)] = 3.000.$$

r = srednja mjesečna količina kiše u mm,

t = srednja mjesečna temperatura u °C.

Granica između aridne i humidne klime je 3.000 mm, a postoje različiti stupnjevi aridnosti (peraridnost, aridnost, semiaridnost) i humidnosti (suphumidnost, humidnost, perhumidnost, hiperhumidnost). Analizom se vidi se da je u ekonomski najvažnijim dijelovima Australije došlo do izrazite aridizacije klime pomicanjem granice između aridne i semiaridne, te konačno između semiartidne i suphumidne klime. Na primjer, pojas zapadno od Balranda i Bourkea u Novom Južnom Walesu je 30 godina bio semiaridan, a u

narednih 30 godina, od 1911. do 1940. god. postao je aridan, a to je utjecalo na raspodjelu biljnog i životinjskog svijeta. Kod naselja Mitchell (Queensland), Bourke (Novi Južni Wales) i Farina (Južna Australija) granica se pomakla čak do 100km.

5.Uticaj klimatskih promjena na polarne krajeve

Kad spomenemo polarna područja i njihovu ugroženost klimatskim promjenama, većina ljudi odmah se prisjeti tužne slike Polarnoga medvjeda koji je prisiljen preplivati velike udaljenosti u potrazi za ledenom santom negdje u području Sjevernoga pola. Iako izvrsni plivači, polarni medvjedi u tim krajevima ne mogu preživjeti bez leda. Nestanak ledene kape tokom ljetnih mjeseci i ugrožavanje staništa polarnih medvjeda postali su simbol ugroženosti ledenih područja recentnim klimatskim promjenama.

Naučna zajednica jednoglasno potvrđuje postojanje globalnog zagrijavanja, kao i odgovornosti ljudi za nedavne promjene, što potvrđuje i zadnji izvještaj komisije Ujedinjenih naroda na kojemu je radilo nekoliko hiljada naučnika. Naravno, postoje i prirodne izmjene ledenih doba uzrokovane promjenom Zemljine putanje ili nagiba osi, tzv. Milankovićevi ciklusi, no one se događaju na vremenskim skalama hiljada godina te ne mogu objasniti nedavno ubrzano povećanje temperature.

Uprkos tomu što su ove promjene globalne, one ne pogađaju podjednako sva područja, a najugroženija su upravo ona u polarnom krugu. Ljeti se na sjeveru rastopi gotovo sav led, dok na dalekom jugu obalna područja doživljavaju jedno od najvećih povećanja temperature na Zemlji od 2,5°C u 100 godina na vrhu poluostrva Antarktika. Na primjer, odlamanje i otapanje ledene ploče Larsen B 2002 na Antarktičkom šelfu, ploče osam puta veće od ostrva Krk, na Jadranu, zaprepastili su naučnu zajednicu jer niko nije predviđao tako brz razvitak događaja u ovom smjeru.

Zbog svega navedenog, razdoblje 2007/2008. proglašeno je Međunarodnom polarnom godinom zbog koje su naučnici izradili brojne projekte i poduzeli mjerenja upravo s idejom boljeg razumijevanja i zaštite polarnih područja i ledenika. U zadnjih 125 godina savremene nauke ovo je već treći put da je svijet udružio snage u istraživanju polarnih područja, od kojih je zadnje bilo davne 1957./1958. u povodu Svjetske godine geofizike. Polarnim se u matematičkom smislu smatraju krajevi na sjevernoj polulopti sjeverno od 66° 33' s.g.š. te na južnoj polulopti južno od 66° 33' j.g.š.. U geografskom smislu najčešće se za granicu sjevernih polarnih krajeva uzima izoterma +10 °C najtoplijeg mjeseca ili sjeverna granica drveća. Za sjeverne polarne krajeve upotrebljava se naziv Arktik (od grč. arktos, medvjed; dovodi se u vezu sa zvijezdom Velikog i Malog medvjeda), dok se za južne polarne krajeve koristi naziv Antarktik. Polarni krajevi na sjevernoj i južnoj polulopti se u mnogo čemu se razlikuju.

Sjeverni polarni krajevi ili Arktik obuhvataju ivične djelove Euroazije i Sjeverne Amerike, dio Islanda, djelimično zaleđeno Sjeverno ledno more ili Arktički okean i njegova ostrva, sjeverne dijelove Atlantskog i Tihog okeana. More zauzima preko 70 % površine Arktika. Arktička ledena kapa sastoji se od ledenika, ledenih ploča, bjegova i morskog leda različite starosti. Morski led prekriva od 7,5 do 15 mil. km² Arktičkog oceana i ima prosječnu debljinu od oko 3m. Tokom toplijeg dijela godine 10 do 15 % Arktičkog oceana nije prekriveno ledom. Grenlandski ledeni pokrivač je najveća lednička masa na sjevernoj polulopti. Sadrži oko 10 % svjetskih zaliha slatke vode. Sjeverno ledeno more obiluje fitoplanktonom i zooplanktonom. Sjeverni polarni krajevi su za razliku od južnih stalno naseljeni. U njima je stalno naseljeno oko 4 mil. stanovnika. Arktičko more ima središnje mjesto u Zemljinom klimatskom sastavu. Gubitak arktičkog leda uzrokovat će poplave, koje će pogoditi četvrtinu svjetske populacije, povećanje gasova staklene bašte i ekstremne promjene vremena. Arktički permafrost (trajno zamrznuto tlo) sadrži dva puta više ugljen-dioksida nego što ga ima u atmosferi. U idućih deset godina veći dio zaleđenoga Sjevernog pola pretvorit će se u otvoreno more, zaključila je grupa britanskih naučnika nakon tromjesečnog putovanja i istraživanja.

Mjerali su debljinu leda na stotinama mjesta u Beaufortovu moru i zaključili da nigdje nije deblji od 1,8 metara. Nekada je bio nekoliko desetina metara debeo. Prema tim predviđanjima, led će na Sjevernom polu nestati već za 20 godina. Najveći će se dio otopiti u prvih deset godina. Stručnjaci s Cambridgea naglasili su da će to uticati na klimu, ne samo tog područja, nego i cijele planete. Neke međunarodna ekipe naučnika upozoravaju da se Arktik zagrijava znatno brže nego što se ranije smatralo, prvenstveno zbog izgaranja fosilnih goriva diljem svijeta. Četverogodišnja studija pokazuje da se Arktik zagrijava gotovo dvostruko brže od ostatka svijeta, a posljedice tog zagrijavanja očituju se daleko šire nego u samoj toj regiji, poput dizanja nivoa mora. Tri stotine naučnika, koji su učestvovali u izradi studije, kažu da su povišene atmosferske koncentracije gasova koji zadržavaju toplinu – poput ugljen dioksida – izazvale zagrijavanje Arktika za 3-4 °C u zadnjih 50 godina. Očekuje se – kaže se u izvještaju – da će se isti trend nastaviti tokom čitavog vijeka, s povišenjem prosječne temperature za daljih 3-4 stepena iznad kopna, a sedam stepeni nad Arktičkim morem. Susan Hassol – učesnica u izradi izvještaja – kaže da se prije kraja ovog vijeka očekuje smanjenje leda u Arktičkom moru tokom ljeta za najmanje pola: “Temperature rastu, led se povlači, glečeri se povlače, a sezona snijega je sve kraća. Sve su to jaki dokazi opljavanja čitavog Arktika. Projekcije za budućnost pokazuju još brži tempo svih tih promjena nego što je bio do sada.” Ljudi su “zakočili” dolazak sljedećeg ledenog doba, tvrde naučnici u do sada najopsežnijoj studiji o klimatskim promjenama na Arktiku, prenosi “Nešeneš Džiografik”. Arktik je sada topliji nego što je bio u proteklih 2.000

godina, što je trend koji vraća unazad prirodni ciklus zahlađenja diktiran kolebanjima Zemljine ose. Istraživači su analizirali podatke o temperaturi na Arktiku unazad 400 godina i otkrili da je u XX veku ona bila najviša, ali nije utvrđeno da li je uzrok tome emisija štetnih gasova ili prirodna promjena. Naučnici su otkrili da kolebanje Zemljine ose uzrokuje pad temperature na Arktiku za oko 0,2°C svakih hiljadu godina tokom perioda hlađenja. Međutim, emisija štetnih gasova uticala je na proces postepenog hlađenja sredinom devedesetih, podižući temperaturu za oko 1,4 °C tokom nekoliko decenija. Efekti klimatskih promjena uveliko se primećuju na Arktiku, koji se zagrijava brže nego bila koja druga tačka na Zemlji.

Južni polarni krajevi ili **Antarktik** sastoje se od kontinenta Antarktike i morskog pojasa (ponekad naziv Antarktički ili Južni okean) koji ju okružuje. Sjeverna granica Antarktičkih voda najčešće je određena antarktičkom konvergencijom, pojasom gdje ponire hladna antarktička voda ispod toplije subantarktičke. Antarktik je peti po veličini kontinent na zemlji s oko 14 mil. km². Najhladniji je, najvjetrovitiji, najviši (prosječna visina oko 2500 m) i najsušniji kontinent na Zemlji. Oko 98 % kontinenta prekriva ledeni pokrov prosječne debljine 2000 m (najveća debljina 4700 m) koji sadrži oko 90 % ukupne količine leda na Zemlji. Kontinentski led spušta se u more i proizvode ledene police (barijere, šelfove), najveće su Rossova, Ronneina i Filchnerova. Od njih se odlamaju velike sante. Mora oko Antarktike također obiluju planktonom. Obale Antarktike bogate su životinjskim svijetom (ptice, morski sisavci), od kojih su najpoznatiji pingvini. Na Antarktici nema stalnih naselja, no postoji dvadesetak stalnih ili povremenih istraživačkih stanica (najpoznatija Amundsen – Scott na samom Južnom polu). Antarktik je od kraja XX vijeka. postao i odredište sve većeg broja turista.

Polarni krajevi prvenstveno su veliki rezervoari slatke vode. Gotovo 70 % svih zaliha slatke vode na Zemlji nalazi se u ledenim površinama i lednicima Antarktike i Grenlanda. Polarni krajevi također imaju veliko značenje za globalne promjene klime i ljudski razvoj. Oni su važni indikatori ukupnog stanja Zemlje kao sastava. Vitalni su za globalne procese povezane s atmosferom, morskim strujama i cirkulacijom u okeanima, klimom i bioraznolikošću. Polarni krajevi najviše su ugroženi posrednim negativnim utjecajem čovjeka (zagađenje vazduha i okeana) i klimatskim promjenama.

Globalni klimatski modeli upozoravaju da će globalno zagrijavanje, ubrzano negativnim učincima efekta staklenika, najočitije posljedice imati upravo u polarnim krajevima. Rezultat će biti smanjenje površine i debljine ledenih pokrova, topljenje permafrosta i polarnih ledenih masa sa širokim posljedicama na ukupno čovječanstvo. Dijelovi polarnih krajeva već se zagrijavaju dva do tri puta brže od Zemljinog prosjeka. Veći dio tih krajeva je u Arktičkom okeanu (zagrijava se dvostruko brže od Zemljinog prosjeka), manji dio (Antarktičko poluostrvo) na Antarktiku. Generalno, u polarnim krajevima

zadnih godina utvrđene su značajne promjene klimatskih parametara. Došlo je do smanjenja ledenog pokrivača, od otapanja dijela lednika i trajnog leda, te do smanjivanja leda u rijekama i jezerima. Te su promjene osjetljivije na Arktiku nego na Antartiku i predmet su intenzivnog istraživanja. Otapanje sjevernog ledenog pola neće dovesti toliko do povećanja nivoa mora, koliko do promjene u morskim strujama. Naime, Sjeverna polarna kapa gotovo cijela stoji na vodi (vrlo malo je kopna na Sjevernom polu). Taj led na vodi pliva. Ali kada se taj led otopi, ne dolazi do podizanja nivoa mora, jer je zapremina leda jednaka volumenu vode. Pravi problem s nivoom mora bi nastao kada bi se ledena kapa Južnog pola počela otapati, jer Južni pol (za razliku od Sjevernog) leži na ogromnom kopnenom prostranstvu, pa taj led ne učestvuje u trenutnom nivou mora. Kada bi se on počeo otapati došlo bi do ozbiljnog rasta okeana. Na Antartiku ima dovoljno leda da, ako se otopi i slije u okean, podigne nivo svjetskog mora na 57 metara u narednih nekoliko hiljada godina. Povlačenje morskog leda može donijeti ozbiljne probleme morskom ekološkom sastavu i maritimnom prehrambenom lancu. Vjerovatno je da će doći do otapanja zamrznutog zemljišta oko Antartika i širenja površina močvara. Otapanje trajnog leda bi moglo djelovati i na kruženje (prirodni ciklusi) ugljenika kao posljedice dodatnog oslobađanja jednog od glavnih stakleničkih gasova, metana, zarobljenog unutar trajnog leda.

6. Strategija ublažavanja klimatskih promjena

Oprez i briga za budućnost nas i naše djece nalažu da djelujemo odmah, pri čemu se radi o jednom vidu osiguranja od potencijalno vrlo velikih gubitaka. Činjenica da ne znamo kolika je vjerovatnoća da će do tih gubitaka doći, niti kada će tačno do njih vjerovatno doći nije dobar argument za nepoduzimanje mjera osiguranja. Znamo da opasnost postoji. Znamo da je šteta prouzrokovana emisijom gasova staklene bašte nepovratna za dugi period vremena. Čak i da je cijeli svijet samo jedna zemlja čiji građani svi imaju slična primanja i svi su izloženi manje ili više istim efektima klimatskih promjena, opasnost globalnog zagrijavanja ipak bi do kraja ovog vijeka mogla dovesti do značajnih šteta po ljudsko dobrostanje i prosperitet.

Međutim, u stvarnosti, svijet u kojem živimo je različit: ljudi imaju nejednaka primanja i u nejednakoj su mjeri bogati, a klimatske promjene imaju različite efekte na vrlo različite načine. Klimatske promjene već počinju pogadati neke od najsiromašnijih i najugroženijih zajednica širom svijeta. Globalni prosječni rast temperature od 3° C (u odnosu na predindustrijske temperature) u narednim decenijama rezultirao bi čitavim spektrom viših temperatura u pojedinim područjima koje bi na nekim lokacijama mogle dostići i dvostruko više vrijednosti. Stabilizacija emisija gasova staklene bašte u cilju ograničavanja klimatskih promjena isplativa je strategija osiguranja za svijet u cjelini, uključujući i najbogatije zemlje, te predstavlja jedan od

ključnih segmenata sveukupne borbe protiv siromaštva i nastojanja da se ostvare Milenijski razvojni ciljevi. Klimatske strateške mjere bi zbog ove svoje dvostruke svrhe trebale biti prioritet za lidere širom svijeta. Potrebne su nam velike promjene, kao i nove, ambiciozne strateške mjere.

Cijene ugljen-dioksida i gasova ekvivalentnih ugljen-dioksidu moraju biti takve da njihovo korištenje odražava njihov stvarni trošak po društvo, i to bi trebala biti suština politike ublažavanja. Svijet se već decenijama pokušava riješiti količinskih ograničenja u mnogim oblastima, među kojima je spoljna trgovina jedna od značajnijih. Ciljevi u pogledu emisije i energetske efikasnosti igraju značajnu ulogu, ali je sistem cijena taj koji nam treba olakšati ostvarivanje naših ciljeva. Ovo će zahtijevati mnogo ozbiljniji dijalog između ekonomista i naučnika koji se bave klimatskim problemima i okolinom, nego što je to do sada bio slučaj.

Najteži izazovi na polju strateških mjera odnosiće se na raspodjelu. Ovaj izazov vezan za raspodjelu naročito otežava činjenica što oni koji su u velikoj mjeri prouzrokovali problem, tj. bogate zemlje, neće biti ti koji će krakatoročno najviše trpjeti. Najugroženiji su upravo oni najsiromašniji, koji nijesu doprinijeli niti trenutno značajno ne doprinose emisijama stakleničkih gasova. U međuvremenu, mnoge zemlje sa srednjim nivoom dohotka sveukupno gledano postaju značajni generatori emisija, ali one nemaju **karbonski dug** prema svijetu poput onog koji su nagomilale bogate zemlje i još uvijek su mali generatori emisija ako se mjeri po glavi stanovnika.

7. Metodčke posebnosti obrade klimatskih promjena

Nastavni sadržaji iz fizičko-geografske tematike u osnovnoj školi imaju za cilj formiranje naučnog pogleda na svijet, podizanje opšte kulture i razvijanje sposobnosti kod učenika koji će biti u mogućnosti da se bez posebnih teškoća opredijele i uklope u sistem srednjeg obrazovanja i vaspitanja. Fizička geografija je nauka o geografskom omotaču Zemlje i njegovim strukturnim djelovima. Fizička geografija se ranije bavila izučavanjem prostora koji je ispunjen prirodnim objektima. Ovi objekti su proučavani odvojeno, bez izučavanja međusobnih veza i međudejstva.

Fizička geografija dobija svoj predmet kada se shvatilo da se na Zemljinom prostoru odvijaju složena djelovanja reljefa, atmosfere, vode, zemljišta, biljnog i životinjskog svijeta. Ona se dijeli na fizičku geografiju, u širem smislu riječi, koja proučava opšte zakonomjernosti nastanaka i razvoja geografskog omotača Zemlje i fizičku geografiju predjela (Landšafta), koji predstavljaju geosisteme ili prirodne teritorijalne komplekse različitog ranga. U fizičku geografiju spada i paleogeografija (koja je u isto vrijeme dio istorijske geologije) kao i nauke koja proučavaju pojedine komponente prirodne sredine: geomorfologije (izučava oblike reljefa, način njihovog postanka i razvitka), klimatologija (proučava klimu u Zemlji, uzroke nastanka

različitih klimatskih tipova, njihove promjene i rasprostranjenje na Zemlji, kao i uticaj klime na djelatnosti ljudskog društva), hidrologija (bavi se proučavanjem vode a dijeli se na hidrologiju kopna, pozemna vode, rijeke, jezera, močvare i lednike, pa hidrologiju kopnenih voda čine hidrogeologija, potamologija, limnologija i glaciologija; i na okeanologiju-vode u morima i okeanima), okeanologija i glaciologija (izdvojene iz hidrologije), te geografija zemljišta (izučava rasprostranjene i osnovne osobine produktivnog zemljišta) i biogeografija (proučava biosferu odnosno biljni i životinjski svijet na Zemlji). Fizičkogeografska tematika, više od ostalih, doprinosi formiranju naučnog pogleda na svijet. Ovo dolazi zbog toga što su sve religijske dogme vezane za prirodne pojave na koje je nauka kasno, iz opravdanih razloga, dala odgovore. Oduvijek su ljude privlačile pojave izlaska i zalaska Sunca, Mjesec i njegove mijene, smjena dana i noći, smjena godišnjih doba, oblaci i atmosferske padavine, vulkani, reljef i mnogi drugi objekti i pojave. S obzirom na to da su bili u nemogućnosti da objasne tajne prirode, davali su im božansko porijeklo i moć. Temeljito shvatanje fizičkogeografske tematike, pojava i procesa, garancija su formiranja naučnog pogleda na svijet.

Klima je veoma važan faktor geografske sredine. Ona sa ostalim faktorima determiniše biljni i životinjski svijet na Zemlji. Klima se, pod uticajem čovjeka, mijenja, ali ne toliko da se čovjek može staviti iznad njenih zakonitosti djelovanja. Sve elemente i faktore klime treba detaljno obraditi u školama, tako da učenici shvate ulogu Sunca, kao izvora i pokretača mnogih promjena na Zemlji. Mora se ukazati, pored ostalih osobina Sunca, i na njegove burne aktivnosti koje se na Zemlji manifestuju periodično preko smetnji komuniciranja putem satelita, tv i radio-prijemnika, kao i drugih složenijih pojava i procesa. Pri proučavanju klime važno je da se dobro prouči atmosfera, njen sastav, struktura i uloga koju ima u opstanku života na Zemlji. Može se zaključiti da je atmosfera uslov postanka i opstanka života na Zemlji. Treba istaći ulogu i značaj ozonosfere u zaštiti Zemlje od Sunčevog zračenja. Razbijanje ozonosfere (meteorološkim oružjem) veoma brzo bi na Zemlji izazvalo paljenje, pustoš i nestanak živog svijeta. Atmosfera štiti Zemlju od kiše meteora - koji bi je "bombardovali" - da ne sagore u njoj. Vremenske promjene u atmosferi 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 sa manje štete podnese (dugotrajne suše, provale oblaka, velike snježne padavine, grad, jaki mrazevi, orkanski vjetrovi i slično). Od vremenskih nepogoda svakoga ljeta pretrpe se velike materijalne štete, posebno u poljoprivredi. Kao što vidimo, kompleksno poznavanje klime ima mnogostruke obrazovno-vaspitne i praktične vrijednosti.

Metodičke podobnosti obrade klime u nastavnom procesu su raznovrsne, zbog toga što se elementi klime mogu instrumentima mjeriti.

Temperatura, vlažnost i pritisak vazduha, brzina i pravac kretanja vjetra, postanak i vrste oblaka, padavine, intenzitet Sunčevog zračenja i druge nastavne jedinice su veoma pristupačne za nastavnu obradu. Većina nastavnih jedinica može se obraditi eksperimentalnim putem u geografskoj laboratoriji, meteorološkoj stanici, astronomskoj laboratoriji ili dobro opremljenom geografskom kabinetu. Adekvatna upotreba očiglednih nastavnih sredstava doprinosi pronicanju u zakonitosti ove tematike. Na kartama i globusima, kartografski i grafički se mogu predstaviti klimatski faktori koji modifikuju klimatske promjene. U nastavnoj obradi ove tematike grafički radovi imaju poseban značaj i vrednost, jer se njihovom upotrebom učenicima lakše objašnjavaju komplikovani i apstraktni nastavni sadržaji. Može se zaključiti da nam prilikom objašnjenja klime stoje na raspolaganju znatne metodičke podobnosti i specifičnosti, ako škola ima organizovanu kabinetsku nastavu i odgovarajuća nastavna sredstva. S obzirom na ulogu koju voda ima za živi svijet na Zemlji, proučavanju njene tematike treba pokloniti veliku pažnju i značaj.

Učenicima treba ukazati da će veće suše, ekstremne vremenske prilike, tropske oluje i porast nivoa mora imati na velike dijelove Afrike, na mnoge male ostrvske zemlje i obalna područja osjetiće se još za vrijeme naših života. Ovi kratkoročni efekti možda nijesu veliki u smislu ukupnog svjetskog BDP-a, ali će za neke od najsiromašnijih stanovnika u svijetu posljedice biti apokaliptične. Klimatske promjene će u budućnosti u sve većoj mjeri sprečavati napredak u razvoju, te stoga moramo uvidjeti da su borba protiv siromaštva i borba protiv posljedica klimatskih promjena međusobno povezani naponi koji se moraju uzajamno jačati i kod kojih se uspjeh mora postizati zajednički na oba polja. Da bi se u ovim naporima uspjelo, moraće se izvršiti velika prilagođavanja, jer će, čak i ako bi se odmah započelo s ozbiljnim naporima na smanjenju emisija, klimatske promjene u značajnoj mjeri pogoditi najsiromašnije zemlje. Biće potrebno da zemlje izrade planove prilagođavanja, ali će im u tome biti potrebna i pomoć međunarodne zajednice. Ukoliko se odmah ne počne ozbiljno raditi na ublažavanju, troškovi prilagođavanja će za dvadeset-trideset godina za najsiromašnije zemlje postati nedostižni.

Nastavni filmovi su posebno pogodni za obradu ove tematike, što potvrđuju i školske televizijske emisije iz problematike života na Zemlji, koje su najgledanije. Pomoću nastavnog filma dočarava se prava "prirodna sredina" klimatskih promjena koje proučavamo. Moramo nastojati da ovu tematiku obrađujemo što je moguće više u neposrednom geografskom prostoru, a sada kada se to mora, koristiti očigledna nastavna sredstva.

Umjesto zaključka

Praktično u cijelom svijetu preovlađuje orijentacija u smislu optimizacije životne sredine. Do sada je bilo dovoljno ustanoviti i eliminisati negativ-

ne posljedice zagađenja, međutim danas se teorija i praksa interesuju prognoziranjem tih nepovoljnih pojava, uvode se kompleksna istraživanja složenih fizičkih, bioloških hemijskih i drugih procesa koji se odvijaju u naseobinskim sredinama, stvaraju se automatizovani sistemi kontrole i upravljanja kvaliteto-
tom životne sredine u cilju postizanja opšteg ljudskog blagostanja.

Pomoću nastavnog filma dočarava se prava “prirodna sredina” klimatskih promjena koje proučavamo. Moramo nastojati da ovu tematiku obrađujemo što je moguće više u neposrednom geografskom prostoru, a sada kada se to mora, koristiti očigledna nastavna sredstava.

Literatura:

1. Glavač Vjekoslav – Uvod u globalnu ekologiju, II. Ispravljeno i dopunjeno izdanje, (Hrvatska sveučilišna naklada; Ministarstvo okoliša i prostornog uređenja; Pučko otvoreno učilište, Zagreb, 2001).

2. Astronomski magazin, časopis za astronomiju i srodne nauke; Bokšić Predrag – Vodič kroz ledena doba, Beograd, 28. mart 2009. godina.

3. Dauncey, Guy., Mazza, Patric – Stormy weather; 101 Solution to Global Climate Change. New Society Publishers, Gabriola Island – Canada, 2001.

4. Hardy, T. John – Climate Change. Causes, Effects and solutions. Western Washington University Bellingham, Washington, USA, 2004.5. Dukić Dušan – Klimatologija, Naučna knjiga, Beograd 1981.

5. Miroslav Doderović: Osnovi klimatologije i meteorologije, (skripta), Geografski institut, Nikšić 2006,

6. Jovanović Saša, Savić Slobodan, Đorđević Zorica – Globalno zagrevanje – ozbiljna pretnja razvoju i opstanku ljudske civilizacije, Kragujevac, 2009.

7. Lay Vladimir, Krešimir Kufrin, Jelena Pudak - Kap preko ruba čaše : klimatske promjene : svijet i Hrvatska; Zagreb, Hrvatski centar „Znanje za okoliš“, 2007.

8. Spasov Danica – Obaveze zemalja članica Kyoto protokola i odgovarajuća regulativa Evropske unije, Hidrometeorološki zavod, Beograd, 2005. god

9. Gordana Jovanović- Prirodna varijabilnost globalnog klimatskog sistema: „Klimatski fenomeni El Ninjo i La Ninja“; Meteorološko društvo Srbije, Beograd 2010.

10. Ksenija Zaninović, mr.sc., meteorolog, biometeorolog, Marijana Gajić – Čapka, mr.sc. meteorolog – Klimatske promjene i utjecaj na zdravlje - Državni hidrometeorološki zavod, Zagreb, 2008.

11. Šegota Tomislav – Klimatologija za geografe, Školska knjiga, Zagreb, 1976. god., str 362-363.

Izvori:

1. Izvještaj radne grupe 1, IPCC: Klimatske promjene 2007: Fizičko naučne osnove, Working Group I ontribution to the IPCC Fourth Assessment report: Chlimat Change 2007: The Physical Science;
2. Izvještaj radne grupe 2, IPCC: Klimatske promjene 2007: Uticaj klimatskih promjena, adaptacija i ranjivost, Chlimat Change 2007: Climate Change Impacts, Adaptation an Vulnerability;
3. Living planet report, WWF International, Gland, Switzerland, 2000;
4. Četvrti izvještaj Međuvladinog panela za promjenu klime od 1. februara 2007.;

**CURRENT CLIMATE CHANGES AND
ACTUALIZATION OF THEIR TEACHING****Abstract:**

Climate change already presents a scientific fact. The exact impact of greenhouse gas emissions is not easy to predict and in science there is a large degree of uncertainty regarding the ability of prediction. Recently, the arch area of tropical glaciers (Andes, Himalayas, New Guinea), has made possible making of temperature and water deposits' curves. Samples obtained from glaciers that are located in high latitudes (southern Greenland, the Antarctic Peninsula, New Zealand and Alaska) where the frequency of snow precipitation is high, are also rich source of data on climate changes. Southern Europe region where Montenegro is also situated, in addition to the projected further rise in temperature in the range of +2°C in winter, i.e. 2-3°C in summer periods compared to the current average, rainfall and reduction of 5% and 15% is expected, especially in the warm half of the year and consequently, reduction of soil moisture by 15% to 25%. Using the teaching film evokes the real "natural environment" climate changes that is the subject of our research. We have to promote this issue as much as possible in the immediate geographic area, and use the apparent teaching resources when there is no other way.

Key words: climate, changes, human, teaching

Duško BJELICA¹
Jovica PETKOVIĆ

RAZLIKE U NIVOIMA MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI MLADIH U CRNOJ GORI POD UTICAJEM RAZLIČITIH FIZIČKIH AKTIVNOSTI

Rezime:

Odbojkaški i rukometni sport su od prvih pojava interesovanja za moderne sportove u Crnoj Gori zauzeli prvo mjesto. Budući da je tim sportovima obuhvaćena skoro cjelokupna omladinska populacija Crne Gore, bio bi veliki propust kako trenerskih i prosvjetnih tako i državno - administrativnih institucija, ako bi zanemarili mogućnost uticaja ovih sportskih disciplina na psihosomatski razvoj najosjetljivijeg dijela jedne specifične populacije kao što je Crna Gora. Cilj rada se sastoji u procjeni motoričkog statusa rukometaša, odbojkaša, studenata Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje i nesportista i njihovo poređenje sa stanjem u zemljama regiona i sagledavanje činjenice kako različiti oblici sportskih aktivnosti utiču na motorički razvoj navedenih grupa ispitanika.

Ključne riječi: odbojka, rukomet, sport, motorička sposobnost, fizička aktivnost

UVOD

Odbojkaški i rukometni sport su od prvih pojava interesovanja za moderne sportove u Crnoj Gori zauzeli prvo mjesto. Budući da je tim sportovima obuhvaćena skoro cjelokupna omladinska populacija Crne Gore, bio bi veliki propust kako trenerskih i prosvjetnih, tako i državno - administrativnih institucija ako bi zanemarili mogućnost uticaja ovih sportskih disciplina na psihosomatski razvoj najosjetljivijeg dijela jedne specifične populacije kao što je Crna Gora. Pošto postoji korelacija između fizičkog razvoja i mentalnih sposobnosti, logično je da se u školama sprovodi obavezna nastava fizičkog vaspitanja u čijem okviru se nalaze i rukomet i odbojka.

1 Prof. dr Duško Bjelica, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Nikšić
Doc. dr Jovica Petković, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Nikšić

Navedena činjenica samo potvrđuje potrebu da se u svim etničkim sredinama, gdje su rukomet i odbojka uglavnom nacionalni sportovi, sprovede naučno istraživanje sa relativnim zaključcima, u smislu utvrđivanja postojanja pozitivnog ili negativnog uticaja rukometnog i odbojkaškog sporta na tjelesni razvoj omladine Crne Gore, ili pak, da ne postoji nikakav značajan uticaj na razvoj crnogorske omladine kada je u pitanju bavljenje rukometom ili odbojkom.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je ograničen na rukometni i odbojkaški sport i bio bi izražen u obliku pismenog memoranduma nadležnim organima i to odgovarajućim ministarstvima u administrativnim organima i odgovarajućim rukometnim i odbojkaškim organizacijama.

Ukoliko opšti motorički status bude lošiji kod ispitanika koji su organizovano uključeni u aktivno bavljenje rukometnim ili odbojkaškim sportom u odnosu na studente specijalističkih studija koji se aktivno ne bave pomenutim sportovima, u memorandumu će se zahtijevati obimnije istraživanje i reorganizacija rada u rukometnim i odbojkaškim organizacijama i klubovima.

Ukoliko je opšti motorički status bolji kod ispitanika koji su organizovano uključeni u aktivno bavljenje rukometnim ili odbojkaškim sportom u odnosu na studente koji se aktivno ne bave tim sportovima, u memorandumu će se zahtijevati posvećivanje veće pažnje ovim sportovima kao i ulaganje većih sredstava u ove sportove, koji sve više poprimaju nacionalne razmjere.

HIPOTEZE

Na osnovu definisanog problema, predmeta i cilja istraživanja, stvoreni su uslovi za formulaciju generalne hipoteze koja glasi:

H_0 Ne postoji značajna razlika od EUROFIT normativa kod testova snage; (kod testova ravnoteže, gipkosti, brzine i izdržljivosti) u odnosu na EUROFIT normativ;

A_0 Postoji značajna razlika od EUROFIT normativa kod testova snage; (kod testova ravnoteže, gipkosti, brzine i izdržljivosti);

H_{01} Ne postoji značajna razlika između grupa kod testova snage;

A_{01} Postoji značajna razlika između grupa kod testova snage;

UZORAK ISPITANIKA

Analiziraće se uzorak od 100 ispitanika po snazi podijeljen u 4 subuzorka prema grupama (studenti (25), rukometaši (25), odbojkaši (25), nesportisti (25)), uzrasta od 22 do 24 godine, muškog pola.

UZORAK VARIJABLI ZA PROCJENU MOTORIČKIH SPOS- BNOSTI

Komisija za razvoj sporta pri Evropskoj uniji formulisala je polazne osnove za praćenje stanja tjelesnog razvoja i motoričkih sposobnosti djece i

omladine. Na osnovu većeg broja istraživanja ustanovljena je metodologija testiranja motoričkih sposobnosti i praćenja tjelesnog razvoja djece i omladine. Izvršeno je testiranje motoričkih sposobnosti i tjelesne razvijenosti u 18 evropskih zemalja, što omogućava njihovo upoređivanje. Testovi se izvode u zatvorenom prostoru (sala za fizičko vježbanje), uz obavezno pridržavanje redoslijeda testiranja. Prije testiranja nema zagrijavanja, a redosljed realizacije motoričkih testova je sljedeći:

1. Test ravnoteže **“flamingo”**,
2. Test brzine alternativnih pokreta **“taping rukom”**,
3. Test gipkosti zglobova trupa **“pretklon sa dosezanjem u sjedu”**,
4. Test eksplozivne snage donjih ekstremiteta **“skok udalj iz mjesta”**,
5. Test statičke sile dominantne ruke **“dinamometrija ruke”**,
6. Test repetitivne snage trbušnih mišića i pregibača zgloba kuka **“ležanje – sjed”**,
7. Test statičke sile gornjih ekstremiteta **“izdržaj u zgibu”**,
8. Test brzine trčanja sa promjenom smjera **“čunasto trčanje 10 x 5 m”** i
9. Test maksimalne aerobne izdržljivosti **“istrajno čunasto trčanje”**

METODE OBRADE REZULTATA

Podaci su obrađeni odgovarajućim matematičko - statističkim postupcima. Primijenjeni postupci i njihov redosljed primjene imaju svoje mjesto u naučno - istraživačkom radu. Potrebno je voditi računa da se što je moguće manje izgube informacije do kojih se došlo u toku istraživanja. Redosljed primjene postupaka je od izuzetne važnosti, kako za zaključivanje, tako i za blagovremenu eliminaciju i uključivanje pojedinih obilježja koja će omogućiti kvalitetnije istraživanje.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Osnovni parametri motoričkih sposobnosti ispitanika po grupama

U skladu sa ranije utvrđenim nacrtom istraživanja biće prikazani centralni disperzioni parametri, mjere asimetrije i spljoštenosti po grupama u odnosu na motoričke sposobnosti ispitanika. Prikazaće se osnovni parametri kod testova: flamingo, taping rukom, pretklon sa dosezanjem u sjedu, skok u dalj iz mjesta, dinamometrija ruke - šake, ležanje - sjed za 30 sekundi, izdržaj u zgibu, čunasto trčanje 10 x 5 metara, istrajno čunasto trčanje na uzorku od 100 ispitanika, koji čine 4 grupe, odnosno studenti (25), rukometaši (25), odbojkaši (25), nesportisti (25).

Centralni i disperzioni parametri, mjere asimetrije i spljoštenosti kod procjene po snazi ispitanika reprezentuju grupe i usmjeravaju na mogućnost primjene parametrijskih postupaka.

Tabela 1 Centralni i disperzioni parametri i mjere asimetrije i spljoštenosti procjene po snazi ispitanika grupe studenti (25)

	sr.vr	std.d	grš	min	maks	k.var	interv.pov.		sk	ku	p
flamingo	6.76	4.88	.98	2.0	22.0	72.13	4.75	8.77	1.69	2.39	.041
taping rukom	10.05	1.32	.26	8.0	13.9	13.09	9.51	10.59	1.11	1.32	.246
pretklon sa dosezanjem u sjedu	23.16	7.50	1.50	2.0	36.0	32.40	20.06	26.26	-.69	.75	.532
skok u dalj iz mjesta	256.88	12.31	2.46	230.0	278.0	4.79	251.80	261.96	-.07	-.69	.832
dinamometrija ruke - šake	62.44	9.47	1.89	46.0	90.0	15.17	58.53	66.35	.88	1.13	.732
ležanje - sjed za 30 sekundi	30.28	3.76	.75	23.0	38.0	12.41	28.73	31.83	-.24	-.43	.886
izdržaj u zgibu	41.80	14.10	2.82	19.8	84.6	33.73	35.98	47.63	1.36	2.46	.045
čunasto trčanje 10 x 5 metara	19.74	1.28	.26	17.8	22.5	6.49	19.21	20.26	.29	-.73	.839
istrajno čunasto trčanje	67.48	4.85	.97	60.0	77.0	7.18	65.48	69.48	.08	-.78	.936

Napomena: vrijednosti asimetrije i spljoštenosti u intervalu od -.04 do .04 nijesu diskutovane!

Minimalne (min) i **maksimalne** (maks) vrijednosti procjene po snazi ispitanika grupe studenti ukazuju da se vrijednosti nalaze u očekivanom rasponu. Veće vrijednosti **koeficijenta varijacije** (k.var) ukazuju na heterogenost studenata po testovima: flamingo (72.13), pretklon sa dosezanjem u sjedu (32.40), izdržaj u zgibu (33.73). Vrijednosti **koeficijenta varijacije** (k.var) ukazuju na homogenost studenata kod testova: taping rukom (13.09), skok u dalj iz mjesta (4.79), dinamometrija ruke - šake (15.17), ležanje - sjed za 30 sekundi (12.41), čunasto trčanje 10 x 5 metara (6.49), istrajno čunasto (7.18). Povećane vrijednosti **Skjunisa** (sk) ukazuju da je raspodjela *negativno asimetrična*, što znači da kriva raspodjele rezultata naginje ka većim vrijednostima, odnosno da ima više većih vrijednosti u odnosu na normalnu raspodjelu kod testova: flamingo (1.69), taping rukom (1.11), dinamometrija ruke - šake (.88), izdržaj u zgibu (1.36), čunasto trčanje 10 x 5 metara (.29), istrajno čunasto trčanje (.08). Smanjene vrijednosti **Skjunisa** (sk) ukazuju da je raspodjela *pozitivno asimetrična*, što znači da kriva raspodjele rezultata naginje ka manjim vrijednostima, odnosno da ima više manjih vrijednosti u odnosu na normalnu raspodjelu kod testova: pretklon sa dosezanjem u sjedu (-.69), skok u dalj iz mjesta (-.07), ležanje - sjed za 30 sekundi (-.24). Veće vrijednosti **Kurtozisa** (ku) ukazuju da je kriva izdužena, kod testova: flamingo (2.39), taping rukom (1.32), pretklon sa dosezanjem u sjedu (.75), dinamometrija ruke - šake (1.13), izdržaj u zgibu (2.46). Negativne vrijednosti **Kurtozisa** (ku) ukazuju da je kriva spljoštena, kod testova: skok u dalj iz mjesta (-.69), ležanje - sjed za 30 sekundi (-.43), čunasto trčanje 10 x 5 metara (-.73),

istrajno čunasto trčanje (-.78). Distribucija vrijednosti uglavnom se kreće u okviru normalne raspodjele (p) kod testova: taping rukom (.25), pretklon sa dosezanjem u sjedu (.53), skok u dalj iz mjesta (.83), dinamometrija ruke - šake (.73), ležanje - sjed za 30 sekundi (.89), čunasto trčanje 10 x 5 metara (.84), istrajno čunasto trčanje (.94). Distribucija vrijednosti odstupa od normalne raspodjele (p) kod testova: flamingo (.04), izdržaj u zgibu (.05).

Analiza razlike između grupa ispitanika u odnosu na procjene po snazi

Analiza razlike između grupa se izvodi na osnovu njihovih međusobnih odnosa bez razmatranja EUROFIT normi.

U ovom dijelu će se dokazati, ili odbaciti tvrdnja da postoje značajne razlike između 4 grupe ispitanika (studenti, rukometaši, odbojkaši, nesportisti) u odnosu na 4 procjene po snazi .

Tabela 2 Značajnost razlike između grupa ispitanika u odnosu na procjene po snazi

	n	F	p
MANOVA	4	14.316	.000

Kako je (14) $p = .000$ odbacuje se hipoteza H_1 i prihvata se alternativna A_1 , što znači da postoji značajna razlika između 4 grupe ispitanika.

Tabela 3 Značajnost razlike između grupa ispitanika u odnosu na procjene po snazi

	c	R	F	p
skok u dalj iz mjesta	.538	.599	17.951	.000
dinamometrija ruke - šake	.552	.622	20.207	.000
ležanje - sjed za 30 sekundi	.622	.741	38.927	.000
izdržaj u zgibu	.368	.351	4.491	.005

Kako je $p < .1$ to znači da postoji značajna razlika između nekih od 4 grupe ispitanika kod testova: skok u dalj iz mjesta (skok u dalj iz mjesta .000), dinamometrija ruke - šake (dinamometrija ruke - šake .000), ležanje - sjed za 30 sekundi (ležanje - sjed za 30 sekundi .000), izdržaj u zgibu (izdržaj u zgibu .005).

Tabela 4 Značajnost razlike između grupa ispitanika u odnosu na procjene po snazi

	n	F	p
DISKRIMINATIVNA	4	16.202	.000

Kako je (16) $p = .000$ to znači da postoji značajna razlika i jasno definisana granica između nekih od grupa ispitanika u odnosu na procjene po snazi za testove: skok u dalj iz mjesta. dinamometrija ruke - šake. ležanje - sjed za 30 sekundi, izdržaj u zgibu..

Tabela 5 Koeficijent diskriminacije, između grupa ispitanika u odnosu na procjene po snazi

	koeficijent diskriminacije
ležanje - sjed za 30 sekundi	1.056
dinamometrija ruke - šake	.452
skok u dalj iz mjesta	.320
izdržaj u zgibu	.007

Koeficijent diskriminacije upućuje da je najveći doprinos diskriminacije između različitih grupa ispitanika u odnosu na procjene po snazi (odnosno da je razlika najveća) kod testova: ležanje - sjed za 30 sekundi (ležanje - sjed za 30 sekundi) (1.056), dinamometrija ruke - šake (dinamometrija ruke - šake) (.452), skok u dalj iz mjesta (skok u dalj iz mjesta) (.320), izdržaj u zgibu (izdržaj u zgibu) (.007).

ZAKLJUČAK

Na osnovu procjene ispitanika po snazi može se zaključiti da:

- **studenti** imaju sljedeća svojstva: za ležanje - sjed za 30 sekundi vrijednosti su *prosječno**, *iznad prosjeka**, za dinamometrija ruke - šake vrijednosti su *ispod prosjeka**, za skok u dalj iz mjesta vrijednosti su *ispod prosjeka*, *prosječno*, za izdržaj u zgibu vrijednosti su *iznad prosjeka*, *ispod prosjeka*, a homogenost je 68.00% (17/25).

- **rukometasi** imaju sljedeća svojstva: za ležanje - sjed za 30 sekundi vrijednosti su *ispod prosjeka**, za dinamometriju ruke - šake vrijednosti su *prosječno**, *iznad prosjeka**, za skok u dalj iz mjesta vrijednosti su - za izdržaj u zgibu vrijednosti su *prosječno*, a homogenost je 68.00% (17/25).

- **odbojkaši** imaju sljedeća svojstva za ležanje - sjed za 30 sekundi vrijednosti su *prosječno*, za dinamometrija ruke - šake vrijednosti su *odlično**, *ispod prosjeka*, *prosječno*, za skok u dalj iz mjesta vrijednosti su *ispod prosjeka**, *prosječno**, *iznad prosjeka**, za izdržaj u zgibu vrijednosti su *ispod prosjeka*, *prosječno*, *odlično*, a homogenost je 68.00% (17/25).

- **nesportisti** imaju sljedeća svojstva: za ležanje - sjed za 30 sekundi vrijednosti su *loše**, za dinamometrija ruke - šake vrijednosti su *loše**, za skok u dalj iz mjesta vrijednosti su *loše**, za izdržaj u zgibu vrijednosti su *loše**, a homogenost je 100.00% (25/25).

Literatura:

1. Ahmetović, Z. (1998): *Osnovi sportskog treninga*. Viša škola za sportske trenere, Beograd
2. Astrand, I. (1970): *Aerobic work capacity in men and woman with special reference to age*. New York.
3. Bjelica, D. (2006): *Sportski trening*. Filozofski fakultet, Nikšić
4. Bjelica, D. (2007): *Teorijske osnove tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja*. Filozofski fakultet, Nikšić
5. Brody, N. (1972): *Personality research and theory*. Academic press inc. London
6. Cabasso, A. (1994): *Peliosis hepatitis in a young adult body – builder*. Medicine and science in sport and exercise
7. Malacko, J., Rađo, I. (2004): *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Fakultet sporta i tjelesnog odgoja, Sarajevo
8. Margaria, R. i sar. (1971): *Effect of a steady – state exercise on maximal aerobic power*. J.appl.Physiol.30
9. Nićin, Đ. (2000): *Antropomotorika – teorija*. FFK, Novi Sad.
10. Perić, D. (2006): *Metodologija naučnih istraživanja*. tims, Novi Sad.
11. Wallace, MB., Lim, J., Cutler, A., Bucci, L. (1999): *Effects of dehydroepiandrosterone vs adndrostenedione supplementation in men*. Medicine and science in sports and exercise 31.
12. Wasserman, K et.al. (1973): *Anaerobic threshold and respiratory gas exchange during exercise*. J. appl. Physiol,35.

DIFFERENCES IN MOTOR ABILITIES OF VARIOUS TYPES OF MONTENEGRIN YOUNG AS A RESULT OF THE INFLUENCE OF DIFFERENT PHYSICAL ACTIVITIES

Abstract: Volleyball and handball have become the most interesting sports disciplines from the very moment they became familiar to the Montenegrin population. Authors point out the fact that almost entire Montenegrin young population practice these sports and that it would be of the greatest importance to pay special attention to psychological development of one part of the sensitive and peculiar Montenegrin population. The objective of the paper is to make an assessment of motor status of handball and volleyball players, students of the Faculty of Sports and Physical Education and non-sportsmen and to compare it to the situation in the neighbouring countries as well as the comprehension of the issue how various sports activities influence the motor development of the examinees.

Key words: volleyball, handball, sport, motor ability, physical activity

NASTAVNO - ISTRAŽIVAČKI RAD



Pavle M. MILIČIĆ¹

O DEFINICIJAMA NEKIH MATEMATIČKIH POJMOVA

Rezime:

U raznim udžbenicima matematike, raznih nivoa, počev od udžbenika osnovne škole do univerzitetskih udžbenika postoje neke definicije koje imaju nedostataka, u najmanju ruku, mogu biti diskutabilne. Kao višegodišnji predavač raznih predmeta na Matematičkom fakultetu u Beogradu i pisac više udžbenika za razne nivoe obrazovanja, autor ovog članka ukazuje na neke nedostatke diskutabilnih definicija i predlaže neka bolja rješenja.

O definicijama u matematici može se govoriti sa više aspekata. Tema je veoma široka i značajna. Najvažnija su dva aspekta, onaj koji govori o uvođenju novih definicija novih pojmova (kako ih treba uvoditi), koje unaprijeđuju nova matematička dostignuća (otvaraju nove matematičke oblasti), i onaj drugi aspekt poznatih, prihvaćenih definicija, koje služe matematičkom obrazovanju klasičnih matematičkih sadržaja. Ovdje se usredsređujemo samo na drugi aspekt, i to na neke definicije matematike u obrazovanju. Preciznije, biće riječi o metodici uvođenja definicija u nastavi matematike i o nekim nedostacima korišćenih definicija u nastavnoj praksi (na raznim nivoima nastave, od osnovne škole do fakulteta).

Kako treba uvoditi nove matematičke pojmove u nastavi matematike? U obrazovanju se još od Platona (429-348 g.p.n.e.) veliki značaj pridaje definicijama pojmova. U matematici je definicije prvi počeo da praktikuje njegov učenik Euklid (365-300 g.p.n.e.). Kasniji matematičari su nastavili sa uvođenjem definicija matematičkih pojmova.

¹ Dr Pavle Miličić, profesor Univerziteta u Beogradu

„Definicija otkriva prirodu stvari“, govorili su filozofi, što je tačno ako se one dobro pripreme poznatim pojmovima i motivima.

Nažalost, u nastavi matematike, često se sa definicijama nekorisno manipulira. Naime, obično se definicija daje na početku izlaganja odedene materije, kratko, bez adekvatnog uvoda, bez odabranih primjera; i odmah se prelazi na dokaze teorema koje su u vezi sa tom definicijom. Osnovni psihološki proces poimanja odgovarajućeg pojma treba da se završi tačnom definicijom, a ne da se počinje sa njom. Bilo bi, najblaže rečeno, kontraproduktivno, ako bi nastavnik prilikom uvođenja diferencijalnog računa, na samom početku, bez ikakvog uvoda, dao tačnu definiciju izvoda ili integrala. Slušalac, u tom slučaju, ne bi imao nikakav motiv da zavoli diferencijalni račun i da shvati zašto mu je on potreban. Pored heurističkog uvoda i primjera koji se navode prije definicije određenog pojma, potrebno je, svuda gdje se to može, navesti i istorisku genezu pojave pojma koji želimo da tačno definišemo. Jer, jedan od osnovnih zakona razvoja pojedinih živih organizama, tzv. *Biogenetski zakon*, koga je formulisao njemački biolog i filozof E. Hekel (1834-1919) glasi: „Ontogeneza je kratka rekapitulacija filogeneze“, što u prevodu na razumljiv jezik znači da je istorija razvoja svake žive individue skraćeno ponavljanje razvoja onog roda kome ta individua pripada. Iz ovoga zakona proističe i tzv. *Zakon psihofizičke evolucije*: „Umni razvoj ličnosti jest kratko ponavljanje umnog razvoja ljudskog roda“.

U vezi obrazovanja mladih naraštaja, Poenkare (1854-1912) je još 1904. g. zapisao: „Vaspitač je dužan da primora vaspitanika da prođe kroz iste one etape kroz koje su prošli i njegovi preci, brže, ali ne narušavajući etape. Za to istorija nauke mora da bude naš glavni vođa“.

Neki filozofi su sa pravom isticali: „Ako ne znamo kako je nešto postalo, onda ga i ne razumijemo“.

Naravno, danas, na ovom nivou ogromnog broja matematičkih pojmova, predavač nije u stanju da u potpunosti sprovede Poenkareov zavjet. Ali, u svakom slučaju prije uvođenja definicije određenog pojma treba navesti neke primjere koje učenik razumije. Osim toga, za neke pojmove je potrebno dokazati njihovu egzistenciju, što vrlo često nije lako uraditi. Na primjer, lako je reći: „ $\sqrt{7}$ je broj čiji je kvadrat jednak 7“, ali da li takav broj postoji nije lako dokazati. Prije definicije veoma važnog iracionalnog broja $e \approx 2,7 \dots$ treba dokazati da on postoji, što nije lako uraditi.

A sada konkretnije o samim definicijama matematičkih pojmova. Prema onome što su govorili razni matematičari i filozofi, moglo bi se reći da je definicija nekog pojma iskaz koji karakteriše taj pojam, koji otkriva njegovu suštinu. Definicije mogu biti date na više načina. Najčešći su : 1) svođenje pojma koji definišemo na već ranije usvojene pojmove (na primjer, „romb je paralelogram čije su sve stranice jednakih dužina“); 2)

genetički ili konstruktivno (na primjer, definicija dužine luka neke krive ili definicija određenog integrala); 3) aksiomatsko definisanje pojma, gdje se definisani pojam pojavljuje kao apstraktan objekat a aksiomama se određuje njegov odnos prema drugim pojmovima (osnovni pojmovi euklidske geometrije, Peanova definicija prirodnog broja). Jedan pojam može biti definisan na više ekvivalentnih načina.

Pogledajmo, sada, kako izgledaju neke definicije u našoj udžbe-ničkoj literaturi.

Mnoge definicije u našoj matematičkoj udžbeničkoj literaturi kao i dfinicije u predavanjima pojedinih predavača, imaju raznih nedostataka. Ti nedostaci se, uglavnom, ispoljavaju u obliku *nepreciznosti* date definicije, *nekorisnosti* date definicije i *netačnosti* date definicije.

Sljedeći primjeri govore o tome.

Nepreciznost nekih definicija. Sljedeći primjeri se nalaze u mnogim našim udžbenicima. Na primjer, često se kaže: „Jednačina nekog skupa tačaka u euklidskom prostoru E_3 , GMT (geometrijsko mesto tačaka, na primjer, skup tačaka kruže linije, skup tačaka određene krive linije koja geometrijski definisana) je jedaćina koju zadovoljavaju sve tačke tog skupa“. Ako bi to bilo tačno, onda bi jednačina $x^2 - y^2 = 0$ bila jednačina prave $y = x$. Ali, to nije tačno, ta jednačina definiše dvije prave $y = x$ i $y = -x$. Tačna definicija jednačine nekog GMT treba da glasi: „Jednačina datog GMT –a je jednačina koju zadovoljavaju sve tačke tog skupa i samo te tačke“.

Ili, „Dvije prave su paralelne ako nemaju zajedničkih tačaka“, što nije tačno, jer mogu biti mimoilazne. Osim toga, zbog cijele teorije o paralelnim pravama, definicijom se prihvata da je prava paralelna samoj sebi. (Relacija paralelnosti u skupu svih pravih je relacija ekvivalencije).

Često se kaže “Tangenta krive linije je prava koja sa krivom ima samo jednu zajedničku tačku“, što nije tačno jer prava može da seče krivu u samo jednoj tački. „Apsolutna vrednost broja je taj broj bez predznaka“, što takođe nije tačno.

Dalje, pri rješavanju jednačine $f(x) = 0$ po x u skupu realnih brojeva, gdje je f data funkcija, kaže se: „Riješiti ovu jednačinu znači odrediti skup S čiji elementi zadovoljavaju datu jednačinu“. Po toj definiciji rješenje bi bilo $S = \{x \in R | f(x) = 0\}$, što nije dovoljno, jer nema konkretnih elemenata koji su elementi ovog skupa.

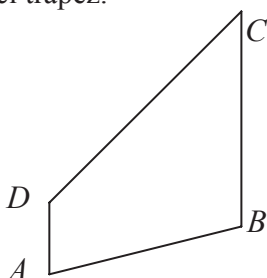
Dalje, u metričkom prostoru (M, d) , otvorena kugla sa centrom u tački x , poluprečnika r , u oznaci $K(x, r)$, obično se definiše sa

$$K(x, r) := \{y \in M | d(x, y) < r\},$$

gdje je $r > 0$. Takva definicija pravi velike teškoće u izgradnji pojma otvorenog skupa u M , ako se ne pretpostavi da je $r \geq 0$.

Vrlo često, male nepreciznosti ili nedorečenosti pri uvođenju novih pojmova u obrazovanju mogu da naprave velike teškoće kod slušalaca. Ponekad se neki detalj, neka riječ iz definicije nekog pojma dovoljno ne ističe, što dovodi do konfuzije i nesigurnosti učenika. Na primjer, kod definisanja konveksnosti krive (njenog grafika), ne precizira se kad je neka kriva „konveksna na gore (dole) „.

Ili pri definisanju četvorougla (poligona, uopšte) ne ističe se dovoljno činjenica da se radi o ravnom liku, jer postoji i prostorni četverougao. Isto tako, zbog dovoljno nenaglašene činjenice da paralelne strane trapeza mogu da imaju proizvoljan pravac, mnogi učenici ne prepoznaju da je četvorougao $ABCD$ na sljedećoj slici trapez.



Navedimo još jedan poznati primjer iz nastave matematike. Nastavnik je učenicima definisao četverostranu piramidu. Uz to je donio i model takve piramide i postavio je na sto tako da se ravan četvorougla poklapa sa ravni stola. Kada je utvrđivao pređeno gradivo, isti model je položio na sto tako da ravan jedne bočne strane leži na stolu. Tada je zapitao učenike: „Šta je sada osnova ove piramide?“. Pola učenika je pogrešno odgovorilo da je sada osnova piramide trougao. To znači da nastavnik u svojoj definiciji nije dovoljno istakao pojam osnove piramide.

Nekorisnost nekih definicija. U primjenama matematike, na primjer, u tehnici uglavnom se računa sa racionalnim brojevima. Tačnu vrednost iracionalnog broja je nemoguće koristiti pri izračunavanju neke veličine. Iracionalni brojevi u računu se zamjenjuju tzv. približnim racionalnim brojevima. Zato se u matematici uvode pojmovi apsolutne greške i relativne greške približnog racionalnog broja, tako da i te greške budu racionalni brojevi. Pa se često nailazimo na definiciju: „Apsolutna greška $\Delta a'$ približnog broja a' za tačan broj a je apsolutna vrednost razlike tačne vrednosti broja a i približne vrednosti a' , tj. broj $\Delta a' = |a - a'|$ “. Ta definicija ničemu ne služi, jer pretpostavlja poznavanje tačne vrednosti broja a koji može biti iracionalan. Naime, ako se znaju tačna vrednost i približna vrednost onda nam pojam apsolutne greške nije potreban. Uostalom, ko

može odgovoriti kolika je apsolutna greška (u decimalnom zapisu) približne vrđnosti $a' = 1,41$ za tačan broja $a = \sqrt{2}$? To je, prema gornjoj definiciji, broj $\sqrt{2} - 1,41$? Ali, ovaj broj nije racionalan. Ne možemo ga koristiti u racionalnom računanju. U ovom slučaju možemo govoriti samo o procjeni ove razlike, o nekom racionalnom broju koji ne prevazilazi ova razlika, na primjer broj 1,45.

Dakle, ima smisla definisati samo *neku granicu apsolutne greške* Δ_a *približnog broja* tako da je $|a - a'| \leq \Delta_a$. Slično važi i za relativnu gršku, tj., samo ima smisla definicija *granice relativne greške približnog broja*.

U raznim udžbenicima nailazimo i na ovakve rećenice: „Dati sistem linearnih jednačina je *nemoguć*“. Ova definicija nemogućnosti datog sistema nije korektna, jer, čim je sistem napisan, on je moguć. Sistem jednačina može biti saglasan ili nesaglasan, tj. može imati neko rješenje ili može biti bez rješenja.

Netačnost nekih definicija. Još u osnovnoj školi nailazimo na tvrđenje: „Ako je razlomak manji od 1 onda je brojilac manji od imenioca“.

Da li je to u redu? Ne. Jer, $\frac{(-2)}{(-4)} = \frac{1}{2}$, ali je $-2 > -4$. Ili, tvrđenje: „Ako je

$a : b = c : d$ i $a < b$ onda je $c < d$ “. I to nije tačno. Gornji primjer to potvrđuje. Zatim, kompleksna jedinica i kod uvođenja kompleksnih brojeva često se definiše sa $i = \sqrt{-1}$. To nije tačno. Kompleksni broj i se definiše jednakošću $i^2 = -1$, jer $\sqrt{-1}$ ima dvije vrednosti u polju kompleksnih brojeva.

Ali evo jednog manje evidentnog primjera pogrešne definicije. U svoje vrijeme je Hilbert rekao da ni jedno pitanje nije toliko uznemiravalo ljudski duh kao pitanje *beskonačnosti*. Otuda, gdje se god pojavljuje taj pojam, imamo raznih lapsusa i paradoksa. Često je napisano u nekim udžbenicima, a i poneki predavač tako kaže: „Brojevni beskonačni red

$\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ je zbir svih članova beskonačnog niza brojeva (a_n) “. Naravno da se

takva definicija ne može prihvatiti, jer beskonačni zbir brojeva algebra ne poznaje. Algebra poznaje samo konačne zbiove, koristeći asocijativni zakon sabiranja. Tačna definicija beskonačnog reda može da glasi:

Bekonačni red $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ je uređen par beskonačnih nizova $((a_n), (s_n))$ gdje je

$$s_n = \sum_{k=1}^n a_k \quad (n \in \mathbb{N}).$$

Posljedice nekih nepreciznih definicija. Ako bismo se držali gornje netačne definicije beskonačnog reda, onda bi smo mogli zaključiti da je

$$1 - 1 + 1 - 1 + 1 - \dots = (1 - 1) + (1 - 1) + \dots = 0,$$

ili

$$1 - 1 + 1 - 1 + 1 - \dots = 1 - (1 - 1) + (1 - 1) + \dots = 1,$$

što je apsurd, jer asocijativni zakon, koji se ovdje koristi, ne važi za beskonačne zbirove. Grupisanje članova reda i permutovanje članova reda, a da se vrednost reda (zbir reda) ne promijeni, dozvoljeno je samo za jednu vrstu redova koji se zovu apsolutno konvergentni redovi. Ako dati brojevni red nije apsolutno konvergentan, onda se permutovanjem njegovih članova može dobiti novi red čiji zbir može biti bilo koji unaprijed zadati broj. To je čuvena Rimanova teorema.

U vrijeme kada se pojavila potreba da se izučavaju brojevni beskonačni redovi (18. vijek) i neki veliki matematičari tog vremena, koji su dali ogromne priloge teoriji redova griješili su. Tako je zabilježen jedan sljedeći Ojlerov (1734-1800) pogrešan zaključak. Iz jednakosti

$$q + q^2 + q^3 + \dots = \frac{q}{1 - q}$$

i

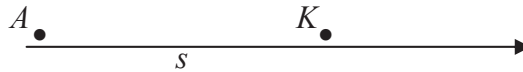
$$1 + \frac{1}{q} + \frac{1}{q^2} + \dots = \frac{q}{q - 1},$$

on je zaključio da je

$$\dots \frac{1}{q^2} + \frac{1}{q} + 1 + q + q^2 + \dots = 0,$$

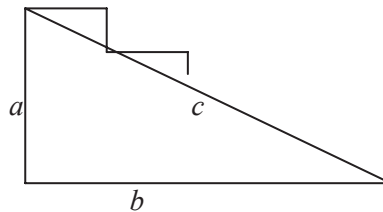
što je netačno.

Na komplikovanom nerzumljivom pojmu beskonačnosti nastala je i čuvena Zenonova *aporija* (Zenon, čuveni grčki filozof, V-IV vijek p.n.e.) o Ahilu i kornjači. Naime, Ahil i kornjača se kreću u istom pravcu i smjeru, s tim što se Ahil kreće brže od kornjače, ali kornjača ima početnu prednost od izvjesnog broja metara. Zenon nije mogao tačno da objasni, može li Ahil da stigne kornjaču, rezonujući na sljedeći način: U vremenskom periodu dok Ahil stigne do početnog položaja kretanja kornjače, kornjača pređe izvjestan dio puta i dođe u novu tačku, a kad Ahil stigne u tu novu tačku, kornjača je prešla u novi položaj, novu tačku i td. Zabluda je u tome što Zenon nije znao tačnu definiciju neprekidnog kretanja, koja se zasniva na tačnoj definiciji realnog broja. Danas je moguće precizno objasniti Zenonovu zabludu. Evo tog objašnjenja. Neka su brzine Ahila i kornjače, redom, v_1 i v_2 ($v_1 > v_2$). Neka je A početna taka kretanja Ahila i K početna tačka kretanja kornjače. Istovremeno polaze iz ovih tačaka, vidi sljedeću sliku.



Neka je $d(A, K) = s$ (početno rastojanje Ahila i kornjače). Posle izvjesnog vremenskog intervala t , Ahil je prešao dužinu puta $v_1 t$ a kornjača $v_2 t$. Budući da je $v_1 - v_2 > 0$ i $s > 0$, prema tzv. *Arhimedovoj posljedici* postoji t takav da je $(v_1 - v_2)t > s$, tj. $v_1 t > s + v_2 t$, a ovo znači da je u tom trenutku Ahil bio ispred kornjače. Kako je kretanje neprekidno, to postoji vremenski trenutak t_0 kada je Ahil stigao kornjaču. Inače Arhimedova posljedica je posljedica tzv. *Aksiome supremuma*, jede od aksioma polja realnih brojeva. O aksiomama polja realnih brojeva može se vidjeti u citiranoj knjizi pod br. 6.

Koliki je značaj tačno koristiti tačnu definiciju govori i sljedeći primjer, koji se često navodi kao primjer matematičkog *sofizma*. Njime se „dokazuje“ tvrđenje: „Zbir dužina kateta pravouglog trougla jednak je dužini hipotenuze“. Evo kako se dolazi do takvog pogršnog zaključka. Neka su a i b dužine kateta i neka je c dužina hipotenuze pravouglog trougla, (vidi sljedeću sliku).



Podijelimo hipotenuzu na n jednakih djelova. Posmatrajmo niz podudarnih pravoglih trouglova čije hipotenuze dužina c/n pripadaju hipotenuzi polaznog trougla a katete su im paralelne sa katetama polaznog trougla. Tada je zbir dužina svih kateta tih malih podudarnih trouglova $S_n = a + b$. S druge strane ako se, pri tome, n neograničeno uvećava onda izlomljena linija koju čine katete malih trouglova prelaze u hipotenuzu pa se zaključuje da je

$$\lim_{n \rightarrow \infty} S_n = c,$$

što bi značilo da je $a + b = c$. Gdje je greška? Greška je u tome što se nije tačno koristila definicija granične vrednosti niza S_n . Naime tačna definicija granične vrednosti nekog niza (s_n) je broj s ako i samo ako je $|s_n - s|$ beskonačno mali broj kad se n neograničeno uvećava, tj. ako je

$$\lim_{n \rightarrow \infty} |s_n - s| = 0.$$

U posmatranom slučaju broj c nije granična vrednost niza (S_n) , jer

$$|S_n - c| = |a + b - c|$$

nije proizvoljno mali broj, bez obzira kojiko je velik broj n .

Dakle, „očiglednost“ u matematici treba izbjegavati, treba se držati tačne definicije.

U kontekstu rečenog, pomenimo i tzv. matematičke *paradokse*. To su tačna matematička tvrđenja, ali koja na prvi pogled izgledaju da nijesu tačna. Na primjer, tvrđenje da jednačina

$$\log_{1/16} x = (1/16)^x$$

ima tri korijena, čini se da nije tačno. Ali preciznim razmatranjem može se dokazati da je tvrđenje tačno.

Ali, napomenimo da se u matematičkom obrazovanju, pa i u primjenama, često služimo netačnim, bolje reći nedovoljno tačnim definicijama, i to nam ne donosi neke posebne teškoće. Navešćemo primjere za ovo tvrđenje.

Na primjer, u srednjoškolskom obrazovanju, trigonometrijske funkcije $\sin x$ i $\cos x$ se definišu pomoću tzv. trigonometrijskog kruga i geometrije. Profesionalni matematičari smatraju da to nijesu precizne definicije. Precizne definicije se mogu dati, na primjer, preko stepenih redova. (Ja mislim da je najbolje precizno definisati $\cos x$ pomoću skalarnog proizvoda vektora koji obrzuju ugao x . Naime, ako su \vec{a} i \vec{b} vektori koji obrazuju veličinu ugla x , ($0 \leq x \leq \pi$), onda se može definisati $\cos x := \frac{(\vec{a}, \vec{b})}{|\vec{a}||\vec{b}|}$. Posle

se definiše $\sin x$ pomoću identiteta $\sin^2 x + \cos^2 x = 1$, i td.).

Pri uvođenju kompleksnih brojeva često se kaže; „Imaginarni broj je prizvod realnog broja i imaginarne jedinice“ ili „Kompleksni broj je zbir realnog i imaginarnog broja“ ($z = a + ib$, $a, b \in R$) a pri tome ne znamo šta znači pomnožiti realni broj i imaginarnu jedinicu, odnosno šta znači sabrati jedan realni broj i jedan imaginarn broj. Tačna definicija kompleksnog broja se daje Hamiltonovski (Hamilton, 1805-1865) preko uređenih parova realnih brojeva.

Pojam determinante n -og reda, u nastavi srednje škole, se ne uvodi precizno, već se prvo definiše determinanta drugor reda, pa preko nje determinanta trećeg reda i td. Tačna definicija proizvoljne determinante n -og reda zahteva više predznanja i prostora.

Definicija vektorskog proizvoda $\vec{a} \times \vec{b}$ u euklidskom prostoru E_3 obično se daje neprecizno. Naime, smjer vektora $\vec{a} \times \vec{b}$ nije lako precizno definisati pa se pribjegava opisivanju tog pojma pomoću „pravila desne ruke“, dakle pomoću anatomije čovjeka, što znači da definicija nije

matematička. Matematičku definiciju, tačnu definiciju, vektorskog proizvoda možemo dati samo ako prethodno orijentišemo prostor E_3 određenom bazom, recimo ortonormiranom bazom vektora. U tom slučaju tačnu definiciju vektorskog proizvoda možemo dati na sljedeći način.

U euklidskom prostoru E_3 nije teško dokazati sljedeće tvrđenje: Neka je (e_1, e_2, e_3) fiksiran ortonormiran sistem vektora (ortonormiran bazis) u E_3 . Ovaj bazis orijentiše prostor E_3 . Neka su $x = (x_1, x_2, x_3)$ i $y = (y_1, y_2, y_3)$ dva vektora u tom sistemu. Tada postoji jedinstven vektor $a = (a_1, a_2, a_3)$ takav da je, za svaki vektor $z = (z_1, z_2, z_3)$

$$(1) \quad \begin{vmatrix} x_1 & x_2 & x_3 \\ y_1 & y_2 & y_3 \\ z_1 & z_2 & z_3 \end{vmatrix} = z_1 a_1 + z_2 a_2 + z_3 a_3.$$

(Izrazom na lijevoj strani se definiše tzv. mješoviti proizvod vektora x , y i z a izrazom na desnoj strani se definiše tzv. skalarni proizvod vektora z i a , u prostoru sa bazom (e_1, e_2, e_3)).

Vektor a definisan gornjim tvrđenjem zove se vektorski proizvod vektor x i y .

Ako se u jednakosti (1) uzima redom da je $z = x$ i $z = y$, dobijamo da je $a \perp x$ i $a \perp y$ (determinanta sa dvije jednake vrste jednaka je nuli).

Ako pak, za z uzimamo redom e_1, e_2, e_3 , iz jednakosti (1) dobijamo

$$a_1 = \begin{vmatrix} x_2 & x_3 \\ y_2 & y_3 \end{vmatrix}, \quad a_2 = -\begin{vmatrix} x_1 & x_3 \\ y_1 & y_3 \end{vmatrix}, \quad a_3 = \begin{vmatrix} x_1 & x_2 \\ y_1 & y_2 \end{vmatrix}.$$

Sada lako dokazujemo da je intezitet vektora a jednak površini paralelograma konstruisan nad vektorima x i y , tj. da je

$$\begin{vmatrix} x_1 & x_2 & x_3 \\ y_1 & y_2 & y_3 \\ a_1 & a_2 & a_3 \end{vmatrix} = |a|^2.$$

To potvrđenje da su vektori x , y i a iste orijentacije kao i vektori e_1, e_2 i e_3 , jer je mješoviti proizvod ovih vektor jednak 1, dakle, pozitivan, kao što je i mješoviti proizvod vektora x , y i a takođe pozitivan.

Teškoće u definisanju nekih fundamentalnih pojmova u matematici. Kao što smo vidjeli, tačnu definiciju mnogih pojmova u matematici nije lako dati, a da ona bude prihvatljiva učenicima sa određenim predznanjem. Mnoge precizne definicije za nematematičare i nijesu presu-

dno važne. Često se dešava da i ne znamo tačnu definiciju nekog pojma, ali ga uspješno koristimo cijelog života.

Cijela matematika je puna pojmova koji se ne mogu definisati pomoću pojmova koji bi bili razumljivi i onima koji imaju ograničeno predznanje iz matematike. Setimo se, na primjer, koliko je teško precizno definisati pojam određenog integrala u Rimanovom smislu, da ne govorim o teškoći definicije Lebegovog integrala. Jedan od najvažnijih pojmova savremene matematike, pojam *mногоstrukosti* nemoguće je definisati elementarnim pojmovima, koji su razumljivi nedovoljno obrazovanim matematičarima.

U savremenoj matematici jedan od najviše upotrebljivanih pojmova je pojam *skupa*. Pomoću ovog pojma prave se mnoge definicije u raznim oblastima matematike. Ovaj pojam intuitivno opažamo, razumljivo nam je šta on znači pogotovu kad je on sa konačnim brojem elemenata. U nastavi ga uvodimo opisno, jer se tačno ne može definisati nekim elementarnim pojmovima. Ali, tzv. teorija skupova ne može se izgraditi na osnovu intuitivne definicije pojma skupa kakvu je dao Kantor. Navodimo sljedeći čuveni paradoks koji proističe na osnovu intuitivne definicije pojma skupa: „Određeni berberin brije sve ljude (skup svih ljudi) u gradu koji se ne briju sami. Da li se ovaj berberin brije sam?“ Odgovor nije moguće dati ako se ne uvede precizna aksiomatizacija pojma skupa, na osnovu koje je izgrađena tzv. *teorija skupova*. Prvu aksiomatizaciju teorije skupova dao je Zermelo 1908.g.

Uređeno polje realnih brojeva. Vratimo se sada pojmu koji je nama mnogo bliži, pojmu realnog broja. Sva civilizacijska dostignuća se opisuju brojevima, ali mnogi stvaraoci značajnih otkrića, koji su koristili brojeve nijesu znali tačnu definiciju realnog broja. A brojevi se pojavljuju još u Ahmesovom papirusu u 18. vijeku prije nove ere. Koliki su značaj stari narodi pridavali važnosti brojeva najbolje govori činjenica da su Pitagorejci govorili da „brojevi upravljaju svijetom“. Milenijumi su prošli dok se nijesu stekli uslovi da se realni broj može precizno definisati. To se desilo tek u 19. vijeku, kada je tačna definicija iskristalisana iz radova velikih njemačkih matematičara Vajerštrasa (1815-1897), Dedekinda (1831-1916) i Kantora (1845-1918). Ovako kasna pojava tačne definicije realnog broja govori o teškoćama koje prate njegovu definiciju.

Naravno, u matematičkom obrazovanju, nemoguće je odmah uvesti tačnu definiciju realnog broja. Pojam realnog broja, u nastavi matematike, se uvodi postupno. Počinje se sa skupm prirodnih brojeva N , koji slušaoci mogu da prihvate, iako ga je veome teško tačno definisati. Operacije u tom skupu su takođe razumljive i za najmlađi uzrast učenika. Posle se taj skup proširuje na skup cijelih brojeva Z (a ponekad na skup pozitivnih racionalnih brojeva), pa na skup racionalnih brojeva Q i na kraju se preko primjera iracionalnih brojeva dolazi do skupa realnih brojeva R . Treba reći

da se tom prilikom vrlo rijetko, tokom nastave srednjoškolskog obrazovanja, možda samo kod boljih metodičara matematičara, ističe jedinstvo skupa brojeva \mathbf{R} , operacije sabiranja „plus“, operacije množenja „puta“ i relacije „manje ili jednako“. Sam broj bez navedenih operacija i relacije je usvojeni znak, jedan simbol koji ništa ne znači. Dakle, ne ističe se dovoljno činjenica da uređena četvorka $(\mathbf{R}, +, \cdot, \leq)$ čini jedno jedinstvo bez koga se realan broj ne može definisati. U svojoj suštini, ta četvorka definiše tzv. uređeno polje realnih brojeva, koje mi koristimo u svim naukama, bez koga se ne može izgraditi ni jedna matematička teorija.

Znači, posle postepenog proširivanja $N \subset Z \subset Q \subset R$, uz stalno isticanje značaja uvedenih operacija i relacije, trebalo bi učenicima ponuditi i jednu tačnu definiciju uređenog polja realnih brojeva. Onako kao što je to urađeno u citiranim knjigama **5** i **6**.

Da se sagleda teškoća tačne definicije, navodimo sada suštinu definicije polja realnih brojeva, ne navodeći eksplicitno 15 aksioma, koje se mogu vidjeti, na primjer u citiranoj knjizi **5**: Skup \mathbf{R} u kome su definisane dvije binarne operacije: *sabiranje* (oznaka $+$) i *množenje* (oznaka \cdot) i binarna operacija *manje ili jednako* (oznaka \leq), takve da važe 15 aksioma (nabraja se 15 aksioma) je *uređeno polje realnih brojeva*. Element takvog skupa zove se *realni broj*. Dakle, uređeno polje $(\mathbf{R}, +, \cdot, \leq)$ je jedinstveno polje realnih brojeva do na izomorfizam. Navedenim aksiomama obezbijeđeno je postojanje posebnih realnih brojeva 1 (jedan) i 0 (nula) sa posebnim osobinama u odnosu na date operacije i datu relaciju. Sada se lako definišu prirodni brojevi, cijeli brojevi, racionalni i iracionalni brojevi i operacije sa njima.

O definicijama nekih geometrijskih pojmova. I neki geometrijski pojmovi koje koriste i nematematičari cijelog života, makar u retorici, veoma se teško tačno definišu. To su svuda geometrijski pojmovi *tijelo*, *površ* i *linija* (luk krive). Moglo bi se reći da bez pojmova realan broj, tijelo, površ i linija ne bi bile kompletne mnoge nauke, a zasigurno nebi postajale tehničke nauke, fizika astronomija itd. Na definicijama ovih geometrijskih pojmova želim sada da se zadržim. U raznim, naročito ranijim knjigama, nalaze se netačne definicije ovih pojmova. Na primjer, „Tijelo je dio prostora ograničenog sa svih strana“, „Granica tijela je površ“, „Granica površi je linija“. Da ne navodimo još drastičnije primjere netačnih definicija kao što su „Linija je dužina bez širine“ i td. Naravno da su navedene „definicije“ netačne. Jer, zar odsječak (duž), pa kružna površ nijesu ograničeni delovi prostora! Znači li to da su i ovi delovi prostora tijela? Ako je granica tijela površ onda polusfera nije površ jer ne postoji tijelo čija bi cijela granica bila polusfera. Ako bismo se malo ispravili pa kazali da je „površ granica tijela ili dio granice tijela“, onda bi i kružnu liniju mogli

smatrati da je površ. Ovo je sve pogrešno pošto često i ne znamo šta je granica tijela (površ). Slično i „definicija“ : „granica površi je linija“ je pogrešna, pošto bi u tom slučaju i tačka bila linija.

Tačne definicije pomenutih geometrijskih pojmova nije lako dati. Da je to tačno najbolje pokazuje sljedeća priča. U vezi problema definicije „krive“ (neprekidne linije) bilo je mnogo netačnih definicija koje su davali razni matematičari. Veliki francuski matematičar Žordan (1838-1922) dao je jednu definiciju koja je u početku izgledala tačna i koju su matematičari prihvatili. Naime, on je smatrao da je svaka neprekidna kriva u prostoru E_3 slika jednog neprekidnog preslikavanja određenog segmenta iz \mathbf{R} u E_3 . Ali posle izvjesnog vremena genijalni italijanski matematičar Peano (1858-1932), poznat između ostalog po aksiomatici skupa prirodnih brojeva, zadivio je matematički svijet. On je konstruisao određeno neprekidno preslikavanje sa segmenta $[0, 1]$ u E_3 takvo da je njegova slika u E_3 bio cio kvadrat (površ kvadrata).

Dakle, tačne definicije pomenutih geometrijskih pojmova nije jednostavno dati. A, postavlja se pitanje kako prepoznati da li je neka figura u E_3 tijelo (površ, luk)? Kako odgovoriti na sljedeća pitanja, na osnovu koje definicije:

Ako se iz lopte dužine poluprečnika r izostavi jedan poluprečnik, da li nastala figura tijelo?

Ako se kvadratu (ravnoj ploči) izostavi (ukloni) jedna stranica, da li je dobijena figura površ?

Ako se duži AB ukloni tačka B da li je dobijena figura luk?

Da bismo odgovorili na postavljena pitanja moramo znati definicije pojmova tijelo, površ i luk. Moramo znati kojim se skupovima tačaka pripisuju ti nazivi.

Neki topološki pojmovi u prostoru E_3 . Tačne definicije pomenutih skupova tačaka mogu da se daju polazeći od jednog jedinog geometrijskog pojma, pojma sfere, odnosno otvorene kugle u E_3 , pojma koji lako usvaja i svaki osnovac. U stvari, prilaz definisanju ovih pojmova pomoću sfere je tzv. topološki prilaz. Ima i drugih prilaza definisanju ovih pojmova kao što su analitičko-topološki, ali za njih je potrebno mnogo više predznanja. Mi ćemo ovdje koristiti samo pojam sfere i nekoliko izvedenih pojmova iz tog pojma. Prvo definišemo neke izvedene pojmove koristeći pojam sfere.

Svaki skup $F \subset E_3$ zovemo *figurom*. Neka F data figura. Neka je $M \in E_3$ fiksirana tačka. Unutrašnjost sfere sa centrom u tački M i poluprečnikom dužine ε , u oznaci $K(M, \varepsilon)$, zovemo ε -okolina tačke M ili *otvorena kugla sa centrom u M i poluprečnikom čija je dužina ε* . Tačka

M je *unutrašnja tačka* figure F ako postoji okolina $K(M, \varepsilon)$ takva da je $K(M, \varepsilon) \subset F$. Skup svih unutrašnjih tačaka skupa F zovemo *unutrašnjost skupa* F i označavamo ga sa $\text{int } F$. Tačka M je *tačka ruba* figure F (*granična tačka* skupa F) ako se u svakoj ε -okolini te tačke nalazi neka tačka iz F koja je različita od M i neka tačka iz komplementa skupa F (skupa CF). Skup svih tačaka ruba figure F je *granica figure* F . Označavaćemo ga sa ∂F . Ako sve tačke ruba od F pripadaju skupu F onda je skup F *zatvoren skup*. Ako se svake dvije tačke skupa F „mogu povezati“ jednom izlomljenom linijom (jednom neprekidnom linijom), koja pripada skupu F onda se kaže da je skup F *povezan skup* (iz jednog komada). Skup $F \cup \partial F$ zove se *zatvorenje skupa* F . Skup F čije su sve tačke unutrašnje tačke tog skupa i koji je povezan zove se *otvorena oblast*.

Prema navedenim imenovanjima (definicijama) možemo konstatovati sljedeće: Granica lopte u prostoru E_3 je sfera; granica kruga (kružne površi) je taj isti krug; granica poluprostora (skupa tačaka prostora E_3 sa jedne strane neke ravni) je ravan koja određuje taj poluprostor; zatvoren je unutrašnjosti sfere je lopta (kugla); unutrašnjost sfere je povezana oblast i td.

Sve navedene definicije polaze od pojma sfere i elementarnih pojmova deskriptivne teorije skupova, kojima se služi svaki predavač geometrije još u srednjoškolskom obrazovanju. Zato su navedene definicije razumljive, bar nastavnicima matematike. U terminima ovih uvede-nih pojmova navodimo sada definicije osnovnih opštih figura: tijelo, površ i luk.

Tijelo. Figura F je *tijelo* ako je $\text{int } F$ ograničena oblast i ako je $\text{int } F \cup \partial F = F$.

Ovo znači da je svaka figura, neobavezno ograničena, koja je zatvorenje neke povezane oblasti, tijelo. Zatvorenje tijela je to isto tijelo.

Sada možemo odgovoriti na neka ranije postavljena pitanja. Kugla iz koje je uklonjen jedan poluprečnik nije tijelo. Ako iz lopte uklonimo jednu tačku, onda ostatak nije tijelo, jer taj skup nije zatvorenje ni jedne oblasti. Dio prostora ograničenog sa jednom ravni zajedno sa tom ravni je tijelo, jer je to zatvorenje jedne neograničene povezane oblasti.

Površ. Za definiciju pojma površi koristimo pojam ruba tijela. Neka je T tijelo i $S = \partial T$. Neka je $M \in S$. Onda se skup $K_S := K(M, \varepsilon) \cap S$ zove ε -okolina tačke M u odnosu na skup S . Tačka $M \in \Pi \subset S$ je unutrašnja tačka skupa Π ako postoji okolina $K_S(M, \varepsilon)$ takva da je $K_S(M, \varepsilon) \subset \Pi$. Sada se definiše unutrašnjost skupa Π u odnosu na S , u oznaci $\text{int } \Pi_S$, oblast skupa Π u odnosu na S , granična tačka skupa Π u

odnosu na S i zatvorenje skupa Π (rub skupa Π) u odnosu na S , koje se označava sa $\partial\Pi_S$. Dakle, definišu se svi pojmovi za Π u odnosu na S ($\text{int}\Pi_S, \partial\Pi_S$, oblast u Π_S) kao što smo gore definisali pojmove za F .

Figura Π je *površ* ako postoji rub nekog tijela $S = \partial T$ i oblast G u odnosu na S takva da je zatvorenje skupa G u odnosu na S , označeno sa G_S , jednako skupu Π , tj. ako je

$$\Pi = \partial G_S.$$

Prema tome, polusfera sa ekvatorom (velikom krugom koji ograničava tu polusferu) je površ, ali polusfera bez ekvatora nije površ, jer takva polusfera oblast na sferi, a zatvorenje te oblasti daje polusferu sa ekvatorom. Sfera sa koje je uklonjena jedna tačka nije površ, jer ne postoji otvoren skup na takvoj sferi čije je zatvorenje sfera bez uklonjene tačke.

Luk linije. Za definiciju linije koristimo rub površi. Neka je L rub površi Π koja je dio ruba S nekog tijela T . Dakle, L je skup svih graničnih tačaka površi Π u odnosu na S . Neka je $M \in l \subset L$. Znači da je l figura na L na kojoj se nalazi tačka M . Tada se kao i prije može definisati kada je M unutrašnja tačka figure l u odnosu na L , šta je oblast u skupu l u odnosu na L (na primjer, polu kružna linija bez krajnjih tačaka), kada je M granična tačka figure l u odnosu na L i štaje zatvaranje neke oblasti iz skupa l u odnosu na L .

Figura l za koju postoji rub neke površi $L = \partial\Pi_S$ i oblast na njemu (u odnosu na L), čije je zatvorenje (u odnosu na L) jednako skupu l zove se *luk*.

Prema ovoj definiciji polukružna linija sa krajnim tačkama je luk, ali polukružna linija bez jedne krajnje tačke nije luk.

Nabrojane definicije geometrijskih figura potrebno je da zna svaki nastavnik koji predaje geometriju, kako bi mogao da odgovori na sva nezgodna učenička pitanja.

Literatura

1. Л.С. Атанасян, В.Т.Базылев, *Геометрия I и II*, Москва „Просвещение“ 1987.
2. В.М. Брадис, В.А. Минковский, А.К. Харчева, *Ошибки в математических рассуждениях*, Учпедгиз 1959.
3. Lucien Chambadal, *Dictionair des mathematiques modernes*, Librairie Larousse, Paris 1975.
4. О.В. Мантуров, Ю.Солонцев, Ю.И. Соркин, Н.Г. Федин, *Математика в понятиях, определениях и терминах*, под редакцией Л.В. Сабинаина, част 1 и част 2, Москва, Просвещение 1982

5. Павле Миличић, Владимир Стојановић, Зоран Каделбург, Бранислав Боричић, *Математика за I разред средње школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1994.

6. P.M. Miličić, M.P. Ušćumlić, *Elementi više matematike I*, Nauka, Beograd 1998.

DEFINITIONS OF SOME MATHEMATICAL NOTIONS

Abstract:

In mathematics textbooks on different levels, starting from those of primary schools up to the university level there are some definitions that have some inadequacies and may be even faulty. As an experienced lecturer of many subjects at the Belgrade Faculty of Mathematics and author of several textbooks for different education levels, the author of this paper draws our attention to certain shortcomings of definitions and proposes better ones.

Katarina KRNIĆ¹

TELEVIZIJSKI REKLAMNI SPOT U NASTAVI TALIJANSKOGA JEZIKA

Rezime:

Na samom početku članka ukratko se predstavlja termin reklamne komunikacije s naglaskom na talijanskoj televizijskoj reklami. Zatim se iznose glavna obilježja Carousela, nezaobilaznog segmenta talijanske kulturne prošlosti u kojem i danas reklamni autori nerijetko pronalaze nadahnuće. Par rečenica potom je posvećeno metafori, najprisutnijoj reklamnoj stilskoj figuri. U nastavku se iznose kriteriji o kojima je nužno voditi računa pri pravilnom odabiru reklamnog spota u nastavi talijanskog jezika. U središnjem dijelu članka jedna za drugom sistematično se nižu brojne aktivnosti primjenjive u nastavnoj obradi reklamnoga spota. Radi se o poticajnim vježbama koje na jedinstven način pridonose učvršćivanju gramatičke, leksičke i kulturološke kompetencije učenika. Na samom kraju članka iznose se razlozi koji reklamni spot čine valjanim i dobrodošlim nastavnim sredstvom.

Ključne riječi: televizijska reklama, reklamni spot, kriteriji, obrada, didaktički materijal.

Komunikacija je proces odašiljanja, prenošenja i primanja poruka, signala ili informacija. U osnovnom obliku sastoji se od izvora informacije, komunikacijskoga kanala i odredišta. Poruka usmjerena jasno definiranom odredištu (birano tržište, potencijalni potrošači) koja sistematično argumentira tezu o izvrsnosti određenoga proizvoda i/ili usluge, te tako oblikuje potrošačeve stavove i odluke pri odabiru s krajnjim ciljem uvjeravanja u istinitost navedene teze neizostavni je dio plaćene tzv. reklamne komunikacije. Valja napomenuti da, pored komercijalne reklamne poruke, postoji i onaj oblik reklame kojim se tržište poziva na promišljanje o aktualnim temama, kao što su cestovna

¹ Katarina Krnić, profesor Sveučilišnog studijskog centra za stručne studije u Splitu, Hrvatska

sigurnost, prevencija ovisnosti, politički izbori i sl., a gotovo u pravilu popraćene su velikim, lako uočljivim plakatima.

U ovome članku razmatrat će se televizijska reklama koju u klasičnome obliku predstavlja kratki film, spot ili grupa spotova (tzv. reklamni blok) s prosječnim trajanjem od 30 sekundi po spotu. Oglašivačka industrija uvelike vodi računa o položaju pojedinog spota unutar reklamnog bloka; naime uočeno je de se, kako neposrednim, tako i odgođenim ispitivanjem pamćenja najbolje pamte i dosjećaju sadržaji posljednji u nizu (još su uvijek u kratkoročnom pamćenju, tzv. efekt novosti), te oni s početka niza (kodiranjem su prvi došli u dugoročno pamćenje i tu se zadržali, tzv. efekt prvenstva). Učinkovita reklama izravna je posljedica predanoga rada stručnjaka iz raznovrsnih područja ljudske djelatnosti poput ekonomije, psihologije, antropologije, sociologije, modnog dizajna, likovne i glazbene umjetnosti itd.

Pojava reklama u današnjem smislu riječi usko je vezana uz pojavu novina. Prve reklame u Italiji, smještene na posljednoj strani dnevnog tiska, datiraju od druge polovine 19.-og stoljeća. Krasila ih je jednostavnost i neposrednost izraza s učestalom uporabom imperativa (*...prendete.../... bevete.../...al vostro farmacista chiedete...*).

Prvi televizijski spot reklamiran je u Americi davne 1941. godine, dok su Talijani to iskustvo imali prilike doživjeti 3. veljače 1957. godine. Tog je dana, naime, svjetlo dana ugledala specifična televizijska forma zvučna imene Carosello. U terminu između 20:50 i 21:00 sati, ukupnog trajanja od 155 sekundi, svakodnevno i gotovo neprekinuto punih 20 godina uveseljavao je i zadržavao uz ekrane nacionalne televizije (današnji RAI UNO) gledatelje svih uzrasta. Njegovim utemeljiteljem smatra se priznati redatelj Luciano Emmer, no Luca Magni, Sergio Leone i mnogi drugi sudjelovali su u ostvarenju ovoga ambicioznog televizijskog projekta. Sastojao se od komičnih i/ili animiranih skečeva s obilježjima kazališne predstave u trajanju od 120 sekundi, dok je preostalih 35 sekundi pripadalo reklamnoj poruci.

Talijansko društvo 60.-ih i 70.-ih godina, zatvoreno i nepovjerljivo prema stranome tržištu, doživljava obiteljsku zajednicu isključivim središtem interesa i vrijednosti što je vidljivo i u reklamnome kodu toga vremena. Familijarni kontekst, humoristično obojani dijalozi, ponavljani slogani (*...Ava, come lava.../...Omo lava più bianco...*), te jedinstveni likovi poput pilića Calimera i čelavog profesora Rocka Carosella su dali pečat osobnosti i prepoznatljivosti. Promjene u talijanskome društvu koje postaje modernije, dinamičnije i zahtjevnije doprinijele su gašenju ove prema stranome tržištu zatvorene forme. No zasluge Carosella su velike: obilježio je početak postojanja talijanske animacije i televizijske reklame, a fraze poput „*E dopo Carosello tutti a nanna*“ i „*A letto dopo Carosello*“ i danas odjekuju talijanskim govornim jezikom.

80.-te i 90.-te godine 20. stoljeća svjedoče nevjerojatnom uspjehu komercijalne televizije te predstavljaju razdoblje svojevrsnog procvata reklamnoga svijeta.

Referirajući se na Jakobsonovu podjelu, televizijski spotovi predstavljaju cjelovitu panoramu jezičnih funkcija, no uočljiva je dominacija one referencijalne, poetske i konotativne. Uvjerljivost iskaza postiže se polisemijom, te neizostavnom uporabom stilskih izražajnih sredstava poput poredbe, personifikacije, metafore, metonimije, sinegdohe i eufemizma. Dodatnu slikovitost jamče sugestija, aluzija, analogija, humor, ironija te neposredan i jednostavan jezik sa zamjetnom uporabom idioma i lokucija.

Važno je istaknuti ulogu neverbalne komponente jezika u spotu: izrazi lica, geste, položaj tijela, pogled, intonacija glasa, nazočnost pozadinske glazbe i drugih prirodnih i artifičijelnih zvukova od neprocjenjive su važnosti za efektivnost i privlačnost reklamnoga televizijskog spota. Tu valja istaknuti glazbu, koja je glavni kreativni sastojak u trećini od 500 novijih televizijskih reklama. Glazba, naime, reklamu čini perceptivno istaknutom u odnosu na drugi televizijski sadržaj, što za posljedicu ima bolje pamćenje.

Od gore navedenih stilskih figura, frekventnošću pojavljivanja i brojnošću svakako se ističe metafora. U velikom broju spotova dominantna je verbalna metafora. Riječi su te koje argumentiraju izvrsnost proizvoda („Nescaffè“ - *momenti da assaporare*, „Yogurt Danone“ - *yogurt Danone per sentirti danone*, „Interruttori Serie Living Ticino“ - *spengono un'era e ne accendono un'altra...*). Vrlo dopadljive su i vizuelne metafore u kojima se pred očima promatrača jedna stvarnost pretvara u drugu („Pasta Divella“ - *la pasta Divella è una danza*; plesači se pretvaraju u tjesteninu, „Novo Esso Extra“ - *metti un tigre nel motore*; automobil se pretvara u tigra, „Pelati Cirio“ - *come natura crea, Cirio conserva*; rajčica postaje konzervom...). Poneke reklame mogu se podičiti maštovitom interakcijom obaju metaforičkih kodova („Abbracci Mulino Bianco Barilla Biscotti“ - mama i kći se pretvaraju u leteće zagrljaje, „Cocolino“ - medvjedić miluje ručnike...). Dodatna uvjerljivost postiže se angažiranjem slavni osoba koji svojim autoritetom i kompetencijom reklamu čine vjerodostojnijom (pr. igrač Juventusa u reklami za „Yogurt Danone“).

Uspješnost televizijskih reklama ovisi i o karakternim osobinama promatrača, njegovoj spremnosti za prihvaćanjem sugestija i uvjeravanja.

U nastavi stranih jezika već se desetljećima rabe raznovrsna auditivna, vizuelna i audiovizuelna nastavna sredstva. U skupini audiovizuelnih nastavnih sredstava jedinstvenošću i šarolikošću svakako se ističe televizijski program: stapanjem slike, zvuka, a nerijetko i pisma stvara se dojam potpuno prirodne situacije prepune verbalnih i neverbalnih reakcija sugovornika što pridonosi cjelovitosti učenja jezika. Reklamni spot u nastavi stranih jezika didaktički je opravdan samo ukoliko sadržajno potpuno odgovara jezičnoj kompetenciji, dobi i interesima onih kojima je namijenjen te ukoliko se

njegovom primjenom ostvaruju planirani nastavni ciljevi. Tako će, primjerice, učenicima elementarnoga jezičnog znanja biti primjerene reklame jednostavnih gramatičkih i leksičkih struktura, dok će za bolje poznavatelje jezičnih zakonitosti nastavnik brižno potražiti nešto složenije narativne, opisne i/ili argumentativne reklamne sadržaje (sigurnost u prometu, prevencija bolesti i sl.). Učenicima tinejžerske dobi znatiželju će pobuđivati najnoviji tipovi mobitela ili laptopa, dok će najmlađe veseliti prizori omiljene im igračke ili slatkiša. Studentima Turizma poseban izazov predstavljat će reklamni spotovi za pojedina turistička odredišta, sadržaje ili agencije, a ljubitelji gastronomije dopadljivima će držati reklamne sadržaje s kulinarskim proizvodima.

Nastavnik koji odluči beskrajne didaktičke mogućnosti reklamnoga spota primijeniti u nastavi, mora imati jasno definirane ciljeve. Željene gramatičke elemente moguće je uvesti/učvrstiti onim reklamnim spotovima koji njima obiluju („Hotel Cristallo“ - imperativ, „Amarena Fabbri“ - imperfekt, „Parmigiano Reggiano“ – prijedlozi...). Reklamni dijalozni često su podatan materijal za uvježbavanje raznovrsnih, učenicima vrlo bitnih, komunikacijskih funkcija jezika („San Pellegrino“ – fizički i karakterni opis, „Prosciutto di Parma“ – izražavanje emocija, „Servizio Civile“ - predstavljanje...). Valja naglasiti kako se primjenom odgovarajućeg, znalački biranog reklamnog sadržaja jednako uspješno mogu uvježbavati i receptivne i produktivne jezične vještine.

Jezično kompetentan govornik stranoga jezika, pored lingvističkoga znanja (izgovor, gramatika i vokabular), mora ovladati i onim paralingvističkim (boja i ton glasa, brzina govora te ekspresivni načini izražavanja), ekstralingvističkim (geste, mimika, pokreti, položaj tijela), te onim socio-lingvističkim koje podrazumijeva promjene u ponašanju ovisno o kontekstu u kojemu se odvija govorni čin na takav način da ono bude u potpunosti prihvatljivo izvornim govornicima. Norme ponašanja vezane uz neverbalnu komunikaciju mogu se toliko razlikovati u pojedinim kulturama da isti pokreti imaju ne samo različito značenje već bivaju nejednako vrednovani postojećim mjerilima pristojnosti. Elementi neverbalne komunikacije, u većem ili manjem broju nazočni u svakome talijanskom spotu izvrsna su prilika za proširivanje kulturoloških spoznaja o zemlji čiji se jezik usvaja. Reklamni spotovi, autentični i stvarni, vjerno zrcale običaje, tradiciju, stil i način života izvornih govornika. Učenicima se tako pruža mogućnost uočavanja razlika između dviju kultura što za posljedicu ima osnaživanje svijesti o značajkama vlastitog jezika i kulture te razvoj osjećaja tolerancije, uvažavanja i otvorenosti prema kulturi susjednog nam naroda. Reklame su katkada svjedocima neželjenih stereotipa i klišeja. Tako, primjerice, televizijsku obitelj iz reklame za proizvode „Mulina Bianca“ čine majka, otac i dvoje plavokose djece. Smještene u pastoralnome mjestu, lijepe i nasmijane, budi ih cvrkut ptica. Tako dobro raspoloženi, prilaze kuhinjskom

stolu obasjanom jutarnjim zrakama sunca, te započinju dan omiljenim im proizvodima „Mulina Bianca“ (stelline, abbracci...). Nadalje, lik djevojke/žene/majke koja je gotovo u pravilu nasmijana, dotjerana i besprijeekorna stasa, bez obzira radilo se o deterđentu, gelu za tuširanje ili novome modelu glačala kojega reklamira. Naime, radi se o idealiziranju često potrebnome iz marketinških razloga. Gore spomenuta televizijska obitelj tako je daleka od tipične obitelji iz sivog predgrađa Milana, dok je televizijski lik žene u nesuglasju sa stvarnom, od svakodnevnih briga umornom domaćicom iz Modene. Te je stereotipe potrebno uočiti i na njih učenicima skrenuti pozornost kako bi se oslobodili pogrešnih predodžbi.

Iz svega navedenoga jasno je kako je pravilan odabir reklamnoga sadržaja u nastavne svrhe od neprocjenjiva značaja. Naime, nepravilan izbor bilo kojeg nastavnog sredstva u odnosu prema konkretnom zadatku nastave te njegova neusklađenost s jezičnim znanjem učenika može kod onih kojima je namijenjen izazvati nelagodu i odbojnost, što u konačnici dovodi do usporavanja i/ili pograšnog usmjeravanja procesa učenja.

Internetske stranice nude prilično bogat reklamni spektar, a sadržaj je znalački grupiran tematski i/ili po godini proizvodnje što uvelike olakšava postupak traženja i odabiranja željenoga materijala. Kako i sama ponekad zavirim u svijet šarenih talijanskih televizijskih reklama u nastavku ću navesti neke od uistinu brojnih mogućnosti rada na reklamnome spotu.

Na samom početku nastavnoga sata poželjno je učenike u potpunosti osloboditi treme, nelagode i straha od novog, u nastavi ne tako često korištenog medija i tako stvoriti opuštenu, za rad ugodnu atmosferu. Moguće je učenicima približiti željeni sadržaj jednoznačnim, sugestivnim, usmeno postavljenim pitanjima koja ih čine protagonistima priče u koju se upravo upuštaju te u njima bude za usvajanje novih sadržaja tako potrebnu znatiželju. („Servizio Civile“ - *Imate li slobodnog vremena? Kako ga provodite? Sudjelujete li u volonterskom radu? Gdje?...*)

Vođen osnovnom tematikom spota nastavnik može biti autorom dobro osmišljenih vježbi koje za cilj imaju leksičku i morfosintaktičku nadogradnju jezika. Tako, primjerice, radeći sa spotom „Mele Melinda“ nastavnik učenike može upoznati s talijanskim terminima raznovrsnih stabala i plodova voća ili im ukazati na pravilnu uporabu imenica *frutto / frutti / frutta*. Talijanski jezik bogat je izrazima s imenicama koje označavaju voće. Nastavnik od učenika može tražiti da pažljivo biranim izrazima (*Essere una mela marcia / farsi una pera / avere una pelle di pesca...*) pronađu ponuđene ekvivalente (*essere un elemento corrotto in un gruppo, drogarsi con una siringa, avere la pelle liscia...*) ili da iznesu svoje mišljenje o poslovcu *Una mela al giorno leve il medico di turno*. Ovakvim i sličnim vježbama nenametljivo se uvode novi leksički elementi, a istodobno se intelektualna radoznalost drži stalno budnom što je nužan preduvjet za izgradnju pozitivnoga stava prema sadržaju učenja.

Jako je važno ispreplitati individualni, tandemski (u paru) i skupni oblik rada ne samo radi poticanja pasivnih učenika koji riječ rado prepuštaju glasnijima i ambicioznijima od sebe već i radi postizanja što dinamičnije i lepršavije razredne atmosfere koja svakako pospješuje proces učenja.

Reklamni spot, zahvaljujući kratkoći trajanja moguće je prikazati onoliko puta koliko to nastavne aktivnosti zahtijevaju. Nakon kratkoga, smisleno koncipiranog uvodnog dijela u kojem se učenici globalno upoznaju s osnovnom tematikom reklamnoga sadržaja može ih se pozvati na prvo gledanje odabranoga spota. Prvo prikazivanje može biti parcijalno (prikaže se prvih ili posljednjih 10, 15 sekundi), a od njih se traži da usmeno iznesu svoje pretpostavke o tome što je upravo viđenoj radnji prethodilo, odnosno što bi joj moglo slijediti. Ovdje se od učenika očekuje da se jezikom služi u nešto dužem monologu te je preporučljivo greške, inače česte u govornoj produkciji, bilježiti i naknadno objašnjavati. Naime, pažnja je u prvome redu usmjerena komunikacijskim ciljevima govornoga čina, a svako prekidanje remetilo bi koncentraciju učenika i tako utjecalo na tečnost i fluentnost njegova iskaza. Važno je imati na umu da uspješnost ovakvog tipa usmenog zadatka ne ovisi samo o jezičnome znanju učenika već i o njegovim karakternim osobinama; iskustvo je pokazalo da će maštovit i elokventan učenik zasigurno mnoge zaintrigirati, a nerijetko i nasmijati svojim odgovorom, dok se onaj intvertirani, nesiguran, ma kako jezično kompetentan bio, neće dovoljno dobro iskazati u pružanju odgovora.

Prikazani dio reklame može postati plodnim tлом za uvođenje i/ili uvježbavanje unaprijed planiranih gramatičkih elemenata. U dijalogu spota „AVIS“ (Associazione Volontari Italiani Sangue) uočljiva je česta uporaba neodređenih zamjenica; *qualche, nessuno, ognuno...* dok je tekst spota „Hotel Cristallo“ podatan za uvježbavanje imperativa; *divertiti, riposatevi, abbronziamoci...*

Jezik reklame, neposredan i živ, može se podičiti neologizmima, kolokacijama, stilskim figurama, igrama riječi, te izrazima svojstvenima mladima, a učenici se mogu upoznati i s različitim registrima jezika te jezikom pojedinih regija i interesnih područja. Rad na reklamnome tekstu izuzetno je prikladan za sistematsko proširivanje vokabulara. U spotu „Salumi Beretta“ televizijska kamera smještena je u unutrašnjost hladnjaka; u kadru je protagonist zbunjena lica koji beznadno traži željeni proizvod. Ovom scenom učenike je moguće pozvati na nizanje svih onih pridjeva kojima bi se opisala vanjšina i/ili karakterne osobine glavnoga glumca. Raznolikost u uporabi pridjeva moguće je proširiti i na druge osobe, primjerice prijatelja, člana obitelji i sl. Fleksibilnost leksičkog sistema te veliki broj denotativnih i konotativnih značenja leksičkih jedinica posebno je naglašeno u onim reklamama s metaforičkim sloganima („Scotch Brite“ - *dare un colpo di spugna*, „Nicotinel“ - *fare un braccio di ferro...*). Učenici,

služeći se jednojezičnim rječnikom, mogu pristupiti traženju drugih izraza i/ili kolokacija koje sadržavaju zadanu riječ (npr. *colpo* ili *ferro*). Ploveći stranicama rječnika učenici uče kako tražiti odgovarajući pojam, ali i kako od svih značenja odabrati ono koje odgovara zadanome jezičnom kontekstu. Naime, nužno je naglašavati kako je upravo kontekst osnova za tumačenje značenja riječi, za njihovo potpuno razumijevanje i pasivno usvajanje.

S ciljem proširivanja postojećeg vokabulara poželjno je učenike upoznati sa značenjima pojedinih sufiksa i prefiksa za tvorbu riječi. Korisna vježba je pretvaranje jedne vrste riječi u drugu pomoću sufiksa i prefiksa. Vježbanje asocijacija riječi po srodnosti moguće je odabiranjem srodnih riječi po značenju ili uporabi iz veće grupe nepoznatih riječi, odabiranjem riječi iz višestrukog izbora u skladu s danim kontekstom, određivanjem riječi na temelju njihova opisa ili definicije i sl.

Prirodnost reklamnoga jezika najbolje dolazi do izražaja ukoliko se učenicima predstavi samo zvučna komponenta spota. Namjernim izostavljanjem slike, u središte pozornosti stavlja se glas. Naime, osposobljenost za govornu komunikaciju na stranome jeziku podrazumijeva aktivno vladanje fonološkom komponentom jezika; njegovim izgovorom, ritmom i intonacijom. Djelotvornom se pokazala aktivnost u kojoj učenici slušaju odabrani dio teksta, a potom, oponašajući govorni model, to ponavljaju, uz obveznu korekciju izgovora od strane nastavnika. Povremena objašnjenja artikulacije pojedinih glasova u usporedbi sa sličnim glasovima u materinskome jeziku učenicima mogu pomoći u savladavanju izgovora. Poželjno je da tekst bude u obliku dijaloga, a jezik jasan, bez buke u akustičnome kanalu kako bi se izbjegle nepotrebne poteškoće s auditornom percepcijom.

Gledanju spota može se pristupiti i bez zvučne komponente. U tom slučaju, vizuelni dio jedino je polazište na kojem se temelje nastavne aktivnosti. Učenike se tako može staviti pred kreativan izazov osmišljavanja prikladnoga teksta na temelju viđene slike. Ovu aktivnost preporučljivo je raditi u paru, uz nastavnikovu pomoć, koji postavljajući pitanja, potiče na što veću raznolikost u pružanju odgovora. Nadalje, moguće im je svratiti pozornost na pojedinosti koje se žele komentirati (dob, odjeća protagonista, namještaj u prostoriji...). Neverbalni komunikacijski elementi (pogledi, pokreti tijela, geste, mimika lica...) djelotvoran su poticaj za raspravu o postojanju/nepostojanju istih i/ili sličnih elemenata u vlastitoj kulturi. Naime, kao što je neophodno ukazivati na mogućnost gramatičke i leksičke interferencije materinskoga jezika, potrebno je, od samih početaka učenja stranog jezika, brinuti o mogućnosti interferencije vlastite kulture na razumijevanje i savladavanje one strane. Posljedice nepoznavanja strane kulture mogu uzrokovati neugodnosti i nesporazume. Usporedbe imaju za cilj osvijestiti značajke vlastite kulturološke i jezične stvarnosti i prihvatiti različitost one strane. To pridonosi razvijanju jako bitne kulturološke svijesti.

Autentični i/ili jezično prilagođeni novinski i književni tekstovi tematski bliski sadržaju reklame mogu poslužiti kao predložak za uvježbavanje pojedinih jezičnih vještina, ili učenike potaknuti na usmeno iznošenje misli, bilo da se radi o kratkom komentaru, dugoj raspravi ili kritičkom osvrtu. („Città di Urbino“ - reklama prikladna za provirivanje u svijet talijanske umjetnosti, povijesti, regionalne stvarnosti i sl.). S učenicima koji prilično dobro vladaju jezičnim zakonitostima talijanskoga jezika moguće je upustiti se u raspravu o obilježjima samog spota; uloži glazbe, specijalnim efektima, učinkovitosti slogana i sl. te zanimljivošću postavljenih pitanja u njima izazvati želju za usmenim izražavanjem (*Čini li vam se reklama uspješnom? Kome je namijenjena? Da li ju je moguće usporediti s nekom iz naše zemlje?...*). Ovom govornom aktivnošću učenici znanje usmjeravaju prema određenom komunikacijskome cilju te uvježbavaju jako bitnu vještinu slobodnog iznošenja stava.

Vidljivo je, dakle, kako su nastavne aktivnosti na reklamnome tekstu uistinu brojne i raznovrsne, a priklanjanje pojedinim vježbama odnosno njihovo preskakanje nastavnik će podrediti prije svega ciljevima koje želi postići i vremenu kojim raspolaže.

I sama u nastavi rado primjenjujem reklamni televizijski spot, a razloga koji ga čine didaktički opravdanim i poželjnim uistinu je mnogo:

- lako razumljivi scenarij čini ga uporabivim na svim stupnjevima znanja jezika,

- kratak je, te ga je moguće više puta i na različite načine prikazati (potpuno, djelomično, sa i bez zvuka/slike),

- autentičan je materijal koji u pomalo artificijelnu razrednu atmosferu unosi svježinu i dinamiku

- kao sredstvo priopćavanja neizravno prenosi informacije iz različitih područja ljudskih djelatnosti: kulture, povijesti, politike, sporta...,

- vedrim koloritom, pozadinskom glazbom, atraktivnim sloganima privlači pažnju učenika i u njima budi radoznalost. Znatiželja je, naime, bitna pretpostavka pri usvajanju novih sadržaja,

- vizuelni i auditivni elementi predstavljaju nadopunu verbalnome izrazu te u kombinaciji s jezičnim znakovima pospješuju pamćenje podataka,

- učenike izlaže različitim registrima jezika, jeziku po regijama i određenim interesnim područjima. Izloženost samo jednoj varijanti stranoga jezika, samo jednome idiolektu, ne može osposobiti učenika za razumijevanje govornoga jezika u svim njegovim varijantama na fonološkoj razini,

- neposredan, prirodan jezik izvornih govornika jamči jednako dobro uvježbavanje gramatičke, leksičke i fonološke komponente jezika,

- prikladan je za uvježbavanje i rad na svima četirima jezičnim vještinama,

- omogućava usvajanje neverbalnih komunikacijskih elemenata i

- vjerno zrcali aktuelnu Italiju; njene vrijednosti, stremljenja i nedostatke. Jedinstveno je sredstvo integriranja kulturoloških podataka kod učenika (struktura obitelji, uloga žene u društvu, moralne vrijednosti i sl.)

- potiče na kritičko promišljanje i zauzimanje stava prema poruci koju prenosi

- senzibilizira s međukulturalnom dimenzijom lingvističkoga podučavanja

Suvremena nastava stranog jezika traži takav pristup poučavanju i učenju stranoga jezika koji će poticati pozitivan stav prema jezičnoj i kulturološkoj različitosti, te navoditi učenike na aktiviranje eksplicitnih i implicitnih lingvističkih i kulturoloških spoznaja s konačnim ciljem postizanja opće jezične kompetencije. Jedno od osnovnih obilježja današnje nastave jest uporaba nastavnih sredstava. Dominantno mjesto među njima pripada televizijskom programu unutar kojega se zanimljivošću i frekventnošću pojavljivanja ističe reklamni spot. Radi se o autentičnom, audiovizuelnom materijalu čija nastavna primjena mora odgovarati učeničkome znanju, te imati jasno definirane ciljeve. Na jedinstven način isprepličući govorni jezik i kulturološki relevantne podatke, reklamni spot uspijeva udovoljiti zahtjevima suvremene nastave.

Osobno se uvjerivši u njegovu didaktičku opravdanost i učinkovitost, rado ga preporučam nastavnicima talijanskoga jezika.

Literatura:

- Borgarelli Bacoccoli, A. (1995): *Lo spot pubblicitario, metafore e argomentazione*. Perugia, Guerra Edizioni

- Lombardo, D., Nosengo, L., Sanguineti, A. (2004): *L'italiano con la pubblicità, livello elementare*. Perugia, Guerra Edizioni

- Lombardo, D., Nosengo, L., Sanguineti, A. (2005): *L'italiano con la pubblicità, livello intermedio*. Perugia, Guerra Edizioni

- Lombardo, D., Nosengo, L., Sanguineti, A. (2006): *L'italiano con la pubblicità, livello avanzato*. Perugia, Guerra Edizioni

- Petrović, E. (1988): *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb, Školska knjiga

- Prebeg Vilke, M. (1977): *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb, Školska knjiga

- Skljarov, M. (1993): *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*. Zagreb, Školska knjiga

PROMOTIONAL TV SPOT IN THE ITALIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract: The paper begins with a short introduction of advertising communication with an emphasis on the Italian TV commercial. Then the main characteristics of Carousel

are given, an unavoidable segment of the Italian cultural past from which even authors of commercials nowadays draw their inspiration. A few sentences deal with the metaphor, which is the most frequent advertising figure of speech. Next, criteria are presented that are to be followed when choosing the right promotional spot in Italian language teaching. Numerous activities that are easily applied in interpreting the promotional spot in class make a central part of the paper and are systematically presented. These are predominantly simulative, challenging exercises that contribute in a unique way to the underpinning of the pupil's grammatical, lexical and cultural competence. Reasons that make a promotional spot an appropriate and a welcome teaching instrument are well outlined at the end of the paper.

Key words: TV commercial, promotional spot, criteria, interpretation, didactic material

SPOT TELEVISIVO PUBBLICITARIO NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA

Sommario:

All'inizio dell'articolo viene introdotto in breve il termine della comunicazione pubblicitaria ponendo l'accento sulla pubblicità televisiva italiana. Si presentano poi le caratteristiche principali di *Carosello*, una parte insostituibile della storia culturale italiana in cui pure oggi tanti autori delle pubblicità trovano ispirazione. In seguito, si dedica qualche parola alla metafora, la più frequente figura retorica pubblicitaria. Si presentano poi i criteri che vanno rigorosamente rispettati se si sceglie uno spot pubblicitario nell'insegnamento della lingua italiana. La parte centrale dell'articolo consiste in numerose attività didattiche possibili da applicare nella classe. Si tratta degli esercizi estremamente stimolanti che, in modo unico, rinforzano la competenza grammaticale, lessicale e quella culturale degli allievi. Alla fine dell'articolo si trovano le ragioni che fanno dello spot pubblicitario un materiale didattico valido e benvenuto nell'insegnamento della lingua italiana.

Parole chiavi: pubblicità televisiva, spot pubblicitario, criteri, applicazione, materiale didattico

Vesna VUČINIĆ¹

ZNAČAJ MUZIČKOG DIKTATA U NASTAVI

Rezime:

Osnovno pravilo za rad na diktatima je uspostavljanje ravnoteže između opažanja i reprodukcije. Pažnja se mora usmjeriti na obradu melodije. Brojni elementi rada sklapaju se u fini mozaik, a od sistematizovanja njegovog sastavljanja u cjelinu zavisi opšti uspjeh nastave.

U tekstu se govori i načinu rada na diktatu, kako bi se bolje razumio put do njegove uspješne realizacije.

Ključne riječi: nastava muzike, diktat, motiv, ritam, mjera, tonalitet.

Osnovni zadatak muzičkih diktata je da učenike upute u umjetnost slušanja muzike. Kako je slušanje i razumijevanje muzike složen proces, muzički diktati će ispuniti svoj zadatak ako budu postupno pomagali učenicima da izoštre sluh, da poboljšaju muzičko pamćenje i da bilježe sve što čuju. Svaki radni oblik kojim raspolažemo u muzičkim diktatima služi određenoj svrsi.

1. obrazujemo sluh učenika;
2. jačamo njihovo muzičko pamćenje;
3. utičemo na tačno i brzo muzičko mišljenje;
4. ponavljamo i utvrđujemo obrađeno gradivo;
5. vježbamo ritam, mjeru, tonalitet, melodiju, kadence, modulacije i akorde;
6. pospješujemo pamćenje muzičkih cjelina;
7. privikavamo učenike na koncentraciju;
8. ispitujemo u isto vrijeme veći broj učenika;
9. uvodimo u nastavu intelektualno osvježenje.

Intonacija i praktično muziciranje su napredovali u školama, ali je primjena muzičkih diktata ostala dosta neiskorištena. Razloge tome treba tražiti u nerazu-

¹ Dr Vesna Vučinić je profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

mijevanju psihološke prirode ovakvog načina rada, kao i u neadekvatnom odnosu nastavnika prema pomenutoj aktivnosti. Iz toga svakako proizilazi i negativan stav učenika prema diktatu. Nerado ih pišu, tako da i sama nastavnikova najava diktata izaziva kod učenika neku vrstu otpora uzrokovanog strahom da neće uspjeti, što podrazumijeva i odgovarajuću ocjenu. Negativan stav prema ovoj aktivnosti, zasnovan je na pogrešnom mišljenju nastavnika kako se radi o nečemu što je učenicima preteško, i dolazi naročito do izražaja u osnovnoj školi. Može se pokazati da diktat nije težak, odnosno da je težak onoliko koliko i sve ostale djelatnosti u okviru nastave solfedā.

Psihološke karakteristike muzičkog diktata

Često se javlja pogrešno mišljenje u obliku teze da je diktat djelatnost koja je nezavisna od pjevanja s lista, a ona se ogleda u pokušajima da se predmet solfedo nazove "solfedo s diktatom", ili da se na ispitu posebno ocjenjuje pjevanje s lista, a posebno muzički diktat. Takva razmišljanja su psihološki pogrešna. Ne postoje različiti psihički mehanizmi koji uslovljavaju jednu ili drugu djelatnost. Intelektualne operacije koje primjenjuje učenik kod pjevanja s lista iste su kao i kod realizacije muzičkog diktata. Učenik koji može da tačno pjeva zadatak s lista, može i da napiše sličan zadatak koji se prezentuje u obliku muzičkog diktata.

Međutim, imamo primjera da nije moguć obrnut slučaj sa psihološkog aspekta, ali je moguć fiziološki. Npr. moguće je da pojedinac zbog određenih fizioloških smetnji na glasnim žicama ne može da otpjeva određeni primjer, iako o njemu ima jasnu predstavu. Ako se u praksi na ispitima i dogodi da učenik postigne zadovoljavajuću ocjenu iz pjevanja s lista, a da ne zadovolji na diktatu, to nije uslovljeno postojanjem ili nepostojanjem adekvatnih vještina, već može biti uslovljeno načinom ispitivanja. Prilikom pjevanja s lista učenik sa slabo razvijenim muzičkim pojmovima može djelove primjera da pogodi i slučajno, gdje može da pomogne i sam nastavnik. Kod diktata je učenik prepušten sebi i mora sam da realizuje zadatak. Obično učenici koji ne zadovolje na diktatu, ne mogu tačno da otpjevaju ni primjer s lista.

Osnovni zadatak nastave solfedā i onog dijela muzičkog vaspitanja u osnovnim školama koji se bavi intonacijom i ritmom, jeste da se razviju intonativna i ritmička znanja koja će omogućiti da se određeni muzički tekst otpjeva (glasno ili u sebi). To podrazumijeva usvajanje određenih muzičkih pojmova.: intervala, razloženih akorada, ljestvica, tonaliteta, ritmičkih figura itd. Da bi mogli tačno da intoniramo određeni interval moramo o njemu imati jasan slušni pojam. Isti pojam moramo imati ako želimo da razumijemo isti interval prezentovan auditivno. Kako se radi o istom pojmu, nemoguće je da ga netko posjeduje u momentu pjevanja s lista, a u momentu slušanja ne. To znači da onaj tko ne zna slušati, ne može ni pjevati s lista.

Dijete je u procesu učenja govora podvrgnuto nekoj vrsti diktata, i ona djeca koja u njemu ne mogu učestvovati, jer su gluva, ne mogu da nauče ni da govore. Ono što je u procesu učenja jezika slušanje i razumijevanje govora drugih, to je u procesu učenja muzičkog jezika slušanje i razumijevanje pjevanja i sviranja nastavnika. Bez

slušanja usvajanje muzičkog jezika, ne može biti potpuno, a diktat mora biti sastavni dio rada u nastavi solfeđa.

Ako je psihički proces kod pjevanja i kod diktata isti, onda je vježbanje samo jednog procesa korisno i za drugi. Npr. ako uzmemo dvije grupe učenika i sa jednom od njih radimo samo diktat, a sa drugom pjevanje s lista, pa nakon određenog vremena ispitamo obje u onoj disciplini koju nijesmo s njima radili, mogli bismo ustanoviti koliki je transfer s jedne na drugu djelatnost. Možemo tvrditi da bi grupa s kojom je vježban diktat bila bolja u pjevanju s lista, nego što bi druga grupa bila u diktatu. Znači da je transfer aktivnosti diktata na aktivnost pjevanja s lista veći nego transfer s pjevanja na slušanje. Ovo možemo da tvrdimo zato što su slušni pojmovi i predstave stečene diktatom pretpostavka svjesnog pjevanja. U nastavi solfeđa diktat mora da dobije onoliko mjesta koliko i pjevanje. Možda bi čak diktatu trebalo posvetiti i veću pažnju.

Kako su slušni pojmovi pretpostavka svjesnog pjevanja isto tako su i pretpostavka svjesnog sviranja. Ono podrazumijeva postojanje u svijesti zvučne slike, materijala koji će se realizovati na nekom instrumentu. Muzičar koji posjeduje auditivne predstave, pri prvom pogledu na notni tekst imaće predstavu njegovog zvuka i neće morati da čeka da se on realizuje. On mora da čita notni tekst i bez instrumenta, što olakšava proces njegovog učenja. Ako bi nastava solfeđa mogla da ostvari ovakav zadatak, njen osnovni cilj bi bio postignut. Ostvarenju tog zadatka služi i pjevanje, ali prije svega tome služi muzički diktat. Poznata je činjenica da mnogi muzičari imaju izgrađene auditivne pojmove i predstave do te mjere da mogu svaki napisani muzički tekst na odgovarajući način da čuju u sebi, a da te pojmove nijesu stekli pjevanjem primjera na solfeđu, već dugotrajnim bavljenjem instrumentom i slušanjem muzike, što je opet neka vrsta diktata. Isto tako, sticanje pojmova o akordima i višeglasju moguće je isključivo putem diktata, jer pjevati možemo samo jednoglasno.

Vrste muzičkog diktata

Za muzički diktat se može uzeti svaka intonativna i ritmička pojava. Oni se dijele na: melodijske, ritmičke, melodijsko-ritmičke, jednoglasne i višeglasne. Za diktat se mogu koristiti svi primjeri koji su namijenjeni pjevanju i obratno. Diktat može biti usmeni i pismeni. Zapravo, svaki diktat je usmeni, a pisanje predstavlja samo tehnički problem. Diktat je završen onog trenutka kad je učenik u svojoj svijesti dešifrovao zadatak usmeno ili pismeno. Praksa pokazuje da kod višeglasnog diktata učenik svoju misaonu analizu mora uraditi pismeno.

Časovi solfeđa će biti zanimljiviji ako sve što je u vezi sa intonacijom i ritmom prezentujemo u obliku diktata, i to u raznim oblicima.

Način rada s diktatom

Svaki diktat ima četiri faze.

- 1) priprema i zadavanje,
- 2) pamćenje i muzičko-misaona prerada,

- 3) rezultat muzičko-misaone djelatnosti i
- 4) kontrola.

1) Kad se priprema muzički diktat treba otkloniti sve što je nejasno učeniku i pružiti mu sve potrebne informacije. To se odnosi na: vrstu diktata, tonalitet, mjeru, broj taktova. Jedino što učenici mogu sami da odrede u pogledu mjere, je to da li se radi o dvodjelnosti ili trodjelnosti. Teško je prihvatiti tezu nekih profesora, koji su uvjereni da učenici mogu sami da odrede tonalitet. Po njihovom mišljenju muzičkim diktatom je moguće razviti kod njih apsolutni sluh.

U početnoj fazi važno je odrediti početak davanjem jasne intonacije, jer učenik mora znati početni ton. Važno je i određivanje tempa, pa je poželjno unaprijed otkucati nekoliko taktova. Primjer se može prosvirati i u cjelini radi orijentacije učenika u pogledu intonativnih, ritmičkih i metričkih kretanja. Od učenika treba tražiti pažljivo slušanje, kako bi se uklonile sve smetnje koje bi mogle da utiču na normalan protok informacije.

2) Primjer koji je izabran mora biti primjeren sposobnostima učenika, što znači da ne smije biti ni suviše težak, ni lagan. Kad se govori o težini diktata, treba voditi računa da ne bude težak u obje komponente, ritmičkoj i melodijskoj. Ako je teži intonativni dio, ritmičko kretanje treba da bude jednostavnije i obratno, komplikovane ritmičke probleme treba ugraditi u jednostavniju melodijsku strukturu.

Diktat se može prezentovati glasom ili instrumentom. Neki nastavnici daju prednost jednom, a drugi drugom obliku. Međutim, učenike treba navikavati na oba. Što se tiče dužine samog zadatka, on ne treba da bude predugačak. Bolje je izvesti nekoliko kraćih primjera, nego jedan te iste dužine. Kod kraćeg diktata nema potrebe da se povezuje ono što je već napisano, sa onim što slijedi. Duži diktat uvijek zahtijeva ponavljanje, samo se postavlja pitanje da li treba ponavljati samo prethodnu frazu ili zadatak od početka. Bolji je ovaj drugi način, s tim što se već poznati dio primjera može odsvirati i u nešto bržem tempu. Poželjno je da muzičke cjeline budu takvog opsega da ih učenici mogu obuhvatiti pamćenjem. To zavisi od strukture samog zadatka, ali svakako najviše od sposobnosti i spremnosti samih učenika, jer pamćenje je rezultat samog diktata. Tek kada se određeni dio zapamti, može se pristupiti njegovoj analizi.

Kod diktata se obično radi o kratkotrajnom pamćenju. Zato određena cjelina mora biti ponovljena nekoliko puta s pauzama od nekoliko sekundi između ponavljanja. Učenik na početku te cjeline ponavlja i tako uvjerava nastavnika da ih je zapamtio. Kod takvog načina rada važna je aktivnost učenika, jer oni treba da slušaju i tek kad zapamte cjelinu da je zapišu. Često se javlja kao praksa da se zapisuje još za vrijeme trajanja diktata, što je pogrešno, jer pisanje ometa potpuniju koncentraciju.

3) 4) Rezultati diktata i njihova kontrola su podjednako važni činiooci u radu. Kontrola nema samo pedagoški, već i psihološki značaj. Rezultati

djeluju kao faktor motivacije u učenju i podižu njegovu efikasnost. Eksperimenti pokazuju da ako grupe učenika koje rješavaju iste zadatke, budu u razno vrijeme obavještavane o njihovim rezultatima, neke često, a neke nikako, bolji rezultat postiže grupa koja tu informaciju dobija češće. Svaka povratna informacija je obavještenje o postizanju određenog cilja, a postizanje cilja je osnovni uslov uspjeha svake aktivnosti. Ona mora biti češća i neposrednija. Kod usmenog diktata to nije problem, dok kod pismenih diktata se javljaju teškoće tehničke prirode, a mogu se riješiti na više načina.

Prva teškoća je u tome što se diktat izvodi s većim brojem učenika. Česta je praksa da učenik piše diktat na tabli, ali to nije dobro iz razloga što ostali učenici ne učestvuju u samostalnom pisanju. S druge strane, opet, pisanje na tabli je najbolji način neposredne kontrole. Jedna od mogućnosti je i da nastavnik sam napiše na tablu odslušani diktat, pošto su ga učenici već zabilježili. Tako učenik može da kontroliše svoj zadatak i prije nego što će se rad nastaviti. Treba voditi računa da diktat bude tačno zapisan, jer ako učenik napravi grešku u početnoj fazi, to će se provlačiti do kraja zadatka. Učenici moraju u svakom trenutku biti svjesni tačnosti svog rada, u čemu je od velike važnosti povratna informacija, a ona je osnovni uslov za uspjeh. Sticanje vještina u intonaciji i ritmu može se realizovati isključivo uz pomoć nastavnika.

Završeni diktat bi trebalo ponovo odsvirati, pri čemu učenici slušaju i gledaju napisani primjer, upoređujući zvuk s njegovom notnom slikom. Tako se mogu analizirati sva teža mjesta, naročito to dolazi do izražaja kod višeglasja. Postoje diktati koji služe kao sredstvo kontrole učenikovog rada. U takvim slučajevim diktati služe nastavniku kao pokazatelj rada svakog učenika i normalno je da povratna informacija slijedi na kraju.

Kod višeglasnog diktata javlja se dilema da li da se muzički tekst sluša vertikalno ili horizontalno, u čemu pomaže njegov izbor. Ako so radi o nizu akorada bez samostalnosti dionica sluša se vertikalno, ako je primjer građen polifono sluša se horizontalno. Oba načina učenici izbjegavaju, jer im je lakše da slušaju svaki glas posebno. Ako imamo polifoni primjer, takav način slušanja se ne može izbjeći, ali treba izbjegavati da nakon prvog slušanja učenici zapisuju jedan glas, nakon drugog drugi itd. Tu se ne može govoriti o višeglasnom diktatu, već o dva, tri simultana jednoglasna koji se međusobno prepliću. Zato moramo insistirati na pamćenju odlomka. Ponavljaćemo ga toliko puta dok ga svi ne zapamte. Prepustićemo učenicima način slušanja: glas po glas ili vertikalno. Zapisivanje se može početi kad je odlomak upamćen i analiziran.

Misli se da je prije rada na četvoroglasnom diktatu potrebno uvježbati dvoglasje i troglasje. Istina je da je jednoglasje lakše od dvoglasja, ali isto tako četvoroglasni diktat može da bude lakši od jednoglasnog. Da bi se

savladalo višeglasje, važna je postupnost u radu. Ako pođemo od činjenice da diktat može postati svaki melodijsko-ritmički primjer koji se obrađuje na solfeđu, uslovi za slušanje dvoglasja su stvoreni u trenutku kad se usvoji prvi interval. Sa usvajanjem pojmova trozvuka i četvorozzvuka stvaraju se uslovi za slušanje troglasja i četvoroglasja. Dakle, svi slušni pojmovi se mogu steći samo pažljivim slušanjem. To se odnosi na intervale, akorde, ljestvice.

Diktat se piše da bi se naučila slušati muzika uz određena pravila koja su iz nje proizašla. Poznavanje harmonije i kontrapunkta svakako olakšava praćenje višeglasja, ali učenik mora prvenstveno da ima razvijen i sluh. Put će biti uspješniji ako sa slušanjem višeglasja počnemo prije nego sa učenjem pravila.

Dobri solfeđisti mogu biti oni učenici sa kojima je puno rađeno na slušanju diktata. Ovu vrstu rada je moguće provoditi tako da učenici dešifruju ono što je nastavnik izveo u smislu: šta je odsvirao ili otpjevao, otkucao, koji je akord, ljestvica, interval. Diktat se ne javlja samo u nastavi solfeđa, već harmonije i kontrapunkta, gdje na osnovu pravila koristimo sluh. Na koji način će se ove komponente približiti zavisi od samog vježbanja, kao i sposobnosti učenika.

Literatura:

- Požgaj, J., *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*, Zagreb, 1975.
- Rakijaš, B., *Muzički odgoj djeteta*, Zagreb, 1961.
- Grupa autora – *Muzički diktati*, Zagreb, 1964.
- Vasiljević, Zorislava, *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd, 2000.
- Ivanović, M., Kosanović V., *Metodika*, Knjaževac, 1986.

SIGNIFICANCE OF MUSIC DICTATION IN TEACHING

Abstract:

Basic rule for the dictation is the setting of equilibrium between sensation and reproduction. However, student's attention must be concentrated on the performance of the melody. Numerous elements of work are blended into the mosaic. The success of teaching shall depend on its systematization and merging into a whole.

The paper explains the manner of work on the dictation in order to support the successful learning outcomes.

Key words: teaching of music, dictation, motif, rythm, measure, tonality

Budimir BIJELIĆ¹

PRILOG METODICI OBUČAVANJA KOŠARKAŠKOG DVOKORAKA

Rezime:

Osnovni cilj obrade teme usmjeren je na primjenu odgovarajućih provjerenih funkcionalnih metoda, kao i što efikasnijih metodskih postupaka i vježbi za racionalno obučavanje košarkaškog dvokoraka. Košarkaški dvokorak predstavlja jedan od veoma važnih tehničko – taktičkih elemenata u košarkaškoj igri, dok je fond časova koji se može objektivno opredijeliti (između ostalih raznovrsnih sadržaja) i planirati za obučavanje ovog elementa znatno ograničen u nastavnom procesu .

Optimalno rješenje ovog problema moguće je tražiti i naći u izboru i obimu primjene odgovarajućih metoda obučavanja, prvenstveno sintetičke metode, kao i postupku i redosljedu izbora grupa vježbi, koje će doprinijeti postizanju najboljih efekata obučavanja ovog značajnog košarkaškog elementa za relativno kratko vrijeme. Košarkaški dvokorak je osnovni strukturalni dio akcione cjeline - prodor, kao tehničko – taktičkog elementa koji se primjenjuje u košarkaškoj igri u značajnom obimu.

Ključne riječi: košarkaški dvokorak, sintetička metoda, obučavanje, tehničko – taktički element

Uvod

Košarkaški dvokorak, primjenom svojih strukturalnih varijanti (naizmjenični, uzastopni, po prijemu ili uručanju lopte, po driblingu i td.), danas egzistira kao jedan od fundamentalnih elemenata tehnike napada (kao akciona cjelina - prodor). Međutim, do ovog efektivnog nivoa primjene tehničko – taktičkih elemenata u košarkaškoj igri različitih nivoa kvaliteta, dolazi se dugotrajnim vježbanjem sa odgovarajućom primjenom metodskih postupaka, koji su prilagođeni uzrastu i sposobnostima učenika koji se obučavaju.

¹ Dr Budimir Bijelić, spoljni saradnik na Fakultetu za sport i fizičko vaspitanje u Nikšiću.

Raspoloživi fond časova koji se može (između ostalih) planirati i posvetiti obuci ovog tehničko – taktičkog elementa i akcione cjeline – prodora, ne može biti optimalan za prvenstvenu i dužu primjenu analitičke metode kod većine djece sadašnjih generacija, kao jedne od osnovnih metoda koje se primjenju u procesu učenja motoričkih radnji i vještina. Osnovni cilj nastave i obuke je da se ovlada što ranije, kvalitetnije i efikasnije raznovrsnim košarkaškim tehničko – taktičkim elementima i akcionim cjelinama kako bi što veći procenat učenika mogao kvalitetno da učestvuje i da se usavršava u izornoj nastavi i košarkaškoj igri.

Zbog svega prethodnog podstiče se primjena prvenstveno sintetičke metode obučavanja košarkaškog dvokoraka i tehničko – taktičke akcione cjeline prodora, a koja u praksi pokazuje zadovoljavajuće rezultate u relativno ograničenom broju časova koje je moguće opredijeliti za ovu nastavnu jedinicu. Važno je napomenuti da se na ovaj način ne želi

(niti može) izbjeći potreba i mogućnost procjene nastavnika, da u procesu obučavanja i uvježbavanja ovog košarkaškog elementa i tehničko - taktičke akcione cjeline prodora, u skladu sa pojavama tipičnih i atipičnih grešaka i/ili drugih faktora, povremeno primjenjuje (više ili manje) i druge osnovne metode praktičnog učenja (kombinovanu i analitičku).

Ovaj rad ima za prvenstveni cilj da prikaže jedan od mogućih efikasnih pristupa metodici obučavanja i uvježbavanja košarkaškog dvokoraka i akcione cjeline prodora u smislu (eventualno) potrebne pomoći, prije svega, pedagozima fizičkog vaspitanja u osnovnim školama, a i trenerima koji počinju da rade sa najmlađim kategorijama košarkaša.

2. Pojam i struktura dvokoraka

Košarkaški dvokorak (kao osnovni strukturalni dio akcione cjeline prodor) može da se definiše kao tehničko-taktički elemenat igre u napadu koji se najčešće koristi za prodor prema košu sa prvenstvenim ciljem da se što brže i sigurnije prođe kroz protivničku odbranu i postigne koš sa što većom sigurnošću. Izvođenje dvokoraka bazirano je na pravilima igre koja regulišu i ograničavaju kretanje igrača sa loptom u rukama.²

U skladu sa tim pravilom košarkaški dvokorak se izvodi tako da se lopta prima u kretanju (ili se lopta hvata prekidom driblinga ili vođenja), nakon čega se izvodi duži korak i ostvaruje prvi kontakt nogom sa podlogom, a odmah zatim se izvodi drugi, kraći – korigujući korak, odnosno drugi kontakt nogom sa podlogom, sa koje se istovremeno vrši odraz i šutira na koš (skica br. 1 a). Ovako izveden dvokorak u stručnoj literaturi naziva se osnovnim ili „naizmjeničnim“, dok se u praksi obučava i primjenjuje i tzv. „uzastopni dvokorak“, kod kojeg se u strukturi kretanja, odnosno koraka sa loptom, primjenjuju istom nogom i prvi i drugi korak –kontakt sa podlogom i odraz prije šutiranja na koš (skica br.1 b).

² Pravila košarkaške igre, FIBA, 2008.



Skica br. 1: a) naizmjenični dvokorak; b). uzastopni dvokorak

Primjena dvokoraka implicira i postojanje izvedenih motoričkih formi dvokoraka i akcione cjeline prodora, a koje se razlikuju po nekim kinematičkim i dinamičkim karakteristikama (pravac kretanja, brzina i ritam kretanja, položaj tijela u odnosu na koš prije i tokom kretanja, položaj nogu i stopala tokom kretanja, način realizacije i sl.).

U prostoru fizičkog vaspitanja aktuelno je početno obučavanje prvenstveno osnovnog („naizmjeničnog“), a zatim i uzastopnog dvokoraka i akcione cjeline prodora.

Osnovne karakteristike izvođenja osnovnog („naizmjeničnog“) dvokoraka na koje je potrebno obratiti posebnu pažnju su sledeće:

- brzina i pravovremenost izvođenja;
- dužina i elastičnost koraka tokom izvođenja;
- ravnoteža (balans) tijela tokom izvođenja;
- zaštita lopte tokom izvođenja i
- realizacija (različitim načinima šutiranja).

Osnovni „naizmjenični“ dvokorak je, u osnovi, prirodni način kretanja koji se izvodi po jednom pravcu i koji je (kao takav) oslobođen složenih morotičkih kretanja, a koje su prisutne u nekim drugim košarkaškim elementima (rotacije i sl.). Međutim, posjed lopte, protivnička odbrana, različite situacije za primjenu istog po prekidu driblinga ili prijemu lopte itd., znatno usložnjavaju primjenu ovog tehničko – taktičkog elementa.

U savremenoj košarci smanjene su mogućnosti „slobodne“ primjene osnovnog dvokoraka – prodora u igri u odnosu na košarku koja se igrala prije deceniju ili ranije. Osnovni razlog otežanog korišćenja dvokoraka-prodora u igri nego ranije nalazi se u primjerima kvaliteta igre u odbrani. Savremeni načini i varijante odbrane koncipirane su na različitim vrstama pomoći i saradnje, a koje se izvode usklađenim rotacijama svih pet odbrambenih igrača. Ova pomoć i saradnja zahtijevaju veću agresivnost i kontakt u igri, što je efikasno sredstvo u igri protiv prodora. U današnjoj košarci dvokorak se najčešće primjenjuje u situacijama kontranapada 1:0, 2:0 ili 2:1, dok se u pozicionoj igri koristi najčešće nakon uspješne asistencije ili ostvarene prednosti u igri 1:1. Novija pravila košarkaške igre, zbog očuvanja ravnoteže napada i odbrane (uvođenjem polukruga u reketu na 1,5 m od sredine obruča), stimulišu dinamiku napada prodorom, bez bojazni od prekršaja u napadu u slučaju statično postavljene odbrane u obelježonom polukrugu.

Takođe, primjećuje se značajna razlika u učestalosti primjene dvokoraka na utakmicama seniorskih i subseniorskih ekipa, u korist veće primjene prodora-dvokoraka kod subseniorskih ekipa (lit. 5,6,7).

U prostoru košarke mladih uzrasnih kategorija, a naročito u prostoru „školske“ košarke (prvenstveno u osnovnoj školi), dvokorak još uvijek egzistira kao elemenat tehnike napada sa velikom primjenom. To je i shvatljivo ako je poznato da mlađi (najmlađi) košarkaši nijesu u stanju da kvalitetno igraju sve sisteme savremenih odbrana. Savremene odbrane zahtijevaju posjedovanje i ispoljavanje visokog stepena motoričkih i tehničko - taktičkih sposobnosti, tako da se dvokorak - prodor kod mlađih kategorija značajnije može primjenjivati kao efikasno sredstvo u napadu.

Zbog svega predhodno iznesenog, neophodno je da početnici i mlađi košarkaši što efikasnije i brže usvoje i uvježbaju tehniku izvođenja dvokoraka, koja je osnova za usvajanje složenijih formi situacionih primjena košarkaškog dvokoraka (cik-cak dvokorak, produženi dvokorak i dr.) i povezivanje u prodor i logične akcione cjeline.

3. Metodika obučavanja dvokoraka

Analizom podataka koji se odnose na proces nastave košarke u fizičkom vaspitanju izdvajaju se dva fundamentalna uzroka problema istaknutog u prethodnom poglavlju:

Prvi uzrok vezan je za mjesto i ulogu košarke u fizičkom vaspitanju. Košarka je (samim tim i njeni elementi) u procesu fizičkog vaspitanja, u principu, samo jedno od brojnih sredstava za postizanje određenih ciljeva koje ima fizičko vaspitanje. Shodno tome, broj nastavnih časova koji se objektivno mogu opredijeliti za obradu košarkaških elemenata (između ostalih sadržaja) relativno je nedovoljan u odnosu na zahtjeve obučavanja, uvježbavanja i spajanja u logične akcione cjeline za efikasnu primjenu u dinamičkoj košarkaškoj igri. Sa malim fondom časova nije moguće nešto kvalitetno naučiti ako se metodički racionalno ne realizuje, mada izborna nastava u starijim razredima osnovne škole omogućava značajnu dopunu vremena za rješavanje ove problematike;

Drugi uzrok moguće je vezati za metodiku (načine) obučavanja dvokoraka koja se primjenjuje u nastavnom procesu. Dugo prisutan analitički metod obučavanja, kao osnovni metod za učenje motoričkih radnji i vještina, nema veliko opravdanje sa gledišta savremenog načina košarkaške igre, te ga je potrebno koristiti samo u neophodnim slučajevim i što kraćem vremenu primjene, a što je nesporno autonomno pravo i odgovornost procjene nastavnika u konkretnim uslovima procesa nastave. Ipak, potrebno je napomenuti da se kod analitičkog metoda obučavanja (kao dominantnog u dužem obimu sticanja motoričke navike izvođenja dvokoraka), koriste različite pripremne vježbe (preskakanje markera, uskakanje u krugove i td.) po pravilu bez posjeda lopte.

Takav pristup je (ako se dugo održava) „protivan“ zahtjevima i pravilima igre, jer se u takvim situacijama dvokorak „poluautomatizuje“ i izvodi iz mjesta ili laganog kretanja, bez posjeda lopte ili driblinga.

Ako bi ovakav pristup bio dominantan u obučavanju, dvokorak bi se „mistifikovao“ i predstavljao složenijim nego što jeste, jer je izvjesno da se dvokorak znatno usložnjava tek uvođenjem u akcionu cjelinu prodora i njegove modalitete. Ovakav način učenja dvokoraka iziskivao bi i mnogo više vremena do postizanja nivoa kvalitetne situaciono tehničko – taktičke primjene u košarkaškoj igri (lit. 6).

Dakle, za efikasnije obučavanje u uvježbavanje tehnike dvokoraka, neophodno je primjenjivati dominantno sintetički metod, odnosno izvoditi elemenat u cjelosti, dok bi se dodatnim uslovima olakšavao ili otežavao proces učenja. Dodatni uslovi su prvenstveno vezani za brzinu i pravac izvođenja, položaj u odnosu na koš prije izvođenja, načine sticanja lopte u posjed, načine realizacije i dr.

U smislu prethodnih uzroka i napomena, metodski postupak obučavanja dvokoraka treba započeti jasnom i kvalitetnom demonstracijom u kojoj će biti naglašene osnovne tehničke karakteristike ovog elementa. Pokazivanje izvođenja ovog tehničkog elementa treba dopuniti potrebnim objašnjenjima elemenata kretanja u cjelini, a prvenstveno objašnjenjem cilja i svrhe takvog kretanja i mogućnostima povezivanja sa drugim tehničkim elementima u akcionu cjelinu – prodor, kao i značaj i mogućnosti primjene u igri. Bitno je da učenici odmah na početku obučavanja jasno dobiju predstavu o strukturi izvođenja i taktičkoj vrijednosti primjene dvokoraka i košarkaške akcione cjeline prodora (npr.: siguran i brz prolazak kroz protivničku odbranu sa dobrom zaštitom lopte, dolazak neposredno ispod koša i sigurno postizanje – polaganje lopte u koš) i time budu više motivisani za rad i usvajanje pravilnih pokreta u izvođenju ovog elementa.

U vježbanju (obučavanju i uvježbavanju) dvokoraka može se izdvojiti pet osnovnih grupa vježbi, koje se međusobno razlikuju u ranije objašnjenim uslovima koji prethode izvođenju dvokoraka:

I grupa:

vježbe koje se zasnivaju na izvođenju dvokoraka nakon prijema lopte iz uručenja.

Tipična vježba iz ove grupe je ona u kojoj nastavnik (ili jedan od učenika) drži loptu na ruci (lopta može da stoji i na postolju), a učenici natrčavaju, uzimaju loptu u kretanju i izvode dvokorak.

Osnovna metoda vrijednost ove grupe vježbi sastoji se u tome što je olakšan prijem lopte, pa je vrijeme i koncentracija učenika u potpunosti usredsređena na pravilno izvođenje svih potrebnih pokreta i koraka u dvokoraku. Varijante ovih vježbi vezane su za brzinu kretanja kojom se

prilazi do lopte, udaljenost od lopte, udaljenost lopte od koša, pravac kretanja do lopte u odnosu na koš i sl.

II grupa:

vježbe koje se zasnivaju na izvođenju dvokoraka nakon prijema lopte iz jednostavnih dodavanja.

U ovim vježbama dvokorak se izvodi nakon prijema lopte iz jednostavnih dodavanja, sa malih i srednjih rastojanja. Dodavanja se u početku izvode sa kraćih rastojanja iz suprotnog i bočnog pravca u odnosu na izvođenje dvokoraka. Varijante ovih vježbi sastoje se u promjenama rastojanja i uglova dodavanja lopte, kao i dodavanja sa promjenama pravca, načina i brzine kretanja učenika prije prijema lopte (u odnosu na koš).

III grupa:

vježbe koje se zasnivaju na izvođenju dvokoraka nakon jednokratnog driblinga.

Osnovni princip kod izvođenja vježbi iz ove grupe je da se iz mjesta uspostavlja jedan dribling (polazak u dribling) i poslije toga se izvodi dvokorak. Varijante ovih vježbi vezane su za način na koji se uspostavlja dribling, pravac kretanja, udaljenost i položaj učenika u odnosu na koš.

IV grupa:

vježbe koje se zasnivaju na izvođenju dvokoraka nakon višekratnog driblinga.

U ovim vježbama kreće se driblingom prema košu i nakon prekida driblinga izvodi dvokorak (prodor). Varijante ovih vježbi vezane su za: broj driblinga koji se koristi prije izvođenja dvokoraka, vrstu driblinga, udaljenost, položaj i pravac kretanja u odnosu na koš prije izvođenja dvokoraka i sl.

V grupa:

kombinovanje vježbi iz prethodne četiri grupe.

U principu to su vježbe u kojima se prvenstveno kombinuje izvođenje dvokoraka nakon prijema lopte iz složenijih dodavanja ili nakon korišćenja raznovrsnih kretanja sa driblingom. Ove vježbe su motorički složenije od prethodnih grupa, zbog čega se mogu smatrati svojevrsnim testovima obučenosti dvokoraka. Uspješnim izvođenjem ovih vježbi ³ može se

konstatovati da je dvokorak u osnovi naučen i da je učenik spreman za proces uvježbavanja u akcionoj cjelini prodora i primjenu u situacionim uslovima.

Cilj ovog rada nije bio da, već optimalno edukovanim nastavnicima i trenerima mlađih uzrasnih kategorija u košarci, prikaže brojnost i raznovrsnost konkretnih vježbi koje su

³ Vježba nije sama sebi cilj već sredstvo za ostvarivanje cilja (učenje dvokoraka).

poređane po redosljedu za izvođenje (jer je izbor vježbi moguć, dostupan i raznovrstan u navedenoj i drugoj literaturi), već da ponudi i prikaže karakteristične grupe vježbi, sa osnovnim principima primjene, u jednom provjerenom efikasnom metodskom nizu obučavanja i uvježbavanja dvokoraka i prodora kao funkcionalne akcijske cjeline.

Takođe, mišljenja smo da se na ovaj način uvažavaju pravo, obaveza i sloboda sport-skog pedagoga, kao osnovnog subjekta planiranja, programiranja i realizacije nastavnih

sadržaja, da bira broj i vrstu konkretnih vježbi i kreira nastavu u skladu sa karakteristikama učenika koje obučava i/ili drugim uslovima i faktorima koje uvažava, uvodi ili primjenjuje u objektivnim uslovima realizacije nastavnog procesa.

Prilikom koncipiranja vježbi za obuku i uvježbavanje dvokoraka i prodora, kao i prilikom njihove realizacije, potrebno je voditi računa o sljedećem:

- da bi se pristupilo obučavanju dvokoraka, neophodno je da su učenici savladali neke od osnovnih elemenata košarkaške tehnike, prije svega: osnovni stav u napadu; hvatanje i držanje lopte, polazak u dribling, dribling i vladanje loptom u mjestu i kretanju, kao i šut polaganjem lopte;

- prilikom izvođenja vježbi treba u početku posebno insistirati na pravilnosti pokreta, a tek kasnije na brzini i eksplozivnosti izvođenja;

- potrebno je odmah ravnopravno obučavati lijevi i desni dvokorak (kao i sve ostale tehnike, zbog bilateralnog transfera i potreba primjene u igri), prvenstveno u olakšanim uslovima (sporije izvođenje, pravolinijska kretanja, lakši prijem lopte, kraći dribling, optimalna udaljenost od koša i sl.), zbog pune koncentracije učenika samo na izvođenje osnovnog kretanja (koraka);

- u svim fazama obučavanja i uvježbavanja treba koristiti individualni pristup sa učesnicima, kao i voditi računa o tome da će neki učenici bolje i brže savladavati određene vježbe te za njih koncipirati složenije vježbe;

- očekivati i odmah reagovati na greške koje se pojavljuju i otklanjati ih svrsishodnim metodskim postupcima, vraćanjem na prethodne faze i metode obučavanja itd.

Nakon uspješno obavljenog procesa obučavanja dvokoraka prelazi se na proces uvježbavanja. Proces uvježbavanja podrazumijeva izvođenje dvokoraka u tzv. situacionim uslovima, koji prvenstveno podrazumijevaju povezivanje elemenata u košarkašku akcionu cjelinu prodor, kao i savladavanje određenih „smetnji“ (prije svega to se odnosi na odbranu – vrstu i način aktivnosti odbrambenog igrača).

Međutim, u toku školskog časa relativno je malo vremena da bi posebne homogene grupe mogle značajnije uvježbavati kolektivne vježbe za primjenu akcijske cjeline prodora, odnosno, gdje bi učenici u situacionim uslovima

izvodili prodor (dvokorak) više puta. Ovaj proces je u školskim (nastavnim) uslovima neminovno vezan za uvježbavanje i usavršavanje u okviru realizacije izborne sportske nastave.

4. Zaključak

Košarakaški dvokorak je u osnovnoj strukturi prirodni vid kretanja i tako ga treba tretirati u početnoj metodici obučavanja. To praktično znači da u osnovnom pristupu ne postoji potreba za razlaganjem dvokoraka na pojedinačne djelove i posebno obučavanje njegovih pojedinih djelova, zbog čega treba nastojati da se (ako je moguće) više izvodi u cijelosti, a da se mijenjaju uslovi koji prethode ili vladaju tokom izvođenja dvokoraka. Ti uslovi su vezani za: brzinu i pravac izvođenja; udaljenost i mjesto odakle se polazi ili izvodi u odnosu na koš; položaj tijela u odnosu na koš, prije i tokom izvođenja i sl.

Na početku obučavanja dvokoraka treba insistirati na pravilnosti izvođenja kretanja i koraka, a kasnije, kada se uspostavi relativno stabilan mehanizam izvođenja, treba insistirati na brzini i eksplozivnosti izvođenja.

Cilj procesa obučavanja dvokoraka je da se što bolje i brže stvore uslovi za prelazak u proces usavršavanja, što znači da se dvokorak nauči u toj mjeri da se izvodi „bez greške“ u uslovima bez aktivnog otpora odbrane (odbrambenog igrača). Prelaskom u proces uvježbavanja i usavršavanja dvokoraka primjenjuju se složeniji uslovi i povezivanje sa drugim tehničkim elementima u logičnu tehničko – taktičku akcionu cjelinu prodor. Proces uvježbavanja i usavršavanja tehničko – taktičkih elemenata u situacionim uslovima traje neprekidno do kraja bavljenja košarkom.

Literatura

1. Bijelić, B., Nožinović, Z. (2010): *Košarka -metodika obuke tehnike*. SIA, Nikšić.

2. Đorđević, A., Paranosić, V. (1980): *Minibasket*. NIPO „Partizan“, Beograd.

3. Krsmanović, B. (1996): *Čas fizičkog vežbanja*. Fakultet fizičke kulture, Novi Sad.

4. Milošević, D. (2008): *Metodika fizičkog vaspitanja*. Unireks, Podgorica.

5. Pavlović, M. (1998): *Košarka – metodika trenadž. procesa*. Basket book, Novi Sad.

6. Rubin, P. (1996): *Neophodnost povezanosti trenadžnog procesa sa strukturom košarkaške igre*. „Vježbanje i trening“, Godišnjak br. 8, str. 294 – 298, Beograd.

7. Rubin, P. (2004): *Košarka – tehnika i metodika*. SIA, Novi Sad.

CONTRIBUTION TO METHODOLOGY OF BASKETBALL TRAINING OF THE DOUBLE STEP

Abstract:

The main objective analysis of the topic are focused on the establishment of appropriate functional methods, as well as more effective methodological procedures and practices for the rational training process of the basketball double step. Basketball double step is one of the most important technical elements in the basketball game, while the number of lessons that can be determined for the training of this element is very limited in the teaching process.

The optimal solution of this problem can be the selection of appropriate training methods, primarily the use of synthetic methods, as well as the proceedings and the selection order of group exercises. All of these will add to achieving the best results of training within a relatively short period of time, which can be used objectively in the teaching process for the training of this important basketball element. Basketball double step is a basic structural part of the action such as – a break, as a technical-tactical element that is used quite a lot in the basketball game, though.

Key words: basketball double step, synthetic method, training, technical-tactical element

Миља ВУЈАЧИЋ¹
Јелена СТАНИШИЋ

МЕЂУНАРОДНА И ПРАВНА ДОКУМЕНТА КАО ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ²

Резиме:

Појава идеје о инклузивном образовању која је настала у оквиру социјалног модела образовања дјеце са тешкоћама у развоју довела је до великих промјена у односу друштва према овој дјечи. Образовање дјеце са тешкоћама у развоју је у то вријеме почело да се разматра и из угла дечијих права. Права дјеце са тешкоћама у развоју постају предмет интересовања Уједињених нација и других међународних организација. Појављује се низ међународних докумената који проблеме дјеце са тешкоћама у развоју разматрају из угла дечијих права и једнаких могућности, не само у погледу образовања, већ и укључивања у активности заједнице, из којих су ова дјеца до тада углавном била искључена. У раду су дати приказ и анализа кључних међународних и правних докумената у којима се промовише инклузивно образовање. Аутори указују на три кључна разлога за инклузију који се у поменутих документима наглашавају: (а) остваривање дечијих права (право на недискриминацију, право на опстанак и развој, право да живе у својим породицама, право да се њихово мишљење чује и уважи, право на образовање); (б) квалитет образовања и (в) могућност учешћа у заједници.

Кључне ријечи: инклузивно образовање, дјеца са сметњама у развоју, дечија права, међународна правна документа

Дубоки смисао укључивања дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе налазимо у појму »инклузија« (укључивање, припадност и

¹ Др Миља Вујачић и Јелена Станишић, Институт за педагошка истраживања, Београд.

² Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

јединство). Такав начин размишљања основа је *социјалног модела* који се јавља 1990-их година. Критика медицинског модела односи се на то да медицинске интервенције, иако су неопходне, саме немају смисла и не представљају рјешење. Фокус се са дјетета и његовог проблема помјера на друштво у целини и његове институције које је неопходно мењати како би се обезбједили услови за адекватан развој дјецe са тешкоћама у развоју и њихово укључивање у друштвени живот. Према мишљењу неких аутора (Радоман, 2003) социјални модел не третира развојне тешкоће као индивидуални проблем појединца и његовог неадекватног функционисања него, истовремено, и као проблем неадекватног и неподесног друштвеног окружења и третмана. У складу са тим, социјални модел подразумијева приступ према којем се на дјецу са тешкоћама у развоју не гледа кроз њихова ограничења, него кроз њихове способности и интересе, потребе и права. У то вријеме, у многим земљама, отпочео је процес реформе образовних система, у циљу стварања услова за образовање *све* дјецe, укључујући и дјецу тешкоћама у развоју као и дјецу из мањинских група. На Међународном Конгресу о специјалном образовању, одржаном у Манчестеру 2000. године, преко хиљаду делегата из 90 земаља свијета изјаснило се да је спремно да се укључи у стварање услова за инклузивно образовање (Sretenov, 2000). Важно је нагласити да се у различитим земљама процес трансформације медицинског модела и модела дефицита у социјални модел одвија различитим темпом, који је условљен економском моћи одређене земље, њеним научним достигнућима, а нарочито зависи од преовлађујуће филозофије друштва и њеног односа према појединцу и поштовању људских права (Теодоровић и Братковић, 2001).

Социјални модел образовања и појава идеје о инклузивном образовању довели су до великих промјена у односу према дјеци са тешкоћама у развоју. Образовање је у то вријеме почело да се разматра и из угла дјечијих права. Права дјецe са тешкоћама у развоју постају предмет интересовања Уједињених нација и других међународних организација. Појављује се низ међународних докумената који проблеме дјецe са тешкоћама у развоју разматрају из угла дјечијих права и једнаких могућности, не само у погледу образовања, већ и укључивања у активности заједнице, из којих су ова дјецa до тада углавном била искључена. У овим документима разлоге за инклузију могуће је груписати у три категорије: (1) *људска права* (сва дјецa имају право на квалитетно образовање; дјецa не смију бити дискриминисана ни по ком основу, па ни због развојне тешкоће; дјецу не треба штитити једне од других; (2) *квалитет образовања* (у инклузивном образовању постижу се знатно повољнији резултати у емоционалном, социјалном и сазнајном развоју, него у специјалним школама; инклузивни модел омогућава

примјену бројних дидактичко-методичких иновација у савладавању наставе; (3) *социјални разлози* (сегрегација отежава мењање предрасуда и одржава их; сва дјеца имају право на образовање које их припрема за живот у заједници; само инклузија која почиње на раном узрасту може да припреми дијете и средину за нормалан живот у одраслом добу).

Један од најсвеобухватнијих правних докумената који се односи на дјецу је свакако Конвенција о правима дјетета (Vučković-Šahović, 1989). Конвенција о правима дјетета је међународни правни документ усвојен на засиједању Генералне скупштине Уједињених нација 1989. године. Представља најшире прихваћен међународни уговор, јер су је до сада ратификовале владе свих земаља у свијету осим САД-а и Сомалије. Као међународни уговор о дјечјим правима, Конвенција има обавезујући карактер за владе свих држава које су је ратификовале, укључујући и нашу. Значај Конвенције о правима дјетета огледа се у вриједностима које изражава, а прије свега у универзалности. Права која прокламује односе се на сву дјецу, без изузетка. Права су недјелива, неотуђива и међусобно повезана, па се не могу остваривати независно једна од других. Представљају интегрални дио људског достојанства и свако дијете их стиче рођењем. То значи да су дјеци с тешкоћама у развоју загарантована иста права као и свој осталој дјецу, па самим тим и право на недискриминацију (члан 2), право на опстанак и развој (члан 3), право да живе у својим породицама (члан 9), право да се њихово мишљење чује и уважи (члан 12), право на образовање (чланови 28 и 29) итд.

Члан 23 Конвенције односи се посебно на дјецу са тешкоћама у развоју.

(Ментално или физички неспособно дијете има право на посебну негу, образовање и оспособљавање за рад који ће му обезбиједити потпун и достојан живот и постизање за њега највишег степена самосталности и социјалне интеграције).

Ипак, погрешно је увјерење да су сва права дјетета са тешкоћама у развоју регулисана искључиво овим чланом, јер универзалност Конвенције значи да се сви чланови односе подједнако и на дјецу са тешкоћама у развоју. Члан 23 наглашава општи принцип недискриминације, описујући циљ коме тежимо као: »потпун и достојан живот, достојанство, самопоуздање активно учешће у заједници највећу могућу социјалну интеграцију и индивидуални развој«. Овим чланом се, такође, истиче да дјеца са тешкоћама у развоју имају право на посебну бригу и помоћ како би добила адекватно образовање, обуку и припрему за запошљавање, здравствену заштиту, рехабилитацију и рекреацију. Обавеза државе је да, у оквиру расположивих средстава, створи услове за то.

Посебно важна одредба у односу на дјецу са тешкоћама у развоју и инклузивно образовање је Члан 9 Конвенције, којим се дјеци гарантује

право на живот у породици. Образовање у специјалним школама често подразумијева дуго и рано одвајање дјете од породице. Укључивањем у редовне школе, у близини мјеста у којем дијете живи, ово право се остварује.

Чланови 28 и 29 Конвенције специфично се односе на образовање. *(Дијете има право на образовање. Држава је обавезна да осигура бесплатно и обавезно основно образовање, подстиче различите облике средњег образовања доступне свима и омогући приступ вишем образовању у складу са способностима дјетета – Члан 28.*

Образовање ће имати за циљ развој дјететове личности, талента и менталних и физичких способности до његових крајњих могућности – Члан 29).

Њима се, као минимум, гарантује основно образовање које је бесплатно и обавезно и чији циљ би требало да буде оптимални развој личности и потенцијала дјетета. Конвенција има велики значај за развој модерног концепта образовања. Концепт образовања заснован на Конвенцији јесте образовање усклађено са развојним карактеристикама дјетета, релевантно и партиципативно. То су, уједно, карактеристике инклузивног образовања.

Анализа стања у образовању, с обзиром на поштовање права дјетета, подразумијева проналажење одговора на сљедећа питања:

- Да ли сва дјеца могу да остваре право на образовање под једнаким условима?

- Да ли су сва дјеца обухваћена образовањем, или су поједине групе дјеце искључене из система образовања?

- Да ли је дјетету омогућено да похађа најближу школу, заједно са својим вршњацима, или је некој дјетету ускраћена та могућност?

- Да ли је наставни план и програм осмишљен у најбољем интересу дјетета?

- Да ли школе подстичу цјелокупни развој дјетета и да ли омогућавају да се потенцијали дјетета развију у пуној мјери?

- Да ли се у школама чује глас дјеце и да ли она развијају критичко мишљење?

У документу Уједињених нација из 1993. године, под називом *Стандардна правила за изједначавање могућности за особе са инвалидитетом* (према: Сретенов, 2000), посебно се истиче развијање свијести о потребама и правима особа са тешкоћама у развоју, као што су права на здравствену заштиту, рехабилитацију и помагала. Држава је обавезна да осигура васпитање и образовање под једнаким условима као и за осталу дјецу. Иако се у одређеним случајевима специјално образовање може сматрати најприкладнијим обликом образовања за неке ученике са

тешкоћама у развоју, државе би требало да теже постепеној интеграцији специјалних образовних институција у општи систем образовања. Сви закони и остале мјере требало би да омогуће живот дјецe са тешкоћама у развоју у властитој породици, уз пружање додатних услуга. Захтијева се да удружење особа са тешкоћама у развоју и удружења родитеља дјецe са тешкоћама у развоју равномјерно учествују у доношењу одговарајућих законских прописа, укључујући и све облике дискриминације.

На свјетској Конференцији о посебним образовним потребама, одржаној у Шпанији 1994. године, усвојен је план акције за дјецу са тешкоћама у развоју. На поменутој конференцији, која је имала веома позитиван утицај на инклузивно образовање, представници влада 92 земље и 25 међународних организација усвојили су принцип по коме би школе требало да прихвате сву дјецу, независно од економског и социјалног статуса, физичких, интелектуалних и језичких способности. У складу са тим, школе имају обавезу да се организовано и кадровски припреме за испуњавање овог захтјева – укључивање дјецe из маргинализованих група и дјецe са тешкоћама у развоју. На конференцији су усвојена два документа: *»Саопштење из Саламанке«* и *»Оквир за дјеловање«*. Основни приступ на коме се заснива Саопштење из Саламанке је свеобухватност – школе би требало да образују сву дјецу, без обзира на њихове физичке, интелектуалне, социјалне, емоционалне и било које друге карактеристике. образовање за сву дјецу са тешкоћама у развоју требало би обезбиједити у оквиру редовног образовног система. Имајући у виду да многа дјецa имају тешкоће у савладавању образовних програма, школе имају обавезу да пронађу адекватна рјешења за укључивање дјецe која имају озбиљне развојне тешкоће. Образовне стратегије би требало базирати на принципима инклузивног образовања. Саставни дио Оквира за дјеловање чине препоруке државама потписницама у циљу унапрјеђивања образовања дјецe са тешкоћама у развоју и стварања услова за њихово укључивање у редовне школе. У Документу се сугерише развој пилот пројеката у овој области и размјена искустава са земљама које су стекле искуства у реализацији инклузивних програма. Према овом Документу, потребно је развијати механизме планирања, опсервације и евалуације, као и начине учешћа локалне заједнице и родитеља у доношењу одлука у оквиру пројеката инклузивног образовања. У контексту промјене образовних система, сви едукативни семинари за васпитаче и учитеље, морају обухватити област образовања дјецe са тешкоћама у развоју (Save the children, 2001).

На Свјетској конференцији о образовању за све, одржаној 1990. године на Тајланду, установљен је покрет образовање за све и усвојена је *Свјетска декларација о образовању за све* (Дошен и Гачић, 2005). Конференција се бавила анализом стања у основном образовању у

свијету. Процијењено је да је глобална ситуација изразито неповољна и да су права особа и дјеце са тешкоћама у развоју у већој мјери угрожена. Свјетском декларацијом о образовању за све дефинисане су основне компоненте овог покрета: обезбиједити приступ образовању свој дјечи и промовисати једнаке образовне могућности; усмјерити се на стицање знања и образовне исходе; проширити обим и начин стицања знања кроз активирање породица, локалних заједница, система друштвене бриге и заштите дјеце; јачати партнерство међу свим учесницима у образовном процесу (влада, невладине организације, приватни сектор, локалне и вјерске заједнице, а прије свега породице и школе). Неопходно је ангажовање на откривању, смањивању или уклањању препрека са којима се дјеца са тешкоћама у развоју сусрећу при настојању да се упишу у школу. Поред тога, важно је активирати сва средства подршке на локалном и националном нивоу.

У документу америчке владе из 1997. године под називом Акт о образовању особа са посебним потребама (Individuals with Disabilities Education Act) истичу се одређена права која припадају дјечи са тешкоћама у развоју у домену образовања (Peterson, 2005). Документом је прецизирано шест кључних принципа: бесплатно и квалитетно образовање, креирање индивидуалних образовних програма, осмишљавање подстицајне средине за учење, адекватно праћење и оцјењивање, учешће родитеља и дјеце са тешкоћама у развоју у доношење одлука и законска заштита. Овим документом промовише се право дјеце са тешкоћама у развоју на бесплатно и адекватно образовање на свим нивоима. Поред тога, за свако дијете са тешкоћама у развоју предлаже се креирање индивидуалног образовног програма како би се примјеном индивидуализованог приступа одговорило његовим специфичним, индивидуалним потребама. Прецизирано је шта би све индивидуални образовни програм требало да садржи и ко би требало да буде укључен у процес његове израде. Посебан циљ индивидуалних образовних програма је унапрјеђивање сарадње школе, породице дјетета са тешкоћама у развоју и специјалних служби. Овим документом предвиђено је да се дјечи са тешкоћама у развоју омогући што подстицајнија средина за учење и развој. У складу са тим, наглашава се значај њиховог укључивања у одјељења редовних школа. Издвајање у специјална одјељења при редовним или специјалним школама предлаже се само у случају када је тешкоћа коју дијете има таква да му образовање у редовној школи не омогућава адекватне услове за учење и развој. Свијест учитеља о примјени позитивних и ефикасних стратегија у подучавању, које помажу ученицима да постигну успјех, истиче се као императив.

Међународно савјетовање о образовању у раном дјетињству и посебним образовним потребама одржано је у септембру 1997. године у

Паризу (према: Стрика, 1999). Циљ Савјетовање био је промовисање новог свјетског тренда – укључивање дјецe са тешкоћама у развоју у редовне системе васпитања и образовања. Нагласак је на адаптацији образовних система који би требало да се развију тако да могу да задовоље потребе све дјецe. На Савјетовању је истакнут значај развијања међусобне сарадње родитеља, наставника, терапеута, стручњака из разних области, донатора, владе, невладиних организација и других релевантних појединаца и организација. Креаторима образовних програма дате су смјернице како да олакшају и унаприједи поменути сарадњу.

Специјално засиједање Генералне скупштине УН посвећено дјеци (United Nations General Assembly Special Session) одржано је у Њујорку 2002. године. На засиједању су се окупили представници влада земаља које су ратификовале Конвенцију УН о правима дјетета, како би приступили рјешавању најважнијих питања и проблема у области дјечијих права. Усвојен је документ *»Свијет по мјери дјетета«* који садржи директна упутства о томе на који начин би владе појединих земаља требало да укључе ове задатке у Национални план акције за дјецу. Савјет за права дјетета Владе Републике Србије израдио је *»Национални план акције за дјецу«* у фебруару 2004. године (Дошен и Гачић-Брадић, 2005). Национални план акције за дјецу представља стратешки документ којим су идентификовани основни проблеми у остваривању, заштити и унапрјеђивању права дјецe у Србији. У контексту образовања дјецe са тешкоћама у развоју важно је увођење концепта *»Школе по мјери дјетета«* и инклузивног образовања. Овим документом дефинисане су активности које би требало да подрже инклузију: израда плана реформских процеса, измјене у законској регулативи, промјене у раду комисије за категоризацију, едукација кадрова, припрема школа и шире јавности.

Литература:

Вучковић-Шаховић, Н. (1989): Конвенција о правима дјетета УН, Београд: Југословенски центар за права дјетета.

Дошен, Љ. и Д. Гачић-Брадић (2005): *Вртић по мјери дјетета – Приручник за примјену инклузивног модела рада у предшколским установама*. Београд: Save the Children.

Peterson, K. (2005): What classroom teachers need to know about IDEA '97, *Kappa Delta Pi Record*, 62 -67.

Радоман, В. (2003): Ученици с развојним сметњама у новој школи по мјери дјетета; у Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (прир.): *Уважавање различитости и образовање* (65-70). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Sretenov, D. (2000): *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of*

children with mild learning difficulties in regular preschool (magistarski rad). Birmingham: University of Birmingham.

Стрика, В. (1999): Рано дјетињство и посебне образовне потребе УНЕСКО: међународно савјетовање, *Настава и васпитање*, бр. 3-4, (428-441).

Теодоровић, Б. и Д. Братковић (2001): Особе с тешкоћама у развоју у суставу социјалне скрби, *Едукацијско-рехабилитацијски факултет*, Свеучилиште у Загребу.

INTERNATIONAL AND LEGAL DOCUMENT THAT SUPPORT INCLUSIVE EDUCATION

Abstract:

Inclusive education as an idea was derived from the framework of social model of education of children with special needs and led to a huge change of society's approach to these children. Education of children with special needs was considered for the first time from the point of view of child's rights. United Nations and other international organizations now become interested in the children with special needs. A number of international documents are drafted tackling their rights from the angle of child's rights and equal opportunities, not only in regard to education but also in regard to inclusion in social community's activities, where such children earlier had been mainly excluded. The paper analyses key international and legal documents that support inclusive education. Authors emphasize the three key reasons for inclusion discussed in the documents: (a) exercising child's rights (right to non-discrimination, the right to child's survival and development, the right to live in its family, the right of the child to be heard and to have his or her views or opinions taken into account, the right to education); (b) the right to quality of education and (b) the right to participation in social activities.

Key words: inclusive education, children with special needs, child's rights, international legal documents

IZ STRANOG ŠKOLSTVA



*Pasi SAHLBERG*¹

PARADOKSI UNAPREĐENJA OBRAZOVANJA - ISKUSTVO FINSKE -

I Uvod

Priča o Finskoj je priča o preživljavanju. Kako su Finci relativno mali narod, koji je živio među mnogo većim silama Istoka i Zapada, to iskustvo ih je naučilo da prihvataju postojeću realnost i da iskoriste šansu, kada je mogućnosti nude. Stoga su diplomatija, saradnja i postizanje konsenzusa postali znaci prepoznavanja savremene finske kulture. Sve ove karakteristike igraju, takođe, važnu ulogu u izgradnji našeg sistema obrazovanja, koji privlači pažnju cijelog svijeta – zbog toga što su dobra nastava i učenje dostupni svima, pravično su raspoređeni širom Finske. U ovom članku se opisuje put koji je Finska prešla od siromašnog, zemljoradničkog, skromno obrazovanog naroda, do modernog društva znanja, sa efikasnim sistemom obrazovanja.

Za svako demokratsko društvo rat je najozbiljnija kriza koja se može zamisliti. Finska je bila u ratu, isključujući kratak period prekida vatre, počev od decembra 1939. do proljeća 1945. godine. Cijena rata za jednu mladu, nezavisnu državu, sa populacijom manjom od četiri miliona, bila je ogromna: 90,000 poginulih i 60,000 ljudi sa trajnim povredama. Takođe, 50,000 djece

¹ Dr. Pasi Sahlberg je genarelni direktor CIMO - Centre for International Mobility and Cooperation (Centar za međunarodnu mobilnost i saradnju) u Helsinkiju, Finska (CIMO P.O.Box, 00531 Helsinki, Finska, pasi.sahlberg@cimo.fi). Docent je na Univerzitetima u Helsinkiju i Oulu. Po profesiji matematičar, ima bogato radno iskustvo: u školi, na univerzitetima, u Ministarstvu obrazovanja Finske, u međunarodnim organizacijama za razvoj, u saradnji sa vladama preko 40 zemalja svijeta. Kao ekspert Svjetske banke bio je angažovan u projektu reforme obrazovanja u Crnoj Gori. Glavne oblasti interesovanja: promjene u obrazovanju, unapređenje škole, kooperativno učenje, globalne politike obrazovanja. Za više informacija i za pregled bogate publicistike autora: www.pasisahlberg.com

Ovaj članak se temelji na Sahlbergovoj knjizi "Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Cagneg in Finland" (2011).

bila su siročad, a 25,000 žena izgubilo je svoje muževe. Mirovni ugovor sa Sovjetskim Savezom potpisan je 19. septembra 1944. godine u Moskvi, ali su vojne operacije za protjerivanje njemačkih trupa iz Finske nastavljene do aprila 1945. godine. Uslovi koje su Finci prihvatili bili su ozbiljni. Finska je morala da ustupi 12% svoje teritorije Sovjetima i da preseli 450,000 ljudi, što je iznosilo 11 % od ukupnog stanovništva Finske.

Procijenjeno je da su ustupci Finaca Sovjetima dostigli 7% bruto društvenog proizvoda Finske. Jedno poluostrvo, nedaleko od Helsinkija, moralo je da bude izdato Sovjetskoj armiji za vojnu bazu, morali su da se oslobode politički zatvorenici, a vojnim rukovodiocima morali su suditi vojni sudovi. Zabranjeno je nekoliko političkih udruženja, a komunistička partija je postala legalna politička stranka u Finskoj. Ovo je dovelo do tako fundamentalnih političkih, kulturnih i ekonomskih promjena da neki ovaj period prepoznaju kao pojavu “Druge Republike” u Finskoj, iako je upotreba ovog pojma i danas kontroverzna.

Finska se borila za svoju slobodu i preživjela je. Spoljašnja ugroženost ujedinila je Fince, koji su još uvijek osjećali rane prethodnog građanskog rata 1918. godine. Takođe, to je stvorilo i novi politički ambijent, koji je osvijetlio ideju jednakih mogućnosti u obrazovanju. Naredne decenije bile su period političke nestabilnosti i ekonomske transformacije, koje su uticale na socijalnu politiku, kao i na obrazovanje. Zato je teško razumjeti zašto je obrazovanje postalo jedan od zaštitnih znakova bez analize političkog i društvenog razvoja Finske poslije II svjetskog rata. I među samim Fincima postoje oni koji smatraju da traganje za ključnim faktorima uspjeha obrazovnog sistema u Finskoj treba proširiti na još raniji period od 1970. godine, koja se često smatra istorijskom prekretnicom u finskom obrazovanju, iz razloga o kojima će riječi biti kasnije u ovom članku.

Tri faze razvoja sistema obrazovanja u Finskoj podudaraju se sa fazama razvoja nacionalne ekonomije poslije II svjetskog rata, na sljedeće načine (Routti & Ylä-Anttila 2006; Sahlberg 2010b):

- poboljšanja jednakih mogućnosti u obrazovanju, uporedo sa prelaskom sjevernog zemljoradničkog naroda u industrijalizovano društvo (1945–);
- izgradnja sveobuhvatnog sistema opšteg obrazovanja, uporedo sa stvaranjem nordijskog društva blagostanja, sa rastućim sektorom usluga i sa višim tehnološkim nivoom (1965–) i
- unapređenje kvaliteta osnovnog obrazovanja i širenje srednjeg obrazovanja, uporedo sa nastajanjem tehnološki visoko razvijene nacije na međunarodnom nivou (1985–).

Već su pedesete godine 20. vijeka bile godine brzih promjena u strukturi finske ekonomije, ali su šezdesete okarakterisane kao izvanredne, s tačke gledišta međunarodne perspektive. (Routti & Ylä-Anttila, 2006; Aho i sarad., 2006). U toj deceniji, 60-ih godina, još nešto se moglo zapaziti u finskom

društvu, generalno posmatrano: ono se oprostilo se od nekih starih vrijednosti i tradicionalne finske ustanove počele su da se mijenjaju. To je bilo posebno vidljivo u sektoru javnih usluga – naročito u osnovnom obrazovanju. Ipak, Finska je još uvijek čvrsto držala svojih starih, oprobanih struktura i mišljenja. Međutim, kada je došlo vrijeme za odlučne promjene, njihova brzina i dubina začudila je mnoge Fince.

II Od periferije do centra pažnje

Kraj II svjetskog rata obilježile su korjenite promjene u političkom, društvenom i ekonomskom životu Finske. Kao rezultat mirovnog ugovora iz 1944. godine, Finska je morala da dozvoli komunističkim partijama da učestvuju u nacionalnim politikama, morala je da izvede preseljavanje hiljada finških građana sa izgubljenih teritorija u Kareliji i da plati velike ratne odštete Sovjetima.

U poslijeratnom periodu obrazovanje je ponovo postalo glavnim pokretačem društvene i ekonomske transformacije. 1950. godine obrazovne mogućnosti u Finskoj nijesu bile jednake, u smislu da su samo onima koji su živjeli u gradovima ili opštinama, realno, bile dostupne gimnazije ili srednje škole. Mnogo mladih ljudi napuštalo je školu poslije šest godina redovnog školovanja. Ukoliko su im bile dostupne privatne gimnazije, učenici su se mogli upisivati u njih poslije četiri, pet ili šest godina učenja u državnoj osnovnoj školi. Na primjer, 1950. godine samo je 27% finških jedanaestogodišnjaka bilo upisano u gimnazije, koje su uključivale petogodišnju srednju školu i trogodišnju višu školu. Alternativni put za obrazovanje poslije obaveznog sedmogodišnjeg osnovnog obrazovanja bila je tzv. *građanska škola*, koja je trajala dvije ili tri godine, ako bi opštine u Finskoj ponudile takvu mogućnost. Zatim bi slijedila stručna obuka i tehničko obrazovanje, ali se to tada dešavalo samo u većim opštinama i gradovima. 1950. godine bilo je 338 gimnazija koje su nudile dalje obrazovne mogućnosti, poslije šestogodišnje osnovne škole u Finskoj (Kiusmaa, 1982). Finska država je upravljala sa 103, a opštine su rukovodile sa 18 ovih škola. Sa preostalih 217 gimnazija – oko dvije trećine od njihovog ukupnog broja – rukovodili su privatnici, građani ili udruženja. Glavni teret brze ekspanzije obrazovanja, nakon osnovnog školovanja, ponijele su privatne škole. Jedna značajna društvena novina 1950. godine bila je usvajanje zakona koji je garantovao državne subvencije privatnim školama i istovremeno produžavao vladinu “ruku” i kontrolu nad ovim školama. To je omogućilo da se izađe u susret rastućem interesu javnosti za obrazovanje - putem otvaranja novih privatnih škola - jer je finansijski rizik bio smanjen, finansiranjem od strane države.

Prvih godina nakon nezavisnosti Finske, nastava u osnovnim školama je bila formalna, usmjerena na nastavnika i više na moralni, nego na saznajni razvoj. Iako su u Finskoj već tridesetih godina dvadesetog vijeka bile poznate

pedagoške ideje čiji je cilj bio društvena korist i sveobuhvatni razvoj pojedinca, one nijesu snažno uticale na obrazovanje u školama. (Koskenniemi, 1944). Tri dominantne teme u nacionalnoj politici obrazovanja u Finskoj u periodu između 1945. i 1970. godine bile su (Aho i sarad., 2006):

(a) struktura sistema obrazovanja treba da obezbijedi da svima bude dostupno bolje obrazovanje i da svi imaju mogućnost da se dalje obrazuju;

(b) oblik i sadržaj kurikuluma treba da se usmjeri na razvoj pojedinačne, sveukupne ličnosti djeteta; i

(c) modernizacija obrazovanja nastavnika/ca da bi se izašlo u susret rastućim potrebama u oblastima (a) i (b). Vizija društva u Finskoj bila je izgrađena na znanju i vještinama; zato se na obrazovanje gledalo kao na osnov za izgradnju budućnosti.

Finskoj je bilo jasno da, ukoliko želi da postane prepoznata članica zajednice zapadnih demokratija i tržišne ekonomije poslije II svjetskog rata, mora imati bolje obrazovano stanovništvo - to je bila vizija za *cijelu* naciju. Struktura nacionalne ekonomije se mijenjala: od zemljoradničke zemlje i sitnog biznisa prema industrijskoj i tehnološkoj proizvodnji. Novi politički ambijent je aktivirao i porodice iz radničke klase, koje su insistirale da i njihovoj djeci takođe treba omogućiti da imaju koristi od produženog javnog obrazovanja. Stara ideja sveobuhvatne škole, koja se zasnivala na jedinstvenom kurikulumu i koja je dostupna svakom djetetu, ponovo je postala predmet diskusija o politici obrazovanja.

Prve decenije poslije II svjetskog rata u Finskoj bile su politički turbulentne. Na prvim poslijeratnim izborima 1944. godine, komunistička partija se vratila na glavnu pozornicu dnevne politike i ona je u obrazovanju vidjela jednu od osnovnih strategija za izgradnju socijalističkog društva u Finskoj. Na izborima 1948. godine, tri političke partije dobile su skoro jednak broj mjesta u Parlamentu Finske: socijal-demokrati (50), Zemljoradnička partija centra (49) i komunisti (49 mjesta).

Počela je ponovna izgradnja Finske; politički konsenzus je bio preduslov za reforme, uključujući i osavremenjavanje obrazovnog sistema Finske. Konzervativna partija je povećala svoju popularnost 50-tih godina i postala je četvrta politička snaga koja je bila uključena u postizanje ravnoteže u odlukama koje su slijedile. Politički komiteti za obrazovanje igrali su posebno važne uloge, tako da je ideja o sveobuhvatnom osnovnom školovanju za sve učenike u Finskoj bila konačno realizovana 1970. godine.

Na ovom mjestu, vrijedno je pomenuti tri politički orijentisana komiteta za obrazovanje. Prvo je, u junu 1945. godine, Vlada osnovala Komitet za kurikulum osnovne škole u cilju osavremenjavanja kurikuluma u osnovnom obrazovanju. Sekretar ovog komiteta bio je profesor *Matti Koskenniemi* (1908-2001) koji je, nekoliko godina prije toga, napisao podsticajnu knjigu o didaktici u osnovnoj školi (*Primary School Didactics*, 1944). Zahvaljujući

njemu, pogled na kurikulum se pomjerio sa usmjerenosti na nastavni plan i program (njemački pojam *lehrplan*) na opisivanje ciljeva obrazovanja, na proces obrazovanja i na evaluaciju. Nekoliko je razloga zašto je ovaj komitet imao centralno mjesto u historiji finskog obrazovanja. Prvo, komitet je posvetio posebnu pažnju formulisanju novih ciljeva obrazovanja: cilj je škole da obrazuje mlade ljude kao jedinstvene, sveobuhvatne ličnosti, koje posjeduju unutrašnju motivaciju da se dalje obrazuju. Sadržaji obrazovanja koji su trebalo da vode ka ovom opštem cilju bili su grupisani u pet tematskih, međupredmetnih, odnosno kroskurikularnih oblasti, koje su kasnije postale model Komitetu za sveobuhvatni školski kurikulum 1970. godine. Drugo, reforma kurikuluma bila je zasnovana na ideji da se eksperimentalno primijeni u 300 škola na terenu i među 1000 nastavnika/ca. Na taj način, istraživanje je postalo dio izgradnje politike obrazovanja. Treće, kao nužna posljedica dva prethodna razloga, bilo je da je kvalitet rada ovog komiteta ocijenjen izuzetno visokim. Konačni memorandum ovog komiteta, objavljen 1952. godine, vrijedan je zbog sistematično formulisanih ciljeva obrazovanja, široke i na dijete usmjerene perspektive u razvoju sveukupne ličnosti, zbog modernog načina na koji je predstavljen i zbog bogatstva sadržaja obrazovanja, kao i zbog naglaska koji je stavljen na socijalnu dimenziju u obrazovanju. 1952. godine desilo se nekoliko značajnih događaja: Finska je bila domaćin Ljetnje olimpijade, u Helsinkiju, gospođica Armi Kuusela je ponijela krunu prve u historiji Mis Univerzuma, a ispunjene su i sve ranije dogovorene ratne kompenzacije Sovjetskom Savezu. Možda je spisku ovih prekretnica u Finskoj 1952. godine dovoljno dodati i novi, međunarodno uporediv kurikulum za sistem osnovnih škola u Finskoj.

Drugo, 1946. godine počeo je da radi Komitet za obrazovni sistem da bi ustanovio zakonsku regulativu za obavezno obrazovanje i zajednički okvir principa o tome kako bi različite strane u sistemu obrazovanja trebalo da budu međusobno povezane. U Komitet su ušli predstavnici svih vodećih političkih partija tog vremena, a predsjedavao je predstavnik komunista. Za manje od dvije godine od početka rada, Komitet je definisao predlog da osnova finskog sistema obrazovanja bude obavezna osmogodišnja osnovna škola, koja treba da je ista za svu djecu, bez obzira na njihovu socio-ekonomsku situaciju. Ovakvim školskim sistemom izbjegava se usmjeravanje učenika sa razvijenijim sposobnostima na 'akademske' predmete, a učenika/ca koji su skloniji učenju manuelnih vještina na 'stručne' predmete, kao što je to bio slučaj u tadašnjem, paralelnom obrazovnom sistemu. Međutim, Komitet je i dalje smatrao da samo onim učenicima koji su izučavali strane jezike u toku osnovne škole treba omogućiti upis u 'gimnaziju', koja je predstavljala jedinu stazu prema višem obrazovanju. Ideja sveobuhvatne škole bila je jasno formulisana, ali zbog oštih kritika univerziteta i sindikata gimnazijskih profesora ova sugestija nije ostvarena.

Međutim, ona je pokrenula dalju debatu u finskom društvu o socijalnoj pravdi i jednakim mogućnostima obrazovanja koje su, dvije decenije kasnije, postale stvarnost, a zatim se utemeljile i kao ključna načela politike obrazovanja u Finskoj. Razvoj različitih sektora u obrazovanju nastavio se i tokom 50-tih. Bejbi-bum, odnosno naglo povećanje nataliteta poslije II svjetskog rata, doveo je do brzog porasta broja škola. Novi zakon utvrdio je da se obavezno obrazovanje sastoji od šestogodišnje osnovne škole i dvogodišnje građanske škole, za one koji nijesu išli dalje u gimnazije. Novi kurikulum, promovisan 1950. godine, počeo je da mijenja rad i život u školama. Stručno obrazovanje postalo je dio sektora obrazovanja. San da obrazovanje bude zajedničko za sve je zaživio, ali su se u praksi zadržale stare strukture. Zato je 1956. godine formiran Komitet za školski program da bi se objedinio sistem obrazovanja u Finskoj i uskladile promjene u različitim podsistemima obrazovanja.

Rad Komiteta, više nego ikada ranije, temeljio se na analizi međunarodnih politika obrazovanja. Posebno značajno bilo je zapažanje da nordijske zemlje imaju dosta zajedničkog u politikama obrazovanja tog vremena. Rastuća usmjerenost na jednake mogućnosti obrazovanja, kao što se u to vrijeme dešavalo u Engleskoj i SAD, postala je centralna tema u strateškom razmišljanju Komiteta. Period od 1956. do 1959. godine, u kojem je ovaj široko politički zasnovan Komitet održao skoro 200 sastanaka, bio je posebno turbulentan: globalna ekonomska recesija, naporni unutrašnji politički konflikti, kao i konflikti sa sovjetskom vlašću, ruski "Sputnjik", čije lansiranje je uskoro pokrenulo reforme obrazovanja u cijelom svijetu. Ipak, rad ovog Komiteta postao je kamen temeljac u istoriji reformi obrazovanja u Finskoj.

Preporuke Komiteta objavljene su u ljeto 1959. godine. Komitet je predložio da buduće obavezno obrazovanje u Finskoj treba da se zasniva na devetogodišnjoj sveobuhvatnoj opštinskoj školi, koja ima sljedeću strukturu:

- prva četiri razreda treba da su zajednička za sve učenike;
- peti i šesti razred trebalo bi da čine srednju školu, u kojoj učenici mogu da izaberu usmjerenje ili na praktične predmete ili na strane jezike;
- od sedmog do devetog razreda trebalo bi da postoje tri pravca: stručno i praktično usmjeravanje, srednji nivo - sa jednim stranim jezikom i napredni nivo - sa dva strana jezika.

Komitet nije bio u mogućnosti da krene dalje, sa još više predloga za stvaranje jedinstvenosti u obaveznom obrazovanju, osim ovih. Predloženi sistem trebalo je da postepeno objedini privatne gimnazije i javne građanske škole u novu strukturu na nivou opštine i da umanju ulogu ranijih privatnih škola. Međutim, došlo je do snažne nesaglasnosti unutar Komiteta u pogledu glavnih principa politike. Ipak, Komitet je pokrenuo duboku i jedinstvenu debatu u finskom društvu o ključnim vrijednostima u obrazovanju. Ključno pitanje bilo je: Da li je moguće, u principu, da sva djeca budu obrazovana i da postignu slične ciljeve u učenju? Odgovori na to pitanje ukazali su na

podijeljena mišljenja čak i u okviru jedne porodice. Univerziteti su, tipično za njih, sumnjali u to, a nastavnici osnovne škole su vjerovali u to. U to vrijeme, Finska nije imala drugog izbora nego da prihvati stav da svako može naučiti – ako dobije adekvatne mogućnosti i podršku – strane jezike i da može napredovati u obrazovanju više nego što se to ranije smatralo. U to vrijeme, bilo je mnogo teže shvatiti da tadašnja obrazovna arhitektura, koja je održavala i suštinski podsticala nejednakosti u finskom društvu, nije sposobna, dugoročno, da osigura da Finska zaista postane društvo znanja, što je bila namjera.

Predlog Komiteta za školski program je dalje razradio Nacionalni odbor za opšte obrazovanje, ranih 60-ih godina, i konačno je stigao u Parlament 22. novembra 1963. godine. Kao što se i predviđalo, debata koja je uslijedila bila je oštra. Kada se govorilo o prihvatanju novih obrazovnih ideja, slikane su vrlo sumorne vizije budućnosti Finske: opadanje nivoa znanja, gubitak postojećih nacionalnih talenata i zaostajanje u međunarodnoj ekonomskoj trci. U konačnom glasanju, podržan je predlog novog obrazovnog sistema u Finskoj - 123 je glasalo za, a 68 protiv predloga. Ranih sati ovog dana sa istorijskim ishodom, predsjedavajući je objavio uznemiravajuću vijest da je na Džona F. Kenedija izvršen atentat, u Dalasu, Teksas. U tom momentu zasijano je sjeme budućih aktivnosti u obrazovanju, koje su se bazirale na socijalnoj pravdi i jednakim mogućnostima obrazovanja u Finskoj.

Bilo bi nepravilno tvrditi da su rađanje novog, sveobuhvatnog školskog sistema u Finskoj, a koji se često prepoznaje kao razlog današnje slave finskog obrazovanja, omogućili samo političari i vlasti. Nekoliko pojedinaca, i iz akademskih krugova i iz školske prakse, ostavili su trag na proces definisanja novog školskog sistema. Posebno je značajna bila uloga koju su odigrale pojedine organizacije građanskog društva. Izvan je okvira ovog članka dublja analiza uticaja koji su mnoge od ovih grupa izvršile na reformu obrazovanja u Finskoj. Dobar primjer uključenosti civilnog društva u razvoj politike obrazovanja je Finsko udruženje nastavnika osnovne škole (FPSTA). Još 1946. godine, FPSTA je izrazila podršku ideji objedinjene osnovne škole. Sredinom 50-ih, Udruženje je objavilo sopstveni program razvoja obrazovanja, kojeg je pratio i dobro obrazložen opis objedinjenog, sveobuhvatnog školskog sistema. U ovom predlogu programa bilo je neobično što je on, za razliku od proglašenja udruženja nastavnika koja su bila sindikalnog tipa, bio progresivan i usmjeren na budućnost. Široko je podržan od strane FPSTA, koje je predstavljalo skoro 90% tadašnjih finskih nastavnika. Razvoj predloženog programa zahtijevao je pet godina i pokrenuo je nacionalnu diskusiju koja se jasno usmjerila na potrebu da se osnaži jednakost i socijalna pravda u finskom društvu, putem objedinjenog sistema obrazovanja. Možda je najvažnije to što je objavljivanje ovog programa predstavljalo jasan znak da su škole i nastavnici bili spremni za korjenite promjene.

III Tri faze promjena u obrazovanju

Od 1970-ih, glavni fokus promjena u obrazovanju bio je sveobuhvatna školska reforma. Čak i danas, istraživanje promjena u obrazovanju, unapređenje škole i efektivnost škole su, na međunarodnom planu, na vrlo skromnom nivou. Postoji mnogo više analitičkih i istraživačkih radova izvedenih u oblasti obrazovnih politika u različitim fazama istorije i reforme obrazovanja.

Nakon sveobuhvatne školske reforme 70-ih godina, promjene u obrazovanju Finske mogu se opisati u tri faze (Sahlberg, 2009):

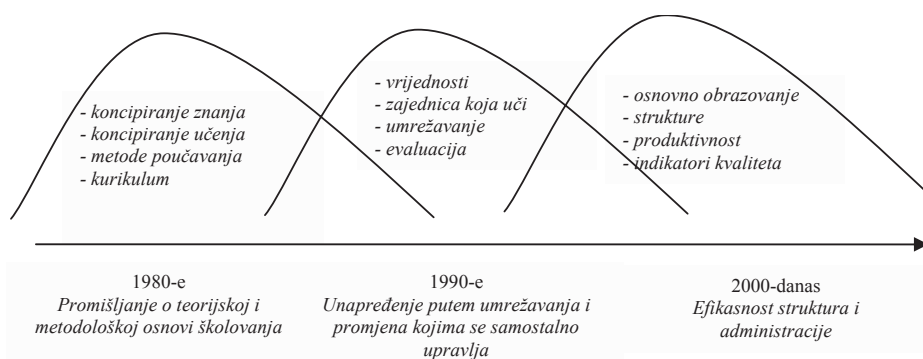
(a) promišljanje o teorijskim i metodološkim osnovama školovanja (1980-e),

(b) unapređenje putem umrežavanja škola i putem promjena kojima škola samostalno upravlja (1990-e), i

(c) efikasnost struktura i administracije (2000 – do danas).

Ovaj proces je ilustrovan grafikom 1. Svaka faza pojašnjava logiku određene obrazovne politike i teorijske osnove na kojima se zasniva primjena u praksi. Prva faza uslijedila je nakon strukturne reforme školskog sistema; osnovna pažnja je usmjerena na koncipiranje znanja i učenja u školskoj praksi. Druga faza bila je rezultat liberalizacije upravljanja obrazovanjem u Finskoj; nju karakteriše umrežavanje škola i pojedinaca, kojim škola sama upravlja. Treću fazu, koja je u toku, pokrenula je potreba da se podigne produktivnost javnog sektora i bila je ubrzana objavljivanjem prvih rezultata PISA-e (PISA, OECD – Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj) u decembru 2001. godine. Ova aktuelna faza promjena u obrazovanju usmjerena je na preoblikovanje struktura i administracije u obrazovanju i vrlo se pažljivo izvodi da ne bi poremetila osjetljivu ravnotežu obrazovnog sistema koji postiže visoke rezultate.

Grafik 1. Tri faze promjena u obrazovanju u Finskoj, počev od 1970-ih



Faza 1: Promišljanje o teorijskoj i metodološkoj osnovi školovanja (1980-e)

Nekoliko istraživačkih i razvojnih projekata, koji su pokrenuti u okviru novog, sveobuhvatnog školskog sistema kasnih 70-ih i ranih 80-tih godina, kritikovali su tadašnje pedagoške prakse u finskim školama. Naime, novi školski sistem zasnivao se na filozofskim i obrazovnim pretpostavkama čija je suština bila da je uloga javnog obrazovanja da ono mora da obrazuje građane da samostalno i kritički promišljaju. Stoga je jedna od glavnih tema razvoja škole bila da se ostvarivanjem mnogo dinamičnijeg koncepta znanja, kao rezultata nastave, postigne smislaono učenje i razumijevanje (Aho, 1996). Jedan od značajnih pokretača ove promjene bila je pojava informacionih i komunikacionih tehnologija u školama. Neki su bili uplašeni, sasvim očekivano, da bi porast korišćenja kompjutera u obrazovanju mogao dovesti do problema koji nastaju kada su znanja izolovana, a informacije nepotrebne, a sve zbog primjene obrazovnih sredstava i tehnološkog determinizma.

Tehnološki razvoj podudarao se sa revolucijom u naukama o učenju. Dominacija kognitivne psihologije, odnosno psihologije saznanja, konstruktivističke teorije učenja, kao i nove naučne discipline koje su proučavale nervnu aktivnost podstakle su finske istraživače u obrazovanju da analiziraju koncepcije znanja i učenje u školama. Objavljeno je nekoliko vrlo uticajnih i lako razumljivih brošura, koje su škole mogle nabaviti, uključujući *Conceptions of Knowledge* (Konceptije o znanju), Voutilainen-a i saradnika, 1989., *Conception of Learning* (Konceptija o učenju), Lehtinen-a i saradnika, 1989. i *About possibilities of school change* (O mogućnostima promjene škole), Miettinen-a, 1990. Zahvaljujući ovim izvorima, *konceptije znanja, učenja i njihov uticaj na rad nastavnika u školi* postali su opšte teme neophodne kako u obuci nastavnika koji već rade, tako i u unapređenju škole, sve do kraja 90-tih godina.

Iz međunarodne perspektive, prva faza promjene obrazovanja u Finskoj bila je izuzetak. U isto vrijeme dok su finski nastavnici istraživali teorijske osnove znanja i učenja i preoblikovali školski kurikulum u skladu sa tim, njihove kolege u Engleskoj, Njemačkoj, Francuskoj i SAD borile su se sa sve prisutnijom školskom inspekcijom, sa kontroverznim standardima poučavanja, sa konkurencijom koja je često demoralisala nastavnike, što ih je tjeralo da napuštaju profesiju (Hargreaves & Shirley, 2009; Sahlberg, 2010a). U Engleskoj i SAD, na primjer, dublja analiza školskog znanja i implikacije novih istraživanja na proces učenja predstavljali su teme o kojima se raspravljalo uglavnom u akademskim krugovima ili su ove teme stizale samo do malog broja praktičara u školama. Možda su upravo ovi filozofski aspekti promjena u obrazovanju uticali da Finska ostane otporna na vjetrove onih promjena u politikama obrazovanja koje su bile uslovljene tržištem, a koje su se pojavile u mnogim drugim zemljama OECD-a 90-tih godina.

Iznenadujuće je malo pouzdanih istraživanja o tome koliko je ova prva faza promjena u obrazovanju zaista uticala na škole u Finskoj. Razmišljanje

jedne od ključnih figura u Finskoj tog vremena, Lehtinena (2004, str. 54), bilo je oprezno, uzdržano:

“Diskusija o koncepcijama znanja i učenja je očigledno povezana sa tim kako nastavnici govore o učenju i nastavi. Raniji diskursi, za koje su bile karakteristične tradicionalne vrijednosti socijalizacije i nastave zasnovane na činjenicama i automatizovanim idealima vještina, zamijenjeni su razumijevanjem, kritičkim mišljenjem, rješavanjem problema i učenjem kako da se uči. Širenje koncepcija znanja i učenja takođe se ogledalo u primjeni novog kurikuluma, sredinom 90-tih, na svim nivoima školovanja, kao i u reformi nacionalnog kurikuluma, u novoj deceniji.”

Ova faza promjena u obrazovanju u Finskoj okarakterisana je (Hellström, 2004; Sahlberg, 2009) kao vrijeme izazova za ukorijenjena uvjerenja, kao traganje za novinama i kao faza rastućeg povjerenja u škole i njihove sposobnosti da pronađu najbolji način da podignu kvalitet učenja učenika. Naravno, bilo je i onih koji su smatrali da je sve ovo smišljeno zbog ozbiljne ekonomske krize koja je izazvala ozbiljna rezanja budžeta u sektoru obrazovanja u Finskoj. Opštinama je data sloboda da odluče gdje mogu napraviti uštede. Ukoliko je budžet bio manji, škola je morala da odluči što je zaista važno u njihovom radu. Ove odluke zasnivale su se na etičkim diskusijama. Dublje razumijevanja znanja i učenja u školi takođe je osnaživalo etičke osnove škole. Jedna skorašnja evaluacija obrazovanja u finskim osnovnim školama zaključila je da su “nastavnici vrlo svjesni koliko pažnje treba da posvete različitim pristupima u nastavi, odnosno diversifikaciji nastave i ambijentu za učenje. Nastavnici misle da je upotreba različitih nastavnih metoda važna i za planiranje i za rad u učionici.” (Atjonen i saradnici, 2008, str. 197). Ovo pokazuje da su škole napredovale u nastavi i učenju.

Faza 2: Unapređenje putem umrežavanja škola i promjena kojima škola samostalno upravlja (1990-e)

Reforma nacionalnog kurikuluma 1994. godine često se smatra glavnom reformom obrazovanja u Finskoj, zajedno sa prethodnom sveobuhvatnom školskom reformom 70-ih godina. Glavni pokretač promjene bila je aktivna uloga opština i škola u kreiranju kurikuluma i u primjeni sa tim povezanih promjena. Škole su, takođe, bile ohrabrene da saraduju sa drugim školama i da se umrežavaju sa roditeljima, poslovnim sektorom i sa udruženjima civilnog društva. Na nivou centralne administracije, ovakav saradnički i samo-upravljavajući pristup kulminirao je projektom Aquarium, razvojnom platformom koja je omogućila finskim školama, direktorima i nastavnicima da se umrežavaju sa ostalima (Hellström, 2004). Cilj projekata Aquarium bio je da transformiše škole u aktivne zajednice učenja. Prema Hellströmu (2004, str. 179), ovaj je projekat bio “jedinstvena mreža za unapređenje škole kojom

se samostalno upravlja i koja je bila otvorena za sve aktivne edukatore.” Kao oblik prakse, ovo je prethodno bilo nepoznato u finskoj obrazovnoj administraciji i samo rijetko moglo se sresti drugdje.

Projekat Aquarium je ponudio školama jedan sasvim novi kontekst unapređenja koji je kombinovao tradicionalni rad u zajednici i moderne interakcije putem *Facebook-a*. Istraživanje je pokazalo da je unapređenje škole putem umrežavanja i promjene kojom se samostalno upravlja imalo pozitivan uticaj na nivo angažovanosti škola u razvoju (Hellström, 2004). Posebno važno bilo je zapažanje da je većina škola, uključenih u ovu inicijativu, u vrijeme ekonomskog pada i smanjenih resursa, saopštila da su nastavnici vjerovali da su uspjeli da unaprijede svoje škole. Ovaj projekat je, takođe, podstakao istraživačku aktivnost među direktorima i nastavnicima, koji su bili motivisani da se dalje usavršavaju na univerzitetima.

Početakom 1997. godine, u okviru projekta Aquarium bilo je više od 1000 projekata u 700 škola, u 163 opštine. Ovaj projekat je djelovao u skladu sa novim idejama decentralizacije, veće samostalnosti škola i snažnijeg identiteta škole u devedestim godinama. Kao jedna od strategija za unapređenje škole, ovaj projekat je naglasio podjelu odgovornosti u školama, individualizaciju i zajedničke napore da se osnaži kvalitet učenja. U tom smislu, Projekat Aquarium je imao u sebi karakteristike koje su bile usklađene sa neo-liberalnim politikama obrazovanja. Povremeno, ove karakteristike su se opažale i kao signali sve jače konkurencije među školama. Istina je da izbor škole stavlja škole u situacije konkurencije; međutim, mreža za unapređenje škole pretvarala je bezobzirnu konkurenciju u zajedničku težnju da škola postane bolja. Snažan socijalni aspekt Projekta Aquarium činio je da se posebno cijenilo dijeljenje ideja i zajedničko rješavanje problema, čime se sprečavalo da škole jedne druge opažaju kao konkurente. U tom pogledu, projekat se oslanjao na ranije vrijednosti jednakih mogućnosti obrazovanja i društvene odgovornosti, umjesto na konkurentnost i pojedinačnu odgovornost. Možda je ovaj politički dualizam predstavljao Ahilovu petu Projekta Aquarium. Jednom političkom odlukom projekat je završen početkom 1999. godine.

Faza 3: Efikasnost struktura i administracije (2000 – do danas)

Prvi rezultati OECD PISA, objavljeni 4. decembra 2001. godine, iznenadili su svakoga. U sve tri akademske oblasti – matematika, prirodne nauke i čitalačka pismenost – Finska je bila među zemljama sa najvećim postignućima u ovom istraživanju. Nestao je raniji jaz u postignućima naših učenika prema postignućima Japana, Koreje i Hong Konga (Hautamäki i sar., 2008; Välijärvi i sar., 2007). Za razliku od drugih nacija sa visokim postignućima, Finci su prvenstveno u školama naučili sva ona znanja i vještine koje su pokazali na ovim testovima; privatni časovi, časovi poslije

redovne nastave i količina domaćih zadataka po učeniku osnovne škole su među najnižima u razvijenim zemljama (OECD, 2001; 2004; 2007; 2009). Međunarodna rangiranja, koja se zasnivaju na prosječnim rezultatima na testu, često odvlače pažnju od drugih važnih nalaza koje su podaci iz PISA-e otkrili: relativna varijacija obrazovnih postignuća među različitim regionima Finske, uključujući i postignuća učenika u seoskim i gradskim školama, bila je izuzetno mala (Väljärvi, 2008).

Prve reakcije prosvjetne javnosti, nakon prvih rezultata PISA-e, bile su zbujujuće. Svijet medija je želio da sazna tajnu dobrog obrazovanja u Finskoj. Nekoliko stotina zvaničnih delegacija putovalo je Finskom da bi shvatile kako škole i nastavnici rade. Pitanja stranih posjetilaca, koja su se odnosila na “finsko čudo” od PISA-e, često su bila takva da ni Finci sami nijesu bili pripremljeni da odgovore na pouzdan način. Dva sljedeća ciklusa OECD PISA, 2003. i 2006. godine, još više su povećala reputaciju Finske, a time i interes svjetskih medija za finsko obrazovanje.

Ono što su PISA istraživanja, generalno, otkrila jeste da su obrazovne politike, koje se zasnivaju na idealu jednakih mogućnosti obrazovanja, a koje su dovele nastavnike do same suštine promjena u obrazovanju, pozitivno uticale na sisteme obrazovanja (OECD, 2007). Dalje analize podataka iz PISA-e pokazuju (Väljärvi, 2008) da faktori koji su povezani sa domaćinstvom i geografskom pripadnošću igraju značajne uloge u objašnjavanju varijacija u procjenjivanom učenju učenika, a takođe i u njihovim budućim kretanjima u karijeri. Sada je vidljiv trend rasta varijacije u postignućima učenika, do koje dolazi zbog geografskih i socijalnih faktora (Sahlberg, 2009; Väljärvi, 2008). Javlja se i jedan povećan skepticizam među nastavnicima, kao i među istraživačima u Finskoj, u pogledu ograničenja koja su međunarodne procjene učenika nametnule njihovom nastojanju da kreiraju sopstvenu definiciju postignuća učenika.

Kombinujući rezultate OECD PISA sa drugim globalnim indikatorima obrazovanja i sa nalazima nacionalnih istraživanja zadovoljstva ljudi školama, pouzadno se zaključuje da je sistem obrazovanja u Finskoj u veoma dobrom stanju. To je očito i izazov za kreatore politike obrazovanja u Finskoj i za zajednicu koja se bavi unapređenjem škole. Konačno, teško je unaprijediti sistem koji već dobro radi. Još uvijek postoji prilično održiv kriticizam Finaca prema sveobuhvatnim školama na početku novog milenijuma, ali se on ubrzo smanjio kada je, početkom 2002. godine, porasla slava finskog obrazovanja u svijetu. Jedan od glavnih prigovora kritičara obrazovanja bio je da sveobuhvatne škole, po definiciji, smanjuju nivo znanja i vještina mladih Finaca. U ovoj novoj situaciji teško je naći argumente da se nešto mijenja; zato opstaju konzervativnije i umjerenije ideje o politikama u obrazovanju. Ranije velike ideje sada su podijeljene u nekoliko manjih, pojedinačnih projekata koji ne dovode u pitanje *status quo* u sadašnjem obrazovanju u Finskoj.

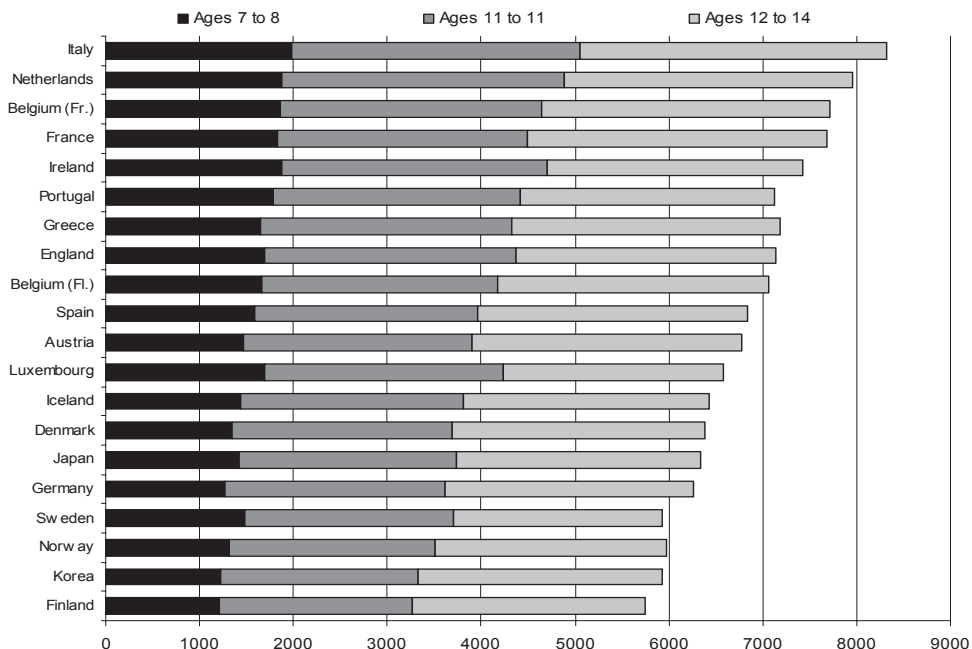
Centralna administracija u Finskoj postepeno je učvršćivala svoju kontrolu nad školama. Još uvijek postoji autonomija u opštinama, ali je tempo pedagoškog razvoja u školama opadao od 1990-ih. Jedan pokazatelj toga je snaženje uloge Ministarstva obrazovanja u nadzoru nad primjenom opštih politika za efikasnost i produktivnost. Na nivou škole, ova situacija se može razlikovati. U zavisnosti od finansijske situacije u opštini, njihove škole mogu biti u stanju da nastave da se razvijaju i bez podrške ili vođenja odozgo. Međutim, kada resursi postanu oskudni, fokus obrazovnih promjena se pomjera sa *pedagogije* na *administraciju*. Ako je ključni pokretač unapređenja škole povećanje produktivnosti, to može ugrožavati moralnu svrhu obrazovanja. U sadašnjoj situaciji je teško doseći viziju obrazovanja koje je prije toga služilo kao snaga za pokretanje emocija i kao izvor inspiracije za razvoj obrazovanja. Sada se osnovna logika razvoja zasniva na racionalizmu, efikasnosti i produktivnosti i zato nam nedostaje jedna inspirativna Velika ideja o obrazovanju.

V Četiri paradoksa finskog obrazovanja

Na mnogo načina, Finska je nacija neobičnih paradoksa. Zemlja sa vodećom industrijom telekomunikacija i jedna od zemalja sa najvećim brojem mobilnih telefona, Finska je takođe poznata i po ljudima koji malo govore. Poznati kao rezervisani ljudi, koji više vole samoću nego socijalne interakcije, Finci vole da plešu tango i čak biraju kralja i kraljicu tanga svake godine. Štoviše, uprkos žestokoj, sjevernoj klimi, Finci se svrstavaju među najsrećnije ljude u svijetu, koji žive u najprosperitetnijim zemljama. Finski *sisu*, zaštitni znak ove kulture, koji se odnosi na princip istrajavanja, upornosti i neodustajanja od cilja, bilo čemu da čovjek teži, koegzistira sa mirnoćom i blagošću. I zaista, paradoksi više pomažu da se razumiju neke od ključnih karakteristika finskog obrazovanja nego čista logika.

Prvi paradoks: manje je više. Finsko iskustvo postavlja izazov pred tipičnom logikom razvoja obrazovanja kojom se pokušava popraviti postignuće učenika koje je niže od očekivanog, tako što će se povećati dužina obrazovanja i trajanje nastave. Na primjer, kada učenici ne uče dovoljno matematiku uobičajena mjera sastoji se u tome da se uvede promjena u kurikulumu i da on sadrži više časova nastave u učionici. Ovo takođe, u većini sistema obrazovanja, zahtjeva i povećanje časova nastave za nastavnike. Dva međunarodna indikatora omogućavaju slikovit uvid u to kako, od države do države, varira vrijeme koje učenici provode u nastavi i vrijeme koje nastavnik provodi u učionici sa njima. Grafik 2 pokazuje ukupan broj naznačenih časova nastave u javnim školama, za učenike uzrasta sedam i četrnaest godina, u nekim evropskim zemljama 2007. godine.

Grafik 2. Ukupan broj naznačenih časova nastave u javnim školama za učenike uzrasta 7 i 14 godina u 2007. (OECD, 2009)

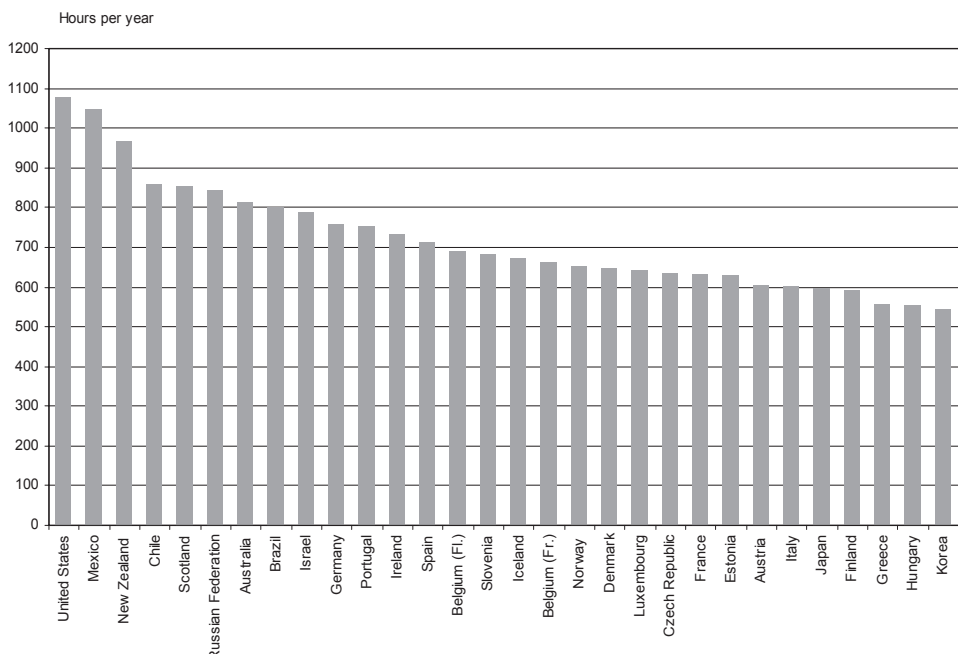


Izgleda da postoji vrlo niska korelacija između naznačenih časova nastave u javnom obrazovanju i nivoa postignuća učenika, kako je ocijenjeno u istraživanju OECD PISA (Sahlberg, 2007). Interesantno, države koje su imale visoka postignuća u svim akademskim oblastima koje uključuje PISA, manje se oslanjaju na vrijeme formalne nastave kao na pokretač učenja učenika (Finska, Koreja, Japan), dok države sa mnogo manjim nivoima akademskog postignuća (Italija, Portugalija i Grčka) zahtijevaju značajno više formalne nastave za njihove učenike. Kada se ove razlike pretvore u školske godine, petnaestogodišnjaci u Italiji, na primjer, proveli su u školovanju tri godine više nego njihovi finski vršnjaci. Štoviše, u Finskoj djeca počinju da idu u školu na uzrastu od sedam godina, a u Italiji mnoga započinju školovanje sa pet godina, što im dodaje još više vremena formalnog učenja. Prema bazi podataka OECD PISA, finski petnaestogodišnjaci provode manje vremena radeći domaće zadatke nego bilo koji njihovi vršnjaci u drugim zemljama.

Drugi način da se ilustruje paradoks *kvanititeta* nasuprot *kvalitetu* je da se istraži kako nastavnici, u različitim zemljama, provode svoje radno vrijeme. I ponovo, varijanse među zemljama su značajne, kao što se vidi na grafiku 3. U nižoj srednjoj školi, u prosjeku, Finski nastavnici imaju oko 600 sati nastave godišnje, t.j. 800 časova od 45 minuta. Prevedeno na jedan dan – oni drže četiri časa. U Škotskoj, na primjer, prosječno godišnje vrijeme koje

se provodi u držanju nastave, u nižim razredima srednje škole, je 855 sati, što izraženo u danima iznosi 6 časova od 45 minuta dnevno. Smanjenje časova nastave omogućava nastavnicima da se više angažuju u unapređenju škole, u planiranju kurikuluma, kao i lični profesionalni razvoj u toku radnih sati.

Grafik 3. Ukupan iznos prosječnih sati nastave na godišnjem nivou u nižem srednjem obrazovanju 2007. g (OECD, 2009)



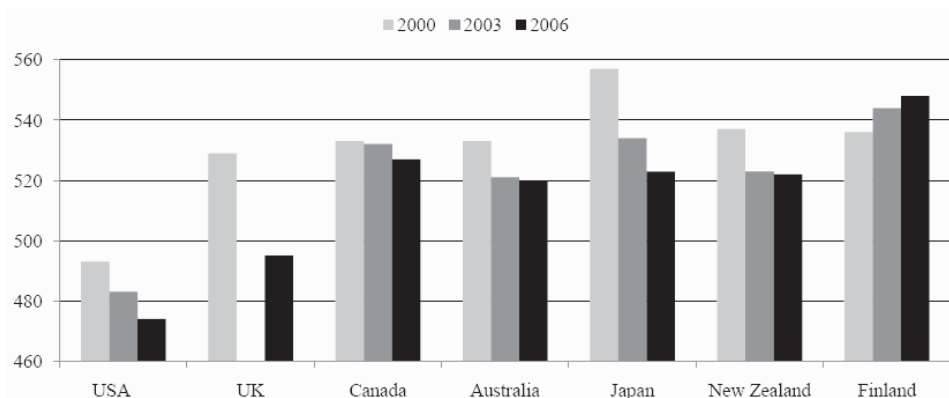
Drugi paradoks: Učenje je bolje sa manje testiranja. Pokret za globalnu reformu obrazovanja uključuje u sebe pretpostavku da je što češće eksterno testiranje preduslov za unapređenje kvaliteta obrazovanja. Politike odgovornosti koje se zasnivaju na testiranjima (tzv. test-based accountability policies) povećale su učestalost standardizovanog eksternog testiranja u mnogim školskim sistemima širom svijeta (Hargreaves & Shirley, 2009; Sahlberg, 2010a). Prosudivanje godišnjeg napretka učenika i unapređenja u postignućima škole gotovo bez izuzetka se zasniva na rezultatima eksternog testiranja. Pravedno pitanje je:

Da li oni obrazovni sistemi u kojima je jedan od glavnih pokretača promjena u obrazovanju odgovornost koja se zasniva na testiranjima (test-based accountability) pokazuju napredak u međunarodnim upoređivanjima?

Koristeći bazu podataka OECD PISA da bi se omogućilo takvo upoređivanje, pojavljuje se jedan sugestivan odgovor. Ponajprije, kao referentne tačke mogu se koristiti SAD, Engleska, Novi Zeland i neki djelovi Kanade i Australije. Grafik 4 pokazuje koliko se promijenilo prosječno

postignuće petnaestogodišnjih učenika iz tih zemalja u matematici u tri istraživanja (2000-2006) OECD PISA, u poređenju sa postignućima Finske.

Grafik 4. Postignuće petnaestogodišnjih učenika iz Finske u matematici u tri istraživanja (2000-2006) OECD PISA u izabranim zemljama OECD-a (OECD, 2001; 2003; 2007; Sahlberg, 2010b)



Trend postignuća učenika u matematici u svim zemljama u kojima je izražena politika odgovornosti zasnovane na testiranju je u opadanju. Situacija se ne mijenja ako pogledamo i na postignuća učenika u naukama ili u čitalačkoj pismenosti. Izraženija odgovornost škola sa sve intenzivnijim standardizovanim testiranjem postao je zajednički izbor u politikama obrazovanja ovih zemalja 1990-tih, dok su politike obrazovanja u Finskoj tog vremena naglašavale kurikulum koji kreira škola, rukovođenje koje se zasniva na povjerenju i saradnju među školama putem umrežavanja. Finska je bila u stanju, za razliku od drugih zemalja koje su navedene u grafiku 4, da unaprijedi svoje prosječno postignuće u odnosu na inače visok nivo iz 2000. godine. Premda ovo ne predstavlja dokaz da su politike obrazovnih reformi, koje se zasnivaju na testiranju, same po sebi pogrešne, ovo sugeriše da često standardizovano testiranje učenika *nije* nužan uslov za unapređenje kvaliteta obrazovanja.

Treći paradoks: Više jednakosti kroz raznovrsnost. Glavni princip u politici sveobuhvatne reforme škole 1970-ih godina u Finskoj bio je da se svima obezbijede jednake mogućnosti obrazovanja (Aho i sar., 2006). To je, takođe, obuhvatalo i ideju da postignuća učenika budu ravnomjerno raspoređena u po društvenim grupama i geografskim oblastima. Istina je da je Finska dugo opstajala etnički homogena. Međutim, od njenog pridruživanja Evropskoj uniji ubrzala se kulturološka diversifikacija. Posebno u velikim gradovima postoje predgrađa i škole u kojima proporcija prve i druge generacije imigranata dostiže jednu četvrtinu populacije. Finske škole su morale da se prilagode ovoj promijenjenoj situaciji za vrlo kratko vrijeme.

Kao posljedica toga, nekim pravnim nadležnostima uvedena su ograničenja za proporciju učenika imigranata koji pohađaju svaku školu, da bi se izbjegla segregacija. Na primjer, u gradu Espoo postoje škole sa populacijom od preko 40% učenika imigranata, dok ih u nekim školama praktično nema. Gradska vlast vjeruje da će povećanje broja učenika imigranata u njihovim školama biti korisno i za učenike i za škole. Međutim, direktori škola su sumnjičavi prema ovim nametnutim politikama i njihovim uticajem na zajednice.

Finski sistem obrazovanja slijedi princip inkluzivnosti što se tiče odnosa prema učenicima sa karakteristikama i potrebama koje ih čine različitim. Učenici se upisuju u redovne škole ukoliko ne postoji neki poseban razlog da se postupi drukčije (Väljärvi & Sahlberg, 2008). Stoga se, u jednoj tipičnoj finskoj učionici, mogu sresti nastavnici koji rade sa djecom različitih sposobnosti, interesa, etničkih pripadnosti, često uz pomoć nastavnika-asistenata. Povećanje različitosti u finskim školama takođe sugerise da se i varijansa u postignućima učenika u okviru škola može uvećati. Kulturološka heterogenost u finskom društvu bi mogla da ukazuje da varijansa među školama, koja se tiče učenju učenika, može postati veća. Međutim, kao što se vidi na grafiku 3 gore, veoma visoko opšte postignuće učenika u prirodnim naukama (kao i u matematici i čitalačkoj pismenosti) pravilno je raspoređeno po školama duž cijele Finske.

Pravičan sistem obrazovanja u Finskoj rezultat je sistematske pažnje, kada je u pitanju rana intervencija, i bliskog uzajamnog djelovanja sektora obrazovanja i drugih sektora u finskom društvu. Teško je razumjeti kako je nivo postignuća učenika konstantno rastao i kako se smanjivala varijansa u postignuću učenika, dok je istovremeno finsko društvo kulturološki postajalo sve različitije, a sociološki sve složenije. Drugim riječima, Finska je uspjela da na različitosti izgradi još veću pravičnost.

Četvrti paradoks: Što sa boljim uspjehom završe srednju školu, to je vjerovatnije da će ti učenici postati nastavnici. Nastavnička profesija je tijesno povezana sa nacionalnom kulturom Finske. Stoga ne treba da čudi da su nastavnici i rad nastavnika vrlo poštovani u Finskoj. Mediji u Finskoj redovno izvještavaju o istraživanjima stavova, čiji rezultati govore o omiljenim profesijama među svršenim učenicima viših srednjih škola. Iznenađujuće, među mladim Fincima, *nastavnički poziv* se stalno kotira kao najomiljenija profesija među vodećim – ljekari, arhitekta, advokati (*Helsingin Sanomat*, 2004). Raditi kao nastavnik je u skladu sa ključnim društvenim vrijednostima Finaca: društvena pravda, briga za druge, sreća. Nastavnički poziv se smatra nezavisnom profesijom koja uživa poštovanje i pohvalu javnosti. Posebno je popularan među mladim ženama – više od 80% primljenih na studije za nastavnike osnovnih škola su talentovane žene.

Dapače, nastavnici su obožavani pojedinci u finskom društvu. U nacionalnom istraživanju, oko 1,300 odraslih Finaca (starosti 15 do 74) odgovaralo

je na pitanje da li profesija supružnika utiče na odluku da započnu vezu sa njima (*Helsingin Sanomat*, 2008). Od ispitanika se tražilo i da izaberu pet profesija, sa liste od 30, koje bi bile poželjne za izabranog partnera ili supružnika. Rezultati su bili prilično iznenađujući. Finski muškarci vide nastavnički poziv kao najpoželjnije zanimanje supruge, koje se rangira ispred medicinske sestre, ljekara ili arhitekta. Žene, sa druge strane, daju prednost samo ljekaru i veterinaru u odnosu na nastavnika, kao profesiji svog idealnog muža. U ukupnom uzorku, 35% ispitanika rangira nastavnički poziv kao jednu od pet najomiljenijih profesija za svog idealnog supružnika. Očigledno, samo su ljekari više od nastavnika traženi na finskom bračnom tržištu. Ovim se jasno dokumentuje i visoki profesionalni i visoki društveni status koji su nastavnici dostigli u Finskoj – i u školi i van nje.

Međutim, samo su najbolji i najblistaviji u Finskoj sposobni da ispune ove profesionalne snove. Svakog proljeća, hiljade finških učenika koji su diplomirali na višim srednjim školama prijavljuju se Odsjeku za obrazovanje nastavnika u okviru osam finških univerziteta, među kojima su najtalentovaniji, najkreativniji i najmotivisaniji mladi ljudi iz Finske. Stoga je postati nastavnik u osnovnoj školi u Finskoj veoma prestižno. Normalno, nije dovoljno završiti opštu višu srednju školu i proći rigorozni maturalni ispit, odnosno eksterni ispit na kraju više srednje škole. Uspješni kandidati moraju takođe postići najviše rezultate, moraju biti pozitivne ličnosti i posjedovati izvrsne interpersonalne vještine. Godišnje, samo jedan od 10 takvih učenika biće primljen da se priprema da postane nastavnik u finškim osnovnim školama, kao što pokazuje grafik 5. Ukupan broj prijavljenih u svih pet kategorija programa za obrazovanje finških nastavnika je oko 20,000 svake godine.

Selekcija kandidata za program za obrazovanje nastavnika sastoji se iz dvije faze. Prvo se bira grupa prijavljenih na osnovu (a) njihovih rezultata na maturalnom ispitu (b) diplome koju je izdala viša srednja škola i (c) relevantne evidencije svakog pojedinačnog učenika o njegovim vanškolskim postignućima. Druga faza selekcije sastoji se od tri komponente (Sahlberg, 2010c):

a) kandidati prvo prolaze pismeni ispit, koji sadrži pitanja koja se odnose na propisanu literaturu iz pedagogije;

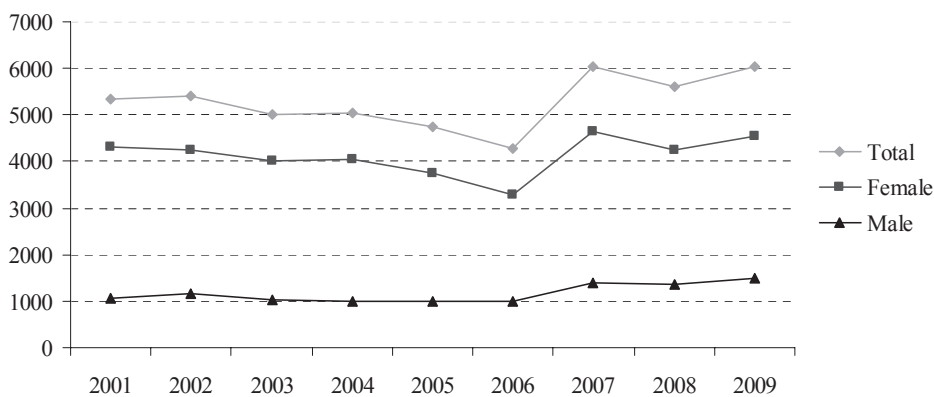
b) kandidati se, zatim, angažuju u posmatranju jedne kliničke situacije, koja je slična školskim situacijama, gdje do izražaja dolaze vještine socijalne interakcije i komunikacije;

c) najbolji kandidati prolaze intervju i odgovaraju, između ostalih stvari, i na pitanje zašto su odlučili da postanu nastavnici.

Kao što ove dvije faze selekcije sugerišu, obrazovanje nastavnika u Finskoj je veoma selektivno; primaju se samo najспособniji kandidati. Naravno, zahtijeva se makar neko prethodno iskustvo u radu ili u nastavi

sa djecom. Odsjek za obrazovanje nastavnika u okviru finskih univerziteta prihvata nešto više od 1,000 novih studenata godišnje. Na grafiku 5 je sažeto prikazan trend ukupnog godišnjeg prijavljivanja od 2001, kao i obzirom na pol. Dva fenomena se mogu uočiti (Kumpulainen, 2008). Biti nastavnik u finskim osnovnim školama postaje izuzetno privlačno, izuzimajući blagi pad trenda sredinom ove decenije. Udio muškaraca u populaciji nastavnika osnovne škole ostaje relativno mali. Premda je ukupan broj studenata koji ne završavaju magisterij, odnosno master degree program za nastavnike osnovnih škola mali, relativno veliki broj muških studenata pojavljuje se na drugim mjestima – ne kao nastavnici u osnovnim školama.

Grafik 5. Ukupan broj prijavljenih godišnje za programe obrazovanja nastavnika u osnovnim školama u Finskoj 2001-09 (Sahlberg, 2010c)



Sve do sredine 1970-ih nastavnici osnovnih škola pripremani su u koledžima za nastavnike. Budući nastavnici predmetne nastave u nižim i višim srednjim školama studirali su na odsjecima finskih univerziteta, koji su bili predmetno usmjereni. Krajem 1970-ih, svi programi za školovanje nastavnika postaju dio akademskog visokog obrazovanja, a time ulaze pod okrilje univerziteta. Istovremeno sa tim, savremeni naučni sadržaji i istraživanja u obrazovanju počinju da obogaćuju kurikulume za obrazovanje nastavnika. Obrazovanje finskih nastavnika počinje da se *zasniva na istraživanjima*, što ukazuje da to da ono mora da se zasniva na naučnim znanjima i da mora biti usmjereno na procese mišljenja i na sazajne vještine koje su neophodne za izvođenje istraživanja (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Sahlberg, 2010c; Westbury i sar., 2005).

Posebno važan princip obrazovanja finskih nastavnika, koje se zasniva na istraživanjima, je sistematična integracija naučnih obrazovnih znanja, didaktike i prakse na takav način da to omogući nastavnicima da još više razvijaju pedagoški način razmišljanja, vještine odlučivanja i zaključivanja

koje se zasnivaju na činjenicama i da se više uključuju u naučne zajednice svih koji se bave obrazovanjem. Shodno tome, sada je osnovni uslov za stalno zaposlenje nastavnika u finskim osnovnim i višim srednjim školama posjedovanje magisterija, odnosno master degree stepena.

VI Zaključci

U prvoj deceniji trećeg milenijuma, Finska je postigla prepoznatljivost u svijetu kao model obrazovane nacije. Zaista, postoje podaci da su rezultati Finske u mnogim oblastima obrazovanja pouzdano rasli, u smislu poređenja na međunarodnom nivou, još od ranih 80-ih godina. Kreatori mobilnog telefona, vješti dirigenti simfonijskog orkestra i vozači "Formule 1" bili su indikatori onoga što kultura i društvo Finske, koje cijeni domišljatost, kreativnost i preuzimanje rizika, a ne sebičnu trku za nevažnim stvarima, može da njeguje. Ključno pitanje jeste: *da li će finski sistem obrazovanja nastaviti da služi kao model i u budućnosti?*

Sa jedne strane, dosljedno rukovođenje u oblasti obrazovanja u Finskoj, počev od 70-ih, potom njena stabilna politička struktura, kao i postignuta *komplementarnost* među sektorima koji se bave javnim politikama – sve to ukazuje da će rezultati Finske u oblasti obrazovanja ostati snažni. Sa druge strane, među kreatorima finske politike obrazovanja, među političarima i javnošću uopšte, posebno je istraživanje PISA razvilo osjećanje zadovoljstva finskim obrazovanjem. To može dovesti do stanja koje favorizuje *status quo*, u kojem obrazovne politike i rukovođenje jednim visoko efektivnim sistemom, više motiviše želja da se održi postojeće stanje, nego želja da se krene u istraživanje sa kakvim se sve zahtjevima u budućnosti može suočiti reformisani sistem obrazovanja u Finskoj. Postoje i oni koji ne prestaju da podsjećaju da se sadašnji vrhunski rejting oslanja, u velikom stepenu, na dobro postignuće u predmetima u osnovnoj školi, a koja postignuća ne ukazuje na razvoj kreativnosti, tolerantnosti ili vještina timskog rada koje se često pominju kao fundamentalne za savremeno inovaciono društvo. Štoviše, mladi u Finskoj su pasivni i distancirani prema angažovanju u civilnom društvu, u poređenju sa većinom njihovih vršnjaka u zemljama OECD-a (Torney-Purta i sar., 2001). Stoga, postoji potreba za daljim unapređenjem.

Promjene u obrazovanju u Finskoj, počev od 1970-ih, bile su pokrenute kulturnim faktorima i snažnom željom da se preživi - socijalno, politički i ekonomski. Lekcija koju je Finska naučila je da tehničko znanje ili politički interesi nijesu dovoljni za obnovu društva ukoliko istovremeno ne postoji i emocionalna posvećenost. I zaista, globalne reforme obrazovanja otkrivaju da suviše racionalan pristup u odnosu na promjenu nije efektivan, jer obnova traži energiju – a energiju pokreću emocije. U eri velikih promjena, iz krize često izranja i emocionalni žar - ili potreba da se preživi – kao što je to bilo u

Finskoj. Zbog toga, vrlo je rizično očekivati da se finski model obrazovanja - ili bilo koji pojedinačni elemenat tog sistema – može lako prenijeti u druge države. U suštini, još uvijek ne postoje dokazi da su se ideje finskog sistema uspješno transplantirale negdje drugo. Međutim, Finska služi kao interesantan, a istovremeno i kao paradoksalan primjer za druge zemlje kada je u pitanju unapređenje obrazovanja.

Na početku 21. vijeka, Finska je postala nacija-model i zbog sljedećih razloga: bila je u stanju da izgradi ekonomiju zasnovanu na kompetitivnom znanju, dok je istovremeno uspjela da održi ključne komponente socijalne pravde u zemlji koja je model nordijskog blagostanja. *Think tank*² udruženje visokog nivoa, pod imenom *New Club of Paris*³, koje je razmatralo koje su sve moguće budućnosti Finske, utvrdilo je da se pokretačkom silom razvoja više ne može smatrati potreba da se preživi; na njoj se ne može zasnivati održavanje i obnavljanje svih onih dobara koje je Finska bila u stanju da napravi (Stähle, 2007). U njihovim preporukama vladi Finske sugerije se da:

“treba identifikovati druge pokretačke snage koje imaju emocionalno dejstvo. Pitanje je kako proširiti skalu onoga što će kod ljudi izazivati emocije odobravanja, prihvatanja i kako to koristiti. Umjesto motiva preživljavanja, pokretačka snaga mogla bi da bude jedna snažna vizija ili – finski veliki san. Ako ljudi ne vole ovu ideju, beskorisno je objavljivati nove strategije. Nove strategije sa kulturološkim i emocionalnim dimenzijama mogle bi biti jednostavne; par riječi koje kod ljudi pokreću neposredan i emocionalan odnos prema njima. To je ono što trenutno nedostaje.” (Stähle, 2007, str. 2)

Duh ove opšte preporuke mogao bi se razmotriti i s obzirom na obrazovanje u Finskoj. Glavni instrument koji usmjerava obrazovanje u Finskoj i reformu obrazovanja je *Razvojni plan za obrazovanje i istraživanje 2007-12* (Ministarstvo obrazovanja, 2007). On je usaglašen sa ranijim dokumentom za 2003-08. godinu i predstavlja nastavak ranijih socijalnih politika i njihovih ključnih principa. U ovim dokumentima naglašavaju se jednake mogućnosti obrazovanja, stalni rast kvaliteta obrazovanja, priprema kadrova sa odgovarajućim vještinama, kao i razvoj tercijernog obrazovanja – posebno nastavnika – kao ključnog resursa za obrazovanje u budućnosti. Osim toga, u ovim dokumentima se jako naglašava *komplementarnost* principa i razvoja

² Primjedbe prevodioca:

Think tank, eng. (takođe se naziva – institut za politiku) može biti organizacija, institute ili grupa, koja istražuje neki problem, bavi s njegovim rješavanjem ili se zalaže za neku javnu mjeru ili politiku.

³ The New Club of Paris osnovan je 2006. godine. Glavni cilj Kluba je da se osnaži svijest o tome što je to društvo znanja i što će ono biti, a takođe i da se podrže države, regioni, gradovi, organizacije i kompanije da se transformišu u – ekonomije znanja. Klub je udruženje naučnika, intelektualaca koji su posvećeni istraživanju i promovisanju ideje da se podrži transformacija društva i ekonomije u društvo znanja i u ekonomiju znanja.

sistema obrazovanja u cjelini. U svemu tome sadržana je i pretpostavka da će finski sistem obrazovanja nastaviti da bude efektivan i sljedećih godina. Ipak, postoje neki trendovi u upravljanju sistemom obrazovanja u Finskoj koji pružaju razlog za brigu.

Prvo, obrazovne vlasti u Finskoj pojačale su kontrolu nad školama i time signalizirale da ne postoji visok nivo povjerenja u sposobnost škole da prosuđuje o tome što je najbolje za djecu i roditelje. Na primjer, novim nacionalnim kurikulumom iz 2004. godine smanjena je uloga škole u planiranju kurikuluma. Drugo, vladin *Program za produktivnost obrazovanja 2006-10* (Ministarstvo obrazovanja, 2005) apeluje na škole da štede (da rade više sa manje sredstava) i njime se predlaže spajanje škola i povećanje broja učenika u razredu. U nekim slučajevima, način da se postigne produktivnost vidi se u smanjenju usluga koje škole nude u oblasti specijalnog obrazovanja i u oblasti savjetodavnog rada. Ovakva politika, sa druge strane, može biti štetna za visoki društveni kapital koji posjeduju finske škole. Konačno, nema jasne ideje u sistemu obrazovanja u Finskoj o tome koji bi trebalo da bude budući pravac u obrazovanju. Na primjer, u *Razvojnom planu za obrazovanje i istraživanje 2007-12* nema riječi o tome kako bi obrazovanje trebalo da odgovori na izražene potrebe ekonomskog sektora da se osnaži inovativnost i da se stvaraju novi proizvodi.

Povećanje produktivnosti i unapređenje efikasnosti vode do finansijskih ušteda i, moguće, povremeno do boljih usluga, ali kako ukazuju Ståhle i Wilenius (2006), u datom ekonomskom kontekstu, planska strategija za smanjenje budžeta neće nikada stvoriti uslove za održivo unapređenje ukoliko se istovremeno ne ulaže u nešto novo. Postoji dovoljno signala, do kojih se dolazi kroz prognoze o finskoj ekonomiji i o društvu generalno, a koje sugerišu da su potrebna veća ulaganja u razvoj novih ideja i inovacija kako u obrazovanju, tako i u ekonomskom razvoju, a jednako i da bi se održao visok nivo društvenog kapitala koji je tradicionalno služio kao pokretač visokih postignuća u obrazovanju (Castells & Himanen, 2002; Routti & Ylä-Anttila, 2006; Ståhle, 2007). Finska je bila sposobna da ostvari korist od jedne od najkompetitivnijih nacionalnih ekonomija u isto vrijeme kada je kompetitivnost u sistemu obrazovanja bila minimalna, 1990-ih. Jedna komponenta promjene u obrazovanju, kojom se stvaraju nove ideje i inovacije, mogla bi da obezbijedu dovoljno ohrabrenja i podrške da se preuzme izvjesni rizik, koji će omogućiti cvjetanje kreativnosti i u učionicama i u školama. To je moguće samo ako se finsko obrazovanje kontinuirano obnavlja, ako se njime mudro rukovodi i ako je blizak odnos sa srodnim politikama u javnom sektoru. Na kraju, ostaje jedan ironičan i paradoksalan politički i strateški izazov: *Koje mjere treba preduzeti da bi se Finci probudili i započeli dalje promjene?*

References

- Aho, E. (1996) *Myrskyn silmässä* [In the eye of the storm]. Kouluhallituksen pääjohtaja muistelee, Helsinki: Edita.
- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006) *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*, Washington, DC: World Bank.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. (2008) *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi* [From objectives to interaction. Evaluation of the pedagogy of basic education], Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30, Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Castells, M. & Himanen, P. (2002) *The information society and the welfare state: The Finnish model*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009) *The fourth way: The inspiring future for educational change*, New York: SAGE.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. with Halinen, I. and Jakku-Sihvonen, R. (2008) *Pisa06 Finland. Analyses, reflections and explanations*, Helsinki: Ministry of Education.
- Hellström, M. (2004) *Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa jaonnistuminen* [The way of change—the implementation and success of pedagogical development projects at the experimental schools of the Aquarium-project], Helsinki: University of Helsinki.
- Helsingin Sanomat (2004) *Ykkössuosikki: Opettajan ammatti* [Top favorite: Teaching Profession], February 11, 2004.
- Helsingin Sanomat (2008) *Millä ammatilla pääsee naimisiin?* [Which profession to get married?], Koulutusliite, 27 February, Helsinki, 4-6.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Eds.) (2006) *Research-based Teacher Education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*, Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kiuasmaa K (1982) *Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun* [Grammar school 1880-1980. Grammar school and its teachers from school order to comprehensive school], Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Koskenniemi, M. (1944) *Kansakoulun opetusoppi*, Helsinki: Otava.
- Kumpulainen, T. (ed.) (2008) *Opettajat Suomessa 2008* [Teachers in Finland 2008], Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, E. (2004) *Koulutusjärjestelmä suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa* [Education system in the changing Finnish society], in

Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta ”Sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys”, Helsinki: Sitra, 520-590.

Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. (1989)

Oppimiskäsitys [Conception of knowledge], Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Miettinen, R. (1990) *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta* [About the possibilities of school change], Helsinki: Gaudeamus.

Ministry of Education (2005) *Opetusministeriön hallinnonalan tuottavuusohjelma 2006–2010* [Education sector productivity programme 2006-10], Helsinki: Ministry of Education.

Ministry of Education (2007) *Development plan for education and research 2007–2012*, Helsinki: Ministry of Education.

OECD (2001) *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*, Paris: OECD.

OECD (2004) *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*, Paris: OECD.

OECD (2007) *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Volume 1*, Paris: OECD.

OECD (2009) *Education at a glance. Education indicators*, Paris: OECD.

Routti, J. & Ylä-Anttila, P. (2006) *Finland as a knowledge economy. Elements of success and lessons learned*, Washington, DC: World Bank.

Sahlberg, P. (2007) Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.

Sahlberg, P. (2009) Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä [Ideas, innovation and

investment in school improvement], in M. Suortamo, H., Laaksola & J. Välijärvi (eds.) *Opettajanvuosi 2009–2010* [Teacher's year 2009-2010], Jyväskylä: PS-kustannus, 13-56.

Sahlberg, P. (2010a) Rethinking accountability in a knowledge society, *Journal of Educational Change*, 11(1), pages not available.

Sahlberg, P. (2010b) Educational change in Finland, in A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman & D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (2nd edition), New York: Kluwer, pages not available.

Sahlberg, P. (2010c) The most wanted. Teachers and teacher education in Finland, in L. Darling-Hammond & A. Lieberman (eds.) *International teacher education: Practices & policies in high achieving nations*, New York: Routledge, pages not available.

Stähle, P. & Wilenius, M. (2006) *Luova tietopääoma: Tulevaisuuden kestävä kilpailuetu* [Creative intellectual capital: Sustainable competitive advantage of the future], Helsinki: Edita publishing.

Ståhle, P. (ed.) (2007) *Five steps for Finland's future*, Technology Review 202, Helsinki: TEKES.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001) Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen, Delft: IEA.

Väljjarvi, J. & Sahlberg, P. (2008) Should 'failing' students repeat a grade? Retrospective response from Finland, *Journal of Educational Change*, 9(4), 385-389.

Väljjarvi, J. (2008) Miten hyvinvointi taataan tulevaisuudessakin? [How to guarantee welfare also in future?], in M. Suortamo, H., Laaksola & J. Väljjarvi (eds.) *Opettajan vuosi 2008–2009* [Teacher's year 2008-2009], Jyväskylä: PS-kustannus, 55-64.

Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. (2007) *Finnish success in PISA and some reasons behind it II*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. (1989) *Tiedonkäsitys* [Conception of knowledge], Helsinki: Kouluhallitus.

Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005) Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.

Prevod: Anđa BACKOVIĆ

AKTUELNO



Rajko ŠOFRANAC
Radovan DAMJANOVIĆ¹

SISTEMSKI PRISTUP MENADŽMENTU USLUGA U OBRAZOVANJU

Rezime:

U radu je dat osvrt na sistemski pristup menadžmentu usluga u obrazovanju. Za tu svrhu su najprije analizirani osnovni pojmovi iz oblasti obrazovnih usluga, a zatim je ukazano na distinkciju između menadžmenta i upravljanja u obrazovnim ustanovama. Analizirana je politika upravljanja, ciljevi i strategija upravljanja. Na kraju rada se govori o faktorima koji određuju kvalitet vaspitno-obrazovnog rada u školskim ustanovama.

Ključne riječi: menadžment, upravljanje, liderstvo, obrazovne usluge, strategija, faktori kvaliteta

1. O menadžmentu nekada i sada

Poznato je da su još stari Sumeri, 3000 godina prije nove ere, pravili poslovne transakcije i da je vavilonski kralj **Hamurabi** (2285. do 2231. godine) uveo neke osnovne elemente upravljanja i kontrole efikasnosti upravljanja kao što su: planiranje zadataka, kontrola izvršenja zadataka, obračun cijene koštanja, neku vrstu kontrole kvaliteta, sistematsku obuku kadrova, minimalnu nadnicu i dr. Pri izgradnji kineskog zida upravljanje je bilo zasnovano na sličnim elementima. Smatra se da je **Jetro** prvi poznati profesionalac po pitanju organizacije i upravljanja koji savetuje **Mojsija** kako da osposobi rukovodioce i kako da svoja ovlašćenja prenese na njih i tako se rastereti poslova.

Prema Bibliji kretanje Izraelaca prema obećanoj zemlji bilo je usporeno, jer je bilo spontano i nedovoljno organizovano. Mojsije je riješio problem tako što je stvorio manje grupe i imenovao njihove vođe - rukovodioce, na taj način on je olakšao i ubrzao stizanje u *Obećanu zemlju*.

¹ Dr Rajko Šofranac, doktor tehničkih nauka i Radovan Damjanović, profesor pedagogije i psihologije

Ovi podaci govore o starosti organizacije i upravljanja kao discipline i vještine, ali i sporosti njenog razvoja do sadašnjih vremena.²

Mnogi autori koriste ove primjere kao najraniji pokušaj stvaranja korisnih ideja o „upotrebi” menadžmenta za praktične svrhe.

Korijen riječi “**menadžment**” je u latinskom izrazu “**manu agere**” što znači “**voditi rukom**”.

Riječ “**menadžment**” je prvi put upotrijebljena u starofrancuskom jeziku. “Management” na francuskom znači “**umijeće upravljanja**”.

Pod menadžmentom se danas obično podrazumijeva “*Proces upravljanja i usmjeravanja organizacije (ili djelova organizacije) kroz alokaciju i upravljanje resursa (ljudski, finansijski, materijalni, informacije, ...)*”.

Termin “menadžment” se takođe koristi da opiše upravljački nivo organizacije, tj. skup svih (ili samo onih na vrhu) menadžera u jednoj organizaciji.

“*Osnovni zadatak menadžmenta*”, prema **Piteru Drakeru**, guru menadžmenta “*je da učini ljude efikasnim, da ostvaruju svoje definisane i mjerljive ciljeve*”. Efikasnost organizacije je sposobnost da se u ostvarivanju ciljeva, ulaganja svedu na najmanju moguću mjeru. Efikasnija je ona organizacija koja sa određenim ulaganjima ostvaruje bolje rezultate. Efikasnost je bitna za uspjeh organizacije. “*Efikasnost je gorivo uspjeha*” kao što se kaže u reklami za Boingov avion 787.

Efektivnost organizacije se vezuje za pravilan izbor ciljeva. Riječ je o prilagođavanju organizacije okruženju. Efektivnost je kritična za uspjeh organizacije.

Piter Draker kaže: “*Efektivnost znači raditi prave stvari, a efikasnost znači raditi stvari na pravi način*”.

Sa razvojem organizacija, njihovog obima i kompleksnosti, sve više raste potreba za profesionalnim menadžmentom, za obrazovanim i vještim menadžerima. To je slučaj sa svim organizacijama, državom, vojskom, crkvom, privatnim i javnim preduzećima. Uprkos tome, sve do današnjeg dana nije postignuta saglasnost o tome šta je menadžment.

U upotrebi su i sledeće definicije: jedna koja kaže da je “*menadžment efikasno korišćenje raspoloživih resursa*” i druga da je u pitanju “*proces ili forma rada koja podrazumijeva usmjeravanje ljudi, tj. zaposlenih članova prema datom cilju*”

Druga definicija je više u upotrebi, jer upućuje na činjenicu da su poslovi menadžmenta relevantni procesi kojima se zaposleni usmjeravaju na konkretne aktivnosti kako bi se ostvarili ciljevi . U stvari, ovakvo polazište znači da uspjeh u menadžmentu, dobrim dijelom, zavisi od kvaliteta ciljeva, odnosno od toga da li su oni dobro postavljeni.

Isak Adičes kaže: “*Na žalost, većina autora upotrebljava termine menadžment i upravljanje (engl. administration) kao sinonime. Ja, preferiram*

² Ž. Stefanović: „Menadžment“ Ekonomski fakultet, Kragujevac, 1997.

upotrebu termina menadžment za čitav proces, a ograničavam termin upravljanje na onaj dio procesa koji se sastoji od izvršenja i organizacije”. Ovaj autor predlaže neke definicije društva slobodne inicijative, pa kaže: “Za upravljanje važi da sve što nije dozvoljeno, to je zabranjeno. Za menadžment važi: sve što nije zabranjeno, dozvoljeno je”.

Menadžment je sprovođenje kritičnih funkcija osnovnih za uspjeh organizacije. To nije niz aktivnosti, već skup povezanih aktivnosti u jednu celinu. To je aktivnost u jednoj funkciji koja utiče na jednu ili više drugih funkcija.

Procesni pristup menadžmentu (**Fajolova** administrativna doktrina) sastoji se iz četiri povezane funkcije:

- planiranje,
- organizovanje,
- rukovođenje i
- kontrolisanje

Planiranjem se određuju zadaci i načini njihovog ostvarivanja, u skladu sa zahtjevima opštih, tj. generalnih ciljeva. Ukoliko funkcija menadžmenta određuje opšte, tj. generalne ciljeve, utoliko se ona identifikuje sa upravljačkom funkcijom koja svoju ulogu i moć zasniva na prirodi vlasništva nad sredstvima za proizvodnju. Nominalno vlasnik sredstava ima funkciju upravljanja. Stvarno on je može ustupiti svom predstavniku.

Organizovanjem se homogenizuju aktivnosti, dodeljuju konkretni zadaci putem davanja naloga, uputstava i prijedloga, sugestija i obezbeđuje autoritet za njihovo izvršavanje.

Rukovođenje podrazumeva utvrđivanje potreba, vršenje izbora i obrazovanje kadrova u skladu sa proizvodnim potrebama i tehnološkim zahtevima. Motivisanjem se stvaraju „radni uslovi” i kanališu napori, akcije i ponašanja subjektivnih faktora prema predviđenim zadacima i ciljevima.

Kontrolisanjem se mjere performanse - ostvareni rezultati, identifikuju devijacije i njihovi uzroci i preduzimaju korektivni postupci, kad je potrebno.

Promjene koje se dešavaju u posljednjih dvadesetak godina u svim oblastima života i rada ljudi dovele su do toga da se one i kod menadžera idu

OD	KA
Krutog	Fleksibilnom
Poznatog	Nepoznatom
Zavisnog	Nezavisnom
Kratke vizije	Dugoročnoj viziji
Specijaliste	Globalisti

Sve ovo ukazuje da se dešava pomak:

- od zadataka ka strategijama,
- od hijerarhije prema mreži procesa,
- od kontrole ka komunikaciji.

2. Upravljanje kao proces

Pojam upravljanja se pojavio sa potrebom čovjeka da zajedno sa drugim ljudima ili sa nekim uređajima, mašinama i uopšte sredstvima rešava određeni zadatak, odnosno ostvaruje postavljeni cilj. To znači da je sam pojam veoma star ali se i danas upotrebljava kao sinonim za menadžment, a ponekad i za organizaciju.

Upravljanje je društveni proces, koji obuhvata seriju aktivnosti što vode ostvarenju cilja. Ono je društveni proces i zato što se sve aktivnosti zasnivaju na odnosima između ljudi.

A. J. Lerner kaže: *“Upravljanje je dejstvo na objekat koje poboljšava funkcionisanje ili razvoj datog objekta, a koje izabiramo iz mnoštva mogućih dejstava na osnovu za to raspoložive informacije”*. Isti autor pod pojmom optimalno upravljanje podrazumijeva, mnoštvo upravljačkih aktivnosti, u skladu sa ograničenjima, a koje obezbeđuju najpovoljniju vrijednost funkcije kriterijuma.

Većina autora smatra da je otac teorije organizacije naučnog upravljanja **Frederik Tejlor**, koji je koristeći zapažanja, logiku, mjerenja i analizu postavio primjere naučnog upravljanja kao discipline.

Tek je **L. F. Urvik** 1956. godine ukazao da je upravljanje i rukovođenje naučna disciplina nastala sintezom inženjerstva, primijenjene psihologije, ekonomike i drugih nauka i da je treba uvesti u plan univerzitetske nastave. Svaka od komponenti ove discipline sama za sebe definiše određene elemente upravljanja, a tek zajedno daju karakter sistemskog pristupa ovom problemu. Koristeći sistematizaciju i uzimajući u obzir sadašnje stanje proces razvoja sistema upravljanja može se podijeliti u četiri etape:³

Prva etapa obuhvata period od najstarijih vremena do sredine sedamnaestog vijeka i pojave prvih sistematizovanih teorija upravljanja. To je vrijeme korišćenja prirodnih resursa, rudnog blaga i poljoprivrednog zemljišta.

Druga etapa razvoja sistema upravljanja obuhvata period takozvane nauke o trgovini, tj. od sredine sedamnaestog vijeka do početka dvadesetog vijeka.

Treća etapa obuhvata period od pojave **Tajlora** tj. od prve decenije dvadesetog vijeka, i pojave sistemskog pristupa upravljanja. To je vrijeme industrije i korišćenja energije.

Četvrta etapa počinje sa sistemskim pristupom i kibernetikom i traje do danas.

³ M. J. Perović, „Menadžment, informatika, kvalitet“ CIM Centar Kragujevac, 1999.

Teorija upravljanja i teorije organizacije se mogu posmatrati kao jedan pojam čije se značenje može tumačiti na širi ili na užu način. U dvadesetom vijeku se pojavilo više pravaca u teoriji upravljanja. Danas su aktuelni i oni pravci koji su se javili prije osamdeset ili šezdeset godina, kao i oni od prije trideset ili dvadeset godina.

U literaturi postoji više načina sistematizovanja ovih brojnih teorija. Među

njima je i sistematizacija po kojoj se brojni pravci svrstavaju u tri grupe:

- klasična teorija upravljanja
- neoklasična teorija upravljanja i
- moderna teorija upravljanja.

Na principima klasične i neoklasične teorije upravljanja i onim načelima upravljanja koja su se pokazala vitalnim, kao i na principima teorije sistema, razvila se **moderna teorija upravljanja**. Osnovne karakteristike moderne teorije upravljanja su:

- sistemski pristup,
- dinamički karakter,
- višenivosa i višedimenzionalna struktura organizacije,
- motivacija,
- multidisciplinarnost,
- adaptivnost,
- informacioni tokovi
- komunikacije i dr.

Moderna teorija upravljanja postavljena je sredinom dvadesetog vijeka na razvoju teorije sistema, kao osnovnoj filozofiji rješavanja problema.

3. Liderstvo – pojam i definicija

Klasično **liderstvo** definiše se kao:⁴

- „*uticaj na druge da usmjere napore u pravcu ostvarivanja konkretnog cilja*”,
- „*pridobijanje pojedinaca u organizaciji da rade određene stvari*”,
- «*ponašanje individue koja usmjerava aktivnosti grupe ka zajedničkom cilju*»,
- «*interpersonalni uticaj, uvježban u situacijama i vođen kroz komunikacione procese ka ostvarenju specifičnog cilja ili ciljeva*»,
- «*inicijativa i održavanje strukture u očekivanjima i interakciji*»,
- «*uticaj na aktivnosti organizovane grupe prema ostvarivanju cilja*»,
- «*uticaj na aktivnosti individue ili grupe u cilju postizanja zajedničkog cilja u datoj situaciji*»,
- «*uticaj na aktivnosti sledbenika kroz komunikacione procese ka ostvarenju nekog cilja ili ciljeva*»,

⁴ N. Stefanović, Ž. Stefanović: „Liderstvo i kvalitet“, Centar za kvalitet, Kragujevac, 2007.

- „postizanje ciljeva kroz usmjeravanje saradnika»,
- «korišćenje moći da se utiče na mišljene i djelovanje drugih ljudi»,
- «akt mobilizacije drugih da žele i da se bore za zajedničke ciljeve»
- «uticaj koji omogućuje menadžeru da pridobije svoje ljude da svojom voljom urade najbolje ono što je potrebno uraditi»,
- « umjetnost uticanja na druge da daju maksimum svojih mogućnosti za ispunjenje zadataka, ili ostvarenje cilja ili projekta « i
- «razvijanje jasnog i kompletnog sistema očekivanja u cilju identifikovanja izazova i korišćenje svih raspoloživih resursa organizacije, od kojih je najvažniji ljudski potencijal, u cilju ostvarivanja postavljenih zadataka».

Koncept liderstva je značajno evoluirao. Studije liderstva počele su sa fokusom na lične karakteristike pojedinaca, a kasnije koncentrisale su svoj fokus na situacione faktore. Kako je okruženje dinamičnije, nepredvidive i nesigurnije, promjena vođstva postala je kritičniji aspekt studiranja liderstva. Moderni koncepti liderstva fokusiraju se na liderstvo koje je potrebno organizacijama i individuama. Ideja „dijeljenog” liderstva, virtuelnog, transformacionog i zasnovanog na elementima emotivne inteligencije, dobija pravo građanstva, i postaje dominantno područje istraživanja u oblasti upravljanja savremenim korporacijama.

Ključne osnove vođstva čine ljudi, uticaj među ljudima i ciljevi. Vođstvo se događa između i sa ljudima, uz pomoć korišćenja uticaja, da bi se postigli određeni ciljevi. Uticaj znači da veza između ljudi nije pasivna, jer je osnova nastojanja da se postigne cilj. Otuda se vođstvo može defmisati kao sposobnost da se utiče na ljude u pravcu ostvarivanja određenih ciljeva. U osnovi definicije nalazi se ideja da su vođe uključene sa drugim pojedincima u proces ostvarivanja ciljeva. Vođstvo je ljudska aktivnost koja se recipročno događa između ljudi, članova organizacije.

Vođstvo je dinamički proces koji podrazumijeva upotrebu moći. Moć je, opet, značajan faktor koji ukazuje na mogućnost komandovanja od strane vođe. Vođe koriste moć da bi ostvarili uticaj na performanse svojih sledbenika.

Moć je zapravo sposobnost da se utiče na ponašanje i performanse drugih. Ona predstavlja značajan resurs sa kojima vođa utiče na promjene i ponašanje članova organizacije. Vođstvo koristi moć, bez koje nema stvarnog uticaja na ponašanje pojedinaca, ili grupa. U organizaciji postoje pet vrsta - izvora moći:⁵

a) Legitimna moć dolazi iz formalne pozicije menadžera u organizaciji organizaciji i autoriteta koji može da se osloni na legitimnu moć.

b) moć nagrađivanja koja proističe iz autoriteta, dakle prava lidera da nagrađuju pojedince u organizaciji.

c) moć prisile (kazni). Vođa raspolaže autoritetom, dakle pravom da kazni ili, pak, preporuči kaznu za određenog člana organizacije.

⁵ Isto

d) ekspertna moć je derivat socijalnih znanja i vještina kojima raspolažu lideri u odnosu na zadatak.

e) referentna moć dolazi iz ličnih karakteristika lidera, a ne iz pozicije ili zvanja.

Izvori moći su međusobno zavisni i korišćenje jedne moći može da izazove upotrebu druge moći. Osim toga, lideri mogu da kombinuju upotrebu moći i da moć koriste u skladu sa željenim efektima i organizacionim okolnostima.

Da bi neko bio uspješan lider u inspirisanju i usmjeravanju članova organizacije neophodno je da posjeduje znanje, iskustvo i sposobnost da radi sa određenim aspektima motivacije, komuniciranja, interpersonalnih veza, timskog rada i grupne dinamike.

Između menadžmenta i vođstva postoje ključne razlike u planiranju procesa rada, organizovanju i izvršavanju. U menadžmentu, sistem planiranja i budžetiranja je rigidan, formalan i odnosi se na precizan raspored aktivnosti, alokaciju potrebnih sredstava, vrijeme i nosioce ekonomskih zadataka. Sistem je tako strukturiran da obuhvata strategijsko planiranje, funkcionalno i operativno na najnižim nivoima menadžmenta. Struktura i obim planskih zadataka srazmjerni su, s jedne strane, definisanim ciljevima preduzeća, i, s druge strane, budžetskim okvirima ili finansijskim mogućnostima. Za razliku od "strogog" planiranja i budžetiranja, liderstvo se oslanja na davanje određenih smjernica koje se tiču razvijanja vizije budućnosti i strategija da se izvrše promjene kako bi se vizija ostvarila. U menadžmentu, proces organizovanja obuhvata: stvaranje odgovarajuće strukture, izbor osoblja, delegiranje odgovornosti i autoriteta i formulisanje politika i procedura, kao osnove za ponašanje ljudi i, konačno, stvaranje sistema kojima se uspješno prati izvršavanje posla. U liderstvu, umesto formalizovanog postupka organizovanja (i izbor osoblja) primjenjuje se sistem podsticanja ljudi i stvaranje izvjesnih timova i koalicija koje shvataju smisao vizije i strategije za njeno ostvarivanje.

4. Usluge – tumačenje pojmova

Usluga nije nešto što je napravljeno u fabrici, otpremljeno u skladište, stavljeno na stalažu a onda odnijeto kući od strane potrošača. Usluga je dinamičan, proces sa kojim se živi. Usluga se pruža. Sirovine usluge su: vrijeme i proces realizacije a ne plastika ili čelik. Usluga se ne može skladištiti niti transportovati. Uslugu ne može držati niko u ruci ili fizički posjedovati. Najkraće, usluga nije stvar.

Mogu se identifikovati četiri osnovne karakteristike usluga:

- neopipljivost,
- nedjeljivost,
- promjenljivost i
- kvarljivost

Neopipljivost - nosi u sebi problem, jer korisnik nije u mogućnosti da procjenjuje kvalitet prije upotrebe. S druge strane neopipljivost onemogućava konkurenciju da kopira postojeći proces realizacije usluge.

Nedjeljivost - usluge se ne mogu odvojiti od davaoca.

Promjenljivost - kvalitet usluge zavisi od toga ko je davalac usluga, kada i gdje.

Kvarljivost - *«tri vrlo kvarljive usluge su :avio usluga, hotelska usluga i sat proveden kod advokata».*⁶

Standardi uslugu definišu kao: „*Stvoreni rezultat, na osnovu aktivnosti i međusobnog djelovanja između isporučioaca i korisnika, kao i same aktivnosti isporučioaca, za zadovoljenje potreha (zahtjeva) korisnika*”.

Definicija usluge se ne može dobro izraziti bez slobodnijih definicija kvaliteta, koje suštinski dopunjavaju definiciju iz standarda.

Tako neki autori kvalitet usluge definišu kao:

- *«Kvalitet usluge je stepen do koga je zadovoljena specifikacija korisnika/kupaca/pacijenata,*

- *«Kvalitet je mjera kako dobro pruženi nivo usluge odgovara očekivanjima korisnika/kupaca/pacijenata».*

Pružanje usluge mora se posmatrati kao proces, a ne kao niz pojedinačnih aktivnosti, jer ni jedna funkcija u organizaciji nije apsolutni davalac usluge. Iz tih razloga moguće su i greške tokom realizacije usluge.

Za sve usluge su važne osnovne performanse, atributi kao:⁷

- Pouzdanost - sposobnost da se pruži usluga kako je specificirana po sadržaju, kvalitetu i vremenu,

- Odgovornost - odnos najvišeg rukovodstva i svih zaposlenih prema zahtjevima korisnika ,

- Kompetentnost- znanje i osposobljenost zaposlenih da pruže uslugu,

- Ljubaznost- brza usluga i spremnost da se pomogne korisniku,

- Pristup usluzi - usluga mora biti bez čekanja i u pravo vrijeme i na pravom mjestu;

- Komunikativnost - korisnik mora biti dobro informisan,

- Kredibilitet - zaposleni svojim postupcima čuvaju i poboljšavaju imidž svoje organizacije.

5. Karakteristike usluga

Koncepti, principi i elementi standarda kvaliteta primenljivi su na sve varijante usluge, bilo da se ona najvećim dijelom ostvaruje u nematerijalnom vidu i prema korisniku ili se izvršava u kombinaciji sa proizvodnjom i isporukom materijalnog proizvoda. Sadržaj proizvoda u kontinuumu

⁶ Kelada J. „Integrating Reengineering with Total Quality“ ASQC, 1995

⁷ Šofranac R. „Osam komponenti koje obezbjeđuju kvalitet usluge“, časopis „Kvalitet“, br. 7-8, Beograd, 1997.

vršenja usluge može biti visok ili nizak. U dijapazonu omeđenom sa ova dva nivoa, nalaze se usluge na koje su primjenljivi standardi kvaliteta, a to su: obrazovne, zdravstvene, telekomunikacione i poštanske, saobraćajne, servisne, trgovačke, finansijske, administrativne, konsultantske do naučnih.

Standard je primenljiv za postojeće, nove i modifikovane usluge. On obuhvata sve procese, od marketinga, preko projektovanja do procesa vršenja usluge, uključujući i analizu usluge pružene korisniku.

Koncepti i principi standarda kvaliteta su primenljivi i na velike i na male organizacije. Dijapazon u kome se primjenjuju zavisi od veličine tržišta koje se “opslužuje”, od poslovnih ciljeva organizacije, od prirode usluge i procesa kojima se ona stvara, kao i od potreba korisnika.

Korisnikom se, prvenstveno smatra krajnji primalac usluge izvan organizacije koja pruža uslugu.

Zahtjevi za uslugom mogu da budu definisani osobinama (odlikama) usluge koje su predmet direktnog (neposrednog) opažanja i vrednovanja od strane korisnika. Takvi zahtjevi se onda nazivaju karakteristikama usluge.

Procesi koji obezbeđuju vršenje usluge ili u kojima se neposredno obavlja usluga takodje se definišu zahtjevima, koji ne moraju uvijek da budu opažani i vrednovani (ocjenjivani) od strane korisnika. To su takozvane karakteristike vršenja usluge.

Zadovoljstvo korisnika usluga se postiže jedino usaglašenim djelovanjem rukovodstva, kadrova (svih zaposlenih) i opreme tamo gdje je potrebno.

Rukovodstvo je najodgovornije za uspostavljanje politike kvaliteta i donošenje odluka koje se odnose na razvijanje, uvođenje, održavanje i unapređivanje kvaliteta usluge. Politikom kvaliteta, koja mora da bude jedna od upravljačkih funkcija najvišeg rukovodstva, definišu se ciljevi kvaliteta i mehanizmi za njihovu realizaciju.

Odgovornost za kvalitet se pomjera iz operacionalnih funkcija u obrazovnoj ustanovi. Ovaj aspekt predstavlja najveću promjenu stava o kvalitetu od konzervativnog shvatanja kvaliteta kao tehničke kategorije o kojem isključivu brigu vode inženjeri – “kvalitetlije”, do savremenog koncepta kulture kvaliteta.

Tokom procesa vršenja usluge, svi zaposleni moraju da poznaju i u potpunosti primjenjuju propisane specifikacije za uslugu, za vršenje usluge i za kontrolu kvaliteta karakteristika usluge, srazmjerno svojoj odgovornosti i sadržaju radnih zadataka.

Glavne faze ovog procesa su praćenje procesa vršenja usluge i otklanjanje neusaglašenosti, ukoliko se pojave. Odgovornosti za utvrđivanje i izvještavanje o utvrđenim neusaglašenostima prije nego što one stignu do korisnika, kao i odgovornosti i nadležnosti za korektivne mjere moraju da budu precizno definisani.

Svaka utvrđena neusaglašenost mora da bude zapisana, analizirana i ispravljena, najprije primjenom kratkoročne korektivne mjere, koja predstavlja brzu pozitivnu akciju radi zadovoljenja potrebe korisnika. Zatim mora da uslijedi ocenjivanje osnovnog uzroka neusaglašenosti da bi se odredila dugoročna korektivna mjera koja treba da spriječi pojavu problema. Djelotvornost ovakve mjere mora da bude obezbijedjena neprekidnim praćenjem i dokumentovanjem njenog sprovođenja.

U procesu vršenja usluge takodje moraju da budu uspostavljeni postupci za kontrolu i održavanje sistema mjerenja, počevši od mjerenja stručnosti radnog osoblja putem periodičnih provjera znanja i iskustva, preko provjere mjernih metoda i mjernih instrumenata, ako se koriste za mjerenje i ispitivanje.

Upoređivanje ocjena kvaliteta usluge koje daju pružalac usluge i korisnik, kao i analiza usluge u procesu vršenja usluge (tri ključne tačke ocenjivanja kvaliteta usluge), imaju za cilj neprekidno unapređenje kvaliteta usluge.

6. Menadžment u obrazovnim ustanovama

Menadžment u obrazovnim ustanovama, je relativno novo stručno područje. Ne toliko kao praksa koliko kao nauka i teorija. Kao u svakom novom stručnom području, tako se u obrazovnom (školskom) menadžmentu javljaju nepreciznosti i nejasnoće. One su osobito vidljive u terminologiji. Prepliću se pojmovi i shvaćanja iz privrede gdje se menadžment intenzivno razvija ne samo kao ekstenzivna praksa, nego i kao naučno područje. Nejasnoćama dodatno doprinosi mehaničko preuzimanje pojmova iz drugih govornih područja.

Kad posmatramo kompletno područje koristimo se sintagmom menadžment u obrazovanju. Pritom mislimo na menadžment u cjelini djelatnosti vaspitanja i obrazovanja. Stoga se menadžment u obrazovanju može definisati kao koordinacija ljudskih, fizičkih i finansijskih potencijala u djelatnosti vaspitanja i obrazovanja radi postizanja ciljeva utvrđenih državnim, mjesnom i školskom prosvjetnom politikom, sistemskim zakonodavstvom te koncepcijama i projekcijama razvoja obrazovanja. Taj pojam uključuje upravljanje cjelokupnom djelatnošću vaspitanja i obrazovanja, rukovođenje prosvjetnim ustanovama, vođenje vaspitno-obrazovnog i drugog osoblja u obrazovnim ustanovama, unutarašnji razvoj, organizaciju radnog procesa u školi. Menadžment u obrazovanju je istovremeno naziv za stručno područje, naučnu disciplinu, profesiju i funkciju. O menadžmentu u obrazovanju je moguće govoriti u širem smislu, kao o upravljanju i rukovođenju u cjelokupnoj obrazovnoj djelatnosti (obrazovnom menadžmentu), u užem smislu, kao o rukovođenju i vođenju u školi te o poslu (ruko)vodioca vaspitno-obrazovnih ustanova (školskom menadžmentu).⁸

⁸ Staničić S. „Menadžment u obrazovanju – Suvremeni tokovi u školskom menadžmentu“

Poznati teoretičar obrazovnog menadžmenta, **Toni Buš**, tvrdi da nema opšteprihvaćene definicije menadžmenta (posebno ne u obrazovanju), jer se njegov razvoj ostvaruje u različitim naučnim područjima, pa je stoga razumljivo da se kao važni, ističu njegovi različiti aspekti. Po njemu je menadžment u obrazovanju posebno orijentisan na utvrđivanje svrhe i ciljeva.

Obrazovanje je kao djelatnost do skoro bilo centralizovano u većini država. Uloga rukovodilaca je bila sprovođenje odluka donesenih na nivou državne politike. Decentralizacijom i većom autonomijom odlučivanja, veća se odgovornost prenosi na niže nivoe odlučivanja. Od rukovodioca se traži da samostalno donosi odluke u interesu škole i učenika i da se pobrine za kvalitetno ostvarivanje tih odluka. Potencira se važnost dobrog rukovođenja.

Savremeno shvaćanje dobrog rukovođenja u prvi plan ističe brigu za ljudske resurse, jer su ljudski resursi ono specifično što doprinosi kvalitetu u svim područjima ljudskog rada pa i u obrazovanju. Takav razvoj stvari odredio je i poželjan profil dobrog rukovodioca. On bi trebao više biti lider nego menadžer.

Da bi se organizacije pa i obrazovne održavale u stanju pune efikasnosti, potrebno je istima upravljati. Zato je menadžment uslov opstanka, rasta i razvoja svake organizacije, pa saglasno tome i obrazovne ustanove.

Iz navedenog se može jasno zaključiti da su obrazovanje i menadžment u tijesnim iterativnim odnosima. Obrazovanje sa svojim aktivnostima i znanjem je u stanju da poboljša efikasnost menadžmenta, a menadžment kroz profesionalni način upravljanja je u stanju da poveća uspješnost organizacija i sistema koji se bave obrazovnim uslugama.

Menadžeri u obrazovnim ustanovama moraju se ponašati i raditi tako da zaista postanu izuzetni motivatori za sve zaposlene. Samo na taj način oni će postati motorna snaga za gradnju jedne efikasnije i efektivnije vaspitno-obrazovne ustanove u kojoj će se izuzetno cijeniti kreativnost, primjenjivati sistem motivacije, nagradivati znanje i obučenost, cijeniti sposobni kadar i eliminisati birokratizam.

U narednoj tabeli mogu se uočiti razlike između osobina koje treba da posjeduje menadžer, odnosno nastavnik.

OSOBINE	MENADŽER	NASTAVNIK
privrženost	organizaciji	učniku
odgovornost	dijeli se	lična
autoritet	hijerarhijski-vertikalna	kolegijalna-horizontalna
vremenski okvir	budućnost	sadašnjost
tolerancija	visoka	niska

Menadžment mora posvetiti posebnu pažnju procesima koji omogućavaju ustanovi da ostvari svoje strateške ciljeve.

7. Upravljanje obrazovnim ustanovama

Kao što je već rečeno osnovni zadatak top menadžmenta je da definiše, realizuje i prati realizaciju ključnih ciljeva kvaliteta obrazovne ustanove. To je osnova koja obavezuje obrazovne ustanove da stalno poboljšavaju kvalitet svojih usluga i obezbijede visoke standarde obrazovne usluge. Pod ovim se jasno podrazumijeva da je odgovornost za kvalitet obrazovne usluge ne samo na nastavnom osoblju, već i na menadžmentu.

Osnovni faktori za upravljanje u obrazovnim ustanovama su:

- ciljevi kvaliteta i planiranje,
- strategija za kvalitet,
- organizaciona struktura,
- procedure, uputstva i zapisi o kvalitetu,
- menadžment procesima,
- menadžment resursima,
- motivacioni sistem,
- znanje, vještine, metode i tehnike,
- mjerenje/ispitivanje i analiza,
- unapređenje kvaliteta poslovanja.

Politika upravljanja je skup pravila i principa za odlučivanje i planiranje akcija. Politika je posebno važna kod obrazovnih ustanova, jer omogućuje jedinstveno usmjeravanje vaspitno-obrazovnih aktivnosti ka izabranom cilju. Ukoliko se politika odnosi na obrazovne ustanove naziva se politika obrazovanja. Pod pojmom politike obrazovanja podrazumijeva se pažljivo, stabilno ponašanje u ostvarivanju ciljeva, odnosno, usmjeravanje aktivnosti na konzistentan način da bi se realizovali postavljeni ciljevi.

U tom smislu, politika obrazovanja predstavlja polaznu osnovu za donošenje odluka u sistemu obrazovanja.

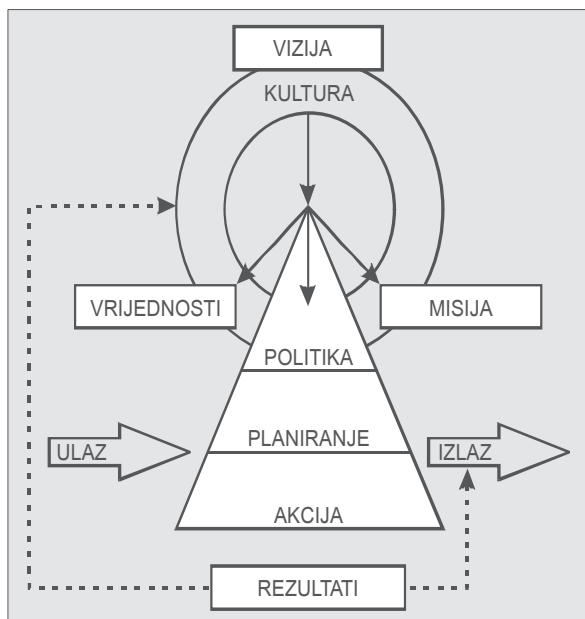
Da bi bila efikasna, racionalna, konkurentna i ekonomična, politika mora ispuniti sledeće zahtjeve:⁹

- filozofija politike mora polaziti od zahtjeva korisnika,
- mora se zasnivati na dinamičkom timskom pristupu,
- treba jasno planirati ciljeve na osnovu objektivno definisanih , ljudskih i ekonomskih motiva,
- totalno zadovoljstvo korisnika mora biti rezultat napora svih zaposlenih,
- politika mora biti razumljiva duž cijele obrazovne institucije.

Da bi se ostvarili definisani ciljevi, moraju se u obrazovnoj ustanovi izvršiti promjene, prvenstveno u kulturi. Kulturu čine tradicija, navike i

⁹ Šofranac R. „Menadžment totalnim kvalitetom“, Kragujevac, 2003.

prihvaćeno ponašanje koje je dijelom naslijeđeno, a dijelom se može na njega uticati. Kultura nije statički koncept, razvija se polako i reflektuje se u politici obrazovne ustanove, koja je osnov planiranja. Ti planovi se pretvaraju u akciju kao što je prikazano na sljedećoj slici.



Top menadžment obrazovne ustanove uglavnom ima globalnu viziju sistema i okruženja u kojem egzistira, gdje prognozira promjene u narednih 5-10 godina, odnose sa konkurencijom i svoj budući položaj. Vizija je znači jedna usmjeravajuća sila koja je rezultat tri komponente: otvorenosti, spontanosti i smisla za realnost.

8. Ciljevi upravljanja

Obrazovna ustanova koji slijedi moderne menadžment principe mora da definiše ciljeve, koji predstavljaju “metu koja se gadja”. Oni su dinamični zbog težnje za stalnim poboljšanjem aktivnosti u sistemu. Oblik planiranja, a samim tim i definisanja ciljeva, zavisi od više faktora.

Na nivou ustanove definišu se bazni ciljevi, koji se konkretizuju na nižim nivoima kroz programe ili strategije za njihovu realizaciju, definisanjem aktivnosti koje je potrebno preduzeti i sagledavanjem potrebnih resursa.

Dominantni ciljevi koji se realizuju u obrazovno-vaspitnom procesu su:

- Formiranje i razvijanje funkcionalnih i transfernih znanja i vještina na način koji uvažava uzrasno-razvojne sposobnosti učenika,

- Razvijanje i usvajanje raznovrsnih strategija učenja,
- Razvijanje pozitivnog stava prema učenju kao kontinuiranom životnom procesu,
- Razvijanje tolerancije i razumijevanja,
- Razvijanje vještine komunikacije i
- Razvijanje odgovornosti za sopstveno postignuće.

Ostvarivanje ovih ciljeva omogućava didaktičko-metodička fleksibilnost, koja se ogleda u izboru i kombinovanju raznovrsnih metoda rada. Takav pristup omogućava interdisciplinarnost, aktivno učešće učenika i razvijanje različitih strategija učenja.

Na osnovu opštih ciljeva definisanih na nivou obrazovne ustanove definišu se posebni ciljevi, kao i aktivnosti, rokovi i resursi za njihovo ostvarivanje. Pri tome treba da je što više definisanih posebnih ciljeva merljivo.

Ciljevi se saopštavaju svim zaposlenim preko menadžmenta, koji preispituje realizaciju ciljeva.

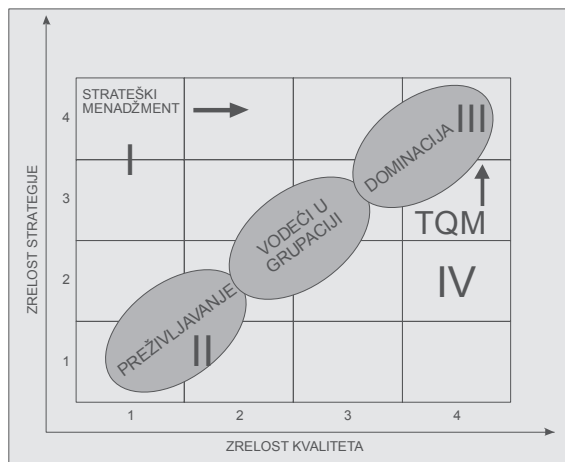
9. Strategija upravljanja

Strategijsko upravljanje i strategija kao sistem kontinuiranih promjena uključuju u sebe strategijsko planiranje, strategijsku implementaciju i kontrolu.

Neki autori pod pojmom strategija podrazumijevaju skup akcija za postizanje ciljeva, drugi kažu da je to dugoročna vizija, koja se ne odnosi na trenutne probleme, dok treći smatraju da su za definisanje strategije “*potrebni vidovnjaci*” koji će predvidjeti budućnost.

U užem smislu, strategija je planska odluka kojom se definišu osnovni načini ostvarivanja ciljeva vaspitno-obrazovne ustanove.

Dijagram na narednoj slici ukazuje na odnos strategije i kvaliteta.



Šrafrane površine na slici predstavljaju oblast preklapanja strategije i kvaliteta.

Strategijom kreiramo jedinstvenu i efikasnu poziciju vaspitno-obrazovne ustanove. Ako bi postojala samo jedna, povoljna pozicija, ne bi bilo potrebe za strategijom. Treba znati da nijedno rešenje ne daje trajnu konkurentsku prednost. Zato da bi se ostvarila održiva konkurentska prednost, potrebno je kontinuirano strategijsko inoviranje.

Na kraju treba konstatovati da se ciljevima mora strateški upravljati. Strategijsko upravljanje podrazumijeva spajanje unutrašnjih sposobnosti ustanove sa relevantnim faktorima okruženja. Analizom ovih faktora stvaraju se preduslovi za postavljanje ciljeva i iznalaženje sredstava za njihovu realizaciju

Analiza stanja u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, odnosno uočavanje problema i mogućnost njihovog prevazilaženja može se realizovati **SWOT** analizom. Osnovu **SWOT** analize čine pokušaji uravnoteženja unutrašnjih snaga i slabosti sa šansama i opasnostima spoljnog okruženja. Na taj način identifikuju se glavni problemi sa kojim se suočava vaspitno-obrazovna ustanova. Ovdje se misli na četiri elementa: mogućnosti, opasnosti, slabosti i potencijale koji čine **SWOT** matricu. Svakom polju matrice odgovara konkretna vizija, politika i strategija.

		STANJE U VASPITNO-OBRAZOVNOJ UST.	
		POTENCIJALI	SLABOSTI
OKRUŽENJE	MOGUĆNOSTI	SUPROSTAVITI SE	IZBJEĆI
	OPASNOSTI	ISKORISTITI	TRAŽITI

Elementi **SWOT** matrice

10. Faktori koji određuju kvalitet obrazovne usluge

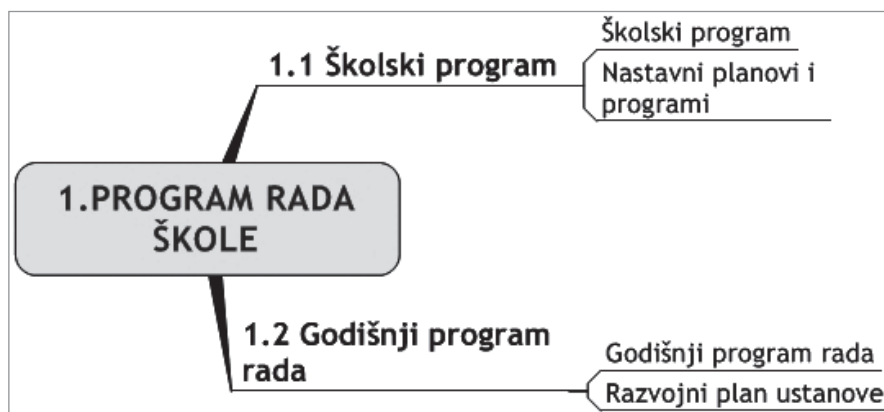
Komponente visokog kvaliteta podrazumijevaju visok stepen profesionalnosti i znanja. Ključna stvar je da je kvalitet kompleksan i multidimenzionalan, da ga često nije lako kvantitativno izraziti, niti sumirati na jednostavan način. Zbog toga postoji izreka »*kvalitet je teško definisati, nemoguće mjeriti, 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 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. Ove tri kategorije su osnov za identifikaciju faktora 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 ovih faktora se dekomponuje i grafički predstavlja. Svi oni zajedno doprinose kvalitetnoj realizaciji usluge, a samim tim i funkcionisanju vaspitno-obrazovne ustanove.

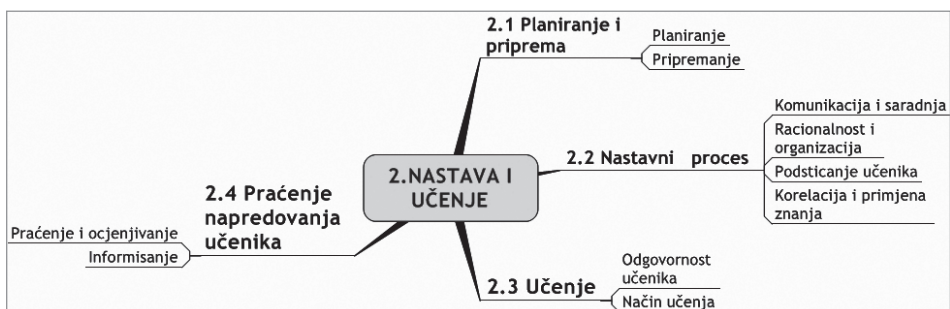
Program rada škole



Školski program je sastavljen u skladu sa zakonom i sadrži propisane sadržaje kojima se obezbeđuje ostvarivanje nastavnih planova i programa, potreba učenika i roditelja, škole i jedinice lokalne samouprave.

Godišnji program rada škole rada usvaja se u skladu sa razvojnim planom ustanove i na precizan i operativan način utvrđuje vrijeme, mjesto, način i nosioce ostvarivanja programa.

Jedan od najvažnijih faktora koji direktno utiče na kvalitet vaspitno-obrazovnog rada škole je **nastava i učenje**. Struktura faktora je sljedeća:



U dijelu planiranja i pripremanja svaki nastavnik mora da ima godišnji i operativni plan rada za svoj predmet, sačinjen u skladu sa propisanim planom i programom i uz saradnju sa ostalim članovima razrednog vijeća/stručnog vijeća. Nastavnici pripremaju operativne planove poštujući specifičnosti predmeta i odjeljenja/razreda sa kojim rade.

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

Nastavni proces je veoma važna komponenta ovog 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 učenicima je podsticajna za njihov dalji rad. Dijalog između učenika i nastavnika, kao i učenika međusobno odvija se 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 rešenja.

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. Učenici se moraju osposobiti na samostalno korišćenje različitih izvora znanja. Često se koriste pohvale i nagrade i ističu pozitivni primjeri ponašanja i postignuća učenika.

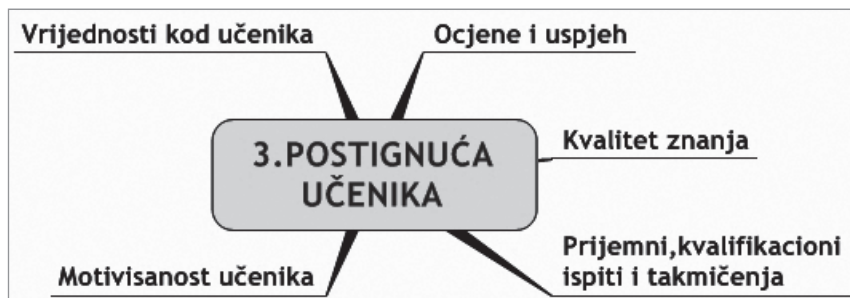
Učenici treba da su osposobljeni da stečena znanja primjenjuju u svakodnevnom životu.

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, rečnike, 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 ocenjivanju učenika. O kriterijumu ocenjivanja nastavnici treba da se dogovaraju na nivou stručnog i odeljenjskog/ razrednog vijeća.

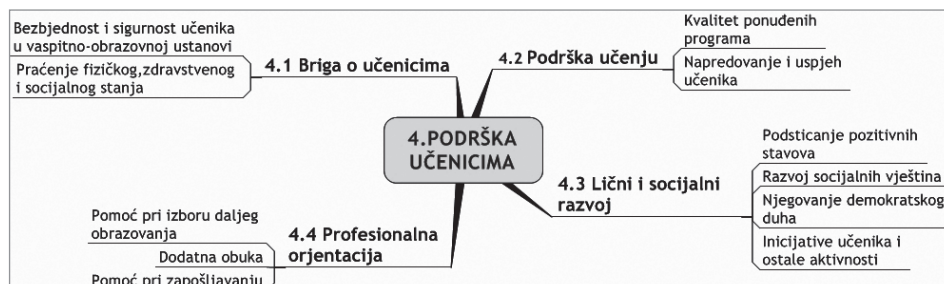
Faktor **postignuća učenika** čine pet komponenti:



Prve tri komponente su uglavnom 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 nasleđu, ravnopravnosti polova, zaštiti prirode, čovjekove sredine itd.

Podrška učenicima je sljedeći faktor koji bitno utiče na kvalitet vaspitno-obrazovne usluge. Njegova struktura je sljedeća:



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...).

Potrebno je pratiti emocionalno, tjelesno i zdravstveno stanje učenika i njihovih socijalnih potreba i za blagovremeno i adekvatno reagovanje na njih.

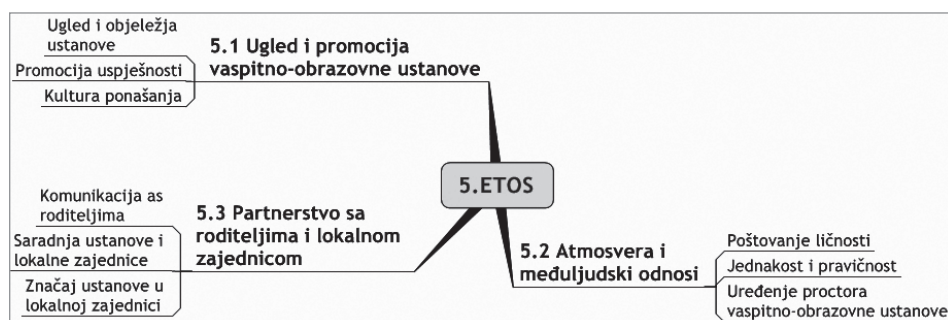
Vaspitno-obrazovna ustanova razrađuje i realizuje programe za podršku procesu učenja (uvođenje u tehnike učenja, pomoć u prevazilaženju neuspjeha, razvijanje motivacije, organizovana pomoć boljih učenika slabijima, upućivanje u način procjene sopstvenog napredovanja/ samoocenjivanje...).

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.

Kod učenika razvijati povjerenje u sopstveno znanje i sposobnosti, samopouzdanje, odgovornost za sopstvene postupke, slobodu 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.

Etos je peti faktor i njegova struktura je sljedeća:



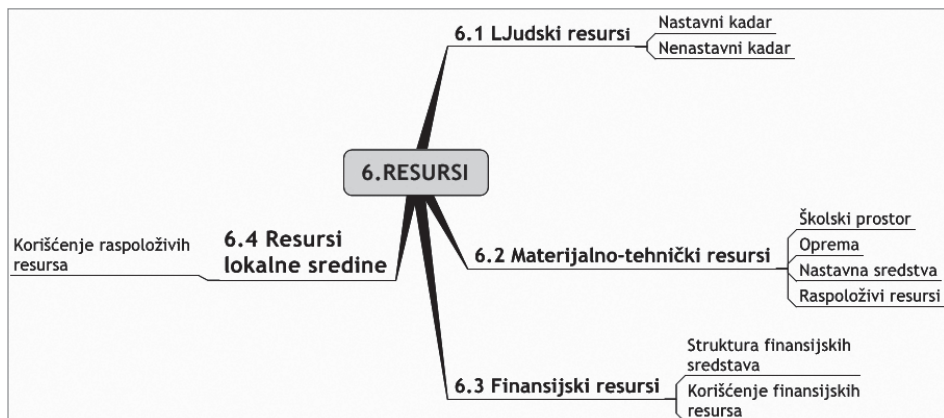
Osnovna obježlja ustanove (tabla sa nazivom, lična karta sa informacijama o zaposlenima, službama i prostornom rasporedu) treba da su istaknuta na vidnim mjestima.

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 se podstiče i neguje kultura ponašanja i sloboda izražavanja.

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

Vaspitno-obrazovna ustanova treba da motiviše roditelje za saradnju i omogućuje da im nastavni proces bude dostupan.

Šesti faktor su **resursi** čija je struktura sljedeća:



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.

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, fotokopir-aparati...) koja su očuvana i u funkciji raznovrsnih metoda i oblika rada sa učenicima. Finansijski plan i raspodela sredstava moraju biti u skladu sa prioritetima ustanove.

Veoma važan faktor je **rukovođenje i obezbjeđenje kvaliteta**. On je ustvari spona svih prezentiranih faktora, jer bez kvalitetnog rukovođenja nema ni kvalitetne vaspitno-obrazovne ustanove.

Struktura ovog faktora prikazana je na sljedeći način:



Jasno je da rukovodilac vaspitno-obrazovne ustanove mora posedovati 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 primer svima i da doprinosi ugledu vaspitno-obrazovne ustanove.

Literatura:

- 1. Stefanović Ž.** «MENADŽMENT» Ekonomski fakultet, Kragujevac 1997.
- 2. Perović J.M.** «Menadžment, informatika, kvalitet» CIM Kragujevac, 1999.
- 3. Bulat V.,** „Teorija organizacije“, Informator, Zagreb, 1977.
- 4. Stoner J., Freeman R.E** »Manegeement» Prentice-Hall, Inc.1992
- 5. Mesarović M., Macko D., Takahara Y.,** „Teorija hijerarhijskih sistema sa više nivoa“, Informator, Zagreb, 1972.
- 6. Nikola Stefanović N., Živadin Stefanović Ž.** «LIDERSTVO I KVALITET» Centar za kvalitet, Kragujevac, 2007.
- 7. Perović J.M., Krivokapić Z.** »Menadžment kvalitetom usluga», POBJEDA, 2007.
- 8. Kelada J.** “Integrating Reengineering with Total Quality” ASQC, 1995.
- 9. Šofranac R.** “Osam komponenti koje obezbeđuju kvalitet usluge” časopis “Kvalitet” br. 7-8, Beograd, 1997.god.
- 10. Šofranac R.** „Razvoj TQM sistema“, Pobjeda, 2008.
- 11. Šofranac R., Šofranac M.** „Menadžment kvalitetom u medicini“ Pobjeda, 2007
- 12. Šofranac R.** „Analogija između projektovanja CIM i TQM sistema “ Menadžment totalnim kvalitetom, Kragujevac 2003.
- 13. Šofranac R., Damjanović R.** „Bolonjski proces i standardi ISO 9001:2000, časopis „Vaspitanje i obrazovanje“ br.2/2009, Podgorica
- 14. Dr. sc. Staničić S.**“Menadžment u obrazovanju-Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu“
- 15. Stanivuković D., Carić N., Marić B.** “Organizacija preduzeća i menadžment” Fakultet tehničkih nauka Novi Sad, 1991.
- 16. Damjanović R.** „Mozaik vaspitno-obrazovnih tema i dilema“, Podgorica, 2006.
- 17. Damjanović R.** „Sistem kvaliteta i obrazovanje u Crnoj Gori“, Herceg Novi, 2000.
- 18. Damjanović R., Backović S.** „Promjene u vaspitno-obrazovnom sistemu Crne Gore“, „Vaspitanje i obrazovanje“ br. 2/2003., Podgorica
- 19. Drucker P.** “The Frontiers of Managenent” Harper Row, Publichers, New York, 1987. god.

20. Staničić, S., „Menadžment u obrazovanju“, Rijeka, Vlastita naklada, 2007.

21. Lalović R., „Neki savremeni pogledi na ciljeve, zadatke, ishode i standarde u obrazovanju“

A SYSTEMATIC APPROACH TO QUALITY MANAGEMENT OF SERVICES IN EDUCATION

Abstract:

The paper reflects on systematic approach to quality management of services in education. To support this, basic notions defining educational services have been analysed. The distinction between management and running educational institutions and policy of management, aims and strategy of management have been analysed, too. The paper ends up with the discussion on the factors that determine quality of educational work in the school institutions.

Key words: management, running an institution, leadership, educational services, strategy, factors of quality

Snežana JOVANOVIĆ¹

ORGANIZACIONA KULTURA U AKADEMSKIM BIBLIOTEKAMA

Rezime:

Organizaciona kultura se definise kao integralni set percepcija, stavova i definicija stečenih kroz vrijeme i koja imaju determinisana očekivanja. Ovaj rad prezentuje definisanje usluga percepcija i prednosti budućih bibliotečkih lidera relativne organizacione kulture u vrijeme primjenjivanja promjena. Studija je pokazala da budući lideri akademskih biblioteka su u dubokom jazu između tekućih i preferentnih organizacionih kultura, i tekuće organizacione kulture ograničene su njihovom efektivnošću.

Ključne riječi: organizaciona struktura, menadžment, rukovodilac biblioteke, strateški, okvir, CVF metod

Organizaciona kultura igra kritičnu ulogu u kreiranju radnog okruženja u kojem je osoblje posvećeno i doprinosi uspjehu organizacije. Kroz analizu kulture radnog mjesta moguće je prepoznati promjene u vrijednostima, organizacionoj strukturi, pravcima daljeg vođenja i menadžmentske inicijative koje olakšavaju stvaranje pozitivnog, kreativnog i nagrađujućeg radnog okruženja, koji će u krajnoj liniji omogućiti progrese i uspjehe akademskog osoblja.

Teorije i definicije organizacione kulture koje potiču od niza naučnih disciplina su nalazile primjenu u obrazovanju, u naporima da se bolje razumije kompleksnost kulture i njene centralne uloge, a to je kako mi funkcionišemo u grupama i kreiramo uspješnu organizaciju.

Organizaciona kultura, definisana u širem smislu je kolektivno razumijevanje, podijeljeni i integralni set percepcija, iskustava, procjena, stavova i definicija stečenih kroz vrijeme i koja određuju očekivanja (implicitna

¹ Snežana Jovanović, viši bibliotekar Biblioteke prirodno-matematičkih i tehničkih nauka Podgorica

i eksplicitna) ponašanja koja će biti prenešena na nove članove u njihovoj socijalizaciji u novoj organizaciji. Organizaciona kultura je upravo ona koja daje identitet, omogućava kolektivnu posvećenost, izgrađuje stabilnost društvenog sistema i omogućava ljudima da shvate smisao organizacije.

Razumijevanje organizacione kulture je neophodan prvi korak u razmišljanju o organizovanim promjenama i u redefinisanoj shvatanju organizacije u smislu njene efektivnosti i organizacionog uspjeha. Promjena organizacije u dubokom, smislenom i konačnom načinu može uvesti i promjene u percepciji, vjerovanjima, obrascima ponašanja, normama onog smisla koji je razvijan dugi niz godina u organizaciji. Schein upozorava da u menadžmentskim promjenama najveću opasnost predstavlja nepotpuno shvatanje dubine i snage kulture. Razumijevanjem istovremeno aktuelne i unaprijeđene kulture biblioteke i posmatranjem onih oblasti u kojima postoji najveća disproporcija među njima, mogu se postaviti putokazi ka promjenama koje treba preduzimati. Vremanski tokovi nameću da je shvatanje organizacione kulture kritično važno. Akademske biblioteke nekada karakterisane kao dugoročne, dobro opremljene radionice, sada doživljavaju penzionisanje zaposlenog osoblja u isto vrijeme kada one inkorporiraju nove članove i mobilno iskustvene bibliotekare. Upliv novog osoblja uveliko utiče na oblike i dalje pravce ovih organizacija.

U studiji o ljudskim resursima u kanadskoj kulturnoj industriji, preporučuju da biblioteke počnu da razmatraju svoje institucionalne demografije i planiraju budućnost; takvo poziciono restrukturiranje imaće uticaja na izazove u balansiranju radnih zadataka u smislu njihove raznolikosti; zatim one u smislu izgradnje zdravog radnog okruženja. Viši menadžeri moraju shvatiti gdje je zadovoljstvo i nezadovoljstvo, kao i da obezbijede mogućnosti za osoblje kroz organizacionu hijerarhiju.

Oni zaključuju da je sveobuhvatan napredak biblioteke u budućnosti zavistan od kontinuirane kultivacije menadžmenta i kompetentnog rukovođenja; takve biblioteke moraju razvijati i podržavati kulturu u kojoj je svaka osoba ohrabrena da igra ulogu lidera, bez obzira na kojoj poziciji on ili ona bila.

Početak studije se odnosi na istraživanje 15 od 38 bibliotekara članova US Library koji su bili „novi“ u biblioteci, čiji je radni angažman zasnovan u posljednjih 5 godina. Njihova socijalizacija, način asimilacije u organizaciji tj. uticaji kulture, vrijednosti i perspektive biblioteke otvorio je čitavi niz novih pitanja koji se tiču uticaja organizacione kulture na njihovom radnom mjestu. Kako je studija počinjala novi dekan je bio imenovan kao i novi planski strategijski proces iniciran od strane biblioteke. Kroz taj proces postalo je jasno da nova kultura naglašava kreativnost, inovativnost i rizik. Analiziranje bibliotečke kulture takođe daje povratnu informaciju o već postavljenom institucionalnom planiranju, doprinoseći na taj način bibliotečkim organizacionim promjenama i obnovi.

Razvijani su istraživački okviri i metodologije za proučavanje organizacione kulture. Istraživački okviri (framework) se odnose na opisivanje relacija između dinamičkih djelova organizacije-svrha, strategija, struktura, sistem kontrole, informacioni sistem, sistem nagrađivanja i kultura. Pristalice dosta zahvalnog anketnog metoda (Inquiry metod), se fokusiraju na isticanje u prvi plan i potvrđivanje faktora uspjeha kroz procjenu organizacionog razvoja, kao što su strategijsko planiranje, organizacioni dizajn ili restrukturiranje.

Postoji ogroman broj istraživanja koja koriste organizacionu kulturu da bi se razumjeli društveni smisao, struktura i efektivnost organizacije, kao i menadžmenta i integracije kako bi organizacije različitih tipova uspješno funkcionisale.

Metod teorije podloge (Grounded theory method), takođe vrlo zastupljenog kao proceduralnog radnog okvira (framework), se koristi za izučavanje organizacionog ponašanja i osiguravanja načina implementacije planiranih organizacionih promjena. Metodologija akcionog istraživanja počinje sa upitima koja se odnose na kontekst promjena i dijagnozu jačine promjene, izvora promjena, potencijala promjene i prirodu koju ona prouzrokuju na organizaciju. Dijagnoza se upotrebljava da istraži trenutno stanje u organizaciji i pronade način rešenja problema ili unaprijedi efikasnost organizacije. Akciono istraživanje takođe uključuje elemente iskustva i primjenljivost stečene prakse.

Ovakav akciono–istaživački pristup koji uključuje proces kontinuirane interakcije dijagnoze, planiranja, akcije i nadzora je prihvaćen u cilju kretanja ka promjenama kroz US Biblioteke.

U cilju pristupa kulturi i upravljanju organizacionim promjenama selektovan je CVF (Compelling Values Framework) postupak, prvo razvijan od strane Quinn-a i Rohrbaugh, a dalje obrađen tj. rafinisan od Camerona i Quinn-a. On obezbjeđuje teorijski okvir za razumijevanje organizacione kulture, nudi relevantne i validne instrumente, kao što je OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument), za dijagnosticanje takve kulture; sistematsku strategiju za promjenu kulture i unapređenje organizacione efektivnosti. Stvarna vrijednost CVF leži u procesu identifikacije šta je potrebno promijeniti u jednoj organizacionoj kulturi i u razvijanju strategije za iniciranje procesa kulturne promjene i olakšavanje organizacione transformacije.

CVF nalazi primjenu kao baza za kreiranje sveobuhvatnog menadžmentskog trening programa i definisanja zadovoljstva poslom i angažovanosti. Berrio primjenjuje CVF za istraživanje karakteristika organizacija koje se bave obrazovanjem.

CVF se takođe koristi za istraživanje bibliotečkih postavki. Faerman koristi CVF kao menadžmentski alat za ispitivanje na koji način biblioteke treba da se kreću u pravcu u kojem je središte korisnik.

Varner otkriva da CVF, kroz akciono istraživački pristup u postavci akademske biblioteke, može biti iskorišćen za dostizanje organizacionih

promjena kroz kolaboraciju i participaciju. Kaarst-Brown diskutuje o upotrebi CVF kao alata za razumijevanje organizacione kulture u bibliotekama u svim sektorima, ulozi organizacione kulture u socijalizaciji novih bibliotekara, kao i korišćenje CVF za identifikaciju dominantne kulture i subkulture.

Procjena organizacione kulture je prvi korak u kretanjima ka organizacionim promjenama. Sistematično upravljanje kulturnim promjenama uključuje bibliotekare u proces otkrivanja ili pokazivanja kulturnih percepcija i razumijevane i aktivnu diskusiju, kodifikovanje i saglasnosti. Uspješnost kulturne promjene se odnosi na sve aspekte organizacije kako bi se oni nalazili u jednoj ravni. Waterman, Peters i Phillips predlažu „Sedam S“ model koji prepoznaje da uspješana kulturna promjena zahtijeva promjenu u strukturi, simbolima, sistemu, osoblju (staff), strategiji, stilu liderstva, i stilu menadžmenta. Bibliotečki strategijski model planiranja ilustruje na koji način kako model „Sedam S“ može biti iskorišćen u organizacionim promjenama. Nova organizaciona *struktura* se primjenjuje u aktuelnim uslovima kako bi se omogućilo poravnavanje aktuelne bibliotečke strukture ka njenim strategijskim pravcima. Prepoznavanje *simbola* koji nagovještavaju novu budućnost omogućava osoblju da vizuelno prihvati nešto novo, da omogući promjenu mentalne interpretacije sistema i omogući ljudima nešto što ih ujedinjuje. Promjene *sistema* se uveliko odvijaju u različitim oblastima. U procjeni valjanosti sistema otpočinje pilot projekat u kojem se na godišnjem nivou preispituju performanse bibliotekara.

Komunikaciona *strategija* je u svom razvoju u cilju pravilnog komuniciranja i dijaloga omogućava da se čuju različiti glasovi. Slušanjem i odgovorima na mišljenja, protivljenje i povratnom spregom sa svih nivoa biblioteke ostvarujemo široka shvatanja o tome šta promjene znače za različite djelove biblioteke i na koji način one utiču na njih - suprostavljanjem rezonima i razmišljanjima i prevazilaženjem „odbrambenih rutina“. Jedna od akcionih strategija kojima se bavi biblioteka, u razvijanju bibliotečkog integralnog plana, je uključenje čitavog osoblja u formulaciji akcionog plana na nivou jedinice i eventualno individualni planovi.

Novi strategijski plan, takođe, zahtijeva promjenu u *stilu liderstva*. Očekivanja su da liderstvo bude demonstrirano kroz sve nivoe biblioteke, da se odnosi na različite aktivnosti, projekte i kvalitet servisa. Sa primjenom nove organizacione strukture i timskog rada, jedinice, radne grupe, sve zahtijevaju *stil menadžmenta*. Promjena stila i kompetencija menadžera u kulturnim promjenama organizacije predstavlja kritičan proces ka odgovarajućem novom ponašanju i aktivnostima.

Postizanje trajnih promjena u organizaciji zahtijeva učešće zaposlenih u planiranju i primjeni promjena. Schein naglašava da „učenje i promjena se ne mogu nametnuti ljudima. Njihovo učešće i participacija su neophodni

da bi se odredilo šta se dešava, izračunavanje šta dalje uraditi, i uraditi to u pravom času“. Fundamentalna i dugoročna kulturna promjena će se desiti samo ako proces promjene postane personalizovan, ako osoblje želi da bude uključeno u novi način ponašanja, a tu su svakako i promjene u upravljačkoj kompetenciji u organizaciji.

Zaključci

Promjena po svojoj prirodi zahtijeva preduzimanje rizika. Transformacija može zahtijevati eksperimentisanje i rizike, toleranciju nepoznatih konsekvenci i evoluiranje unaprijed, prije nego se zadovoljavati konačnim stanjem. Jedan od načina ostvarivanja promjena je uraditi promjenu u nekom vremenskom periodu, a zatim mjerenje efektivnosti svakog koraka prije nego se krene dalje. U saglasnosti sa James Quinn-om koji naziva ovakav postupak - „logical incrementalism“ najefektnija strategija proizilazi iz metoda korak-po-korak u jednom interaktivnom procesu. U takvom procesu organizacija sondira budućnost, eksperimentiše i izvodi zaključke na osnovu preuzetih obaveza. Premda je neophodno imati implementacioni plan, potrebno je imati sluha za glasove u organizaciji, odgovoriti na očigledne zahtjeve pojedinačnih situacija i shvatiti da promjena nije zatvorena knjiga.

Proces organizacione kulturne promjene će zahtijevati stalnu posvećenost i pažnju, kao i vrijeme za sve zaposlene da nauče nove načine zajedničkog rada. Struktura i alati za promjenu se moraju revizirati tokom čitavog procesa. Veoma važno za lidere će biti da razviju metode za razmatranje mišljenja i preispitivanje novih mehanizama za podršku promjenama. Istraživači predviđaju da je korisno preispitivanje procesa organizacione kulture tokom njegovog trajanja, čime se osigurava ugradnja promjena u toku procesa. Posebno ovo može biti korisno u ohrabrivanju osoblja da uzme učešće u konverzacijama o progresu biblioteke tokom ovog kursa promjena.

Bibliografija:

1. Carroll H. Varner, (1996), „An Examination of an Academic Library Culture using a Competing Values Framework”, *Dissertation*, Illinois State University,
2. Edgar H. Schein, *Organizational Culture Leadership*, 2nd ed,
3. Edgar H. Schein, (1999), *The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense about Culture Change*, San Francisco: Jossey-Bass,
4. Kim S. Cameron & Robert E. Quinn, (1999), *Diagnosing an Edgar H. Schein, The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense about Culture Change*, San Francisco: Jossey-Bass,
5. William, Sannwald, (2000), “Understanding organizational culture”, *Library Administration and Management* 14(1), 8-14.

ORGANIZATIONAL CULTURE IN ACADEMIC LIBRARIES

Abstract:

Organizational culture is defined as an integrated set of perceptions, attitudes and definitions acquired over time and along with determined expectations. This paper attempts to define perceptions services and advantages of the future library leaders with their relative organizational cultures during the implementation of changes. The study has shown that future leaders of academic libraries happen to be in a gap between their current and preferred organizational cultures, and that current organizational cultures limit their effectiveness.

Key words: organizational culture, management, library manager, strategic, framework, CVF method

Бранко ВОЈИНОВИЋ¹

ОДНОС САДРЖАЈА ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ ВАСПИТАЊА И ЗАДАТАКА МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Резиме:

У раду расправљамо о односу и садржају интелектуалног васпитања и задацима моралног васпитања и њиховом остварењу у основној школи.

Истичу се улога и значај циљева васпитања кроз људску историју и друштво као основна поставка и смјерница вриједности које условљавају дата остварења у друштву како интелектуалног тако и моралног васпитања, у чему су идеали у школи неоствариви, могу бити само замисао и фикција којој се стреми. Суштина и значај интелектуалног васпитања су пука потреба све веће апстракције у науци примјеном нових средстава у производњи и коришћење нове образовне технологије за стручно усавршавање људи.

У томе интелектуално васпитање даје велики допринос у развоју науке и друштва и припреме за укључење у њему, рјешавању нових проблема на научни начин. Морално васпитање треба сагледавати у педагогијској теорији и пракси кроз школу на начин васпитања ученика у склопу потреба и вриједности друштва.

Ако је морал друштвени пропис, феномен, посебни облик друштвене свијести, философска дисциплина која се бави проучавањем морала је етика. Моралним васпитањем се остварује хармоничан однос ученика човјека међу појединцима у друштву. Остварење задатака моралног васпитања постиже се да ученици поступају у складу са моралним ставовима и вриједностима.

Интелектуално васпитање и његов садржај су основа у одношењу задатака и остварењу моралног васпитања, оно је темељ цјелокупног васпитања, а морално васпитање завршни камен, врх бријега, „круна“ цјелокупног људског васпитања и његовог остварења. Интелектуално васпитање је дио сваког васпитања, помаже свако друго и узрочно је повезано са осталим васпитањима. Боље остварење интелектуалног васпитања је претпоставка темељнијег остварења задатака моралног васпитања.

¹ Мр Бранко Војиновић, педагог, основна школа „Душан Кораћ“ Бијело Поље

Кључне ријечи: циљ васпитања, интелектуално васпитање, етика, појам морала, суштина моралног васпитања, однос интелектуалног и моралног васпитања.

1. О циљу и циљевима васпитања

Циљ васпитања је одувјек условљен кроз људску историју друштвом и одређен у остваривању својим задацима. Увијек се тежило постизању одређених циљева. Значајно место у педагогици и васпитању заузимају циљеви васпитања. Кроз историју су се увијек циљ и циљеви мијењали. Као и друштво, тако су се и циљеви мијењали у сталној динамици развоја, промјена, процеса. Свако друштво за себе поставља своје циљеве васпитања у складу својих идеала, захтјева владајуће групе на власти.

Циљеви могу бити уопштени и кратки, постављени као примјер и узор друштва, захтијевајући од педагогике како да се остваре преко конкретизације и операционализације, „васпитати слободну личност“, „васпитати свестрану личност“, „васпитати радну личност“, „васпитати грађанина“, „васпитати родољуба“, „васпитати центлмена“. (Ђорђевић, Поткоњак, 1990:82). Формирање циљева којим се жели постићи код ученика нека црта личности како интелектуалним, тако друштвено-моралним васпитањем је условљено политиком друштва на власти. Како данас од свестраности до универзалности, васпитавати и образовати, намеће се питање остварења васпитања личности и циља васпитања. Гдје ће личност у довољној мјери бити свјесна националног и традиције без препрека и предрасуда у развоју науке и изградњи моралног друштва које се лако уклапа у свјетску заједницу држава и владавине грађанских права.

У друштву транзиције, иза нас је „бољшевичка Југославија свестрани развој личности заснивала је на интернационализму, на светском процесу, на васпитању личности за грађанина света и за грађанина Југославије.“ (Милосављевић, 1996:25). Противуречности у друштву промјена стварају трвења и неслагања која не дају могућности остварења датих прешироких циљева.

Наставник на циљ и циљеве интелектуалног и друштвено-моралног васпитања треба да се „концентрише или да има једну идеју о ономе шта треба да чини...Циљеви треба да буду формулисани на кохерентан начин о томе шта наставници треба да обаве, на шта да усмере пажњу, шта је у жижи активности.“ (Ђорђевић, 1978:615). Односи да их педагогијски прилагоди, разради, операционализује, конкретизује да их успешно реализује и оствари у пракси. Можемо истаћи циљеве, одлуке, стратегијске, далеке и оне замијењене хијерархијом, конкретних, блиских циљева и међуциљева. По Јовану Ђорђевићу, разрада циљева је веома сложен и одговоран педагогијски посао, који подразумеива заједнички

рад философа, психолога, педагога и стручњака поједине наставне дисциплине. Циљем се нешто унапред даје, планира ради остварења.

Актуелни циљеви васпитања дати у Црној Гори су да: „обезбеди могућности за свестрани развој појединца, без обзира на пол, животно доба, социјално и културно поријекло, националну и вјерску припадност и тјелесну и психичку конституцију“. (Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2002:15). А општи циљеви основног образовања нам нуде како је наведено у *Књизи промјена су*: „пружање општег основног образовања цјелокупној популацији, образовање креативних личности широких перспектива и јачање физичког, менталног, естетског и моралног развоја“. (Министарство просвјете и науке, Подгорица, 2007:53). Ови циљеви омогућавају развијање личности, критичког мишљења, интересовање за стицање нових знања, поштовање националних вриједности, мултиетничности и различитости, историје културе како своје тако и других народа, толеранције и сарадње са другима уз поштовање људских слобода и права са смислом за живот у демократском друштву, природној средини, укључење у процес европских интеграција.

2. Суштина и значај интелектуалног васпитања

Развој друштва је условљен развојем науке и њене примјене у производњи кроз нову технологију, а васпитање и образовање које утиче на развој појединца у друштву, развија и чини то друштво успјешнијим. Прилагођавање појединца постојећој стварности омогућава да се индивидуа на било ком узрасту уклопи како у друштвени живот тако и у степен науке и саме производње која је везана за људску егзистенцију.

У свакодневном животу је све већа потреба за апстрактним мишљењем. Уз сложеност друштвених односа и производње која утиче на васпитање произилази и сложеност циљева и задатака интелектуалног васпитања који су свеобухватни и прешироки, а у највишој мјери и сложени. Суштина и значај интелектуалног васпитања је од изузетне важности за развој науке, од Античког времена до данашњих дана. Проблем општег образовања је у чињеници да сваки појединац у савременом друштву треба да буде у стању спремности да се благовремено уклопи у савремене токове развоја људске цивилизације. У нашем свијету и времену у коме живимо појединац треба својом способношћу да рјешава многе животне проблеме. „Да би појединац у данашње време, без обзира на своје професионално одређење професионални ниво, могао да се уклопи и реализује у друштву, неопходно је да разуме организацију друштва и његово функционисање. Он мора бити способан да схвати начине комуницирања и да се уклопи у њих. Да би могао да се реализује у друштву, он мора да га схвати да учествује у његовом

животу.“ (Ђорђевић, 1973:531). Савремени захтјеви васпитања су све више у потреби развоја друштва и припреме за укључење у њему. За ученика суштина савременог интелектуалног васпитања је потребно широко темељито опште образовање које је у ширини супротно професионалним квалификацијама. Таква сложеност циљева условљава способност ученика и његовог интелекта, одвајање битног од небитног и критичког мишљења што нас упућује на стварност у којој појединац треба да буде способан да живи у стварности промјена и друштву кризе и транзиције. „Општа култура сваког појединца омогућава му да дубље и поступније може сагледати потребе не само властите професије него широке друштвене заједнице.“ (Ђорђевић, 1990:11). Значај културе и образовања и васпитања савремених потреба је у томе што за тај ниво је потребно интелектуално васпитање и образовање у чему се намеће исто потреба за специјалистичким образовањем потребним за животне дужности и друштвена ишчекивања. Интелектуално васпитање и није енциклопедијско знање свеобухватност потребна за целовиту суштину области научних и друштвених теоријских и практичних стварности. Ако је интелектуално васпитање „као процес усвајања знања, вештина, навика, интелектуалних способности, културе интелектуалног рада; сазнање истине,“ (Попов, Јукић, 2006:45), онда је и образовање на истом путу васпитања или један од задатака усвајање система знања. Сложеност интелектуалног васпитања по Брунеру је сљедећа:

- „Меморијско сазнање
- Научно сазнање
- Теолошко
- Књижевно и уметничко
- Филозофско сазнање“ (Ђорђевић, 1990:13).

Што нас наводи на помисао важности интелектуалних способности појединца, како до „учења да се учи“?, што нас упућује на Кантовски пут сазнања?, шта могу да знам?, шта треба да чиним?, чему теба да се надам? и, неизбјежно, шта је човјек?, у чему смо пред цијелим сазнањем о природи и друштву, стварности и свијету који нас окружује?, где смо пред одговором суштине о интелектуалном васпитању и сазнања о њему?. Сазнање човека у школи и ван ње је неминовност потреба иновација у науци и производњи користећи нову образовну технологију. Прва етапа образовања се односи на формирање навика да се учи. Крајњи циљ интелектуалног васпитања односи се на нова знања и рјешења проблема на научном нивоу. Задатак школе је изнад свега развијање интелектуалних способности ученика, односно интелектуалног васпитања. У тој сврси је Брунерово схватање које теорију интелектуалног развоја назива „интелектуални концептуализам“ (Ђорђевић, 1990:17). Под концептуализмом он подразумејева изражавање стварности путем

одређених модалитета, а за сазнање објективне стварности постоје три модалитета:

- путем активности (претежно моторичке),
- путем предавања и
- путем говорног облика (различитих симбола)

Сви модалитети се јављају на различитим узрастима дјетета, што указује како на стадијуму, тако и на континуитету развоја. Интелектуални развој по Брунеру се остварује у три фазе: Процесом интериоризације оскудних поступака, имагинације и симболизације који постоје у култури једног друштва. Брунерово учење за образовање је веома значајно, јер спољашњи утицај и интелектуални развој су у блиској вези и условљавају једни друге, од чега зависи интелектуални развој дјетета. Утицај средине и културе Брунер је истраживао у одређеним племенима Сенегала, Мексика и код ескимана из Енкорица на Аљасци, а посебно у једном племену 1976. год. у Сенегалу са дјецом од 6-13 година. Истраживање је показало пресудну улогу у развоју интелектуалног васпитања код дјеце у чему значајну и пресудну улогу је учинила култура и средина. Цијенећи утицај фактора и услова на интелектуално васпитање поставља се питање који је крајњи циљ интелектуалног васпитања. По Брунеру је да се упозна свијет и његови закони. Неопходно је имати преглед предмета који ће омогућити правац интелектуалног васпитања у чему се садржаји усклађују према узрасту ученика зависно од њихове мотивације. Овај приступ за Брунера доноси веће резултате у учењу ученика, у чему је значајно мјесто школе. Философско питање васпитања у педагогици се по Брунеру једино може реализовати и остварити у школи која прима модел усавршавања и учења, где нема могућности да се појединац затвори у себе.

Интелектуално васпитање зависи у старту и од циља, а такође и од задатака, где се циљем одређује, да ли је то стицање знања или развијање интелектуалних способности, или општи развој, формирање научног погледа на свијет, или посебно развијање критичког мишљења. Како код ученика развити интелектуалне силе: памћење, пажњу, машту, мишљење, сразмјерно узрасту. Не треба занемарити да је интелектуално васпитање прије свега основа за сва друга васпитања без које се не може замислити укупно васпитање и образовање. Са чиме је то интелектуално васпитање повезано и чини основу и везу са другим васпитањем и образовањем? Граница између интелектуалног васпитања и образовања је тешко уочљива и тешко се може одредити где које започиње или престаје. Интелектуално васпитање не само да налази основу у самообразовању него је циљ којим се долази само учењем, тежњом за сазнањем. То значи ученике треба оспособити да то чине. То јест, „шта, кога и како да уче, како би читавог живота, од најраније младости до позне

старости, могли да усвајају нова знања“ (Ђорђевић, 1988:187). Настава и програм стоје у дијалектичкој вези и условљености, гдје настава треба да иде испред развоја. Настава зависи од развоја и њеног програма, док је развој независан од програма и учења. Законитости које владају у учењу за многе психологе је становиште да програм у настави увијек треба да буде испред развоја, где се да уочити посебна условљеност деловања процеса учења и развоја, „пружајући могућност родитељима и образовним радницима да ускоче тамо где је природа била шкрта и да повећају шансе детета на успех.“ (Шапиро, 1998:20). Учење у развоју ученика има врло значајну улогу у интелектуалном васпитању. Чиниоци мотивације у учењу су врло различити. Они утичу на успјех учења без обзира на употребељене методе учења. Значајни чиниоци могу бити физички и атмосферски: „светлост, температура, ваздух, влажност и кретање ваздуха. Они могу бити органски или физиолошки услови: исправност и неисправност чулних органа, за дисање, здравље, болест, глад, ситост, итд. Они могу бити и економски, социјални и психолошки.“ (Стевановић, 1981:7). Поменута група фактора и чинилаца у учењу су веома значајни јер они говоре о раду и умору ученика у учењу. Мотивација је веома битан елемент за интелектуално васпитање, зато што приликом учења уз мотивисаност повећава се степен напетости онога који учи, а подразумијева усмјереност на напредовање према постављеном циљу. Мотивација има улогу повећања активности ученика у учењу чинећи их активним и енергичним. Одржава њихову пажњу и концентрацију усмјерену на одређени циљ у учењу. Мотивација није одвојена од учења већ њен суштински дио у учењу. Постаје две врсте мотивација: примарна и секундарна мотивација. Наставно градиво и облик мотивације помажу остварење наставног плана и програма у учењу. Фактори и чиниоци утицаја на учење су и социјални који условљавају учење поред наставног градива и мотивације. Значајан субјект у учењу је наставник и његова улога без које се не може замислити остварење интелектуалног васпитања и учења и напредовања ученика у њему.

3. Појам и суштина морала и моралног васпитања у педаго- гијској теорији и пракси

Одувијек свако друштво посвећује велику пажњу моралном васпитању и развоју младих, формирајући тако личности које ће живети и понашати се у складу са моралним начелима датог друштва. Носилац процеса васпитања и образовања је школа. Она треба да оствари личност која је идеал датог друштва.

Полазећи од суштине морала, као једног од друштвених прописа, феномена, посебног облика друштвене свести, упоредо са развојем људске историје друштва развијају се човјек, морал и друштво. Филосо-

фска дисциплина људског духа која се бави проучавањем морала је етика. „Реч *ЕТИКА* је грчког порекла и потиче од два првобитна врло сродна термина *ЕВОС* и *ХВОС*...у литератури XIX века дуго била је у употреби реч наравственост, реч која је руског порекла (нарави-обичаји). Међутим, ова реч се данас скоро и не употребљава, већ је замењена латинским изразом морал који, опет, потиче од речи *mos-moris*, што значи и обичај и нарав.“ (Павићевић, 1967:10). Бавећи се питањем етике неизбјежно је поћи од предмета шта обухвата морал и социологија као друштвене науке и друштва у ком се испољава друштвени морал. „На морални феномен су исто тако, све друштвене појаве које изучава социологија. Социолошки аспект при изучавању моралног феномена обраћа, прије свега, пажњу на двије чињенице:

а) на питање друштвене увјетованости те појаве

б) на питање утицаја морала на остале друштвене појаве.“ (Фиаме-нго, 1976:330). Као друштвени феномен морал има своје дубоко тумачење кроз религију, психологију, социологију па и саму философију као један од облика друштвене свијести. Морал најпотпуније значи однос појединца према групи и групе према појединцу, о заједничком животу, правила како треба људи да се понашају један према другоме. Морал представља оцјењивање туђег и својег понашања и поступак вредносно процјењивање и суђење да ли је нешто морално, или није, да ли је нешто прихватљиво, треба ли одобрити или осудити, подржати или спријечити, да ли је вредносно за друштво. Прва значајна тумачења о моралу постоје у старој Грчкој, од Сократа, Платона и Аристотела. Анализирајући морал кроз историју видимо да нема једног јединственог морала непромијењивог за сва времена, већ да је он стално у промјенама и да се мијења и развија, јер се морална и етичка схватања људи вјечито мијењају у смислу побољшања, напретка. Стална друштвена мијењања кретања и промјене условљавале су и утицале на морал који је у сваком моменту и био друштвено условљен и одређен. Суштина морала се процјењује на основу садржаја који се налази у конкретном друштвеном остварењу живота људи у садржају активности које се догађају у међуљудским односима. Не може се говорити о неком општем и универзалном путу моралне личности као циљу у друштву, јер оно изграђује комплетно концепцију моралне личности и одређује својства и особине које жели да развија код ученика моралним васпитањем у школи.

Науке као што су психологија, педагогика, етика па и философија, и друге, су сагласне да је моралност схваћена као стварни начин човјековог одношења према другим људима и себи. Теоретичари се слажу у тврдњи да моралност долази до изражаја кроз сазнајни процес и осећања вољне радње. Темпо развоја појединих особина личности није нешто што значи да њихова зрелост не мора пасти у исти узраст.

„Прво се развија емоционална, а последња интелектуална компонента.“ (Цветковић, 1985:214). Једна од битних одлика моралности јесте свако одлучивање које се испољава у самосталном доношењу избора на норме и способности њихове примјене у одређеним животним ситуацијама. Педагогика не оспорава утицај понашања над појединцем да би учио за циљеве и интересе групе. Пут моралне норме започиње од индивидуе према друштву и њеном односу према себи самом, према околини, другим људима, тј. друштву. Морал као специфични друштвени феномен је облик друштвене свијести који карактерише митологија, религија, умјетност, наука, философија. У тој потреби је и сами циљ моралног васпитања људска нужност спознаје идеје добра и зла.

Постоје два критеријума одређења моралности: формални и садржински. Према формалном критеријуму, моралност је суочавање са моралним проблемима на прихватљив начин, а по садржинском критеријуму моралност се одређује као средство помоћу кога се долази до циља. Треба истаћи да је формални критеријум хуман али и недовољан. Прије свега, садржај одређује моралност. Већина теоретичара сматра да је моралност и морално васпитање не само вјжбање форми, него потребан садржај. О развоју моралности код ученика су говорили многи теоретичари из више научних области које се баве питањима човјека. О моралном развоју постоји више теорија као што постоји више психолошких теорија које проучавају психолошки развој. За проучавање моралног развоја ученика често се узимају три мјере или критеријума који одређују цјелину моралности и начин укупног моралног понашања, а то су осјећај кривице, отпорност на искушење, способност моралног суђења.

На основу поменутих испитивања постоје четири теорије моралног развоја личности:

1. Теорија идентификације (психичког уопштавања)
2. Бихејвиористичка теорија моралног развоја (теорија социјалног учења)
3. Мотивацијско-развојни приступ моралности
4. Когнитивни-развојни приступ

У процесу изучавања моралног васпитања несумњиво место припада психологији. Она чини основу на којој се може како проучавати тако и тумачити морално васпитање. Развојна психолошка страна (Ж. Пијажеа, Л. Колберга и др.) је логика моралног мишљења.

Они истичу когнитивну страну моралности, а у други ред стављају моралност проистеклу из емоција и црта личности. Они се првенствено баве анализом структуре мишљења особа на различитим узрастима, наглашавајући да се мишљење дјеце ученика битно разликује од мишљења одраслих. Према овој теорији развој моралног мишљења

значи напредовање кроз стадијуме које одликује посебан процес и квалитет мишљења. Учење Ж. Пијажеа које говори о развоју моралности привукло је многе истраживаче да се баве објашњењем морала и његовим проучавањем, не само са психолошке стране. По Пијажеу суштина моралности се састоји из система правила, а суштину чине моралност и поштовање тих правила. Пијаже тумачи правду као вођење рачуна о узрасту и једнакости међу људима. Осјећање правде је испитивано непосредно, техником причања о особама које су извршиле разне прекршаје. Од дјецe се тражи да опишу зашто су дати преступници лоши и који су поступци слаби, а који мање слабији. Помоћу ових истраживања Пијаже је открио систем од два стадијума моралног мишљења: стадијум моралне хетерономије и стадијум моралне аутономије. Први стадијум је морал принуде одраслих који доводи до хетерономије (законодавство које произилази из неког другог, а не из себе самог). Он се јавља од седме до осме године, и значи бити послушан, поштовати ауторитет и што ауторитет наређује, поштовати слово, а не дух закона и објективно схватити одговорност. Други стадијум доводи до моралне аутономије. Прелаз из хетерономије у аутономију је специфичан резултат шире развојне промјене у дјечјим когнитивним структурама. Пијаже тврди да у том случају испољавање моралности и морала је резултат зрења, а уједно и знања. Јављање овог другог стадијума може да успори интелектуални развој, а такође и сама средина у којој преовладава ауторитет одраслих.

Најзначајнији настављач рада Ж. Пијажеа је Л. Колберг. Он је проучавао дечје мишљење (суђење о добром и лошем) и његова теза да се морално мишљење по форми не разликује од деце различитих култура док се разлике крећу само у садржајима моралних увјерења. Он сматра да се морални развој не може поистовјећивати са прописом, већ је то процес који се заснива на утицају предака трансформације когнитивних структура. Истраживања су показала да се морално суђење развија по ступњевима, гдје сваки ступањ има свој одговарајући ниво.

- Први ступањ се одликује орјентисањем на основу казне и послушности.

- Други ступањ је када се исправна радња састоји из свега што је као инструмент задовољства основне потребе других особа. Ова два ступња припадају предконвенционалном (предговорном) нивоу.

- Трећи ступањ представља међусобно слагање и понашање које одобравају други.

- Четврти ступањ је када исправно понашање чини испуњење личних дужности, поштовање ауторитета друштвеног рада ради саме јединке. Ови ступњеви припадају конвенционалном (говорном) нивоу.

- Пети ступањ садржи орјентисање друштвеним и правним договором.

- Шести ступањ се издваја од осталих. Исправност је одређена одлуком сопствене свијести. Ова два ступња обухвата постконвенционални (послеговорни) ниво. Свако дијете ове ступњеве мора проћи један по један у моралном васпитању. Колберт је утврдио да од 7-17-е године постоји три нивоа, а шест фаза. У васпитању дјеце морамо се држати теорија разноврсних које боље одговарају датом тренутку. Истовјетно мишљење и закључке о моралности и моралном развоју дали су Бошко Поповић и Љиљана Миочиновић у својим испитивањима дјеце и адолесцената (7-17 год.).

„Утврдили су, поред осталог, да у развоју моралности младих постоје три главна периода; у првом периоду (од 9-е године), периоду хетерономије моралности, испољавају се поступци и процјене утилитарног, хедонистичког карактера; други период (од 11-е, односно 13-е године) карактеришу промене, несталоженост, непостојаност; у трећем периоду (од 13-е године) настаје и развија се апстрактна, аутономна моралност, више везана за нужност но што је одређено спољашњим принципима.“ (Поповић, Миочиновић, 1976:271-272). Поменути теоретичари Пијаже и Колберг са оправдањем говоре о областима моралног васпитања које су издиференциране по узрастима. Ступњеве су повезани и условљени редослиједом који се не може никако прескочити и представљају свијет у коме ученик постоји и његов развој. Ученик активно прихвата искуства и реагује у својој средини са разноврсношћу прихваћеног и доживљеног искуства од родитеља, вршњака, средине, ближег и ширег окружења, улице, медија: што искуство бива разноврсно у друштвеном ишчекивању. Проблематиком моралног развоја деце бавили су се Бошко Поповић, Љиљана Миочиновић, Снежана Јоксимовић, др Анте Вукасовић, др Владимир Вујић и др. Др Вукосавић је вршио истраживања моралних квалитета ученика у основним и средњим школама. Испитивао је колико ученици вреднују моралне особине и како их процјењују.

Морално васпитање се састоји и обухвата морално обучавање уз образовање о моралним захтјевима друштва и морала који је одређен и прихваћен у датом друштву. Обучавање у моралу и моралном васпитању обухвата свеукупна систематска начела, средства и прихватљиве утицаје на ученика који преобликује морално знање и чврсте навике моралног понашања. Моралним васпитањем се за човјека омогућава хармоничан однос у животу појединца, зарад упознавања моралних норми прихватљивих за друштво, убјеђења, увјерења и вјежбањем у постизању и развијању воље. Оно је процес у коме треба остварити чврсту повезаност и јединство свих компоненти које сачињавају моралну личност, на организован плански и систематичан начин. **Морално васпитање у крајњем је „круна“ цјелокупног васпитања, а уједно кључ за сво испољење и остварење васпитања, оно је**

процес припремања, обликовања и усавршавања потпуне личности која треба да прихвати и да се уклопи у захтјеве друштва његовог прогреса ка бољем перспективнијем и хуманијем друштвеном остварењу. Циљеви и задаци моралног васпитања се поклапају са општим задацима васпитања уопште. На основу већ реченог обавеза нам је нагласити основни садржај моралног васпитања који између осталог чини:

- васпитање правилног односа према заједници,
- васпитање правилног односа према људима, тј. како људи треба да се односе један према другом и
- васпитање својства воље и карактера

Задаци моралног васпитања: Човјек је друштвено биће и потребно је да прихвата норме и правила заједничког живота (Зон политикон), поуке моралног васпитања. Основни задаци у остварењу моралне личности и њеном обликовању јесу:

1. Упознавање морала и његове теорије,
2. Развијање моралне свијести,
3. Усвајање моралних ставова и формирање моралних увјерења,
4. Формирање навика моралног понашања,
5. Развијање воље и карактера и
6. Формирање и његовање смисла за етичке вриједности.

Задаци моралног васпитања остварују се чини кроз неколико фаза: Прво, од посједовања знања о моралу, норми, вриједности и слободним знањем о моралу.

Друга фаза, слободни ставови и увјерења, љубав, осећање за дружење, пријатељство, одговорност, радне навике, хуман однос према људима.

Трећа етапа формирања моралног понашања представља ниво стварног моралног васпитања и зато се том етапом у суштини завршава процес моралног васпитања. Радом на подручју остварења моралног васпитања треба постићи да ученици поступају у складу са моралним ставовима и вриједностима. Када се одреде циљ и задаци моралног васпитања треба у околностима датог друштва остварити реализацију моралног васпитања које обједињује и остала васпитања. Владимир Мужих то назива димензијама васпитања. Међутим...“Овде неће бити понуђен рецепт како се припрема личност одгојаник да бисмо могли рећи: ето остварили смо наш одгојни идеал!“ (Малић, Мужих, 1989:142). У моралном васпитању нема јединственог концепта васпитања за све ученике. Потребно је јединствено прићи сваком ученику од стране наставника у школи. Остварење циљева и задатака моралног васпитања као и интелектуалног које му претходи остварује се у школи путем редовне наставе, а и ван наставних активности. Остварење моралног

васпитања, тј. циљева и задатака зависи од психичке зрелости ученика његовог узраста, а такође и његове активности која се одражава на коначно остварење како интелектуалног тако и моралног васпитања. Значајни фактори остварења циљева и задатака моралног васпитања у најужем могу бити: породица, дјечје и друге организације, васпитно-образовне установе, друштво, основна школа, настава, одјељенски старјешина, одјељењска заједница. Слободне активности, посјете, излети, екскурзије, средства јавног информисања (средства савремене комуникације) друштвено-политичке организације, издавачка политика у држави, војска, историјски и културни догађаји, и манифестације, утицај „васпитања улице“ на школу и породицу.

Основна школа као значајан фактор и чинилац условљава остварење циљева и задатака моралног васпитања, доминантно, а не пресудно на чему битно утиче нпр. религија, култура, криза, транзиција и ратни сукоби. Адекватан прилаз моралном васпитању је комплексан цјеловит васпитни процес у коме се мора водити специфична брига о васпитним циљевима и задацима помоћу којих се плански и организовано кроз школу може успјешно утицати педагогијским принципима и методама васпитног дјеловања и поступцима у моралном васпитању. **Принципи** моралног васпитања су друштвено условљени, они нијесу дати једном и за увијек, јер у њима је садржан однос између појединца и друштва, личности и заједнице. Остваривања циљева и задатака моралног васпитања прате одређени принципи: активног карактера, васпитање у колективу и за колектив, ослањање на позитивно, уважавање индивидуалних и узрасних особина ученика, јединство захтјева и поштовање личности ученика. Ови принципи имају специфично значење и њихов утицај на таква васпитања је од изузетног значаја којим ћемо се користити у моралном васпитању, зависи од дате друштвене ситуације и васпитања у њој. Зарад остварења циљева и задатака моралног васпитања нужне су и методе да би се циљеви и задаци остварили. **Методе** и средства помоћу којих се утиче на ученика могу бити метода подучавања и увјеравања, (метода подстицаја, дискусије, учење идентификацијом, уверавања), вјежбања и навикавања, спречавања, игра, подстицања. Правилан одабир метода моралног васпитања и средстава условљава успјешност остварења циљева и задатака цјелокупног васпитања. Закључујемо да методе и средства подстицања, увјеравања и убјеђења имају више могућности васпитања од метода спречавања и кажњавања. Нема најбоље методе нити средства васпитања. На нама, педагогијским радницима, је да одаберемо и комбинујемо методе и средства која одговарају узрасту ученика, њиховом интересовању, искуству, циљевима и задацима које желимо да остваримо. Познавање метода је главни предуслов остварења моралног васпитања на практичном начину као критичке анализе за остварење педагогијске науке кроз праксу нашег васпитања.

4. Садржај интелектуалног васпитања и односа задатака моралног васпитања

Интелектуално васпитање као потреба за ученика је незауштаван процес развита личности, појединца у било каквим и којим условима. Он се васпитава примјерено датом циљу гдје је обухватност и ширина фактора и утицаја разноврсна. Интелектуалног васпитања је условљено узрастом (развој), школом (програм у њој), средином, условима живота, наслеђем (генетски фактори), циљем васпитања као крајњим идеалом и сл. Интелектуално васпитање је темељ и основа цјелокупног васпитања које се испољава остварењем кроз морално васпитање. Садржај интелектуалног васпитања и везе односа моралног васпитања чини нужност предхођења и повезаности ова два васпитања: где једно почиње и где се завршавају, да ли претходе једно другом и надовезују и настављају једно на друго, шта чини њихову везу и којом логиком се преплићу једно с другим. Интелектуално васпитање није прост поступак и процес педагогијског рада. То је крајњи напор људског ума и начин којим путем треба водити људски ум кроз институцију, која се зове школа, од стране наставника кроз наставни програм.

Кроз учење Имануела Канта, његове критике чистог ума која говори језиком највише умности, ми смо пред питањем односа интелектуалног васпитања и задатака моралног васпитања и како су они оствариви. Истраживања која су вршена по овим питањима дају претпоставку да на том истраживачком путу, на критички начин, одговорно и озбиљно цијенећи достигнуте теоријске могућности науке, психологије, тј. педагогике, трагамо за везом интелектуалног и моралног васпитања.

Садржај интелектуалног васпитања и однос остварења задатака моралног васпитања односи се у вредновању са једне стране интелектуалног, а са друге моралног васпитања у свом остварењу у основној школи. Да ли је наставни програм испред узраста и има ли тај програм ефикасност, да ли оптерећује ученика, да ли одговара циљу и времену за који је створен. Све су то дилеме и опречна мишљења која треба проучавати. Бојећи се површности, у одговору овог рада са изузетном одговорношћу нерадо говоримо о циљу васпитања, примјера ради: свестране личности у интелектуалном, а и моралном васпитању. У чему се даје могућност остварења свестраности, или је то само недостижна и неостварива фикција која у свему даје половичност и контра ефекат. Свестран, а за обичне животне ствари половичан и недовољан. Исти програм у школи не даје исте резултате за све ученике, не може се за све дати исти циљ и од свих се не може очекивати исто. Полазећи од садржаја интелектуалног васпитања и способности ученика поставља се питање да ли је исправно тражити од оних ученика који не могу да науче оно за шта нијесу обдарени, у чему је природа била шкрта према њима,

или од оних који могу, а не уче. У томе је наставник пред одговорношћу: да ли су ученици преоптерећени, или су, са добро постављеним и одмјереним циљевима, у могућности да остваре програмске циљеве и задатке у васпитању. Савремена настава је пред градивном критиком која у тој области има истраживачки карактер. Васпитање ученика не дозвољава са ученицима експериментисање. Са природом немамо право експериментисати, мисли се на ученике да слиједе природу поштујући њене законе. То посебно треба да важи када је у питању и интелектуално и морално васпитање.

Наставник у садржајима интелектуалног васпитања и задатака моралног васпитања треба да буде стручан, не да буде енциклопедија која хода него и једно и друго, и још да зна адекватно да примјењује научне законе и знања у потребној мери изазова за све што прихвата дух новог времена када је у питању васпитање однос и склад интелектуалног и моралног васпитања. Који задаци моралног васпитања се остварују на бази и под утицајем интелектуалног (умног) васпитања? Тешко су раздвојиви задаци моралног од умног, тј. интелектуалног васпитања. Може се устврдити да израстају из једног коријена, те да је морално васпитање условљено и неодвојиво од интелектуалног васпитања, у чему ни најсавременији хируршки захват не би могао јасне границе одредити веза њиховог преплитања, међусобне повезаности и условљености односа и садржаја. Задаци моралног васпитања, упознавање морала и његове теорије, развијање моралне свијести, усвајање моралних ставова и формирање моралних увјерења, васпитање воље и карактера, васпитање и формирање навика моралног понашања и дјеловања и његовање смисла за процјењивање етичке вриједности. Ови задаци су неоствариви без интелектуалног васпитања, а тек се остварују и испољавају када ученик не само усвоји већ и испољава моралну радњу и морално понашање. У том случају, **интелектуално васпитање је темељ и основа развоја и васпитања, а морално васпитање постаје „круна“ цјелокупног људског васпитања и испољавања.**

5. Закључна разматрања

Тежећи прогресу и развоју уопште, а на том путу се може ићи једино и само са знањем и добрим и прагматичним образовањем и васпитањем као основом праћења технике и нове образовне технологије, васпитање је незаобилазна тема за сва времена. Ријеч „живот“ за човјека је васпитање. Човјек долази на свијет без искуства, немоћан без вјере, обичаја, не знајући искуства своје групе у којој је рођен и сл.

Основа васпитања је интелектуално васпитање које је предуслов сваког цјелокупног васпитања, а мјесто гдје се оно остварује је школа као институција за васпитање ученика. Резултати истраживања односа

садржаја интелектуалног и задатака моралног васпитања показују да претходна искуства нам дају велики подстицај, темељнијег сагледавања интелектуалног васпитања у школи које се остварује кроз план и програм школе, те да настава иде испред развоја. Интелектуално васпитање и морално васпитање, њихови задаци се односе у повезаности и међусобном односу условљавању. Апстрактно мишљење као претпоставка интелектуалног васпитања је обавеза интелектуалног развоја у примјени науке и њеног разумијевања научне стварности. Добијени резултати интелектуалног и моралног васпитања су у складу са оствареним програмом школе и њеним резултатом осим у неким случајевима где су имали утицај фактори са стране, ван школе. Како се односи садржај интелектуалног васпитања и садржај задатака моралног васпитања, на чему се тражи одговор, у чему произилази суштина и значај интелектуалног васпитања, од самих задатака интелектуалног, тј. усвајање научних знања, учења и формирање научног погледа на свет, развијање интелектуалних способности и оспособљавање ученика за самостално стицање знања, самообразовања и развијање културе и технике интелектуалног рада. Интелектуално васпитање и развој ученика је у настави битан чинилац остварења задатака наставног програма, у чему је мотивација према наставном градиву битна.

Одговор односа задатака интелектуалног и моралног васпитања стоји не само да је то однос и да претходе једно другом као добра и нераздвојна веза, него је то основа интелектуалног васпитања на које се настављају сами задаци моралног васпитања и потврђују као крајњи резултат целокупног васпитања ученика који је оспособљен за живот у друштву транзиције. Остварење циљева и задатака моралног васпитања стоји наспрам суштине интелектуалног васпитања. Може се рећи да га и завршава као могуће прихваћено понашање ученика са крајњим остварењем домаћа знања образовања и васпитања. Задаци моралног васпитања произилазе из суштине интелектуалног васпитања и његовог садржаја. Потенцирати везу интелектуалног и моралног васпитања значи говорити о вези нераздвојности и условљеношћу, происхођењу једног и другог и њиховим узрочним међусобним везама. Неизоставно је да интелектуално васпитање претходи и помаже свако друго васпитање или је повезано са другим, и да је оно дио сваког другог васпитања без кога се не може замислити цјелокупно васпитање. Оно се мора узети као основа моралног васпитања. Треба радити са ученицима на што динамичнијем остварењу интелектуалног васпитања и да потом са успјехом можемо тражити остварење задатог моралног васпитања. У циљу остварења задатог моралног васпитања у школи код ђака треба формирати правилан став према моралности како би били оспособљени за морално разумијевање, уз систематски педагогијски осмишљен

рад цијелог наставничког колектива са уједначеним критеријумима васпитања. Међу носиоцима активности васпитања значајну улогу има стручњак који познаје законитости васпитно-образовног рада и проблеме организације рада школе као и развоја и друге потребе ученика, а то је школски педагог.

Литература

Ђорђевић Јован, Поткоњак Никола (1990), Педагогија, Научна књига, Београд, стр.82

Милосављевић Павле (1996), Основе педагогије, Атос, Крагујевац, стр.25

Ђорђевић Јован (1978), Проблеми конкретизације циљева и задатака васпитања и образовања, Настава и васпитање, Београд, бр.5, стр.615

Ђорђевић Јован (1973), Педагошка стварност, Нови Сад, бр.9, ст. 531

Ђорђевић Јован (1990), Интелектуално васпитање и савремена школа, „Светлост“, Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 11

Попов Слободан, Јукић Стипан (2006), Педагогија, Нови Сад, стр.45

Ђорђевић Јован (1988), Настава и интелектуални развој ученика, Зборник 21, Институт за педагошка испитивања, Просвета, Београд, стр.187

Лорен Е. Шапиро (1998), Емоционална интелигенција, Како васпитањем добити дете с високим Е.К., Народна књига, Алфа, стр.20

Стевановић Борисав (1981), Педагошка психологија, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр.7

Павићевић Вуко (1967) Основи етике, Култура, Београд, стр. 10

Фиаменго Анте (1976), Основе опће социологије, XII издање, Загреб, стр.330

Цвековић Бошко (1985), Компоненте моралности и неке педагошке импликације учења о њима, „Огледи и искуства“, Ужице, стр. 214

Поповић Б. Бошко и Миочиновић Љиљана (1976), Морално васпитање младих и њихов развој, Зборник института за педагошка истраживања, Београд, стр.271-272

Малић Јован, Мужичић Владимир (1989), Педагогија, Школска књига, Загреб, стр.142

Закони из области образовања, Завод за уџбенике и наставна средства (2002), Подгорица, стр.15

Стратешки план реформе образовања за период 2005-2009. год. (2007), Република Црна Гора, Влада Републике Црне Горе, Министарство просвјете и науке, Подгорица, стр. 53

RELATIONSHIP BETWEEN INTELLECTUAL EDUCATION AND MORAL EDUCATIONAL TASKS

Abstract:

The paper deals with the content and relation between intellectual education and moral education tasks and their realization in primary school.

Emphasized are the role and importance of educational aims through human history and society as an essential postulate and values that are a precondition for the progress of both intellectual and moral education made in the society, where the school ideals are unfulfilled and can only be an idea to aspire to. The essence and significance of intellectual education is a mere need for greater abstraction in science using new means in productions and using new educational technologies for professional development.

Therefore, intellectual education gives a great contribution to the development of science and society and preparation for participation in it, and for solving new problems in scientific way. Moral education should be considered in pedagogic theory and practice through school in the way of pupil's education within social needs and values.

If we find moral a social rule, phenomenon, special form of social consciousness, then a philosophical discipline which deals with moral is ethics. Through moral education we achieve harmonious relation between pupils-humans and individuals in the society. Pupils act according to moral values and attitudes as a result of moral education.

Intellectual education and its contents is a basis for designing goals and realization of moral education as a whole. It's a pillar of the whole education, and moral education is the final stone, top-point, a "crown" of entire human education and its realization. Better realization of intellectual education makes a precondition for the accomplishment of moral education's goals.

Keywords: educational tasks, intellectual education, ethics, moral concepts, essence of moral education, relation between intellectual and moral education.

IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA



*Nenad PEROŠEVIĆ*¹

ŠKOLE ZA OBRAZOVANJE NASTAVNOG KADRA U CRNOJ GORI 1945–1953. (UČITELJSKE ŠKOLE I VIŠA PEDAGOŠKA ŠKOLA)

Rezime:

Nakon završetka Drugog svjetskog rata narodna vlast u Crnoj Gori se posvetila obimnom poslu obnove i izgradnje zemlje. U sklopu toga, razvitak školskog sistema shvatan je kao jedan od važnih ključeva modernizacije društva. Od početka je bilo jasno da će nedostatak stručnog nastavnog kadra biti veliki problem i u cilju što bržeg školovanja tog kadra pokrenut je rad dvije učiteljske škole i više pedagoške škole, koje su dale izuzetan doprinos u stvaranju stručnog nastavnog kadra, dok je otvaranjem Više pedagoške škole nagoviješten budući razvoj visokoškolskog obrazovanja.

Ključne riječi: Crna Gora, učiteljska škola, Viša pedagoška škola, Ministarstvo prosvjete NR Crne Gore, stručni nastavni kadar, školski sistem.

Suočena sa posljedicama velikih materijalnih razaranja i ljudskih stradanja u Drugom svjetskom ratu, narodna vlast u Crnoj Gori se nakon oslobođenja i završetka rata 1945. suočila sa više problema koje je trebalo što hitnije rješavati: obnoviti uništena materijalna dobra, obezbijediti ishranu stanovništva i omogućiti mu odgovarajuću medicinsku zaštitu uz istovremeni rad na kulturno-prosvjetnom uzdizanju itd. To su bili zadaci koje je narodna vlast rješavala (više ili manje uspješno) u teškim materijalnim uslovima koji su vladali u Crnoj Gori za vrijeme obnove zemlje (1945–1946) i Prvog petogodišnjeg plana privrednog razvitka (1947–1952).

Svjesna da sveukupni napredak društva nije moguće ostvariti bez razvitka odgovarajućeg školskog sistema, narodna vlast je u ovom periodu

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

uložila ogroman trud da razvije školski sistem koji bi omogućio dostizanje tog cilja. Uočavajući da Crna Gora nema dovoljno stručnog kadra (svih profila ne samo nastavničkog), narodna vlast je nastojala da takav prosvjetni kadar što prije stvori školujući ga izvan Crne Gore. Na primjer, do otopra 1945. iz Crne Gore za studije u Beogradu prijavio se sljedeći broj kandidata: Filozofski fakultet – 89, Tehnički fakultet – 62, Pravni fakultet – 115, agronomija – 35, farmacija – 30, medicina – 68, visoka komercijalna škola – 44, umjetnička akademija – jedan, i muzička akademija – jedan, ukupno 445.² Istovremeno preduzimali su se prvi koraci da se nastavnički stručni kadar školuje i u Crnoj Gori.

Nastavnički kadar za osnovnu školu obrazovan je u Crnoj Gori neprekidno od 1945. Neposredno poslije rata u Crnoj Gori su organizovani tečajevi na kojima se i za ponekoliko mjeseci pripremao učiteljski kadar.³ Kraći kursevi se organizuju naročito na području Pljevalja i Bijelog Polja, a već krajem aprila 1945. pri Učiteljskoj školi na Cetinju počinje četvoromjesečni kurs. Kurs je organizovan prema Pravilniku propisanom od strane Predsjedništva CASNO-a, a pohađali su ga kandidati s najmanje sedam razreda gimnazije, tri razreda učiteljske, ili neke druge srednje stručne škole. Upisano je 70 kursista (48 žena i 22 muškarca), čiji se raspon godina kretao od 18 do 35. Nastava je počela 26. IV 1945. i trajala je do 31. VIII 1945. Kurs je završilo i diplomski ispit položilo 66 kandidata.⁴

Na sjednici Ministarskog savjeta Narodne vlade Federalne Crne Gore od 3. VIII 1945. postavljeno je pitanje o neophodnosti otvaranja Učiteljske škole. Predlog je prihvaćen, s tim, što je naknadno trebalo odrediti mjesto otvaranja ove škole, da li da to bude u Nikšiću ili u Herceg Novom.⁵ O otvaranju Učiteljske škole u Herceg Novom javnost je obavještena objavljivanjem konkursa za upis učenika u *Pobjedi*.⁶

Krajem oktobra 1945. ukinuta je Učiteljska škola na Cetinju, tačnije, prenesena je u Herceg Novi, pa je tamo sljedeće školske godine 1945/46. organizovan jednogodišnji tečaj za učitelje, koji su pohađali slušaoci s najmanje tri razreda srednje škole, i, uz to, aktivno su učestvovali u NOB-u.

² Državni arhiv Crne Gore Cetinje (DACG), f. Ministarstvo prosvjete Narodne republike Crne Gore (MPNRCG), fasc. 4, Ministarstvo prosvjete NR Crne Gore – Saveznom ministarstvu prosvete Beograd, 18. X 1945, dok. br. 571; 1/1945.

³ *Prosvjeta i obrazovanje u Crnoj Gori*, Cetinje 1969, 15.

⁴ *Učiteljska škola u Herceg Novom*, Cetinje 1997, 32-33; M. Starovlah, *Putevi stranputice srednje škole (Poratni razvoj srednjeg obrazovanja u Crnoj Gori)*, Nikšić 1994, 67-68.

⁵ J. R. Bojović, *Zapisnici sjednica Vlade Narodne republike Crne Gore 1945–1951*, Podgorica 1994, Zapisnik vođen na IX redovnoj sjednici Ministarskog savjeta Narodne vlade Federalne Crne Gore (3. VIII 1945), dok. br. 8.

⁶ *Pobjeda*, br. 43, 16. IX 1945.

Tečaj je pohađalo 36 kandidata (22 muškarca i 14 žena) i svi su ga završili i položili diplomski ispit.⁷

S obzirom da je za škole s nastavom na albanskom jeziku stručni kadar predstavljao još veći problem, Ministarstvo prosvjete je u avgustu 1946. organizovalo jednomjesečni tečaj, kako za one koje već rade u školi, tako i za sve one „koji imaju svršena najmanje četiri razreda gimnazije, a žele, po završenom tečaju, stupiti u učiteljsku službu.“ Ovi kandidati su na kraju dobili uvjerenje, a ne i učiteljsku diplomu.

I pored učinjenih napora da se broj nastavnika značajnije poveća, njihov broj je, s obzirom na potrebe, sporo rastao – na kraju prvog polugodišnog školske 1945/46. bilo ih je 259. Od toga broja bilo je 188 muškaraca i 71 žena; stručnih nastavnika bilo je 147 – 103 muškarca i 38 žena; nestručnih nastavnika bilo je 118 – 85 muškarac i 33 žene. Mnogo više od njihovog broja (prema procjenama nedostajalo je minimum još 50 nastavnika) zabrinjavala je njihova nestručnost. Procentualno u svim gimnazijama bilo je 45,5% nestručnih nastavnika, a pojedinačno u gimnazijama taj procenat se kretao od 6% do 80%. Nastavnički kadar je, uglavnom, bio predratni. To su mahom bili apsolventi i studenti Filozofskog fakulteta i djelimično drugih fakulteta, a zatim, i učitelji narodnih osnovnih škola, koji su bili privremeno postavljeni ili dodijeljeni. Ruski jezik su, uglavnom, predavali pretežno nestručni nastavnici nelingvisti, koji su više ruski jezik poznavali praktično, a manje teoretski i metodično.⁸

U maju 1946. broj stručnih i nestručnih nastavnika neznatno je porastao – bilo ih je svega 277.⁹ Njihov rad je dodatno bio složeniji, jer su pored rada u školi, skoro svi nastavnici radili i van škole. Njihove vanškolske dužnosti bile su sljedeće: kurs za oficire – 61, stručna zanatska škola – 44, razna udruženja i ekipe – 23, niži i viši forumi sindikalnih organizacija – 37, sreske i gradske ustanove – 21, Narodni front – 21, Antifašistički savez žena – šest, fiskulturna društva – 10, Ujedinjeni savez antifašističke omladine Jugoslavije – četiri, narodni univerzitet – 11, saradnja u listovima – osam, a jedan manji broj bio je angažovan u drugim lokalnim organizacijama. U vanškolskom radu 127 nastavnika imali su od jedne do tri dužnosti, a 14 nastavnika od četiri do šest. U vanškolskim dužnostima bilo je zaposleno oko 150 nastavnika, odnosno 55% od ukupnog broja.¹⁰

Po mjestima procenat angažovanih nastavnika u vanškolskim aktivnostima bio je neravnomjerno raspoređen.¹¹

⁷ *Učiteljska*, 32-33; M. Starovlah, n. d, 67-68.

⁸ Arhiv Srbije i Crne Gore (ASCG), f. 317-48-71, Ministarstvo prosvjete Federalne Crne Gore – Ministarstvu prosvete DFJ, 13. XI 1945.

⁹ ASCG, f. 315-22-50, Ministarstvo prosvjete NR Crne Gore – Komitetu za škole i nauke pri Vladi FNRJ, 31. V 1946, dok. br. 22 – 86.

¹⁰ Isto.

¹¹ Isto.

MJESTO	PROCENAT
Andrijevića	64
Bar	80
Berane	88
Bijelo Polje	50
Cetinje	33
Herceg Novi – učiteljska	75
Herceg Novi – gimnazija	45
Kotor	71
Kolašin	86
Nikšić	66
Podgorica	20
Pljevlja	87
Ulcinj	50

Početkom jula 1946. pri Učiteljskoj školi u Herceg Novom počeo je i šestomjesečni učiteljski tečaj, koji je vremenski i programski bio podijeljen u dva dijela. Prvi dio tečaja trajao je od 2. VII do 27. IX 1946. nakon čega su slušaoci otišli da rade u osnovnim školama i sa analfabetskim tečajevima, da bi drugi dio tečaja pohađali od 5. VII do 25. IX 1947. Da bi kandidati pohađali ovaj tečaj, morali su da ispunjavaju sljedeće uslove: najmanje četiri razreda gimnazije i položen niži tečajni ispit (mala matura, polumatura). Starosna granica polaznika bila je neujednačena, jer je najmlađi polaznik imao 17, a najstariji 53 godine, što se odražavalo i na uspjeh – mlađi, iako s manjom prethodnom spremom, uglavnom su bolje savladivali programske sadržaje.¹²

U aprilu 1947. Ministarstvo prosvjete donijelo je Pravilnik o organizaciji i radu tečajeva za opšteobrazovno i stručno osposobljavanje privremenih učitelja na teritoriji NR Crne Gore. Pravilnikom je bilo predviđeno otvaranje šestomjesečnog učiteljskog tečaja pri Učiteljskoj školi u Herceg Novom i četvoromjesečnog tečaja na Cetinju. Kandidati koji su sa uspjehom završili ovaj tečaj dobijali su diplomu o završenoj učiteljskoj školi. Nastavni plan i program za ove tečajeve propisivalo je Ministarstvo prosvjete.¹³ Od školske 1948/49. učiteljski tečajevi traju godinu dana, i te školske godine bilo je u Učiteljskoj školi 12 polaznika III tečaja, a naredne godine u završnom jednogodišnjem kursu bilo je 32 tečajca. Svi kursisti su nakon završetka tečaja polagali diplomski ispit i dobijali diplomu o završenoj učiteljskoj školi. Nastava je organizovana prema prilično ambicioznom planu i programu, a kandidati koji nijesu regulisali vojnu obavezu slušali su i predvojničku obuku.

Osposobljavanje ili dokvalifikacija učitelja koji nijesu imali potpunu ili odgovarajuću školsku spremu nastavljena je sve do školske 1962/63.

¹² *Učiteljska*, 33.

¹³ *Službeni list NR Crne Gore*, br. 9/1947, čl. 4, 7.

Te godine u Nikšiću su radila četiri paralelna petomjesečna tečaja za dokvalifikaciju i prekvalifikaciju učitelja.¹⁴

Otvaranje prve Učiteljske škole u Herceg Novom predstavlja prvi pokušaj prosvjetne vlasti u Crnoj Gori da, u nedostatku stručne institucije za razvoj obrazovanja, ovu školu razvije u uzoran pedagoški zavod, čija bi stručna djelatnost služila kao oslonac za prosvjetnu politiku i njeno sprovođenje. Škola je, pored školovanja učitelja u redovnim i kombinovanim razredima, pripremala i privremene učitelje i prve privremene vaspitače u predškolskim ustanovama. Učestvovala je u obrazovanju odraslih i organizovala prvi stručni seminar za usavršavanje prosvjetnih radnika – za instruktore osnovnih škola.¹⁵

Krupne razlike u predspremi učenika upisanih školske 1945/46. znatnije su smanjene u narednim godinama. Pored učenika sa završenim nižim tečajnim ispitom u gimnaziji, koji su upisivani u prvi razred, u drugi razred i treći razred primani su, osim učenika učiteljske škole, i učenici gimnazije: školske 1946/47. primljeno je 30 učenika u drugi razred sa završenim petim razredom gimnazije, školske 1947/48. primljeno je u drugi razred takođe 30 učenika sa završenim petim razredom, i 30 učenika sa završenim šestim razredom u treći razred. U kombinovane razrede upisivani su učenici samo školske 1945/46. ali pošto je bilo i onih koji su stekli pravo da i dalje pohađaju kombinovane razrede, u konkursu za školsku 1946/47. naznačeno je da se takvi kandidati prijave direktoru Učiteljske škole.

Uz prikazane uslove za upis u prvi razred Učiteljske škole mogli su se upisati svi učenici, bez obzira na uspjeh postignut u prethodnom školovanju. Samo je u konkursu za školsku 1946/47. naznačeno da će prednost imati učenici sa boljim uspjehom ukoliko se prijavi više kandidata od broja predviđenog za upis. Priliv učenika bio je zadovoljavajući, pa je Učiteljska škola radila punim kapacitetom, sa brojem učenika koji je utvrđen u Ministarstvu prosvjete.¹⁶

Učiteljska škola počela je rad u novembru 1945. sa 332 učenika raspoređena u devet odjeljenja (šest odjeljenja redovnih i tri odjeljenja kombinovanih razreda). Školske 1946/47. u Učiteljskoj školi je bilo 12 odjeljenja (po tri odjeljenja svakog razreda) sa ukupno 436 učenika, dok je u školskoj 1947/48. upisano 480 učenika raspoređenih u 12 odjeljenja. Učiteljska škola u Herceg Novom radila je za vrijeme administrativnog upravljanja i rukovođenja u oblasti školstva. Razumljivo, sva važnija pitanja organizacije rada srednjih škola bila su u nadležnosti Ministarstva prosvjete. Nastava u Učiteljskoj školi počela je sa 11 nastavnika, i naročito tokom prve godine rada profesori su držali nastavu iz više predmeta izvan svoje struke. Predmeti opšteg obrazovanja srpski jezik i književnost, matematika, fizika, hemija i strani jezici bili su zastupljeni sa manjim brojem časova nego što je to bio slučaj u gimnazijama.

¹⁴ M. Starovlah, n. d, 69.

¹⁵ *Učiteljska ...*, 45.

¹⁶ *Učiteljska ...*, 49.

Na sjednici Nastavničkog savjeta od 1. III 1946. u vezi sa uvođenjem novih predmeta odlučeno je da se uvedu novi predmeti koji do tada nijesu bili predavani: poljoprivreda, higijena, crtanje, pisanje i fiskultura. Međutim, iako je tako stajalo u zapisniku sa te sjednice, u rasporedu predmeta za nastavnike nema poljoprivrede, a crtanje i pisanje nijesu raspoređeni odvojeno, već ili kao pisanje i crtanje, ili pjevanje i crtanje, pa su tako i predavani u toku školske godine. Kasnije je Nastavničko vijeće tražilo od ministarstva odgovor na pitanje da li crtanje i pisanje treba smatrati jednim predmetom, ili kao dva predmeta, nakon čega ta dva predmeta nijesu spajani. Nastava poljoprivrede ni tada ni kasnije nije bila u rasporedu predmeta za nastavnike. U drugom polугоđu školske 1945/46. u četvrtom razredu i na pedagoškom tečaju postojao je poseban predmet – narodno prosvjećivanje, što je bilo sastavni dio organizovane kampanje na opismenjavanju i osnovnom obrazovanju odraslih, u čemu su budući učitelji trebali da daju najveći doprinos.

I pored toga što je radni kolektiv Učiteljske škole ulagao veliki napor da nastavu dovede u sklad sa savremenim pedagoškim standardima i da stvori osnovne uslove za njeno unapređenje, to je išlo dosta teško, naročito u prvoj godini njenog rada. Za normalno odvijanje nastave posebnu prepreku predstavljao je veliki broj učenika u odjeljenjima. U prvom polугоđu školske 1945/46. u jednom odjeljenju drugog razreda bila su 54 učenika. Taj problem je kasnije bio ublažen, ali ne i riješen. Kada je u drugom polугоđu školske 1945/46. otvoren „zabaviljski“ tečaj, jedina prostorija, u kojoj je bila smještena biblioteka i sve zbirke učila, ustupljena je za njegov rad. Seminari iz pedagogije i srpskog jezika, koji su održavani skupno za tri odjeljenja, izvođeni su napolju.

Škola je otpočela rad i sa vrlo oskudnim sredstvima. U početku nastave u Učiteljskoj školi nastavnik geografije nije imao za nastavu nijednu geografsku, a ni istorijsku kartu. Kasnije se situacija popravljala, ali su i dalje nedostajala učila za eksperimentalnu nastavu, a praktično se radilo bez udžbenika. U početku je većina nastavnika najčešće koristila diktiranje kao nastavni metod. Mada se predložilo da se od diktiranja odustane, jer između ostalog, oduzima previše vremena, pa je nastavnicima preporučeno da pišu predavanja i da ih umnožavaju na geštetneru, u praksi se nije mnogo odmaklo. Usljed toga je veliki dio gradiva ostajao neobrađen, pa se postavilo pitanje sažimanja predmetnog gradiva. Ministarstvo prosvjete je 26. VI 1946. uputilo raspis po kome na predstojećem završnom ispitu iz istorije i geografije treba postavljati dva umjesto tri pitanja.¹⁷

Kao osnovni pokazatelj uspjeha škola uzimana je srednja ocjena iz učenja i vladanja. Prema tom pokazatelju Učiteljska škola u Herceg Novom ostvarivala je solidan uspjeh. U školskoj 1946/47. srednja ocjena iz učenja bila je 3,34, a 1947/48. bila je naznatno niža – 3,22. Srednja ocjena

¹⁷ Isto, 50-57.

uspjeha za školsku 1945/46. nije izvedena, ali se iz ostalih podataka može zaključiti da je uspjeh u sve tri godine bio približno jednak. Što se tiče uspjeha karakteristično je to da je bio veliki broj vrlo dobrih, a veoma mali broj odličnih učenika. U školskoj 1945/46. bilo je 157 vrlo dobrih, a samo 13 odličnih učenika. U 1946/47. vrlodobrih učenika bilo je 91, a samo dva učenika bila su odlična, dok je u školskoj 1947/48. vrlodobrih učenika bilo 129, a odličnih 17. Uporedo sa pooštavanjem mjera u domenu ocjenjivanja i napredovanja učenika, prvi put su uvedene i stimulativne mjere kao što su pohvale od strane Nastavničkog savjeta i novčane nagrade koje je dodjeljivalo Ministarstvo prosvjete. U zapisniku sa sjednice od 2. II 1948. nalazi se spisak od 62 učenika sa vrlodobrim uspjehom i odličnim vladanjem koje je pohvalio Nastavnički savjet.

Vannastavnim aktivnostima i kulturno-zabavnim životom Učiteljska škola se nije mogla pohvaliti u 1946. a nešto više po tom pitanju urađeno je 1947. i 1948.

I pored rada Učiteljske škole narastajuće potrebe za nastavnim kadrom nijesu mogle biti riješene u vrijeme njenog trogodišnjeg rada, pa su organizovani brojni pedagoški tečajevi kojima je otpočelo pripremanje prosvjetnog kadra prije otvaranja četvorogodišnje škole. Na četvoromjesečni tečaj, koji je radio kao posebno odjeljenje Učiteljske škole, primani su, prema konkursu Ministarstva prosvjete, kandidati koji su prethodno završili četvrti razred učiteljske škole i peti razred bogoslovije, a mogli su konkurisati i studenti, ali samo u izuzetnim slučajevima, koji su imali tri razreda gimnazije, a nijesu sa uspjehom završili tečaj održan na Cetinju u prvoj polovini 1945. Na ovom tečaju polaznici su, pretežno, sticali stručno pedagoško-psihološko obrazovanje i proširivali znanje iz društveno-jezičke grupe predmeta. Na tečaju nije izvođena nastava matematike, fizike i hemije, u skladu sa pretpostavkom da je znanje koje je ranije stečeno u srednjoj školi dovoljno za obrazovanje učitelja.

Pored ovih, organizovani su i ferijalni tečajevi, i to tako da njihovi slušaoci tokom školske godine izvode nastavu u osnovnim školama, a da školski raspust provedu na ovim tečajevima. Tečajevi su dijeljeni na niže i više, zavisno od prethodno završenih razreda srednje škole, a uslov za polaganje diplomskog ispita i sticanje učiteljske diplome bio je da kandidat ima tri uspješno završena tečaja po četiri mjeseca, ili dva tečaja po šest mjeseci i položen diplomski ispit. Prvi ferijalni tečaj održan je u Herceg Novom 1947, a kako nije održan tokom ljeta 1948. nastavak ovog seminara, to je tečaj nastavljen u nikšičkoj Učiteljskoj školi. Sa prijavljenih 180 kandidata odziv je bio dobar. Kandidati su prema školskoj predspremni raspoređeni u niži i viši tečaj sa po tri odjeljenja. U Učiteljskoj školi održan je krajem 1946. tečaj za opšte obrazovanje, a u drugom polugođu 1946. održan je i „zabaviljski“ tečaj.¹⁸

¹⁸ Isto, 58-64.

Učiteljska škola iz Herceg Novog preseljena je u Nikšić, u drugoj polovini 1948, nastavljajući rad kao četvorogodišnja srednja škola. Školske 1949/50. u Nikšiću je počela da radi Učiteljska škola i godišnji učiteljski tečaj. Prvo polugodište trajalo je od 11. VII do 29. XI 1949, a drugo od 3. VII do 15. X 1950. Školske 1951/52. započelo je školovanje prve generacije petogodišnje Učiteljske škole u Nikšiću. Najavljene nove mjere u školstvu u prvoj polovini 1951. obavezivali su na:

- prelazak sa sedmogodišnjeg na osmogodišnje školovanje;
- polaganje nižeg tečajnog ispita (polamature) poslije završenog osmog razreda osmoljetke (osnovne škole) ili četvrtog razreda gimnazije;
- upis u srednje stručne škole na osnovu konkursa, a sve sa ciljem „podizanja nivoa opšteg obrazovanja naroda i usklađivanja broja učenika u višim razredima gimnazije, srednjim stručnim školama i fakultetima sa potrebama našeg privrednog i kulturnog razvitka”.¹⁹

Na kraju školske 1950/51. poslednji put je polagan niži tečajni ispit po završenom sedmom razredu sedmogodišnje škole i trećem razredu gimnazije. Upis učenika u srednje stručne škole za školsku 1951/52. izvršen je na osnovu objavljenog konkursa u *Pobjedi*.²⁰

Upis po ovom konkursu nije vršen u prve, već u „pripreme“ razrede, što je značilo da će učenici sa uspješno završenim „pripremnim“ razredom upisati prvi razred odnosno stručne škole, školske 1952/53. zajedno sa učenicima koji su uspješno završili četvrti razred gimnazije.

Učiteljska škola u Nikšiću, na osnovu konkursa Savjeta za prosvjetu i kulturu Vlade NR Crne Gore, upisala je 100 učenika u „pripremnim“ razred za školsku 1951/52. Najveći broj primljenih kandidata bio je iz seoskih sredina, nešto manji iz prigradskih, a najmanji iz grada. Iz nikšićkih gradskih škola bila su samo dva učenika, i oni su bili porijeklom sa seoskog područja. Konkursom je bilo propisano da kandidati mogu biti stari između 14 i 17 godina i da su „potpuno tjelesno i duševno zdravi, bez ikakvih govornih i tjelesnih mana“ i da prednost, pri ostalim jednakim uslovima, imaju stariji učenici. U toku školske 1951/52. pokrenuto je pitanje prerastanja četvororazredne u petorazrednu učiteljsku školu. Tako je pripremnim razred postao prvi razred petogodišnje Učiteljske škole u Nikšiću. Prva generacija završila je školovanje u maju 1956, a osma i posljednja generacija maja 1963.²¹

Najvjerovatnije zbog nedostatka učioničkog prostora, prva generacija petogodišnje Učiteljske škole imala je dva odjeljenja: jedno mješovito (prvo)

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

²⁰ *Pobjeda*, br. 140, 16. VI 1951.

²¹ *Prva ...*, 8-10.

i jedno (drugo) muško odjeljenje, ukupno 118 učenika. Ovaj sastav činilo je 100 učenika primljenih po konkursu, 15 ponovaca (12 iz Nikšića i tri iz Ivangrada) i tri doseljena učenika (jedan iz Mostara, jedan iz Bihaća i jedan naknadno primljen) tokom školske godine. Prvo mješovito odjeljenje imalo je 58 učenika (45 ženskih i 13 muških), a drugo 60 muških učenika. Prvi razred završilo je 16 učenika sa odličnim uspjehom, 43 sa vrlodobrim i 41 sa dobrim uspjehom. Drugi razred školske 1952/53. imao je 157 učenika, raspoređenih u četiri odjeljenja i to: jedno žensko odjeljenje (prvo sa 43 učenika), jedno mješovito (drugo sa 38 učenika) i dva muška (treće sa 37 i četvrto sa 39 odjeljenja). Od ukupno upisanih, prvi razred završilo je u Nikšiću 96 učenika, ponovaca je bilo 54, a sedam se doselilo iz drugih škola tokom godine (jedna učenica se odselila). Drugi razred u odnosu na prvi imao je 33% više učenika, što je bilo posljedica znatnog priliva ponovaca iz Nikšića i Ivangrada i sedam doseljenih, dok je samo jedan odseljen u toku školske godine. Drugi razred završila su 124 učenika, ili 79,48%, i to 10 odličnih, 40 vrlodobrih i 74 dobra (stanje nakon popravnih ispita).²²

Prva generacija u toku petogodišnjeg školovanja imala je 22 nastavna predmeta. Broj nastavnih sati, naročito broj nastavnih godina za izvođenje nastave bio je utvrđen nastavnim planom. Tri predmeta su predavana svih pet godina, pet predmeta je izvođeno četiri godine, šest predmeta tri godine, dva predmeta dvije godine i šest predmeta po jednu godinu. Nastavu je izvodilo 15 profesora, 13 nastavnika, jedan učitelj, osam stručnih učitelja i sedam honorarnih predavača, ukupno 44 nastavnika-predavača za 22 nastavna predmeta tokom pet godina školovanja.²³

Integracijom petogodišnje Učiteljske škole iz Nikšića i Više pedagoške škole sa Cetinja u novu školu pod imenom Pedagoška akademija (1963) učinjen je prvi značajan korak na stvaranju školskih ustanova koje obrazuju nastavnike. Za obrazovanje učitelja formiran je Odsjek razredne nastave 1967, a za vaspitače Odsjek za predškolsko vaspitanje 1972. Konačno, 1977. formiran je, na temeljima Pedagoške akademije Nastavnički fakultet u Nikšiću, koji će u maju 1988. promijeniti naziv u Filozofski fakultet Nikšić.²⁴

Kako su potrebe za školovanjem učitelja u Crnoj Gori bile velike, septembra 1949. na predlog Ministarstva prosvjete, Vlada NR Crne Gore donijela je Uredbu o osnivanju Učiteljske škole u Ivangradu.²⁵ Škola je otvorena „da bi se u što kraćem vremenu dobio i broj i kvalitet narodnih učitelja i time zadovoljile potrebe naših osnovnih škola.“ Škola je u ovom regionu trebala da ostvari društveno-političke i kulturno-prosvjetne zadatke šireg značaja. Ona je trebala da postane „važan faktor u socijalističkom i kulturnom preobražaju ove sredine pa i šire“ i istovremeno „da bude još jedan novi izbor sposobnih

²² Isto, 10-11.

²³ Isto, 34.

²⁴ R. Delibašić, *Filozofski fakultet u Nikšiću (1977–2002)*, Nikšić 2003, 10-11.

²⁵ *Službeni list NR Crne Gore*, br. 27/1949.

studenata za višu pedagošku školu i filozofski fakultet.“ Takođe, trebala je postati „pedagoškim centrom i kulturnim žarištem sve sjeverne Crne Gore.“²⁶

Učiteljska škola u Ivangradu bila je u rangu stručne škole, sa posebnim predračunom prihoda i rashoda i pod rukovodstvom Ministarstva prosvjete. Ministarstvo finasija bilo je dužno da obezbjedi sredstva za nastavno osoblje, zgradu i inventar, a ministar prosvjete bio je ovlašćen da propiše bliže odredbe o organizaciji rada, planu i programu, kao i uslovima za prijem učenika. Prva školska godina počela je sa zakašnjenjem, 28. XI 1949. ali, ipak, „ozbiljan rad u školi“ počeo je januara 1950. jer na početku godine nije bilo dovoljno nastavnika. U toku prvog polugodišta vršene su promjene nastavnika, što se odrazilo na nastavni proces. U prvi razred Učiteljske škole u Ivangradu školske 1949/50. upisano je 330 učenika iz svih krajeva Crne Gore kao i iz nekih mjesta izvan Crne Gore. Učenici su bili raspoređeni u sedam odjeljenja, koja su brojala između 37 i 54 učenika, godišta rođenja između 1928. do 1936. Na kraju prve školske godine uspjeh učenika bio je sljedeći: odličan – dva, vrlodobar – 53, dobar – 111, a ponavljalo je razred 60 učenika.

Školske 1950/51. Učiteljska škola imala je 10 odjeljenja, po pet u prvom i drugom razredu. U prvi razred upisano je 207 učenika, od čega 33 ponovca. Odjeljenja su brojala od 36 do 46 učenika, godišta rođenja od 1930. do 1936. Na kraju ove školske godine bilo je ukupno 349 učenika u dva razreda, koji su ostvarivali sljedeći uspjeh: odličnih – 13, vrlodobrih – 86, dobrih – 141 i 45 učenika koji ponavljaju razred. Školske 1951/52. učiteljska škola imala je 11 odjeljenja, šest drugog, sa 251 učenikom, i pet trećeg razreda, sa 199 učenika. Ukupno je u školi bilo upisano 450 učenika. Drugi i treći razred ostvarili su sljedeći uspjeh: odličnih – 10, vrlodobrih – 84, dobrih 116 i 83 učenika koji ponavljaju razred. Školske 1952/53. upisana su četiri odjeljenja trećeg razreda sa 164 učenika, i pet odjeljenja četvrtog razreda sa 158 učenika, ukupno 322 učenika. Treći i četvrti razredi ove školske godine ostvarili su sljedeći uspjeh: odličnih – devet, vrlodobrih – 84, dobrih – 78 i 23 učenika koji ponavljaju razred. Školske 1953/54. godine radilo je samo pet odjeljenja četvrtog razreda. Upisano je svega 186 učenika, od kojih 20 ponovaca. Na kraju godine ostvarili su sljedeći uspjeh: odličan – dva, vrlodobar – 31, dobar – 44 i 14 učenika koji ponavljaju razred.

Pri Učiteljskoj školi održano je više kurseva-tečaja za doškolovanje i stručno usavršavanje učitelja i vaspitača, a održani su i stručni učiteljski ispiti za grupu od 23 učitelja. Rješenjem savjeta za prosvjetu br. 3023 od 11. VIII 1953. odlučeno je da Učiteljska škola i Đački dom prestanu sa radom sa završetkom školske 1953/54.²⁷ Ova odluka doprinijela je da se „nastavničke stručne snage“ koncentrišu u Učiteljskoj školi u Nikšiću.²⁸

²⁶ Z. Delečić, *Učiteljska škola u Ivangradu 1949–1954*, Berane 2000, 17-18.

²⁷ Isto, 20-29, 33-35.

²⁸ DACG. Odjeljenje za sređivanje arhivske građe Podgorica (OSOAGP), f. CK SKCG, fasc. 94, Savjet za prosvjetu i kulturu NR Crne Gore – Centralnom komitetu Saveza komunista Crne Gore-Agitprop, 4. XII 1952, dok. br. 1777/52.

Školske 1947/48. otvorena je na Cetinju Viša pedagoška škola, prva visokoškolska ustanova u Crnoj Gori. Prema Uredbi o osnivanju ove škole, koju je Vlada NR Crne Gore donijela 15. VIII 1947. osnovni zadatak ove nastavne i naučne institucije bio je da „slušaocce osposobi za nastavnike viših razreda sedmogodišnjih osnovnih škola, nižih razreda gimnazije i đачkih domova.“²⁹ Viša pedagoška škola otpočela je sa radom 17. X 1947. a tri dana prije početka nastave traženo je od Komiteta za škole i nauku pri Vladi FNRJ da što prije pomogne u nabavljanju osnovnog pribora za nastavu hemije. S obzirom da se ovakva vrsta škole otvara prvi put u Crnoj Gori tražene su informacije od inženjera hemije iz „Srboleka“ o tome kakve su hemikalije i u kojoj količini potrebne za nastavu iz organske i neorganske hemije.³⁰

Viša pedagoška škola bila je organizovana kao dvogodišnja, izuzev perioda od 1952. do 1955. kada je radila kao trogodišnja. Škola je upisivala svršene učenike učiteljskih škola i gimnazija sve do 1956. Zakonom o Višoj pedagoškoj školi, koji je te godine donesen, omogućeno je da se na odgovarajuće studijske grupe primaju i svršeni učenici srednjih škola. U cilju podizanja kvalifikovane strukture kadra u osnovnim školama, Viša pedagoška škola je školske 1961/62. otvorila nove katedre: u Titogradu – za muzičko obrazovanje i engleski jezik, i u Herceg Novom – za likovno obrazovanje.

Škola je ukinuta 1963. zbog osnivanja nove škole za obrazovanje nastavnika – Pedagoške akademije u Nikšiću, tj. izvršena je integracija petogodišnje Učiteljske škole iz Nikšića sa Višom pedagoškom školom sa Cetinja.³¹

Broj studenata i nastavnog osoblja na Višoj pedagoškoj školi od školske 1947/48. do školske 1953/54. bio je sljedeći:³²

Školska godina	Studenti				Nastavno osoblje			
	Ukupno		Redovni		Stalno		Pomoćno	
	svega	žen.	svega	žen.	svega	žen.	svega	žen.
1947/48.	186	62	62	16	14	2	-	-
1948/49.	206	67	63	15	14	2	-	-
1949/50.	217	68	64	15	13	1	4	-
1950/51.	248	47	110	22	13	1	2	-
1951/52.	141	37	85	19	13	1	2	1
1952/53.	132	27	84	12	17	1	2	1
1953/54.	113	19	70	11	14	-	3	-

²⁹ *Prosvjeta ...*, 15; R. Delibašić, n. d, 10.

³⁰ ASCG, f. 315 – 20 – 47, Ministarstvo prosvjete NR Crne Gore – Komitetu za škole i nauku pri Vladi FNRJ, 14. X 1947.

³¹ *Prosvjeta ...* 15; R. Delibašić, n. d, 10.

³² *Statistički godišnjak NRCG – 1955*, Titograd 1955, 191.

Broj diplomiranih studenata na Višoj pedagoškoj školi od 1949. do 1954. bio je sljedeći:³³

Diplomirani studenti	Godina diplomiranja											
	1949.		1950.		1951.		1952.		1953.		1954.	
	sv.	ž.	sv.	ž.	sv.	ž.	sv.	ž.	sv.	ž.	sv.	ž.
Svega	45	12	5	1	88	21	27	7	13	4	32	3
Redovni	44	11	3	1	78	21	23	4	8	4	29	3
Vanredni	1	1	2	-	10	-	4	3	5	-	3	-

U nedostatku visokostručnog nastavnog kadra u Crnoj Gori rad učiteljskih škola i Više pedagoške škole bio je od izuzetnog značaja za razvoj školskog sistema i školovanje prijeko potrebnog stručnog nastavnog kadra. Iako se nedostatak stručnog kadra nije mogao odmah nadomijestiti radom ovih škola, ipak su za kratko vrijeme uspjele dati kadar koji je značajno uspio popraviti kvalifikovanu strukturu nastavnog kadra u periodu kada je većina škola imala jako izraženu potrebu za istim. Takođe, od izuzetnog je značaja bilo otvaranje Više pedagoške škole (1947) kao prve visokoškolske ustanove u Crnoj Gori, čime su udareni temelji za budući razvoj visokoškolskih ustanova, do čega će doći narednih decenija.

TEACHER EDUCATION SCHOOLS IN MONTENEGRO 1945–1953. (THE TEACHER TRAINING COLLEGES AND PEDAGOGICAL ACADEMY)

Abstract:

After the WWII, the people's authorities in Montenegro dedicated themselves to a substantial task of the restoration and reconstruction of the country. In such circumstances, the development of education system was seen as the major keys for modernization of the society. From the very beginning it was clear that the lack of the professional teaching cadre will be a huge obstacle. In order to overcome the situation, and educate the necessary staff in the shortest period of time, the authorities founded two teacher training colleges as well as the teacher training colleges, which all made a significant contribution to the creation of the professional teaching cadre, while the establishment of the Pedagogical academy laid a cornerstone for the future development of the higher education.

Key words: Montenegro, teacher training college, Pedagogical academy, Ministry of Education of People's Republic of Montenegro, professional teaching cadre, education system.

³³ Isto, 192.

PRIKAZI



Nađa DURKOVIĆ

**Novi naslovi sa 55. Međunarodnog sajma knjiga u Beogradu i
Interlibera – sajma knjiga u Zagrebu**

Kristijan Salmon, *Storytelling – ili pričam ti priču: mašina za proizvodnju priča i formatiranje uma* (s francuskog prevele Iva Brdar i Tijana Stamenković), Beograd, Clio, 2010, 212 strana

Naratologija, kao novija oblast teorije književnosti, proučava oblike, načine i mogućnosti pripovijedanja, postupke kojima se naracija ostvaruje i njihova značenja u književnom djelu. U knjizi „Storytelling – ili pričam ti priču“ (Clio, Beograd) analizira se razvoj instrumentalne upotrebe narativa u najširem kontekstu.

Decenijama smatran kao oblik književnosti i kao komunikacija posebno rezervisana za djecu u časopisima razonode, sredinom devedesetih godina prošlog vijeka najprije u SAD, a kasnije, od 2000. i u Evropi, doživljava neočekivan uspjeh u svim društvenim granama, izaziva „narativni preokret“ koji nas uvodi u „novo narativno doba“. No, razvijanje narativa, kako se navodi u knjizi, nije samo nova tehnika šire komunikacije, već i sredstvo kontrole i moći. Marka i logo posljednjih godina uzmiču pred moćnim efektima manje ili više dobro ispričane priče. Oni koji ističu prednosti ovog pristupa apeluju na to da priča mora biti autentična i poštena i da takva poziva na lične vrijednosti potrošača. Mnogo je više onih analitičara koji nijesu opijeni ovako čednim opravdanjem ove pojave i kažu da su „svi marketinški stručnjaci lažovi“ utoliko prije što „potrošači obožavaju da im se pričaju priče“. Priča o kompaniji razvija osjećaj pripadnosti, ali i „formatira“ um kako onih koji su dio priče, tako i onih koji priču „konzumiraju“.

„Kada sam prvi put čula da se govori o storitellingu kompanija..., mislila sam da je to šala“, kaže Lusi Kelavej, urednica *Fajnenšel Tajmsa*. „Prevarila sam se. Od tada ova ludost ne prestaje da napreduje. Postala je prava industrija

za ljude koji se na svojim vizitkartama predstavljaju kao *pripovjedači* ili, još gore, kao *praktičari priča* i koji zarađuju tako što svojim pričama pomažu rukovodiocima kompanija.“

Od starih mitova do savremene proze funkcija narativa bila je da istražuje uslove za neko moguće ljudsko iskustvo. Novi narativi, kaže nam autor ove knjige, ne istražuju uslove mogućeg iskustva, već načine pokorijevanja tog iskustva. Priče propagandnih mašina, postaju pravi protokoli za dresiranje, za pripitomljavanje i prisvajanje znanja i želja pojedinca. Ovaj opasni mehanizam, posredstvom priča, registruje i arhivira iskustvo, želje i emocije kroz sve kontrolne instance. Na taj način stvara se NNP (novi narativni poredak).

Ako poželite da razumijete fenomen storitelinga i uzrok ove pojave, kao i to kako se objašnjava njen zamah najprije u SAD, a potom i u Evropi, i to čak u oblastima kojima su tradicionalno upravljali razložno prosuđivanje i naučni diskurs, ako želite da saznate iz kakvih se moćnih centara pokreće njena proizvodnja, kao i to koji su sve izazovi i figure njene simboličke konstrukcije i kakvim se sve mračnim putevima ta upotreba širi, odgovore možete pronaći u ovoj vrijednoj knjizi iz Cliove edicije *Multimedia*.

Rebeka Solnit, *Lutalaštvo, istorija hodanja* (s engleskog preveo Vuk Šećerović) Beograd, Geopoetika, 2010, 320 strana

„Hodanje je najočiglednija i najnejasnija stvar na svijetu, ono namah odvodi u oblast religije, filozofije, prirodnih krajolika, urbanih pejzaža, anatomije, alegorije, žalosti i tuge“.

Citirali smo početak knjige *Lutalaštvo, istorija hodanja* Rebeke Solnit, američke esejistkinje. Knjiga je izašla u *Ekopoetici*, novoj ediciji beogradske Geopoetike. Kroz četiri poglavlja, *Korakom misli, Iz vrta u divljinu, Život ulice i Iza kraja puta*, istražuje se i stilski briljantno prikazuje hodanje kao terapija, vježba, hodočašće, umjetnost, ali i protest. Ispitivanje hodanja kao fenomena i oznake ljudskosti podrazumijevalo je ulaženje u oblasti anatomije, antropologije, arhitekture, baštovanstva, geografije, političke i kulturne istorije, književnosti i seksualnosti, religijskih studija...

Autorka prikazuje i neke od najznačajnijih šetača u istoriji, i na taj način preobražaj kulture hodanja: od egzistencijalnog, filozofskog hodanja, preko aristokratskih šetnji parkovima i vrtovima, usamljeničkih lutanja, hodočašća, pa sve do protesta i političkog delovanja. Na primjer, čitavo jedno poglavlje posvećeno je velikom engleskom romantičnom pjesniku, ali i neprevaziđenom šetaču – Vilijamu Vordsvortu. Za njega je hodanje bio način upoznavanja svijeta, ali i način pisanja poezije. Inače direktna povezanost hodanja i mišljenja lajtmotiv je ove neobične i dragocjene knjige. Značajan njen dio posvećen je hodanju kao umjetnosti. Tu je svoje važno mjesto zauzeo i čuveni performans Marine Abramović i Ulaja, koji su prepješaćili, idući u susret jedno drugom, cio Kineski zid.

Kritička dimenzija ove knjige naročito je izražena u poražavajućim slikama „modernizacije“ ljudskog života. Snažne, opominjuće slike mehaničkog kretanja na traci za trčanje u nekim novim zastakljenim zdanjima, govore da je prirode, pejzaža i neposrednog kontakta s prostorom sve manje u zahuktaloj dinamici urbanog života. Na taj način kao da polagano zaboravljamo na subverzivnu dimenziju hodanja, koje može biti najjednostavnije i najprirodnije suprotstavljanje modelu života zasnovanom na apsolutnoj privatizaciji prostora i kontroli građana.

Knjiga opominje i da se prisjetimo da hodanje može biti i oblik zabave za koju nije potrebno trošenje novaca.

Posebnu čar u čitanju ove knjige predstavlja osvježeni dizajn Geopoetikinih novih izdanja i ekološki papir na kojem je štampana, kao i u prelomu teksta zanimljiva „traka misli“ o hodanju na dnu svih stranica u knjizi.

Stiv Fuller (Steve Fuller), *Intelektualac – pozitivna moć negativnog mišljenja*, (s engleskog prevela Senka Galenić), Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2010, 157 strana

Steve Fuller, američki sociolog i filozof, u pitkoj i duhovitoj knjizi *Intelektualac – pozitivna moć negativnog mišljenja* proučava fenomen intelektualca i njegov utjecaj u društvu.

Ko su intelektualci? Neuhvatljiva kategorija ljudi. Da li su intelektualci svi visokoobrazovani ljudi, ili su to, pak, samo naučnici i univerzitetski profesori? Da li su to jednostavno ljudi sa stavom, oni koju argumentima umiju da brane svoja smjela viđenja? Po kojim osobinama se intelektualac razlikuje od filozofa i univerzitetskog profesora?

U uvodu knjige autor nas obavještava da je knjiga djelimično oblikovana po ugledu na Makijavelijevog *Vladaoca*. „Knjiga ima trodjelnu strukturu i zamišljena je tako da istu temu sagledava iz više različitih kutova“. Prvi dio knjige sastoji se iz četiri kratka eseja: *Intelektualci se rađaju u odbrambenom stavu*, *Intelektualci su pomalo paranoični*, *Intelektualcima treba poslovni plan* i *Intelektualci žele cijelu istinu*. Ovi eseji objašnjavaju razliku između intelektualca i osoba koje često nepravedno dobijaju to laskavo ime, ideologa, preduzetnika, novinara, pravnika, akademskih građana i naučnika. Kako je intelektualcu najrodniji filozof, drugi dio je posvećen zamišljenom dijalogu između filozofa i intelektualca. U trećem dijelu knjige nalaze se odgovori na često postavljena pitanja o intelektualcima (između ostalog: kako bi trebalo da se intelektualci odnose prema političarima, a kako prema članovima naučne zajednice, prema naučnicima, prema filozofima; zašto se čini da sukob jača intelektualce; zašto intelektualci nijesu cijenjeni i kako se to može promijeniti; šta je intelektualcima najveći izazov; kako se odnosi prema idejama; kako stiče vjerodostojnost...).

Kako autor u uvodu kaže, čovjek koji zaslužuje da nosi ime intelektualca gleda, prije svega, stvari iz više različitih uglova, pri čemu ne smije izgubiti sposobnost vrednovanja. Pravi intelektualac uvijek mora biti svjestan da zauzima jedno stajalište spram drugih gledišta. Drugo, intelektualac mora biti voljan i sposoban da razmjenjuje misli i da se pritom ne libi da koristi sve medije. „Nema smisla biti intelektualac koji ne vjeruje da ideje u određenoj mjeri uvijek nadilaze način svog prenošenja“. Treće, intelektualac nikada ne bi trebalo da otpiše određeno gledište kao potpuno pogrešno i vrijedno prezira, jer se oko nas uvijek vrti niz zabluda. Četvrto, svoje mišljenje intelektualac sagledava kao protivtežu mišljenju druge osobe, a ne kao nadopunu drugog mišljenja i peto, u javnosti se pravi intelektualac predano bori za istinu, ali ima snage da smjerno prizna sopstvene greške.

Koliko ljudi u našoj društvenoj stvarnosti mogu da se pohvale ovim osobinama?

Meta Grosman, *U obranu čitanja – čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, (prevela sa slovenačkog jezika Anita Peti – Stantić), Algoritam, Zagreb, 2010, 300 strana

U obranu čitanja – čitatelj u 21. stoljeću još je jedna knjiga iz čijeg bi se naslova moglo zaključiti da pripada korpusu literature o fenomenu čitanja, kakve je sve više, u vrijeme kada je pravog čitanja sve manje. Ova konstatacija može da bude stereotipna, kao i većina mehanizama koji pretjerano generalizuju pojave. Semantika riječi **čitanje** širi se posljednjih decenija, pa se o eventualnoj krizi čitanja može govoriti samo kada se misli na linearno čitanje slijeva nadesno, od reda do reda, od strane do strane. No, svi smo i svjedoci i akteri ekspanzije nelinearnog čitanja hipertekstova, kojima smo željeli to ili ne, izloženi u svakodnevnim aktivnostima.

Meta Grosman, autorka ove studije, profesorica je emerita Filozofskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani. Godinama se bavi proučavanjem čitanja, i savremenom metodikom nastave književnosti.

U zanimljivo koncipiranim poglavljima: *Čitanje kao proces* (posebno značajne opservacije o funkcijama čitanja), *Mladi čitatelji između crtanoga filma i književne priče*, *Kako do bolje čitateljske sposobnosti i više pismenosti*, *Nastava čitateljske sposobnosti*, *Odsponatoga do usavršenoga i reflektiranoga čitanja*, *Razgovor o umjetničkom tekstu u nastavi*, *Nova teorijska polazišta za nastavu književnosti*, *Zašto nastava književnosti zasnovana na literarnim odlomcima ne doprinosi razvoju čitateljske sposobnosti*, *Prema razumijevanju pojma čitateljske sposobnosti u književnosti* i *Čitanje elektronički oblikovanih tekstova* ispituje se mogućnost osavremenjivanja nastave književnosti na svim obrazovnim nivoima.

Zapravo, lako bismo mogli zamisliti ovako ozbiljnu zamišljenu studiju u obrnutom poretku poglavlja. Upravo posljednje poglavlje može da nas

uvede u potrebu za novim konceptom nastave književnosti i napora da se održi i razvija vještina linearnog čitanja kod novih školskih generacija koje su „domoroci“ na internetu.

„Dijete uči govoriti i slušati kod kuće, na bilo koji način, dok su za njegov razvoj sposobnosti čitanja i pisanja svuda na svijetu odgovorne škola i formalne vladine institucije koje organiziraju i planiraju nastavu“, kaže autorka u predgovoru. U ozbiljnim promišljanjima čini se napor da se osvijesti potreba nastave književnosti usmjerena na dijete i njegov doživljaj književnog djela. Zanimljive su opservacije o štetnom uticaju pitanja u čitankama, kao i silnih priručnika za nastavnike u kojima su detaljno prikazani scenariji za časove književnosti. Autorka tvrdi da pitanja nakon teksta, koja su uobičajena za žanr čitanke kao udžbenika, odvrćaju učenika od postavljanja sopstvenih pitanja i od prirodnog čitateljskog „propitivanja teksta“.

Svijest o psihološkim, sociološkim i lingvističkim osnovama procesa čitanja, a, samim tim i pisanja, bila je neizbrisiva osnova obrazovanja i u prošlosti, a to će valjda biti i u budućnosti škole. Svaka ozbiljna studija, kao sigurno jeste *U obranu čitanja – čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, zasnovana na respektabilnim istraživanjima, biće od ogromne pomoći svima koji se bave promišljanjem savremene nastave književnosti.

Džon Tejlor Gato (John Taylor Gatto), *Oružja za masovno poučavanje – putovanje nastavnika kroz mračni svijet obaveznog školovanja*, (prevela s engleskog Asenka Kramer), Algoritam, Zagreb, 2010, 223 strane

Džon Tejlor Gato, autor izuzetno provokativne knjige *Oružja za masovno poučavanje – putovanje nastavnika kroz mračni svijet obaveznog školovanja*, predavao je trideset godina prije nego što se povukao iz nastave. Povlačenje je objasnio u javnom saopštenju za *Vol Strit Žurnal*, i to u godini kada je naimenovan nastavnikom godine države Njujork. Od tog momenta, kao neumorni zagovornik škole modernog (čitaj drugačijeg) koncepta, proputovao je više od četiri i po miliona kilometara.

Gato je protiv škole koja funkcioniše kao laboratorija za eksperimente na mladim umovima, one škole koja je centar za uvježbavanje navika i stavova koje zahtijeva tržišno društvo. Takva škola je idealan put da se stvore prosječni umovi, poslušni i necjeloviti građani, nesposobni da razvijaju unutrašnji život. A šta Gato preporučuje: „Ako škola uči djecu da budu zaposlenici i potrošači, vlastitu djecu poučite da budu vođe i avanturisti. Škola uči djecu da refleksno slušaju; vlastitu djecu podučite da razmišljaju kritički i neovisno... pomozite da razvijaju unutarnji život da im nikad ne bude dosadno. Nakon... trideset godina na ratištima državnih škola, zaključio sam da genijalnosti ima na bacanje. Gušimo genijalnost jer još nismo osmislili kako upravljati populacijom obrazovanih muškaraca i žena. Ja mislim da je rješenje jednostavno i briljantno. Neka upravljaju sami sobom“.

Gato započinje knjigu zapažanjem da je, nakon trideset godina predavanja u nekima od najgorih škola na Menhetnu, i u nekima od najboljih, postao stručnjak za – **dosadu**. Dosadno je bilo učenicima, a dosadno je bilo i njemu i njegovim kolegama. Dakle, dosada je „uobičajeno stanje školskih nastavnika“ i svako ko dio radnog vremena provede u zbornici može posvjedočiti o niskom nivou energije, o „cmizdrenju, malodušnosti“. Učenici, to je jasno, za dosadu optužuju nastavnike. A koga da nastavnici optuže za dosadu? Kao glavni uzrok dosade autor, posežući malo za historijom američkog školstva, pronalazi u pruskom konceptu škole iz 1920. godine. „Podijelite djecu po predmetima, po dobnim razredima, stalnim rangiranjem prema rezultatima testova i pomoću drugih suptilnih metoda pa neće biti vjerojatno da će se masa nezalica podijeljena u djetinjstvu ikada reintegrirati u opasnu cjelinu“. Gato citira iz literature šest temeljnih funkcija „modernog“ školstva. Funkcija *podešavanja* ili *prilagodavanja* odnosi se na podređivanje autoritetu i isključivanje kritičkog razmišljanja. Funkcija *integracije* koja ide za tim da djeca postanu što sličnija (škola je za prosječne), a samim time i predvidljivija, što je idealno za kasnije lakše manipuliranje. Funkcija *usmjeravanja* pojašnjava ulogu škole u određivanju pripadajućeg mjesta za svakog budućeg člana društva. Kad su jednom usmjereni, učenici treba da budu osposobljeni onoliko koliko je nužna mjera za obavljanje određene uloge u društvenom mehanizmu – nipošto više od toga (tzv. *razlikovna* funkcija). *Selektivna* funkcija odnosi se na to da bi škole pomoću represivnih mjera trebalo da filtriraju buntovnike, slobodoumne, „drugačije“, „problematične“, marginalizirajući ih ne bi li se potpuno uklonili iz „reproduktivnog bazena“ (kako bi vladajućima ostao samo kvalitetan materijal za dalju reprodukciju, ono „standardno građanstvo“ koje će suzbijati „odstupanja i originalnost“). Posljednja, ali ne i najmanje važna funkcija je ona *propedeutička*: „Društveni sustav na koji ova pravila upozoravaju zahtijevat će elitnu skupinu čuvara. U tu će se svrhu mali dio djece potihom podučiti kako upravljati ovim neprekidnim projektom, kako paziti i kontrolirati populaciju koja je namjerno zatupljena i obesnažena da bi vlast mogla neometano ići dalje i da korporacijama nikad ne bi nedostajalo poslušne radne snage“.

Zvuči li nam sve ovo poznato?

Knjiga otvoreno poziva na zavjeru. Nijeste spremni na tako radikalne mjere, ali promišljate o ciljevima obrazovanja i sredstvima da se do tih humanih ciljeva stigne?! Pročitajte ovu knjigu – jer ona je definitivno namijenjena svim prosvjetnim radnicima, ali i roditeljima, svim ljudima kojima je stalo do dobrobiti djece i mladih.

Prof. dr Miroslav DODEROVIĆ

Bogdan Labović: *Život na Komovima, Komovi, Andrijevisa, 2009. god.*

Svaka knjiga ima svoju sudbinu, sudbinu stvaranja i njene refleksije u trenutku kada ugleda svjetlost dana, a potom najtežu sudbinu pamćenja. Nema sumnje da će monografija "Život na Komovima" potvrditi prethodno. Monografija je obima 300 str. 76. slika i 2. karate.

Autor je dao kvalitetnu sadržajnu strukturu sa naslovima i podnaslovima. Navedeni su izvori, s namjerom da se čitaoci upute na literaturu, ali i da se potkrijepe ključni stavovi autora vjerodostojnim činjenicama. U prvom poglavlju "Komovi carstvo visine i ljepote" autor pozicionira ispitivani prostor, konstatuje da se Komovi nalaze na jugo-istoku Crne Gore i jasno ističe raster Komova i njihovu topografiju.

U drugom poglavlju pod naslovom: "*Položaj i teritorijalna pripadnost*", autor je osvijetlio osnovne činioce pod čijim uticajem su nastajale istorija i geografija Komova. Komovi su priča o izuzetnoj složenosti istorije Balkanskog poluostrva, ali tako da istovremeno obuhvata neobičnu prošlost, na kome su mnogobrojne strategijske tačke spomenici ogorčenih borbi, uspona i velikih padova. U poglavljima "*Vasojevički komovi*" i "*Kučki Komovi*" autor konstatuje da Komovi predstavljaju nastavak visokih planina Crne Gore, Sinjajevine, Bjelasice prema jugoistoku. Visina Komova iznosi, Kučkog koma 2484m i Vasojevičkog Koma 2461m. Dolina Tare odvaja Sinjajevinu i Komove, a dolina Drcke i Opasanice čine sjevernu i južnu granicu Komova. Komovi su jedan od najvećih hidroloških centara Balkana i izvorišta mnogih rijeka i rječica. Viši djelovi Komova izgrađeni od moćnih slojeva sprudnih krečnjaka leže na nižim škriljasto – pjeskovitim slojevima. Zato su u nižim djelovima Komovi pokriveni veoma gustom šumom, a iznad

se uzdiže gola krečnjačka masa. Zapadni i jugozapadni prostor Komova izgrađen je od durmitorskog fliša.

Poglavlje, pod nazivom "*Vjervanjanja, običaji i obredi*", odnosi se prvenstveno na najopširnije prikazivanje etnografskih svojstava Komova. Taj prostor, sa cijelom vertikalom svojih neznanih naseobina, jeste ne samo realni nego i mistični okvir. Preslovenska i slovenska tradicijska nit tu se negdje spajaju i duhovno ozračuju, možda najjače baš u sferi mističnog i magijskog.

U poglavlju naslovljenom »*Stanovništvo*« autor je izvršio obradu, najuže, materije iz demografije. U ovom dijelu je dat sažet pregled o stanovništvu, njihova rasprostranjenost, kao i pregled stanovništva kroz prošlost. U neposrednoj vezi sa ovim je i pitanje u kakvom su odnosu geografske sredine i stanovništva, o čemu autor suptilno raspravlja, naglašavajući da je geografska sredina izuzetno značajna na primjeru Komova. U poglavlju "*Stočarstvo*", autor je analizirao privredne prilike Komova. Stočarstvo je na prostoru Komova uvijek bila prioritarna poljoprivredna grana. Prirodni uslovi za razvoj stočarstva na Komovima, a posebno način iskorišćavanja poljoprivrednih površina su povoljni. Razvoj ove poljoprivredne grane obradio je kroz sve bitne karakteristike: lokacione faktore (katune), razvoj, proizvode i dostignute rezultate.

Poglavlje pod nazivom "*Kulturno zabavni život*" predstavlja onaj dio monografije gdje autor pažljivo analizira kulturološka »lica« Komova. I bez semantičkog širenja teme i njenog prenošenja sa individualnog na opšte, jasno je da ona zadire u jedan psihološki problem visoke frekvencije, posebno karakterističan za mentalnu i kulturološku mapu prostora Komova. Kroz stranice autor obrađuje veoma pregledno život i običaje na Komovima. Zajedno su prikazana tri plemena – Vasojevići, Kući i Bratonožići i brojna brastva/porodice, koja su vjekovima dijelila sudbinu, zajedničku borbu protiv zajedničkih neprijatelja, slične ili različite običaje, vjervanjanja, pjesme, igre i sve ono što nosi zajednički suživot. Ljudi ispod Komova, iako iz različitih plemena, toliko su povezani i uvezani da su kroz istoriju više podsjećali na jednu familiju, nego na tri različita plemena. Kako autor uočava stanovnici Komova „Gosta bi na dlanu nosili: krvi bi mu utočili”.

U poglavlju "*Komova kroz vremena i događaje*" autor ukazuje da je uvezanost Komova u sistem planina i događaja bila impozantna. Ovo poglavlje knjiga nas neosjetno vraća u čari prošlosti i svojim porukama predstavlja otimanje od zaborava. Bez puteva, struje, sa nedovoljnom količinom vode za piće i velikom udaljenošću tržišta, nedovoljno novca za kupovinu onoga što im je neophodno, morali su se zadovoljiti onim čime raspoložu, a to je: drvo, kamen, kreč i želja da sve sami urade. Sljedeće naslovljeno je kao »*Epske i lirske narodne pjesme*«. Autor ističe da ovakve planine imaju čudesnu moć da oplemenjuju čovjeka i društvo, one koji u njima prepoznaju svoje kulturno dobro. U poglavlju »*Komovi danas*« autor prepoznaje, a mi ističemo, da

danas Komovi sa svim svojim potencijalom zaslužuju, više nego ranije, ozbiljniji tretman i drugačiji pristup, pa i konkretan dogovor svih potencijalnih korisnika, radi što potpunijeg i racionalnijeg korišćenja resursa.

Sagledavajući ovu monografiju u širem kontekstu posebno apostrofiramo neka bitna obilježja:

Monografija “Život na Komovima” djeluje integrisano. Veze među pojedinim cjelinama su čvrste, kako bi se formirala jasnija slika o najznačajnijim osobnostima Komova. Značajno je istaći da je monografija koncepcijski, sadržajno i terminološki u dobroj mjeri optimalizovana. Neophodno se osvrnuti na stilske i jezičke osobnosti teksta monografije, prijemčljivost koju im obezbjeđuje set odnjevovana rečenička forma, bogatstvo leksičkih konotacija, koje su, nesporno, zahvaćene iz jezičkih kodova. Riječju, autor je uradio impozantan posao koji ima višestruku dimenziju i specifičnu naučnu težinu. Njegov poduhvat i efikasnost zamjenjuju angažman jednog cijelog naučnog tima.

IN MEMORIAM



Prof. dr PETAR ĐURAVČAJ
(1934 – 2010)



Petar Đuravčaj rođen je 10.03.1934. godine u Zatrijepču kod Podgorice. Osnovnu školu završio je u rodnom mjestu. Nižu gimnaziju u Tuzima Učiteljsku školu, Višu pedagošku i Filozofski fakultet, grupa jezik i književnost, u Prištini.

Postdiplomske studije završio je na Sveučilištu u Zagrebu kada stiče akademsko zvanje magistra istorije i teorije književnosti.

Doktorsku disertaciju je odbranio takođe u Zagrebu, i stiče zvanje doktora nauka društvenih, humanističkih i teoloških znanosti iz područja filologije.

Svoj radni vijek je posvetio najvećim dijelom prosvjeti i nauci.

Sudbinski je bio upućen i vezan za svoju zavičajnu Malesiju i dugo godina radi kao učitelj, nastavnik, profesor u više škola na tom području, a od 1972. godine sa manjim prekidima kao profesor jezika i književnosti obavlja dužnost direktora zavičajne škole "Đerđ Kastrioti Skenderbeg" u Zatrijepču, skoro tri decenija.

Kao vaspitač uvijek je polazio od one biblijske maksime "Ko tebe kamenom – ti njega hljebom" ili one antičke da život ima smisla ako se posvetiš čitavim svojim bićem porodici, svojim bližnjima i drugima, odnosno ljudskoj sreći.

Tako je i kao profesor i kao rukovodilac Petar je stekao veliki ugled kod učenika, roditelja, kolega i saradnika. Jednom riječju bio je omiljen i u svemu primjeren vaspitač brojnih generacija koje će ga dugo pamtiti.

Petar Đuravčaj u toku službovanja ispoljava neouobičajenu nesebičnost u profesionalnim naporima da pomogne i učenicima i zavičaju čime je ličnim primjerom ohrabrio i mlađe i starije kolege da istraju u uslovima koji se za duže vrijeme nijesu mogli svrstati ni u jednu kategoriju pedagoških standarda.

Posebni zanosom, intelektualnim i radnim potencijalom radio je za dobrobit svoje zavičajne Malesije i države Crne Gore, na njihov kulturni i društveni preporod. Osim dragocjenog doprinosa u oblasti obrazovanja i vaspitanja veliki je pobornik opšteg napretka Malesije. Jedan je od aktivnih učesnika i autor zapisnika sa tog velikog svenarodnog skupa i istorijskog dogovora - ukidanje krvne osvete, odnosno - umira krvi u Malesiji, koja je vjekovima uzimala preveliki danak na tom području. Takođe, učesnik je i ostalih važnijih događaja u Malesiji, aktivan učesnik Odluke o ukidanju upotrebe oružja u Malesiji prilikom veselja i sličnih prigodnih obreda i svečanosti.

Značajan period svoga života Đuravčaj je posvetio nauci, još kao mladi prosvjetni radnik, a posebno nakon diplomiranja na Filozofskom fakultetu i sticanja stepena magistra istorije i teorije književnosti. Aktivan je član Balkanološkog instituta u Beogradu i Albanološkog instituta u Prištini. Magistrirao je i doktorirao na temama posvećenim Malesiji i na osnovu magistarske teze izdao knjigu "Malesija u lirskoj i epskoj narodnoj pjesmi".

Đuravčaj je veoma uspješno saradivao sa više časopisa i listova u zemlji i eks Jugoslaviji objavljujući naučne radove iz oblasti filologije, iz koje ima objavljen značajan broj radova.

Bio je autor prvih gramatika na albanskom jeziku za osnovnu školu, kao i autor, koautor i recenzent više udžbenika za osnovne i srednje škole na albanskom jeziku u Crnoj Gori.

Stručni je saradnik Ministarstva prosvjete i nauke i Zavoda za školstvo i predsjednik ekspertskog tima u studiji "Naša osnovna škola u budućnosti". Takođe je član Centralne komisije i stručne komisije za nastavne planove i programe, kao i predsjednik stručne komisije za albanski jezik za osnovne i srednje škole za nastavu na albanskom jeziku u Crnoj Gori dajući time veliki doprinos teorijskim i praktičnim zahtjevima nove reformisane osnovne i srednje škole.

Petar kao ugledni i istaknuti intelektualac, bio je i pravi narodni učitelj jer je čitav njegov život posvetio sistemu obrazovanja na albanskom jeziku u Crnoj Gori i šire, od osnovnog do univerzitetskog obrazovanja.

Dugo godina je bio profesor na Univerzitetu Crne Gore – Učiteljski studij na albanskom jeziku. Od osnivanja je predavao Albanski jezik - fonetiku i fonologiju, kao i Uvod u književnost – teoriju. Uporedo je bio i redovni profesor pri Univerzitetu "Luigj Gurakuqi" u Skadru sve dok ga je smrt zatekla.

Za svo vrijeme rada u prosvjeti, kao učitelj, nastavnik, profesor i dugogodišnji direktor Osnovne škole "Đerđ Kastrioti Skenderbeg" u Zatrijepču, svojim organizacionim, pedagoškim, stručnim i naučnim radom mnogo je doprinio, ne samo uspješnom radu pomenute škole, nego i širenju prosvjete, kulture i nauke među mladima Malesije i Crne Gore. Đuravčaj je dobitnik

opštinske nagrade ‘‘Iskra’’ kao i dobitnik najviše državne nagrade Crne Gore iz oblasti obrazovanje ‘‘Oktoih’’ – 1995. godine.

Takođe, u toku svog radnog vijeka prof. dr Petar Đuravčaj dobio je više vrijednih priznanja i odlikovanja, od kojih ovom prilikom izdvajamo Orden rada i Orden zasluga za narod. Bio je veliki pobornik međuetničkog i međunacionalnog sklada i suživota među narodima u Podgorici i Crnoj Gori.

Vijest o smrti Petra Đuravčaja bolno je odjeknulo svugdje kod njegovih bivših vaspitanika, učenika i studenata, saradnika i intelektualnim krugovima Podgorice, Prištine, Zagreba, Skoplja, Skadra ... a ponajviše u njegovoj zavičajnoj Malesiji koja mu se odužila masovnim ispraćajem u vječnost i dostojnim odavanjem počasti.

Prof. dr Božidar Šekularac

POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, Časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja.

Objavljuju se samo prethodno neobjavljeni radovi, osim prevoda sa stranih jezika i preuzetih radova, po prethodno pribavljenom odobrenju.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim teorijskih i istraživačkih radova je najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opseg od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 1,5.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja sadrži

zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi njen dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

g) Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove nezavisno od redosljeda prispjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom, odnosno na CD-u ili disketi, uz koje se može priložiti i štampani tekst.

Radove slati na adresu:

Ministarstvo prosvjete i nauke - sektor za nauku - za Časopis „**Vaspitanje i obrazovanje**” Podgorica, Rimski trg bb

E-mail: casopisvio@mpin.gov.me; radovan.damjanovic@gov.me;
smiljana.prelevic@gov.me

Redakcija