

2

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

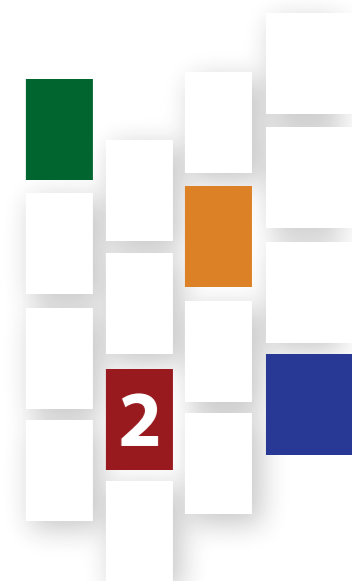
EDUCATION

*edukation*

Образование

*Ausbildung*

éducation





VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
časopis za pedagošku teoriju i praksu

---

UDC – 37	ISSN 0350 – 1094	PODGORICA
God XXXVII	Godišnji broj 2	2012.

---

Časopis izdaje Zavod za udžbenike  
i nastavna sredstva Podgorica

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

Izlazi tromjesečno

Tiraž 1000

Rukopisi se ne vraćaju

Štampa „Obod“  
AD Cetinje

*Glavni urednik*  
Radovan Damjanović

*Odgovorni urednik*  
Dr Božidar Šekularac

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

*Sekretar Redakcije*  
Snežana Jovanović

*Lektura*  
Sanja Orlandić

*Prevodilac*  
Mr Radoslav Milošević-ATOS

*Korektura*  
Vesna Vujović

*Korice*  
Slobodan Vukićević

*Kompjuterska obrada*  
Marko Lipovina

# **VASPITANJE I OBRAZOVANJE**

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

**2**

Podgorica, 2012

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

E-mail :  
[casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)  
[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)  
[radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me)

Godišnja pretplata:

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

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

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

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

\* \* \*

*Glavni urednici:*

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

*Odgovorni urednici:*

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

**SADRŽAJ**  
**CONTENTS**  
**2|2012**





## SADRŽAJ

### ČLANCI (istraživački, pregledni, stručni)

Emilija LAZAREVIĆ Disgrafične smetnje kod učenika .....	13
Rajko ŠOFRANAC Radiša ŠČEKIĆ Usklađenost vizije, misije, politike i strategije – uslov za efikasno funkcionisanje obrazovne ustanove .....	29
Milja VUJAČIĆ Stavovsko-vrednosna orijentacija nastavnika mogućnost ili ograničenje za inkluziju .....	37
<b>NASTAVNO-VASPITNI RAD</b>	
Snežana GRBOVIĆ Pismena provjera znanja u nastavi geografije .....	51
Miroslav DODEROVIĆ Zdravko IVANOVIĆ Zemljotresi i njihova nastavna aktuelizacija .....	65
Duško BJELICA Jovica PETKOVIĆ Stres i adaptacija u sportskom treningu .....	87
Esko KALAČ Uloga i značaj kabinetske nastave hemije u osnovnoj školi .....	95
Natalija BRAJKOVIĆ Nastavni principi i organizacija udžbeničke strukture .....	103



Marijana JURIŠIĆ Ivana VODOGAZ Moderna književnost u nastavi engleskog jezika .....	111
Jelena PERUNOVIĆ-SAMARDŽIĆ Djeca sa posebnim potrebama i izrada individualnih planova stimulacije (IPS) .....	121
Snežana JOVANOVIĆ Modelovanje budućih univerzitetskih biblioteka .....	133
<b>AKTUELNE TEME</b>	
Sreten ZEKOVIĆ Fenomen <i>crnogorske slobode</i> i Vasilije Petrović .....	141
Ivica STANIĆ Suicid kao fenomen i njegova prevencija .....	151
<b>PRIKAZI, KOMENTARI, PREGLEDI</b>	
Nađa DURKOVIĆ Nove knjige: I Hose Antonio Marina, <i>Teorija stvaralačke inteligencije</i> , (306 strana, prevod sa španskog Gordana Ćirjanić), Službeni glasnik, Beograd, 2011.	
II Žan-Klod Karijer – Umberto Eko, <i>Ne nadajte se da ćete se rešiti knjiga</i> , ALEF, Gradac, Čačak–Beograd, 2011. (195 strana, prevod s francuskog Miodrag Marković) .....	173
Jovanka VUKANOVIĆ Život dopisan smrću Akademik Danilo Radojević <i>Tužbalice</i> Vuka Vrčevića, ICJIK Podgorica, 2011. ....	179
Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ Prof. dr Miroslav Doderović, <i>Srednja Amerika prostor i stanovništvo</i> , Geografski institut Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2011)	
Prof. dr Miroslav Doderović, <i>Antarktik</i> , Institut za geografiju i Studijski program za geografiju Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2011).....	181
Dragan KRIVOKAPIĆ Prof. dr Duško Bjelica i dr Jovica Petković, <i>Teorija fizičkog vaspitanja i osnove školskog sporta</i> , Univerzitet Crne Gore, Podgorica 2009.).....	191

## CONTENTS

### ARTICLES (scientific, research, reviews, professional paper)

Emilija LAZAREVIĆ  
Disgraphic disorders of pupils ..... 13

Rajko ŠOFRANAC  
Radiša ŠČEKIĆ  
Harmony among vision, mission, policy and strategy- precondition  
for effective and efficient functioning of education institution ..... 29

Milja VUJAČIĆ  
Attitudes of elementary school teachers – possibility  
or limitation for inclusive education ..... 37

### TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Snežana GRBOVIĆ  
Written test in Geography Teaching ..... 51

Miroslav DODEROVIĆ  
Zdravko IVANOVIĆ  
Earthquakes and promotion of their relevance in teaching ..... 65

Duško BJELICA  
Jovica PETKOVIĆ  
Stress and adaptation in sports training ..... 87

Esko KALAČ  
Role of Chemistry teaching labs in Primry School ..... 95

Natalija BRAJKOVIĆ  
Teaching principles and organization of textbook structure ..... 103

Marijana JURIŠIĆ Ivana VODOGAZ Modern Literature in the EFL Classroom .....	111
Jelena PERUNOVIĆ-SAMARDŽIĆ Children with special needs and desing of individual stimulation plans (IPS).	121
Snežana JOVANOVIĆ Modelling the future of Academic Libraries .....	133
<b>EDUCATION NEWS</b>	
Sreten ZEKOVIĆ Phenomenon of <i>Montenegrin Freedom</i> and Vasilije Petrović .....	141
Ivica STANIĆ Suicide as a phenomenon and its prevention .....	151
<b>REVIEWS, COMMENTS, ANALYSES</b>	
Nađa DURKOVIĆ New books: I José Antonio Marina, <i>Theory of the creative intelligence</i> , (306 pages, translation from Spanish by Gordana Ćirjanić), Official Gazette, Belgrade, 2011.	
II <i>Umberto Eco</i> and Jean-Claude Carrière, <i>Don't hope to get rid of books</i> , ALEF, Gradac, Čačak–Belgrade, 2011. (195 pages, translation from French by Miodrag Marković) .....	173
Jovanka VUKANOVIĆ Life written by Death Academician Danilo Radojević <i>Funeral Laments</i> of Vuk Vrčević, ICJIK Podgorica, 2011. ....	179
Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ Prof. dr Miroslav Doderović, <i>Central America, space and population</i> , Institute of Geography of the Faculty of Philosophy, Nikšić, 2011)	
Prof. dr Miroslav Doderović, <i>Antarctica</i> , Institute of Geography and Study Programme for Geography of the Faculty of Philosophy, Nikšić, 2011) .....	181
Dragan KRIVOKAPIĆ Prof. dr Duško Bjelica and dr Jovica Petković, <i>Theory of Physical Education and Fundamentals of school sport</i> , University of Montenegro, Podgorica 2009.) .....	191

## **ČLANCI (istraživački, pregledni, stručni)**





*Emilija LAZAREVIĆ<sup>1</sup>*

## DISGRAFIČNE SMETNJE KOD UČENIKA<sup>2</sup>

### **Rezime:**

Pisanje predstavlja najsloženiju ljudsku sposobnost i integriše sve moždane funkcije, i više od čitanja, jer pored ostalih procesa uključuje i ručnu djelatnost, podvo-deći je izvršavanju osnovne funkcije pisanja: prenošenje misaono-jezičkih poruka. Za usvajanje vještine pisanja neophodna je integracija senzornih procesa (auditivnog, vizuelnog i motornog), zato što je svaki od njih uključen u savladavanje pisanja riječi. Ovladavanje vještinama čitanja i pisanja predstavlja osnov za sticanje znanja i napredovanja u vaspitno-obrazovnom procesu, te smetnje ispoljene u tim domenima mogu imati razarajuće posljedice na dječiju motivaciju i sposobnost da uče. Disgrafija predstavlja poremećaj u učenju pisanja ili sticanju sposobnosti pisanja i pored postojanja normalne inteligencije, dobrog vida i sluha, odgovarajuće edukacije i socijalnih uslova. Disgrafija je često uzrok niskih postignuća u školi, nedovršavanja domaćih zadataka i teškoća u fokusiranju pažnje, pa prisustvo dugotrajnih disgrafičnih smetnji kod učenika može dovesti do ozbiljnih socijalnih, emocionalnih i edukativnih problema. U radu ćemo dati kratki teorijski prikaz disgrafije, navesti uzročnike i oblike disgrafičnih smetnji, ukazati na teškoće koje se nalaze u osnovi te specifične smetnje u učenju. Takođe, tu smetnju ćemo dovesti u vezu sa školskim postignućem i dati preporuke i smjernice učiteljima i nastavnicima koje mogu unaprijediti njihov rad s tim učenicima.

**Cljučne reči:** disgrafija, specifične smetnje u učenju, pisanje, nastava, preporuke učiteljima/nastavnicima

### **Uvod**

Za usvajanje vještine pisanja, koja predstavlja veoma složenu psiholingvističku sposobnost i formu pisanog jezika, neophodna je integracija

<sup>1</sup> Dr Emilija Lazarević – viši naučni saradnik, Institut za pedagoška istraživanja

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

senzornih procesa (auditivnog, vizuelnog i motornog) zato što je svaki od njih uključen u savladavanje pisanja riječi. Pisani jezik zahtijeva viši i mnogo kompleksniji nivo senzornog funkcionisanja (Golubović, 2006). Postoje dvije vrste verbalnog jezika: govorni i pisani. Dijete prvo ovladava govornim jezikom, a poslije savladavanja usmenog jezika, i uspostavljanjem zrelosti neuroloških i psiholoških struktura dijete kreće sa usvajanjem pisanog jezika, odnosno usvajanjem vještina čitanja i pisanja. Pisani jezik predstavlja ekspresivnu komponentu forme čitanja. Kod pisanog jezika, kao i kod govornog, prvo se uspostavlja receptivni obrazac/input odnosno postojanje razumijevanja produkovane riječi (pisana forma pretpostavlja da je forma čitanja usvojena), čime se omogućava ekspresija/output, koja nije uslovljena samo receptivnim funkcijama nego i integriranošću motornih procesa. Odnos između auditorne i vizuelne forme jezika je hijerarhijski uređen, što znači da forma čitanja zavisi od auditorne ili govorne forme, a sposobnost pisanja zavisi od cjelovitosti auditorne forme i čitanja (Myklebust, 1965, prema: Golubović i grupa autora, 2005).

Pisanje kao najsloženija ljudska sposobnost integriše sve moždane funkcije, i više od čitanja, jer pored ostalih procesa uključuje i ručnu djelatnost, podvođeći je izvršavanju osnovne funkcije pisanja: misaono jezičke poruke (Vladislavljević, 1991). Ovladavanje vještinama čitanja i pisanja predstavlja osnov za sticanje znanja i napredovanja u vaspitno-obrazovnom procesu, te smetnje ispoljene u tim domenima mogu imati razarajuće posljedice na dječiju motivaciju i sposobnost da uče. Disgrafija predstavlja stabilnu nesposobnost djeteta da ovlada vještinom pisanja (prema pravopisnim načelima određenoga jezika), koja se ogleda u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogreškama. Teškoće, tj. pogreške, nijesu povezane s neznanjem pravopisa, i trajno su zastupljene bez obzira na dovoljan stepen intelektualnog i govornog razvoja, normalno stanje sluha i vida te redovno školovanje. U velikom broju slučajeva disleksija i disgrafija mogu biti istovremeno prisutne kod djeteta, ali u mnogim slučajevima specifične teškoće u pisanju mogu postojati i zasebno. Takvo dijete može imati teškoće u čitanju samo na početku školovanja, a ozbiljne teškoće u pisanju ostaju mnogo duže, kada je čitanje već savladano. Statistička istraživanja pokazuju da su poremećaji u pisanju kod učenika 4, 5. i 6. razreda osnovne škole dva do tri puta češća pojava nego poremećaji u čitanju (Posokhova, 2000). Podaci o učestalosti pojave disgrafije različiti su i kreću se od 6% do 10% (Lazarević, 2006). Prema Bojaninu (1985) učestalost pojave disgrafije iznosi 6,3% i to kod 80% dječaka i 20% djevojčica, prema Golubović (1993) 6,4%, Brakus (1995) 7,7% i (1999) 24%, Mitić i Golubović (1999) 7,7% i to 10,8% dječaka i 4,4% djevojčica. Disgrafija se znatno češće javlja kod dječaka nego djevojčica, a zabrinjavajuća je činjenica da su disgrafične smetnje kod učenika u porastu.

Disgrafija može biti uzrok niskih postignuća u školi, nedovršavanja domaćih zadataka i teškoća u fokusiranju pažnje, a emocionalni faktori koji podstiču disgrafiju često pogoršavaju situaciju. Zbog ozbiljnosti smetnji koje se

nalaze u osnovi toga poremećaja, kao i njihovih posljedica ne samo na školsko postignuće, nego i na cjelokupni razvoj ličnosti, poremećaj pisanja/disgrafija se nalazi u fokusu interesovanja više naučnih disciplina kao što su neurologija, neuropsihologija, neurolingvistika, logopedija, psihologija i pedagogija. U radu ćemo dati kratki teorijski prikaz disgrafije, navesti uzročnike i oblike disgrafičnih smetnji, ukazati na teškoće koje se nalaze u osnovi te specifične smetnje u učenju. Takođe, tu smetnju ćemo dovesti u vezu sa školskim postignućem i dati preporuke i smjernice učiteljima i nastavnicima koje mogu unaprijediti njihov rad s tim učenicima.

### **Šta je disgrafija?**

U literaturi koja se bavi problemima pisanja postoje brojne teorijske odrednice toga poremećaja, a mi ćemo navesti neke od njih. Razvojna disgrafija, podrazumijeva smetnje koje pogađaju cjelokupnu ličnost i ukazuju kako na problem organizovanja psihomotorike tako i na problem razvijenosti praksije, koncepcije prostora i dozrelosti u oblasti osjećanja, kao i na specifičnosti saznanje organizovanosti te djece (Bojanin, 1985). Prema Volkovoj & Šahovskoj (2002) disgrafija je djelimični specifični poremećaj procesa pisanja. Disgrafija predstavlja poremećaj u učenju pisanja ili sticanju sposobnosti pisanja i pored postojanja normalne inteligencije, dobrog vida i sluha, odgovarajuće edukacije i socijalnih uslova (Golubović, 1998). Disgrafija kao i disleksija, predstavlja složeni sindrom, koji se ne ograničava na teškoće u ovladavanju pisanjem, već uključuje teškoće u formiranju raznih predintelektualnih funkcija i jezika. Taj poremećaj karakteriše znatno slabija vještina pisanja od one koja se očekuje s obzirom na hronološku dob osobe, i obično se radi o kombinacijama teškoća kod koje dominiraju gramatičke greške, greške interpunkcije, slaba organizacija poglavlja, višestruke pravopisne greške i izrazito loš rukopis. Proces pisanja kod odraslog čovjeka automatizovan je i karakteriše se cjelovitošću i povezanošću, a grafički prikaz riječi se ne reprodukuje po izdvojenim elementima (slovima), već kao jedinstvena cjelina jedinstvenom motoričkom operacijom. Proces pisanja odvija se automatizovano i teče pod dvostrukom kontrolom: kinestetičkom i vizuelnom, pa se i karakteristike rukopisa proučavaju u odnosu na vrste normalnih i patoloških psiholoških stanja, i razlikuju se od karaktera pisanja djeteta koje tek savladava tu vještinu (Golubović, 2003).

Neki autori pretpostavljaju da disgrafija predstavlja disfunkciju u interakciji dva glavna moždana sistema koji omogućavaju da se prevedu misao u pisani govor, odnosno izvrši prevođenje foneme u grafeme, glasa u simbol, misli u pisani riječ, pa poremećaji pažnje, sposobnosti pamćenja i povezivanja grafičkog materijala utiču na sposobnost pisanja (Golubović, 2000). Kao i disleksija, i disgrafija ima složenu psiho-neurološku osnovu, a različiti oblici disgrafija nastaju zbog djelovanja skupa uzroka. Međutim, u nastanku mnogih oblika disgrafije važnu ulogu imaju i jezičke teškoće,



odnosno teškoće u ovladavanju određenim elementima jezičnog sistema (Lazarević, 2011). Ipak, u svakom od oblika te smetnje može se izdvojiti dominantni mehanizam i, s obzirom na to, vrsta tipičnih pogrešaka u pisanju. Postoje različiti pristupi u određivanju uzroka nastanka te specifične smetnje u učenju. Neki autori uzročnike nastanka disgrafije kod učenika dijele u dvije skupine: sociolingvističke i patolingvističke. U sociolingvističke ubrajaju: neodgovarajući metod obučavanja, neodgovarajuća sredstva za pisanje, pogrešan stav učitelja prema djeci čiji fiziološki mehanizmi kasne u razvoju, pretpostavljena brzina ovladavanja pisanjem, nasuprot tačnosti i formi. U patolingvističke ubrajaju: lezije regiona mozga odgovorne za funkciju čitanja i pisanja, mentalnu retardaciju i oštećenje vida i sluha (Vladislavljević, 1991). Prema Posokhovej (2000) uzroci za nastajanje disgrafije su sljedeći: nasljedna disgrafija (prema mišljenju stručnjaka nasljedni uzrok sam za sebe rijetko kad uzrokuje disgrafiju, što znači da u povoljnim uslovima disgrafiju možemo često spriječiti); teškoće u pisanju nastale djelovanjem spoljašnjih nepovoljnih uzroka na dijete u razvoju i kombinovani oblik (najčešći uzrok disgrafije - kombinacija predispozicija s djelovanjem dva do tri spoljašnja nepovoljna uzroka).

Zbog složenog preplitanja neuropsiholoških i jezičkih uzroka, disgrafija može imati veoma različite oblike. Analiza poremećaja pisanja kod djece pokazuje da se disgrafija manifestuje različitom i kompleksnom simptomatologijom, što je uticalo na izdvajanje većeg broja oblika i tipova tih poremećaja. Kliničke manifestacije disgrafije upućuju na pretpostavku da se u osnovi realizacije govornog i pisanog jezika nalaze isti neuroanatomske i neurolingvistički mehanizmi, kao i da je disgrafija prije svega jezički poremećaj. Identifikovani su različiti oblici disgrafija među kojima značajno mjesto zauzimaju disleksična disgrafija, motorna disgrafija i spacijalna disgrafija, kao i artikulacionoakustička disgrafija, agramatička disgrafija i disgrafija usljed poremećaja jezičke analize i sinteze (Golubović, 2003). Vladislavljević S. (1991) razvojne disgrafije dijeli na: vizuelne, auditivne, jezičke i grafomotorne. Prema stepenu izraženosti disgrafije mogu biti: (1) Laka disgrafija; (2) Izražena disgrafija i (3) Agrafija (potpuna nesposobnost pisanja, obično je prelazno stanje koje nakon prve do druge godine školovanja prelazi u stabilnu disgrafiju, praćenu ozbiljnim specifičnim teškoćama u početnom učenju - dijete ima velikih problema u učenju slova).

Učenici sa disgrafijom prave neobične (specifične greške) i stalno ih ponavljaju, pa su određenost grešaka (veoma su tipične), stalnost grešaka i mnogobrojnost prepoznatljiv simptom disgrafije. Disgrafična djeca najčešće prave sljedeće greške: greške na nivou slova i sloga (izostavljanje, premještanje, dodavanje slova ili sloga, zamjene i miješanja, perseveracije (zaglavljivanja na prethodnom slovu) i anticipacije (istrčavanje unaprijed – kada se potrebni glas zamjenjuje drugim koji je bio u prethodnom slogu), greške na nivou riječi (rastavljeno pisanje djelova iste riječi, sastavljeno pisanje djelova iste riječi,

sastavljeno pisanje više riječi, remećenje granica između riječi), greške na nivou rečenice (greške povezivanja riječi unutar rečenice, nepravilna interpunkcija) (Lazarević, 2006).

### **Teškoće disgrafičnih učenika prema dominantnim tipovima disgrafije**

Mnogobrojna istraživanja pokazala su da su simptomi disgrafije raznovrsni i da zalaze u različita područja: analizatora, psihičkih funkcija, operacija pisanja, jezičkih i fonoloških deficita. Disgrafična djeca imaju dosta teškoća u izvršavanju zadataka ne samo kad je u pitanju maternji jezik, nego i svaki drugi nastavni predmet, jer nijesu u stanju da pismenim putem daju adekvatne odgovore (Lazarević, 2011). Ti učenici mogu da imaju teškoće u razvoju matematičkih sposobnosti, pri teškom preslikavanju i crtaju geometrijskih slika, percipiranju djelova u odnosu na cjelinu, usvajanju motoričkog obrasca slova, brojeva i drugih simbola. Prije nego što počnu pisati oni jasno vide obrazac ili specifičan simbol, ali vizuelna slika blijedi – zaboravlja se, pa su im grafeme često izobličene, nedovršene ili imaju suvišne elemente (Golubović, i grupa autora, 2005). Kod tih učenika prisutne su i socio-emocionalne smetnje, koje dodatno podstiču disgrafiju i pogoršavaju situaciju. Od te djece se traži da dovrše prepisivanje zadataka sa table u svesku, vraćaju se kući s gomilom nedovršenih zadataka da ih kod kuće završavaju. Ponovni zahtev roditelja da završe svoje domaće zadatke ne donosi nikakve rezultate. Ako dobro čitaju, onda te učenike optužuju da su lijeni, nemarni, što ih dodatno frustrira i izaziva gnjev kod njih, što dalje ometa postojeće sposobnosti. I pored očiglednog nastojanja ta djeca ne mogu da idu u korak sa školskim programom i ne pokazuju odgovarajući uspjeh (Lazarević, 2006). Na osnovu prirode pogrešaka koje prave, disgrafične teškoće koje mogu biti prisutne kod učenika, navešćemo prema dominantnim tipovima:

*Vizuelne disgrafije.* Učenici s tim tipom disgrafije ispoljavaju smetnje u domenu izmenjene vizuelne percepcije i njenog sniženog opsega, diskriminacije vizuelne memorije i poremećaja prostorne orijentacije. Te teškoće mogu biti prisutne kod učenika s tim tipom disgrafije i pored potpuno očuvanog vida. Disfunkcija tih područja dovodi do raznovrsnih pogrešaka u pisanju slova, riječi, brojeva i u crtanju. Najčešći simptomi su: nedovoljno uočavanje razlika između slova sličnih po obliku, zbog čega dolazi do njihove zamjene npr. ć-č, s-š. и-н, n-h, pogrešno oblikovanje slova bez nekih linija ili sa dodacima, teškoće sa zapamćivanjem slova (nemogućnost njihovog dovođenja u sjećanje), izokretanje na suprotnu stranu, izokretanje gore-dolje, pisanje s desna u lijevo, tzv. „ogledalsko pismo“, pisanje brojeva na suprotnu stranu iako su dobro oblikovani, crtanje predmeta i likova s okrenutim figurama s desna na lijevo, ili izuzetno, ali se dešava i takvo crtanje da su svi predmeti i likovi postavljeni „naglavačke“ (Vladislavljević, 1991).

*Auditivne disgrafije.* Učenici s tim tipom disgrafije ispoljavaju smetnje u domenu auditivne percepcije, snižen opseg auditivne memorije, nerazvijenog fonemskog sluha, kad i pored normalnog fiziološkog prijema zvuka ne postoji auditivno diferenciranje fonema maternjeg jezika. Greške u pisanju prouzrokovane su teškoćama u izgovoru i/ili međusobnom auditivnom razlikovanju glasova. U pismenim radovima djece one se manifestuju na nivou slova i sloga, a prepoznajemo ih po mnogobrojnim zamjenama i miješanjima slova, odnosno glasova sličnih po zvučnosti i izgovaranju. Najčešće pogreške su: pojavljivanje slova koje supstituiše ono koje je trebalo da bude napisano npr. glasovi niske diskriminativnosti l-r, l-lj, č-ć, dž-đ i sl. Taj oblik disgrafije javlja se kod prvaka koji zbog sporijeg artikulacionog razvoja još ne diferenciraju slične foneme, i ne dolaze do izražaja jedino prilikom prepisivanja. Česta pojava kod ovog tipa disgrafije je zamjena zvučnih fonema bezvučnim, npr. dijete umesto g piše k, umesto d – t, umesto ž – š. Pisanje je najčešće praćeno subvokalnim (bezglasnim) govorom, što ukazuje na nezrelu artikulaciju, odnosno da je dijete kasno naučilo izgovarati glasove koji se sada pojavljuju u pisanju kao nezreli mehanizam (Vladislavljević, 1991).

*Jezičke disgrafije.* Učenici s tim tipom disgrafije u osnovi imaju neadekvatan jezički razvoj, odnosno razvojnu disfaziju, fonoloske deficite i mentalnu retardaciju. Jezičke disgrafije obuhvataju dva podtipa: *disgrafija jezičke analize i sinteze* i *agramatička disgrafija*.

- *Disgrafija jezičke analize i sinteze* – predstavlja oblik disgrafije koji se najčešće javlja kod učenika. Učenici ispoljavaju teškoće u domenu jezičke analize i sinteze na različitim nivoima: fonemskom, slogovnom, morfološkom i sintaktičkom (podjela teksta na rečenice i rečenica na riječi). Teškoće se manifestuju pri rastavljanju teksta na rečenice, rečenice na riječi, riječi na morfeme (korijen, prefiks, sufiks), slogove i foneme. Vještina jezičke analize i sinteze jedan je od oblika mentalne aktivnosti i neposredno zavisi od nivoa jezičke zrelosti djeteta i razvijenosti njegovih predintelektualnih funkcija, naročito slušno-govorne memorije, analitičke pažnje i dr. Nedovoljna razvijenost jezičke analize i sinteze manifestuje se prilikom pisanja u vidu deformacije strukture riječi i rečenice. Najčešće su prisutne deformacije glasovno-slovne strukture riječi, a najkarakterističnije su sljedeće greške: ispuštanja suglasnika, ispuštanja vokala, permutacija slova, dodavanja slova, dodavanja i premještanja slogova. Poremećaj dijeljenja rečenice na riječi, kod te vrste disgrafije manifestuje se u spojenom pisanju riječi, posebno prijedloga, s drugim riječima, razdvojeno pisanje riječi koje se pišu zajedno, razdvojeno pisanje prefiksa od korijena riječi npr. „za plakao“, „ja je“, „nadrvo“, „pas tele boja“ umjesto „pastelna boja“, „svakamen“ umjesto „svaki kamen“, „tamrlja“ umjesto „tamna mrlja“, „glupatka“ umjesto „glupa patka“ itd. (Golubović, 2003).

- *Agramatička disgrafija* – često se srijeće kod učenika koji na predškolskom uzrastu nijesu stekli jezičku zrelost, a susrijećemo je i u pismenim

radovima učenika s dobro razvijenim i gramatički ispravnim usmenim govorom. To su obično djeca s teškoćama u kratkoročnoj slušno-govornoj memoriji i pažnji npr. „medvedni rep“, „vodna biljka“, „olujano more“, „veliko plavo mrlja“, „njega nije zadovoljavalo život na selu“ itd. (Posokhova, 2000) Teškoće koje imaju učenici sa tim tipom disgrafije mogu se manifestovati na nivou riječi, sintagme, rečenica i teksta i ona je sastavni dio šireg kompleksa simptoma-nedovoljnog leksičko-gramatičkog razvoja, koji se uočava kod djece s dizartrijom, alalijom, razvojnom disfazijom i mentalnom retardacijom. U vezanom pisanom govoru kod te djece javljaju se velike teškoće u formiranju logičkih i jezičkih veza između rečenica, redosljed rečenica ne odgovara uvek redosljedu događaja koji se opisuju. Takođe, narušavaju se i smislaone i gramatičke veze između pojedinih rečenica. Na nivou rečenica agramatizmi se u pisanju manifestuju u deficitu morfološke strukture riječi, zameni prefiksa, sufiksa, promjene padežnih nastavaka, pogrešnih konstrukcija s prijedlozima, promjeni padeža, broja imenica i neusaglašenosti oblika. Takođe, primijećen je i poremećaj sintaksičkoga formiranja govora što se manifestuje u teškoćama konstruisanja složenih rečenica, ispuštanju djelova rečenica, nepravilnom redosljedu riječi u rečenici (Golubović, 2003).

*Grafomotorne disgrafije* – odnose se na teškoće pisanja koji proizilaze iz nerazvijenih i nekoordiniranih grafomotornih pokreta ruke i koje dovode u pitanje sam rukopis kao takav, a ne njegovu sadržajnu i pravopisnu (ortografsku) stranu. Učenici sa ovom disgrafijom ispoljavaju teškoće u vidu miješanja slova prema bliskosti njihovog načina pisanja i u nestabilnom, nečitljivom rukopisu. Djeca ne mogu automatizovati tzv. motoričku formulu slova, tj. poteze pisanja. Ona dopisuju elemente slova, dodaju suvišne elemente, zamjenjuju motorički slična slova (koja na početku imaju isti potez pisanja), pišu sporo, brzo se umaraju, a kada pišu brzo, čine i mnogo drugih njima netipičnih pogrešaka. Njihov je rukopis obično neravan, neujednačen (neka slova su veća, a neka manja, mijenja se ugao pisanja), a što dijete duže piše, to je kvalitet pisanja lošiji (Posokhova, 2000).

### **Teškoće disgrafičnih učenika u nastavi**

Disgrafične smetnje predstavljaju jednu od mogućih smetnji koje se javljaju u okviru specifičnih smetnji u učenju (SSU), koje uključuju mnoge specifične smetnje, a svaka od njih je uzrok za otežano učenje, tj. poremećaj u jednom ili više osnovnih procesa uključenih u razumijevanje govornog i pisanog jezika. Specifične smetnje u učenju (specifični razvojni poremećaji školskih vještina) obuhvataju poremećaje koji se manifestuju specifičnim i značajnim oštećenjima sticanja školskih vještina.

Disgrafični učenici pišu neuredno i loše i prave često greške koje sami ne uočavaju, a kod dužeg pisanja njihovi problemi postaju sve izraženiji. Ti učenici teškoće ne manifestuju samo u neadekvatnom kvalitetu rukopisa, nego mogu

ispoljavati i brojne različite teškoće koje odslikavaju osnovu za javljanje tih smetnji, odnosno ozbiljne jezičke deficite. Za te učenike različite vrste pisanja imaju različit stepen težine, u zavisnosti od toga koliko se pri izvršavanju zadatka moraju angažovati. Zavisno od vrste pisma, stepen težine raste sljedećim redom: prepis, diktat, opis slike, pisanje poslije nečijeg pričanja, opis doživljaja, pisanje na zadatu temu i samostalni izbor teme, odnosno kreiranje pisanog sastava (Vladislavljević, 1986). Kad je diktat u pitanju, na početku pisanja ne griješe ili imaju manji broj pogrešaka, ali kako diktat odmiče raste i broj njihovih pogrešaka. Ako je prisutna slabost vizuelne memorije i vizuelne povratne veze, onda nijesu u stanju da razlikuju dobro i loše pisanje. Njihov rukopis je vrlo često loš i nečitak, što se kod njih smatra isključivo rezultatom nemarnosti. Bojanin (1985) je disgrafičan rukopis prikazao sa tri grupe obilježja. *Prvu grupu obilježja* čine sljedeće karakteristike: disgrafičan rukopis je u cjelini neuredan, loše postavljen u prostoru stranice na kojoj je izveden, bez jasno određenih margina, sam tekst je često umrljan, redovi su ulomljeni, talasasti ili silaze koso, napuštajući očekivan horizontalni pravac, riječi su između sebe stisnute ili je prostor između njih neujednačen, čas je širi, a čas uži. *Drugu grupu obilježja* (loše oblikovanje slova): linija slova je nazubljena, čas je deblja, čas je tanja (zavisno od pritiskivanja priborom za pisanje na hartiji, može biti tako grubo da se zacijepi i podloga na pojedinim mjestima), lineacija koja oblikuje slova postavljena je sasvim ovlaš, tanko, jedva primjetno, česta su ispravljanja slova doctavanjem djelova slova „retuširanja“, tamo gdje treba da se izvedu obline, javljaju se uglasti oblici, okrugline su spljoštene, deformisane, rasplinute, slova se ne nadovezuju nego se, često nadodaju, jedna naliježu na druga, kao da se sudaraju ili iskaču jedna iznad drugih, neka su slova „atrofična“, znatno manja od ostalih slova. *Treća grupa obilježja* odnosi se na: nepoštovanje proporcija djelova slova i oblikovanja slova u odnosu na tri zone u okviru kojih se rukopis postavlja, vitice slova koja se pišu u gornjoj zoni i vitice slova koja se pišu u donjoj zoni oblikuju se u srednjoj zoni, gdje je i tijelo slova, nekad se nepoštuje samo donja ili samo gornja zona, slova budu visoka, spljoštena, ukrućena ili široka, rasplinuta, što daje izgled stereotipnosti, ovlaš vođenja lineacije je nekada ujednačena, pa slova djeluju nesigurno, tanka su, nekada pisana krutom, tvdom lineacijom koja para podlogu.

Osim teškoća ispoljenih u domenu rukopisa, ti učenici često čine neobične (specifične) pogreške, ali isto tako često njihove pogreške izgledaju dosta uobičajeno. Kad učitelj promatra rad djeteta s disgrafijom, prvo što će uočiti jeste da se određene pogreške stalno ponavljaju. Određenost pogrešaka (veoma su tipične) i njihova stalnost i mnogobrojnost ključni su za prepoznavanja disgrafične smetnje kod učenika. Najčešće se kod te djece javljaju sljedeće greške: miješanje i neprepoznavanje velikih i malih slova, kao i normalnih i kurzivnih slova, nepravilna veličina i oblik slova; nedovršena slova; dodavanje suvišnih linija slovima ili izostavljanje nužnih linija, teškoće u pamćenju

slova; izokretanje slova (gore-dolje, s desna ulijevo, piše kao u ogledalu i sl.) zamjenjivanje, izbacivanje ili dodavanje slova u riječi, teškoće u usvajanju motoričkog obrasca slova, broja i drugih simbola, teško precrtavaju i crtaju geometrijske slike, teškoće u domenu matematičkih sposobnosti, smanjena brzina pisanja ili prepisivanja, pričanje sa sobom u toku pisanja, opšta nečitljivost. Zgrčeni prsti prilikom pisanja, neobičan položaj tijela, ručnog zgloba i papira prilikom pisanja; nepotrebno brisanje napisanog; pogrešno korišćenje margina i redova; neorganizovano pisanje po strani; nedovoljna brzina prilikom prepisivanja; opšta nečitljivost; potreba za verbalnim signalima; oslanjanje na mentalnu sliku onoga što npr. radi dok piše; primena verbalnih uputstava i sporo planiranje. Greške koje prave pri pisanju možemo sagledati na nivou slova i sloga, nivou riječi i na nivou rečenice.

Greške na nivou slova i sloga ogledaju se u vidu izostavljanja, premještanja, dodavanja suvišnog slova ili sloga, zamjene i miješanja, perseveracije i anticipacije. **Izostavljanje** ukazuje da učenik ne uočava sve glasovne komponente u sastavu riječi. **Premještanje** je manifestacija teškoća pri uočavanju redosljeda glasova u riječi uz nedovoljnu razvijenost pažnje i samokontrole. Dijete uspijeva uočiti svaki glas, ali neispravno bilježi njihov redosljed. (na primjer: „jenda“ - „jedna“, „tapka“ - „patka“, „bart“ - „brat“). **Dodavanje** suvišnih slova se događa pri neispravnom unutrašnjem izgovaranju riječi tokom pisanja (na primjer: „varat“ - „vrat“, „šekola“ - „škola“). Izostavljanje, premještanje i dodavanje su tipične greške za djecu s nedovoljno formiranom vještinom glasovne analize. U osnovi **zamena** i **miješanja** slova leži teškoća međusobnog razlikovanja glasova koji se slično izgovaraju i slično zvuče te nestabilnog povezivanja fonema (glasa) s grafemom (slovom), kada se nije uspostavila čvrsta veza između značenja i vizualne slike slova. Najčešće greške koje ti učenici prave su zamjenjivanje sličnih slova: grafički: b-d, m-n, a-o, e-o i fonetski: d-t, k-g, s-z, š-č, zatim zamjenjivanje vokala, konsonanata i zamjenjivanje ostalih slova. Posebno mjesto zauzimaju greške **perseveracije** („zaglavljivanje“ na prethodnom činu) i **anticipacije** („istrčavanje unapred“) - kada se potrebni glas zamjenjuje drugim glasom koji je bio u prethodnom slogu ili riječi, ili koji je u sljedećoj, a moguća su i dodavanja. To su vrlo specifične pogreške koje često nastaju zbog teškoća u sukcesivnim procesima. Dijete ne može ispravno rasporediti redosljed svojih radnja; pri perseveraciji dijete ne može odrediti koji je sljedeći potez i kako na njega preći, pa stalno ponavlja isti potez (primer perseveracije: „magazim“, „djedojka“, „planinina“; primer anticipacije: „gogor“ umjesto „logor“, „malgo“ umjesto „mnogo male djece“), a često je prisutno i izvrtanje redosljeda slova (Golubović, 2000).

Pogreške na nivou riječi se najčešće javljaju u vidu rastavljenog pisanja djelova iste riječi, sastavljenog pisanja nekoliko riječi i remećenja granica između riječi. Pogreške neispravnog rastavljanja i sastavljanja riječi i remećenje njihovih granica upućuju na teškoće individualizacije pojedinih riječi u



usmenom govoru. Česte su kod djece s nedovoljno razvijenim govorom ili s nešto sniženom kognitivnom inteligencijom koja je ipak u granicama normale.

Pogreške na nivou rečenice se odnose na pogrešno povezivanja riječi unutar rečenice i na neadekvatnu upotrebu znakova interpunkcije. Te greške su često prisutne kod djece s nedovoljno razvijenim govorom ili s nešto sniženom kognitivnom inteligencijom, koja je ipak u granicama normale. Primjeri za taj tip pogrešaka su sljedeći: „patke su izašle na jezero došle do vode vodenema“, „Obasjanim suncem grad je veoma lep“, „Zima je čekala čekala priroda“ itd. (Golubović, 2000).

Disgrafični učenici ispoljavaju teškoće i u matematici koje su uslovljene domenom smetnji pisanja. Tipične greške koje ti učenici prave u matematici su greške u čitanju i pisanju brojki: zamjenjivanje brojki u horizontalnom smjeru (45 umesto 54), zamjenjivanje brojki u vertikalnom smjeru (6 umesto 9 ili 63 umesto 93), zamjenjivanje jedne brojke dvocifrenog broja (63 umesto 68), pogađanje ili pogrešno čitanje odnosno pisanje obje brojke (65 umesto 47), (Golubović, 2000). Njihove teškoće u matematici ogledaju se i u: „ogledalskom“ pisanju brojeva, remećenju oblika geometrijskih figura, ne dovršavanju crtanja lika (linija ostaje otvorena), reprodukciji zapamćenih likova, proceduralnim pogreškama u pismenim radovima, zadaci na dnu stranice su obavljani mnogo lošije nego na početku, zapisuju jedno, a čitaju nešto sasvim drugo, pismenom računanju - u zapisivanju brojeva u redove, svim zadacima koji zahtijevaju manipulisanje sitnim predmetima (pogreške u brojenju u početnoj fazi učenja aritmetike), u razvrstavanju predmeta prema obliku, veličini, boji i dr. (Sharmi, 2001).

Teškoće disgrafične djece utiču na usvajanje znanja, a njihovi svakodnevni neuspjesi u pisanom radu, imaju razarajuće posljedice na njihovu motivaciju i sposobnost da uče. Problemi koje mogu ispoljavati u nastavi i usvajanju znanja iz matematike, maternjeg jezika i drugih nastavnih predmeta kod njih izazivaju strah, očajanje i pojavu sekundarnih posljedica (nisko samopouzdanje, negativno kompenzatorno ponašanje...). Dugotrajne disgrafične smetnje mogu dovesti do ozbiljnih socijalnih, emocionalnih i edukativnih problema. Dijete sa problemima čitanja i pisanja, često ne nailazi na razumijevanje i pomoć ni u porodici, a ni u školi, što ukoliko dugo traje može da prouzrokuje niz neurotičnih reakcija. Nesposobnost djeteta da savlada tečno čitanje i pisanje nailazi na nerazumevanje okoline i netolerantnost, pa se često dijete etiketira kao lijeno, „neinteligentno“, nemirno, što kod njega prouzrokuje gubitak samopouzdanja, te na taj način stvara sliku o sebi kao o neuspješnoj osobi. Učitelji najčešće ne prepoznaju prirodu problema koje ima takvo dijete pa često donose pogrešan sud o djetetu. Teškoće koje ima dijete s disgrafijom, često se ne tretiraju kao specifične smetnje u učenju, nego se generalizuju na cjelokupno ponašanje djeteta, koje se proglašava neodgovornim, s nedostatkom pažnje i koncentracije i nezainteresovanim. Takvi stavovi prema disgrafičnim

učenicima, mogu uticati na pojavu različitih oblika neprilagođenog ponašanja, koji predstavljaju rezultat odbrane od pogrešno tretiranih poteškoća. Budući da dijete teško može mijenjati okolinu, ono ulaže niz pokušaja da se prilagodi zahtjevima. Vrlo često se dešava da je kod tih učenika narušena potreba za sigurnošću (primjenom neodgovarajućih vaspitnoobrazovnih i pedagoških mjera), za uvažavanjem i priznanjem (ignorisanjem poteškoća, stalnim isticanjem negativnosti i nepružanjem mogućnosti za afirmacijom), potreba za pripadanjem (kroz negativno vrednovanje, te odbačenost u razredu), čime se emotivna stabilnost djeteta ozbiljno ugrožava. Osjećaj da ulaže trud bez vidljivih rezultata, te da se njegov napredak ne vrednuje u odnosu na postignuće, nego u odnosu na često vrlo rigorozne grupne norme, stvara djetetu osjećaj bespomoćnosti, koji se nalazi u osnovi svih vidova neprilagođenosti. S tim u vezi, razvija se i niz simptoma kojima se ta bespomoćnost nastoji više ili manje uspješno prevladati (strahovi, fobije, poremećaji u ponašanju, koji se protežu od negativističkog ponašanja do ozbiljnijih kršenja socijalnih normi). Navedena ponašanja možemo preduprijeti pružanjem mogućnosti djetetu da se potvrdi na neki od prihvatljivijih načina.

### **Preporuke učiteljima/nastavnicima za rad sa disleksičnom djecom**

Za prevazilaženje problema disgrafičnog djeteta značajno je da se na vrijeme teškoće prepoznaju, da se na vrijeme uoči problem koji dijete ima, jer će se na taj način onemogućiti pojavljivanje svih sekundarnih posljedica (poremećaji u socijalnom i emocionalnom razvoju ličnosti). Teškoće koje imaju ti učenici mogu se prevazići posebnim i upornim vježbama, neprestanim ohrabrivanjem, strpljenjem i upornošću. Učitelj/nastavnik bi trebalo da primjenjuje dopunske mjere koje podrazumijevaju intenzivno individualno praćenje od trenutka uočavanja problema. Individualni pristup, pozitivna očekivanja, dugoročni pristup s čestim praćenjem i procjenama uspješnosti, neprekidno motivisanje su samo neke od mjera koje učitelji/nastavnici treba da primjenjuju u radu sa tim učenicima. Takva djeca treba da se obučavaju postepeno, sistematski u skladu sa njihovim fiziološkim mogućnostima. Njima je potreban drugačiji tempo i način rada u početnoj fazi učenja.

Primjena individualizovanog pristupa u nastavi omogućava veći stepen diferencijacije među učenicima, onoga što uče, kako uče i koje materijale koriste u skladu sa svojim mogućnostima, sposobnostima i interesovanjima. Prema Đukić (2003) individualizovani pristup odnosi se na: individualizaciju nastavnih sadržaja, vremena, nastavnih sekvenci, personalne pažnje i učeničkih i nastavničkih aktivnosti u procesu nastave. Primjena multisenzornih metoda, koje integrišu vizuelne, zvučne, taktilne i kinestetske modalitete u nastavi, daje značajan doprinos u prevazilaženju smetnji koje mogu ispoljavati disgrafični učenici.



Učitelji/nastavnici bi trebalo da pokažu empatijski odnos prema djetetu koji će prenijeti i na vršnjake. Potrebno je da budu strpljivi; da ga hrabre, podstiču i hvale i za male uspehe; stalno pokazuju razumijevanje, pažnju i ohrabrivanje, daju priliku za usmenim odgovaranjem; stvaraju povjerenje kod djeteta i snižavaju stepen emocionalne napetosti; podstiču grupni oblik rada predviđaju duže vremensko razdoblje za usvajanje nekih tema; koriste različite vrste stimulacija: šeme, skice, grafikone, simbole, boje i druga sredstva za jačanje veze simboličkog mišljenja i grafičkog predstavljanja; razrađuju vježbe za razvoj i jačanje grafomotorike; razrađuju sadržaje za razvoj gnostičkih funkcija djeteta, npr. zaključivanje na osnovu grafičkog predstavljanja, simbolizacija; pojačavaju aktivnosti u učionici na građivu koje će pojačati prostornu orijentaciju djeteta; razvijaju model takmičenja „sam-sa-sobom“, zadaju manji broj zadataka, a zadatke po težini raspoređuju tako da zadaju prvo lagan zadatak, pa teži, a na kraju opet lagan; dijele zadatke na više faza; pismeno rješavanje zadataka ne ograničavaju vremenski, a greške tipa disleksije i disgrafije ne ocjenjuju; greške u pisanju ne ispravljaju, nego ih samo naznačavaju (podvući riječ u kojoj je greška) kako bi učenik sam uočio i ispravio greške uz pomoć udžbenika ili rječnika.

Učitelji/nastavnici bi tim učenicima trebalo da omoguće sjedjenje u prvim klupama bliže učitelju; provjeravanje da li je zapamtilo ili tačno zapisalo domaći zadatak, zapisivanje važnih poruka i događaja u djetetovu svesku; zapisivanje nekoliko telefona druge djece iz razreda u djetetovu svesku (olakšava roditelju i djetetu dolazak do informacija koje su im potrebne); pažljivo određivanje količine domaćih zadataka; smanjivanje „nepotrebnog“ prepisivanja - na tabli bojama označiti djelove koje dijete treba prepisati; pisati čitljivim rukopisom upotrebljavajući boje; povećavati font slova kod tekstova za čitanje sa razumijevanjem, naglašavati važnost urednog rukopisa, ali ga ne kažnjavati kad ne može bolje, isticati dobro urađene stvari, a greške ispravljati motivišućim primjedbama; kreiraju situacije u kojima će dijete moći da pomogne drugima; ne isključivaju ga iz aktivnosti; ne propuste da ga pohvale za uspješno praćenje instrukcija; koriste vidne, slušne, taktilne stimuluse kod obrade novih sadržaja; daju prednost usmenim oblicima u poučavanju i proveravanju znanja; provjeravaju da li je dijete razumjelo sadržaje, pojmove i definicije i daju dodatna objašnjenja; koriste konkretne primjere, slike, eksperimente povezane sa životnom sredinom; izbegavaju angažovanje djeteta u aktivnostima kao što su: čitanje na glas ili pisanje na tabli, pred cijelim odjeljenjem (osim ako dijete izrazi želju); ohrabruju dijete na spontano izražavanje i podstiču samostalnost u radu; pri prepisivanju doziraju dužinu teksta s obzirom na mogućnosti djeteta; ako je tekst duži, a neophodno ga je prepisati, omoguće djetetu da to radi po djelovima, uz obaveznu provjeru ispravnosti prepisanog sadržaja; rad po diktatu prilagode sposobnostima djeteta - tempom, brzinom i izražajnošću čitanja; ako su prisutne i teškoće u vizuelnoj percepciji prilagode štampani

tekst za prepisivanje; podstiču djecu da slobodno postavljaju pitanja kada im nešto nije dovoljno jasno; podstiču rad u paru ili maloj grupi čime se osigurava uspješnost i podstiče interakcija s vršnjacima; daju mu mogućnost pripreme prije ocjenjivanja; češće koriste način provjere znanja koji njima odgovara; češće provjerava nivo usvojenosti znanja i vještina kao faktor motivacije.

Učitelji/nastavnici disgrafično dijete nikada ne treba da porede s drugom djecom u razredu. Ohrabrite ga da smije raditi i polako ako mu je to lakše, otvoreno razgovarajte o stvarima koje mu ne idu za rukom, pohvalite ga za sve što učini dobro, nemojte razvijati osjećaj krivice ni kod sebe niti kod samog djeteta, jer se tako uništava djetetovo samopouzdanje i smanjuje se mogućnost napretka, podstičite ga u drugim aktivnostima u kojima je kreativan i maštovit. Saradujte s ostalim učiteljima/nastavnicima i objasnite im s kojim i kakvim se teškoćama dijete susreće, saradujte s roditeljima disgrafičnih učenika i javite se logopedu radi tačnog dijagnostikovanja i potrebnog uključivanja djeteta u tretman.

Blagovremeno prepoznavanje, dijagnostikovanje i rano započinjanje logopedskog tretmana (najkasnije u trećem razredu osnovne škole) tim učenicima pruža oslonac i stvara uslove za realizaciju postepenih uspjeha u ovladavanju tim vještinama što im vraća samopouzdanje. Ukoliko se kasnije počne, teže je otklanjanje poremećaja, a sam tretman može da traje duže, zato što se već formirao stav djeteta prema školi i učenju, i obrnuto, škole prema djetetu. Za rješavanje tih govorno-jezičkih poremećaja vrlo je značajan pozitivan saradnički odnos porodice i škole jer roditelji često za neuspjeh svoje djece okrivljuju nastavnike, nastavnici roditelje, posebno ako su intelektualne sposobnosti djeteta u redu.

### **Zaključak**

Disgrafične smetnje kao oblik smecifične smetnje u učenju ne samo da utiču na cjelokupni razvoj takvog djeteta, nego utiče i na funkcionisanje porodice, zahtijeva stručno angažovanje pedagoško-psihološke službe u školama, dodatne aktivnosti učitelja, nastavnika, logopedske službe i cjelokupnog obrazovnog sistema s ciljem prevazilaženja i ublažavanja posljedica toga poremećaja. Važan preduslov u rješavanju disgrafičnih smetnji predstavlja pozitivan odnos učitelja/nastavnika prema takvom djetetu. Ako učitelj shvati rad s tim djetetom kao profesionalni izazov i način za ispoljavanje kreativnosti, i ima podršku stručne službe škole i roditelja, mogu se stvoriti povoljni uslovi za uspješan razvoj takvog djeteta i viši nivo školskog postignuća. Svakako, od učitelja/nastavnika se ne očekuje da sprovodi stručni logopedski tretman, ali dobrim informisanjem o prirodi problema, ranom otkrivanju uzroka smetnji u učenju i upućivanje na adekvatan logopedski tretman je veoma značajno, jer omogućava njihovo ublažavanje ili otklanjanje (Lazarević, 2011). Dobro informisanje o mogućnostima iskorišćenja postojećih govorno-jezičkih sposobnosti, kako

da se stvori tolerantna atmosfera u odjeljenju, kako da se izbjegnu negativne reakcije vršnjaka, kako da se ocijeni dijete i sl. vrlo su važna pitanja koja mogu da preveniraju progresiju toga poremećaja na emocionalnom i socijalnom planu. Učitelji/nastavnici treba da prepoznaju dječije mogućnosti i podrže dječiji razvoj na svaki način. Njihova efikasnost u stvaranju uspješnih obrazovnih aktivnosti za te učenike veća je ako postoji partnerski odnos između učitelja/nastavnika, specijalista (logopeda) i roditelja.

### **Literatura**

–Bojanin, S. (1985): *Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

–Brakus, R. (1995): *Funkcionalna asimetrija auditivnog analizatorskog sistema kod dece sa poremećajima u čitanju*, Magistarska teza. Beograd: Defektološki fakultet, Univerziteta u Beogradu.

–Brakus, R. (1999): *Multidimenzionalni pristup u proceni disleksija i disgrafija*, Doktorska disertacija. Beograd: Defektološki fakultet, Univerziteta u Beogradu.

–Đukić, M. (2003): *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

–Golubović, S. (1993): Disgrafije kod dece mlađeg školskog uzrasta, *Treći kongres učitelja Jugoslavije*, 6-7 novembar, 1993. Beograd: Učiteljski fakultet.

–Golubović, S. (1998): *Klinička logopedija II*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.

–Golubovic, S. (2000): *Disleksija*, Beograd: Univerzitet u Beogradu.

–Golubović, S. (2003): Taksonomija disgrafija kod dece, *Pedagogija*, Vol. XII, br. 2, str.12-22.

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

–Golubović, S. (2006): *Disgrafija*, Beograd: Savez defektologa zajednica Srbija i Crna Gora, Merkur.

–Lazarević, E. (2006): Uticaj jezičkih poremećaja na školsko postignuće, *Nastava i vaspitanje* (Srbija), Vol. 55, br. 4, str. 446-460.

–Lazarević, E. (2011): Phonological development of children with developmental dysphasia after completion of logopedic treatment, in: Mimis Skanavis, Mirjana Sovilj& Violeta Bojanova (eds.), *Proceedings of Third European Congress on Early Prevention, Detection and Diagnostics of verbal Communication Disorders, Ancient Olympia, Greece, October, 21-23.2010*. p. 82-85, Belgrade (2011).

–Lazarević E. (2011): Specifične smetnje u učenju i govorno-jezički poremećaji, *Vaspitanje i obrazovanje* (Crna Gora), br. 3, str. 51-68.

– Mitić, M. & S. Golubović (1999): *The developmental abilities of children with dysgraphia*, XI International Congress of EMG and Clinical Neurophysiology, Prague, Czech Republic, September 7-11, 1999. Journal of Clinical Neurophysiology, Volume 110, Supplement 1, Elsevier.

– Posokhova, I. (2000): *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*, Lekenik: Ostvarenje.

– Sharmi, M. (2001): *Matematika bez suza: Kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*, (priređ.) Ilona Posokhova, Lekenik: Ostvarenje.

– Vladisavljević, S. (1986): *Poremećaji čitanja i pisanja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Vladisavljević, S. (1991): *Disleksija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Volkovort, L.S & H. S. N. Sahovsko (2002): *Logopedis*, Moskva: Vldos.

## DISGRAPHIC DISORDERS OF PUPILS

### **Abstract:**

Writing is the most complex human ability which integrates all brain functions; it is more than mere reading, because it includes manual activity of a man guiding it to the execution of basic writing function: transfer of thinking-linguistic messages. For acquiring writing skills integration of sensory processes (additive, visual and monitoring) is necessary; therefore, each of them is included in acquiring writing skills. Acquiring both writing and reading skills is fundamental for acquiring knowledge and development of educational process. Due to that reason disorders in such areas may cause severe consequences on child's motivation and ability to learn. Disgraphia is a deficiency in the ability to write primarily in terms of handwriting regardless of evident normal intelligence, good sight and hearing, appropriate education and social conditions of a child. Disgraphia often results in poor achievements at schooling, failure to complete homework and difficulties in paying attention. However, long-lasting disgraphic disorders may lead to serious social, emotional and educational problems. Such disorder we must reconnect to school attainment of a pupil and give recommendations and guidelines to class teachers and teachers to improve their teaching work with such pupils.

**Key words:** disgraphia, specific disorders in writing, writing, teaching, recommendations to class teacher/teachers



Rajko ŠOFRANAC<sup>1</sup>  
Radiša ŠČEKIĆ<sup>2</sup>

## USKLAĐENOST VIZIJE, MISIJE, POLITIKE I STRATEGIJE – USLOV ZA EFIKASNO FUNKCIONISANJE OBRAZOVNE USTANOVE

### **Rezime:**

Analizom postojećeg stanja sprovedenog u više obrazovnih ustanova, evidentno je da one nemaju definisana sva neophodna strateška dokumenata. Vizija, strategija, politika kvaliteta i ciljevi kvaliteta dokumenti su u području odgovornosti menadžmenta obrazovne ustanove. Njihovom implementacijom može se poboljšati efektivnost i efikasnost u obrazovnim ustanovama. Iz tog razloga oni su u radu posebno definisani i uspostavljena je veza između njih.

**Ključne riječi:** vizija, misija, politika, strategija, kvalitet, obrazovna ustanova

### **1.Uvod**

*„Ako ne znate kojim putem treba ići  
svaki put će vas tamo odvesti“*

Da bi se postigao željeni kvalitet dobro je početi od utvrđivanja vizije, politike i ciljeva organizacije. Pretvaranje ciljeva u određeni rezultat (dopustiti da se desi kvalitet) vrši se putem menadžerskih procesa – skupa aktivnosti koje dovode do željenih rezultata. Važno je da menadžment prihvati kvalitet kao izazov iz razloga što on najviše utiče na donošenje odluka vezanih za unapređenje djelatnosti i stvaranje prepoznatljivosti obrazovne ustanove.

Vizija, misija, politika i strategija za realizaciju ciljeva obrazovne ustanove su okvir i orijentir pri izradi svoga kurikulumu. U uslovima sve veće slobode i autonomije ti dokumenti su prvi korak na putu ostvarenja zahtjeva koje

<sup>1</sup> Prof.dr Rajko Šofranac, Evropski univerzitet u Beograd.

<sup>2</sup> Radiša Ščekić, dipl.psiholog, direktor Gimnazije “Slobodan Škerovič” u Podgorici.

savremeno društvo traži od svake obrazovne ustanove, škole Vizija, strategija, politika kvaliteta i ciljevi kvaliteta dokumenti su u području odgovornosti menadžmenta obrazovne ustanove. Ta je odgovornost neprenosiva. Svi ti pojmovi moraju biti usklađeni s opštim ciljevima ustanove, te očekivanjima i potrebama korisnika (učenika). Mora se osigurati da se oni razumiju, sprovede i održavaju na svim nivoima. U svim standardima ti pojmovi su veoma važni. Njihovim nerazumijevanjem menadžment obrazovne ustanove nije sposoban da obavi svoju funkciju.

## 2. Vizija obrazovne ustanove

Vizija predstavlja koncizan opis nekog budućeg stanja, kojem organizacija teži. Bez jasne vizije organizacija u najboljem slučaju može samo da održava postojeće stanje. Međutim, i to je gotovo nemoguće, pošto se uslovi rada, zahtjevi i očekivanja korisnika stalno mijenjaju.

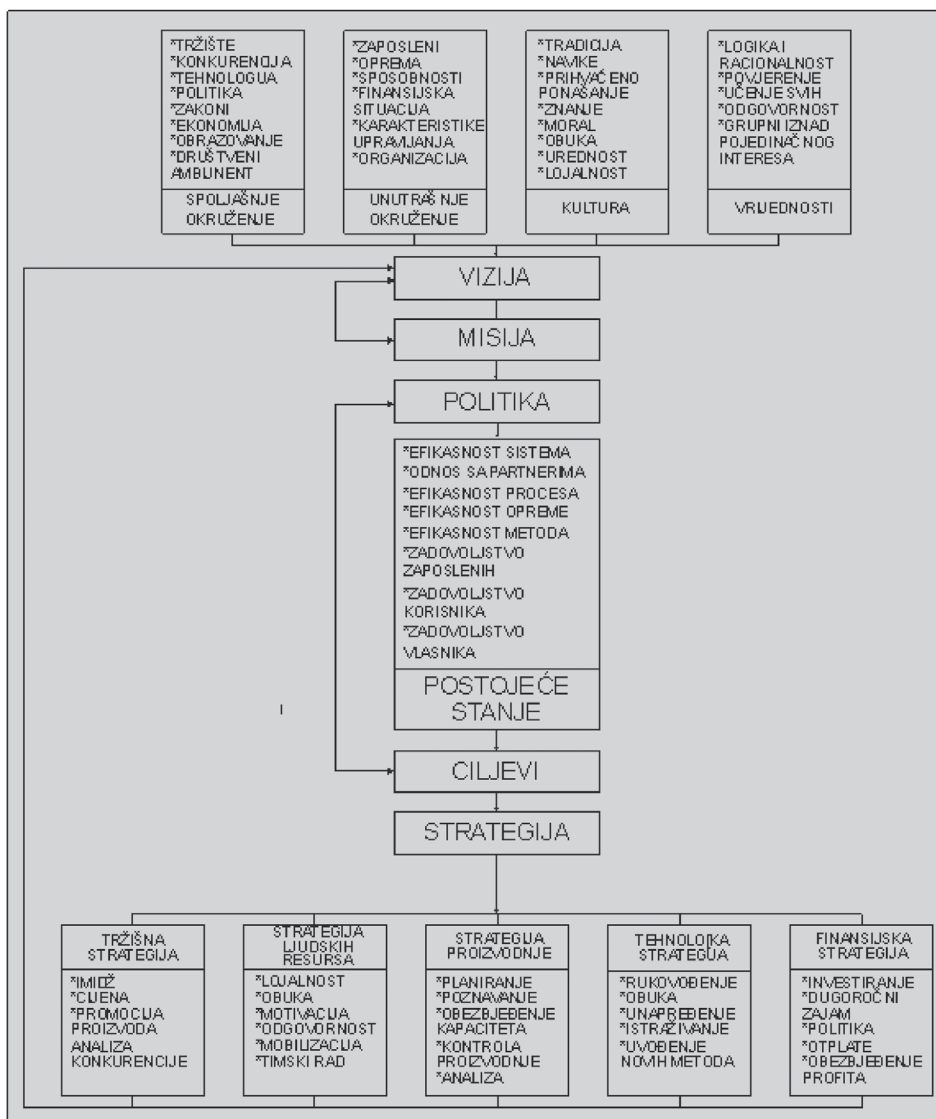
Vizija je poželjna slika škole u budućnosti. Ona predstavlja ideal kojem težimo, a zasniva se na potrebama njenih korisnika. U toj namjeri često se sriječemo sa mišljenjima i uvjerenjima da je dosadašnji rad dobar, da ga ne treba mijenjati. U takvim situacijama teško da se može govoriti o novome, drugačijem i inovativnijem. Međutim, raniji uspjesi i postignuća ne smiju nas činiti samodovoljnim. Samozadovoljstvo je prepreka dolazećem napretku. Nove situacije, novi problemi, nove potrebe, nove generacije zahtijevaju novi pristup, nove postupke, nove metode rada.

Do iskaza o viziji se dolazi na osnovu analize spoljašnjeg i unutrašnjeg okruženja, kulture i vrijednosti u ustanovi. Taj iskaz treba da bude jasan, kratak i da inspiriše sve zaposlene.

Vizija se može definisati i kao jedna usmjeravajuća sila koja je rezultat tri komponente: otvorenosti, analitičnosti i smisla za realnost.

**Otvorenost** je usmjerena prema vani, a **analitičnost** prema unutra. Sinteza otvorenosti i analitičnosti mora se temeljiti na **realnosti**, ako želimo da vizija uspije.

Treba napomenuti da između vizije i misije, kod mnogih autora ima mimoilaženja oko same definicije. Za potrebe ovog rada autori su se opredijelili da je to stalni interaktivni proces preispitivanja vizije i misije, čiji rezultat treba da bude politika, iz koje slijede poslovni ciljevi i strategije obrazovne ustanove.



**Slika 1.** Proces transformacije vizije u konkretnu aktivnost

Na slici 1 prikazana je veza između vizije, misije, politike, strategije i proces transformacije u konkretne aktivnosti, u opštem slučaju koji je primenljiv i na obrazovnu ustanovu.

### 3. Misija obrazovne ustanove

Nakon definisanja vizije potrebno je definisati misiju. Misija obrazovne ustanove treba da bude vodič za buduće akcije organizacije, u pravcu koji je



definisan vizijom, pri čemu se definišu akcije koje se odnose na realizaciju usluge i procese bitne za organizaciju. Misija ili svrha označava osnovnu funkciju ili zadatak ustanove. Važno je napomenuti da sve organizacije imaju svoji misiju, i one se razlikuju. Misije određuju ciljeve u prostoru i vremenu.

Misija treba da odgovori na pitanje kako da škola zadovolji potrebe polaznika, učenika i trenutnih i potencijalnih. Misija opisuje svrhu i smisao postojanja škole, a samim tim daje zajedničku poruku zaposlenima i sredini u kojoj radi. Škola treba da je „senzibilna“ na potrebe učenika, roditelja, preduzeća i ustanova.

Iskaz misije treba da bude razumljiv, da sadrži specifičnosti po kojima se razlikuje od drugih i da na određen način odslikava svoju prepoznatljivost.

#### **4. Politika obrazovne ustanove**

Politika podrazumijeva pažljivo i stabilno ponašanje u ostvarivanju ciljeva, kroz jedinstveno usmjeravanje poslovnih aktivnosti ka izabranom cilju. Da bi bila efikasna, racionalna, konkurentna i ekonomična, politika mora ispuniti sljedeće zahtjeve [1]:

- filozofija politike mora polaziti od tržišta i potreba korisnika,
- mora se zasnivati na dinamičkom timskom pristupu,
- treba je jasno planirati na osnovu objektivno definisanih tehnoloških, ljudskih (humanističkih) i ekonomskih motiva,
- politika mora biti razumljiva svima koji direktno ili indirektno učestvuju u radu obrazovne ustanove,

Politika upravljanja (Policy management) je termin koji potiče od izraza u japanskom jeziku *Hoshin kanri*. Originalne riječi u Japanskom jeziku znače „upućivanje organizacije u pravom smjeru“ [2][3]

Politiku mora odrediti i dokumentovati menadžment ustanove, uključujući svoje ciljeve i obaveze koje se tiču organizacije i poslovanja. Politika kvaliteta mora biti usklađena s opštim ciljevima ustanove, te očekivanjima i potrebama korisnika (učenika).

#### **5. Strategija obrazovne ustanove**

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. Na osnovu korišćene literature [4], [5], [6] strategija se može definisati kao skup koordiniranih akcija, kojima se u definisanom vremenskom periodu realizuju ciljevi obrazovne ustanove. Strategija mora biti analitična i zasnovana na činjenicama. Ona uvijek mora obuhvatiti cjelinu. Bitna su joj obilježja: dugoročnost, važnost i višekomponentnost.

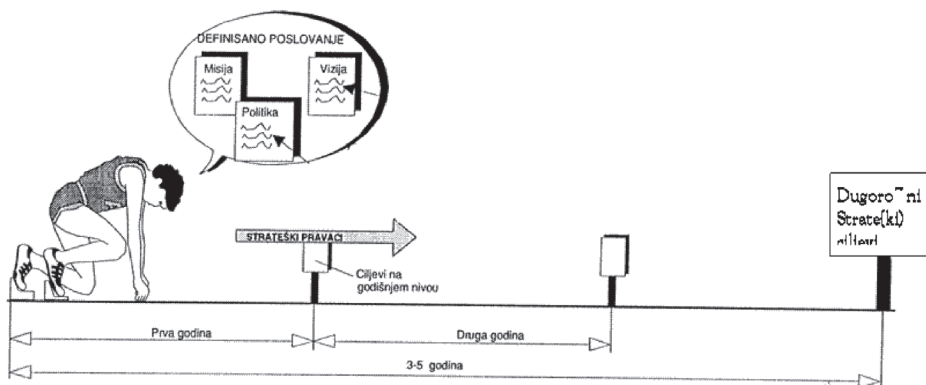
Primjena svake strategije zahtijeva određeno vrijeme. U tom smislu koristi se pojam *strategijsko planiranje*, koje se odnosi na cjelokupnu ustanovu.

Prema *Peter Druckeru* [7] strategijsko planiranje treba da neprekidno daje odgovore na pitanje: „Šta treba uraditi danas da bi se sutra ostvarili ciljevi?“. Strategijskim planiranjem mora se obezbijediti [7]:

- precizno identifikovanje potencijala i slabosti u ustanovi,
- identifikovanje prednosti u odnosu na konkurenciju,
- sagledavanje rizika alternativnih planskih akcija,
- procjena interne konzistentnosti elemenata strategije.

Strategijsko upravljanje je širi pojam od strategijskog planiranja, jer su kod njega uključene aktivnosti za realizaciju planiranog. Realizaciju sprovodi menadžment odlukama i akcijama potrebnim za formulaciju i implementaciju strategija, koje moraju obezbijediti dominantnu poziciju na tržištu. Ako bi postojala samo jedna, idealna pozicija, ne bi bilo potrebe za strategijom.

Školski menadžment se odvija u specifičnom društvenom, privrednom i obrazovnom kontekstu. U uslovima liberalizacije tržišnih odnosa zahtjevi prema školama iz dana u dan postaju sve veći. Oni dolaze od vlasti, stručnih institucija, privrede, građanstva, korisnika obrazovnih usluga i sl. Sve to treba imati u vidu kod pravljenja strategije obrazovne institucije. U tome poslu, ne bez razloga, oči su posebno okrenute školskom menadžmentu.



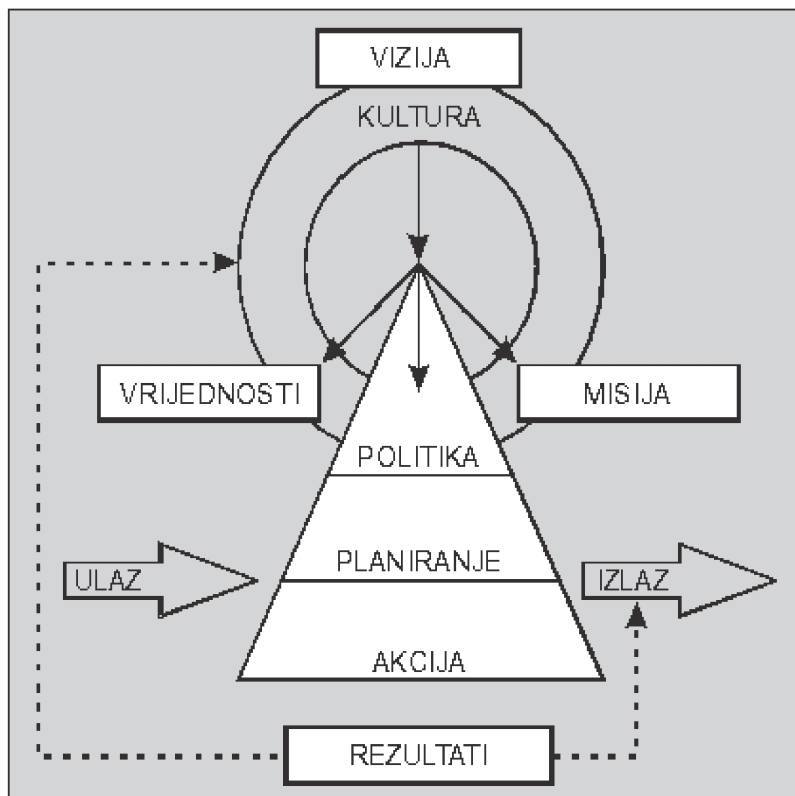
**Slika 2:** Odnos vizije, misije, politike, strategije i ciljeva [8]:

Da bi se postigao poslovni uspjeh, u obrazovnoj ustanovi moraju se izvršiti promjene, prvenstveno u kulturi. Kulturu čine tradicija, navike i 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 ustanove, koja je osnov planiranja. Ti planovi se pretvaraju u akciju kao što je prikazano na slici 3 [3].

Uvođenje tih pojmova u ustanovu, nužno prate kulturološke promjene. Opredijeljenost za njihovu implementaciju znači spremnost za promjenu načina rada.

**Vrijednosti** proističu iz vizije menadžmenta i mogu biti moćno sredstvo za dosljednu realizaciju upravljanja u praksi.

U obrazovnim ustanovama vrijednosti čine: učenici, zaposleni, poslovni partneri itd. U takvim sistemima vrijednosti su zasnovane na: logici i racionalnosti, povjerenju među učesnicima, učešću svih u unapređenju i forsiranju timskog iznad pojedinačnog rada.



**Slika 3.** *Od kulture do akcije* [3]

## 6. Zaključak

Temeljna filozofija koncepta, koji obuhvata: viziju, misiju, politiku i ciljeve obrazovne ustanove obezbjeđuje efektivnost i efikasnost poslovanja. Menadžment koji se pridržava toga koncepta pokazuje privrženost poslovnom uspjehu, koji se ne očekuje već se dobija kao rezultat efikasnog upravljanja.

Potrebno je istaći da taj koncept treba da bude u velikoj mjeri izraz ličnih vizija i misija zaposlenih u ustanovi kako bi ga smatrali svojim. To će rezultirati kvalitetnijem ostvarenju planiranog jer bi zainteresovani kroz intrinzičku motivaciju angažovanije izvršavali svoje radne zadatke.

## Literatura

1. Andrejčić, R. *Politika kvalitete u proizvodnji i potrošnji*, Informator, Zagreb, 1973.
2. Collins, B., Hage, E. *Management by Policy*, ASQC, 1993.
3. Kelada, J. *Integrating Reengineering with Total Quality*, ASQC, 1995.
4. Sheridan, B. *Policy Deployment*, ASQC, 1993.
5. Stefanović, Ž. *Menadžment*, Ekonomski fakultet Kragujevac, 1997.
6. Kelada, J. *Integrating Reengineering with Total Quality*, ASQC, 1995.
7. Drucker, P. *The Frontiers of Management*, Harper Row, Publishers, New York, 1987.
8. Djapić, M. *Ciljevi kvaliteta i kako stići do njih*, 24. JUSK konferencija, Beograd, 1997.
9. Šofranac, R. *Integracija projektovanja CIM I TQM sistema*, doktorska disertacija, Kragujevac, 2006.
10. Šofranac, R. i Damjanović, R. *Menadžment kvalitetom u obrazovanju*, Pobjeda, Podgorica, 2009.

### HARMONY AMONG VISION, MISSION, POLICY AND STRATEGY – PRECONDITION FOR EFFECTIVE AND EFFICIENT FUNCTIONING OF EDUCATION INSTITUTION

#### **Abstract:**

The analysis of current situation in several education institutions showed that the lack do not have all necessary strategic documents defined. Vision, strategy, policy of quality and goals of quality are all documents that are responsibility of school institution management. Their implementation may increase effectiveness and efficiency of education institutions. That is why they are a special focus of this paper.

**Key words:** vision, mission, policy, strategy, quality, education institution



*Миља ВУЈАЧИЋ<sup>1</sup>*

## СТАВОВСКО-ВРИЈЕДНОСНА ОРИЈЕНТАЦИЈА НАСТАВНИКА – МОГУЋНОСТ ИЛИ ОГРАНИЧЕЊЕ ЗА ИНКЛУЗИЈУ<sup>2</sup>

### **Резиме:**

У раду су приказани резултати истраживања које је за циљ имало испитивање ставова учитеља и наставника према укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Истраживањем је обухваћено 82 учитеља и 120 наставника предметне наставе из основних школа у Београду, Суботици и Зрењанину. Резултати указују на то да су ставови учитеља и наставника позитивни на оне тврдње из скале процјене које се односе на користи које од укључивања дјеце са тешкоћама у развоју имају сва дјеца у одјељењу и наставници. Њихови ставови су мање позитивни на оне тврдње из скале процјене које се односе на услове у нашим школама, могућности организовања наставе која би одговарала свој дјечи у одјељењу и тешкоће које наставници имају у раду са том дјецом. Примјећује се одсуство свијести учитеља и наставника о правима дјеце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. Ставови наставника према томе процесу доведени су у везу са укљученошћу школе у пилот-пројекат инклузивног образовања, образовним профилем наставника и дужином њиховог радног стажа. Резултати указују на позитивније ставове учитеља и наставника из школа које су укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања. Образовни профил наставника и дужина радног стажа не утичу битно на ставове наставника према овом процесу.

**Кључне ријечи:** дјеца са тешкоћама у развоју, инклузивно образовање, редовне основне школе, ставови наставника.

---

<sup>1</sup> Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

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

## Увод

Неопходан услов за увођење инклузивног образовања је мијењање односа друштва према дјечи са тешкоћама у развоју. У том смислу неопходно је мијењати досадашње негативне ставове према дјечи с тешкоћама у развоју и њиховом заједничком школовању с вршњацима у редовној школи.

У циљу бољег разумијевања ставова према дјечи са тешкоћама у развоју и начина њиховог мијењања најприје ћемо укратко објаснити шта се, генерално, под појмом став подразумева. Став се може дефинисати као „трајни систем позитивних или негативних оцењивања, емотивних стања и делатних тенденција за или против у односу на друштвене објекте“ (Кгеџ i sag., 1973: 143). Према тим ауторима, став се састоји из три компоненте: сазнајна, афективна и конативна компонента. Под сазнајном компонентом подразумева се посједовање одређених информација/вјеровања о објекту става. У складу с тим сазнањима објекту се приписују повољне или неповољне, пожељне или непожељне, добре или лоше карактеристике. Афективна компонента даје мотивишући карактер ставу и односи се на емоције које су у вези с објектом, па је у складу с тим објекат пријатан или непријатан. Конативна (мотивацијска) компонента односи се на активности усмерене према конкретном објекту. Дјеловање појединца према објекту увијек је у складу са сазнањима и емоцијама у односу на тај објекат.

Став може бити позитиван или негативан. Уколико су сазнања и емоције позитивни, појединац ће се трудити да учини добре, позитивне, активности у односу на објекат. На пример, конативна компонента може да се креће од настојања да се помогне, пружи подршка или заштити објекат до настојања да се објекат на било који начин уништи. Такође, сазнајна компонента може да се креће од минималног броја информација, довољних да се препозна објекат у односу на друге, до потпуно изграђеног вјеровања о објекту. Посебно битна чињеница у вези са ставовима јесте да су ставови стечени, односно научени и формирану у социјалној комуникацији и интеракцији. Једном формиране ставове могуће је мијењати, мада се неки ставови мијењају лакше а други теже. Мијењање ставова зависи од више фактора, а најзначајнији су: карактеристике постојећег става (екстремност, многостраност, досљедност, међусобна повезаност), карактеристике личности (интелигенција, сазнајне потребе) и припадност групама. Веома је тешко мијењати ставове који имају снажну друштвену подршку преко припадништва појединца групама. Што је појединцу више важно да припада одређеној групи, то ће снажније заступати ставове које група подржава. Према мишљењу неких аутора (Кгеџ i sag.; 1973) мијењање ставова може се постићи путем излагања, накнадном информисаношћу и обавјештењима, принудном измјеном понашања према објекту и путем неких поступака који доводе до промјене личности.

Ставови учитеља и наставника према дједи са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе важна су варијабла која одређује квалитет тога процеса, па су, из тога разлога, предмет бројних истраживања у земљи и иностранству. Подаци досадашњих истраживања показују да на разлике у ставовима учитеља и наставника према инклузији утичу следеће варијабле: претходно лично или професионално искуство, обученост наставника, њихове имплицитне педагогије, дужина радног стажа, животна доб и мјесто у којем живе и раде, додатна подршка која им је обезбијеђена кроз реализацију пилот-пројеката инклузивног образовања, врста и степен тешкоће дјетета, услови у школама као и актуелна образовна политика.

Можемо издвојити три основне варијабле које одређују спремност учитеља и наставника да прихвате дијете са тешкоћама у развоју: (а) увјерење да би редовне школе требало да образују дјецу са тешкоћама у развоју, (б) увјерење да су способни да подучавају ту дјецу и (в) увјерење да дјеца са тешкоћама у развоју могу постати корисни чланови друштва (Кобешћак, 1998). Те налазе потврђују и подаци неких других истраживања (Сузић, 2008). Истраживање је показало да су наставници, који имају виши ниво увјерења у самоефикасност, јаче определијељени за инклузију. Факторска анализа показала је да на опредељеност наставника за инклузију највише утиче самоефикасност, што значи да наставници показују жељу да раде са дјецом са тешкоћама у развоју уколико сматрају да су за то ефикасни. С друге стране, недовољна обученост наставника и недостатак искуства у раду са дјецом са тешкоћама у развоју могу утицати на формирање негативних ставова према тој дједи и њиховом укључивању у редовне школе (Avramidis & Norwick, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996, према: Hrnjica i sar. 2005).

Резултати неких истраживања (Sretenov, 2000; Вујачић, 2003) која су обављена у Црној Гори и Србији, са циљем утврђивања ставова васпитача према инклузији показују да млађи васпитачи с мање радног искуства, имају мање позитивне ставове према инклузији у односу на старије колеге с дужим радним искуством. Подаци тих истраживања, такође, указују на већу отвореност и позитивније ставове наставника из градова који припадају развијенијим дјеловима Црне Горе и Србије.

Кад су у питању ставови наставника према одређеним категоријама сметњи дјече с тешкоћама у развоју, углавном се негативнији ставови испољавају према дједи с оштећеним видом и проблемима у понашању, док су позитивнији ставови према дједи са сметњама у говору и интелектуалном развоју (Хрњица и Сретенов, 2003).

Подаци неких студија (Унеско, према: Студен, 2008) указују на то да на ставове наставника према инклузији утиче и актуелна образовна политика. Наставници из земаља у којима је инклузија законом прописана



имају позитивније ставове за разлику од наставника из земаља са израженом сегрегационом политиком који су имали знатно негативније ставове. Међутим, резултати неких других истраживања (Heung, 2006) показују да је успјешност инклузивног образовања више повезана с претходним искуством учитеља и наставника, те њиховим виђењем како би требало подучавати дјецу са тешкоћама у развоју, него са специфичним образовним потребама дјецe и политиком образовног система. Тај налаз нам указује на то да су за образовање дјецe са тешкоћама у развоју у редовним школама веома важне имплицитне педагогије наставника.

Истраживања показују да пол наставника знатно не утиче на ставове о инклузији (Вукајловић, 2004). Такође, није уочена системска веза између ставова учитеља и наставника и године у којој је истраживање обављено. Аутори истраживања (Scruggs & Mastropieri, 1996, према: Hrnjica i sar. 2005) сматрају да тај налаз говори у прилог томе да образовни програми данас нијесу ништа ефикаснији у припреми учитеља и наставника за инклузију него што су били прије више од двије деценије.

Боља опремљеност школа, сервиси подршке наставницима и мањи број дјецe у одјељењу су школски услови који утичу на позитивније ставове наставника према дјеци са тешкоћама у развоју. И кад наставници имају позитивне ставове према дјеци са тешкоћама у развоју, то није довољан услов да у раду са дјететом постигну задовољавајуће резултате. Прилагођени наставни програми, прилагођени уџбеници и приручници, додатна наставна средства, уклоњене архитектонске баријере и, што је посебно важно, подршка учитељу од стране школског колектива у цјелини и партнерски однос са родитељима су нужни услови да наставник првобитни позитиван став и задржи. Подаци неких истраживања (Scruggs & Mastropieri, 1996, према: Hrnjica i sar. 2005) показују да је обука наставника за инклузивно образовање имала позитивног утицаја на стварање позитивних ставова према инклузији. Осим специфичне обуке, наставницима је потребна и подршка школе за рад са том дјецом и извођење наставе.

Показало се да организоване активности у оквиру пилот-пројеката инклузивног образовања могу утицати на превазилажење негативних ставова наставника. Наставници експерименталне групе, који су укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања, имају позитивније ставове према дјеци с тешкоћама у развоју и инклузији од наставника контролне групе, који нијесу укључени у пројекте инклузивног образовања. Искуство стечено током реализације пројекта, као и едукација путем семинара, допринијели су мијењању ставова и односа наставника према дјеци с тешкоћама у развоју (Sretenov, 2000; Вујачић, 2003).

У даљем раду даћемо приказ и анализу резултата истраживања обављеног у основним школама у Србији, с циљем испитивања ставова

учитеља и наставника према укључивању дјеце с тешкоћама у развоју у редовне основне школе.

### **Опис истраживања**

*Циљ истраживања.* Истраживање које је у фокусу овог рада дио је већег истраживања које је за циљ имало сагледавање могућности и ограничења инклузије дјеце с тешкоћама у развоју у редовне основне школе у Србији. У овом раду приказаћемо и анализирати резултате који су се односили на испитивање ставова учитеља и наставника према том процесу. Наиме, циљ овог дијела истраживања је стицање увида у ставове учитеља и наставника према укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Поред тога, жељели смо да провјеримо у којој мјери на ставове учитеља и наставника утичу сљедеће варијабле: укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања, образовни профил (учитељ или наставник предметне наставе) и дужина радног стажа наставника.

*Узорак испитаника.* За потребе овог истраживања одабран је намјеран узорак. Имајући у виду да је једна од независних варијабли истраживања укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања узорком су обухваћене школе „Соња Маринковић“ из Суботице и „Иван Горан Ковачић“ из Београда, у којима је реализован пилот-пројекат британске хуманитарне организације Save the Children и Института за психологију Филозофског факултета у Београду под називом *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне школе – Школа по мери детета*. Избор осталих школа вршен је према два критеријума. Први критеријум је подразумијевао да у тим школама није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања. Други критеријум се односио на искуство у раду с дјецом с тешкоћама у развоју, па смо одабрали школе које имају богато искуство и у којима је укључен велики број дјеце с тешкоћама у развоју. Узорком је укупно обухваћено 202 наставника (82 учитеља и 120 наставника предметне наставе) из десет основних школа у Србији (Београд, Суботица и Зрењанин).

*Метод и инструменти истраживања.* Основна метода која је била примијењена у овом истраживању је аналитичко-дескриптивна метода. Та метода нам омогућава дубљу анализу и опис појава које истражујемо и представља скуп научно-истраживачких поступака помоћу којих можемо установити узрочно-последичну повезаност међу варијаблама истраживања. Имајући у виду чињеницу да је пилот-пројекат инклузивног образовања *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне школе – Школа по мери детета* у школе уведен раније, независно од овог истраживања примијенили смо и екс-пост-факто поступак у ситуацијама

кад смо жељели да испитамо ефекте тога пилот-пројекта у погледу ставова учитеља и наставника. За процену ставова учитеља и наставника користили смо петостепену скалу с десет понуђених тврдњи која је коришћена у истраживању др Драгане Сретенов (Сретенов, 2000). Учители и наставници су бирањем једне од понуђених опција (у потпуности се слажем; делимично се слажем; не могу да одлучим; делимично се не слажем и у потпуности се не слажем) исказивали степен свог слагања са сваком од понуђених тврдњи. У обради података су, у зависности од природе анализираних варијабли, примијењени одговарајући статистички поступци. Поред фреквенција и процената, у анализи повезаности независних и зависних варијабли примијењен је и поступак анализе значајности разлика аритметичких средина t-тест као и F-тест (анализа варијансе).

### **Резултати истраживања**

Резултати показују да су ставови учитеља и наставника, према укључивању дјече с тешкоћама у развоју у редовне школе генерално позитивни: преко 70% учитеља и наставника се у потпуности слаже да осјећа задовољство и понос кад може да помогне дјечи с тешкоћама у развоју, преко 60% учитеља и наставника сматра да се дјеца с тешкоћама у развоју могу успјешно образовати у редовним школама; преко 50% учитеља и наставника сматра да укључивање дјече с тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу дјецу у одјељењу, док преко 80% сматра да то има снажан подстицај на развој социјалних способности остале дјеце као што су: саосјећање, прихватање разлика, спремност да помогну другима. Мање од 10% учитеља и наставника сматра да укључивање дјече са тешкоћама у развоју може бити онемогућено због отпора родитеља остале дјеце. Преко 60% учитеља и наставника сматра да укључивање дјече с тешкоћама у развоју дјелује стимулативно и на наставника у смислу осмишљавања нових метода у раду које су од користи свој дјечи у одјељењу.

С друге стране, занимљив је податак да се само 35,1% учитеља и наставника у потпуности слаже с тим да дјеца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама, што указује на одсуство свијести учитеља и наставника о правима дјече са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. Тај податак је у супротности с подацима неких других истраживања (Хрњица и Сретенов, 2003) у којима је већина испитаних наставника исказала слагање с том тврдњом.

Подаци указују на то да преко 60% учитеља и наставника сумња да је могуће организовати рад у одјељењу који би у исто вријеме одговарао и дјечи са тешкоћама у развоју и осталој дјечи. Те податке можемо објаснити чињеницом да су наставни план и програм и наставне активности претежно

усмјерени на просјечну дјецу. Осим тога, подаци могу да укажу и на недовољну оспособљеност учитеља и наставника за организовање наставе која би била у складу с различитим способностима дјеце. Наставницима су неопходна знања и вјештине за примјену различитих стратегија у учењу, наставних метода и активности које омогућавају дјечи различитих способности да уче својим темпом. Поред тога, наставницима су потребна конкретна знања о дјечи с тешкоћама у развоју и специфичностима инклузивне наставе. Ти подаци могу да укажу и на недостатак осталих услова у школама који су потребни за квалитетан рад са дјецом са тешкоћама у развоју (на примјер: адекватни просторни услови, опремљеност школа и учионица потребним средствима).

Кад се упореде одговори учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процјене, примјећује се да постоје приличне разлике у одговорима учитеља и наставника. Наставници исказују веће слагање са оним тврдњама које се односе на користи које од тога процеса имају дјеца с тешкоћама у развоју, њихови вршњаци и наставници. С друге стране, када процјењују услове у нашим школама, могућности за организовање наставе која би одговарала свој дјечи у одјељењу и тешкоће на које наставници наилазе у раду са том дјецом, њихови ставови су мање позитивни. Наиме, преко 50% учитеља и наставника се у потпуности слаже да је укључивање дјеце са тешкоћама у развоју у наше школе утопија, преко 70% учитеља и наставника сумња да је могуће организовати рад у одјељењу тако да одговара свој дјечи, док преко 70% учитеља и наставника сматра да рад са том дјецом наставницима представља тешкоћу. Ти подаци указују на недовољну припремљеност наших школа за тај процес, као и на недовољну подршку која је наставницима обезбијеђена у оквиру школе у погледу рада са дјецом с тешкоћама у развоју.

Додатном анализом података жељели смо да утврдимо да ли постоје разлике у ставовима учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у у пилот-пројекат инклузивног образовања. Учитељи и наставници који раде у школама у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања су у оквиру пројекта имали додатну подршку у раду с дјецом с тешкоћама у развоју (додатну едукацију, помоћ стручњака, организоване активности и слично). За разлику од њих, учитељи и наставници који раде у школама у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања нијесу имали потребну подршку у раду с децом с тешкоћама у развоју. Подаци указују на то да постоји статистички значајна разлика између ставова учитеља и наставника у зависности од тога да ли је у школи у којој раде реализован или не пилот-пројекат инклузивног образовања. Ти подаци указују на позитивне ефекте пилот-пројекта *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне*

*школе – Школа по мери детета.* Организоване активности у оквиру тога пројекта, које су подразумемијевале додатну подршку наставницима и школи у цјелини, утицале су на формирање позитивнијих ставова учитеља и наставника према инклузији. Ти подаци су у складу с налазима неких других истраживања обављених у нашој земљи (Sretenov, 2000, Вујачић, 2003).

Поред тога, жељели смо да утврдимо да ли постоје разлике у ставовима учитеља и наставника у зависности од *образовног профила* (учитељ или наставник предметне наставе). Наиме, укупан узорак наставника чине учитељи (наставници разредне наставе) и наставници предметне наставе који по базичном образовању припадају различитим струкама. Између учитеља и наставника постоје разлике у иницијалном образовању. Иницијално образовање учитеља је дидактички и методички садржајније од иницијалног образовања наставника. Осим тога, разлике постоје и у погледу контекста у којем раде. Учитељи раде с једним одјељењем у нижим разредима основне школе, док предметни наставници наставу држе у различитим одјељењима виших разреда основне школе. Занимљиво је да подаци које смо добили не указују на статистички значајне разлике између ставова учитеља и наставника у зависности од њиховог образовног профила. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи имати позитивније ставове према укључивању дјецe с тешкоћама у развоју у редовне школе од наставника није потврђена. Ти подаци су у супротности с налазима досадашњих истраживања (Хрњица и Сретенов, 2003) који показују да су ставови учитеља према инклузији позитивнији од ставова предметних наставника. Могуће објашњење за такве податке налазимо у чињеници да се током прикупљања података често дешавало да у оквиру школа које су укључене у истраживање само мали број предметних наставника попуни скалу процјене. На тај начин, били смо у прилици да додатно укључујемо нове школе у истраживање. Претпоставља се да су на тај начин, скалу процјене попунили управо они предметни наставници који имају позитивније ставове и однос према инклузији, па су из тог разлога показали и већу спремност за учешће у овом истраживању.

Резултати претходно обављених истраживања у нашој земљи указују на позитивније ставове учитеља и наставника с дужим радним стражом у односу на млађе наставнике који имају краће радно искуство (Sretenov, 2000, Вујачић, 2003). Резултати овог истраживања не потврђују тај податак и не указују на статистички значајне разлике у одговорима учитеља и наставника у односу на дужину њиховог радног стажа. Тај податак можемо објаснити чињеницом да су организоване активности у правцу стварања инклузивног образовања, које се дешавају посљедњих десетак година у нашој земљи, биле усмјерене и на промјене у иницијалном образовању

учитеља и наставника. На тај начин, обезбијеђено је усвајање знања из те области као и боља информисаност млађих учитеља и наставника о томе процесу.

### **Закључак**

Резултати до којих смо дошли овим истраживањем указују на генерално позитивне ставове учитеља и наставника према укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Међутим, када упоредимо одговоре учитеља и наставника на поједине тврдње из упитника добија се податак да они исказују веће слагање са оним тврдњама из упитника које се односе на евентуалне користи које од овог процеса имају дјеца са тешкоћама, њихови вршњаци и сами наставници. С друге стране, кад процењују услове у нашим школама, могућности за организовање наставе која би одговарала свој дјечи у одјељењу и тешкоће на које наставници наилазе у раду са том дјецом, њихови ставови су мање позитивни. Ти подаци указују на потребу за додатним припремама школа и наставника за тај процес, као и на потребу за обезбјеђивањем додатне подршке наставницима у раду са том дјецом.

Уочљиво је одсуство свијести учитеља и наставника о праву дјеце с тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. У Конвенцији о правима дјетета, коју је и наша земља ратификовала, свој дјечи се гарантује право на квалитетно и једнако образовање чији циљ би требало да буде оптимални развој личности и потенцијала дјетета. На тај начин, потребно је осмислити активности које би утицале на подизање свијести учитеља и наставника о правима дјеце са тешкоћама у развоју на једнако и квалитетно образовање.

Пилот-пројекти инклузивног образовања представљају добру основу за укључивање дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Резултати истраживања указују на позитиван утицај пилот-пројекта на ставове учитеља и наставника према укључивању дјеце с тешкоћама у развоју у редовне школе, што је у складу са подацима раније обављених истраживања. С друге стране, налази овог истраживања нијесу потврдили повезаност дужине радног стажа и образовног профила наставника с њиховим ставовима, што је у супротностима са подацима претходних истраживања.

Мијењање ставова према дјечи с тешкоћама у развоју први је предуслов који би требало испунити и прва баријера коју би требало отклонити да би процес инклузивног образовања отпочео. Неки аутори, пак, истичу да се психолошке баријере као што су стереотипи, негативни ставови и предрасуде према дјечи с тешкоћама у развоју превазилазе процесом инклузије (Sretenov, 2000). Инклузивно образовање и позитивна искуства



стечена његовом реализацијом повратно утичу на постепено мијењање ставова и развијање позитивнијег понашања према дјечи с тешкоћама у развоју. Овај налаз је логичан јер се негативни ставови углавном формирају због недовољне информисаности и недостатка искуства. Негативни ставови према дјечи с тешкоћама у развоју, а потом и понашање према њима, могу се промијенити ако се упознамо с њиховим потребама, укључимо их у редовне вртиће/школе и пружимо им могућност да искажу своје очуване потенцијале, што је могуће у инклузивном образовању.

Испитивање ставова учитеља и наставника према инклузији била су предмет бројних истраживања у нашој земљи. Међутим, ставови наставника су углавном испитивани применом квантитативне методологије уз помоћ различитих скала процјена. У даљим истраживањима потребно је примијенити и неке друге технике истраживања као што су полуструктурисани интервјуи и посматрање, као и друга методолошка рјешења (на пример примјена квалитативних метода) што би омогућило дубљи увид у ставове наставника према том процесу.

### Литература

– Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2.

– Heung, V. (2006): Can the introduction of an inclusion index move a system forward? *International Journal of Inclusive Education*, Vol.10, No. 4-5, p. 309-322.

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

– Hrnjica, S. (2005): O inkluzivnom pokretu u Srbiji, *Škola po meri deteta – između realnosti i utopije*, *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, br. 3, 2-4.

– Kobeščak, S. (1998): Socijalni aspekti odgoja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama, *Dijete, vrtić, obitelj*, br. 13.

– Kreč, D., R. Kračfeld i I. Balaki (1973): *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– 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.

– Studen, R. (2008): *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika da prihvate decu sa posebnim potrebama* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.

– Suzić, N. (2008): *Inkluzija u očima nastavnika, Vaspitanje i obrazovanje* br. 1, (13-31), Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

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

– Vukajlović, B. (2004): *Inkluzivno obrazovanje*. Banja Luka: IP Grafid.

## **ATTITUDES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS – POSSIBILITY OR LIMITATION FOR INCLUSIVE EDUCATION**

### **Abstract:**

This paper presents results of the research that was aimed at attitudes of elementary school teachers and teachers in regard to inclusion of the children with disabilities in regular schools. The research included 82 elementary school teachers and 120 teachers from primary schools in Belgrade, Subotica and Zrenjanin. The results show that attitudes of elementary school teachers and teachers are positive when they refer to statements on benefits that all children gain from the process of inclusion of children with disabilities in regular schools. Their attitudes are less positive when they refer to working conditions in schools, suitability of school organization for all children, and difficulties teacher face while working with inclusive children. It is noticeable that elementary school teachers and teachers are not aware of education rights of children with disabilities to attend regular schools. The teacher's attitudes on inclusion are in close relation to involvement of school in pilot-project of inclusive education, education of teacher and their length of service. The results show positive attitudes of elementary school teachers and teachers from schools which are involved in pilot-project of inclusive education. Educational field or their length of service does not much affect teachers' attitudes of towards inclusion.

**Key words:** children with disabilities, inclusive education, regular primary schools, teacher's attitudes





## **NASTAVNO - VASPITNI RAD**





*Snežana GRBOVIĆ<sup>1</sup>*

## PISMENA PROVJERA ZNANJA U NASTAVI GEOGRAFIJE

### **Rezime:**

Namjera ovoga rada je da predstavi i problematizuje osnovna pitanja relevantna za izradu pismene provjere znanja u nastavi geografije. U radu se zadržavamo na onim provjerama znanja koje najčešće provodimo u našoj školskoj praksi. Dakle, na nizu zadataka koje prigodno sastavlja predmetni nastavnik geografije, sa ciljem praćena i što objektivnijeg vrednovanja učeničkih postignuća. Za takve provjere znanja kažemo da su kontrolni ispiti, kontrolni zadaci, školski kontrolni zadaci i slično.

**Ključne riječi:** nastava geografije, pismena provjera znanja, zadaci objektivnog tipa, esej zadaci, zadaci rješavanja problema

### **Uvod**

Nastava i učenje kao i svaka druga djelatnost završava određenim ishodima, rezultatima. Važan dio obrazovnog procesa je provjera znanja i vrednovanje obrazovnog postignuća. Evaluacija se koristi brojnim postupcima i tehnikama, mjerenjem (dosije, protokoli za intervjuisanje, testiranje, klaseri, anegdotski zapisi itd.) kako bi se stvorio što potpuniji portret pojedinog učenika, i na taj način omogućilo što objektivnije, nepristrasnije i preciznije utvrđivanje efekata vaspitno-obrazovnog rada.<sup>2</sup>

U nastavi geografije evaluacija se temelji na sistematskom praćenju i provjeravanju, odnosno prikupljanju podataka, pokazatelja o tome kako se učenici približavaju, planiranim ciljevima i zadacima. Nastavnik geografije ima mogućnost širokog izbora postupaka kojima može doći do pokazatelja, na osnovu kojih će, formirati sud o postignućima učenika. Prikupljanje pokazatelja obavlja se na različite načine (usmeno, pismeno, praktičnim radovima, radom

<sup>1</sup> Snežana Grbović – Zavod za školstvo.

<sup>2</sup> Potkonjak N., prema: Đorđević J. (1982): Procenjivanje vaspitno-obrazovnih rezultata rada učenika, *Nastava i vaspitanje*, 3- 4, Beograd.

na terenu, portfolijima i sl.). Primjena pismenih ispita znanja pruža mogućnost objektivne procjene učeničkih postignuća u značajnom nivou.

### **Testovi/ školske pismene provjere znanja**

Pedagoška praksa, u nastojanju da iznađe što bolje modele praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća, kao jedan od pouzdanijih puteva izabrala je pismeni vid provjeravanja. Evidentno je da je vremenom vršila usavršavanje vrsta i tipova zadataka čija rješenja bi mogla biti objektivno i realno mjerljiva bez značajnije prisutnog subjektivizma samog nastavnika.

U praksi naše škole često se za školske pismene provjere znanja, upotrebljava termin test/testiranje što možemo smatrati neadekvatnim. Najčešće pominjana definicija testa je ona koju je dao Z. Bujas, a čija je suština u tome da se testom smatra standardizovani postupak pomoću koga se izaziva određena aktivnost, a nakon toga se učinak te aktivnosti mjeri i vrednuje tako što se individualni rezultat upoređuje s rezultatima koji su dobijeni kod drugih individua u istoj situaciji.<sup>3</sup> Rezultati primjene testa znanja izražavaju se jedinicama koje se mogu uporediti sa drugim mjerama u ocjenjivanju. To omogućava upoređivanje grupa i pojedinaca, kao i utvrđivanje individualnih razlika, procjenu efikasnosti primijenjenih metoda, postupaka, sredstava i njihovih različitih primjena.<sup>4</sup>

U nedostatku standardizovanih testova nastavnici geografije pribjegavaju samostalnoj konstrukciji pismenih provjera znanja.

Pismene provjere znanja, odnosno, kako se u našoj školskoj praksi nazivaju, kontrolni zadaci/školski kontrolni zadaci/kontrolni ispiti, koje po potrebi kreira sam nastavnik nijesu standardizovani, tj. konstruisani po strogo kontrolisanim istraživačkim postupcima, sa utvrđenim metrijskim karakteristikama ili standardima, normama. Kao takvi, ne mogu se upotrijebiti u većem broju škola i na osnovu njih se mogu vršiti poređenja geografskih znanja učenika samo iz jednog odjeljenja ili iz nekoliko odjeljenja u kojima isti nastavnik izvodi nastavu. Mogu da obuhvate cjelokupno gradivo, mada obično obuhvataju samo jedan određeni dio gradiva.

Te provjere znanja iako nemaju vrijednost testova znanja, mogu nastavniku geografije veoma korisno poslužiti da na najekonomičniji i dosta pouzdan način provjeri znanje većeg broja učenika, provjeri upotrebu neke nove metode u obradi određenog dijela gradiva, kao i ispita predznanje učenika koje im je potrebno za savlađivanje nove građe itd.

Šire posmatrano, školske pismene provjere znanja imaju izvjesne prednosti nad testovima znanja. Naime, pismene provjere znanja koje kreira sam nastavnik

---

<sup>3</sup> Potkonjak N., Šimleša P. (1989): *Pedagoška enciklopedija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 167.

<sup>4</sup> Rot N. (1965): *Merenje uspeha u ucenju*, Rad, Beograd, str. 10.

moгу da obuhvate sve pojedinosti i fineze koje je nastavnik obradio u određenom području (području koje se provjerava). U njima posebno mogu doći do izražaja sadržaji tj. pitanja i zadaci vezani za geografske specifičnosti lokalne sredine u kojoj se škola nalazi, kao i veze između lokalnih i globalnih pojava i procesa (prirodno-geografski, ekonomski, sociološki, ekološki i slično).

Sa druge strane, testovi znanja se prave prema opštem programu za jedan razred i namijenjeni su upotrebi u većem broju škola, te mogu da obuhvate samo one osnovne stvari koje se moraju obraditi u svim školama. Drugačije rečeno iz njih moraju da se izostave svi detalji za koje se može pretpostaviti da mogu biti izostavljeni ili da su obrađeni na nešto drukčiji način u različitim školama.

### **Kako do dobre pismene provjere znanja?**

Osnovni postupak pripreme i izrade pismene provjere znanja sastoji se iz nekoliko važnih koraka.

Prije svega neophodno je odrediti područje/a nastavnog programa čija će se primjena provjeravati. Zatim se cjelokupan sadržaj dijela koji se provjerava (iscrpan obuhvat bitnog sadržaja/ciljeva koje se temelji na standardima za geografiju - ključni pojmovi i obrazovno postignuće) formuliše u obliku pitanja, zadataka tj. grupiše se po obliku i sadržaju.

Izbor tipa i broja zadataka zavisi od zahtjeva koje nastavnik ima u pogledu učeničkih postignuća, i o prirodi sadržaja koji se unose u instrument.

Pitanja i zadaci treba da budu stepenovani od lakšeg prema težem, od poznavanja činjenica, preko razumijevanja sadržaja do primjene.

U geografiji je važno da zadaci budu popraćeni kartama, profilima, slikama, dijagramima, statistikom i ostalim grafičkim priložima.

Bodovanje zadataka u ispitu treba da bude jasno i transparentno.

Smatramo važnim da prilikom izrade tih ispita znanja (neformalni) treba izvršiti tzv. logičku validaciju zadataka (eliminacija pripremljenih pitanja sa liste koja već na prvi pogled ne zadovoljavaju), a zatim pripremiti varijante (2-3) i provjeriti na manjem, a ipak reprezentativnom uzorku.

Nakon analize rezultata probnog ispitivanja, odbacuju se zadaci koji već tu, dakle, bez detaljne statističke provjere, daju informacije o lošim karakteristikama instrumenta, i sastavlja se konačni oblik neformalnog ispita znanja.<sup>5</sup>

Kako u izradi testova tako i neformalnih provjera znanja nastavnik ima obavezu da obrati pažnju na nekoliko osnovnih pravila. Najčešće pravila su:

- uvažiti gramatička pravila,
- izbjegavati formulacije iz udžbenika, jer podstiču formalizam u znanjima učenika,
- izbjegavati dvosmislenost pitanja, sugestivnost, zamke,

---

<sup>5</sup> O tome opširnije u: Gojkov G. (2003): *Dokimologija*, priručnik, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.

- izbjegavati neprecizne kvalifikacije i nejasne, neodređene pojmove, koristiti riječi sa preciznim značenjem,
- konstrukcija rečenice treba da je što jednostavnija: skratite složene rečenice,
- uključiti sve bliže odredbe kako biste obezbijedili razumnu osnovu za razumijevanje pitanja (eksplicitno izrazite ono što je implicitno u vašem mišljenju),
- izbjegavati irelevantne putokaze koji olakšavaju tačan odgovor,
- izbjegavati stereotipnu frazeologiju,
- izbjegavati upotrebu dugih i zamršenih tvrđenja sa mnogo određenih fraza,
- izbjegavati odgovore koji se međusobno poklapaju ili obuhvataju itd.<sup>6</sup>

### Tipovi i struktura zadataka

Prilikom sastavljanja pismene provjere znanja u nastavi geografije od posebne važnosti je polazak od činjenice da se u nastavi geografije ishodi ciljeva učenja uglavnom kreću u kognitivnom području (različiti aspekti znanja i kognitivne vještine).

U pismenim provjerama znanja za što bolje vrednovanje treba koristiti zadatke objektivnog tipa, zadatke rješavanja problema i zadatke esejskog tipa. Različite vrste zadataka mjere različite nivoe učeničkih postignuća:<sup>7</sup>

Tabela 1.

Zadaci	Objektivnog tipa	Esejskog tipa	Rješavanje problema
Što mjere	Činjenično znanje, razumijevanje	Razumijevanje, rješavanje nekih vrsta problema, kompleksne vještine, organizaciju ideja, vještinu izražavanja	Razumijevanje problema, vještinu rješavanja problema

### 1. Nizovi zadataka objektivnog tipa

Zadaci objektivnog tipa se po formi mogu razlikovati. Mogu biti otvorena pitanja, ili zadaci otvorenog tipa koji su takvi da na njih učenik može da odgovori tako što će samostalno, slobodno, formulisati svoj odgovor/rješenje. Takođe, mogu biti i pitanja zatvorenog tipa koja traže od učenika da pismeno

<sup>6</sup> Šire informacije o navedenim sugestijama vidjeti u: Lindquist E.F. (1981): *Pripremanje testa i priroda merenja u pedagogiji*, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja, Beograd, str. 63–103.

<sup>7</sup> Grgin T. (1994): *Školska dokimologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko, str. 23.

samo označi odgovor koji je odabrao, tj. za koji od pomenutih misli da je tačan, odnosno netačan, zavisi šta se od njega u zadatku zahtijeva. Unutar te podjele, u literaturi se sreću različite grupe i podgrupe, varijante i kombinacije zadataka (Mužić, 1961, Bogavac, i dr 1972). Varijante i kombinacije svrstavanja za nas nijesu značajne, u odnosu na samu strukturu zadataka.

Neki obrazovni ishodi mogu se ispitati samo putem pitanja otvorenog tipa (npr. vještina pisanja, vještina izražavanja vlastitih misli, stavova, vještina razvijanja jasne argumentacije, kreativno mišljenje). Kroz pitanja otvorenog tipa može se vidjeti proces, a ne samo produkt mišljenja. Pozitivno utiču na proces učenja. Učenici ne pokušavaju samo zapamtiti činjenice, već pokušavaju dublje razumjeti složene ideje, uočiti odnose itd.

Međutim, teško je sastaviti pitanje otvorenog tipa tako jasno da ga svi učenici razumiju na isti način. Sadržaji koji se ispituju su ograničeni i usmjereni na mali dio gradiva, što smanjuje valjanost ispitivanja. Samo ocjenjivanje zahtijeva mnogo vremena. Bodovanje i ocjenjivanje je podložno subjektivnosti nastavnika, učinku konteksta kod ocjenjivanja itd.

Kod pitanja zatvorenog tipa odgovaranje je brže i pitanja su usmjerena na male dijelove gradiva, tako da se može pokriti šire područje predmeta koji se ispituje. Ocjenjivanje je objektivno, brzo, a analiza velikog broja odgovora jednostavna. Teško je sastaviti kvalitetno pitanje zatvorenog tipa. Postoji potencijalna opasnost da pitanja zatvorenog tipa ispituju pretežno niže nivoe kognitivnih procesa, s obzirom da je takva pitanja (dosjećanje, reprodukciju znanja) lakše sastaviti. Pitanja zatvorenog tipa zahtijevaju visoko razvijenu vještinu čitanja. Postoji mogućnost pogađanja tačnog odgovora, iako kod većeg broja pitanja problem postaje irelevantan. Samo na temelju odgovora učenika, nije jednostavno otkriti zašto učenici netačno odgovaraju, koji se procesi nalaze u osnovi netačnog odgovaranja.

Za izradu pismenih provjera znanja u nastavi geografije važno je poznavati i razumijeti navedene prednosti i nedostatke zadataka otvorenog i zatvorenog tipa. U daljem prikazu daće se opisi, pa i kraća objašnjenja pitanja/zadataka objektivnog tipa od značaja za objektivno vrednovanje učeničkih postignuća u nastavi geografije.

### **Zadaci s jednim ili više kratkih odgovora (zadaci dosjećanja) i zadaci dopunjavanja**

Od formulacije zadataka, uglavnom, zavisi da li će zadatak biti u obliku prisjećanja ili dopunjavanja. Kod prostog prisjećanja zadatak je formulisan u obliku pitanja, a zadatak dopunjavanja dat je u obliku nepotpunog iskaza.

U ovim zadacima učenici kratko, jednom riječju ili kraćom rečenicom, odgovaraju na postavljeno pitanje, odnosno nadopunjavaju rečenicu u kojoj je izostavljena jedna ili više riječi/brojeva.



Pitanje mora biti precizno, postavljeno tako da učenik zna jasno i nedvosmisleno koji podatak se od njega traži. Preporučeno je da sve prazne crte u takvim pitanjima budu podjednake dužine, kako učeniku ne bi nenamjerno sugerisali tačan odgovor, odnosno pomogli pri odgovaranju, čime se umanjuje valjanost ispitivanja.

Najčešće se rade za provjeru poznavanja činjenica, no moguće ih je postaviti i tako da provjeravaju razumijevanje pojmova i ideja ili interpretaciju slika i grafičkih prikaza.

### Primjer 1.

Uputstvo učeniku:

Na praznu crtu upiši odgovor koji smatraš tačnim.

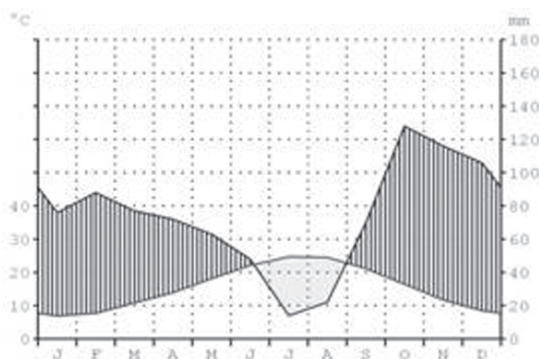
Koliko iznosi površina Crne Gore? \_\_\_\_\_.

### Primjer 2.

Uputstvo učeniku:

Sljedeći zadatak riješi analizom priloženog klimatskoga dijagrama Rima.<sup>8</sup>

Na praznu crtu upiši odgovor na pitanje.



U kojem je godišnjem dobu najviše padavina? \_\_\_\_\_

Koliko približno iznosi temperatura najtoplijeg mjeseca? \_\_\_\_\_

### Primjer 3.

Uputstvo učeniku:

U sljedećem zadatku dopuni rečenicu sa riječima koje nedostaju:

Prisutnost čovjeka i ljudskih zajednica u nekom prostoru i vremenu nazivamo \_\_\_\_\_, a pristup koji objašnjava odlučujuću ulogu prirodno-geografskih elemenata u razmještanju i načinu života stanovništva nazivamo \_\_\_\_\_.

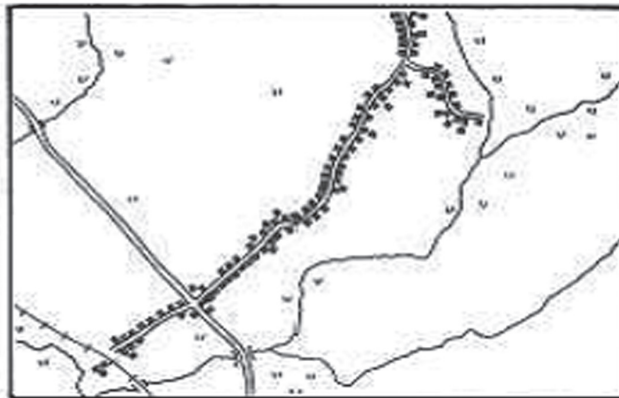
<sup>8</sup> Kilma dijagram Rima: <http://sh.wikipedia.org/wiki/Rim>

#### Primjer 4.

Uputstvo učeniku:

Na osnovu date slike dopuni rečenicu riječju koja nedostaje:

Zbijeno naselje prikazano na slici, prema obliku, naziva se \_\_\_\_\_ naselje.



#### Zadaci alternativnog izbora

Alternativni tip, ili tip „tačno – netačno“ sastoji se od tvrdnje za koju učenik treba odrediti je li tačna ili netačna.

Ti zadaci najčešće služe za provjeru činjeničnog znanja, mada se njima može ispitivati i razumijevanje uzročno-posljedičnih veza. Naime, odgovori *da* i *ne* ili *tačno* i *netačno* omogućavaju procjenu učeničkog zaključivanja. Mogu se nadopuniti obrazloženjem odgovora.

Tvrdnje moraju biti nedvosmislene i ne smiju se sastojati od dijelova koji su tačni i dijelova koji nijesu tačni. Treba biti pažljiv jer postoji niz tvrdnji koje su samo djelimično tačne. Formulacije tvrdnji ne smiju biti samo prepisane iz udžbenika jer takve idu u prilog onim učenicima koji imaju povećanu sposobnost mehaničkog pamćenja. Da bi se izbjegao problem slučajnog pogađanja predložimo da nastavnik stavi i negativne bodove u zadacima ovoga tipa.

#### Primjer 1.

Uputstvo učeniku:

Među tvrdnjama koje su date utvrdite koje su tačne, a koje netačne. Ispred tačnih zaokruži slovo *T*, a ispred netačnih slovo *N*, a zatim *obrazloži tačnu tvrdnju*.

1. Magmatske stijene su nastale hlađenjem magme i lave. T N
2. Taložne stijene nastaju pod velikim pritiskom i temperaturom. T N

### Zadaci višestrukog izbora

Za zadatke višestrukog izbora smatra se da su visoko relijabilni i dosta objektivni. To su razlozi njihove najčešće primjene.

Takvi zadaci se sastoje od uvoda, pitanja i nekoliko alternativa od kojih svaka nudi odgovor na pitanje. Učenik ima zadatak da pronađe tačan/ne ili, pak, „najtačniji“ odgovor, odnosno onaj koji najbolje odgovara.

Prilikom izrade tih zadataka valja voditi računa da netačni odgovori ne budu totalno apsurdni i nelogični jer će ih učenik odmah eliminirati. Potrebno je da redosljed tačnih i netačnih odgovora bude slučajan.

Zadacima višestrukog izbora moguće je ispitivati poznavanje činjenica, ali i razumijevanje principa. Mogu biti sastavljeni kao:

1. Zadaci s više pogrešnih odgovora i samo jednim ispravnim.
2. Zadaci s više pravilnih odgovora pomiješanih s nepravilnim.
3. Zadaci u kojima su svi odgovori pravilni, a jedan „najpravičniji“ (onaj koji najviše odgovara) itd.

#### Primjer 1.

Uputstvo učeniku:

Zaokruži slovo ispred odgovora koji smatraš tačnim.

Koji crtež prikazuje estuar?



a)



b)



c)



d)

#### Primjer 2.

Uputstvo učeniku:

Zaokruži slovo uz litosferne ploče s kojima graniči Afrička litosferna ploča:

- a) Tihooceanska ploča b) Euroazijska ploča c) Cocos ploča d) Australisko-indijska ploča e) Antarktička ploča f) Arapska ploča g) Filipinska ploča h) Južnoamerička ploča

#### Primjer 3.

Uputstvo učeniku:

Među dolje navedenim odgovorima zaokruži slovo ispred onog za koji smatraš da „najtačnije“ (najbolje odgovara) odražava pojam održivog razvoja.

Održivi razvoj je:

- a) Održavanje ravnoteže između upotrebe, štednje i obnavljanja svih naših resursa.
- b) Razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjih generacija, a da ne dovodi u pitanje sposobnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe.
- c) Razvoj usklađen sa potrebama zaštite i unapređenja životne sredine koji omogućava sadašnjim i budućim generacijama zadovoljavanje njihovih potreba i poboljšanje kvaliteta života.

### **Zadaci povezivanja i pridruživanja**

Zadaci mogu poslužiti za ispitivanje činjeničnog znanja, ali i odnosa i uzročno-posljedičnih veza. Mogu biti ujednačeni ili neujednačeni tipovi zadatka (zavisno od toga je li broj podataka u oba stupca jednak). Najbolje je ponuditi 4 pitanja i 5 odgovora od kojih je jedan distraktor koji onemogućava pogađanje. Spajanje, odnosno povezivanje pitanja s odgovorima korisno je u zadacima kojima se želi provjeriti poznavanje odnosa više povezanih geografskih činjenica iz određene nastavne cjeline.

#### **Primjer 1.**

Uputstvo učeniku:

U sljedećem zadatku svakoj čestici označenoj brojem pridruži odgovarajuću česticu označenu slovom. Egzogenim procesima pridruži tipove reljefa za koje su karakteristični.

- |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. Abrazija           | a. Glacijalni reljef     |
| 2. Egzaracija         | b. Kraški (krški) reljef |
| 3. Fluvijalna erozija | c. Obalni reljef         |
| 4. Kora(o)zija        | d. Pustinjski reljef     |
|                       | e. Riječni reljef        |

### **Zadaci redanja i preuređivanja (sređivanja)**

Odnose se na sređivanje namjerno iskrivljenog redosljeda određenih činjenica ili zakonitosti. Kod tih se zadataka od učenika zahtijeva da po nekom načelu sredi podatke koji se navode u zadatku. Pri tome elementi koji se sređuju moraju biti jednako važni i međusobno koordinirani. Pri njihovom sastavljanju treba voditi računa da popis ne bude predugačak, jer učenik izgubi pregled.

#### **Primjer 1.**

Uputstvo učeniku:

Brojevima od 1 do 6 poredaj navedene države po broju nuklearnih elektrana (stanje 2010. godine), od najvećeg (1) do najmanjeg broja (6).

1. Ruska Federacija \_\_\_\_
2. Francuska \_\_\_\_
3. Ukrajina \_\_\_\_
4. Ujedinjeno Kraljevstvo \_\_\_\_
5. Njemačka \_\_\_\_
6. Švedska \_\_\_\_

## 2. Zadaci esejskog tipa

Nemamo za cilj raspravljati o različitim tipovima eseja (i ne postoji njihova opšteprihvaćena klasifikacija), već ukazati na pitanja relevantna za njegovu adekvatnu primjenu u nastavi geografije.

U suštini esej je jedan od pismenih/kontrolnih radova koji obrađuje neku temu. Suštinska odrednica zadataka esejskog tipa odnosi se na činjenicu da učenik u njima slobodno sastavlja, organizuje, slobodno iznosi svoje misli, piše šire odgovore na postavljena pitanja.

U zadacima esejskog tipa učeniku se pruža mogućnost da ispolji i primijeni svoja znanja. Takođe, ima slobodu da organizuje materijal, činjenice, da ih grafički prikaže, da iznese svoja originalna rješenja, ideje, da postavi nove hipoteze i sl.

Učenik, prilikom izrade eseja uvijek mora početi od stava da esej mora biti provjerljiv. Znači, esej se mora temeljiti na argumentu, tj. dokazu. Tekst mora biti jasan, nedvosmislen, a zaključci logični.

Složena struktura instrumenta traži temeljitost u pripremanju. Prvo treba odabrati adekvatno geografsko pitanje/zadatak koji kao takav može biti tema eseja. U toj selekciji treba izbjegavati suviše uopštene zadatke, koji obuhvataju suviše uopštene sadržaje, zbog ograničenosti vremena za pisanje i težeg snalaženja učenika u širokoj temi, koja pruža mogućnosti da joj se pride iz više aspekata, zatim je tu prevelik broj činjenica i teškoća da se napravi adekvatan izbor i sl.

Takođe, treba izbjegavati i drugu krajnost, suviše usitnjene zadatke, koji kao takvi ne dozvoljavaju da se obrade kao eseji, jer svojom specifičnošću smanjuju mogućnost interpretacije kreativnosti i tako dalje.

Poželjno je da se jasno određeni okviri rada prezentuju u *nacrtu*. Zašto? Uputstva u *nacrtu* podstiču učenika na prisjećanje činjenica, pravila, teorija o temi rada, određuju funkcije vrednovanja i usmjeravaju učenika na izvršavanje zadatka unutar postavljenih granica. Naime, precizno definisani podsticaji, učeniku pružaju mogućnost otvorenog odgovora u skladu s postavljenim uslovima (usmjerava odgovor učenika, ali ga samo djelimično uslovljava) čineći korak bliže objektivnom vrednovanju.

Posebnu pažnju treba usmjeriti na definisanje jasnih kriterija prema kojima se vrednuje i ocjenjuje esej i upoznati učenike s procesima vrednovanja i ocjenjivanja. U njemu se definišu kako elementi vrednovanja specifični za nastavu geografije (teme eseja) tako i opšti, kao npr. jasnoća, preciznost u izražavanju, fokusiranje problema, kvalitet i usklađenost podataka korištenih za argumentaciju, sposobnost analitičkog prezentovanja hipoteza i tvrdnji,

upotreba kritičkog razmišljanja u iznošenju implicitnih ili eksplicitnih elemenata kao potpore za izneseno obrazloženje, originalna tumačenja i interpretacija tretirane teme i sl.

Svakako pisanje eseja, shodno složenosti teme, treba da bude vremenski ograničeno i precizirano u *nacrtu*.

Bez obzira na tu složenost instrumenta preporučujemo primjenu u nastavi geografije s obzirom na to da pruža znatne prednosti u korišćenju jer daje mogućnost evaluacije, osim obrazovnih postignuća specifičnih za geografiju kao nastavni predmet, i nivoa razvoja složenih kognitivnih procesa: analize, logičkog povezivanja, kritičkog mišljenja, i tako dalje.

### **Primjer 1**

Naziv eseja: *Čad-jezero koje nestaje*

U našem slučaju, radi se o pisanom radu koji se oslanja na temu koja je obrađena na času/časovima geografije, ali i na saznanju iz drugih izvora: časopisa, enciklopedija, interneta, itd.

Najjednostavniji način da se definiše (pa i provjeri) naslov, a time i utvrdi osnovni sadržaj teme jeste utvrđivanje niza *ključnih riječi*.

*Ključne riječi/pojmovi:*

Hidrološke osobine: Čadski arteški bazen, Chari – Logone i Komadugu-Yobe.

Istorija jezera: promjena veličine, sjeverni i južni bazen.

Uzroci nestajanja: prirodan proces, čovjek (globalno zagrijavanje, vjetrovi, rijeke, vodeno rastinje, izlov ribe).

Posljedice: „mrtva“ regija

*Popis kriterija vrednovanja (elementi vrednovanja):*

Struktura (elementi eseja - ključni pojmovi, integracija teksta);

Prikaz relevantnih informacija na temu (citati, ideje);

Vlastiti kritički osvrt na temu (argumenti);

Jasnoća i preciznost u izražavanju.

### **3. Zadaci rješavanja problema - problemski zadaci**

Problemskih situacija u nastavi geografije ima dosta. One prema Raičkoviću proizilaze iz same logičke strukture geografskih nastavnih sadržaja i neograničenih mogućnosti posmatranja, praćenja i uočavanja geografskih fenomena (Raičković, 1977).

Za izradu problemskih zadataka u nastavi geografije nema gotovih recepata. To iz razloga što svaki takav zadatak mora biti originalan kako bi zadovoljio svoje osnovno obilježje - da bude problem koji učenici trebaju riješiti.

To ne znači da geografski problem mora sadržati neki netipičan, izuzetan, nedokučiv geografski sadržaj, jer geografski problemi se ne izmišljaju, oni realno postoje.

Zadaci rešavanja problema – problemski zadaci mogu biti otvorenog i zatvorenog tipa. Naravno da su pogodniji zadaci otvorenog tipa. Bitno je da učenike stavimo u situaciju koja angažuju više misaone aktivnosti, to jeste da postižu veće nivoe geografskog mišljenja (uočavanje prostornosti, kompleksnost posmatranja, sposobnost otkrivanja kauzalnih veza, uočavanje raznovrsnosti, utvrđivanje individualnosti, genetski pristup, sposobnost da sve geografske činjenice, veze i zakonitosti budu svrstavane u određene pojmovne kategorije i sisteme i sl.).

### **Primjer 1.**

Problemska pitanja:

U kakvoj su vezi bogatstvo Bliskog i Srednjeg istoka naftom sa društveno-političkim dešavanjima u tom dijelu svijeta?

Kako Rajna i ljeti u slučajevima suše obiluje vodom?

Zašto makije imaju tvrdo i kožasto lišće?

Pitanja ovog tipa provociraju učenike na logičko mišljenje i navode ih na sagledavanje uzročno-posljedičnih veza između geografskih objekata, pojava i procesa.

### **Primjer 2.**

Primjena stečenih znanja:

Tipični primjer problemske situacije u nastavi geografije mogao bi biti prilikom izučavanja *lokalne sredine*.

Analiziraćemo problemski zadatak koji se odnosi na izučavanje ekoloških problema lokalne sredine. Takav zadatak može uključiti nekoliko komponenti kao:

*Identifikovanje i analiza problema* - (npr. realna situacija našeg okruženja koja sadrži neki problem vezan uz industrijsko zagađenje životne sredine). *Komponente vrednovanja* - identifikovati u čemu je problem i analizirati ga (u pravcu: kako se manifestuje, u kojim oblicima, koje posljedice izaziva...).

*Vrednovanje alternativnih rješenja* - Učenici treba da kritički procijene (da kreiraju vlastito mišljenje o određenom ekološkom problemu, formulišu argumente za vlastito mišljenje i istovremeno procjenjuju i preispituju argumente kojima drugi brane svoje stavove o analiziranom problemu, kao ekološke NVO, Agencija za zaštitu životne sredine, opštinske službe zaštite životne sredine i sl.) i rangirati nekoliko ponuđenih alternativnih rješenja istog problema (npr. fabrike koja zagađuje životnu sredinu).

*Samostalno rješavanje problema* - Učenici treba da samostalno izrade rješenje problema - dati neki realan prijedlog za rješenje problema na osnovu

argumenata do kojih su došli u prethodnim analizama (npr. u pravcu: izrada filtera za prečišćavanje vazduha, ugradnja kolektora za prečišćavanje voda, zbrinjavanje otpada, osavremenjavanje procesa proizvodnje primjenom novih tehnologija, ekološka edukacija svih uključenih u proces proizvodnje kao i šire lokalne zajednice, pogotovo donosioca odluka i sl.).

### Primjer 3.

Primjena vještina:

1. Izradi klima dijagram za La Valettu (Malta) prema priloženim podacima<sup>9</sup>

Tabela 2.

Mj.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
C	12,3	12,5	13,7	15,7	18,8	22,7	25,5	26,1	24,4	21,4	17,7	14,1
mm	90	60	39	15	12	2	0	8	29	63	91	110

2. Izračunaj srednju godišnju temperaturu i ukupnu godišnju količinu padavina te amplitudu, i na temelju dobijenih podataka odredi tip klime.

Elementi vrednovanja:

– Organizacija problema: prikaz pomoću grafikona, prikaz odgovora zahtjevu.

– Procedura: uporijebljena prikladna procedura, izvedena do kraja.

– Rješenje: prihvatljivo, tačno.

– Logično zaključivanje u specifičnim detaljima/primjeni informacija (tip klime).

Ti tipovi problemskih zadataka ispituju vještine organizovanja, odabira postupaka i primjene postupaka iz više koraka. U geografiji ih koristimo za provjeru kartografskih, statističkih i grafičkih, matematičkih vještina organizovanja, izražavanja i rješavanja problema.

### Zaključak

Prethodna analiza pokazuje da je za izradu pismenih ispita znanja u nastavi geografije potrebna dobra organizacija koja utiče na uspjeh, ali i vrijeme.

Analizirane vrste zadataka ispituju različite obrazovne ishode. Strukturu zadataka neophodno je dobro poznavati kako bi se došlo do što kvalitetnijeg instrumenta, odnosno što objektivnije procjene učenčkih postignuća.

Pismene ispite znanja treba uzimati kao jedno od didaktičkih sredstava za unapređenje nastave, pogotovo kod provjeravanja i ocjenjivanja, a nikako

---

<sup>9</sup> Klima dijagram La Valetta: [http://hr.wikipedia.org/wiki/Datoteka:Klimadiagramm-deutsch-La\\_Valetta-Malta.png](http://hr.wikipedia.org/wiki/Datoteka:Klimadiagramm-deutsch-La_Valetta-Malta.png)



kao jedini, najvažniji i isključivi način ocjenjivanja. To posebno važi za nastavu geografije, koja, imajući u vidu prirodu i karakter geografskih sadržaja, omogućava primjenu različitih oblika i tehnika u praćenju i vrednovanju učeničkih postignuća.

### **Literatura i izvori**

- Bogavac, T. i dr. (1972): *Test u školskoj praksi*, Naučna knjiga, Beograd.
- Gojkov, G. (2003): *Dokimologija*, priručnik, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Grbović, S., Maras N. (2011): *Procjenjivanje i ocjenjivanje u nastavi geografije - akreditovani program*, Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, Podgorica.
- Grgin, T. (1994): *Školska dokimologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Javno važeći obrazovni programi iz geografije za osnovno vaspitanje i obrazovanje, i obrazovni programi za srednjoškolsko obrazovanje: [www.zavodzaskolstvo.org](http://www.zavodzaskolstvo.org)
- Klima dijagram Rima: <http://sh.wikipedia.org/wiki/Rim>
- Klima dijagram La Valette: [http://hr.wikipedia.org/wiki/Datoteka:Klimadiagramm-deutsch-La\\_Valetta\\_Malta.png](http://hr.wikipedia.org/wiki/Datoteka:Klimadiagramm-deutsch-La_Valetta_Malta.png)
- Kovač, V. (2006): *Upute za izradu vježbe: Zadaci objektivnog tipa*, Filozofski fakultet, Rijeka.
- Lindquist, E. F. (1981): *Pripremanje testa i priroda merenja u pedagogiji*, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja, Beograd.
- Mužić, V. (1961): *Testovi znanja*, Školska knjiga, Zagreb.
- Potkonjak, N., prema: Đorđević J. (1982): „Procenjivanje vaspitno-obrazovnih rezultata rada učenika“, *Nastava i vaspitanje*, 3- 4., Beograd.
- Potkonjak, N., Šimleša P. (1989): *Pedagoška enciklopedija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Raičković, Đ. (1977): *O principu problemske nastave geografije*, Zbornik X Kongresa geografa Jugoslavije, Beograd .
- Rot, N. (1965): *Merenje uspeha u ucenju*, Rad, Beograd.

## **WRITTEN TEST IN GEOGRAPHY TEACHING**

### **Abstract:**

The paper is about written test in geography teaching and its challenges. The main focus of this paper is a standard test that is often used in teaching practice. Actually, it is a set of tasks specially designed by geography teacher in order to monitor and evaluate students' achievements. Such test are called control examinations, control tests, school control tests etc.

**Key words:** geography teaching, written test of knowledge, tasks of objective type, essay tasks, problem-solving tasks

*Miroslav DODEROVIĆ*  
*Zdravko IVANOVIĆ<sup>1</sup>*

## ZEMLJOTRESI I NJIHOVA NASTAVNA AKTUELIZACIJA

### **Rezime:**

Zemljotresi spadaju u one prirodne pojave koje najčešće povezujemo sa katastrofama. To je posljedica ogromne energije seizmičkih udara, nepredviđenosti vremena njihovog pojavljivanja i širokog prostora koji bivaju zahvaćeni njima. Sastav i građa Zemljine kore različiti su u području okeana u odnosu na kontinente. Na mnogim mjestima bazalt se izliva po dnu okeana u vidu lave, formirajući vulkanske kupe.

Kad se dogodi zemljotres ispod površine mora, dolazi do pojave cunamija – velikog talasa na površini mora koji može da dostigne mjesta udaljena nekoliko hiljada kilometara. Obično stanovništvo na obalnim područjima je pogođeno bez ikakvog upozorenja. Crna Gora pripada Dinarsko-trusnoj oblasti. Dinarsko-trusna oblast dio je veoma mobilnog područja Balkanskog poluostrva koje pripada Mediteranskom, odnosno, Alpsko-himalajskom pojasu u kojem se javilo oko 53% svih zemljotresa na našoj planeti. Ako se elementi i faktori detaljno izuče, ako se čovjek edukuje iz ove problematike, može se zaštititi od zemljotresa, odnosno može se pripremiti da ih sa manje gubitaka i materijalne štete podnese.

**Ključne riječi:** zemljotresi, cunami, čovjek, nastava

### **Uvod**

Zemljotresna aktivnost u znatnoj mjeri je uslovljena tipom pokreta ploča. Zbog kretanja ploča u suprotnim pravcima duž transformacionih linija, zemljotresi na dubinama plićim od 10 kilometara česta su pojava. Duž prelomnih zona, gdje su pokreti ploča u istom smjeru, seizmička aktivnost je skoro u potpunosti odsutna. Jedna od tri aktivnosti koje se događaju na dodirnim

---

<sup>1</sup> Dr Miroslav Doderović, Filozofski fakultet Nikšić  
Dr Zdravko Ivanović, Filozofski fakultet Nikšić

površinama su: ploče se udaljavaju jedne od drugih, ostavljajući prostor za novo okeansko dno; druge ploče se kreću jedna prema drugoj čime se jedna „podvlači“ pod drugu; i na kraju - ploče se kreću uporedo, ne stvarajući velike promjene. Neke ploče koje se kreću jedne pored drugih uzrokuju manje zemljotrese jer se kreću u suprotnim pravcima, kao na primjer kod takozvane San Andreas Fault (Pacifička obala Sjeverne Amerike). Na dodirnim tačkama mogu da se stvore litice na morskom dnu visoke nekoliko kilometara.

Na mjestima gdje se ploče sudaraju i uvlače u unutrašnjost zemlje susrijeću se sa visokim temperaturama i pritiskom koje djelimično tope čvrste stijene od kojih se ploče sastoje. Ponekad se ta novonastala magma diže do površine zemlje i eruptira stvarajući lanac aktivnih vulkana – „Ognjeni krug“. Uske ivice na dodirnim tačkama tektonskih ploča dovode se u vezu sa stvaranjem dubokih pukotina na okeanskom dnu i uzrokovanjem velikih zemljotresa.

### **1. Zemljotresi – podjela i geografsko rasprostranjenje**

Zemljotresi spadaju u one prirodne pojave koje najčešće povezujemo sa katastrofama. To je posljedica ogromne energije seizmičkih udara, nepredviđenosti vremena njihovog pojavljivanja i širokog prostora koji bivaju zahvaćeni njima. Sastav i građa Zemljine kore različiti su u području okeana u odnosu na kontinente. Tako, pod okeanima leži bazalt, teška, čvrsta stijena, gotovo crne boje koja sadrži veliku količinu gvožđa i magnezijuma. Ispod bazalta nalazi se sloj sličan bazaltu, ali još teži od njega. Na mnogim mjestima bazalt se izliva po dnu okeana u vidu lave, formirajući vulkanske kupe. Mnoge od tih kupa predstavljaju ostrva. Za razliku od bazalta, stijene koje izgrađuju kontinente lakše su po težini, svjetlije po boji i sadrže više silicijuma i aluminijuma. Stijene na kontinentima mogu biti različite, ali je njihov opšti sastav sličan granitima. Zato kažemo da se kontinenti sastoje od granita, a dno okeana od bazalta. Bazaltne stijene se ne prostiru samo ispod okeana nego okružuju svu Zemlju, pružajući se i ispod kontinenata. Na drugoj strani, graniti se nalaze jedino u području kontinenata i njihovih pragova. Razlika u težini dvije grupe stijena objašnjava činjenicu zbog čega su se kontinenti izdigli iznad okeanskih depresija. Isto kao i led, specifične težina  $0,9 \text{ g/cm}^3$ , koji pliva po vodi, tako i kontinenti, koji se sastoje od granita (specifične težine  $2,65 \text{ g/cm}^3$ , leže preko materijala težeg od bazalta (specifične težine  $3,3 \text{ g/cm}^3$ ) koji se nalazi ispod njega. Na taj način kontinenti kao „granitne ploče“ plivaju preko bazalta.

Podjela zemljotresa:

1. Urvinski - postaju usljed podzemnih oburvavanja velikih stjenovitih masa. Ta podzemna oburvavanja mogu izazvati samo slabije zemljotrese. Njihovo rasprostranjenje je neznatno. Urvinski zemljotresi prouzrokuju svega 3% svih zemljotresa na Zemlji.

2. Vulkanski - prouzrokovani su vulkanskim pojavama. Javljuju se kao predznak ili prateća pojava vulkanskih erupcija. Javljuju se i poslije snažnih i eksplozivnih erupcija usljed ulijeganja oblasti oko vulkanske kupe, zbog pražnjenja podzemnog rezervoara. Ti zemljotresi prouzrokuju oko 7% zemljotresa na Zemlji.

3. Tektonski - javljaju se kao posljedica pokreta i poremećaja u labilnim djelovima Zemljine kore. Prouzrokovani su ubiranjem i rasijedanjem. Najveći broj zemljotresa vezan je za te tektonske pokrete i poremećaje (90% svih zemljotresa na Zemljinoj površini). Oni izazivaju i krupne morfološke promene u reljefu Zemljine površine. Najveće katastrofe u historiji čovječanstva vezane su za tu vrstu zemljotresa.

4. Vještački zemljotresi - nastaju kao posljedica čovjekovog djelovanja (podzemnim eksploatacijama, nuklearnim probama, indukovanim zemljotresima).

Vrlo važno pitanje jeste geografsko rasprostranjenje zemljotresa. Postoje tri seizmička pojasa: **Tihookeanski**, **Mediteranski** i **Arktički pojas**. Najaktivniji je Tihookeanski pojas u kome se dešava oko 60% svih zemljotresa, što iznosi oko 80% seizmičke energije.

**Tihookeanski pojas** počinje od Kurilskih ostrva, obuhvata jugoistočni dio Kamčatke, a zatim preko Aleutskih ostrva prelazi na zapadnu hemisferu i prostire se preko Aljaske, obalama Tihog okeana sve do Meksika. Ovdje se od njega odvaja Karipska zemljotresna petlja, koja prelazi preko Antilskih ostrva i južne obale Karipskog mora, zatim se produžava duž Anda i dolazi do južnog kraja Amerike, gdje se formira južnoantilska petlja, koja obuhvata Foklanska ostrva. Na suprotnoj strani Tihog okeana seizmički pojas ide od Kurilskih ostrva na jug, presijecajući Japan i zahvatajući istočnu obalu Azije. Odavde se seizmički pojas grana na zapadni i istočni dio. Zapadni dio ide preko ostrva Riju-Kiju, zatim preko Tajvana i Filipina. Dalje se usmjerava prema Sundskim ostrvima i završava kod Andamanskih ostrva, spajajući se preko burmanskih epicentara sa mediteranskim zemljotresnim pojasom. Istočna ide pravo na jug preko Marijanskih ostrva i zapadnog dijela Karolinskih ostrva, presijeca Novi Zeland, a zatim kod ostrva Mak-Kanari formira petlju pružajući se na istok do južnog dijela Amerike. Time se zatvara prsten tihookeanskog zemljotresnog područja.

**Mediteranski ili transazijski pojas** prostire se od istočnih djelova Azije preko Pamira, zatim preko Irana, prolazi na zapad, obuhvatajući basen Crnog i Sredozemnog mora, i dalje produžava u Atlanski okean u oblast Azorskih ostrva. U toj zoni oslobađa se oko 15% ukupne seizmičke energije.

Ostali zemljotresni pojasevi imaju manju aktivnost i u njima se oslobađa manje od 5% ukupne zemljotresne energije.

U relativno aktivne seizmičke oblasti spada **Arktički pojas** koji počinje od ušća rijeke Lene, zatim preko ostrva Jan Majen obuhvata Grenland i

Island, gdje završava spajajući se sa Atlantskim pojasom. Taj pojas ide dalje centralnim dijelom Atlantskog okeana na jug, spajajući se kod Azorskih ostrva sa Mediteranskim seizmičkim pojasom.

U Indijskom okeanu, postoji jedna seizmička zona slabe aktivnosti koja se prostire od obale Arabije iz Crvenog mora na jugoistok, zatim skreće na jugozapad, obilazeći jug Afrike i spaja se sa Atlantskim pojasom.

Unutar seizmički opasnih regiona nalazi se seizmički stabilni region i veliki okeanski baseni i kontinentalni štitovi. Jedinствен dio Zemljine lopte, koji u potpunosti možemo smatrati bezbjednim od zemljotresa je Antarktiki. To je poseban problem, jer na Antarktiku postoje mlade planine i aktivni vulkani koji su u većini drugih područja povezani sa zemljotresima.

Duboki zemljotresi obično nastaju u područjima sa spuštanjem geološke materije. Zato se ta područja često nazivaju „spuštajući blokovi litosfere“, a drugi ga nazivaju zakonom Benofa.

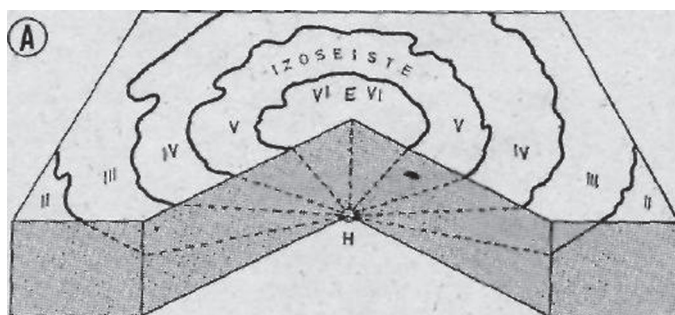
Najveći broj dubokih zemljotresa nastaje oko Tihog okeana i u blizini njegovih obala. Najdublji zemljotres dosad se desio ispod mora Flores i njegova dubina je iznosila 720 km. Van Tihog okeana, dubina veća od 100 km nije registrovana. Izuzetak predstavlja istočni dio Sredozemnog mora, zatim Rumunija i južni obodi Himalaja, gdje su registrovani zemljotresi dubine oko 220 km.

**Jačina zemljotresa** izražava se u stepenima. Za određivanje jačine trusa koriste se dvije skale.

**Rihterova skala** izražava količinu oslobođene seizmičke energije u hipocentru - žarištu zemljotresa. Ona ima 9 stepeni. Druga skala označava rušilačko dejstvo zemljotresa na površini Zemlje. Ona se naziva **Merkali – Kankani – Zibergova skala** (kao i ekvivalentne, ali znatno detaljnije skale: EMS-98 (Evropska Makroseizmička Skala iz 1998. godine), odnosno MSK-64 (Medvedev - Sponhauer - Karnik skala definisana 1964. godine) i ima 12 stepeni. Te skale ne treba upoređivati. Ako se seizmička energija u epicentru oslobađa naglo, potres na površini je jači i razaranja su veća nego ako se ista količina seizmičke energije oslobađa postepeno. Na isti način oslobođena energija izaziva različita rušenja na površini zavisno od sastava terena i dubine podzemnih voda.

Hipocentar - nalazi se na dubini 10-60 km. U izuzetnim sličajevima može dostići do 750 km.

Epicentar - oblast na Zemljinoj površini koja se nalazi na najkraćem rastojanju od epicentra. Tu je jačina zemljotresa najveća. Razilazeći se od epicentra u vidu koncentričnih krugova trusni talasi polako slabe.



**Slike 1 : ŠIRENJE I ZEMLJOTRESNIH TALASA**  
**E - Epicentar H – Hipocentar**  
**IZOSEISTE - linije koje na kartama povezuju mjesta jednake**  
**jačine potresa**

Zemljotres na Haitiju bio je magnitude 7,0 na oko 25 km jugozapadno od Port o Prensua, glavnog grada Haitija, 12. januara 2010. godine, u 16:53:09 časova po lokalnom vremenu. Hipocentar zemljotresa bio je na oko 13 km dubine. Nakon njega, zabeleženo je još tridesetak manjih zemljotresa, od čega desetak magnitude veće od 5 stepeni. U zemljotresu je oštećena većina bitnih zgrada u Port o Prensua, uključujući predsjedničku palatu, zgradu Narodne skupštine Haitija, katedralu i najmanje jednu bolnicu. Zemljotres je nastao u blizini sjeverne granice oblasti gdje karipska tektonska ploča naliže na sjevernoameričku ploču.

### **1.1. Metode predviđanja zemljotresa**

Veoma važno pitanje danas u svijetu jeste mogućnost prognoziranja zemljotresa. U tom cilju danas se najčešće koriste: istorijski podaci o dogođenim zemljotresima, paleoseizmološka ispitivanja, podaci o ranijim pokretima Zemljine kore, izučavanje aktivnosti rasjeda, neobične pojave kao predznaci zemljotresa, ponašanje mora, ponašanje životinja i dr.

U cilju predviđanja zemljotresa koristi se i ponašanje životinja. Naročita pažnja toj metodi poklanja se u Kini gdje je ona dala dobre rezultate.

Smatra se da prije pojave zemljotresa Zemljina kora pucketa. Veoma osjetljivi instrumenti u Rusiji, SAD i Japanu, u nekim slučajevima su dva-tri dana prije zemljotresa registrovali to pucketanje. Prognoze se vrše i na osnovu mjerenja elektromagnetnih pojava, kao i teško uočljivih deformacija tla. Takve prognoze zahtijevaju gustu mrežu specijalnih i veoma skupih instrumenata.

Dugoročne prognoze pojavljivanja zemljotresa baziraju se na utvrđivanju dužine tzv. povratne periode trusa. Odnosno, poslije koliko će se vremena i koje jačine, zemljotres u nekoj oblasti ponovo javiti zavisi od količine energije



koju može da akumulira njegovo žarište. Kada se seizmička energija u žarištu zemljotresa nagomila do maksimalne količine, do tzv. kritične tačke, dolazi do pražnjenja te energije i pojave trusa.

Tačnim ili približnim predviđanjem zemljotresa sigurno bi bile izbjegnute velike ljudske žrtve. Ali, ako objekti kojima se služimo nijesu građeni tako da izdrže udare trusa i dalje bismo od zemljotresa trpjeli velike materijalne štete. Zato je, bez sumnje, izgradnja objekata sposobnih da odole potresu određene jačine najefikasniji i najsigurniji način zaštite ljudskih života i imovine od zemljotresa.

## **2. Zemljotresi i ponašanje mora**

I more daje upozoravajuće predznake nastanka zemljotresa. Pred obalom Kalabrije 5. februara 1783. godine, iako je vrijeme bilo tiho, voda nešto dalje od obale bila je uskomešana, a uz obalu neobično umrtvljena. Zatim se more naglo povuklo od obale da bi se zatim pojavio zemljotres koji je opustošio područje. Godine 1793. stanovnici ostrva Honšu u Japanu zapazili su takođe da se more povlači. Pobjegli su u brda gdje ih je zadesio zemljotres. Slično je bilo 1802. godine na ostrvu Sadu u Japanskom moru kada se more povuklo a ribari pobjegli od obale. Situacija na Honšuu ponovila se 1872. godine kada se more povuklo 140m od obale. Poslije desetak minuta uslijedio je zemljotres sa velikim talasom. U Tangou (Japan) 1927. godine more se spustilo ispod normalnog nivoa, a onda se dogodio zemljotres.

U vezi s ponašanjem mora, rimski istraživač Plinije Stariji kaže da „potresi dolaze pri posve mirnom moru i potpuno bez vjetra, tako da ni ptice ne mogu lebdjeti u vazduhu.“

Ukoliko je epicenter na morskome dnu, onda se javljaju podmorski (submarinski) trusovi. Brzina kretanja seizmičkih talasa u vodi iznosi oko 1400 m/s, što je gotovo jednako brzini zvuka u vodi. Submarinski trusni udari izazivaju stvaranje ogromnog talasa na površini okeana. Njegova visina dostiže i do 30 m, a kreće se brzinom od 20m do 100 m/s, pa čak i 200 m/s, dok u plićim obalskim djelovima dostiže brzinu 720 km/h. Taj džinovski rušilački talas naziva se CUNAMI (talas na japanskom jeziku). Cunami razornom snagom udara o obale uništavajući sve pred sobom..

Lisabonski trus 1755. godine izazvao je stvaranje cunamija visokog 26 m koji je odnio živote oko 30.000 ljudi okupljenih na obali. Talas je prodro 15 km u dubinu kopna i uništio sve što je zemljotres poštedio.

Pri svakom potresu okeanskog dna stvaraju se kratke, brze oscilacije vodenih čestica koje se prema površini šire brzinom zvuka, pa ako se u blizini epicentra slučajno pojavi kakav brod, osjetiće slabije ili jače udare, kao da je nasjeo na sprud ili plićak; izdigne se, pa se posle spusti. Naročito se to događa na ekvatorijalnom dijelu Atlanskog okeana, između stijena Svetog Pavla, gdje je bilo oko 90 takvih slučajeva. Ponekad su udari tih longitudinalnih talasa

toliko jaki da brodove izbace iz vode, da izlome jarbole ili da cio brod unište. O njihovom uticaju na kretanje morske površine ima raznih podataka. U nekim slučajevima pučina ostane neporemećena, mirna i bistra, u drugima je ranija uzburkanost znatno ublažena, a u nekim počne snažno talasanje, pa se na plićacima voda zamuti i sa dna se dižu gasovi sumpor-vodonika, kao produkta truljenja organske materije.

Oko 15 minuta poslije snažnog zemljotresa koji je 23. decembra 1854. godine u 9h i 15 min. razorio mjesta Osaku, Samodu i Jedo na ostrvu Hondo, provalio je sa mora u luke do 9 metara visoki talas i počinio ogromnu štetu, pri čemu je i jedna ruska fregata udaranjem o dno luke potpuno izlomljena; poslije njega je uslijedila isto toliko duboka talasna dolina, za vrijeme koje su svi plići zalivi ostali suvi<sup>2</sup>.

Ali svi spomenuti seizmički talasi nijesu bili ni približno onoliki kakvi su bili talasi poslije velike erupcije Krakataua 26. i 27. avgusta 1883. godine. Za vrijeme erupcije dogodile su se tri vrlo snažne eksplozije, a svaku od njih pratili su talasi, iako nije bilo zemljotresa. Oni su na obližnjim obalama imali visinu do 15 metara; mnoga su mjesta poplavljena, neka potpuno nestala, potopljeno je preko 36.000 ljudi, i većim dijelom zasuto muljem, a jedna lađica sa topovima odbačena je do 750m od obale, na 9 m iznad morskog nivoa. Prema ostavljenim tragovima najviši je talas na svim plitkim obalama dostigao visinu od 20m do 35 m. Ti talasi su prešli preko cijelog Indijskog okeana; na obalama kod Cejlona bili su 2.0m do 2.4 m visoki, u Omanu i kod Sejšela 0.6 m, a kod Kejptauna, blizu rta Dobre Nade, 0.46 m. Osjetili su se u Atlantskom okeanu, čak i na evropskim obalama, oko 20.000 km daleko od postanka, ali im je tu visina bila vrlo neznatna; u Devnportu, južnoj Engleskoj, oko 15 cm. Međutim, na cijelom Tihom okeanu nijesu nigdje utvrđeni sigurni tragovi o njihovoj pojavi i dejstvu. Srednja brzina prostiranja kod tih eksplozionih talasa bila je približna 650 kilometara na sat ili 180 m/s .

Zemljotres koji se dogodio na Sumatri u Andamanskom moru 26. decembra 2004. godine bio je zapanjujućih razmjera i po broju žrtava (30.000) i kao geološki fenomen. Iznenadno pucanje ogromnog rasjeda ispod Indijskog okeana izazvalo je cunami rušilačke snage. Bio je to najjači zemljotres u proteklih 40 godina (9 stepeni Rihterove skale). Oslobođena je energija koja je ravna

---

<sup>2</sup> Ali su oko 12 ½ časova po glavnom udaru u Japanu, mareografi u San Francisku, počeli bilježiti poremećaje u pravilnim intervalima plimskog talasa, jer se svakih 35 minuta javljao po jedan sporedni talas sa maksimalnom visinom do 40 centimetara. Po ovim podacima se neposredno vidi, kako se visina seizmičkog talasa na putu preko okeana smanjila od 9 metara na 40 centimetara, a po njima se mogu posredno proračunati brzina prostiranja i dužina talasa. Pošto je udaljenje od istočne obale Japana do Kalifornije 8400 kilometara, a vrijeme za koje se talas proširio preko okeana 12½ časova, biće brzina propagacije  $8.400 : 12.5 = 670$  kilometara na čas ili 186.5 m/s. Perioda je na mareografima određena sa 35 minuta, a vrijeme za koje je talas prešao okean je 21.43 puta duže, po čemu je dužina seizmičkog talasa bila  $8400 : 21.43 = 390$  kilometara. Zbog toliko ogromne razlike između dužine i visine ovi se talasi na pučini ne mogu nikako uočiti.



eksploziji bombe od 100 gigatona ili količini energije koju SAD potroši za 6 mjeseci. Seizmolozi ga nazivaju zemljotresom monstrumom.

Japan je zemlja veoma čestih zemljotresa, a tokom jačih potresa slabi sposobnost tla, koje nije nastalo nasipanjem, da izdrži tako krupne građevine kao što su industrijska postrojenja i stambeni blokovi. U samom Tokijskom zalivu bilo je slučajeva da stanovi u prizemlju potonu na nivo podruma u toku nekoliko trenutaka, pošto su vibracije zemljotresa prouzrokovale propadanje zgrade u tlo. Niske primorske ravnice veoma su izložene ogromnim plimskim talasima izazvanim zemljotresima ili ljetnjim tajfunima, tzv. sunamima.

Stotine ljudi poginulo je od posljedica snažnog zemljotresa 11. marta 2011. godine, jačine 8,9 stepeni Rihterove skale sa epicentrom na oko 125 km od japanske obale. Taj najjači zemljotres u posljednjih 100 godina, takođe je izazvao cunami, koji je opustošio priobalje Japana. Upozorenja na opasnost od cunamija objavljena su u svim zemljama po obodu Tihog okeana – od Južne Amerike do Kanade, ali i u Rusiji, na Filipinima, Tajvanu i u Indoneziji. Horor snimci koje su mediji prenosili uživo iz Japana podsjećali su na nestvarne scene iz holivudskih filmova. Potres se osjetio i u Tokiju, gdje je izazvao nekoliko požara, jedan od njih u naftnoj rafineriji, sjeverno od glavnog grada. Više od 80 naknadnih potresa, od kojih su mnogi dostizali jačinu i do 6 stepeni. Milioni ljudi širom zemlje su ostali bez struje. Kao posljedica zemljotresa sav željeznički saobraćaj je obustavljen. Oko 10 miliona ljudi se svakodnevno prevozi vozovima u sjeverostočnom dijelu zemlje i Tokiju. Japanske vlasti su, iz preventivnih razloga, naložile zatvaranje nuklearnih elektrana i evakuaciju hiljada ljudi koji žive u blizini jedne od njih. Radioaktivnost koja je 1.000 puta veća od normalne otkrivena je kod jedne nuklearne elektrane u sjeveroistočnom Japanu. Premijer Japana Naoto Kan pozvao je da se evakuiše stanovništvo iz područja prečnika 10 kilometara oko nuklearne elektrane zbog radioaktivnosti. Zemljotres je izazivao prekid dotoka vode za hlađenje reaktora centrale koja je zbog toga, blagovremeno isključena.

Primjeri najvećih zemljotresa u istoriji čovječanstva su:

1. Šansi, Kina, 1556, nepoznat stepen Rihterove skale, 830000 poginulih.
2. Kalkuta, Indija, 1737, nepoznat stepen Rihterove skale, 300000 poginulih.
3. San Francisko, SAD, 1906, 3000 poginulo zbog požara.
4. Mesina, Italija, 1908, 7,5 stepeni Rihterove skale, preko 70000 poginulih.
5. Aljaska, SAD, 1964. godine, 9,2 stepena Rihterove skale, 131 poginulih.
6. Tangšan, Kina, 1976. godine, 8 stepeni Rihterove skale, preko 250000 poginulih.
7. Iran, 1990. godine, 7,7 stepeni Rihterove skale, 50000 poginulih.
8. Japan, 11. marta 2011. godine, 9 stepeni Rihterove skale na sjeveroistoku ostrva Honšu. Podigao je cunami visok 10 metara. Poginulo je 10 000, a 90 000

se smatra nestalim. Došlo je i do kvara rashladnih uređaja nuklearne centrale Fukušima 1, a poslije je došlo i do eksplozije.

### **3. Seizmičkogeološke odlike Crne Gore**

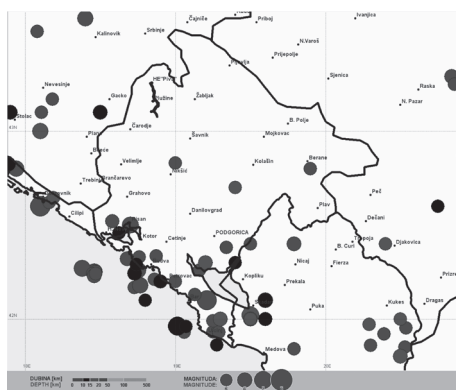
Crna Gora pripada Dinarsko-trusnoj oblasti, koja je na osnovu poznatih potresa u istorijskom vremenu sa najvećom učestalošću te pojave među sedam izdvojenih oblasti na teritoriji bivše Jugoslavije<sup>3</sup>. Dinarska trusna oblast dio je veoma mobilnog područja Balkanskog poluostrva koje pripada Mediteranskom, odnosno, Alpsko-himalajskom pojasu u kojem se javilo oko 53% od svih zemljotresa na našoj planeti. Dosadašnja proučavanja seizmičnosti Balkanskog poluostrva ukazuju na pojave zemljotresa na ovom prostoru i na preko 2100 godina prije nove ere, kao i da su prije nove ere ovaj region sa područjem Male Azije zahvatili preko 30 puta razorni zemljotresi, među kojima je bilo i onih od 12 stepeni MCS skale. Od nove ere pa do 1900. godine takvih zemljotresa bilo je oko 800, a od 1900. do 1970. godine još 70 razornih zemljotresa. Na osnovu svih ovih podataka može se zaključiti da se na Balkanskom poluostrvu sa Malom Azijom, gledano u prosjeku, jaki zemljotresi javljaju najmanje po jednom u tri godine. Epicentri ovih zemljotresa su uglavnom ispod 43 stepena 30minuta, sjeverne geografske širine. Ispod te paralele su tereni Crne Gore od kojih su seizmički najaktivniji njeni priobalni djelovi sa Zetsko-skadarskom depresijom u zaleđu, što spada u prostor spoljašnjih djelova jugoistočnih Dinarida. Seizmička aktivnost ne samo da raste duž našeg Jadrana, od sjeverozapada ka jugoistoku, već preko teritorije Crne Gore raste i u smjeru od sjeveroistoka ka jugozapadu, tj. ka Jadranu.

Seizmičnost Crne Gore karakterišu brojna autohtona seizmogeno žarišta, ali i veći broj seizmogenih zona na zapadnom Balkanu, posebno ona sa prostora južne Hrvatske, istočne Hercegovine, sjeverne Albanije i južne i jugoistočne Srbije. Kao izrazito seizmički aktivan prostor Crne Gore, treba svakako apostrofirati seizmogene zone oko Ulcinja i Bara, Budve i Brajića, kao i Boke Kotorske, ali i neposrednu okolinu Berana, cio region Skadarskog jezera, Maganika itd. Prvi dokumentovani podaci o trusnim efektima dopiru iz petnaestog vijeka. Ipak, u dubrovačkim i kotorskim arhivama postoje brojni zapisi o čestim i razornim zemljotresima koji su se tokom XV-XVII vijeka događali na prostoru između Dubrovnika i Bokokotorskog zaliva. Samo u tom

---

<sup>3</sup> Egzogene sile kroz geološku evoluciju prostor Crne Gore učinile su veoma rasčlanjenim i specifičnim. To ilustruju djelovi terena podmorja (ispod kota 0,00 m) do visokih planinskih masiva koji idu i do preko 2.500 mnm. Površina Crne Gore (13.812 km<sup>2</sup>) je rasčlanjena dolinama i kanjonima vodotoka dubokim i preko 1.000 m: Morače (sa pritokama Cijevne, Male Rijeke i Mrtvice); Komarnice (sa svojim pritokama); Tare (sa pritokama Drage, Sušice, Selečke rijeke, Šitarice, Plašnice); Čehotine, Lima i Ibra. Tu orograsku razudenost usložnjavaju: Zetskoskadarska i Bjelopavlička depresija i Polja u karstu Crne Gore. Takva površinska razudenost prostora je od znatnog uticaja na moguće – vjerovatne prirodne hazarde, jer je ta razudenost sama za sebe, nosioc nekih prirodnih rizika.

periodu dokumentovana su razaranja u 7 snažnih zemljotresa čiji se epicentar nalazio u podmorju na oko 13 kilometara ispred ulaza u Boku Kotorsku. Sa najvećim posljedicama opisan je zemljotres iz 1563. godine, kao i zemljotres iz 1608. godine, koji su na osnovu opisanih makroseizmičkih efekata imali razorni intenzitet od 9 stepeni MCS skale, a njihova ekvivalentna magnituda iznosila je 6,3 jedinice (Rihterove skale). Najsnažniji zemljotres registrovan i dokumentovan na prostoru južnog Jadrana i Dinarida dogodio se 1667. godine, u neposrednoj blizini Dubrovnika, sa intenzitetom 10 stepeni MCS skale, odnosno sa ekvivalentnom magnitudom od 7,4 Rihterove jedinice. Taj zemljotres je devastirao ne samo prostor Dubrovnika, nego i cijele Boke Kotorske. Zemljotres koji je 1905. godine pogodio Skadar (Albanija) i njegovu okolinu, izazvao je razaranja intenziteta IX stepeni MCS skale, pri čemu su u tadašnjoj Podgorici evidentirana devastiranja na nivou od VIII stepeni MCS skale. Kao najsnažniji u XX vijeku na ovom prostoru, svakako treba pomenuti katastrofalni zemljotres od 15. aprila 1979. godine (u 7 h i 19 min po lokalnom vremenu) sa magnitudom 7,0 i epicentralnim intenzitetom od 9 stepeni MCS skale. Praktično cijelo Crnogorsko primorje tada je bilo razoreno, uz 101 ljudsku žrtvu.



**Slika 2** - Karta epicentara zemljotresa za period XV-XXI vijeka sa magnitudom iznad 5.0 jedinica Rihterove skale (Seizmološki zavod - 2007)



**Slika 3** - Seizmička rejonizacija Crne Gore (V. Radulović, B. Glavatović, M. Arsovski i V. Mihailov, 1982)

Kartom seizmičke rejonizacije teritorije Crne Gore, koja sadrži parametar osnovnog stepena seizmičkog intenziteta, izraženi su osnovni prirodni seizmički potencijali tog prostora. Na toj karti izdvaja se nekoliko karakterističnih seizmogenih zona koje su se tokom istorije manifestovale na specifičan način: primorski region sa skadarskom depresijom, zatim Budvanska i Bokokotorska

zona, koje se odlikuju vrlo visokim nivoom seizmičke aktivnosti, sa mogućim maksimalnim intenzitetom (u uslovima srednjeg tla) od devet stepeni MCS skale, zatim podgoričko-danilovgradska zona sa očekivanim maksimalnim intenzitetom od osam stepeni MCS skale, središnji dio Crne Gore sa sjevernim regionom, uključujući Nikšić, Kolašin, Žabljak i Pljevlja, okarakterisan je mogućim maksimalnim intenzitetom od sedam stepeni MCS skale i izolovana seizmogeno zona Berana, koja može generisati zemljotrese sa maksimalnim intenzitetom od VIII stepeni MCS skale.

U toku zemljotresa 1979. godine na Crnogorskom primorju zapaženo je da se more između Bara i Ulcinja povuklo na desetak metara od obale. Bilo je to neposredno prije zemljotresa. Razaranja prouzrokovana tim zemljotresom su se mnogo više manifestovala od epicentra po pravcu jugoistok-sjeverozapad, tj. duž primorja, nego po pravcu od jugozapada ka sjeveroistoku, u kom je pravcu njegova snaga brže opadala. To je posljedica geološke građe teritorije Crne Gore. Prigušivanje seizmičkih sila po pružanju dinarskih struktura je sporije nego po pravcu upravnom na te strukture. Uz to, tim zemljotresima su aktivirani brojni razlomi, kako oni dinarskog pružanja tako i oni upravni i dijagonalni na ove. Duž tih razlomnih struktura bili su naročito jaki razorni efekti zemljotresa. Pored velikih razaranja i rušenja, zemljotres je prouzrokovao i niz drugih karakterističnih pojava na Crnogorskom primorju i u zaleđu - Crmnici i Zetskoj depresiji kao i velike talase na moru i u Skadarskom jezeru, privremenu promjenu obalske linije mora, mućenje površinskih i podzemnih voda, presušivanje i pulziranje izvora, aktiviranje starih i pojavu novih klizišta, odronjavanje, likvifikaciju i dr.

Nakon zemljotresa, 15. aprila 1979. godina, na prostoru Crnogorskog primorja, Crmnice i basena Skadarskog jezera, identifikovano je intenzivno manifestovanje brojnih destruktivnih geoloških pojava: likvifikacije, aktiviranja klizišta, odrona i izmjene režima isticanja voda na nekim izvorima. Nivo seizmičkog hazarda toga regiona, kao i morfološka i inženjersko-geološke odlike terena, ukazuju na stalno prisutan visoki nivo geološkog hazarda u dinamičkim uslovima. Iz tih razloga, u procesu prostornog planiranja u širem regionu Skadarskog jezera, neophodno je na adekvatan način respektovati i tu značajnu vrstu prirodnog hazarda.

Jedna od specifičnih manifestacija zemljotresa od 15. aprila 1979. godine bila je pojava likvefakcija tla<sup>4</sup>. Iako su tom pojavom bile relativno ograničene

<sup>4</sup> **Likvefakcija tla** je pojava promjene mehaničkih osobina tla usljed natapanja, pri čemu ono gubi čvrstoću i postaje tečno. Likvefakcija nastaje usled smanjenja smičućeg napona između čestica tla. To smanjenje može biti izazvano kretanjem podzemne vode naviše, što je karakteristično kod pojava živog pijeska ili povećanog pornog pritiska izazvanog potresima tla (zemljotres). Obično se javlja u dobro sortiranim nevezanim sedimentima-pijesku, kakav je onaj holocenske starosti, zasićenim vodom i debljine ne manje od metarske. Takve naslage se često javljaju pored rijeka, to su plaže, dine, a može se javiti i u terenima koji grade les i pijesak. Iako je ta pojava odavno poznata, pogotovo njeno negativno dejstvo, kada tlo potpuno gubi nosivost, tek je 1964. nakon zemljotresa u Nigati (Japan) i Aljasci uočeno njeno razorno dejstvo od strane seizmologa i građevinskih inženjera.

površine, one su registrovane na više lokacija i bile tipične i intenzivne. U području tih lokacija pojavili su se lomovi u tlu, od manjih pukotina do onih širine i preko 2 metra, zatim, vertikalna slijeganja, talasaste deformacije površine reljefa tonjenje djelova obale u more. Bile su zastupljene pojave izbijanja pijeska finog zrna sa vodom. Veće količine pijeska ispunile su bunare mjestimično do površine ili su formirale male bregove pored rovova. Takve manifestacije tla na površini imale su direktan uticaj na objekte, izražen u vidu slijeganja horizontalnih pomjeranja i rotiranja objekata. Na taj način, uz povoljne uslove pobuđivanja, postojali su povoljni geološki uslovi za nastanak likvifikacije o čemu treba voditi računa pri projektovanju i izgradnji objekata na tom području. Druge karakteristične manifestacije oštećenja tla, izazvane zemljotresom, bile su pojave klizišta, odrona i drugih gravitacionih otkidanja. Te pojave su obuhvatile gotovo čitavu primorsku padinu od Bojane do Herceg Novog uključujući i padinu u zaleđu, prema Skadarskom jezeru, naročito u području Crmnice. Sama koncentracija padine pogodovala je intenzivnom stvaranju blokovskih klizišta. Takva klizišta su u statičkim uslovima stabilna, ali su u dinamičkim, pri dejstvu zemljotresa, veoma nestabilna. Na proces klizanja je pored dinamičkih udara uticalo i pogoršanje hidrogeoloških uslova do kojih je došlo samo nekoliko dana nakon katastrofalnog zemljotresa.

U zemljotresu od 15. aprila 1979. godine život je izgubilo 101 osoba, a materijalna šteta dostigla je nivo od 4,5 milijardi američkih dolara. Najviše je stradalo Crnogorsko primorje, zatim bliže zaleđe, a znatno manje ostali dio Crne Gore. Najveće štete su bile u industriji, saobraćaju, ugostiteljstvu, turističkoj privredi i trgovini.

Moguće je zapaziti i intenzivnu indukovanu seizmičnost u okolini vještačke akumulacije HE „Piva“ locirane na sjeverozapadu Crne Gore, građavinske visine 220 m. Seizmičnost vezana za taj prostor je nastala najvećim dijelom kao posljedica promjene hidrostatičkog pritiska akumulacionog jezera na okolne stijenske mase, u fazama njegovog punjenja i pražnjenja.

#### **4. Edukacija i šta možemo da uradimo da se štete umanje**

Proučavanjem ovog prirodnog fenomena najbrže se odvijalo u zemljama visoko razvijene privrede, kao i u zemljama čije su terene zemljotresi najčešće i najtragičnije pogađali. Sa organizovanjem Ujedinjenih nacija dolazi do intenzivnijeg objedinjavanja znanja u svim oblastima ljudskog stvaralaštva, pa se u njihovom okviru razvijaju razne asocijacije i institucije, čije je djelovanje bilo usmjereno ka kompleksnom izučavanju zemljotresa. Tako je došlo do formiranja i razvoja Programa Ujedinjenih nacija za otklanjanje posljedica od dejstva elementarnih nepogoda (UNDRO) sa sjedištem u Ženevi (Švajcarska) sa zadatkom da koordinira i usmjerava naučne i druge aktivnosti na planu utvrđivanja seizmičkog hazarda, seizmičkog rizika i seizmičkog vulnerabiliteta. Faktori koji najčešće dovode do povećane povredljivosti zajednice u odnosu na bilo koji hazard, pa time i seizmički, su:

– povećanje broja stanovnika, što rezultira povećanom gustom naseljenosti i investicija u područjima sa visokim seizmičkim hazardom. Ta pojava je uobičajena u područjima koja se nakon nekog velikog zemljotresa obnavljaju, a posljedica je velikog priliva sredstava i poslova na rehabilitaciji područja;

– praksa neodrživog razvoja;

– nepripremljenost društvene zajednice da se suoči sa povećanjem broja stanovnika i da isti prati adekvatnim socijalnim mjerama – uključujući i mjere na polju smanjenja seizmičkog rizika i upravljanje u urgentnim situacijama;

– degradacija prirodnih resursa;

– povećanje nesigurnosti u vodosnabdijevanju i snabdijevanju hranom i energentima;

– ruralno-urbane seobe i urbanizacioni pritisak na gradove koji postaju nesigurni;

– slabi institucionalni kapaciteti u suočavanju sa katastrofama;

– neadekvatnost mjera upravljanja rizikom ili tehnika predviđanja;

– neadekvatnost tržišnih mehanizama koji treba da spriječe širenje rizika i ublaže posljedice katastrofa;

– neadekvatno učešće lokalnih zajednica u upravljanju rizikom i urgentnim situacijama;

– neadekvatan stepen pripremljenosti društvene zajednice za vanredne situacije;

– neadekvatna komunikaciona i transportna infrastruktura;

– nedostatak striktnih mjera kontrole prirodnog okruženja.

Zajedničkim djelovanjem nacionalnih institucija i UNDR0-a do Skopskog zemljotresa (1963. g.) i katastrofalnog zemljotresa u Crnogorskom primorju 15. aprila 1979. godine, već su bile okvirno uspostavljene metodologije aseizmičkog građenja i aseizmičkog projektovanja.<sup>5</sup>

Zemljotres na Crnogorskom primorju motivisao je stručnjake iz raznih oblasti pri UNDR0-u, pri drugim asocijacijama i institucijama Ujedinjenih

<sup>5</sup> Aseizmičko prostorno i urbanističko planiranje podrazumijeva primjenu namjene površina na makro, mezo i mikro planu u zavisnosti od potencijalne seizmičke stabilnosti odnosno nestabilnosti njihovih terena. Suština primjene tog metoda je da se razmještaj stanovništva, privrednih aktivnosti i najznačajnijih društvenih servisa usmjerava prema seizmički najstabilnijim terenima, a da se rezervisanje koridora za sisteme tehničke infrastrukture obezbjeđuje uz pružanje linije rasjeda, a ne preko njih. Primjenom te metodologije prostornog i urbanističkog planiranja obezbjeđuje se prva i odlučujuća karika koja obezbjeđuje sigurnije življenje i razvoj u seizmički ugroženim područjima. No, da bi se ono u potpunosti i ostvarilo u daljim fazama treba obavezno primijeniti aseizmičko projektovanje i aseizmičko građenje urbanih struktura, infrastrukturnih tehničkih sistema i pojedinačnih objekata.

Bitne pretpostavke za primjenu ove metodologije su: utvrđivanje seizmičkog hazarda, seizmičkog rizika i seizmičkog vulnerabiliteta (povredljivosti) struktura, sistema i objekata u okviru svih zona za koje se rade prostorni i urbanistički planovi i ono se vrši preko izrade odgovarajućih elaborata koji se obavezno povjeravaju specijalizovanim institucijama.



nacija kao što su, prije svih, Program UN za razvoj (UNDP), Program UN za ljudska naselja (HABITAT), Program UN za kulturnu baštinu (UMCEF), Program UN za unapređenje životne sredine (UNEP) i druge, da se u okviru tehničke pomoći UN za otklanjanje posljedica ovog katastrofalnog zemljotresa, uspostavi i metodologija aseizmičkog prostornog planiranja i još temeljnije razradi metodologija aseizmičkog urbanističkog planiranja. Realizacija ovog cilja postavljena je, prije svega, preko projekta „Revizija prostornog plana Republike i generalni urbanistički planovi gradskih naselja SR Crne Gore - JUG/79/104“, „Međunarodni konsultativni odbor za pitanja obnove i izgradnje postradalog područja Crne Gore JUG/79/003“, „Smanjenje seizmičkog rizika u regionu Balkana RER/79/014“ i „Izgradnja u seizmičkim uslovima u regionu Balkana RER/79/O15“.

Seizmolozi mogu da izdvoje sa značajnom tačnošću prostore u kojima se mogu očekivati zemljotresi kao i da odrede njihove maksimalne očekivane magnitude. Građevinski inženjeri mogu da projektuju objekte koje te silne zemljotrese mogu da izdrže. Iako zemljotresi ne mogu da budu spriječeni, savremena nauka nudi rješenja koja se koriste za smanjenje njihovih efekata. Postupak koji se stoga predlaže u cilju smanjenja štete je prevencija. Prevencija podrazumijeva sve radnje kojima se smanjuje rizik događanja šteta od zemljotresa. U proces prevencije uključeno je društvo preko odgovarajućih zakona o gradnji i štabova za varedne prilike MUP<sup>6</sup>. U vašem štabu za varedne prilike možete dobiti informacije.

- kojoj seizmičkoj zoni pripadate,
- kako da ojačate svoju kuću da izdrži buduće zemljotrese<sup>7</sup>,
- kako da se ponašate u uslovima prije i poslije zemljotresa,
- gdje su prostori evakuacije za slučaj elementarnih nepogoda,
- koja radio stanica prenosi sva uputstva i informacije štaba.

Štabovi su u stalnoj vezi sa Seizmološkim zavodom Crne Gore i posjeduju tačne i provjerene informacije. Najviše možete da učinite sami za sebe tako što ćete napraviti plan pripreme za zemljotres i učiniti vašu kuću bezbjednom. U vašem planu treba da postoje sljedeće etape:

<sup>6</sup> Državni organi nadležni za oblasti prostornog i urbanističkog planiranja, kao i oblast građenja imaju najviši stepen odgovornosti, te svoje inspekcijske organe moraju usmjeravati na kontinuiranu i veoma strogu kontrolu primjene metodologije aseizmičkog prostornog i urbanističkog planiranja u prostornim i urbanističkim planovima, primjeni aseizmičkog projektovanja objekata i aseizmičkog građenja. Osim toga, ovi organi moraju obavezno u svakom trenutku imati precizne planove organizovanja i djelovanja u vrijeme dejstva seizmičkog hazarda i neposredno iza njegovog udara, kao i planove pružanja prve pomoći i privremenog smještaja stanovništva.

<sup>7</sup> Iskustva pokazuju da se katastrofe relativno brzo zaboravljaju i da se ne preduzimaju odgovarajuće mjere prve faze, tj. faze prije dejstva novih katastrofalnih zemljotresa. Ovo se prvenstveno odnosi na konstruktivno ojačavanje postojećih objekata, sistema i struktura, ali i kod projektovanja i izgradnje novih i posebno kod vođenja stručnog nadzora kod izrade prostornih i urbanističkih planova, izrade projekata rekonstrukcije i izgradnje i tokom procesa građenja.

#### 4.1. Prije zemljotresa

- Učvrstite police na zidu.
- Smjestite dugačke i teške predmete na niže pregrade u policama.
- Lomljive predmete kao što su tegle, flaše, čaše držite u zatvorenim ormanima sa bravama.
- Teške predmete kao što su slike sa velikim ramovima, ogledala, postavljajte na zidove udaljeno od mjesta gdje se spava ili sjedi.
- Dobro učvrstite lampe iznad uzglavlja.
- Popravite pokvarene strujne vodove jer oni mogu biti uzrok požara.
- Pribavite mišljenje eksperta ako postoje znaci strukturnih oštećenja.
- Sve vrste otrova i zapaljivih materija smjestite u zatvorene ormarije na najnižim policama s bravama.
- a) Utvrdite bezbjedna mjesta u svakoj od prostorija<sup>8</sup>
  - Ispod masivnog nameštaja kao što su stolovi ili klupe.
  - Dalje od prozora ili velikih staklenih površina kao i namještaja koji može da se prevrne.
  - U zoni nosećih zidova.
  - U starim kućama u dovratku.
- b) Locirajte bezbjedna mjesta napolju
  - Na otvorenom, udaljeno od objekata, drveća, telefonskih i električnih vodova.

Provjerite da li svaki od članova porodice zna kako da se ponaša u uslovima događanja zemljotresa i vježbajte. Naučite djecu kako da pozovu hitne telefone i koju radio stanicu da slušaju za neophodna uputstva o ponašanju i informacije.

#### Šta treba da uvek imate pri ruci

- Baterijsku lampu sa rezervnim djelovima.
- Radio prijemnik, mobilni telefon
- Čvrste cipele

Napravite plan i mjesto sastanka u slučaju bilo koje nepogode.

---

<sup>8</sup> Opšte je poznata činjenica da se obim ljudskih i ekonomskih gubitaka, koji nastaju kao posljedica prirodnih katastrofa, tokom prethodnih godina znatno uvećao. Po pravilu, najviše pogođene kategorije društva su siromašne i socijalno hendikepirane grupe, dominantno u zemljama u razvoju, što rezultira iz okolnosti najmanje opremljenosti tih grupa da se nose sa takvim izazovima. Ipak, dok su hazardi neizbježni, a eliminacija svih rizika nemoguća, postoji niz tehničkih mjera, tradicionalne prakse i iskustava, čijom primjenom može biti smanjen ekonomski i socijalni obim katastrofa. U tom smislu, neophodno je napraviti pomak od prakse reagovanja na događaj – ka praksi prevencije. Sprečavanje nesreća, pripremljenost zajednice i pružanje efektivne pomoći, predstavljaju osnovne elemente koji doprinose uspješnoj primjeni razvojne politike društva. Ovi elementi su, zajedno sa očuvanjem životne sredine i održivim razvojnim okruženjem, usko povezani.



#### **4.2. Ako ste unutra za vrijeme zemljotresa:**

- Ostanite unutra.
  - Sklonite se pod komad teškog namještaja kod nosećeg zida i držite se.
  - Zaštitite glavu rukama.
  - Najopasnije je tokom potresa pokušavati napuštati zgradu, jer predmeti mogu da padaju po vama.
  - Smjestite se dalje od staklenih površina.
- Ako ste napolju:
- Pomjerite se na otvoren prostor, dalje od zgrada, uličnih svjetiljki i raznih vodova.
  - Ostanite na otvorenom dok potres ne prestane.
- Ako ste u sredstvima prevoza:
- Zaustavite se brzo i ostanite u vozilu.
  - Pomjerite se na otvoreni prostor dalje od zgrada, drveća, nadvožnjaka i vodova.
  - Kada potres prestane nastavite sa oprezom. Izbjegavajte mostove i rampe koje mogu biti oštećene zemljotresom.
- Ako ste na mjestu javnog okupljanja:
- Ostanite na svojim sjedištima i zaštitite glavu i ramena rukama.
  - Ne pokušavajte da napustite stadion dok potres traje.
  - Po prestanku zemljotresa mirno i u logičnom redu napustite objekat.

#### **4.3. Poslije zemljotresa:**

- Pripremite se za život sa naknadnim udarima. Iako su slabiji od glavnog udara prouzrokuju dodatna oštećenja a mogu i oštećene zgrade da poruše. Naknadni udari mogu da se jave i poslije više mjeseci.
- Pomozite povrijeđenima i zatrpanim osobama. Pružite prvu pomoć ali ne pomjerajte teško povređene osobe sem ako nije neophodno, dok ne dođe medicinska pomoć.
- Slušajte radio da čujete posljednja uputstva za ponašanje.
- Ne ulazite u oštećene objekte. Vratite se u njih tek pošto od nadležnih dobijete dozvolu.
- Telefon koristite samo za hitne pozive.
- Odmah otklonite sve prosute zapaljive materije. Napustite prostor u kome se osjeća miris hemikalija ili gasa.
- Zatvorena i zapaljiva vrata otvarajte pažljivo.
- Provjerite pažljivo dimnjake zbog eventualnih oštećenja.
- Provjerite ispravnost električnog sistema. Ako vidite ili čujete varničenja, osećate miris instalacija, isključite struju na glavnom sandučetu ili prekidaču.
- Provjerite vodovodne i kanalizacione cijevi. Ako su oštećene, nemojte ih koristiti. Vodu iz zamućenih bunara, pogotovo ako su u istom dvorištu sa septičkom jamom nikako ne koristite do saveta stručnjaka.

– Oprezno sa životinjama jer se mogu dramatično promeniti neposredno poslije zemljotresa.

Da bi životi ljudi bili bezbjedniji, a materijalna i kulturna dobra koja su vjekovima stvarali, bila očuvana od razaranja, neophodno je obezbijediti sljedeće:

– Da se za seizmički ugrožena područja kod izrade prostornih i urbanističkih planova obavezno primjenjuje metodologija aseizmičkog prostornog i urbanističkog planiranja na način što će prethodno preko obavezne izrade elaborata seizmičke regionalizacije na regionalnom, odnosno, državnom nivou, elaborata o seizmičkoj mikroregionizaciji na nivou urbanih područja i elaborata o seizmičkom vulnerabilitetu već izgrađenih sistema, struktura i objekata, obezbijediti utvrđivanje seizmičkog hazarda i seizmičkog rizika;

– Da se za seizmički ugrožena područja obavezno primjenjuju metodologije aseizmičkog projektovanja i aseizmičkog građenja, i

– Da se od strane nadležnih državnih organa obezbjeđuje kontinuirana kontrola primjene sve tri metodologije (planiranja, projektovanja i građenja) i u odgovarajućim propisima ugrađju oštrije kaznene mjere protiv svih aktera, od izrade do sprovođenja, koji ne obezbjeđuju njihovu primjenu.

## **5. Nastavna aktuelizacija**

Izgleda da čovjek nigdje nema posla sa tako iznenadnom katastrofalnom prirodnom pojavom, koja višestruko djeluje na njega, kao sa zemljotresom. Ljudi, kao razumna bića, uvijek su nastojali da proniknu u uzroke ove prirodne pojave s ciljem da se od nje na organizovaniji i tehnički bezbjedniji način što bolje zaštite. Njihova saznanja su se razvijala zavisno od kretanja opštih i specijalističkih saznanja u raznim naučnim oblastima, posebno u oblastima prirodnih, tehničkih i tehnoloških nauka i njihovih posebnih grana i naučnih disciplina. Opšte je pravilo da su ljudska saznanja, što smo bliži ovovremenosti, postajala sve veća i sve dostupnija širem krugu institucija i specijalističkih kadrova pa su sljedstveno tome, uslovi življenja i stvaranja u zonama javljanja jakih, razornih i katastrofalnih zemljotresa postajali sve bezbjedniji.

Na Svjetskoj konferenciji o smanjenju prirodnih katastrofa, koja je od 23. do 27. maja 1994. godine održana u Jokahami (Japan) u okviru „Međunarodne dekade smanjenja prirodnih katastrofa“, Članice Ujedinjenih nacija utvrdile su Strategiju i plan akcija za sigurniji svijet, koji je kratko nazvan Strategija iz Jokohame, kojom su definisana načelna opredjeljenja za aktivnu borbu za smanjenje štetnih efekata prirodnih katastrofa. Sprečavanje nesreća preventivnim djelovanjem, ublažavanje njihovih štetnih posljedica i jačanje pripremljenosti društvene zajednice na njihovo događanje, predstavljaju daleko humaniji i višestruko efikasniji pristup nego sam odziv na već dogođene nesreće. Prije svega, prevencija katastrofa predstavlja veliki moralni imperativ, a sam proces prevencije nesreća treba da obuhvati najmanje tri komponente: kontinualno

tehničko osmatranje procesa i pojava, koji mogu rezultirati nesrećom ili katastrofom, simuliranje scenarija nesreća na osnovu realnih pokazatelja i stečenih iskustava i definisanje potencijalnih izvora nesreća i otklanjanje uočenih slabosti sistema. Odgovarajuće informacije, znanje i tehnologija, neophodni su preduslovi za uspješno smanjenje štetnih efekata prirodnih i drugih katastrofa. Kao što je proklamovano u deklaraciji Jokahama strategije, svaka zemlja ima suverenu odgovornost da štiti svoje građane od prirodnih katastrofa, da razvija i jača državne kapacitete i korespodentno državno zakonodavstvo za suzbijanje štetnih dejstava prirodnih i drugih hazarda, da unapređuje i jača regionalnu i međunarodnu kooperaciju u aktivnostima za sprečavanje, smanjenje i ublažavanje prirodnih i drugih katastrofa, sa posebnim naglaskom na ljudske i institucionalne kapacitete, razmjenu tehnologija, prikupljanju, širenju i korišćenju informacija i mobilizacije resursa.

Zadatak moderne geografije je i u tome da se fenomeni razumiju kao izraz jedinstva svijeta. Današnja civilizacija je svjetska, niko danas ne može raditi, uticati i živjeti izolovano od drugih. Ono što svako od nas dnevno upotrebljava za svoj opstanak i razvitak, to je proizvod rada i truda stotine miliona ljudi. U skladu s tim je važan zadatak moderne geografije da uzima u obzir sadašnjost, aktuelnost i činjenice stvarnosti. Smisao geografije je samo u prikazivanju svijeta i njegovih pojava u uzročno-posljedičnoj i kompleksnoj slici raznih oblasti geografske sredine.

Učenici još u petom razredu osnovne škole imaju izvjesna osnovna znanja i mogu se na njih oslanjati, tako da lakše razumiju jednostavne prostorne probleme. Čini se da tek u srednjoj školi nastavnik može smatrati da će većina učenika biti sposobna da produbljuje apstraktne geografske pojmove i prostorne međuzavisnosti (na primjer razumijevanje procesa urbanizacije i zemljotresa i njihovih međuzavisnosti).

Iz svih tih razloga, geografsko mišljenje ili geografska logika, čini nezamjenjivu stranu modernog načina mišljenja, te je neophodno uložiti najveći napor, da kroz metodski razrađene i pedagoški dopuštive razmjere ona bude sistematski vođena i usvajana u nastavnom procesu, što zahtijeva i saobražavanje udžbenika geografije tom permanentnom cilju. Kao i druge vrste mišljenja, tako i geografsko mišljenje ne nastaje „odjednom“. Ono se razvija postepeno od prostih formi ka složenijim. Zbog toga su potrebna temeljna i svestrana istraživanja iz domena didaktike geografije, koja će sagledati kako specifikum geografskih sadržaja, tako i načine njihovog prenošenja, i ocijeniti izbor i sastav nastavnog materijala, pogodnost udžbenika, atlasa i drugih didaktičkih sredstava.

**Fizičko-geografska tematika**, više od ostalih, doprinosi formiranju naučnog pogleda na svijet. Temeljno shvatanje fizičko-geografske tematike, pojava i procesa, garancija su formiranja naučnog pogleda na svijet. Moramo u programe uvrstiti onu materiju koja najviše doprinosi poznavanju kompleksa

fizičko-geografskog prostora u kome se odvijaju veoma složene pojave i procesi koji uslovljavaju život na Zemlji. Geografski fenomeni su u stalnom razvitku, bilo da su fizičkog ili društvenog značaja, često su u funkciji međusobnog preplitanja. Pokazati, obrazložiti i ocijeniti vezu koja postoji među njima u prostoru je zadatak geografije.

U programu geografije za srednje škole prije reformi, u trećem stepenu stručne spreme – trogodišnjem školovanju nastava geografije kao opšte obrazovnog predmeta izvodila se jednom sedmično, odn. trideset i šest časova godišnje. Od ukupno 19 tema koje su date u sklopu te programske cjeline, samo jedna se bavi problematikom zemljotresa. Danas toga nema u programima a zemljotresi su sve prisutniji u našim životima.

Zemljotresi privlače posebnu pažnju geografa, jer poznavanje zakonitosti njihovog razvoja omogućava čovjeku da ublaži njihovu rušilačku ulogu na Zemlji. Ako se elementi i faktori detaljno izuče, čovjek se može zaštititi od zemljotresa.

Nastavnik ima veoma složen zadatak da za različite potrebe bira različite modalitete podučavanja. Podučavanje se nikad ne odvija prema receptima, već onaj koji podučava na temelju analize svrhe bira i kombinuje različite forme. Najširi okvir podučavanja obuhvata sljedeće međusobno povezane nivoe poučavanja – modele, strategije, metode i vještine poučavanja.

Da bi garantovala dobru pripremu za budućnost, geografija treba da se smatra za osnovni predmet u nastavnim planovima kako u osnovnom tako i u srednjem obrazovanju. Geografija gradi jedan most između prirodnih i društvenih nauka. Geografska pitanja mogu da iziskuju obavješetenja o otkrićima drugih disciplina kao što su geologija, biologija, istorija, sociologija, politika i ekonomika. Geografska znanja su značajna komponenta opšte kulture svakog čovjeka.

Neposredno ili posredno posmatranje geografskih objekata, pojava i procesa od strane učenika bitan je preduslov uspješnog formiranja pojmova, opštih i pojedinačnih.

Savremeni nastavnik je najvažniji faktor ne samo nastave, već i cjelokupnog vaspitno-obrazovnog rada. Tako moćna uloga podrazumijeva stalno usavršavanje, kao i da svaka obuka sama po sebi postaje početak praktične primjene. U reformisanoj školi učitelji/nastavnici su kreatori obrazovnog procesa, a ne samo realizatori propisanih i definisanih sadržaja. Neophodno je omogućiti njihovo stalno učenje i profesionalni razvoj uz napredovanje u struci. Učenici stiču funkcionalna znanja.

U budućem periodu uprave škola – prosvjetni radnici treba da se i sami bolje upoznaju sa seizmičkim pojavama, te da u tom smislu porade na sopstvenoj i na edukaciji učenika iz te oblasti. Ta saznanja mogu da budu od izuzetnog značaja u nekom konkretnom slučaju, kad je panika bliski saveznik rušilačkog pomjeranja tla.

## **Zaključak**

Zemljotresi su, po vremenu događanja, još uvijek relativno nepredvidive prirodne pojave. Jaki i razorni zemljotresi izazivaju ljudska stradanja, rušenje materijalnih i kulturnih dobara ili njihova oštećenja i ogromna oštećenja tehničkih infrastrukturnih sistema, industrijskih, zdravstvenih i stambenih zona i objekata.

Područje Crne Gore je seizmički aktivno, naročito Crnogorsko primorje. Prezentirani podaci pokazuju da su snažni zemljotresi pogađali naročito sljedeća područja: Boku Kotorsku, područje Skadarskog jezera, Crnogorsko primorje u cjelini. U zemljotresu od 15. aprila 1979. godine život je izgubila 101 osoba. Najviše je stradalo Crnogorsko primorje, zatim bliže zaleđe, a znatno manje ostali dio Crne Gore. Najveće štete su bile u industriji, saobraćaju, ugostiteljstvu, turističkoj privredi i trgovini.

3. Prostorno planiranje i urbanističko uređenje naselja su prve, gotovo bazične karike, preko kojih se obezbjeđuje ili ne obezbjeđuje sigurnije življenje u seizmički ugroženim područjima. Katastrofalni zemljotres u Crnoj Gori od 15. aprila 1979. godine, kao i posljedice koje je on prouzrokovao, iskorišćen je da se preko projekta „Revizija Prostornog plana Republike i generalni urbanistički planovi gradskih naselja SR Crne Gore“, za čiju su realizaciju UN pružile tehničku pomoć, izgradi ova metodologija i projekat je kao takav i zvanično proglašen.

U procesu realizacije toga projekta posebno se insistiralo na primjeni te metodologije kroz urbanističke planove za gradske cjeline Crnogorskog primorja, u čemu se i uspjelo.

Zemljotresi privlače posebnu pažnju geografa, jer poznavanje zakonitosti njihovog razvoja omogućava čovjeku da ublaži njihovu rušilačku ulogu na Zemlji. Ako se elementi i faktori detaljno izuče, čovjek se može zaštititi od zemljotresa, odnosno može se pripremiti da ih sa manje razornih posljedica podnese.

Čini se da tek u srednjoj školi nastavnik može smatrati da će većina učenika biti sposobna da produbljuje apstraktne geografske pojmove i prostorne međuzavisnosti (na primjer razumijevanje procesa urbanizacije i zemljotresa i njihovih međuzavisnosti).

## **Literatura i izvori**

– Bakić Radovan, *Poruke o uređenju prostora koje obavezuju*, Stupovi, Andrijevića, 1999.

– Bakovljević, Milan: *Didaktika*, Beograd 1992.

– Dragović, D.: *Mineralno-sirovinski kompleks Crne Gore i zaštita životne sredine*. Podgorica, 2010. godina.

– Grupa autora, *Zemljotres u Crnoj Gori*, Podgorica, 1989.

–Komlenović, Đurđica: *Evropska dimenzija u nasavi geografije, Srbija i savremeni procesi u Evropi i svijetu*, Geografski fakultet univerziteta u Beogradu, Beograd, 2005.

–Mastilo Natalija, *Prilozi didaktici i metodici nastave geografije*, Zbornik članka, Sarajevo, 1984.

–Mastilo, Natalija, *Prilozi didaktici i metodici nastave geografije*, Zbornik članaka, Sarajevo, 1984.

–Romelić, Jovan: *Metodika nastave geografije*, Novi Sad, 2003.

–Rudić, B. Vujadin: *Metodika nastave geografije*, Beograd, 1998.

–Zbornik radova (1982), *Jugoslavenski simpozijum o prostornom planiranju u seizmičkim uslovima*, Herceg Novi.

– Zbornik radova, *Iskustva na otklanjanju posljedica katastrofalnog zemljotresa u Crnoj Gori*, Cetinje.1988.

–Zbornik radova, *Iskustva na otklanjanju posljedica katastrofalnog zemljotresa u Crnoj Gori*, Cetinje, 1989.

## **EARTHQUAKES AND PROMOTION OF THEIR RELEVANCE IN TEACHING**

### **Abstract:**

Earthquakes are natural phenomena very often associated with disasters. This is due to the tremendous energies of seismic shock, untoward event with unpredictable occurrence and appearance and the widespread area that are affected by them. Composition and structure of the crust are different in the ocean in comparison to continents. In many places the basalt is poured at the bottom of the ocean in the form of lava, forming volcanic cones.

When an earthquake occurs under the sea that often leads to a tsunami - large waves on the sea surface, which can reach several thousands of kilometres away. People in coastal areas were hit without any warning. Montenegro belongs to the Dinaric turbulent area that is part of a cell area of the Balkan Peninsula, which belongs to the Mediterranean, that is, the Alpine-Himalayan belt where about 53% of all earthquakes on planet Earth occur. If the elements and factors are thoroughly explored, if you train people on earthquake preparedness, human casualties and material damage will be very much reduced.

**Key words:** earthquakes, tsunamis, man, teaching



Duško BJELICA<sup>1</sup>,  
Jovica PETKOVIĆ<sup>2</sup>

## STRES I ADAPTACIJA U SPORTSKOM TRENINGU

### Rezime:

Stres predstavlja opštu reakciju, tj. skup nespecifičnih reakcija organizma na bilo koji zahtev za prilagođavanjem u izmijenjenim uslovima spoljne sredine. Stres je poremećaj bilo kojeg činioca homeostaze, a opterećenja i zamor u sportu su značajni uzroci te pojave.

Činioci koji izazivaju stres nazivaju se stresorima. Opšti odgovor organizma kroz njegove nespecifične reakcije predstavlja stres, a ispoljavanje je stresna reakcija. Do stresa dovode brojni stresori u vidu raznovrsnih činilaca koji potiču iz bioloških, psiholoških, socijalnih i fizičkih prostora idomena. Oni u manjoj ili većoj meri značajno narušavaju pomenutu homeostazu.

Sportski trening treba posmatrati kao proces usmjerene, specifične adaptacije (prilagođavanja) organizma sportiste na uticaj trenažnih opterećenja.

**Ključne riječi:** sportski trening, adaptacija, ličnost, stress, trenažno opterećenje

### Osnovni pojmovi o stresu

Engleska riječ *stress* označava veliki pritisak, naprežanje, napor. Prema Hansu Seliju stres je opšta reakcija, tj. skup nespecifičnih reakcija organizma na bilo koji zahtjev za prilagođavanjem izmijenjenim uslovima spoljašnje sredine. Cilj je održavanje unutrašnje homeostaze, koja je neophodna za preživljavanje. Seli je tu reakciju nazvao „opštim adaptacionim sindromom“. Čovjek raspolaže brojnim specifičnim adaptivnim mehanizmima. Oni štite homeostazu organizma, koju neprekidno ugrožavaju razni činioci kako iz spoljašnje, tako i iz unutrašnje sredine. Korišćenje tih pojedinačnih adaptivnih mehanizama, specifičnih u odnosu na određene činioce (u ovome slučaju trenažna opterećenja), naziva se stresom. Činioce koji izazivaju stres Seli je nazvao stresorima.

<sup>1</sup> Prof. dr Duško Bjelica, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Nikšić.

<sup>2</sup> Doc. dr Jovica Petković, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Nikšić.



Trenažna i takmičarska opterećenja su stresori koji svoje djelovanje ispoljavaju na integralni biopsihosocijalni status sportiste s dominantnim uticajem na tjelesne (biološke) funkcije organizma, dovodeći do adaptacionog sindroma koji omogućava funkcionisanje organizma pri znatnim promjenama homeostaze.

U procesu treninga psihosocijalni stresori su bili prilično zanemareni. Danas im se poklanja sve veća pažnja, zbog toga što u vrhunskom sportu oni mogu biti vrlo snažni i mogu dovesti do ozbiljnih posledica.

Lazarus i Folkman (1984) definišu stres izazvan psihosocijalnim činiocima, kao poseban odnos osobe s okolinom. Tu se već vidi da u trenažnom procesu nije riječ samo o prostom reagovanju na djelovanje stresora (trenažnog opterećenja). To ujedno i predstavlja prednost u odnosu na Selijev model.

Te postavke omogućile su da se bolje sagleda suština stresa i njegova zavisnost ne samo od stresa, nego i od karakteristika ličnosti. Utvrđeno je da je stresna reakcija veća, ukoliko su i emocije jače. Postoje velike individualne razlike u reagovanju, čak i na iste stresore istog intenziteta (npr. isto trenažno opterećenje), tako da je stres visoko personalizovan proces.

Uzimajući u obzir jedinstvenu i nedjeljivu psihološku, socijalnu i biološku prirodu čovjekovog bića, stres se najbolje i najtačnije definiše kao cjelovit biopsihosocijalni odgovor organizma na djelovanje bilo kojih stresora, koji ugrožavaju i remete njegovu homeostazu. Komponente te opšte adaptivne reakcije utiču jedna na drugu. Njihova složena interakcija ostvaruje se dvosmjernim mehanizmima između psihe, nervnog, endokrinog i imunološkog sistema. Novi holistički, multidisciplinarni i interdisciplinarni pristup proučavanju stresa - psihoneuroendokrinoimunologija stresa, počeo je da se primjenjuje prije petnaestak godina. Iz dana u dan, sve bolje osvjetljava složene procese stresa u sportu - trenažnim i takmičarskim uslovima.

### **Karakteristike trenažnih i takmičarskih stresora**

Stresori u sportu su kako je već istaknuto, biopsihosociološke prirode s dominantnim posljedicama na biološki integritet organizma sportiste. Trenažni stresori (u prvom redu opterećenja) u vrhunskom sportu su danas visokog intenziteta i dugog trajanja. Tu postoji velika opasnost od nepovoljnog ishoda, tj. pada (sloma) adaptacionih snaga organizma, pojave pretreniranosti i raznih patoloških poremećaja. Pored toga, trenažni stresori nikada ne djeluju pojedinačno već udruženo, pa se još brže mogu iscrpiti adaptivne sposobnosti organizma, ukoliko intenziteti i trajanje tih stresora pređu prag optimalne adaptacije. Cilj u trenažnom procesu je upravo da akumulacije stresogenih situacija dovedu do porasta tolerancije na nepovoljne uslove funkcionisanja organizma, tj. do adaptacije na viši nivo funkcionisanja.

To je jedino moguće preciznim kontrolisanjem intenziteta i trajanja stresora na organizam sportiste. Mnoge od stresogenih situacija (posebno na

takmičenjima) ne mogu se izbjeći, niti se mogu predvidjeti (da bi se sportista uspješno konfrontirao sa njima u situacionom treningu), pa se situacija još više komplikuje.

Sportisti koji su manje otporni na stres, često se koriste raznim obrascima ponašanja, koji mogu biti manje ili više štetni (npr. neuredan režim života, nedovoljno uzimanje hrane, nespavanje, pretjerano zamaranje, upotreba alkohola, lijekova i droga i sl.).

Sportisti koji efikasno savladaju stresogenu situaciju imaju takav stil ponašanja, koji im omogućava da brzo shvate i realno procijene situaciju; prihvate konfrontaciju s njom; ovladaju sobom i svojim postupcima; naprave analizu, dobro osmisle, planiraju naporne aktivnosti; sposobnost da traže i prihvate adekvatnu pomoć (savjete); sposobnost da koriguju svoje ponašanje. Takvi stilovi ponašanja zavise od ličnosti i predstavljaju osnovu su za uspješno savladavanje stresnih situacija i efikasan proces adaptacije.

### **Ličnost sportiste i reakcija na stres**

Ličnost sportiste predstavlja jednu od značajnih komponenata koje određuju tok i ishod stresne reakcije. U skladu s konceptom sportiste kao biopsihosocijalnog jedinstva, ličnost sportiste se shvata kao relativno kohezivan i promenljiv sklop konativnih karakteristika (kao anksioznost), psiholoških osobina (mišljenje, afektivno reagovanje, inteligencija, ponašanje i mnoge druge) i niza drugih socijalnih i bioloških karakteristika. Otpornost prema stresorima zavisi od raznih karakteristika ličnosti, kognitivnih i afektivnih karakteristika, od njene psihološke organizacije i dominantnih mehanizama odbrane kojima se služi u stresnim situacijama. Inteligentniji sportisti bolje i objektivnije procjenjuju stresnu situaciju i sopstvene mogućnosti konfrontiranja s njom. Od toga pravila ima i mnogo odstupanja. Afektivno reagovanje i sposobnost kontrolisanja sopstvenih afekata u mnogim situacijama su od odlučujućeg značaja. Neki autori tvrde da postoji „ličnost sklona stresu“ (Forbes, 1979). Tu ličnost karakteriše neprekidna kompetitivnost, kompulzivan rad, nemogućnost opuštanja, multiple polifazne misli, monologizirajuća konverzija, perzistirajuća želja za dostignućima i gratifikacijama iz spoljašnje sredine, ljutnja i hostilnost prema uspješnijima. Kod takvih sportista nije teško prepoznati i narcističke karakteristike.

Sportisti moraju biti otporniji na stresogene situacije. To podrazumijeva da imaju sposobnost vladanja sobom, kao i elastičnost adaptacije (širok raspon adaptacionih sposobnosti).

### **Adaptacija**

Sportski trening treba posmatrati kao proces usmjerene - specifične adaptacije (prilagodavanja) organizma sportiste na uticaj trenažnih opterećenja. Usmjerenost i veličina adaptacionih procesa, predstavlja odgovor na primijenjena

trenažna opterećenja i određuje trenažni efekat. Veličina uticaja trenažnih opterećenja na organizam zavisi od primijenjene doze i njenih karakteristika: intenzitet i trajanje (obim) rada, broj ponavljanja, veličina i karakter odmora između ponavljanja i tipa trenažnih sredstava (vježbi). Kumulativni efekat (adaptacija) primene svakog tipa i karaktera opterećenja ogleda se u strogim ciljanim fiziološkim i biohemijskim promjenama u organizmu, koje omogućavaju da sportista obavi veću mehaničku (motoričku) efikasnost.

Adaptivne sposobnosti svake individue genetski su ograničene i različite. One su različite za razne vrste i intenzitete stresora (trenažnih nadražaja), tj. razne vidove stresnih situacija. Postoje kako opšte, tako i specifične adaptacije na određene stimulse. Direktno ispitivanje dimenzija adaptivne reakcije nije moguće, pa se o njima zaključuje posrednim putem s određenim stepenom sigurnosti.

U trenažnom procesu važno je odrediti takve kriterijume specifične adaptacije, preko kojih ćemo moći na najbolji (optimalnu) način upravljati i uticati na proces adaptacije. Precizno i objektivno ocjenjivanje reakcije-adaptacije organizma na trenažne nadražaje, svrstava se u najteže probleme upravljanja treningom. U današnje vrijeme akcenat je stavljen na istraživanje u sportu od strane stručnjaka i naučnika različitih disciplina. To se odnosi na izradu i konstrukciju savremenih aparata, uređaja i instrumenata polivalentnog tipa.

### **Adaptacija na trenažna opterećenja**

Uslov da trening dovede do pozitivne adaptacije organizma, jeste da se tačno odrede veličina i karakter (usmjerenost) trenažnih opterećenja. Takvo trenažno opterećenje, koje može da izazove pozitivni adaptacioni efekat u organizmu veoma je teško odrediti. Zona takvog opterećenja nalazi se između suviše velikog i suviše malog. Ona predstavlja raspon od neosetljivosti organizma na nadražaj (stimulus), pa do visokog štetnog stresa. Svaka osoba ima različit raspon regulacije i što je ona šira stepen adaptacije organizma je veći. To znači da sportista s većim rasponom regulacije fizioloških i biohemijskih promena u organizmu, ima veće bioenergetske kapacitete i može da podnese veća trenažna opterećenja. Trenažna opterećenja, koja provociraju pozitivne adaptacije tačno određene metaboličke oblasti (od aerobnih do visoko anaerobnih) unutar cijelog raspona homeostatskog talasa u senzitivnoj oblasti, nazivaju se optimalna opterećenja. Samo na takva opterećenja organizam može odgovoriti pozitivnom adaptacijom onih funkcija i organa, koji su takvim opterećenjem angažovani. Takva opterećenja su dinamičke prirode - vremenom se mijenjaju. Kako se radna sposobnost sportiste povećava, i ona (opterećenja) moraju da se povećavaju u skladu sa stepenom povećanja radne sposobnosti. Organizam se adaptira na viši stepen funkcionisanja samo ako je jačina stimulusa u skladu s trenutnim mogućnostima sportiste, tj. kada ona nijesu ni veća ni manja od onog koji u

datom momentu sportista može da podnese. Samo takva opterećenja dovode do stalnog porasta radne sposobnosti organizma.

### **Principi adaptacije - treninga**

Za pravilno planiranje i sprovođenje trenažnog procesa neophodno je da se pridržavamo određenih principa. Kao rezultat mnogobrojnih fiziološko-biohemijskih ispitivanja, utvrđene su osnovne zakonitosti razvoja adaptacije na uticaj trenažnih opterećenja u procesu treninga. Te zakonitosti obično se formulišu kao biološki principi sportskog treninga. Najveći značaj imaju sljedeći:

- **Princip postupnosti;**
- **Princip specifičnosti;**
- **Princip individualnosti;**
- **Princip superopterećenja (nadopterećenja);**
- **Princip reverzibilnosti dejstva;**
- **Princip pozitivnog uzajamnog dejstva;**
- **Princip konsekutivne adaptacije;**
- **Princip cikličnosti.**

### **Princip postupnosti**

Stalna sve veća adaptacija organizma sportiste na povećane trenažne i takmičarske zahtjeve, moguća je jedino kada se trenažna opterećenja postepeno povećavaju i uvijek usklađuju s trenutnim mogućnostima sportiste. Trener mora da posjeduje veliko strpljenje i ne smije da žuri u razvoju kvaliteta bitnih za rezultat (primjenjuje veliki obim i veliki intenzitet rada). To se posebno odnosi na početnike, mlađe i talentovane osobe. Trenažna praksa pokazala je da jedna „stepenica“ može biti preskočena (u odnosu na standarde i kriterijume za određen uzrast), samo u uslovima kad je osoba starijeg biološkog uzrasta u odnosu na kalendarski. Opterećenja treba da se doziraju u odnosu na biološki, a ne kalendarski uzrast.

### **Princip specifičnosti**

Ovaj princip treninga omogućava da se najizraženije adaptacione promjene, pod uticajem treninga, dešavaju u onim organima i funkcionalnim sistemima na koje je usmjereno određeno trenažno opterećenje. U skladu s karakterom i veličinom odabranog opterećenja u organizmu se formira dominirajući sistem, čija hiperfunkcija postaje odgovorna za razvoj adaptacije. Taj najopterećeniji sistem dobija određena preimućstva u obezbjeđenju plastičnih i energetskih potreba u odnosu na druge organe i sisteme, koji nijesu u neposrednoj vezi s vršenjem datog opterećenja. U procesu treninga, adaptacija koja je prekomjerna po svom intenzitetu u odnosu na konkretni vid opterećenja, u određenom momentu može da izazove iscrpljivanje funkcionalnih rezervi dominirajućeg sistema i

da oslabi funkcionisanje drugih sistema, koji reakcijom nijesu neposredno u vezi s opterećenjem (to stanje se već označava kao pretreniranost). Uporedo s odabirom trenažnog dejstva na vodeće (dominantne) funkcije, neophodno je da se obezbijedi redovna promjena njegove usmjerenosti da bi se dostigla efikasna i svestrana adaptacija organizma na sve one faktore koji ispoljavaju svoje dejstvo u uslovima datog sporta. Princip specifičnosti podrazumijeva da se npr. u treningu plivača, najveća pažnja posveti plivanju. Izuzetak od toga pravila predstavlja rad u periodima aktivnog odmora, kada se preporučuju vježbe koje nijesu specifične za datu disciplinu, ali koriste da se oporave mišići, zglobovi, kardiorespiratorni i nervni sistem.

### **Princip individualnosti**

Više puta je do sada isticano da trenažna opterećenja zavise od individualnih sposobnosti svakog sportiste, tj. da je trenažni proces u suštini visoko personalizovan proces. Velike su razlike čak i kod članova nekog homogenog sportskog tima, pa je individualni rad neophodan. Ako je jednom sportisti zadato opterećenje na nivou od 85% njegovih maksimalnih mogućnosti, za drugog to isto opterećenje može da iznosi i 100%. Svim sportistima putem testa moramo utvrditi njihove mogućnosti i tek na osnovu rezultata testa odrediti njihova optimalna opterećenja.

### **Princip superopterećenja**

Izražene adaptacione promjene u organizmu mogu da se postignu samo ako se u procesu treninga primjenjuju fizička opterećenja, koja u dovoljnoj mjeri opterećuju funkcije da time stimulišu njihov razvoj. Taj povećani intenzitet funkcionisanja (hiperfunkcija) vodećih sistema ili organa pri opterećenju, predstavlja stimulus za pojačanu sintezu nukleinskih kisjelina i proteina u tim organima ili sistemima. To dovodi do neophodnih strukturalnih i funkcionalnih promjena. Ranije smo istakli da intenzitet trenažnih opterećenja, koja izazivaju adaptaciju nije stalan, nego se primjetno povećava u procesu treninga. Da bi se obezbijedio stalni (kontinuirani) porast radne sposobnosti, intenzitet opterećenja mora postepeno da se povećava u skladu s porastom treniranosti sportiste, kako bi stalno bio dovoljan i neophodan nadražaj (stimulus) za razvoj specifične funkcije.

### **Princip reverzibilnosti dejstva**

Reverzibilnost je svim sportistima veoma poznat princip dejstva u adaptacionom procesu. Iz toga principa proizilazi da su adaptacione promjene u organizmu izazvane treningom - prolazne. Pri prekidu treninga (iz raznih razloga, npr. povrede) pozitivne strukturne i funkcionalne promjene u dominirajućem sistemu postepeno se smanjuju, dok sasvim ne iščeznu. Mjerenja su pokazala

da se samo za dvije nedjelje netreniranja aerobni kapacitet (VO<sub>2</sub>max) smanji za 25%. To praktično znači da se izdržljivost mnogo i brzo smanjuje, ako se ne održava treningom. Taj princip važi i za motoričke sposobnost (snaga, brzina, elastičnost...) i za motoričke informacije (složene motoričke radnje - tehnika i taktika). Poznato je da proces učenja prati i proces zaboravljanja, ako se složene motoričke radnje ne izvode u određenom periodu. Ovdje se mora naglasiti da za pozitivan kumulativni efekat, tj. razvoj adaptacije u procesu treninga, gdje nema povratka na staro, ponavljajuća trenažna opterećenja moraju da se daju u fazi superkompenzacije (povišene radne sposobnosti koja i predstavlja pozitivan efekat treninga).

### **Princip pozitivnog uzajamnog dejstva**

Kumulativni efekat, koji se javlja poslije višestrukog ponavljanja opterećenja nije prosti zbir izvjesnog broja brzih i prolongiranih trenažnih efekata. Svako naredno opterećenje ima određeni uticaj na adaptacioni efekat prethodnog opterećenja i može da ga mijenja. Ako rezultat takvog zbrajanja trenažnih efekata iz uzastopno vršenih opterećenja dovodi do pojačanja adaptacionih promjena u organizmu, to je pozitivno uzajamno dejstvo. Ako svako naredno opterećenje umanjuje efekat prethodnog opterećenja, onda je uzajamno djelovanje negativno. Kada se naredno opterećenje primjetno ne odražava na trenažne efekte prethodnih opterećenja, to je neutralno uzajamno djelovanje. Na trenažni efekat mogu da utiču i drugi nespecifični faktori treninga: ishrana, primjena fizioterapeutskih i farmakoloških metoda, bioklimatski faktori i sl. U cilju pojačanja adaptacije na trenažna opterećenja, specifični faktori treninga moraju biti tako kombinovani da njihovo uzajamno djelovanje bude pozitivno i ostvari specifičan pozitivan trenažni efekat.

### **Princip konsektivne adaptacije**

Princip konsektivne (naizmjenične) adaptacije proističe iz procesa heterohronizma (raznovremenosti), kao jedne od bitnih zakonitosti u procesu oporavka. Ona se ogleda u neistovremenim biohemijskim promjenama, koje se javljaju u treningu i u oporavku. Adaptacione promjene u sferi energetskeg metabolizma kod brzog trenažnog efekta, poslije jednokratnog dejstva trenažnog opterećenja zapažaju se od strane alaktatnog anaerobnog sistema i anaerobne glikolize. Najusporenija reakcija zapaža se od strane procesa oksidativne fosforilacije u mitohondrijama. U periodu oporavka brzo se dostiže superkompenzacija sadržaja CP-a u mišićima, zatim glikogena i na kraju lipida i proteina, koji čine subćelijske strukture. U procesu dugotrajne adaptacije na trenažna opterećenja prvo se mijenjaju pokazatelji intenziteta energetskeg procesa, zatim energetskeg kapaciteta i tek na završnom stadijumu - pokazatelji energetske efikasnosti.

## **Princip cikličnosti**

Princip cikličnosti određuje da adaptacione promjene u organizmu pri treningu imaju fazni karakter i da ta kolebanja u brzini razvoja adaptacije od strane vodećih funkcija, imaju različitu amplitudu i dužinu talasa. Da bi stvorili neophodan stimulus za razvoj adaptacije, trenažni efekti nekoliko opterećenja moraju biti sumirani po određenim pravilima i predstavljati izvjesni završeni ciklus uticaja na vodeće funkcije. Za potpunu adaptaciju na takav ciklus trenažnog uticaja treba ga ponavljati više puta u toku izvjesnog perioda treninga, u kome se rješava određeni zadatak pripreme sportista. Takvi ciklusi treninga uzastopno smjenjuju jedan drugog u saglasnosti sa zakonitim razvojem adaptacije.

## **Literatura**

- Bjelica, D. Fratrić, F. (2011): *Sportski trening, teorija, metodika i dijagnostika*, Nikšić, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje i CSA
- Catell, R. (1966): *Handbook of multivariate experimental psychology*, Rand McNally, Chicago
- Craty, J. (1975): *Psychology in contemporary sport*, Prentice-Hall, New Jersey
- Eysenck, J. (1970): *The structure of human personality*, Methuen, London
- Volkov, N. I., Bjelica, D., Radunović, G.: *Bioenergetski kriterijumi izdžljivosti sportista*, „Sport Mont“, Podgorica, 2005/6-7. (Prvi kongrs CSA, Kotor 2005)

## **STRESS AND ADAPTATION IN SPORTS TRAINING**

### **Abstract:**

Stress is a general reaction, i.e. the set of non-specific reactions to any request for adjustment to changed environmental conditions. Stress is any factor of disturbance of any homeostasis factors. This phenomenon in sports is mainly caused by exhaustion.

The factors that cause stress are called stressors. The overall response of a body through its non-specific stress response is stress, and a manifestation is the stress reaction. Stress is caused by a number of stressors in the form of various factors that occur due to biological, psychological, social and physical space and other reasons. They more or less significantly disrupt the above mentioned homeostasis.

Sports training should be viewed as a process of oriented, specific adaptations (or adjustments) of organism of an athlete to the influence of the simulator loads.

**Key Words:** sports training, adaptation, personality, stress, training load



*Esko KALAC<sup>1</sup>*

## ULOGA I ZNAČAJ KABINETSKE NASTAVE HEMIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI

### **Rezime:**

U skladu s reformisanim obrazovnim programima u devetogodišnjem osnovnom obrazovanju, kabinetska nastava dobija značajno mjesto, kao jedan od vodećih oblika nastave, naravno, tamo gdje je to moguće, odnosno, gdje uslovi to dozvoljavaju. Jedan od najzahvalnijih predmeta za taj oblik nastave svakako je hemija, jer je ona, sama po sebi, eksperimentalna nauka, pa je prava šteta ne upražnjavati kabinetsku nastavu iz toga predmeta kad god (i u kojim školama) je to moguće. Prilikom izvođenja nekog eksperimenta u kabinetu hemije princip očiglednosti zastupljen je više nego ikdje, a taj je princip osnov logičkog rasuđivanja i sticanja trajnog znanja.

**Cljučne riječi:** hemija, kabinetska nastava, pribor, materija, fičke i hemijske promjene, eksperiment.

### **Uvod**

Sve što je oko nas, sva živa i neživa priroda, sve je obuhvaćeno pojmom materija. Materija je objektivna realnost, postojala je, postoji i postojaće nezavisno od nas, od našeg saznanja za istu. Nju karakteriše stalno kretanje i promjena oblika.

Različiti su oblici kretanja materije: mehaničko, toplotno, kretanje elektrona kroz provodnik, životni procesi, zračenje itd. Proces kretanja materije međusobno su povezani i mogu da prelaze jedni u druge. Npr.: mehaničkim kretanjem - trenjem djelimično se oslobađa toplota a istovremeno i svjetlost.

U prirodi i svakodnevnom životu srijecemo različite supstance. Svaka supstanca pri određenim uslovima ima određena karakteristična svojstva koja određuju tu supstancu. Npr. aluminijum ima sivosrebrnastu boju i metalni sjaj, lako se razvlači u listiće i žice, specifična težina mu je 2,7, topi se na 638,9 °C.

<sup>1</sup> Dr sc. Esko Kalač, direktor JU OŠ „BUKOVICA“ Rožaje



Voda je bezbojna tečnost, bez mirisa i ukusa, sa specifičnom težinom 1, ključa na 100 °C, mrzne na 0 °C, termički je dovoljno stabilna.

Svojstva supstanci obično se dijele na: fizička i hemijska. Fizička svojstva su: agregatno stanje, miris, boja, ukus, specifična težina, tačka topljenja, tačka ključanja, rastvorljivost itd. Pri promjeni fizičkih osobina ne dolazi do suštinske promjene supstance (npr. promjena agregatnog stanja vode). Kod hemijskih promjena dolazi do korjenite promjene supstanci (npr. sagorijevanje uglja, reakcije između baza i kiselina, biohemijski procesi u živim bićima itd.).

### **1. Značaj izučavanja hemije u osnovnoj školi**

Već smo rekli da je hemija egzaktna nauka, što će reći da se ne može i ne smije „napamet“ učiti. To znači da učenici moraju pristupiti s ozbiljnom pažnjom prilikom izučavanja toga predmeta, kako bi mogli, u tome uzrastu, da okom zabilježe određene fizičke i hemijske promjene materije, koje ih svakodnevno okružuju: u kući, u školi, u dvorištu, u prirodi, na ulici, u gradskom autobusu itd. Zato nije slučajno što se hemija kao nastavni predmet počinje izučavati tek u starijim razredima, odnosno onda kad kognitivne sposobnosti učenika jačaju.

Uostalom, školski planovi i programi usklađeni su s fazama razvoja djeteta, pa se polazi od toga da je učenik do VIII razreda savladao osnovne postulate prirodnih nauka, a izučavanje hemije i spoznaja strukture materije predstavlja krunu osnovnoškolskog obrazovanja iz domena prirodnih nauka.

Svjedoci smo da se iz dana u dan sve više cijeni primjenljivo znanje, a ne ono „lekcijaški“ naučeno, koje traje koliko i školski čas.

Kada završe IX razred učenici moraju znati zašto je korozirao tanjir na njihovoj satelitskoj anteni i kakva je to promjena materije, zašto čovjeka boli glava poslije upotrebe alkohola, zašto se rijeka zamuti poslije kiše, zašto automehaničar ne može oprati ruke vodom, zašto se koriste „kalgonit“ tablete prilikom mašinskog pranja suđa, zašto je zlato toliko skupo; i mnogo drugih odgovora na praktična pitanja.

Za dalje školovanje, poznavanje i razumijevanje hemije predstavlja osnov spoznaje svih procesa, kako u živom organizmu, tako i u njegovoj okolini. Zato hemiju moramo učiti na pragmatičan način, a polazna osnova za to je kabinetska nastava. Tim oblikom nastave učeniku se „urezuje“ trajno znanje, koje se lako primjenjuje u svakodnevnom životu, a to je ono čemu teži savremena pedagoška praksa.

Uostalom, praksa svih državnih i međudržavnih takmičenja učenika pokazuje da naši učenici imaju dobar nivo teorijskog znanja, ali čim se u zadatku traži rješavanje praktičnog problema, onda se naši učenici teže snalaze.

Konkretno, neki biolog može znati latinske nazive mnogih biljaka, a da ne prepoznaje ni one koje rastu u njegovoj bašti. Tako je i s hemičarima. Mnogi znaju Periodni sistem elemenata napamet, ali ne znaju šta znači pripadnost nekoj grupi. Zato je kabinetska nastava „majka hemijskog znanja“.

Cilj ovoga rada je da učenici osnovne škole zapaze razliku između fizičkih i hemijskih promjena.

## **2. Primjer fizičkih promjena materije**

### **2.1. Pripremanje rastvora poznatog masenog udjela**

**Mjesto izvođenja eksperimenta:** kabinet hemije;

**Potrebne supstance:** šećer i obična ili destilovana voda;

**Pribor:** tehnička vaga, menzura od 100 cm<sup>3</sup>, čaša od 200 cm<sup>3</sup> i stakleni štapić.

#### **Tok eksperimenta:**

Na tehničkoj vagi izmjeri se masa prazne čaše i zabilježi: masa prazne čaše ..... g. U čašu se dodaje masa šećera neophodna za pravljenje 100 g rastvora masenog udjela 0,30, a to je 30 g. Onda se izmjeri masa čaše sa šećerom ..... g.

Na desni tas vage stavljaju se odgovarajući tegovi, a na lijevi čaša u kojoj će se odmjeriti masa šećera. Odgovarajuću masu vode (70 g) potrebno je takođe izmjeriti na vagi. Masa vode od 70 g ima zapreminu 70 cm<sup>3</sup> na 4 °C. Kako je ambijentalna temperatura u kabinetu viša, to se gustina vode znatno ne mijenja, pa se može menzурom odmjeriti zapremina vode od 70 cm<sup>3</sup>. Odmjerena zapremina vode dodaje se u čašu sa šećerom i promiješa staklenim štapićem, dok se sav šećer ne rastvori. Na taj način pripremili smo rastvor šećera masenog udjela  $\omega = 0,30$ .

#### **Šta su ciljevi eksperimenta?**

Ovim eksperimentom postizemo nekoliko ciljeva:

1. Upoznavanje učenika s laboratorijskim priborom (tehnička vaga, menzura, čaša);
2. Upoznavanje učenika s fizičkim osobinama supstance (rastvorljivost šećera u vodi, gustina i zapremina vode na određenoj temperaturi, jednakost mase i zapremine vode na 4 °C);
3. Upoznavanje učenika s tehnikom mjerenja mase supstance;
4. Upoznavanje učenika s pojmom rastvora poznatog masenog udjela.

#### **Ko i kako izvodi eksperiment?**

Eksperiment izvode učenici podijeljeni u grupe, bar 3-4, tako da su animirani svi učenici. Zato je potrebno da u laboratoriji ima toliko pribora (tehničke vage, menzure i čaše) koliko ima grupa.

Svi učenici zapisuju rezultate mjerenja u sveske, a po jedan predstavnik svake grupe saopštava svoje rezultate i podatke ispisuje na tabli, jer se različitim grupama učenika daju zadaci s različitim masenim udjelom (npr: 0,30, 0,40, 0,50 itd.).



**Slika 1. Fizičke promjene materije - jedna grupa učenika s nastavnicom mjeri mase supstanci (šećer i voda) i dokazuju fizičke promjene materije.**

S obzirom na to da se radi o supstancama koje nijesu opasne po zdravlje učenika, zadatak nastavnika/nastavnice je da prati i usmjerava rad grupa, te da na kraju časa prokomentariše dobijene rezultate i ciljeve toga časa, prevashodno, da zajedno s učenicima konstatuje da je rastvaranje šećera u vodi primjer fizičke promjene supstance, jer se iz dobijenog rastvora kristalizacijom opet može dobiti šećer u istoj masi koja je bila odmjerena na tehničkoj vagi.

### **3. Primjer hemijskih promjena materije**

#### **3.1. Neutralizacija natrijum hidroksida hlorovodoničnom kiselinom**

**Mjesto izvođenja eksperimenta:** kabinet hemije;

**Potrebne supstance:** razblaženi rastvor hlorovodonične kiseline i razblaženi rastvor natrijum hidroksida;

**Pribor:** menzura od 10 cm<sup>3</sup>, čaša od 100 cm<sup>3</sup>, pipeta, stakleni štapić, stativ (držač birete), bireta od 20 cm<sup>3</sup>, tri epruvete, termometar, univerzalni lakmus papir.

#### **Tok eksperimenta**

U prvu epruvetu sipamo 2 cm<sup>3</sup> destilovane vode, u drugu 2 cm<sup>3</sup> razblažene hlorovodonične kiseline, a u treću 2 cm<sup>3</sup> rastvora natrijum hidroksida. Iz svake epruvete posebnim staklenim štapićem nanesimo po jednu kap na parče univerzalnog lakmus papira. Nastavnik/nastavnica daje uputstvo da učenici uoče promjene boje lakmus papira:

- U neutralnoj sredini boja lakmus papira je ..... (prva epruveta);

- U kiseloj sredini boja lakmus papira je ..... (druga epruveta);

- U baznoj sredini boja lakmus papira je ..... (treća epruveta).

Menzуром se odmјeri 5 cm<sup>3</sup> razblažene hlorovodonične kiseline i sipa u čašu od 100 cm<sup>3</sup>. Termometrom izmjerimo temperaturu rastvora i zapišemo vrijednost iste. Zatim pipetom ili biretom ukapavamo razblaženi rastvor natrijum-hidroksida u čašu sa razblaženom hlorovodoničnom kiselinom i polako miješamo staklenim štapićem. Povremeno štapićem prenosimo po kap rastvora iz čaše na parče univerzalnog lakmus papira. Rastvor natrijum-hidroksida dodaje se sve dok se ne dobije boja univerzalnog lakmus papira, koja odgovara boji neutralne sredine – vode - prva epruveta. Ponovo se mјeri temperatura rastvora i zapisuje se njena vrijednost.

### Ciljevi eksperimenta

Ovim eksperimentom postizemo sljedeće ciljeve:

1. Upozorenje učenicima da se radi o hemikalijama opasnim po zdravlje;
2. Upoznavanje učenika s laboratorijskim priborom;
3. Upoznavanje učenika s hemijskim promjenama supstance;
4. Upoznavanje učenika s reakcijom neutralizacije;
5. Izvođenje jednačine reakcije.

Najbitnije je da učenici razumiju tok hemijske reakcije i da znaju da kiseline i baze u vodenom rastvoru disolvuju na anjone i katjone, dakle:

$\text{HCL} \rightarrow \text{H}^+ + \text{Cl}^-$ , odnosno  $\text{NaOH} \rightarrow \text{Na}^+ + \text{OH}^-$ , pa hemijska reakcija teče na sljedeći način:



Da bi nastavnik/nastavnica provjerio/provjerila da li učenici razumiju tok hemijske reakcije i hemijsku promјenu materije (jer nastaje novo jedinjenje, odnosno jedinjenja - so i voda), on/ona može zadati ovakav zadatak učenicima:



**Slika 2. Hemijske promјene materije - reakcija neutralizacije baze kiselinom, nastaju nova jedinjenja (so i voda), a dolazi i do promјene temperature reakcione smјeše.**

## 1. Zadatak:

### Dopunite rečenice:

U reakciji neutralizacije reaguju joni ..... i ..... joni, tako da uvijek nastaje ..... . Katjon baze ..... i anjon kiseline, ....., u ovom ogledu ne grade kristalnu ..... jer su okruženi molekulima ..... . Poslije isparavanja ..... ostaje supstanca bijele boje .....

Tokom izvođenja eksperimenta, nastavnik/nastavnica treba da naglasi da učenici zapaze da li se povećava ili smanjuje temperatura reakcione smješe, (mjerenjem temperature termometrom) pa da bi utvrdio/utvrdila kako učenici izvode eksperiment, može se postaviti sljedeći zadatak:

## 2. Zadatak:

### Precrtajte netačno:

U toku reakcije neutralizacije povećava se/smanjuje se temperatura reakcione smješe.

U reakciji neutralizacije oslobađa se/vezuje se toplota.

## Zaključak

Hemija je prirodna eksperimentalna nauka i predstavlja jednu od najegzaktnijih naučnih disciplina. Ona je takva nauka da sve što se usmeno kaže može se predstaviti hemijskom reakcijom – jednačinom i potvrditi eksperimentom. Zato je od esencijalne važnosti da nastavnici hemije maksimalno koriste svoje kabinete, kada god je to izvodljivo. Na taj način oni učenicima najlakše i najubjedljivije prenose znanje, jer je staro pravilo da „jedna slika vrijedi hiljadu riječi“, a ovdje je još i eksperiment, koji potvrđuje teoriju, tako da je kabinetski rad najpraktičnije oruđe nastavnika hemije.

Tokom kabinetske nastave kod učenika se razvija smisao za timski rad, stvara povoljna radna klima, operacionalizuju se ciljevi nastave, ostvaruje se praktična korelacija hemije s ostalim predmetima (fizika, matematika, biologija itd.).

Izvođeci eksperimente u hemijskoj laboratoriji, kod učenika osnovne škole se razvija afinitet prema hemiji, a to može biti i jedan od opredjeljujućih faktora za izbor srednje škole i dalje školovanje poslije završetka srednjeg obrazovanja.

## Literatura

– Dimče T. (1982): *Neorganska hemija*. Univerzitet „Kiril i Metodij“ - Skoplje. Skoplje.

– Ljuba M. & Jasminka K. & Dejan D. (1993): *Hemija za 7. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd. Beograd.

– Ljuba M. & Jasminka K. & Dejan D. (1993): *Zbirka zadataka iz hemije sa laboratorijskim vježbama za 8. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd. Beograd.

– Ratko J. & Dragica T. & Slobodan A. & Vlatko K. (2009): *Hemija za 8. razred devetogodišnje osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica. Podgorica.

– Sakan M. (2005): *Izrada stručnih i naučnih radova*. Drugo izdanje. Prometej, Novi Sad.

– Stanimir A. (1960): *Hemija za VIII razred osnovne škole*. Osmo izdanje. Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije. Beograd.

## ROLE OF CHEMISTRY TEACHING LABS IN PRIMARY SCHOOL

### **Abstract:**

In accordance with the reformed educational curricula of nine-year primary education, teaching labs becomes very important as a teaching model, wherever its application is possible i.e. where conditions allow such labs use for teaching. Chemistry represents a subject that most of all needs teaching labs, because it is an experimental science, but of course there are schools that lack such conditions. During the experiment execution in the teaching laboratory, visual aids are used much more than in other subjects' teaching, because such a principle is a basis for logical thinking and acquiring long-lasting knowledge.

**Key words:** chemistry, teaching labs, equipment, material, physical and chemical changes, experiment



*Наталија БРАЈКОВИЋ<sup>1</sup>*

## НАСТАВНИ ПРИНЦИПИ И ОРГАНИЗАЦИЈА УЏБЕНИЧКЕ СТРУКТУРЕ

### **Резиме:**

Поступци конструисања, обликовања и експертизе уџбеника улазе у ред научно и практично најважнијих области опште дидактике и методике наставе страних језика. Релевантност и актуелност наведеног подручја произилази с једне стране из значаја који уџбеник као основна, обавезна и нормативна школска књига задобија у наставном процесу, а са друге, из чињенице да је ријеч о јединственом и незамјењивом културном феномену по питању масовности употребе, високим тиражима и комерцијалним ефектима.

У овом раду превасходно се сагледавају и тумаче лингвистички, дидактички, психолошки и методички принципи на којима се темељи цјелокупни наставни процес, а који као такви у великом степену утичу на организацију уџбеничке структуре.

**Кључне ријечи:** уџбеник, страни језик, руски језик, наставни принципи

Методи, циљеви и задаци одређују лингвистичке, дидактичке, психолошке и методичке принципе на којима ће се настава градити и темељити, а која ће као таква утицати на конципирање уџбеничке структуре.

Дидактички принципи остварују ефекте дјеловања у настави свих школских предмета. Међу њима се издвајају:

– *принцип свјесности* водећи је дидактички принцип у настави руског језика. Он се темељи на поимању језичких јединица и свих правила, законитости и норми њиховог функционисања. Тај принцип се односи и на сагледавање, третирање и осмишљавање процеса наставе и учења, уочавање основних и релевантних поступака за усвајање језичке грађе од

---

<sup>1</sup> Др Наталија Брајковић, сарадник у настави на Филозофском факултету у Никшићу



стране ученика. Из наведеног принципа свјесности одређује дидактичко обликовање теоријско – спознајних текстова, апаратуре планирања и организовања учења, микроструктуре параграфа, језичког и методичког садржаја уџбеника, праксеометодичког аспекта унутарње структуре.

– *принцип очигледности* – суштина овог принципа огледа се у заснивању наставе на цјелокупном осјетном доживљају. Тај принцип условљава дидактичко обликовање метаструктуре школске књиге, илустративни материјал и праксеосемиотички аспект уџбеничке структуре. У наставном процесу тај принцип се употребљава као извор података, чињеница, информација (тако се у тој служби користе илустрације, слике, фотографије које представљају културу и земљу народа чији језик се учи као страни).

– *принцип активности* одликује се високим степеном учешћа и присутности у настави, а манифестује се реализовањем и примјеном разноврсних облика активизације наставе (самостални и групни рад ученика, рад у паровима, облици индивидуализације и диференцијације наставе).

– *принцип колективности* даје низ рјешења по којима се настава осмишљава и остварује кроз разне форме колективног рада (фронтални, групни, рад у паровима).

– *принцип проблемности* остварује се ако се предвиђено наставно градиво учи да би се помоћу њега превазишао неки проблемски задатак.

– *принцип развијајуће наставе* одређује карактер уџбеничке текстотеке, вјежбања и илустративних садржаја који стоје пред учеником.

Међу лингвистичким принципима који утичу на изграђивање уџбеника руског језика издвајају се:

– принцип системности;

– принцип концентризма;

– принцип разграничења појава на нивоу језика и говора, функционалности, стилске диференцијације, минимизације и ситуативно - тематске организације градива.

У методичке принципе убројићемо:

– принцип комуникативности;

– принцип комуникативне иновативности;

– принцип вођења рачуна о матерњем језику ученика;

– принцип комплексности;

– принцип усмене антиципације;

– принцип паралелног и избалансираног обучавања видовима говорне дјелатности.

Међу психолошке принципе улазе:

– *принцип мотивације* који се остварује његовањем емоционално позитивног односа ученика према настави, учењу и наставној садржини,

задовољавањем сазнајних потреба и интересовања, мотива усвајања језика. Сви чиниоци уџбеничке макроструктуре (текстови, вјежбања, илустрације, апаратура оријентације, као и сви дјелови уџбеничког комплета) морају посједовати нужну мотивациону вриједност.

– принцип узимања у обзир индивидуалних психолошких одлика ученика остварује се на начин да се у циљу максималне индивидуализације и диференцијације препознају и искористе у настави различитости међу ученицима у сфери општих интелектуалних и посебних језичких способности, склопа личности, емоционалности, типа и обима меморије и сл. ( Кончаревић, 1997, 101-106).

### **1.1. Дидактичко обликовање уџбеника**

Уџбеник је основна школска књига која је конципирана на основу наставног програма и у складу с нормама процеса образовања. Намијењен је свакодневном коришћењу, како у разреду, тако и у самосталним ученичким активностима. Сви садржаји предвиђених уџбеничких лекција који презентирају одређене теме треба да буду адекватно дидактички прилагођени.

У процесу обликовања уџбеника страног језика од посебне важности је:

– уџбенички садржај прилагодити интелектуалном профилу, животним потребама и искуству ученика (из тог разлога уџбеничке лекције треба да су језгровите, јасне, прегледне и сажете, а не претрпане новим подацима, сазнањима и чињеницама);

– предвиђене наставне јединице интерпретирати бројним и разноврсним формама (у вези са тим издвојићемо монолошке и дијалогске, наративне и дескриптивне, прозне и поетске текстове). Да би се избјегла монотонија на часу не треба практиковати само једну форму текста. И број поетских текстова треба ограничити; о томе нам говоре сазнања из бројних спроведених истраживања која наводе податак да дјеца показују већи степен наклоности и преференције према прози, него према поезији, која иначе укључује и бројне лексичке јединице које се не користе активно у свакодневној комуникацији;

– висок степен индивидуализације. Усљед конципирања уџбеничке структуре неопходно је водити рачуна о различитим језичким способностима ученика, о степену диференцијације међу индивидуалним когнитивним стиловима, о различитој брзини учења и овладавања страним језиком, о разликама у специфичним језичким способностима. У вези са тим К. Кончаревић истиче да материјал уџбеника треба да „буде довољно обиман да омогући варирање према ‘минималним’, ‘средњим’ и ‘максималним’ захтевима, различитим афинитетима ученика итд.“ (Кончаревић, 2004, 272);

– сугестије, правила, упутства и инструкције треба обликовати једноставно, јасно, сажето, концизно, тако да не изискују додатна појашњења наставника;

- методички садржај уџбеника треба да пружа информације о страниј језичкој структури, али и да говори о томе како се тај страни језик усваја;
- уџбенички садржај треба да буде интересантан и лак за учење;
- уџбеник треба да проширује информације из домена културе ученика;

- наративни текстови подстичу ученичку иницијативу, изазивају жељу код ученика да ступе у комуникацију, да дају сопствени суд о нечему;
- неопходно је планирати и организовати перманентно обнављање лексичке и граматичке грађе;

- важно је водити рачуна о броју нових лексичких јединица у свим лекцијама, броју вјежбања и степену повезаности језичких садржаја (Кончаревић, 2004, 272).

У предговору уџбеника од посебне је важности истаћи циљ учења, јер само његово поимање, тј. изграђивање свијести о томе чиме треба овладати и која је утилитарност процеса учења, представља важан подстицај за покретање ученичке активизације. Осим у предговору уџбеника, циљ учења треба истаћи и у анонсу, тј. уводу у његове лекције.

Поступку развијања и одржавања мотивације за рад умногоне доприноси употреба „Цајгарник–ефекта“ (ефекта прекинуте дјелатности). Усљед презентовања уџбеничког текста на одређеним мјестима се прекида и убацује другачија садржина, након чега се даје наставак (овдје се ученик држи у неизвијесности и мотивише се да се изнова послужи књигом) (Кончаревић, 2004, 273).

У процесу конципирања структуре уџбеника особито треба водити рачуна о томе да он омогући самосталан рад и усвајање знања самих ученика (без усмјерења, надзора и помоћи наставника). Његови садржаји треба да су прегледни, да дају упутства и инструкције за рад, да усмјеравају на активну употребу других извора информација (посебно на коришћење свих компоненти уџбеничког комплета), да обезбјеђују самопровјеру, самооцјењивање и кориговање ученичких резултата. Уџбеник, дакле, треба да буде стваралачки обликован, да превасходно обавља изразиту менторску функцију и поучавање.

Наставник је назајмењив чинилац наставног процеса. Он обавља координативну и регулативну функцију, он повезује, интегрише, посредује, усклађује дјеловање и однос између уџбеника и ученика. Наставник не мора децидно, стриктно и до детаља да се придржава свих концепција у уџбенику, он посједује степен слободе у одступању од њих, у изостављању и мијењању редосљеда језичких елемената, он може нешто ново да дода и укључи у наставни процес, да другачије, богатије и креативније осмисли предвиђене текстове и вјежбања.

Успјех уџбеника умногоне зависи од начина презентирања језичке грађе од стране самог наставника. Он треба да се супротставља формализму

и рутинерству услед коришћења уџбеничке структуре. Наставник руског језика треба да према уџбенику заузме дјелимично самосталан и критички став, да опрезно и зналачки посматра понуђене уџбеничке текстове, да их побољшава, усавршава, унапређује и прилагођава конкретної језичкој ситуацији.

Оваква позиција наставника према уџбенику допринијеће и креативнијем, опуштенијем и слободнијем односу ученика према уџбеничкој структури коју активно користе у настави (Кончаревић, 2004).

## **1.2. Мултидисциплинарни приступ конструисању, обликовању и валоризацији уџбеника страног / руског језика**

Поступци обликовања, конструисања и експертизе уџбеника улазе у ред научно и практично најважнијих области опште дидактике и методике наставе страних језика. Релевантност и актуелност наведеног подручја произилази с једне стране из значаја који уџбеник као „основна, обавезна и нормативна школска књига задобија у наставном процесу из његове иманентне полихрестичности и полифункционалности, а са друге, из чињенице да је реч о релевантном културном феномену, библиолошкој категорији без премца по масовности употребе, високим тиражима и, не на посљедњем месту, комерцијалним ефектима“ (Кончаревић, 2008, 99).

Конципирање, проучавање и валоризација уџбеника је интердисциплинарни проблем у чијем рјешавању је укључено мноштво других дисциплина: теорија информација, комунологија, теорија сазнања, графичка технологија, примјене уметност и она научна област чијим „је дидактичким транспонованем изведен наставни предмет који конкретни уџбеник опслужује“ (Кончаревић, 2008, 100).

На конструисању, креирању и валоризацији уџбеничке структуре ради читав тим стручњака за одређену научну област и методику наставе датог предмета. Међутим, сви наведени стручњаци (психолози, лингвисти, лингводидактичари, социолози итд.) не прилазе равноправно раду на указаном проблему. Сваки уџбеник представља производ индивидуалног стваралаштва који се по неким својим својствима може упоредити са појединим облицима уметничког изражавања (Кончаревић, 2008, 100; Сятковский, 1981, 33). Ако би се искључивали мултидисциплинарни критеријуми у поступку обликовања и стварања уџбеника добили бисмо уџбеничке структуре високо информативних, али ниско трансформационих квалитета, некомпетентне у поступцима дозирања, ликовно-графичке обраде предметних информација итд.

К. Кончаревић (2008: 102-107) истиче следеће релевантне параметре мултидисциплинарног карактера чија би употреба обезбиједила ваљан пут конструисања и експертизе компонената уџбеника страног језика:

а) услед одређивања и дефинисања квалитета уџбеника неопходно је узети у обзир резултате психолошких и психолингвистичких истраживања

мнестичких потенцијала ученика разних узрасних групација. Аутори уџбеника и рецензенти неријетко немају пред собом јасне смјернице у погледу допустивости прилива нове лексике по тексту и часу. Тачније, они нијесу представљени у нормативним документима, тако да се поступак конструисања уџбеника руског језика за основну школу по мишљењу многих наставника и експерата заправо налази у раскораку са реалним мнестичким потенцијалима ученика којима је уџбеник намијењен (Кончаревић, 2008: 102; 2006: 426). Стога у поступку конструисања уџбеника страних језика треба узети у обзир оријентире дозирања лексике по једном часу: одрасле особе могу научити за вријеме једног блок – часа 12–15 ријечи (Костомаров – Митрофанова), при чему максимум у почетној фази може износити 10, а у продужној 20 лексичких јединица (Колесникова, Дергачова), док дјеца усвајају много мање ријечи, што је у складу с њиховим слабијим могућностима – у почетним разредима основне школе 3–5 ријечи по часу (Ким, Василченко, Казасалу), од 4. до 6. разреда 5–8 (Бејкманс – Инфантјев, Радошевић), а касније 10–15 ријечи (Рахманов, Кондратјева, Радошевић) (Кончаревић, 2008: 102; 1997: 396-397).

б) у обликовању и експертизи уџбеника страног језика резултати комуниколошких испитивања морају наћи примјену. „Наиме, информациони атак на психу ученика врши се и неадекватним дидактичким обликовањем инструментално – практичних текстова, опет због непознавања егзактних, експериментално утврђених показатеља дужине и тежине текста (нпр. скала Ренате Шулц, Девороов индекс читљивости, индекс персонализације излагања итд.)“ (Кончаревић, 2008: 103).

в) усљед конструисања и експертизе садржајног плана уџбеника страног језика највећа пажња се поклања лингвистичком и методичком садржају који као такви чине материјалну основу наставног процеса.

г) графичко-техничко и илустративно обликовање уџбеника се организује, разрађује и валоризује са становишта већег броја научних дисциплина: опште теорије уџбеника, полиграфије, библиогнозије, развојне психологије, психологије опажања, школске хигијене. Да би се успјешно конципирао и обликовао уџбеник нужно је пронаћи ликовно-графичка рјешења која би се најпотпуније уклапала у његову структуру и садржај, али и конструисати га на начин да се, упоредо са естетским, остваре и ријеше утилитарно-функционални задаци рада с њим.

### **Литература**

– А. Р. Арутюнов, И. С. Костина, *Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков*. Институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, 1992, 147 с.

– А. Р. Арутюнов, Л. Б. Трушина, *Учебник русского языка для иностранцев: проблемы и решения*. – УС, 1986, 5-13.

– А. Р. Балаян, С. П. Новиков, Л. Б. Трушина, *Зависимость содержательных сторон учебника от формы управления учебным процессом*. – РЯЗР, 4, 1977, 69-72.

– Л. Бим, *Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание*. – СС, Русский язык, Москва, 1981, 9-17.

– М. Н. Вятютнев, *Теория учебника русского языка как иностранного*. Русский язык, Москва, 1984.

– Д. Д. Зуев, *Проблемы теории школьного учебника и пути его совершенствования*. – СП, 2, 1976, 72-78.

– Д. Д. Зуев, *Школски уџбеник*. Прев. М. Радић – Дугоњић. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.

– К. Кончаревић, *Структура и садржај уџбеника руског језика за основну школу*. Докторска дисертација, Филолошки факултет, Београд, 1997.

– Кончаревић, *Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 2002.

– др К. Кончаревић, *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Славистичко друштво Србије, Београд, 2004 (Едиција Славистичка библиотека. Посебна издања).

– К. Кончаревић, *Прилог дискусији о актуелним уџбеницима и приручницима за наставу руског језика*. - Славистика, књига X, 2006, 424-427.

– К. Кончаревић, *Мултидисциплинарни приступ конструисању и експертизи уџбеника страног језика*. – Multidisciplinarnost u nastavi jezika i knjizevnosti: Zbornik radova, prir. J. Vučo, Filozofski fakultet, Nikšić, 2008, 99-112.

– Н. Радошевић, *Функција школског уџбеника у светлости савремене науке (уџбеник руског језика)*. Научна књига, Београд, 1970.

– С. Сятковский, *О структуре учебников иностранных языков*. – СС, Русский язык, Москва, 1981, 28-42.

## TEACHING PRINCIPLES AND ORGANIZATION OF TEXTBOOK STRUCTURE

### Abstract:

Methods for textbook construction, design and textbook expertise represent most important scientific and practical field of didactics and foreign language methodology. Its relevance and actuality is derived from the significance of textbooks as basic, compulsory and normative school textbook, on the one hand and from the fact that it makes a unique and exceptional cultural phenomenon in regard to its massive usage, enormous number of copies and commercial effects on the other hand.

**Key words:** textbook, foreign language, Russian language, teaching principles



*Marijana JURIŠIĆ*  
*Ivana VODOGAZ<sup>1</sup>*

## MODERNA KNJIŽEVNOST U NASTAVI ENGLSKOG JEZIKA

### **Rezime:**

U potrazi smo za novim pristupima i materijalima, koji se ne nalaze u udžbeniku, kako bi učenje postalo zabavnije i zanimljivije. Zbog toga smo odlučili u nastavu engleskoga jezika uvrstiti pripovijetku, kao kratko književno djelo.

Namjera nam je objasniti prednosti korištenja književnih tekstova ili makar samo nekih njihovih djelova, kako ih uklopiti u nastavni plan, kako motivirati studente da se aktivno uključe u nastavu, te kako odabrati one materijale koji nisu preteški ni na jezičnoj, a ni pojmovnoj razini.

Pripremili smo nekoliko praktičnih vježbi na temelju pripovjetke „The Hitchhiker“ autora Roalda Dahla. Pogledajte primjere aktivnosti namijenjenih za rad prije čitanja, za vrijeme čitanja i nakon čitanja, a uz to možete naći i praktične savjete koji će vam pomoći da kod studenata izazovete znatiželju i uzbuđenje.

**Ključne riječi:** književnost, pripovjetka, student, aktivnost, tekst

Takozvano „komunikativno poučavanje jezika“, koje je danas vrlo popularno, zastupa upotrebu autentičnoga jezika u kontekstu stvarnoga života kada je god to moguće. No, u tom slučaju, proces poučavanja jezika može postati monoton. Takve situacije upućuju nastavnike i učenike da, uz udžbenike, traže nove materijale kako bi učenje postalo zabavno i zanimljivo. Imajući to u vidu, nastojimo izbjeći dosadu uvođenjem različitih tekstova, zadataka i aktivnosti. Jedna od njih je predstavljanje književnog djela, poput romana, pjesme, drame, pripovjetke ili samo nekih njihovih izvadaka. U ovom smo slučaju odlučili predstaviti pripovjetku. U današnje vrijeme kada I-podi, multifunkcionalni mobiteli i Internet postaju važni dijelovi svakodnevnoga

<sup>1</sup> Marijana Jurišić i Ivana Vodogaz – predavači engleskog jezika na Sveučilišnom studijskom centru za stručne studije u Splitu



života, čitanje kao oblik zabave zauzima vrlo nisko mjesto na ljestvici. I to je bio jedan od naših motiva.

Za mnoge od nas bi bilo prezahtjevno uhvatiti se u koštac s obradom romana, ali pripovjetka se doima poput dobrog izbora. U rječniku engleskoga jezika *Macmillan* stoji da je pripovjetka (short story) kratko prozno djelo o izmišljenim situacijama. Književnost je uvijek intelektualno stimulativna aktivnost jer čitateljima dozvoljava da zamišljaju nepoznate svjetove na osnovu čega će oni stvoriti vlastitu viziju o onome o čemu autor piše. Tako i pripovjetke mogu biti idealan način da se učenici ili studenti kroz nastavu stranoga jezika upoznaju sa književnošću, a to se posebno odnosi na one manje napredne. Sama duljina ovog književnog uradka je tolika da se pripovjetka može u potpunosti pročitati u jednom do dva nastavna sata, a pogodna je i kao štivo koje učenici čitaju kod kuće. Kratka priča pruža i veću mogućnost varijacija od duljih tekstova, pa se pretpostavlja da će nastavnik lakše pronaći nešto što će zadovoljiti ukus i interes svakog pojedinca. Pripovjetke su također dosta sažete i zbog toga ih se s veseljem obrađuje (Collie i Slater, 2005.).

Jedan od glavnih razloga zbog kojega izbjegavamo književnost u nastavi stranog jezika jeste taj što smo uvjereni da to za naše studente neće biti zanimljivo ili relevantno. Drugi je razlog što nismo sigurni na koji način književnost uskladiti s nastavnim planom. Na Sveučilištu u Splitu (Sveučilišni studijski centar za stručne studije), na primjer, studenti u prvom i drugom semestru pohađaju nastavu općeg engleskog jezika, koju prati odgovarajući udžbenik (30 ili 60 sati po semestru). Ovo razdoblje, prije nego što se započne sa stručnim engleskim jezikom, može biti idealno za uvođenje književnih tekstova, kao odmak od uobičajenog programa.

Gotovo je svaki nastavnik engleskoga jezika svojim studentima barem jednom zadao za domaći rad pročitati neki tekst ili priču o kojoj će na satu diskutirati, premda se

proučavanje književnosti dugo smatralo „lošom“, „zastarjelom“ ili „tradicionalom“ metodom nastave. Smatralo se da ova metoda ne nudi vokabular i funkcionalni jezik koji je studentima potreban, ali ukoliko odabrani tekstovi uključuju takozvani „normalan“ svakodnevni engleski jezik, književnoga djela će ponuditi mnoge pogodnosti i studentima i nastavnicima.

Književnost je izvorni nastavni materijal, a autori udžbenika su itekako svjesni potrebe da u udžbenike uvrste izvorne tekstove; članke iz novina ili časopisa, rasporede vožnji, brošure, filmske kritike, pa čak i recepte. Pa ipak, književni se tekstovi, unatoč činjenici da se radi o izvornim materijalima, još uvijek zanemaruju i izbjegavaju, ne samo od strane autora udžbenika već i od samih nastavnika. Književno djelo svakako je vrijedna dopuna spomenutim materijalima. Studentima će omogućiti kontakt s temama koje se u udžbenicima ne pojavljuju. Čitatelj dolazi do šireg saznanja o životu u nekoj zemlji i njenom

kulturnom bogatstvu. S druge strane, važno je spomenuti i jezično bogatstvo. Slijedi upoznavanje s brojnim osobinama pisanoga jezika poput oblikovanja i funkcioniranja rečenica, raznovrsnosti jezičnih struktura i različitih načina povezivanja ideja. Književni tekstovi imaju također snažnu moć i mogu pokrenuti raspravu u razredu o mnogim moralnim i etičkim temama (Lazar, 2005.). Mnoge će studente upravo ta činjenica motivirati da počnu čitati na engleskome jeziku. Na produktivnijoj razini, studenti će postati svjesni bogatstva i raznolikosti jezika koji im se nudi i pokušati sami upotrijebiti neke ponuđene potencijale, što će im naposljetku pomoći da postanu kreativniji. Na taj im se način pruža prilika da izraze svoja osobna mišljenja, reakcije i osjećaje. U ovom slučaju je želja nastavnika da izazovu promjene kod svojih studenata, da umjesto pasivnih, stidljivih i šutljivih postanu studenti koji gorljivo u tekstovima nalaze potvrdu svojih argumenata dok izražavaju svoje stavove na stranome jeziku. Drugim riječima, različiti pristupi korištenju književnosti mogu pomoći studentima u postizanju osnovne svrhe rada u razredu, a to je da poboljšaju svoje znanje engleskoga jezika. (Lazar, 2005.) Korištenje književnosti nasuprot komunikativnoj metodi udžbenika mijenja pristup učenju; umjesto učenja kako se nešto kaže, uči se kako razmišljati (to jest gramatika nasuprot kreativnom mišljenju). Ova vrsta aktivnosti se fokusira na osobnoj interpretaciji jezika nakon čega će studenti početi sami eksperimentirati s jezikom.

Koja je vrsta pripovjetke pogodna za korištenje kod poučavanja jezika? Naši studenti se u početku dosta opiru ovakvoj vrsti zadanoga čitanja i diskusije u razredu. Zbog toga se trebamo potruditi pronaći materijale koji će unaprijediti tečnost u čitanju, a istovremeno će za njih biti zanimljivi i uzbudljivi, nakon čega bi oni trebali biti u stanju čitati tekstove bez učestalog korištenja rječnika. Većina studenata ima minimalno iskustvo u čitanju dužih tekstova na stranom jeziku, pa je stoga bolje odabrati one kraće i jednostavnije. Uspješnost korištenja književnih materijala uvelike ovisi o izboru tekstova, što ne bi trebao biti problem, kako na jezičnoj tako i na pojmovnoj razini. Kriteriji o pogodnosti korištenja pojedinoga teksta ovise o svakoj pojedinoj grupi studenata, njihovoj dobi, njihovim potrebama, interesima, kulturološkom okruženju i naravno o razini jezične kompetencije. Od velike koristi mogu biti upitnici o njihovu ukusu i interesima. Druga mogućnost je ponuditi im nekoliko kratkih sažetaka, možda s izvadcima iz tekstova i prepustiti im da sami odaberu pripovjetku koja im se najviše sviđa. Čak i kad se radi o grupi studenata različitih razina poznavanja engleskoga jezika, potrebno je odabrati materijal koji je prihvatljiv za većinu. Materijale biramo pažljivo, jer ne smijemo zaboraviti da u tekstovima možemo naići na gramatičke ili jezične poteškoće. Odabrani materijali trebaju sadržavati one strukture i vokabular koji studenti uglavnom poznaju i na taj način izbjeći ono što im nije blisko. Uz to, treba napomenuti da je za početak preporučljivo krenuti sa suvremenim tekstovima.

Carter i Long (1991.) smatraju da kod korištenja književnosti u poučavanju engleskoga kao stranog jezika postoje tri uobičajena pristupa:

1. Kulturološki model – bavi se sadržajem književnoga djela. Namjera ovog modela je da student analizira i interpretira književno djelo. Koristi se društvena, politička i književna podloga teksta, životopis autora, žanr, odnosno sve ono što studentu može pomoći u razumijevanju sadržaja nekoga djela kao i okolnosti koje su vezane za razdoblje u kojemu je djelo napisano.

2. Jezični model – ovaj model uvodi praksu korištenja književnosti kao izvora iz kojega nastaju poticajne jezične aktivnosti. To mogu biti jednostavne vježbe poput pronalaženja glagola u ulomku teksta ili složenije poput osmišljavanja nastavka priče iz nekog ulomka.

3. Model osobnog rasta – ovim pristupom se studente ohrabruje da izraze svoje mišljenje, osjećaje i stvore vezu između osobnoga i kulturološkog iskustva i iskustva koje nam donosi književno djelo.

Pretpostavlja se da će kombinacija ovih triju različitih pristupa biti najprikladnija za poučavanje engleskoga jezika u nastavi.

Sve vrste književnih djela je najprikladnije koristiti sa studentima koji su na srednjoj ili višoj razini znanja engleskoga jezika, ali postoje tekstovi i pristupi prikladni i za one na nižem stupnja poznavanja jezika (ulomci iz teksta, pjesme i sl.). Preporučuje se rad u manjim grupama, tako da u svakoj od njih bude po pet ili šest članova. Od toga bi, ako je ikako moguće, barem dvojica trebala biti napredniji studenti, čime bi se osigurala uspješnost grupnoga rada. To posebno vrijedi kada se ovakav pristup koristi po prvi put (u slučaju da se u grupi nalazi pet stidljivih studenata diskusija neće biti uspješna). Tako će se u grupi naći netko tko će biti u stanju popuniti riječ koja nedostaje ili ponuditi značenje neke ključne riječi. Potrebno je izbjegavati individualni rad sve dok studenti ne budu mogli opuštено i samostalno interpretirati sadržaj književnoga djela. U suprotnome bi mogli biti frustrirani činjenicom da djelomično razumiju tekst, ali nisu u stanju odgovoriti na postavljene zadaće, pa zbog same frustracije neće željeti ni sudjelovati u zadanoj aktivnosti.

Kako započeti? Avantura započinje odabirom naslova i autora djela. U svojoj knjizi „*Literature in the Language Classroom*“, Joanne Collie i Stephen Slater predlažu nam naslov koji nam se jako svidio: „*The Hitchhiker*“, velškoga autora Roalda Dahla (1916 – 1990), romanopisca, pripovjedača i scenarista. Neka od njegovih najpoznatijih djela su „*James and the Giant Peach*“ i „*Charlie and the Chocolate Factory*“. Četrdesetih je godina svojim djelima za djecu i odrasle postao jedan od najprodavanijih svjetskih autora. Njegove pripovijetke su poznate po neočekivanim završetcima. Spomenuta pripovijetka (*The Hitchhiker*) govori o čovjeku koji ponudi prijevoz autostoperu dok se vozi prema Londonu. Oni razgovaraju, a vozač autostoperu priča o sebi, objasni mu da je pisac, ali postane znatizeljan kada ne uspije pogoditi čime se ovaj drugi bavi.

Autostoper nagovori pisca da testira maksimalnu brzinu svoga automobila, ali avantura završi kada ih jednako brzi policajac na motociklu zaustavi. Policajac vozaču zaprijeti zatvorskom kaznom i napiše mu prijavu. Policajac zatraži i od autostopera da mu kaže svoju adresu i zanimanje, a on mu objasni da je nosač građevinskog materijala. Policajac im na to kaže da će naknadno provjeriti podatke o obojici. Nakon odlaska policajca vozač je zabrinut zbog kazne koja mu prijete, ali ga autostoper uvjeri da neće otići u zatvor, te mu napokon otkrije da je on zapravo „dugoprstić“, odnosno vrlo vješti džepar. Piscu zatim pokaže neke od stvari koje mu je ukrao iz džepa dok su se vozili. Pisac je iznenađen, ali i presretan kada shvati da je njegov suputnik ukrao i policajčevu bilježnicu zajedno sa ispisanim prijavama ...

#### 1. Vježbe za zagrijavanje i aktivnosti prije čitanja

Za studente koji započinju s otkrivanjem nepoznatoga književnog djela, ovaj prvi susret može biti presudan. Prvi dojmovi su uvijek jako važni. Naš zadatak je probuditi njihovu znatiželju i uzbuđenje. Stoga je vježbama za zagrijavanje nužno posvetiti dovoljno vremena, a one često znaju i dugo potrajati. U nekim je slučajevima potrebno odvojiti cijeli školski sat za aktivnosti kojima ćemo kod studenata izazvati želju za čitanjem teksta, a to su aktivnosti koje prethode čitanju. Od studenata se može tražiti da i sami sudjeluju u tim aktivnostima i daju svoj doprinos, na primjer da donesu novinske isječke, članke, fotografije ili bilo koji drugi materijal za koji mislimo da je karakterističan za priču koju će obrađivati. Nakon toga će materijal prezentirati u razredu. Svaka nastavna situacija je drugačija, svaki književni tekst je drugačiji, pa je tako i svaka teorija o književnosti koja se koristi u nastavi također drugačija. (Lazar, 2005.). Slijedi nekoliko praktičnih vježbi:

- a. Naslov – Nastavnik traži od studenata da nagađaju o priči, radnji priče i atmosferi. Studenti pogađaju žanr priče ( na primjer što studenti očekuju od pripovjetke čiji je naslov *The Hitchhiker?* (Autostoper). Studenti nude općenita predviđanja o priči.
- b. Predviđanja na temelju prvoga pročitano ulomka, Nakon pročitano uvoda studenti zastaju i pokušavaju zamisliti radnju ostatka pripovjetke u ne više od 5 točaka.
- c. Predviđanja o tematici pripovjetke na temelju tri ili četiri riječi ili fraza izvučenih iz nje (npr: BMW 3.3, London, sto dvadeset milja na sat, policajac)
- d. Asocijacija riječima – Nastavnik kaže neku riječ, na primjer autostoper, a studenti odmah nakon toga napišu listu riječi koje im padnu na pamet.
- e. Uvođenje novog vokabulara – spajanje važnih riječi u priči s njihovim definicijama iz rječnika  
to thumb a lift (d)  
mug (b)

lamely (e)  
smouldering (c)  
clink (a)  
summon (f)

- a) neformalni izraz za zatvor
- b) neformalni izraz za nekoga tko ne shvaća da se s njim loše postupa
- c) koji sporo izgara i proizvodi dim, bez vatre
- d) neformalni izraz za davanje signala vozaču palcem kada ga želiš zaustaviti da bi te negdje odvezao
- e) na način koji ne izgleda iskren ili pun entuzijazma
- f) službeni dokument koji nalaže nekome da se pojavi na sudu

Cilj je odabrati neke riječi iz teksta za koje vjerujemo da su nove za naše studente. Odabrane riječi bi kod naših studenata trebale izazvati znatiželju.

- f. Fotografije i slike iz časopise se često koriste da bi diskusija postala zanimljivija. Studentima se prikazuju slike različitih osoba i pita ih se kome od njih bi oni ponudili prijevoz. Time oni postaju svjesniji o svojim stavovima prema ljudima koji se koriste auto-stopom i o fizičkom izgledu tih osoba. Svaka odluka treba biti popraćena objašnjenjem. Collie i Slater (2005) predlažu slijedeću aktivnost.

Možete zamisliti slijedeće: sami ste u automobilu, ne žuri vam se, dan je, možete bez opasnosti zaustaviti automobil ukoliko to želite. Studentima se ponude četiri fotografije različitih ljudi, muškaraca i žena, različitih dobnih skupina, različitog izgleda, fizionomije itd. Svaka od tih fotografija označena je brojevima od 1 do 4. Zapažanja do kojih dolaze pažljivim proučavanjem kao i svoje dojmove ili pretpostavke studenti upisuju u odgovarajuću tablicu, nakon čega odlučuju kojoj bi od tih osoba ponudili prijevoz u svom automobilu.

- tablica 1

## 2. Aktivnosti za vrijeme čitanja

Nakon završenoga prvog dijela možemo nastaviti s čitanjem ostalih dijelova teksta. Ako za vrijeme nastavnoga sata nemamo dovoljno vremena za pročitati cijelu priču, možemo od studenata zatražiti da je sami pročitaju kod kuće. Naš slijedeći zadatak je ovim aktivnostima poticati ih na razmišljanje.

a. Pripovjedač koristi slijedeće riječi za opis svoga automobila. Što nam to govori o njegovoj osobnosti?

- uzbudljiva igračka, silno ubrzanje, prava, meka koža, najbolja kvaliteta

b. Ako studenti na nastavi pročitaju samo prvi dio pripovjetke možemo tražiti od njih da razmisle što su do sada saznali o autostoperu i da pokušaju pogoditi njegovo zanimanje.

c. Što navodi vozača da se zaustavi i poveze nepoznatu osobu?

d. Ovo je tablica koju će studenti popuniti. Studenti zapisuju kako su doživjeli dva glavna lika. Ukoliko još nisu pročitali cijelu priču mogu početi s popunjavanjem i završiti kasnije kada pripovjetku pročitaju u cijelosti.

- tablica 2

e. Kako komentirate izjavu: „Ja se nikada ne kladim na konje“, kaže on? Ja čak ni ne gledam utrke konja. To je glupi posao.“

f. Pokušajte zamisliti i usporediti njihove različite životne stilove.

g. Collie i Slater u svojoj knjizi „*Literature in the Language Classroom*“ savjetuju slijedeću vježbu:

U drugom dijelu pripovjetke opisan je susret dvaju glavnih likova i policajca. Zadatak studenata je da zamisle takav događaj u svome gradu. Da li bi se policajac drukčije ponašao, imao drukčiji stav, postavljao drukčija pitanja i na koncu, da li bi ih kaznio na isti način?

h. U kojem trenutku počinjete biti sumnjičavi prema namjerama i ponašanju autostopera?

i. Postoji veliki broj primjera gdje dolazi do promjene tona, radnje i ritma priče. Navedite dva i objasnite što je time autor postigao.

j. Nakon što pročitaju drugi dio pripovjetke studenti dobiju zadatak da je završe svojim vlastitim riječima. Kako će završiti? (5 – 10 rečenica).

k. U trećem dijelu priče će čitateljeva znatiželja biti zadovoljena, jer on naposljetku saznaje da je autostoper džepar po zanimanju. On vjeruje da su njegovi prsti njegova posebna vještina. Collie i Slater u svojoj knjizi smatraju da se ovim primjerom može studente navesti da razmisle o svojim posebnim vještinama. Mogu ih i napisati na komadu papira. Te vještine ne moraju biti nešto posebno, tek nešto u čemu su oni dobri. Nastavnik pokupi papire, stavi ih u neku zdjelu, zajedno s papirom na kojem su ispisane njegove vještine, nakon čega studenti pokušavaju pogoditi kome pripadaju opisane vještine i talenti.

3. Aktivnosti nakon čitanja

a. The Hitchhiker je priča ispričana u prvom licu, pa stoga od studenata možemo zatražiti da napišu kratki opis osobnosti pripovjedača na temelju onog što su pročitali.

b. Pisanje osvrta na pročitanu pripovjetku.

c. Ako studenti nisu previše stidljivi, neke se scene mogu i odglumiti po ulogama, što bi svakako moglo biti zanimljivo.

Na kraju možemo zaključiti da se u našem slučaju pripovjetka pokazala iznimno prikladnom za korištenje u nastavi engleskoga jezika. Ovakav način obrađivanja novog i nepoznatog književnog teksta omogućio je nekolicini studenata transformaciju iz stidljivih i pasivnih u zainteresirane i aktivne sudionike nastavnog procesa. Nastavnici, s druge strane, trebaju posjedovati

entuzijazam i pozitivan stav prema otkrivanju književnoga djela, u ovom slučaju pripovjetke i to zadovoljstvo prenijeti i na svoje studente. Vježbe poput ovih će kod studenata također poboljšati vještine čitanja, slušanja, govorenja i pisanja. Ne smijemo zanemariti ni činjenicu da nas čak i najkraće književno djelo može obogatiti, kako s kulturološkoga tako i s emocionalnog aspekta. Zahvaljujući dobro odabranim književnim ulomcima, nastavni proces postat će još učinkovitiji, zanimljiviji i korisniji. Vrijedi pokušati!

## Prilozi

Tablica 1

br. fotografije	spol m/ž	prosječna dob	moguće zanimanje	izgled (lice, odjeća...)

Tablica 2

	Autostoper	Policajac
Izgled		
Osobnost i stav		
Govor		

## Literatura:

1. Carter,R., Long,M. (1991.): Teaching Literature, Longman
2. Collie, J., Slater, S. (2005.) : Literature in the Language Classroom, Cambridge University Press
3. Dahl , R. (1980.): More Tales of the unexpected. , London, Penguin
4. Lazar, G., (2005.): Literature and Language Teaching, Cambridge University Press
5. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, (2007.), Macmillan Publishers Limited, Oxford
6. [http://en.wikipedia.org/wiki/Roald\\_Dahl](http://en.wikipedia.org/wiki/Roald_Dahl) (21.11.2009.)
7. <http://developingteachers.net/> (10.12.2005.)



## MODERN LITERATURE IN THE EFL CLASSROOM

### **Abstract:**

Do you ever get bored with your present compulsory program, which is always so strict and extensive?

We are looking for some new tools and materials, other than the textbook, to make learning more entertaining and interesting. That's why we decided to incorporate a small piece of literature – a short story into our EFL classrooms.

We are trying to explain the benefits of using literature, how to incorporate it into a lesson plan, how to motivate our students to become actively involved in the process and how to select the texts which will not be difficult on either linguistic or conceptual level.

We prepared some practical exercises based on a short story - *The Hitchhiker* by Roald Dahl. Take a look at the examples of pre-reading, while-reading, and post-reading activities, altogether with some practical tips to awake your students' curiosity and excitement.

**Key words:** literature, short story, student, activity, text





Jelena PERUNOVIĆ-SAMARDŽIĆ<sup>1</sup>

## DJECA S POSEBNIM POTREBAMA I IZRADA INDIVIDUALNIH PLANOVA STIMULACIJE (IPS)

### Rezime:

Današnji vaspitno-obrazovni sistem ne možemo zamisliti bez integracije djece s posebnim potrebama u njemu, tako da je inkluzija, a posebno obrazovna inkluzija, sastavni dio naše današnjice.

Da bi se ta djeca uspješno integrisala u društveni sistem potrebno im je prilagoditi nastavne planove i programe i dati im podršku putem izrade i realizacije individualnih planova stimulacije (IPS) koje za njih kreiraju vaspitači-nastavnici, stručni saradnici, personalni asistenti, roditelji, a sve to uz uzajamnu podršku i povjerenje. Individualni plan stimulacije se kreira za svako dijete za koje se opravdano može pretpostaviti da ima posebne obrazovne potrebe ali i za bilo koje dijete koje iz bilo kojeg razloga ne pokazuje tipičan socijalni ili obrazovni napredak.

**Ključne riječi:** djeca s posebnim potrebama, inkluzija, **obrazovna** inkluzija, individualni plan stimulacije (IPS)

### Uvod

Pojmovi kao što su: djeca sa smetnjama u razvoju, djeca s posebnim potrebama, ometeno dijete, inkluzija, samo su neki od mnogih s kojima se srijecemo posljednjih godina. Ipak u posljednje vrijeme kad je riječ o djeci kojoj je potrebna neka vrste podrške najčešće čujemo termin inkluzija. Na samom početku ćemo se podsjetiti šta se podrazumijeva pod pojmom *inkluzija*?

„U širem smislu inkluzija se odnosi na proces koji osigurava da svako, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale u životu. Inkluzivno društvo karakteriše smanjenje nejednakosti, odnosno balans između prava i obaveza pojedinaca i povećanje socijalne kohezije“.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Prof. pedagogije stručni saradnik u JPU “Zagorka Ivanović” u Cetinju

<sup>2</sup> Centre for Economic and Social Inclusion, 2002.

Inkluzija je pokret protiv predrasuda kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su „drugačije“. To je pokret protiv svih oblika diskriminacije i segregacije, kojim se želi pružiti podrška osobama s posebnim potrebama u procesu uključivanja u ravnopravnom učešću u životu ljudske zajednice. Inkluzija se u širem smislu bavi odnosima na relaciji pojedinac – društvo.

### **Ko su djeca s posebnim potrebama?**

Termin djeca s posebnim potrebama preuzet je iz engleskoga jezika i ako ga prevedemo na naš jezik ne odgovara u potpunosti potrebama našeg govornog područja, jer nije dovoljno jasan i precizan pa ponekad stvara zabunu.

Termini dijete s posebnim potrebama i dijete sa smetnjama u razvoju, veoma se često koriste kao sinonim. Međutim, djeca sa smetnjama u razvoju samo su jedna grupa djece s posebnim potrebama jer je termin djeca s posebnim potrebama mnogo širi, a znamo da u osnovi svi ljudi imaju potrebe, samo je način njihovog zadovoljenja drugačiji. Termin dijete s posebnim potrebama obuhvata:

- *djecu sa smatnjama u razvoju* (djeca s tjelesnom ometenošću, djeca sa senzornom ometenošću, djeca s mentalnom ometenošću);
- *djecu sa teškim hroničnim oboljenjima;*
- *djecu sa emocionalnim poremećajima;*
- *djecu sa poremećajima u ponašanju;*
- *zlostavljanu djecu;*
- *djecu bez roditeljskog staranja;*
- *raseljenu i izbjeglu djecu;*
- *djecu iz socijalno, kulturno i materijalno depriviranih sredina;*
- *darovitu - talentovanu djecu.*

Ukoliko govorimo o posebnim potrebama djece koja se uključuju u vaspitno-obrazovne ustanove treba koristiti termin posebne obrazovne potrebe ili obrazovna inkluzija jer se pod tim podrazumijevaju sva djeca kojima je potrebna podrška i pomoć tokom obrazovanja, bilo da su to djeca koja imaju teškoće u učenju ili nadarena djeca.

### **Šta se podrazumijeva pod pojmom obrazovna inkluzija?**

U pogledu određenja pojma inkluzivno obrazovanje postoje različita, često i suprotstavljena gledišta. O inkluzivnom obrazovanju govori se i kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, obrazovnoj politici, obrazovnoj praksi itd.

Obrazovna inkluzija je samo jedan aspekt socijalne inkluzije. Kad se svaka od navedenih dimenzija socijalne inkluzije razmatra u kontekstu obrazovnog procesa, onda se misli na inkluziju u užem smislu, odnosno *obrazovnu inkluziju*.

Kako navodi Stubbs<sup>3</sup>, obrazovna inkluzija je strategija čiji je krajnji cilj unapređenje inkluzivnog društva čime se daje mogućnost svoj djeci/ odraslima, bez obzira na pol, uzrast, sposobnosti koje posjeduju, etničku i vjersku pripadnost, seksualno opredjeljenje, teškoće koje imaju zbog bolesti (npr. HIV status) i dr. da u njemu učestvuju i daju doprinos.

Tako shvaćeno društvo ne podrazumijeva i ne znači da su svi članovci društva jednaki, nego da svi, bez obzira na navedene različitosti, imaju jednako pravo da učestvuju i pripadaju društvu, odnosno, u oblasti obrazovanja da se obrazuju u skladu s njihovim sposobnostima. Takvo shvatanje „jednakosti“ doprinosi smanjivanju i iskorjenjivanju svih oblika segregacije, podvajanja, izolacije i diskriminacije.

Uprkos brojnim preprekama, ekspanzija pokreta za inkluziju u široj obrazovnoj reformi u većini zemalja, jasno govori da će se škole i društvo u budućnosti mijenjati u pravcu povećanja inkluzivne prakse. Tempo i uspjeh tih promjena zavisi od više faktora, a mnogo se može pomoći informisanjem javnosti, čime se doprinosi njihovom razumijevanju pojma obrazovna inkluzija.

Mnogi autori inkluziju posmatraju kao dio pokreta za ljudska prava, koji se zalaže za potpuno uključivanje svih osoba kojima je potrebna podrška, u svim aspektima života u zajednici. Ako se obrazovna inkluzija posmatra kao filozofija obrazovanja, onda ona promovira princip obrazovanja svih učenika u redovnoj školi uvažavajući sljedeće principe:

- sva djeca imaju pravo da uče i da se igraju zajedno bez obzira na individualne razlike;
- zbog svoje različitosti ili poteškoća u učenju djeca ne bi trebalo da budu diskriminisana ili isključena iz obrazovnog procesa;
- ne postoje opravdani razlozi da se djeca zbog različitosti razdvajaju tokom školovanja;
- njihove potrebe su potpuno iste bez obzira na različitost i ne postoji potreba „štiti“ ih jedne od drugih.

Kad je u pitanju polazište za politiku inkluzivnog obrazovanja, postoje principi koji su definisani na globalnom nivou, a neke zemlje su već u tome prilično napredovale. Onim društvima koja još nijesu sagledala neophodnost takve obrazovne budućnosti, treba skrenuti pažnju na neka međunarodna dokumenta koja obavezuju države potpisnice na stvaranje obrazovne inkluzivne politike, poput Konvencije o pravima djeteta (1989), Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve (1990), Standardnih pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom (1993), Izjava iz Salamanke (1994) i Okvir iz Dakra: Obrazovanje za sve (2000).

---

<sup>3</sup> Stubbs, S., (1998): *What it is Inclusive Education?*, Concept Sheet , Enabling Education Network (EENET)

Međutim, da bi se svi ti dokumenti mogli uspješno implementirati u obrazovnu praksu potrebno je stvoriti i odgovarajuće uslove za njihovu primjenu. Njihovom implementacijom djeci s posebnim obrazovnim potrebama omogućava se lakše funkcionisanje u obrazovnom sistemu u koje su uključeni a tome posebno doprinose Individualni planovi stimulacije (IPS) koji se kreiraju za svako dijete koje ima obrazovne potrebe.

### **Šta je individualni plan stimulacije (IPS)?**

Individualni plan stimulacije je pedagoški dokument kojim se obezbjeđuje prilagođavanje obrazovnog programa djeci sa smetnjama u razvoju, njegovim mogućnostima i potrebama. On predstavlja vaspitno-obrazovni plan rada za svako dijete kome je potrebna podrška. Princip individualizacije je u tome slučaju maksimiziran a efekti su vidljivi i mjerljivi time koliko se dijete s posebnim potrebama osjeća dijelom cjeline i koliko je napredovalo u odnosu na prethodno stanje.

Individualni plan stimulacije se kreira za svako dijete za koje se opravdano može pretpostaviti da ima posebne obrazovne potrebe ali i za bilo koje dijete koje iz bilo kojeg razloga ne pokazuje tipičan socijalni ili obrazovni napredak.

IPS je pisani dokument koji nastaje timskim radom roditelja/staratelja, vaspitača/nastavnika, stručnih saradnika (pedagoga, psihologa, defektologa), personalnog asistenta i direktora obrazovne ustanove koju dijete pohađa s ciljem postizanja optimalnog razvoja na očuvanim potencijalima i omogućavanja njegovog napredovanja u skladu sa sposobnostima. IPS obezbjeđuje stvaranje uslova da dijete bude prihvaćeno i da se uspješno adaptira u sredinu u kojoj boravi.

IPS ima za cilj stimulaciju dječijeg razvoja na bazi očuvanih kapaciteta, maksimalno iskorišćenih i angažovanih radi što boljeg i efikasnijeg uključivanja djeteta u obrazovni proces.

Za uspješno sprovođenje IPS veoma je važno da svakom članu tima bude jasna njegova uloga i odgovornost, jer samo na taj način dijete može da dobije neophodnu planiranu pomoć, uključujući prilagođavanje programa rada djetetu ali i rad roditelja s djetetom kod kuće.

Ono što još treba napomenuti je to da je veoma važan partnerski odnos roditelja, tj. staratelja djeteta sa ostalim članovima tima, jer bez dobrog partnerskog odnosa i uzajamnog povjerenja nemoguće je bilo šta postići u napretku djeteta.

IPS određuje:

– Sve bitne elemente trenutnog razvojnog statusa djeteta (socio-emocionalne vještine, igrovne i vještine učestvovanja u grupi, fizičke vještine (krupna i fina motorika), vještine samopomoći, vještine komunikacije (razumijevanje i govor), kognitivne vještine i naravno identifikovanje očuvanih potencijala djeteta;

- Individualne karakteristike djeteta od značaja za procjenu očuvanih potencijala (sposobnosti, potreba, ineteresovanja );
  - Uočene teškoće u savladavanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva;
  - I na osnovu toga precizne i provjerljive ciljeve i zadatke koji se postavljaju za određeni vremenski period;
  - Način praćenja postavljenih ciljeva i zadataka.
- IOP je razvojni dokument na osnovu kojeg se:
- Na osnovu trenutnog funkcionisanja djeteta postavljaju kratkoročni ciljevi (nedjeljni i mjesečni) i dugoročni ciljevi (polugodišnji) i planovi za njihovu realizaciju;
  - Prati njihovo ostvarivanje;
  - Na osnovu toga se vrše izmjene, dopune i predviđaju novi koraci tj. cljevi;
  - Na kraju tromjesečja, polugoda i kraju školske godine radi se evaluacija postavljenih ciljeva.

Prije nego što se počne sa izradom IPS sa roditeljima/starateljima se napravi sastanak na kome se dogovorimo kako će funkcionisati tim i tom prilikom roditelji/staratelji potpisuju saglasnost za izradu IPS za njihovo dijete.

### **Strutura IPS za rad s djecom**

Pored osnovnih ličnih podataka o djetetu IPS sadrži:

- Strukturu tima;
- Mjesto realizacije IPS;
- Dijagnozu prilikom upisa djeteta;
- Opis aktuelnog nivoa funkcionisanja djeteta – razvojni status u cjelini, a zatim po oblastima razvoja – socijalne i emocionalne vještine, igrovne i vještine učestvovanaj u igri, fizičke vještine, vještine samopomoći, komunikacija, kognitivne vještine;
- Individualne karakteristike djeteta: sklonosti, potrebe, sposobnosti, interesovanja;
- Oblasti u kojima je potrebna podrška;
- Trenutni nivo postignuća, koji se postavlja tokom procesa procjenjivanja;
- Ciljeve (dugoročne i kratkoročne);
- Zadatke;
- Vremenske rokove;
- Način praćenja i vrednovanja postavljenih ciljeva.

Jedan od najvažnijih djelova, prilikom izrade IPS, predstavlja određivanje ciljeva i postavljanje zadataka za dato dijete. Ciljevi ukazuju na željene ishode ili postignuća koja se očekuju nakon planiranog perioda za koji se kreira IPS.

Ciljevi mogu biti dugoročni ili kratkoročni, u zavisnosti od perioda za koji se definišu.

Dugoročni ciljevi se rade za pola godine ili godinu, dok se kratkoročni ciljevi određuju za nedjelju dana ili mjesec, a uvijek moramo napomenuti da ciljeve možemo modifikovati ukoliko vidimo da dijete ne može da ih postigne ili ih je već postiglo.

Dobro definisani ciljevi su konkretni, jasni, ostvarljivi i mjerljivi.

Isto tako veoma je važno određivanje redosljeda i prioriteta kojim treba ostvarivati postavljene ciljeve.

Zadaci su koraci koje treba preduzeti da bi se postigli i ostvarili ciljevi.

**Krajnji cilj IPS-a je postići razvoj djeteta na očuvanim potencijalima, omogućiti njegovo postignuće u granicama očuvanih sposobnosti i stvoriti atmosferu u sredini u kojoj dijete boravi kako bi bilo prihvaćeno i zadovoljno.**

### **Tim koji radi na izradi IPS**

Da bi IPS u potpunosti zadovoljio potrebe djeteta za koji se radi prvenstveno treba formirati tim koji će raditi na njegovoj izradi. Tim koji radi na izrad IPS treba da čine: vaspitač/nastavnik, stručni saradnik (pedagog, psiholog, defektolog), personalni asistent (ukoliko ga obrazovna ustanova ima), roditelj/staratelj, direktor ustanove koju dijete pohađa.

### **Mjesto realizacije IPS**

IPS realizuje se u ustanovi koju pohađa dijete. Samim tim treba ostvariti uslove za njegovu realizaciju baš tu, kad god je moguće. Dio planiranih aktivnosti može (i treba) da se realizuje u porodičnom okruženju uz podršku ukućana, dok se dio aktivnosti koje su predviđene IPS ostvaruju u zdravstvenoj ustanovi ili razvojnom savjetovalištu (npr. logopedski tretmani).

### **Dokumentovanje napretka i evaluacija efikasnosti IPS**

Integralni dio IPS je stalno procjenjivanje i sakupljanje podataka koji će se koristiti za određivanje dječijeg napretka. Metode koje se najčešće koriste su: uzorci posmatranog ponašanja djeteta, anegdotske bilješke, uzorci radova koje je uradilo dijete, ček liste, testovi bazirani na kriterijumima dječijeg postignuća i sl.

Pored IPS svako dijete bi trebalo da ima svoj personalni dosije koji će se upotpunjavati s različitim dokumentima i radovima djeteta na osnovu kojih će moći da se prati napredak, stagnacija ili zaostajanje djeteta u postignućima

Model IPS koji imate prilike da vidite je model po kome radimo u JPU „Zagorka Ivanović“ na Cetinju posljednjih nekoliko godina, s tim što postoji mogućnost njegovog modifikovanja s obzirom na potrebe djeteta za koje se radi.

**Inicijali djeteta:**

**Datum rođenja:**

**Adresa:**

**Ustanova:**

**Grupa:**

**Roditelj staratelj :**

**Otac:** \_\_\_\_\_, **Obrazovanje:** \_\_\_\_\_, **Zanimanje:** \_\_\_\_\_

**Majka:** \_\_\_\_\_, **Obrazovanje:** \_\_\_\_\_, **Zanimanje:** \_\_\_\_\_

**Sastav porodice:** potpuna nepotpuna

**Red rođenja djeteta:**

**Dijete stanuje sa:**

**Tim koji radi sa djetetom:**

**Vaspitač:**

**Stručni saradnik:**

**Personalni asistent:**

**Roditelji:**

**Direktor:**

**Bolesti ili povrede tokom razvoja (navesti kada i trajanje):**

**Odvajanje od porodice:**

**Pohađalo vrtić:**

**Koliko dugo:**

**Specifičnosti tokom razvoja ( navesti šta je bilo ili je prisutno )**

**Obrazloženje:** \_\_\_\_\_

**Kojom se rukom prevashodno služi:**

**U ponašanju se može okarakterisati kao:**

**Dijagnoza pri upisu:**

**Promjene u emocionalnom i socijalnom statusu djeteta prema utisku vaspitača**

I polugode: \_\_\_\_\_

Mišljenje

roditelja: \_\_\_\_\_

II polugode: \_\_\_\_\_

Mišljenje

roditelja: \_\_\_\_\_



**Procjena funkcionalnih sposobnosti**

	Septembar	Kraj prvog polugođa	Početak drugog polugođa
Zdravlje	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 <sup>4</sup>
Govor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Kretanje i gruba motorika	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Vid	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sluh	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Spretnost ruke i fine motorike	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Komunikacija sa vršnjacima (neverbalna)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Komunikacija sa vaspitačima (neverbalna)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

**Motivisanost za učenje**

	Septembar	Kraj prvog polugođa	Početak drugog polugođa
Muzičko	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Fizičko	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Likovno	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Lutkarstvo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Razvoj govora	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Matematika	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

**Karakteristike djeteta od značaja za uspješno obrazovanje i vaspitanje**

	Septembar	Kraj prvog polugođa	Početak drugog polugođa
Radoznalost	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Pažnja	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Inicijativa u radu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Samostalnost	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Efikasnost	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Emocionalna kontrola	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

---

<sup>4</sup> Ovo je skala na kojoj se bilježi napredak ili zaostajanje djeteta, zaokružujemo broj za koji se procijeni da dijete tog trenutka zadovoljava

## Karakteristike djeteta od značaja za uspješno obrazovanje i vaspitanje

Očuvani potencijali djeteta – oblasti u kojima dijete uspješno funkcioniše:

Trenutni nivo sposobnosti

Šta dijete može, čime je ovladalo, šta uspješno prati (konkretizovati):

Šta je potrebno dodatno podsticati (šta dijete teže savladava i u čemu mu je potrebna pomoć i dalja stimulacija):

5

TRENTNI NIVO POSTIGNUĆA	DUGOROČNI CILJ	KRATKOROČNI CILJEVI
Socijalne i emocionalne vještine	Socijalne i emocionalne vještine	Socijalne i emocionalne vještine

TRENTNI NIVO POSTIGNUĆA	DUGOROČNI CILJ	KRATKOROČNI CILJEVI
Igrovne i vještine učestvovanja u grupi	Igrovne i vještine učestvovanja u grupi	Igrovne i vještine učestvovanja u grupi

<sup>5</sup> U tabelama upisujemo *trenutni nivo postignuća* – procjenjujemo, kao tim, šta dijete uspješno radi iz date oblasti, *dugoročne ciljeve* – na osnovu procjene trenutnog stanja djeteta postavljamo ciljeve koje smatramo da dijete može da ostvari za određeni vremenski period, recimo za I polugođe, *kratkoročni ciljevi* – su usitnjeni dugoročni ciljevi da bi njihovim postignućem mogli lakše da dođemo do ostvarenja dugoročnih ciljeva

TRENUTNI NIVO POSTIGNUĆA	DUGOROČNI CILJ	KRATKOROČNI CILJEVI
<b>Fizičke vještine, krupna i fina motorika</b>	<b>Fizičke vještine, krupna i fina motorika</b>	<b>Fizičke vještine, krupna i fina motorika</b>

TRENUTNI NIVO POSTIGNUĆA	DUGOROČNI CILJ	KRATKOROČNI CILJEVI
<b>Vještine samopomoći</b>	<b>Vještine samopomoći</b>	<b>Vještine samopomoći</b>

TRENUTNI NIVO POSTIGNUĆA	DUGOROČNI CILJ	KRATKOROČNI CILJEVI
<b>Vještine komunikacije (razumijevanje i govor)</b>	<b>Vještine komunikacije (razumijevanje i govor)</b>	<b>Vještine komunikacije (razumijevanje i govor)</b>

TRENUTNI NIVO POSTIGNUĆA	DUGOROČNI CILJ	KRATKOROČNI CILJEVI
<b>Kognitivne vještine</b>	<b>Kognitivne vještine</b>	<b>Kognitivne vještine</b>

**Evaluacija postavljenih ciljeva za period od septembra do kraja I polugoda**

---

## Evaluacija postavljenih ciljeva za period od početka II polugoda do kraja školske godine

---

### Zaključak:

Vaspitno-obrazovne ustanove u Crnoj Gori rade po programu koji predviđa ciljeve koje u radu s djecom treba ostvariti adekvatnim metodama rada. Pošto se u programima polazi od individualnih sposobnosti svakog djeteta, predviđena je izrada zadataka različite težine. Za adekvatno omogućavanje i podsticanje djece s posebnim potrebama, izrada ovakvih grupnih programa rada, ne samo da nije dovoljna, već nije u skladu s njihovim specifičnim potrebama zato radimo individualne planove stimulacije (IPS).

Mali je broj djece s posebnim potrebama kojima nije potrebna dodatna podrška. Ona mora biti sveobuhvatna i što neupadljivija za ostalu djecu. Ako se inkluzivni model obrazovanja uspješno sprovede pozitivno će uticati i na djecu bez posebnih potreba. To će dovesti do razvoja tolerancije i osjećaja simpatije što se kasnije prenosi kao pozitivan stav na sve osobe s posebnim potrebama u cjelini.

### Literatura

- Avramidis, E. & B. Norwich (2002): *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2, 129–147.
- Centre for Economic & Social inclusion (2002), [www.cesi.org.uk](http://www.cesi.org.uk)
- Clark C. , Dyson A. and Millward A. (1995) : *Towards Inklusive Schools?*, London: David Fulton
- Daniels, E.R. & K. Stafford (2001): *Integracija dece sa posebnim potrebama*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Heekin Sh., Mengel P. ( 1997): *New friends – Mainstreaming activities to help young children understand and accept individual differences*, Chaper Hill Training – Outreach project
- Hilton D. (1996): *Savetovanje roditelja hronično obolele dece i dece ometene u razvoju*, Beograd ,Institut za mentalno zdravlje
- Hrnjica S.(1997): *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi* , Beograd , Učiteljski fakultet
- Hrnjica, S. (1991): *Ometeno dete – uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: ZUNS
- Hrnjica, S. (ured.) (2004): *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*, Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta i Save the Children UK.

- Vukajlović B., (2004): *Inkluzivno obrazovanje , stavovi roditelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju*, Banja Luka
- Lazor M., mr Marković S., Nikolić S., (2008): *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, Novi Sad, Novosadski humani centar
- Sekulić-Majurec A. (1988): *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*, Zagreb: Školskam knjiga
- Stubbs S., (1998) :*What it is Inclusive Education?, Concept Sheet , Enabling Education Network ( EENET)*
- Johansen B., SkjØrten M.(2001): *Towards inclusion, Book No 1., Education – Special Needs Education*, Unipub forlag, Oslo
- Suzić, N. (2008): *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS Banja Luka.
- Ujedinjene nacije (1989): *Konvencija o pravima djeteta*. New York:UN.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Jomtien. Paris: UNESCO
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations (1993): *Standard Rules for Equalisation of Opportunities for Persons with Disability*. New York: UN.

## **CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND DESIGN OF INDIVIDUAL STIMULATION PLANS (IPS)**

### **Abstract:**

Current education system cannot be sustainable without an integration of children with special needs, so that inclusion and especially educational inclusion make an integral part of our present.

For successful integration of children with special needs into the social system curricula must be adapted along with the design of individual stimulation plans (IPS) developed by educators-teachers, collaborators, personal assistants, parents, all participants in teaching process sharing mutual support and trust. Individual stimulation plans are created for any children that are considered to have special educational needs or any child that is lagging behind other children.

**Key words:** children with special needs, inclusion, educational inclusion, individual stimulation plans (IPS)

*Snežana JOVANOVIĆ<sup>1</sup>*

## MODELOVANJE BUDUĆNOSTI UNIVERZITETSKIH BIBLIOTEKA

### **Rezime:**

U ovom radu je predstavljeno modelovanje budućeg funkcionisanja univerzitetskih biblioteka. S tim u vezi neminovno se dešava i transformacija uloge bibliotekara kao posrednika između bibliotečkih resursa i zahtjeva akademske populacije. Od njih se očekuje promjena kako mogućnosti i potencijali tehnologije napreduju.

**Ključne riječi:** univerzitetske biblioteke, bibliotekar, digitalna tehnologija, virtualna biblioteka, modelovanje

Tranzicija i promjene koje su se dešavale na ekonomskom planu, odrazile su se i na univerzitetske biblioteke, koje doživljavaju preispitivanje uloge u sistemu visokog obrazovanja. Pod velikim pritiskom, biblioteke gube svoju tradicionalnu ulogu i istovremeno pronalaze novu u smjeru razvoja tzv. virtualne biblioteke.

U razmatranju budućnosti univerzitetskih biblioteka i osoblja koji se profesionalno bave bibliotekarstvom, uzima se u obzir ekonomski faktor, istorijski uticaj, razvoj digitalne tehnologije kao i priroda promjene na način kako je biblioteka nazire. Evidentan je trend smanjivanja finansijske podrške visokom obrazovanju posljednjih godina, a koji je naglašen u posljednje dvije godine. Tradicionalna zavisnost akademske populacije od biblioteke u smislu primarnog izvora informacija, u jednoj eri ograničene podrške obrazovanju, po pitanju zahtjeva i troškova je porasla, dok su resursi stagnirali ili su čak imali manji pad. Za većinu univerzitetskih jedinica, očekivanja koja su postojala u istraživačkom radu i način na koji se on sprovodio nijesu se značajno mijenjala posljednjih godina. Univerzitet kao zajednica profesora i studenata, pomalo gubi smisao istraživačkog Humboltovog univerziteta kao preteče razvoja univerziteta

---

<sup>1</sup> Viši bibliotekar u Biblioteci prirodno-matematičkih i tehničkih nauka

na ovim prostorima. Zahvaljujući on-line pretraživanju, efikasnost pretrage za informacijama i znanjem postaje veća.

Simultano sa smanjivanjem publikacija na tržištu dolazi se do saznanja o prednostima kompjutera i komunikacionih tehnologija. Biblioteke uočavaju da ukoliko žele da održe korak u pružanju informacija, moraju automatizovati svoje operacije. Online Computer Library Centar (OCLC) drži pionirstvo u inovativnosti u pružanju kataloških podataka putem mašine, odnosno računara. Automatizacija procesa bibliotečkih poslova usloвила je opadanje troškova obrade materijala i unapređenje načina komunikacije s bibliotekama što se tiče dijeljenja međusobnih resursa. Sa druge strane, sam taj proces doveo je do porasta troškova za opremu, softver i tehničko osoblje koje ga održava.

Razvitak digitalizacije informacija ubrzao je automatizaciju u bibliotekama i uslovio je da se bez odlaganja preispitaju aktivnosti i servisi i izvrši restrukturiranje osoblja i organizacionih jedinica. Indeksi i abstrakti u štampanoj formi ustupaju svoje mjesto elektronskim pretraživanjima za navodima pohranjenim na CD-ROM ili drugim digitalizovanim uređajima. Servisi za raspodjelu dokumenata elektronskim putem mnogo su više kompetitivni u cijeni u odnosu na međubibliotečke pozajmice, a svakako su više isplativi u odnosu na uobičajeni način pretplaćivanja na periodična izdanja, i doživljavaju svoj procvat. Razvojem brzih komunikacionih mreža kao što je Internet, nudi se potencijal revolucionarnih pohranjivanja i pretraživanja informacija, a s tim i veći pristup, iskorišćenje i njihova disperznost, čime se dovodi u pitanje i sama priroda procesa publikovanja.

Šta se sve može uzeti kao vizija budućnosti razmatrajući nastavne planove kao najviši segment visokog obrazovanja? Polazi se od proste opservacije da dva osnovna principa sadržana u nastavi i učenju u 20. vijeku ostaju i u 21. vijeku, odnosno postoje predavači i slušaoci, instruktori i studenti. Očiglednost takve tvdnje neki dovode u sumnju, jer će u jednom momentu samo učenje u širem smislu postati nezavisno od direktnog uticaja fakulteta. Ekspertsko vođenje od strane predavača će ostati i dalje esencijalni dio procesa učenja. Nastavni planovi se tada oslanjaju na što uzajamniji studentski rad i učenje jednih od drugih, po mogućnosti formiranjem manjih grupa. Učenje na daljinu se posmatra sa aspekta povećanih troškova slanja edukacionog materijala, dok se, s druge strane, smatra pedagoški opravdanim. Tehnologija primijenjena pravilno svakako daje nove mogućnosti unapređenja nivoa učenja, kao i jačanje koncepata i primjene teorije. Međutim, postavlja se pitanje da li će biblioteke nastaviti da održavaju svoju kontinuiranu ulogu podrške i participiranja u edukacionom procesu? Sve prisutnije mišljenje je da zadržavaju podršku za predavanje i potpun pristup informaciji u svim njenim manifestacijama, dok centralno mjesto u prikupljanju informacija i postavljanju samog procesa ima profesionalni informatički radnik. Takvo posmatranje stvari ima svoje uporište

u činjenici da danas svaka dobra univerzitetska biblioteka ima dvije međusobno povezane i nerazdvojive funkcije. Prva je obezbjeđivanje servisa korišćenja knjiga i periodičnih izdanja, audiovizuelnih izdanja, informacija u digitalnom obliku, zatim neophodnu opremu za to i personal koji će asistirati onima koji je koriste, kao i fizički prostor za korisnike. Druga funkcija je instrukcioni program neophodan za edukaciju studenata koji se tiče same kompleksnosti biblioteke i zadovoljavanje sa većim obimom informacija. Upravo je i ta uloga najzaslužnija za automatizaciju, digitalizaciju tehnološke zastarelости. Vizija budućnosti koja slijedi i koja se može fokusirati, nije zapravo na biblioteci, nego upravo na bibliotekaru čija uloga ne sadrži samo asistenciju pri pružanju informacije ili objašnjenju kako da se pronađe, nego interpretaciju i evaluaciju pronađene informacije, ulogu od koje je profesija uvijek zazirala. Bibliotekar budućnosti će biti rafinator informacije, ne samo pasivni davalac, pa će na taj način postati aktivni i prihvatljivi partner u edukacionom procesu.

Najnoviji trend koji utiče na modelovanje budućih univerzitetskih biblioteka i doprinosi uspješnosti njihove organizacije jeste organizaciona kultura. Analizom kulture radnog mjesta moguće je prepoznati promjene u vrijednostima, organizacionoj strukturi, pravcima daljeg upravljanja i menadžmentske inicijative koje doprinose stvaranju kreativnog i pozitivnog radnog okruženja. Definisane promjene uključujući i definisanje radnih zadataka bibliotečkog osoblja, u cilju primjene novog znanja i vještina, od biblioteke se stvara obrazovna organizacija u kojoj će ljudi kontinuirano proširivati svoje kapacitete i biti posvećeni saznanjima i zajedničkom radu.

U oblastima digitalnih informatičkih okruženja, kakvo je ono danas, mrežna digitalna kolekcija ne zahtijeva objekat. On predstavlja jedinu tačku za distribuciju, dok osoblje i objekti imaju sasvim drugačiju ulogu. Perspektiva biblioteke je ograničena nabavkom, kolekcijom i katalogizacijom resursa. Biblioteka nastavlja da potražuje i katalogizira popisane materijale u mrežnom okruženju. Novija dešavanja koja se prate kroz nove servise ne zahtijevaju posebnu fizičku prisutnost sa kolekcijama. Jednostavan pristup digitalnim sadržajima ne zahtijeva kontakt bibliotekara i nastavnog osoblja, kao ni studenata. Mnogo je teže zadržati bliski kontakt s bibliotečkim jezgrom u digitalnom, nego u štampanom okruženju. Da bi korisnici posjetili biblioteku ili njen sajt potrebno je osmisliti mnogo više proaktivnih metoda i omogućiti aktivnu participaciju studentskog života na univerzitetu.

Novi razvojni tokovi u informacionim tehnogijama u akademskim bibliotekama uzrokovali su preusmjeravanja njenog osoblja. Digitalizacija kolekcija i drugi digitalizovani projekti zajedno zahtijevaju osoblje sa visokim informacionim i tehnološkim kompetencijama i vještinama. Potrebe za formiranjem informaciono obučenog osoblja zahtijevaju liderstvo. U novom digitalnom dobu, organizaciona uloga će biti diktirana virtuelnim kolekcijama u



kojima relevantni opšti servisi zahtijevaju kompjutersku „know-how“ aplikaciju za pristup, nadzor i manipulaciju i potrebu informacije.

Tradicionalno značenje biblioteke kao opšteg servisa nestaje. Korisnik je u sve manjoj interakciji sa osobljem, a sve više u interakciji sa bibliotečkim sajtom i njenom virtuelnom kolekcijom ili zadovoljava svoje informacione zahtjeve na nebibliotečkim izvorima. Bibliotekar mora imati potrebne kompetencije i vještine da pronade informaciju, da da odgovore statističke analize, pretražuje algoritme i da bude čuvar informacija. To treba da budu integralni djelovi profesionalnog domena bibliotekara.

Akadska biblioteka u ovom vijeku će biti više prepoznata kao programska biblioteka nego kao definisana lokacija. Biće distribuirana u učionicama, laboratorijama, fakultetskim kancelarijama, dakle svuda gdje se dešava nastava i učenje i proširivaće se izvan granica univerziteta, premašivati ih, odnosno neće biti limitirana okvirima institucije, dok će sa druge strane efikasno pružati informacione servise. Fokusiraće se na pružanje informacija u relevantnom vremenu i na mjestu gdje je to korisno. Kombinovaće štampane i elektronske medije, uključujući ne samo tekst, nego i video i audio materijale.

Univerzitetski bibliotekari u budućnosti će funkcionisati kao njihove kolege sa fakulteta. Po puno osnova neće se razlikovati od njih. Bibliotekari će biti članovi fakulteta i biće predavači. Podučavaće u punom smislu kako to sada radi fakultet. Organizovaće kurseve kojim bi se dobijali krediti kao mehanizam za praćenje progressa do dobijanja diplome. Takvi kursevi bi sprovodili organizaciju discipline, strukture znanja, odnosno približavali studentima sa kog nivoa i sa kakvom procjenom prići informaciji. Bibliotekari će biti eksperti akademskih zajednica u konstruisanju baza podataka i organizaciji i izvoru informacija u okviru i izvan univerziteta. Bibliotekari budućnosti će kreirati baze podataka korišćenjem velikog broja izvora i prilagođavajući ih specifičnim interesima i specijalnim studijskim programima. Oni će biti višefunkcionalni specijalisti, nosioci mnogih aktivnosti koje današnji različiti tipovi bibliotekara imaju: identifikacija, zahtjevi, organizacija, održavanje, pristupanje i interpretacija izvora informacija. Referensni servis i katalogizacija kao nastavak onoga što postoji na individualnim institucijama biće inkorporiran u sveukupne aktivnosti bibliotekara. Ako se za nastavno osoblje očekuje da posjeduje nivo doktorata, isto će važiti i za bibliotekara. Neke funkcije koje obavljaju današnji bibliotekari će vjerovatno obavljati drugi sa udaljene lokacije. Pozicija današnjeg direktora biblioteke na neki način može da izgubi svoj smisao tj. da potpuno nestane. Direktor može postati organizator skladišta knjiga ili funkcionisati kao menadžer tehničkom osoblju. Na drugom nivou, može postati koordinator edukacione informacione politike i resursa, ali ne i da kontroliše personal koji implementira takvu politiku i one koji koriste te resurse.

## **Zaključak**

„Biblioteka budućnosti“ može postati predmetna rasprava, ali je nesporno da će postojati drugačiji načini prikupljanja i distribucije informacija u 21. vijeku. Budućnost bi trebalo da bude modelovana da zadovolji tražioca informacije. Takva premisa u akademskom okruženju predstavlja krupan izazov.

## **Literatura**

– Vraneš, Aleksandra. *Visokoškolske biblioteke*, Beograd, Konzorcijum TEMPUS projekta UMI\_ JEP 16059-2001, 2004, str. 203.

– Foster, Richard N. *Innovation. The attacker's advantage*, Summit books, New York, 1986.

– Ross, Lyman and Pongracy, Senneyey. „The library is dead, long live the library! The practice of academic librariyanship“. In *The Journal of academic librarianship*, Vol. 34, No. 2, Str. 145-152.

– Brophy, P.. *The Academic Library*. London: Facet publishing, 2005.

## **MODELLING THE FUTURE OF ACADEMIC LIBRARIES**

### **Abstract:**

This paper focuses on modelling of future academic libraries. Consequently, the role of a librarian as an intermediary between library resources and requirements of academic population has been changed, too. Users' expectations from them have been greatly increased along with the advancement of technology.

**Key words:** academic libraries, librarian, digital technology, virtual library, modelling



**AKTUELNE TEME**





*Sreten ZEKOVIĆ*

## FENOMEN CRNOGORSKE SLOBODE I VASILIJE PETROVIĆ

### **Rezime:**

Vladika-gospodar Vasilije Petrović programizira *fenomen* crnogorske slobode u cilju njezine internacionalizacije, radi međunarodnog priznanja nezavisnosti crnogorske države. Oslobođenje i povratak okupiranih krajeva „jedinom slobodnom ostatku“ Crne Gore kao pijemontskom podstreku oslobođenja okolnijih naroda. Radi toga, ukupno Vasilijevo djelo, spisi, posebno *Istorija o Crnoj Gori*, mogu se imenovati prvi novovjekovni pisani crnogorski držav(otvor)no-nacionalni program.

**Ključni pojmovi:** crnogorska matica, slobodna podlovcenska Crna Gora, svijest o slobodi je uslov slobode i sama sloboda, Crna Gora revolucionarno žarište na Balkanu, prvi crnogorski nacionalni program.

### U „ZBJEGU SLOBODE“ TRANZICIONE DRŽAVE CRNOJEVIĆA

*Naša zemlja su čim se dičila  
do slobodom i do pribježištem?  
(Njegoš, Šćepan Mali)*

Iako koadutor (zamjenik) vladike-gospodara Save Petrovića, preduzumljiviji, energičniji i nametljiviji Vasilije svoju je ideološko-političku aktivnost usmjerio na nastavljanje i međunarodno predstavljanje započete crnogorske oslobodilačke borbe u sklopu evropskog pokreta protiv najezde inovjerne Turske imperije. Plan mu je objedinjavanje još neoslobođenih krajeva slobodnoj (podlovcenskoj) Matici Crnoj Gori putem obostrane pomoći, ali i borbom.<sup>1</sup> Na osnovu saznanja da je ondašnja Crna Gora samo (jedini) *slobodni*

<sup>1</sup> Jevto Milović, *Zbornik dokumenata iz istorije Crne Gore 1685-1782*, Cetinje, 1956, 108. Vladičin etnofiletizam i svijest o narodnosnom jedinstvu ukupne (nekadašnje)

*ostatak* nekadašnje (od okupatora raščerečene, rastrgane i prostorno sužene) Zete/Crne Gore, što je potvrđeno i jurisdikcijom Crnogorske mitropolije u njezinim prethodnim državnijem granicama (Balšića i Crnojevića), Vasilije je isticao i zalagao se za objedinjavanje toga *prvobitnog jedinstva i prostora Crne Gore*, pobuđivao i podžicao ucjelovljenu crnogorsku narod(nos)no-nacionalnu svijest i podgrijavao osećanje etnčkog zajedništva (etnofiletizam) slobodne podlovcenske Crne Gore, „crnogorskijeh Brda“ i Crnogorskoga primorja u cilju njihova oslobođenja i državno-nacionalnog *reujedinjenja*.<sup>2</sup>

Takav Vasilijev projekat ujedinjenja i oslobođenja bio je upozoravajući razlog da ojačana i ojunačena Crna Gora i njezin vladika-gospodar izazovu velju ljutnju i osvetu okolnijeh okupatorskih, ali preko njih, i drugih imperijalnih sila, pa i „turske Srbije“ i njezine pod turskom upravom „Pečke patrijaršije slavenosrpske“<sup>3</sup> koja se ni tada ni docnije nije odrcala prisvojštenja „Crne Gore kao dijela Srbije“ i „Crnogoraca kao dijela srpskoga naroda“ (svesrpstva), a tijekom i Turske imperije.

Taj Vasilijev koncept cjelovitoga oslobađanja zasniva se i na zajedničkoj potrebi, interesu, a naročito na razvoju svijesti o nužnosti združene (zajedničke) borbe za odupiranje okupatorima. Uporno potpiruje *svijest o slobodi*, koja je ne Duklje, Zete/Crne Gore dodlazi do izražaja i u ovoj poslanici: „*Narode crnogorski*, brdski, zetski i primorski: evo ide dušmanin protiv nas sa svake bande. Ustajmo svi i borimo se junački...Prijed poginimo svi no dopuštimo dušmanima da našu slobodu pogaze. Neka naša zemlja našu krv popije...“ (citirano prema *Glasi Crnogroca*, br. 2/13, od 2. 3. 1884, 1). Isti filetizam i narodnosno-nacionalno jedinstvo se ispoljava i kada Vasilije, i ostali, navode u množini *narodi crnogorski* misleći, pored Crnogroaca u slobodnom dijelu Crne Gore, i na one izvan nje, na crnogorska Brda, crnogrosko primorje. Također: „Neću propuštitii da ovde spomenem još hrabri narod koji živi oko nas, a koji danas pripada turskoj oblasti, a ranije je bio pod vlašću *hercega zetskijeh i crnogorskijeh*: upravo Mrkojević has i Bijelo Polje...“.

Vasilije i glavari *sve Crne Gore* uputili su pismo „sa zbora održanoga na Obzovici 12. 9. 1755. Novljanima, Grbljanima, Rišnjanima, Paštrovicima i Topljanima da ih upozore na zajedničku opasnost od turskoga napada i da im pomognu u borbi : „Nemojte se zlotvoru u ruke predati“.

Isto, 247, pismo Ilije Drekalovića vladici Savi i Vasiliji od 15. 9. 1755.: „I kako su se Crnogorci i Primorci zakleli, tako se i mi kunemo na sveto Jevanđelje da nećemo štedeti proliti našu krv za časni krst Hristov i za *svoje otečestvo*“. Preko kučkoga vojvode Ilije Drekalovića, Vasilije je održavao vezu sa knezom vasojevićkim i vojvodom klimentskim. Videti i: dr Zvezdan Folić, *Vladika Petar Prvi i brdska plemena*, u *Noviji istorio grafski prilozii o Petru I Petroviću Njegošu (Zbornirk radova sa naučnog skupa)*, Fondacija *Sveti Petar Cetinjski*, Cetinje, 2009, 57-58.

<sup>2</sup> Crnogorski glavari 28. 3. 1751. iz. prov. V. Antelmiu da je to: „Zli početak u ovu krajinu i velika sramota, ne samo nama, pa i svoj Boki *e je ovo sve jedna krajina*. Što li je njima, to je i nama. Ovo je *sve jedna krajina* i ujedno ćemo je javiti za to...“.

<sup>3</sup> Na ovakav tačan naziv ukazivao je akademik dr Božidar Šekularac („Pečka patrijaršija slavenosrpska“, a ne samo srpska).

samo preduslov slobode, no i sama sloboda, jer ne može biti rob onaj koji ima svijest o slobodi, dok ne prihvata i ne priznaje tuđina. *Crna je Gora slobodna, jer je u stalnoj borbi protiv osvajača i nepriznavanja njegova vlašća*, još od zavjeta i zakletve na Opštercnogorskom zboru na Cetinju 1500.<sup>4</sup> To je izričito istakao *vladika-gospodar* Vasilije Petrović: „Crnogorci su *slobodni ljudi*, a *slobodan narod* ne može se ustupiti bez njegovoga pristanka”. Tu istorijsku činjenicu i istinu ne ističe samo Vasilije i Crnogorci, no i njihovi neposredni opaki neprijatelji – komšije (Mlečani, Turci, Austrija) i daleki saveznici Rusi, Englezi, ali i okolna porobljena braća Crnogorci i ostali balkanski narodi.

Vasilijevo doimanje slobode, Njegoš domišlja kao problem (p)otuđenja, potuđenjaštva, odrođavanja, gubljenja etničkoga identiteta („u tuđemu krilu“), odomaćenja u podložništvu koji uzdiže do opštega pitanja slobode, izdaje i denacionalizacije uopšte, podjednako za islamiziranje („poturčenje“), latinizaciju (polacmanjenje), mađarizaciju (pomadžarčenje), italijanizaciju (poitalijančenje), srbizaciju (posrbičenje).<sup>5</sup>

Ta svijest o *nepokornosti Crnogoraca* (o *crnogorskoj krivici*, kako je Njegoš naziva), o posebitosti slobode crnogorske i njezinoj pijemontskoj ulozi u okruženju (pribježište, zbjeg slobode) prisutna je kod Crnogoraca od samoga

<sup>4</sup> Prvi pisani pomen Crnogorskoga zbora mletačkog hroničara Marina Sanudoa.

<sup>5</sup> Tu misao provodi i domišlja Njegoš u *Šćepanu Malom* kroz usta Teodosija Mrkojevića, na više mjesta zbori da su se naši sušedi Srbi, Grci navikli, odomazetili na ropstvo, udomačili na (p)otuđenje i da ih je teško probuditi iz njega. O tome za „tursku Srbiju“ Njegoš kaže u *Šćepanu Malom* kroz usta odbjegloga potonjeg srpskoga patrijarha Vasilija Brkića:

”Nigda roba za moć tiranina  
nemoj pitat da se ne prevariš.  
U ropstvu sam rođen i porasta,  
Strah je turski krv moju smrzao;  
ja ne mogu već nikad imati  
ponjatija o tome pravaoga,  
no se muči kako te bog uči”.

O mnogo žalosnijem stanju Slavjanstva, odnosno južnoslovenstva, Njegoš s velikim kuđenjem piše nekom Trščaninu iz Ct. 20. 11. 1848. (revolucionarne): „Može li što gadnije na svijetu biti od njine sljepoće? Ja se svagda čudim, a nigda se načuditi ne mogu, kako nekima ljudima može *postidno ropstvo* toliko *drago bitit*. Oni su podobni paščetu jerbo se pašče trza da dobije slobodu, no kako istu dobije ponovo k verigama trči da ga svežu... Ali badava, Slavjani jednako za ropstvom teže“ (Cjelokupna djela Petra II Petrovića Njegoša, *Pisma III*, Prosveta, 1956, 404).

U pismu Danilu Medakoviću iz Ct. 6. 1. 1849. okolne *slovenske* podanike tuđijeh država, kao npr. lacmane, naziva (p)otuđenicima, „našim i vašim *neznabratima*, koji se radije u *tuđe krilo* bačaju no da se sa nama udruže“. „Nas lacmani nazivaju ajducima, ali je poštenije ime blagorodnog ajduka, no njiovo sramno ropstvo, jer mi imamo se čim ponositi, a oni, jadni, nemaju *ni imena od naroda*, već misle da je Mlečić prva zvijezda u svijetu, a krilati lav najmudrije stvorenje”.



počela novovjekovne Crne Gore, još od *u zbjeg slobode transformisane države Crnojevića*, a najizričitiije i pismeno uobličeno je došla do izražaja već kod vladike-gospodara Vasilija Petrovića protivu kojega je bila nalična *zavjera* kao i Šćepanu Malom koji je bitno i bio nastavak i eskponent te historijske potrebe crnogorske, uzdignute na stupanj potencijalnog *Balkanskog carstva*, priželjkivanoga *Carstva Južnijeh Slovena*. Svojom ukupnom aktivnošću, korespondencijom, a navlaštito *Istorijom o Crnoj Gori*, Vasilije je izgrađivao projekat (potencijalne) buduće Crne Gore, njezina ukupnog oslobođenja u neraspu(p)čivoj prvačnoj vezi s oslobođenjem okolnijeh naroda. U pismima carici Mariji Terezi i ruskom dvoru već Crnu Goru predstavlja: „Slobodna crnogorska Republika“, „Slobodan crnogorski Principat“, „slobodno Knjaževstvo crnogorsko“. To je već bilo, i suviše, za širu međunarodnu zavjeru i unutrašnji otpor tome preduzimljivom i borbenom vladici-gospodaru.

### **Realna osnova crnogorske svijesti o slobodi**

Da crnogorska svijest o slobodi nije bila samo težnja za slobodom, ni svijest o potrebi za slobodom, no i stvarna sloboda, odnosno „borba neprestana“ za slobodu i samoodržanje u slobodi potvrđuje i sljedeće izlaganje.

Iako su Turci više puta razarali i palili Cetinjski manastir i (sa)žegli Cetinje, Crnogorci su bili *slobodni*, makar i u najužem ramu, stalno pružali otpor i nijesu priznavali tursku vlast. Stalna borba Crnogoraca protiv Turaka već je tada zborila Evropi da je onaj ko se bori slobodan sve dok pruža otpor.<sup>6</sup>

Iako tada (još) međunarodno nepriznata, bila je *stvarno (de fakto) slobodna i nezavisna* od Porte, Sultana i inijeh vanjskih vlasti. Zbog oružane i ideološko-političke suprotnosti Porti, ova zemlja je smatrana *prebivalištem rata (darubharbom)*. Usljed stamenite i uspješne borbe neprestane, Turci su protiv toga nepokor(e)nog parčeta Crne Gore vodili neprestanu *gazu*, odnosno *džihad*. Martin Skadranin, kao savremenik i svjedok događaja, nazvao je u svojoj *Povijesti o Skenderbegu* ovaj uzburkani crnogorski prostor *nemirno pomorje*. Na drugom boku, i Mlečani su Crnogorce nazivali *podbadačima svijeh naroda*, zbog neodstupnoga stanovitog otpora osvjačima. Turci i ostali su Crnogorce i Crnu Goru smatrali „ognjištem revolucije“. Na to je uticala i Vasilijeva *Istorija* (1754) i Crnogorski (*Cetinjski*) *ljetopis* (prepisan u mnogijem zemljama) kojima se šćelo da skrene pozornost Rusije i opštenito međunarodne javnosti na Crnu Goru u sklopu zajedničkoga otpora Turskoj; njegova *Istorija* je suštastveno uperena protiv svakoga podložništva i zavisnosti, a u njoj je data vizija buduće Crne Gore i svojevrсни *nacionalni nacrt*. Opštenito je slobodna podlovcenska Crna Gora smatrana samostalnijem *centrom revolucije*, od česa nijesu samo zazirali Turci, no i ostale imperijalne sile. Od počela postaje *nacionalna*

---

<sup>6</sup> Dr Radoslav Rotković, *Komentar uz „Istorija o Crnoj Gori“ Vasilija Petrovića*, Leksikografski zavod Crne Gore, Titograd, 141.

*matica* – središte okupljanja razdobljenijih i osvojenih krajeva Crne Gore pod jabanskom vlašću, a jedanak i luča, kredo, nada i Pijemont oslobađanja Balkana i šire. Ovi prvačni, izuzetni i posebiti *oslobodilački fenomen* na Balkanu i šire naćerao je i francuskog filozofa-prosvjetitelja Voltera da usklikne, odnosno klikuje: „Zar u Evropi nema druge *nacije*, osim Crnogoraca, koji liće na mravinjak“. Adam Mickijević u jednom od svojih predavanja u *Colege de France* 1841. zbori o Crnoj Gori kao o *crnogorgskom carstvu slobode*: „Istorija te zemlje je vrlo zanimljiva za Slovene... Tu vlada *puna sloboda*, to je po svoj prilici *jedina slobodna zemlja na svijetu*, zemlja *slobode i jednakosti*. Izuzetan položaj zemlje i osobiti obiĉaji osigurali su *slobodu* tome narodu, ali tada nije se *mogao uzdići do inostranog znaĉaja*“.<sup>7</sup> Upravo je bitije ukupne aktivnosti vladike-gospodara Vasilija Ptrovića „*uzdići do inostranog znaĉaja*“ slobodnu Crnu Goru i slobodan crnoorski narod .

Da crnogorska svijest o slobodi nije bila samo teŹnja za slobodom, svjedoće i Sultanove izjava u fermanu: „*Crnogorci nijesu nikada bili podanici Visoke Porte*“ Ferman Selim Emir-Hana: „Mi sultan Selim Emir-Han, koji vlada od zemlje do neba, istoka do zapada obavje Źtavamo naŹe vezire, paŹe i kadije u Bosni i Hercegovini, Albaniji i Makedoniji, provincije koje se graniće sa Crnom Gorom - da *Crnogorci nijesu nikada bili podanici Visoke Porte*, i naređujem da ih lijepo primete na naŹim granicama; mi se nadamo da će i oni na isti naćin postupati sa naŹim podanicima“.<sup>8</sup> Nalićno utvrđuje i ondaŹnja ruska diplomatija: „Iako su *Crnogrorci* opkoljeni mnogijem narodima, koji se nalaze pod turskom vlašću - mi smo doznali iz razlićitijeh istorijskih izvora da su oni *slobodni ljudi koji ne samo Źto ne priznaju vrhovnu vlast Porte* i ne daju joj nićesovoga danka, no se *nalaze u vjećnoj borbi protiv Turaka radi svoje odbrane*. Iako su u dogovoru među Portom Otomanskom i *Mletaćkom Republikom* Crnogorci ustupljeni Turskoj, takvi dogovori ne vaŹe niŹta i ostaju bez svake sile; jer *slobodan narod* ne moŹe se drugome ustupiti bez njegovoga pristanka“.<sup>9</sup> Docnije za vakta knjaza Danila Petrovića, njegove borbe za priznavanje nezavisnosti Crne Gore, otpravnik poslova u Carigradu Ministarstva inostranih poslova Ozerovje Fuad-paŹi sredinom septembra 1852. istiće istorijsku ćinjenicu daje Crna Gora oduvijek bila nezavisna i da nije priznavala nićiju vlast. Turskoj imperiji nikada nije poŹlo za rukom da okupira Crnu Goru, niti je ikada imala suvereno pravo nad njom. Austrijanci takođe zборе da su Crnogorci trajno vodili borbu protiv

<sup>7</sup> Dr Ljubomir Durković JakŹić, doktorska disertacija *NjegoŹeva Crna Gora i Poljaci* odbranjena u VarŹavi 1938.

<sup>8</sup> Źurnal Ministarstva narodnoga preosvjeŹtenja, 1878, 234; *Spomenik Srpske kralje vske akademije*, 1891, 64.

<sup>9</sup> Ruski Kolegij inostranih djela odgovara 1755. ruskom ambasadoru u Beću, Austrijancu Hemanu Karlu Kajzerlingu o međunarodnom pravnom poloŹaju Crne Gore (citirano prema dr R. Rotkoviću, *Komentari uz „Istoriju o Crnoj Gori“ Vasilija Petrovića*, isto, 144).

Turske, da nijesu priznavali njezinu vlast, da su faktički bili samo stalni, ali iz diplomatskih interesa očuvanja mira priznaju Turskoj formalni suverenitet nad Crnom Gorom. Engleski lord Stenlej od Alderleja iznosi gledište da „nezavisnost Crne Gore postoji već oko 250 godina“, smatra da je „Porta uzalud pokušavala da se protiv Crne Gore bori. Ti pokušaji podjarmiljivanja uvijek su se završavali gubitkom brojnih trupa i ostajali su bez uspjeha“, pa na kraju zaključuje da je Crna Gora „faktički održavala svoju nezavisnost više od dva stoljeća“.<sup>10</sup> J. Tomić navodi da se „u jednom opisu turskoga carstva na njemačkom jeziku iz 1554. zbori za Crnogorce: 'Ovi narod zakleti je neprijatelj turski i pripravan je da dade 15000 boraca'“.<sup>11</sup> Njemač Johan Hajnrih Zigfrid piše da je *crnogorski narod očuvao slobodu* i da nijesu još pokoreni: „Ne mogu a da ne napomenem da u Turskoj imperiji i na njezinim međašima ima krajeva i naroda koji su do sada očuvali slobodu, i nijesu još pokoreni... Na granici Srbije nalaze se (leže) visoke planine koje se protežu od Risna do Skadra na više od deset njemačkih milja i zovu se Crna Gora, naseljena hrišćanima koji žive u 72 sela“.<sup>12</sup> Herir de Regnier ističe da „nezavisnost Crne Gore nije nikada bila potpuno uništena, ni početkom 16. vijeka. U svojim nepristupačnim planinama *Crnogorci* su življeli ne mareći mnogo za Sultana“, Za potrebe Ruskog ministarstva inostranih djela Jovan Stefanović Bal(j)ević iz Bratonožića, prvi crnogorski doktor filozofije, napisao je u Petrogradu 29. juna 1757. *Kratko istoričko-đeografsko opisanije* (na četiri stranice) u kojem, takođe, navodi u stavu 7: „Turci su mnogo puta napadali na Crnu Goru sa namjerom da je pokore pod svoju vlast, ali Bog nije toga dopuštio“. U 8. stavu ističe da „Crnogorci žive u gorama crnogorskimjema u *slobodi svojoj*, a Turci ih zovu *nepokornijema*“, a u 11. kaže: „Crnogorci su slobodni, no Turci toga ne priznaju i drže ih za buntovnike“.<sup>13</sup> Vasilije poručuje bosanskom veziru da „*Crnogorci* žive na svojoj zemlji“ i da nijesu „*buntovnici* no njihovi *neprijatelji*“. U situaciji pripreme proglašenja Crne Gore za Knjaževinu i vlada Velike Britanije imala je krajem 1852. priliku da primi jedan zanimljiv prijedlog i pogled na „situaciju u Crnoj Gori“. To je bilo mišljenje engelskoga diplomate lorda Stenleja od Alderleja koji je izložio gledište da „nezavisnost Crne Gore postoji već oko 250 godina“. Taj britanski političar je isticao da je „Porta uzalud pokušavala da se protiv nje bori. Ti pokušaji podjarmiljivanja uvijek su se završavali gubitkom brojnih trupa i ostali su bez uspjeha“. Na osnovu takvog istorijskog fakta, zaključio je da je Crna Gora „faktički održavala svoju nezavisnost više od dva stoljeća“.<sup>14</sup> Po instrukciji ruskog Ministarstva inostranih

<sup>10</sup> AVPR, K-41, izvod interpelacije lorda Stanlay od Alderlaya, London 25.11/712.1852, 291; B. Pavićević, isto, 69.

<sup>11</sup> J. Tomić, *Glas*, 68, 22.

<sup>12</sup> Johan Hajnrih Zigfrid, *Opis turskoga carstva*, 1687.

<sup>13</sup> Marko Dragović, *Mitropolit Crnogorski Vasilije Petrović Njegoš prilrog*, 121–126.

<sup>14</sup> AVPRm K-41, izvod interpolacije lorda Stanlaya od Alderlaya, London, 25.XI/7. XII 1852. Branko Pavićević, isto, 69.)

poslova polovinom septembra 1852. otpravnik poslova u Crigradu Ozerov je otpozdravio Faud-paši istorijsku činjenicu da je Crna Gora „oduvijek“ bila nezavisna i da nije priznavala „ničiju“ vlast, da Otomanskoj Imperiji nikada nije pošlo za rukom da okupira Crnu Goru, niti je ikada imala „suvereno“ pravo nad njom<sup>15</sup>).

### **Crnogorcizam i njegov integralistički pijemontizam**

Crna je Gora bila *iskra u tami* porobljenijeh okolnih naroda, koja je kod osvajača izazivala *strah da ne plane na širem balkanskom prostoru i izmijeni političku kartu i ravnotežu veljih imperijalnih sila*.<sup>16</sup> *Antiturski pokret na Balkanu dobija nove podsticaje ulaskom Austrije u rat na strani Rusije*.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> XXCAW, Russland, X/35, Afaire du Montenegro, kopija prve i druge depeše Senjavina Ozerovu, Ptrovgrad 2/14 1852; viši i depešu Neseljrodea Mejendorfu, Petrovgrad 15/27. 12. 1852. Branko Pavićević, isto, 77.

<sup>16</sup> Tako npr. ustanak u ševernom dijelu Crne Gore, pod vođstvom vojvode Grdana (1597), doprinio je razvoju svijesti o širenju oslobađanja. U Kučima je 1608. održan značajana skup crnogroskijeh i albanskih glavara, vojvoda Grdan i pečki patrijarh Jovan pregovarali su sa austrijskim, španskim i papskim misionarima oko pripreme ustanka na Balkanu. Zbog pojačanoga turskog zuluma nad hrišćanskim stanovništvom, došlo je 1648. g. do organizovanja velikoga Budimljanskog sabora na kojem je dogovoreno da patrijarh Pajsije ode u Rim na pregoovre sa papom radi podžizanja i pomaganja širega hrišćanskog otpora Turskoj carevini. Po nekim spisateljima i preseljeni patrijarh Arsenije III Čarnojević sanjao je o obnovi države Crnojevića. I vladike-gospodari Danilo, Sava, odnosno Vasilije i guvernadur Jovan Radonjić traže pokroviteljstvo veljih sila i laviraju između da bi bili podržani u borbi za slobodu i nezavisnost i ciljaju na oslobađanje okupiranih djelova Crne Gore i okolnijeh naroda. To izaziva strah i kod Turske i balkanskih Turaka i kod Mletačke Republike. Tako je izbijanje rusko-turskoga rata (1735) u koji se uključila kao ruski saveznik Austrija (1737), a koji je zatekao Crnogorce u ratnom sukobu protiv Porte, jako zabrinuo Mlečane i tursku vlast u Hercegovini. Mlečani su procjenjivali da bi taj novi rat mogao biti povod da se pravoslavno stanovništvo u mletačkoj granici (nekadašnje Crne Gore), koje je u ingerenciji Cetinjske mitropolije, može pridružiti crnogroskoj antiturskoj borbi i tako izgubiti te teritorije i izazvati protiv sebe Tursku s kojom je u miru i savezništvu. „Hercegovački Turci“ su, sa svoje strane, bili zabrinuti ne samo zbog mogućega pojačanja konstntne crnogorske gerile (četovanja), nego još više iz razloga da ne ustanu listom na njih granična zapadnocrnogorska plemena, odnosno da ti pokreti ne prerastu u *opšti ustanak za proćerivanje Turaka s Balkana*. (Dragoje Živković, isto, 156).

<sup>17</sup> Dragoje Živković, isto, 156–157. To je podžizalo novu nadu poluzavisnim crnogorskim plemenima, zatijem plemenima ševerne Albanije i pokorenoj raji Sandžaka, Kosova i Metohije. Najlakše su se digli na oružje crnogorski Brđani, koji su manje-više bili u stalnom ratovanju protiv Turske, neprestalno braneći pozicije činioca nominalno zavisnog od turske vlasti. Ostali koji će pristupiti ustaničkom pokrtu iz naznačenijeh krajeva, biće docnije više izloženi represalijama. Na početku austro-turskoga rata austrijske trupe (pod feldmaršalom Sekendorfa) brzo su napredovale na veoma dugoj liniji fronta od Bosanske Krajine do Vidina na donjem Dunavu, prodrle su u Bosnu, a

Slobodna Crna Gora od početka postaje *nacionalna matica* – središte okupljanja njezinih razdrobljenijeh i osvojenih krajeva, a ujedno i luča, *kredo, nada i Pijemont Južnijeh Slovena, Balkana* i šire. Rusija, kao zaštitnica pravoslavnijeh naroda, tada je odredila Crnu Goru za jezgro i Pijemont oslobodilačke borbe Južnijeh Slovena. Crna je Gora bila *Pijemont nacionalno-oslobodilačkih i demokratsko-revolucionarnih pokreta na Balkanu, pionirski „kredo“, nada, podsticaj, priziv na solidarnost, njihova praskozorna luča i „izviiskra“* u tuđinskom i „domaćem“ feudalnom ropstvu, tada *jedina slobodna i nezavisna država na Balkanu, najmanja u Evropi, zemlja rano oslobođenoga kmetstva*. U njoj su se „domaći“ porez i „stega“ poistovjećivali sa tuđinskim „dankom“ i ropstvom. U tome je suštinski i dubinski smisao i kontekstualno značenje izuzetnoga *fenomena crnogorske slobode (slobode u zbjevu, zbjeva u slobodi, samoodržanja u slobodi)*, a ne u svesrpskoj zloupotrebi i izopačenju samožrtvovanja u slobodi i za slobodu (aksiologije slobodarskoga čojškoga junaštva) u ponovno podaništvo, u tzv. „*jedini ostatak slobodnog Srpskog carstva*“, „*jedini ostatak serboslovenske slobode*“, „*ostatak slobode srpskog naroda, poslije pada srpske države*“, „*jedini ostatak srpskoslovenske slobode u kojem srpska nacija može sebe smatra ti slobodnom*“; „*jedini ostatak srpske slobode*“, kako se to iskrivljava u prvom novovjekovnom pismeno uobičenom svesrpskom nacionalnom programu – anonimnom *Kratkom opisu Zete i Crne Gore* (1774), naravno, i u ostalijem.

Rečena istorijska crnogorska svijest o slobodi, o nužnosti borbe za slobodu i pijemontske uloge Crne Gore i Crnogoraca ugradila se kao inherentni bitni biljeg u samokonstituisanju crnogorsku nacije.

### **Prvi novovjekovni pisani crnogorski državno-nacionalni program**

Crna Gora tako postaje međunarodno prisutni subjekt na kojeg računaju velje sile u međusobnim obračunima, u južnoslovenskijem i balkanskijem previranjima, nacionalnim revolucijama, borbama za oslobođenje od Turske imperije, naravno, vazda u sklopu imperijalnih interesnijeh sfera i protektorata, prije svega, Rusije i Austrije i njihova odnošenja spram Turskoga Carstva.

u Srbiji su osvojile Kruševac, Novi Pazar i Niš. Austrija širi živu propagandu u cilju pokretanja pokorene hrišćanske raje u borbu protiv Turaka. Ulogu glavnog organizatora ustanka preuzeo je na sebe tadašnji pečki patrijarah Arsenije IV Jovanović Šakabenda, koji je pridobio za pokret i nekoliko sebi podložnijeh episkopija koje su agitovale među rajom za dizanje ustanka. Pridružila su im se listom crnogorska brđanska plemena. Kuči, Piperi, Vasojevići i Bratonožići, zatijem albanska Hoti, Grudi i Klimenti. Glavari tijeh plemena na čelu sa Patrijarhom pokreću oružani ustanak na poziv austrijskog dvora koji im obećava vojnu pomoć i pokroviteljstvo. Laćajući se oružja, narod se ponadao da je turskoj vladavini na Balkanu došao kraj. Međutim, ubrzo je Austrija Požarevačkim mirom morala da povrati Turskoj sve zauzete teritorije, a slijedi žestoka odmazda nad svijem ustanicima.

No, uprkos tome, ipak joj nije zvanično priznavana ta miritana slava u vidu međunarodnoga priznanja nezavisne crnogorske države, ali ni na Balkanu *crnogorskoga narodnog preporoda – crnogorcizma*, uporedo sa *ilirizmom* i *srbinizmom* i u njihovu tjeskobnom klinču.

Takva Crna Gora je za Vasilija luča, nada i kredo zajedničkoga oslobađanja zavisnijeh Crnogoraca i *okolnijeh naraoda* čime su se ljuto zamjerali komšijskim veljim imperijalnim silama koje su okupirale rasčecene oblasti Crne Gore. Jače nastavlja Danilovu spoznaju o potrebi širega oslobođenja od turske okupacije i ostalijeh imperija, što će ga, po svemu sudeći, „koštati i glave“.

To potvrđuje da je proces *ponarođavanja*, crnogorski narodni preporod u njegovu vaktu već bio zaživio i zrijevalo stvaranje *moderne crnogorske države*, ostavljajući za sobom srednjovjekovnu Zetu/Crnu Goru, a u čemu je Vasilijeva uloga nemjerljiva.<sup>18</sup> Zbog svega toga, a naročito radi isticanja fenomena crnogorske slobode u službi njezine internacionalizacije i međunarodnoga priznanja nevezisnosti Crne Gore, možemo ukupno Vasilijevo djelo, (is) pise, posebno *Istoriju o Crnoj Gori* imenovati prvim novovjekovnim pisanim crnogorskim državno-nacionalnim programom.

## PHENOMENON OF MONTENEGRIN FREEDOM AND VASILIJE PETROVIĆ

### **Abstract:**

Metropolitan and ruler of Montenegro Vasilije Petrović designs a *phenomenon* of Montenegrin freedom aimed at its internationalization, because of international recognition of independence of Montenegrin state. Liberation and return of occupied parts to the „unique free remaining“ of Montenegro as a Piemonte inspiration for liberation of neighbouring peoples. For such reasons, total work of Vasilije, his manuscripts, specially *History of Montenegro*, can be called the first new-era written Montenegrin state(forming)-national programme.

**Key words:** Matica Crnogorska, free Montenegro at the foot of Mount Lovćen, awareness of freedom is the precondition and freedom itself, Montenegro, revolutionary centre in Balkans, first Montenegrin national programme

---

<sup>18</sup> Isto.





*Ivica STANIĆ<sup>1</sup>*

## SUICID KAO FENOMEN I NJEGOVA PREVENCIJA

*Samoubojstvo je najveći zločin  
jer se jedino ne može okajati*  
Dumas

### **Rezime:**

Uz teorijski prikaz fenomena samoubojstava i njegovih pokušaja te rasprostranjenosti, naglašava se da je on davno iz nacionalnog prerastao u složen međunarodni javno-zdravstveni i društveni problem jer svake godine u svijetu milijun ljudi počini samoubojstvo, a na svako počinjeno dolazi 15 do 20 pokušaja samoubojstva. Stručnjaci Svjetske zdravstvene organizacije (SZO) predviđaju stalan porast samoubojstava do 2020, kada će broj žrtava biti oko milijun i pol. Od 2003. svake godine 10. rujna organizira se Svjetski dan prevencije samoubojstava. Tu je prikaz stopa samoubojstava od 2000–2010. europskih zemlja i predloženo mijenjanje strategije pa težište preventivnog rada organizirati u obitelji i samoubojstvo sprječavati u samom začetku. Za tu odgovornu funkciju roditelje treba educirati, motivirati da bi mogli učinkovito djelovati na djecu, susjede i prijatelje. Edukaciju bi vršili razrednici i liječnici. Navedeni su primjeri iz vlastite prakse, sugerirani neki prijedlozi i izneseni zaključci uz napomenu da se problem može riješiti samo onaj koji poznajemo, da ga je najlakše otkriti i suzbiti tamo gdje nastaje a to je upravo obitelj.

**Ključne riječi:** samoubojstvo, stopa samoubojstava, prevencija, rana detekcija, sprječavanje

### **Uvod**

Suicid ili samoubojstvo je oduzimanje ili pokušaj oduzimanja vlastitog života. Kao fenomen je poznat od pradavnih vremena. Kroz svoju dugu povijest uvijek je bilo predmetom sporenja, proturječja, odobravanja ili osude. U pojedininim epohama i civilizacijama pripisivali su mu epitete časti, držali ga

<sup>1</sup> Mr Ivica Stanić, pedagog i polivalentni defektolog, Rijeka



dostojanstvenim i herojskim činom, a u drugima je bilo tretirano najvećim zločinom, kriminalom, kukavištvom, činom nedostojnim ljudskom biću. U Japanu samoubojstvo zbog časti i političkih protesta držalo se svetim činom (harakiri) (Opća enciklopedija, 1981;262) Za japanski viteški red harakiri je bila počasna smrt.

U zakonodavstvima nekih zemalja samoubojstvo je tretirano kažnjivim djelom, često je kažnjavano konfiskacijom imovine, čime su ustvari kažnjene njihove obitelji. Samoubojice su pokapali izvan groblja, bez vjerskog obreda. I uz sve te osude održalo se i širilo do danas.

Ponekad se ono dogodi u našoj sredini, ponekad u daljnjoj okolini ili pak čitamo u crnim kronikama dnevnih listova da je netko izvršio samoubojstvo. I uvijek osjetimo bol u duši jer je ljudski život najveća dragocjenost i nitko na te vijesti ne ostaje ravnodušnim. Uvijek nas ražalosti, izazove razne dileme i bezbroj pitanja, na koja pokušavamo naći valjane odgovore, izlaz i rješenja. Nažalost, mnoga od njih su velika zagonetka. Teški konflikti, stres, frustracije, traume, izmijenjeni tempo života, ekonomska i društvena kriza, stalna živčana napetost i nezadovoljstva, životne drame, obiteljski sukobi i individualne tragedije, unutarobiteljski sukobi, kaos, košmar, beznade, patološki strah, tjeskoba, depresija, nepodnošljive tjelesne i duševne patnje, nesklad između želja i mogućnosti, gubitak posla, siromaštvo, bijeda, zabrinutost kako osigurati egzistenciju obitelji, unutarobiteljski sukobi, krizne situacije i stanja, konflikti i loša komunikacija, nespремnost na suradnju, bolest, ljubomora, nasilje, zlostavljanje, rastave, raspad braka i obitelji, prostitucija, pronevjere, krađe, kriminal, alkoholizam, ovisnost o drogama, godinama akumulirani a ne rješavani problemi vrlo često stvaraju nezadovoljstva, uzrokuju duboke duševne krize i patnju. Sve to mentalno i osjećajno izgriza čovjeka, čini ga nesretnim, jadnim, ogorčenim, očajnim, nerijetko ga navodi na razmišljanje o vlastitoj inferiornosti, ništavnosti, bijedi, jadu, bezvrijednosti i bespomoćnosti.

Tu su svekolike nepravde, nasilja, zlostavljanja, maltretiranja i ostala traumatska iskustva nagomilana iz djetinjstva i mladosti, što ga čini malodušnim, besperspektivnim, pesimistički raspoloženim, destruktivnim, nasilnim i autoagresivnim jer je svoj nasilnički poriv okrenuo s vanjskih čimbenika na sebe, pa iz te, po njegovu mišljenju, bezizlazne situacije jedini izlaz nalazi u samoubojstvu. Da se obratio prijateljima i stručnjacima mnogi problemi bi bili riješeni, a on bi svojoj obitelji mnogo pomogao u obavljanju obiteljskih zadaća jer svi problemi i krize su rješivi samo treba tražiti pomoć i surađivati s ljudima. To nisu neki složeni i nerješivi problemi za ljude koji se s njima hrabro suočavaju i rješavaju ih, ali za osobe koji nemaju samopouzdanja pa pokušavaju pobjeći od problema a oni ih u stopu prate, progone, prisile na predaju i najgore rješenje – izvrše samoubojstvo. Nepoznati autor: takvima poručuje: *Samoubojstvo je trajno rješenje privremenog problema*. On je, istina,

time trajno riješio svoj privremeni problem, a svojim najdražima (djevojci/ mladiću, djeci, supruzi, braći, sestrama, roditeljima, rodbini...) nametnuo trajne patnje, bol. Svoju obitelj ne samo da je u crno zavio, nego je na njihove dodao i svoje probleme, doveo je ih rub propasti. Na to nije mislio, a da jeste sigurno bi tražio drugo rješenje. Mnogi su, tražili pomoć kolega i stručnjaka, suočili se s problemima i teškoćama i, uz njihovu pomoć, izvukli se iz krize.

### **Što je samoubojstvo i tko su samoubojice**

Često se u razgovoru i literaturi susrećemo s terminima samouništenje i suicid koji imaju isto značenje kao i samoubojstvo. Suicid dolazi od latinskih riječi sui = sebe i occidere = ubiti. To je, ujedno, i najkraća definicija samoubojstva: ubiti sam sebe. U svom punom obliku: Samoubojstvo je akt, čin ili radnja kojom jedna osoba (samoubojica) vlastitom željom, voljom i odlukom, svjesno, namjerno i planski sama sebe usmrćuje. Ako u tome ne uspije, tj. ne izvede čin do kraja i ostane živ, onda to označavamo kao pokušaj samoubojstva. Ovdje su važne tri činjenice: vlastita želja, svjesnost, dragovoljnost. Postoji i lažni ili fingirani pokušaj koji ima cilj nekoga ucijeniti, izbjeći kaznu, obvezu, odgovornost... Ako se tijekom izvođenja dogodi propust ili pogreška i nastupi smrt, to nije samoubojstvo već nesretan slučaj.

Žrtve samoubojstva su djeca adolescenti, žene, muškarci, svih uzrasta i profesija, od radnika i čistačice do direktora, od siromaha do bogataša, od nepismenih ljudi do velikih književnika, znanstvenika, sveučilišnih profesora i akademika.

### **Teorije i tumačenje samoubojstava**

Samoubojstvo je predmetom istraživanja i proučavanja više znanstvenih disciplina - psihijatrija, medicina, psihologija, sociologija, socijalne pedagogije, suicidologija, kriminalistika, filozofija, teologija... koje mu pristupaju, razmatraju ga i analiziraju s različitih aspekata, ali svima je zajedničko da je to svjestan nasilnički čin prema vlastitom životu. Tijekom razvitka filozofske misli i znanosti samoubojstvo se objašnjavalo, tumačilo i determiniralo s raznolikih aspekata, često oprečnih, nespojivih pa i kontradiktornih. U pojedinim povijesnim razdobljima shvaćanje i vrednovanje samoubojstva mijenjalo se, na nj se različito gledalo i pripisivalo mu različito značenje, od visoko moralnog čina do zločina. Dr. Hudolin (1984: 128) objedinio je te poglede i svrstao ih u 4 grupe, koje se međusobno dopunjuju:

**Moralno gledište**, još u antičkom svijetu pa sve do današnjih dana, u pogledu na samoubojstvo dopušta mnoge dvojbe, suprotne stavove i postavljanje brojnih pitanja, poput: je li samoubojstvo moralan ili amoralan čin, dobro ili grješno, pravilno ili nepravilno, dopustivo ili nedopustivo...? „S moralnog aspekta mogu se pratiti velika kolebanja, od oštrog osuđivanja, na jednoj strani, i krajnje tolerancije, na drugoj strani. Platon (429-347) u svom 'Phaidonu' prenosi

Sokratov stav po kojemu je 'Čovjek u životu kao na straži i svoje mjesto ne smije napustiti sve dok ne bude opozvan'.“(Medicinska enciklopedija, 1986: 575)

„Po Costi(1939), ove misli inspirirale su i Vergilija (70-19 god. prije Krista) da u svojoj 'Eneidi' samoubojice osudi na pakao držeći da takav čin ne dopušta božji zakon. Ubrzo zatim su se iz redova stoika mogli čuti sasvim drukčiji stavovi po kojima je samoubojstvo najviši izraz slobode i vrline, kad objektivne prilike čovjeku više ne omogućavaju da živi u skladu sa svojim idealima. Tako Seneca (4-65 god.), u svom 70. pismu prijatelju Luciliju, piše da navodno nije važno hoće li čovjek umrijeti ranije ili kasnije, već samo hoće li umrijeti lijepo ili ružno i da zato ima pravo birati smrt koja mu odgovara.“ (Hudolin,1984: 128-129)

**Biološko tumačenje** samoubilačkog ponašanja polazi od pretpostavke da tjelesna oštećenja, fizički poremećaji i moždane promjene na specifičan način navode ljude na samoubojstvo. „Biokemijska i neurološka istraživanja mozga u svezi s istraživanjem suicidalnosti imaju smisao, npr. pri istraživanju organske osnove depresivnog raspoloženja kao čestog motiva odluke o samoubojstvu, a ne u traženju neposrednog uzroka samoubojstva“. (Medicinska enciklopedija, 1986: 575) Depresivna je osoba često opterećena samoubilačkim razmišljanjem i idejama pa ju valja liječiti. „Neka psihijatrijska i epidemiološka istraživanja (npr. Watts, 1966; Katschnig, 1971) pokazuju da gotovo polovina ljudi koji, uspjelo ili neuspjelo, pokuša samoubojstvo pati od različitih oblika depresije“. (Kecmanović, 1986: 519)

**Sociološko tumačenje** samoubojstva pokrenuo je francuski sociolog Emil Durkheim, na temelju usporedbe koeficijenata samoubojstva s određenim demografskim pokazateljima – statističkim putem i metodama izveo zaključke, utvrdio zakonitosti i objavio ih 1897. u poznatoj sociološkoj studiji. Sociološke studije tumače razlike učestalosti samoubojstva u prostoru i vremenu, fokusirajući se na uzroke i korelacije koeficijenata samoubojstava za zemlje ili regije. Oni usamljenost, odnosno psihosocijalnu izolaciju drže zajedničkom karakteristikom osoba koje su počinile samoubojstvo. I gubitak međuljudskih prisnih veza, zbog smrti, odlaska drage osobe, često je presudan faktor za suicidalno razmišljanje i ponašanje.

Prema Durkheimu glavni je uzrok samoubojstva gubitak kohezije religijskog društva, koji narušava socijalnu ravnotežu, remeti odnose između ljudi i socijalnih institucija, što uzrokuje samoubojstva. Durkheim razlikuje tri tipa samoubojstva:

1. *egoističko – rezultat gubitka socijalnog interesa ili pojačane individualizacije zbog oslabljene društvene integracije (to su najčešće samoubojstva (fizički ili mentalno oboljelih).*

2. *altruističko – također je posljedica društvene integracije, ali ne preslabe već prejake, pa je individualizacija nedovoljna (ovaj tip se češće susreće u primitivnim društvima).*

3. *anomičko – proizvod poremećaja regulatorske funkcije društva u odnosu prema ponašanju pojedinca (najčešće u uvjetima naglih društvenih promjena; suicidi poslovnih ljudi u vrijeme ekonomskih kriza, suicidi udovaca i razvedenih).*

**Kliničko i psihodinamsko tumačenje** zasniva se na psihodinamskoj teoriji Sigmunda Freuda i drugih dubinsko psiholoških smjerova koji vode računa o svjesnim i izvansvjesnim motivima i ponašanju osobe tijekom donošenja odluke na samoubojstvo. „Psihodinamsko motrenje samoubilačkog držanja pridonijelo je shvaćanju pojave dajući 3 osnovna saznanja:

1. *Čovjeka u samoubojstvo ne povlači samo jedna nepovoljna okolnost, već se odluka o samoubojstvu donosi na raskršću mnogih društvenih pa i osobnih faktora;*

2. *Čin samoubojstva samo je svojevrsna završna scena dugotrajne drame suicidalnog procesa, koji je možda započeo još u opterećenoj mladosti;*

3. *Suicidalni čin nije posljedica direktnog stremljenja smrti nego i, toj težnji suprotnog 'apela' (Stengel, 1969), tj. nemoćnog poziva upomoć koji čovjek u trenucima velike krize upućuje svojoj okolini.“ (Medicinska enciklopedija, 1986: 575)*

Samoubojstvo je uvijek posljedica duljeg akumuliranja problema, kriza, unutarnjih drama i tragedija, sindroma čitavog sklopa negativnih okolnosti, njihove međusobne interakcije i dinamike. Objašnjavajući prirodu i dinamiku u pojedincu koji se odlučuje na samoubojstvo (tzv. presuicidalni sindrom), Ringel navodi tri pojavna oblika, odnosno faze:

**Progresivno stješnjenje** je faza u kojoj individua doživljava životne promašaje, krize, gubitke, neuspjeh, pati, očajava, postaje pesimist, izolira se, prestaje komunicirati s okolinom. „Životni horizonti se stješnjavaju i zgušnjavaju u jednu jedinu neminovnost – vlastitu smrt.“

**Agresivna osjećanja** su snažno izražena pa ih pojedinac ne može usmjeriti na neki vanjski predmet ili biće, nego ju usmjerava prema unutra, tj. prema vlastitoj ličnosti.

**Suicidalne fantazije** ukazuju na presuicidalni sindrom, a posebno su opasne one koje se nameću mimo volje individue (tzv. pasivne suicidalne fantazije). „Prvi (još relativno bezazleni) stadijum je fantaziranje o sebi kao pokojniku. Razmišljanje o tome da se sebi nešto učini već je opasnije i bliže samoubojstvu. O posljednjem stadijumu se može govoriti kada se čovjek prepušta fantazijama o načinu samoubojstva.“ (Kecmanović, 1986: 521)

Zato samoubilačko ponašanje, mišljenje i ideje valja interdisciplinarno izučavati i odgovorno razmatrati sa svih aspekata jer često neki trivijalni problem izazove samoubojstvo. Osobu koja bježi u izolaciju, očajava i razmišlja o smrti valja uključiti u zdravo društvo, kroz punu angažiranost zabavom i radom pa kroz interakciju i komunikaciju, misli o samoubojstvu pretočiti u želju za životom, a zov smrti u zov života, mladenačkog zanosa, poleta i radosti.

## **Zašto ljudi vrše samoubojstvo**

U cijelome svijetu, a i u našoj zemlji vlada kriza, nezaposlenost, siromaštvo. Tu su svekoliki konflikti frustracije, izmijenjeni i ubrzani tempo života, stalne nervne napetosti, nezadovoljstva, raznoliki nesporednosti, prolazne ili trajne nesuglasice i sukobi, neuspjehi, životne drame, obiteljske i individualne tragedije, teški osjećaj poniženosti, velikog srama i obespravljenosti, te raznoliki drugi izvori i uzroci, povodi i motivi, koji dolaze iz životne sredine ili su pak proizvod njegovih unutarnji previranja, kaosa, košmara, patološkog straha, tjeskobe, potištenosti depresije, nepodnošljivih tjelesnih i duševnih patnji, oboljenja, tuge, devijantnih i delinkventnih ponašanja, nesklada i nesrazmjera između htijenja, ambicija, želja i životnih potreba, s jedne, i mogućnosti, s druge strane – često stvaraju teška nezadovoljstva, uzrokuju jače psihičke stresove, duboke duševne krize, mentalno i osjećajno izgrizaju mladu osobu, čine je nesretnom, jadnom, očajnom, ogorčenom, ponekad je navode na razmišljanje o vlastitoj inferiornosti, ništavnosti, bezvrijednosti i nemoći. Teškoće, tragedije, teške drame, akumulirane tegobe i problemi, nagomilane frustracije, rigidnost, agresija, autoagresija, bolni psihički šokovi, zlostavljanje, maltretiranja i ostala traumatska iskustva iz najranijeg djetinjstva, nerijetko čine mladog čovjeka – koji sve teže nalazi vlastiti identitet, svoje „mjesto pod suncem“, životnu perspektivu i smisao svoga opstanka - malodušnim, nezadovoljnim, pesimistički raspoloženim, bezvoljnim, inertnim, asocijalnim, destruktivnim, nasilnički nastrojenim i samoagresivnim. Tu su još tri iznimno snažna uzroka samoubojstva:

- *psihopatski uzroci (alkoholizam, endogene depresije, shizofrenija...)*

- *sociopatološki uzroci (ljubavni konflikti, krize u obitelji ili braku, neuspjeh u školi)*

- *somatopatološki uzroci (maligne bolesti, invaliditet, različite kronične bolesti)*

Mnogi ističu dominaciju krize među uzrocima samoubojstva. Caplan ju posebno ističe i kaže: „Krizu je ugrožavajuća situacija u kojoj se individua ne snalazi i za koju nema adekvatan repertoar ponašanja, odnosno neki uhodani mehanizam suprotstavljanja“. Kriza često prati ljude, a može biti afektivna (zbog gubitka voljene osobe, ili druge vanjske traume) i biološka (pubertet, graviditet, menopauza...) Kriza se često javlja i u normalnim životnim tijekovima, poput preseljenja u drugo mjesto, promjene posla, udaje/ženidbe, rođenja djeteta, klimakterij, odlazak u mirovinu... ali ju proživljavamo bez težih posljedica.

Milovanović (1979) drži da ni u onim najtežim kriznim situacijama nije osnovna želja umrijeti pod svaku cijenu. Samoubojstvo se javlja kao jedino rješenje kod gubitka svake nade u mogućnost izlaza iz te paklene situacije, nepodnošljiva osjećaja bespomoćnosti i bezizlaza.

U trenucima tih kriza, košmara, kaosa, konfuzije, problema, sumnje u sebe i sve oko sebe, te brojnih dilema koje ne zna niti može razriješiti, u trenucima

kada je sputavaju nemoć, bezizlaznost, kada ga slome patnje, bol, očaj i užas, kada mu životno breme postane preteško, a život potpuno isprazan, monoton, dosadan i neinventivan, kad shvati da je njegov život izgubio svaki smisao – mladi čovjek katkada vidi jedini izlaz u vlastitom samouništenju.

Kako vidimo, uzroci, povodi i motivi samoubojstva jesu raznoliki i višedimenzionalni, a proizlaze iz same ličnosti, njegove obiteljske, školske, radne i životne sredine. Razlikujemo:

1. *endogene (uzroci unutaršnjeg podrijetla) i*
2. *egzogene (uzroci i motivi koji su proizvod vanjskog okruženja i okolnosti).*

Skлонost samoubojstvu česta je kod oboljelih od depresije, shizofrenije, melankolije i drugih vrsta duševnih bolesti. To su **endogeni uzroci** koji se manjom ili većom učinkovitošću liječe, ublažavaju, otklanjaju i sprečavaju pravovremenim psihijatrijskim tretmanima.

**Egzogeni uzroci** (socijalne, ekonomske, kulturne, obiteljske, školske, radne, političke i druge nepovoljne prilike ) variraju od sredine do sredine, znatno su brojniji, djeluju dinamički i interakcijski, u raznim kombinacijama i spregama. Odluka o suicidu se obično donosi u vrlo teškim i kriznim situacijama, živčanoj napetosti, gorčini, patnji, očaju, teškoj poniženosti, osramoćenosti, gubitku ljudskog dostojanstva i drugim negativnim emocionalnim nabojima koji potencijalnog samoubojicu navode na pomisao da je bolje „časno“ umrijeti nego mučno, „bijedno i sramotno“ živjeti. Samoubojica dugo živi s vlastitom morom, pati i očajava nad samim sobom, sam sebe muči, kopka po svojim mentalnim ožiljcima i ranama, sam sebe osuđuje i poistovjećuje s ništavilom i bezvrijednošću. Time rasplamsava samoubilačke ideje, misli i tendencije, usto ne traži moguća rješenja i/ili izlaz iz tog beznađa već učvršćuje svoje uvjerenje o samouništenju kroz zbrajanje nedaća, konflikata, kriza, poniženja i neuspjeha. Uzroci samoubojstava su mnogobrojni i raznoliki, a sadrže dva iznimno važna čimbenika:

1. *suicidogena dispozicija – prirođeni ili tijekom života stečeni manjak nagona za samoodržanjem (životni nagon),*

2. *suicidogeni motivi koji su najčešće vrlo subjektivni i lako ih je zapaziti.*

Da bi netko donio odluku o samoubojstvu potrebna su barem dva osnovna elementa :

1. *sklonost samoubilačkom razmišljanju i suicidogena dispozicija;*
2. *samoubilački motiv koji se drži dovoljnim razlogom za oduzimanje vlastita života.*

Da bi čovjek počinio samoubojstvo, moraju postojati barem četiri suicidalna čimbenika:

1. *teška psihička kriza,*
2. *naglašena autodestruktivnost i nasilnost,*



### 3. samoubilačka ideja i

### 4. samoubilački plan.

Nemogućnost da se na primjeren način odreagiraju nagomilani problemi, krize, konflikti, napetosti i nedaće, da se otklone ili barem ublaže izvori pritisaka, ucjena, tjeskobe, neuspjeha, neizvjesnosti, agresivnosti – linijom manjeg otpora – rađa se samodestruktivnost, autoagresija i traženje izlaza u samoubojstvu. Taj košmar, unutarinja previranja, teške vanjske utjecaje, pritiske i dvojbe dr. Vladimir Hudolin razmatra, analizira, prosuđuje, determinira i razvrstava na čimbenike samoubojstva koji potječu od ličnosti i one koji dolaze iz njezine neposredne, uže i šire životne, radne i socijalne sredine pa ih svrstava u dvije velike skupine:

#### „a) **Vanjske faktore** :

- *meteorološki faktori* ,
- *politički, ekonomski, odnos društva prema samoubojstvu,*
- *opterećenja u školi i u radnoj organizaciji,*
- *fizička bolest,*
- *opijenost,*
- *pritisci i sukobi u obitelji,*
- *samoubojstva među važnim ličnostima;*

#### **b) Faktori ličnosti; subjekt, društvena grupa:**

- *obiteljska sredina u mladosti,*
- *alkoholizam,*
- *supkultura,*
- *nacionalni (socijalni) karakter,*
- *Thanatos,*
- *spol, genetski faktor.*“ (Hudolin, 1984: 135).

Iznijeli smo mnogo motiva, uzroka i razloga, od onih banalnih do vrlo ozbiljnih, teških i složenih zbog kojih pojedinci izvrše samoubojstvo. Oni se obično godinama, neki iz mladosti, gomilaju i kad potencijalnog samoubojicu dovedu u, za njega, bezizlaznu situaciju, umjesto traženja izlaza, rješenja i pomoći stručnjaka, on bira najsigurniji izlaz – počini samoubojstvo.

Bez obzira na povod, motiv, uzroke i način izvršenja, samoubojstvo je uvijek nasilnički čin prema samom sebi. Kakva je to čarolija, magija, moć ili nešto nama nepoznato što te ljude tjera da sebi oduzmu život. Imali smo u tretmanu maturanticu koja je vrlo cijenjena, dobra je učenica, vjerenik je obožava, ima sretnu, složnu i zdravu obitelj, a pokušala je samoubojstvo.

Kada nam je, nakon dugog liječenja u bolnici došla najiskrenije nam je rekla da nema razloga, niti zna zašto i kako je to učinila. Sjeća se da je prelazila most, čula poziv „Skoči dolje!“ Nikoga nije vidjela pa je držeći se čvrsto za ogradu mosta pogledala dolje. Vidjela raširene ruke i čula poziv: „Skoči“. Skočila je i ničega se više ne sjeća. Zato je u pravu Alber Camus kad u svom eseju

„Mit Sizifa“ na 15 stranici piše: „Postoji samo jedan doista ozbiljan filozofski problem - samoubojstvo“ U praksi sam imao nekoliko slučajeva koji su ustvari bili ucjenjivački pokušaji ili prijetnje samoubojstvom, čije namjere ma kako bile zakamufirane i ozbiljne – nisu predstavljale teži problem za rješavanje, ali su neki od njih doživjeli značajnija tjelesna oštećenja. Oni koji su počinili samoubojstvo, svoje motive razloge i uzroke ponijeli u grob. Malo ih ostavi oproštajno pismo u kojemu obično optužuje profesore, roditelje navodeći i razloge kao znak osvete da ih do smrti nose na duši ili da pate od noćnih mora. Proveo sam i nekoliko istraživanja među srednjoškolcima, jedno u skupini djece s poremećajima ponašanja (Stanić, 1999), ali tu zagonetnu silu koja tako snažno potiče na samoubojstvo nisam otkrio. Ono što je sigurno je da su to od ranije akumulirane neriješene krize koje djeluju zajednički.

### **Sredstva, vrste i način izvršenja samoubojstva**

S obzirom na različite okolnosti, uzroke, sredstva, načine izvršenja i druge relevantne čimbenike – različito se vrši vrednovanje, kategorizacija i klasifikacija samoubojstava. U pravilu samoubojstva se izvode jednim načinom i samo jednim sredstvom na tradicionalan način, uobičajenim metodama pa ih svrstavamo u skupinu tzv. klasičnih samoubojstava. Ona su univerzalna i skoro istovjetna diljem svijeta. Izuzetno su rijetka kombinirana samoubojstva u kojima se koriste dva ili više različitih sredstava i/ili načina. „Prema načinu izvođenja mogu biti naprasna i polagana, aktivna ili pasivna; prema izboru mjesta, javna ili tajna; prema broju osoba, pojedinačna, dvojna i višestruka. O dvojnim se i višestrukim samoubojstvima govori samo ako im je zajednički motiv. Mogu biti potpuna (svi umru), nepotpuna (netko ostane živ) U dvojnog češća je kombinacija ubojstva i samoubojstva (jedan partner ubija drugog i sebe). To je pravo i potpuno, ali se dogodi i nepotpuno, prividno dvojno samoubojstvo (ubojstvo i samopovređivanje ili fingirani pokušaj samoubojstva. (*Medicinska enciklopedija*,1970: 656)

Nadalje, postoji simulirano i disimulirano samoubojstvo. U prvom slučaju, iz osobnih ili obiteljskih interesa, prirodnu smrt, ubojstvo ili nesretan slučaj prikazuju samoubojstvom, u drugom samoubojstvo pokušavaju prikazati prirodnom smrću, ubojstvom, nesretnim slučajem.

U svojoj glasovitoj studiji Durkheim (1897) je postavio četiri kategorije samoubojstva:

**Egoističko saamoubojstvo:** Durkheim drži da je samoubojica veliki egoist koji se želi osloboditi svoga bezvrijednog osjećaja, makar i samoubojstvom. On želi pobjeći od doživljaja egzistencijske praznine, osjećaja manje vrijednosti, ništavnosti, povrijeđenosti, dubokog sramoćenja, poniženosti... Samoubojstvom on rješava vlastite probleme i patnje, ali ih stvara: roditeljima, djeci, braći,



sestrama, supruzi, kolegama i prijateljima. On drži da je njegov život – zbog oskudna stanja uvjetovanog bolešću, neimaštinom, oskudnošću, bijedom, ispraznošću, sramom – nedostojan življenja pa ga kao takvog ima pravo napustiti bez obzira što njegova obitelj i drugi bliski ljudi o tome mislili i koliko im time zadao bol, patnju, neugodu, problem.

**Altruističko samoubojstvo** je u slučaju kad osoba oboljela od teške i neizlječive bolesti iz humanih razloga sebi oduzme život. „Prošireno samoubojstvo je oblik altruističkog samoubojstva, kad, npr. majka ili baka ubije dijete, a zatim sebe iz bolesnih depresivnih razloga zašto živjeti u svijetu u kome ih očekuje samo zlo“ (*Medicinski leksikom*, 1992: 785).

**Animučko samoubojstvo**: Odsutnost normi (anomija) jest izvor društvene dezorganizacije i velik, ali ne i jedini, poticatelj na veći broj samoubojstava. To tzv. „anomijsko samoubojstvo rezultat je loše povezanosti s društvom i nedostatkom društvenih odnosa. Kada je čovjek odvojen iz društva u sebi nalazi manji otpor prema samoubojstvu, a isto se događa kada je društvena ujedinjenost prejaka“ – tvrdi Durkheim (Alvin, 1980: 217).

**Fatalističko kobno samoubojstvo** čine ljudi koji su uvjereni da nemaju drugoga izlaza, kompromisa izbora ni rješenja, jer im je to sudbinski predodređeno.

Način i sredstva koja se biraju za izvršenje samoubojstva su različita, a najčešća su ova:

- vješanje (*koristi se u 43% samoubojstava*)
- vatreno oružje (*koristi se u 24% slučajeva*)
- trovanje (*u 11% slučajeva*)
- ručne bombe (*u 5% slučajeva*)
- žilete, britve, skok s visine, bacanje pod vlak ili s građevine, rezanje vena, utapanje...

### **Samoubojstvo kroz statističke podatke**

Alarmantni i vrlo zabrinjavajući su podaci o širenju samoubojstava. Tako je u proteklih 60 godina za 60% povećan broj samoubojstva u svijetu, a prema izvješću stručnjaka Svjetske zdravstvene organizacije broj samoubojstava će rasti do 2020. i dosegnuti brojku od milijun i pol. Zabrinjavajuće je visok porast broja samoubojstava mladih muškaraca 15-29 godina. Dokazano je da mlađi od 35 godina češće pokušavaju, a stariji od 65 češće vrše samoubojstvo. Kad je riječ o ženama i muškarcima, utvrđeno je da su žene sklonije pokušaju samoubojstva i najčešće koriste tablete, a muškarci samoubojstvima koje vrše vatrenim oružjem i vješanjem.

Godišnje u Europi 43.000 ljudi izvrši samoubojstvo, a više od 700.000 izvede pokušaj samoubojstva. Od 1974. zabilježen je porast samoubojstava među muškarcima za 35%, a u posljednjih 10 godina udvostručen je broj

samoubojstava adolescenata u Engleskoj. Statistika u Crnoj Gori pokazuje da se svaka tri dana dogodi po jedno samoubojstvo i govori da je broj udvostručen u posljednjih 20 godina. Značajan je rast samoubojstava mladih i u Srbiji. U Švedskoj koja ima 9 miliona stanovnika, godišnje počini samoubojstvo oko 2000 osoba, 20.000 pokušaja samoubojstvo, a oko 200.000 ozbiljno razmišlja o tome. Istraživanja pokazuju da je oko 60% samoubojica patilo od depresije.

Visoki porast broja samoubojstava evidentan je u svim zemljama. Stope samoubojstava su porasle u zemljama Evropske unije, i to više u starim članicama, nego u novopriljenim.

**Tablica 1.** Prikaz stopa samoubojstava od 2000. do 2010. godine zemalja Europe

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
EU-27	8,7	8,5	8,9	9,0	9,1	9,0	8,2	7,2	7,1	9,0	9,6
Euro area	8,5	8,1	8,4	8,8.	9,0	9,1	8,5	7,6	7,6	9,6	10,1
Belgium	6,9	6,6	7,5	8,2	8,4	8,5	8,3	7,5	7,0	7,9	8,3
Bulgaria	16,4	19,5	18,2	13,7	12,1	10,1	9,0	6,9	5,6	6,8	10,2
Czech Republik	8,7	8,0	7,3	7,8	8,3	7,9	7,2	5,3	4,4	6,7	7,3
Denmark	4,3	4,5	4,6	5,4	5,5	4,8	3,9	3,8	3,3	6,0	7,4
Germany	7,5	7,6	8,4	9,3	9,8	11,2	10,3	8,7	7,5	7,8	7,1
Estonia	13,6	12,6	10,3	10,0	9,7	7,9	5,9	4,7	5,5	13,8	16,1
Ireland	4,2	3,9	4,5	4,6	4,5	4,4	4,5	4,6	6,3	11,9	13,7
Greece	11,2	10,7	10,3	9,7	10,5	9,9	8,9	8,3	7,7	9,5	12,6
Spain	11,1	10,3	11,1	11,1	10,6	9,2	9,2	8,3	11,3	18,0	20,1
France	9,0	8,3	8,8	9,0	9,3	9,3	9,2	8,4	7,8	9,5	9,7
Italy	10,1	9,1	8,6	8,4	8,0	7,7	6,8	6,1	6,7	7,8	8,4
Cyprus	4,9	3,8	3,6	4,1	4,7	5,3	4,6	4,0	3,6	5,3	8,5
Latvia	12,9	13,	12,2	10,5	10,4	8,9	6,8	6,0	7,5	17,1	18,7
Lithuania	16,4	16,5	13,5	12,5	11,4	8,3	5,6	4,3	5,8	13,7	17,8
Loxembourg	2,2	1,9	2,6	3,8	5,0	4,6	4,6	4,2	4,9	5,1	4,5
Hungary	6,4	5,7	5,8	5,9	6,1	7,2	7,5	7,4	7,8	10,0	11,2
Malta	6,7	7,6	7,5	7,6	7,4	7,2	7,1	7,4	5,9	7,0	7,4
Netherlande	3,1	2,5	3,1	4,2	5,1	5,3	4,4	3,6	3,1	3,7	4,5
Austria	3,6	3,6	4,2	4,3	4,9	5,2	4,8	4,4	3,8	4,8	4,4,
Poland	16,1	18,3	20,0	19,7	19,0	17,8	13,9	9,6	7,1	8,2	9,6
Portugal	4,0	4,1	5,1	6,4	6,7	7,7	7,8	8,1	7,7	9,6	11,0
Romania	7,3	6,8	8,6	7,0	8,1	7,2	7,3	6,4	5,8	6,9	7,3
Slovenia	6,7	6,2	6,3	6,7	6,3	6,5	6,0	4,9	4,4	5,9	7,3
Slovakia	18,8	19,3	18,7	17,6	18,2	8,3	13,4	11,1	9,5	12,0	14,4
Finland	9,8	9,1	9,1	9,0	8,8	8,4	7,7	6,9	6,4	8,2	8,4
Sweden (1)	5,6	5,8	6,0	6,6	7,4	7,7	7,1	6,1	6,2	8,3	8,4
United Kingdom	5,4	5,0	5,1	5,0	4,7	4,8	5,4	5,3	5,6	7,6	7,8
Croatia	:	:	14,8	14,2	13,7	12,7	11,2	9,6	8,4	9,1	11,8
Turkey	:	:	:	:	:	9,2	8,7	8,8	8,7	12,5	10,7
Norvay	3,2	3,4	3,7	4,2	4,3	4,5	3,4	2,5	2,5	3,1	3,5
Japan	4,7	5,0	5,4	5,3	4,7	4,4	4,1	3,9	4,0	5,1	5,1
United States	4,0	4,8	5,8	6,0	5,5	5,1	4,6	4,6	5,8	9,3	9,6

(1) Break in series, 2001. Source: Eurostat (une-rt-a)

Europska stopa samoubojstava je u prosjeku 15/100.000 a, kako se vidi iz prikaza, u svim zemljama stopa samoubojstava stalno oscilira i u većini ima stalan blag porast. (Tab.1)

U Crnoj Gori na 100 000 stanovnika registruje se 20 samoubojstava što je jako visoka stopa. Najveći broj samoubojstava dešava se u urbanim sredinama, u gradovima: Nikšiću, Podgorici, Pljevljima.

Puno je više pokušaja (tentamena), nego izvršenih samoubojstava. Kod nekih je zadnji krik „upomoć“, oni ne žele umrijet već skrenuti pažnju na sebe, da im se pomogne, saslušaju...

Samoubojstvo i pokušaj samoubojstva, fenomen je koji u svijetu, a i kod nas ima blag i stalan trend rasta. Prema izvješću Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) svakih 40 minuta u Europi a svakih 40 sekundi u svijetu dogodi se samoubojstvo, što je godišnje više od milijun ljudi. Posebno zabrinjava činjenica da se na njega sve češće odlučuju tinejdžeri i djeca.

Stalno raste broj samoubojstava među mladima koji trpe nasilje, a psihički problemi su važan „okidač“, upozorili su stručnjaci povodom Svjetskog dana prevencije samoubojstava.

Prostor ne dopušta širu elaboraciju pokazatelja ni usporedbu s drugim zemljama, ali smo tablicu pregledno prikazali da to svatko može činiti. Ipak, evo katak prikaz republika i pokrajina bivše Jugoslavije za 1990. god. u stopama suicida - međunarodno standardiziranoj statističkoj mjeri: (broj samoubojstava na 100 000 stanovnika), razvrstanih u pet skupina;

I. Do 4.9 - vrlo niska stopa

II. 5 - 9.9 - niska stopa

III 10 – 19,9 - srednja stopa

IV 20 – 24.9 - visoka stopa

V. 25 i više - vrlo visoka stopa

**Tablica 2.** Stopa samoubojstava u republikama i pokrajinama bivše Jugoslavije u 1990. god.

Republika/pokrajina	Stopa
Kosovo	0,4
Makedonija	7,0
Crna Gora	11,9
Bosna i Hercegovina	12,1
Srbija	14,0
Vojvodina	21,1
Hrvatska	23,9
Slovenija	36,3

Izvor: Prema Rinčić, Muzur (2010: 188), Marcikić (2003: 104).

Hrvatska je na vrhu, Srbiju u sredini, a Crna Gora na dnu srednje, Vojvodina na početku visoke, Slovenija vrlo visoke stope. Makedonija ima nisku, a Kosovo vrlo nisku stopu suicida.

### **Svjetski dan prevencije samoubojstva - 10. rujan**

Svjetski dan prevencije samoubojstava obilježava se svake godine 10. rujna s ciljem edukacije i podizanja svijesti o potrebi akcija u prevenciji samoubojstava na globalnoj razini. Međunarodno udruženje za prevenciju samoubojstava (International Association for Suicide Prevention – IASP), inicijator obilježavanja ovog dana, Svjetska zdravstvena organizacija (World Health Organization - WHO) i partneri zauzimaju se i pozivaju na prevenciju suicidalnog ponašanja, osiguranje adekvatnog liječenja i praćenja osoba koje su pokušale samoubojstvo kao i moralno i odgovorno izvješćivanje o samoubojstvima u medijima.

Obilježavanje Svjetskog dana prevencije samoubojstava započelo je 2003. godine sa svrhom širenja znanja o problemu samoubojstava, prosljeđivanja informacija, smanjenja stigme vezane uz samoubojstvo te podizanja spoznaje da se samoubojstvo može spriječiti.

Samoubojstva predstavljaju jedan od vodećih javnozdravstvenih problema. WHO drži da u svijetu godišnje oko milijun ljudi počini, a više od 20 milijuna pokuša samoubojstvo.

Prevencija ili predostrožnost je ukupnost svih mjera, odgojnih postupaka, aktivnosti i akcija kojima se sprječava i onemogućava pojava samoubojstva, samoubilačkih tendencija i razmišljanja građana, osobito mladeži o samoubojstvu kao mogućnosti rješavanja svojih kriza. Razlikujemo tri vrste prevencije:

**Primarna se prevencija** sastoji se od mjera i aktivnosti koje potiču zdrav način života, iznalazi i uklanja etiološki čimbenici i uzroci koji pridonose pojavi problema u psihičkom funkcioniranju i za koje se drži da mogu uzrokovati samoubilačke tendencije, ideja i misli o pokušaju i izvršenju samoubojstva, zatim u njihovu saniranju i uklanjanju kako do pojave uopće ne bi došlo. Provodi se širenjem zdravstvene kulture i socijalne zaštite, prosvjećivanja, iskazivanjem ljubavi, međusobnog povjerenje, razumijevanje, dobronamjernosti, optimizma, jačanja vjere u uspjeh, ublažavanja depresije i aktualne krizne situacije, jačanja i stabiliziranja obrambene strukture ličnosti... Naglasak je na mjerama i aktivnostima primarne prevencije, a provodi se na širem planu pod geslom: „Bolje spriječiti nego liječiti“. Svrha im je mijenjati način razmišljanja i rješavanja kriza i problema u sklopu ne samo pojave samoubojstva nego i svih drugih devijacija, deformacija, smetnji i poremećaja ponašanja. Zato se provode mjere opreza i zaštite na cijelu populaciju, osobito onih koji su skloni samoubilačkom ponašanju i ucjenjivanju. Postiže se iznalaženjem i uklanjanjem

etioloških čimbenika, zdravstvenim prosvjeđivanjem, vrijednim uzorima i kvalitetnim modelima roditelja za oponašanje, uz puno angažiranje i okupiranost djece i mladeži. Valja ih osposobiti za samozaštitu, unapređivanje i jačanje mentalnog, tjelesnog i socijalnog zdravlja a svakoga valja učiniti odgovornim za svoj život. Primarnu prevenciju provodi obitelj, škola, savjetovalište... a cilj joj je zaštita od pojave samoubilačkih tendencija, odvrćanje i onemogućavanje samoubojstva.

**Sekundarna prevencija** podrazumijeva iznalaženje osoba sklonih samoubojstvu, identifikaciju osobnih i okolinskih čimbenika, mjera usmjerenih na detekciju rano i učinkovito otkrivanje problema i poduzimanje aktivnosti da se oni preduhitre i riješe, na otkrivanje i identifikaciju osoba s povećanim rizikom, kontinuirano se uspostavlja iskrena komunikacija s osobama koje su okupirane samoubilačkim idejama, razmišljanjima te osoba labilnih i sklonih samoubojstvu, organizaciju i provođenje mjera zaštite mladih ljudi i korekciju samoubilačkog i ucjenjivačkih ponašanja. Ovim mjerama i aktivnostima obuhvaćene su osobe zahvaćene samoubilačkim tendencijama, razmišljanjima, idejama, ponašanjem, samoubilačkim rizikom. Oni s delikatnijim i složenijim problemima uključuju se na terapiju i liječenje i rehabilitaciju u specijalizirane ustanove, bilo da se sami jave ili ih privedu.

**Tercijarna prevencija** obuhvaća mjere djelotvornog liječenja rehabilitacije osoba koje su već pokušale samoubojstvo i sastoje se od pružanja djelotvorne medicinske, psihološke i psihijatrijske pomoći, liječenja i rehabilitacije te saniranja tjelesnih ozljeda i sprječavanja nastanka trajne invalidnosti i recidiva, otklanjanje uzroka, povoda i motiva koji su prouzročili prethodni pokušaj. To je posao stručnih institucija pa se ovdje njime ne bavimo.

### **Kako pretočiti zov smrti u zov života**

Roditelj i razrednik najbolje poznaju dijete, odnosno učenika. Najviše komuniciraju borave, i rade s njime pa su i u najboljoj prilici da pravovremeno uoče promjene u njegovu ponašanju, izvrše ranu detekciju i identifikaciju njegovih kriza i problema koji ga muče pa ono, poput one maturantice, čuje zov smrti. Kako mu pomoći i što činiti da se taj zov smrti pretoče u zov života, radosti, poleta, mladenačkog elana, zanosa, ljubavi i sreće pa izbjegne njenu sudbinu. Ponajprije roditelji i razrednik moraju imati plan aktivnosti i zajedno surađivati s djetetom, tinejdžerom ili tinejdžericom svakodnevno spontano i mnogo razgovarati, bez zastraživanja i ucjena, iskreno odgovarati na njegova pitanja, razviti povjerenje, otkloniti uzroke koji su ga uvalili u te muke i patnju. Mnogo puta mu reći one dvije čarobne riječi „volim te“, darivati mu puno osmijeha. Biti uvjerljiv jer dijete brzo otkrije fraze, biti mu kvalitetan uzor za oponašanje, pomoći mu da se oslobodi svi nakupljenih problema, kriza, nevolja, očaja i straha, pružiti mu šansu da se afirmira kroz rad, igru, zabavu, te da vrati izgublenu sreću, vjeru u sebe i bolju budućnost, da sebe počne

cijeniti, da shvati svoju vrijednost i vrati poljuljano ili čak izgubljeno ljudsko dostojanstvo, da osjeti da ga roditelji, kolege, profesori i susjedi vole, cijene, uvažavaju i poštuju, da one ružne misli, samoubilačke tendencije i namjere shvati kao ružan san, glupost u koju je dospio kad je držao da je u posve bezizlaznoj situaciji, da ga nitko ne voli, da nikome nije potreban. To neka ide u prošlost i neka se okrene sadašnjosti i stvarnom životu, neka osjeti da voli i da je voljen, da je koristan i produktivan, da je od koristi roditeljima, prijateljima i drugim ljudima. Na to ga usmjeravati, uključiti na zdravo društvo i pustiti da se snalazi sam, ali dikretno ga nadzirati jer je za velike promjene potrebno vrijeme i dragocjeno socijalno iskustvo. Nije dovoljno znati, treba to znanje učinkovito primijeniti u praksi. Roditelji i razrednik mu moraju biti savjetnici, ali ne oni koji naturaju, kritiziraju, ucjenjuju, prijete, sumnjaju u njegovu riješenost da se mijenja, da sretno živi uči, radi, voli i bude voljen. Ako oni ne vjeruju u to kako mogu očekivati da ono povjeruje, a bez njegova uvjerenja i optimizma nema promjena ni napretka. Zato riječju, uzorom i djelom moraju ga usmjeravati a ono svojim radom i zalaganjem postići uspjeh jer samo tako ostvaren uspjeh je lijep, poticajan i uvjerljiv. Mladoj osobi valja stvarati uvjete za rad, a ne raditi za njega. Roditeljski dom pretvoriti u oazu sreće, ljubavi, radosti i mira u kojemu će svi članovi odmarati dušu i tijelo. Bez sreće članova obitelji neće ono biti sretno.

Pedagoška služba škole i profesori će stručno i znalački kod njega razviti ljubav prema školi, učiniti da mu škola bude drugi dom pa će u nju rado dolaziti, učiti, misliti na budućnost.

Mnogi će reći da je to lako napisati, ali teško provesti u praksi. I bit će u pravu. Ali će i roditelji i profesori uključujući psihologa, defektologa i pedagoga škole predano raditi na toj zadaći, pomoć će dobiti od tima stručnjaka za krizne situacije i uz puni angažman mlade osobe koja ima samoubilačke namjere, sigurno postići uspjeh i spasiti mladi život, a to je vrijedno uloženog truda. U složenim slučajevima uputiti mladu osobu u stacionarno liječenje.

Za ovu odgovornu zadaću potrebno je osposobiti nastavnike, a oni će putem razgovora, pedavanja, seminara i radionica osposobljavati roditelje, koji će nastaviti pratiti dijete, nakon izlječenja i rehabilitacije, ali suradnju sa školom i Hrabrim telefonom neće prekidati.

Razrednik će organizirati suradnju s roditeljima individuaknim razgovorima, telefonom, putem interneta i na drugi način. I razvojna služba škole će pratiti te učenike da ne dođe do recidiva.

Nekoliko preporuka razrednicima za poučavanje roditelja kako treba raditi s djecom koja imaju krizu:

- ❖ Bez obzira na naše iskustvo, savjetujmo se s profesionalnim stručnjakom...;
- ❖ Dijete u početku nikad ne ostavljati samo s njegovim samoubilačkim mislima i idejama;

- ❖ *Kroz razgovor pokušajmo otkriti motive i uzroke njegove odluke na samoubojstvo;*
- ❖ *Moramo provjeriti jesu li joj dostupni lijekovi, otrovi ili opasni predmeti;*
- ❖ *Trebamo smiriti trenutnu kriznu situaciju i misli sa samoubojstva usmjeriti na ljubav...;*
- ❖ *Učiti ga vještini komunikacije i vještini rješavanja problema i kriza;*
- ❖ *Naučiti ga kako će pomoći sebi i drugima u kriznim situacijama;*
- ❖ *Ako je nervozan, uznemiren, otkrijmo razloge za takvo ponašanje;*
- ❖ *Dokažimo mu da je vrijedan poštovanja, vratimo mu samopoštovanje i vjeru u sebe;*
- ❖ *Pustimo ga da što više govori o svojim problemima i aktivno ga slušajmo;*
- ❖ *Potičimo pozitivno razmišljanje. Ako nešto ne može učiniti, neka barem kaže pokušat ću;*
- ❖ *Dati mu šansu za dokazivanje, isticati i pohvaliti svaki uspjeh;*
- ❖ *Osigurati socijalna integraciju;*
- ❖ *Na pohvalama ne štedjeti, ali se i ne razbacivati njima;*
- ❖ *Ako u početku dođe u kušnju ili roditelj loše intervenira, obavezno tražiti pomoć stručnjaka.*

### **Što mijenjati u radu i kako to činiti bolje**

Da bismo potencijalnom samoubojici mogli pomoći i onemogućiti da počini samoubojstvo, potrebno je mnogo vještine, znanja i iskustva. Ponajprije, valja ga uočiti, identificirati, pravodobno i znalački intervenirati, sanirati nepovoljni kriznu situaciju, eliminirati negativne impulse koji ga potiču na samoubilačka razmišljanja i ponašanja. Njega valja uvjeriti da nije sam koji pati jer ga je djevojka/mladić ostavila/ostavio, da je mnogo mladih ljudi u krizi, da ih muče problemi, poteškoće, neuspjesi, da i oni proživljavaju unutarnje košmare, ali oni razgovaraju o svojim problemima, traže pomoć od kolega, a obraćaju se i stručnjaku koji se bavi tom problematikom, pa uz njihovu pomoć i podršku hvata se u koštac sa svim onim što ga muči i postupno to rješava. Valja imati na pameti da je ugrožena osoba nepovjerljiva, da se izolira i izbjegava društvo. Treba mnogo upornosti, truda da osvojimo njegovo povjerenje, da ga vratimo u zdravo društvo, ako je potrebno i uključimo u tretman psihologa. Ugrožena osoba mora osjetiti da nije sama, da je okolina cijeni i voli, da joj istinski želi pomoći. Kad okolinu shvati prijateljskom; kad doživi prve uspjehe i osjeti se ravnopravnim, kada se oslobodi pesimizma, a u životnoj zbilji i svakodnevnim situacijama u kojima se nađe doživi da mu svi pomažu i da tako uspješno rješava nastale probleme; kad shvati da ga drugi cijene i sam će početi sebe cijeliti, s drugima na ravnopravnim osnova surađivati, ići na zabave, baviti



se sportom, glazbom i svim onim što ga zanima, brzo će se mijenjati i početi prilagođavati okolini, uvidjet će da je život nešto najdragocjenije i da se njime ne smije poigravati i uludo ga žrtvovati, drugačije će razmišljati, radovati se životu, pronaći smisao i ljepoti života, doći će do velikih promjena, brzo će odbaciti razmišljanja o samoubojstvu kao jedinom rješenju i prihvatiti ljubav, zabavu, postati poletna mlada osoba.

Rana detekcija (otkrivanje namjera) iznimno je važna kod pokušaja samoubojstva jer što se ranije prepoznaju suicidalni simptomi, manje je potrebno napora kod intervencije i mnogo je učinkovitije poduzimanje akcija da si osoba ne oduzme život. Kada je već izvršen pokušaj samoubojstva potreba je hospitalizacije. Tada se vrši medicinsko liječenje zadobivenih ozljeda, a bolesnik mora biti pod nadzorom zdravstvenih stručnjaka da budemo sigurni da ništa sebi neće učiniti jer većina kad jednom pokušaju samoubojstvo opet to čini.

Netko će pomisliti lako je to reći, ali teško ostvariti. Valja priznati da je u pravu, ali osjećaj da si spasio jedan život sve prepreke svladava i daje snagu da započeti posao izvede do kraja. Ovdje je bila riječ samo o onima osobama koje su razmišljale o samoubojstvu kao eventualnom rješenju. No, oni koji su samoubojstvo pokušali trebaju stručni tretman. Zato i kažemo da je od izuzetne važnosti što je moguće ranije otkriti ih i identificirati. Rana detekcija, brza i stručna intervencija pola je uspjeha.

Steengel je rekao: „Oni koji čine samoubilački akt niti žele da umru, niti žele da žive, oni žele i jedno i drugo u isto vrijeme“. To potvrđuju i signali koje mnogi potencijalni samoubojice upućuju okolini, kao informaciju da su u teškoj krizi i apel za spas. Zato bi ovu Steengelovu misao o samoubojstvu trebalo iskoristiti da bismo stručnom i znalačkom prevencijom, poglavito sekundarnom kad mlada osoba zapadne u tešku krizu pa joj život postane bezvrijedan, on praktično samo razmišlja o onoj crnoj strani života, njegovom se glavom vrzmaju samoubilačke misli jer od života ništa ne očekuje, a nitko mu ne pokazuje da život ima i onu drugu – lijepu stranu koja čovjeka ispunjava ljubavlju, srećom, radošću, zadovoljstvom, zabavom, provodom, osobnom afirmacijom, sretnim obiteljskim životom i svim onim ugodama koje mu mogu osigurati jedino djeca i unučići koji će produžiti njegovo djelo jer djeca su život svakog čovjeka. Zbog njih vrijedi živjeti pa makar nailazio na velike poteškoće i probleme. Znači kad spozna smisao života i shvati zašto vrijedi živjeti, a tome ga netko mora poučiti jer doživljava samo onu traumatizirajuću stranu i misli o samoubojstvu, sigurno će promijeniti svoj plan, pridružiti se zdravom društvu vršnjaka koje mu tada umjesto pakla koji prolazi, nudi rajsko uživanje, ljubav, druženje i radosti u kojima oni uživaju.

### **Umjesto zaključka**

Stara je istina da uspješno može rješavati probleme samo onaj tko ih dobro poznaje. Naš problem je samoubojstvo, poglavito mladih osoba, zato



smo u kratkim crtama prikazali razvoj i gledanje na samoubojstvo kroz povijest, definirali ga, razmotrili fenomenologiju i etiologiju, vrste, oblike, posljedice, traume i tragediju koju doživljava rodbina, prijatelji...

Naveli smo konkretne primjere i postupke u detekciji, intervenciji, posebno ako je izvršen pokušaj da olakšamo razrednicima prilagodbu problematike samoubojstva roditeljima uz postupnu obradu tema i njihovu pripremu za suradnike u prevenciji, detekciji i suzbijanju tog golemog ljudskog, obiteljskog i društvenog zla koje ubire svoj danak, uzima mlade živote.

Vidimo da dosadašnje mjere, čak i one na međunarodnoj razni, nisu dale očekivane rezultate jer stalno bilježimo povećanje broja samoubojstava, a stručnjaci WHO predviđaju značajno povećanje do 2020. godine. To je pouzdan znak potrebe mijenjanja strategije. Naše iskustvo pokazuje da je zdrava obitelj i osposobljeni roditelji za suzbijanje svih devijacija pa i samoubojstva kod svoje djece i adolescenata, vrlo učinkovita jer najviše vremena provode zajedno, imaju izgrađeno međusobno povjerenje pa djeca roditeljima povjeravaju sve svoje probleme bez straha od batina i kažnjavanja a to im omogućuje pravovremeno poduzimanje mjera i rješavanje problema, odnosno sprječavanje samoubojstava ako se jave samoubilačka razmišljanja kod njihove djece. Istina, ima dosta problematičnih obitelji koje zapuštaju djecu i ne vode dovoljno računa o njima pa je sigurno da neće htjeti ni sudjelovati u prevenciji samoubojstava. I s njima valja raditi i poduzimati mjere, vršiti uvjerenja da prihvate dobronamjernu pomoć susjeda na sprječavanju pojave svih devijacija i poremećaja, poglavito samoubojstava kod djece i to u samom začetku odnosno njegovu nastajanje.

Umjesto edukacije edukatora i provođenja prevencije u starijoj populaciji, valja se preorijentirati na obitelj, osposobiti roditelje za tu odgovornu dužnost, motivirati ih pa postupno širiti snage entuzijasta, osposobljenih i motiviranih osoba za rad na prevenciji i sprječavanje samoubojstva, njegovih pokušaja i razmišljanja o njima kao rješavanju problema jer to nije samo prevencija danas, nego i priprema djece i tinejdžera za prevenciju koju će oni vršiti kasnije. Znači, ulaganja u prevenciju danas davat će rezultate i u budućnosti.

Nadležni organi vlasti, moraju se pobrinuti da se u svim školama popune radna mjesta psihologa, pedagoga i defektologa, u većim mjestima formiraju polivalentne ekipe za pružanje pomoći u kriznim situacijama u mjestima i školama u kojima se dogodi samoubojstvo.

Na kraju zaključimo: svi smo mi odgovorni za vlastitu djecu, susjede i prijatelje, njihov život, sreću i zadovoljstvo. Dokažimo to radom na prevenciji samoubojstva u vlastitoj sredini.

### **Literatura**

- Alvin, W. G. (1980): *Za sociologiju*, Globus, Zagreb.
- Davison, G.C. i Neale, M.J. (1999), *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*, Slap, Jastrebarsko.

- Durkheim, E. (1951): *Suicide - A study in sociology*; The Free Press, New York.
- Durkheim, E. (1987): *Le suicide: Etude de sociologie*. Paris: F. Alcan.
- Essau, A. C., Conradt, J. (2006): *Agresivnost u djece i mladeži*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Folnegović – Šmalc, V., Kocijan – Hercigonja, V., Barac, B. (2001): *Prevenција suicidalnosti*. Hrvatski liječnički zbor i Hrvatsko društvo za kliničku psihijatriju.
- Frankl, V. (1978): *Zašto se niste ubili?* Uvod u logoterapiju., „Okolo tri ujutro“ biblioteka, Zagreb.
- Jakovljević, M. (2000): „Duhovnost i suicidalnost“, U: Ljubičić, Đ i sur., *Suicid i duhovnost*, Rijeka, Medicinski fakultet.
- Jakovljević, M. („Biologija suicidalnog ponšanja“, U: Folnegović-Šmalc i sur. *Zbornik radova prvog Hrvatskog kongresa o suicidalnom ponašanju*, Zagreb, Medicinski fakultet.
- Kecmanović, D. (ur.), (1986): *Psihijatrija*, Beograd, Medicinska knjiga.
- Kocijan-Hercigonja, D. i Folnegović-Šmalc, V. (1999): *Prepoznavanje, rano otkrivanje i sprječavanje suicidalnosti*. Priručnik, Zagreb.
- Ljubičić, Đ i sur. (2010): *Suicid i duhovnost*, Rijeka, Medicinski fakultet.
- *Medicinska enciklopedija* (1986), Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, Zagreb.
- *Medicinski leksikon* (1992), Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, Zagreb.
- Nikolić, S. (1993): *Zaštita mentalnog zdravlja mladih*. Priručnik Medicinska naklada, Zagreb.
- Nikolić, S, Marangunić M. i sur., (2004): *Dječja i adolescentska psihijatrija*, Školska knjiga, Zagreb.
- *Opća enciklopedija* (1981), Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, Zagreb.
- Pilić, D, (1998): *SAMOUBOJSTVA: Oproštajna pisma*, Split, Marijan Express.
- Rinčić, I. Muzur, A. (2010), „Suicid i tranzicijsko društvo“, U: Ljubičić i sur., *Suicid i duhovnost*, Rijeka, Medicinski fakultet.
- Schleifer, J. (2008): *Sve što treba znati o tinejdžerskim samoubojstvima*, Slovo, Zagreb.
- Stanić, I. (1988a): „Otkrivanje i sprečavanje maloljetničkih samoubojstava“, *Pedagoški rad*, 43(1), 97-101.
- Stanić, I. (1988b): „Što misle srednjoškolci o samoubojstvu mladih“, *Obrazovanje i rad*, 1.
- Stanić, I. (1989): „Samoubojstvo maloljetnika – velika zagonetka“, *Život i škola*, 23(1); 83-87.

- Stanić, I. (2000): „Prevenција samoubojstva maloljetnika“, *Napredak* 141(3), 318-327.
- Stanić, I. (2005c): „Sram te bilo, tata“, *Narodni zdravstveni list*, 550-551; 24-25, Rijeka.
- Stanić, I. (2006): „Kockanje - vrlo rizično ponašanje“, *Napredak*, 147(1), 80-93.
- Stanić, I. (2008): „Oprosti magarče što sam sina nazvao tvojim imenom“, *NZL* 576-577.
- Stanić, I. (2010): „Djeca su dar Božji – žrtve svojih zaštitnika“, *Pedagoška stvarnost*, 56(5-6); 505-523.
- Valković, J. (2010): „Mediji i suicid“, U: Ljubičić, Đ (urednik): *Suicid i duhovnost*, Sveučilište, Rijeka.
- Vulić-Prtorić, A. (2004): *Depresivnost u djece i adolescenata*, Slap, Jastrebarsko.

## SUICIDE AS A PHENOMENON AND ITS PREVENTION

### **Abstract:**

The paper presents the phenomenon of suicide and its attempts and diffusion. It stresses it has become a complex international public-health and social problem, because millions of people commit suicide every year. To every committed suicide there are 15 to 20 suicide attempts. Experts of World Health Organization (SZO) predict constant increase of suicides until 2020 with around a million and a half of victims. World Suicide Prevention Day has been organized every year since 2003. The rate of suicides in European countries for the period 2000-2012 has been presented and proposals for strategic changes so that the focus of preventive action should be organized within family and attempt to prevent suicide at its very beginning. Parents must be educated, motivated for such a role in order to be able to act properly upon their children, neighbours and friends. Homeroom teachers and medicals should be responsible for parents' education. Examples have been presented from practise, suggestion given along with some conclusions. The paper pointed out that the suicide problem can be readily solved only if we know it and that the easiest way to solve it is - prevent it in its very basis and that is the family.

**Key words:** suicide, rate of suicide, prevention, early detection, stoppage

**PRIKAZI, KOMENTARI, PREGLEDI**





*Nađa DURKOVIĆ*

## NOVE KNJIGE

### I

**Hose Antonio Marina, *Teorija stvaralačke inteligencije*, (306 strana, prevod sa španskog Gordana Ćirjanić), Službeni glasnik, Beograd, 2011.**

Ranije smo u ovome časopisu predstavili *Kreativnu inteligenciju* Alena Dž. Roua, u izdanu CLIA iz Beograda, knjigu koja govori o praktičnoj dimenziji kreativnosti. U knjizi *Teorija stvaralačke inteligencije*, španskog fenomenologa Hose Antonija Marine (1939), predočena je inovativna teorija inteligencije koja objedinjuje rezultate različitih kognitivnih nauka: vještačke inteligencije, neurologije, psiholingvistike, kognitivne psihologije i, naravno, filozofije.

*Teorija stvaralačke inteligencije* sastoji se od dva veća dijela, od kojih prvi ima uvod i 12 poglavlja: *Šta je inteligencija, Inteligentni pogled, Identifikovati i prepoznati, Svet i jezik, Inteligentni pokret, Pažljiva delatnost, Stvaralačka memorija, Šesto čulo, Rasprava o izumevanju zamisli, Tragalačke aktivnosti, Delatnosti procenjivanja, Ja kome pada na pamet izvršno Ja*. Drugi dio knjige nazvan je *Dijaloška bibliografija*. U njemu su u dijaloškoj formi predstavljeni podaci, ogledi, dokazi, zapravo je to na originalan način predstavljena bibliografija za tu studiju. Suptilna polifonija toga dijela knjige ostvarena je diskusijama s drugim autorima, polemičkim iskricama i odobravanjima. Prvi dio je *zgrada*, a onaj drugi njen *temelj*, a taj drugi dio konstruisan je posredstvom imaginarnog čitaoca koji zna pametno da pita autora, ali i da ga provocira i polemíše s njim, kao i da efektno sublimira tvrdnje iz prvog dijela studije.

Na koji način se kretati kroz tu zanimljivu knjigu? Možete je čitati redom, linearno. Možete to činiti i s prekidima i provjerom *temelja* u dijaloškom dijelu, a možete, poslije pročitnog jednog poglavlja, usmjeriti pažnju na dijaloški dio knjige koji prati to poglavlje.

Autor u uvodu iznosi svoju fascinaciju temom i problemom koji je prividni paradoks nametnuo – da se u knjizi bavi naukom, ali da se pritom ne oslobađa divljenja, zabave i uzbuđenja koje u njemu predmet te knjige izaziva. Pošto nije želio da odustane *ni od naučne strogosti ni od estetskog ushićenja*, napisao je zapravo dvije knjige u jednoj. U prvom dijelu *Teorije stvaralačke inteligencije* ispričovijedano je na čemu sve autor zasniva originalan pogled na stvaralačku inteligenciju. *Neusiljenost, za koju me je ovlastio rečnik<sup>1</sup>, omogućila mi je da dozvolim sebi slobode izražavanja. Na kraju krajeva, dozvoliti slobodu i doslovno je jedna od funkcija inteligencije...*, tako da V poglavlje počinje skoro pjesničkim patosom *Prijatelju, čitaoče! Oduvek sam želeo da započnem neki tekst ovako anahronim naslovom jer mi se sviđa njegova srdačna svečanost...*

**Prvo poglavlje** (*Šta je inteligencija*) uopšteno se bavi inteligencijom, uz pokušaje da se ona što jednostavnije definiše: *Ta definicija bi ovako mogla da izgleda: inteligencija je sposobnost za primanje informacija, njeno obrađivanje i proizvođenje efikasnih odgovora... Inteligencija je ta koja nam omogućuje, putem moćnog preparata upornosti, unutrašnje retorike, pamćenja, rezonovanja, izmišljanja ciljeva, maštanja – ukratko, zahvaljujući slobodnoj igri sposobnosti – da nađemo izlaz i onda kada sve ukazuje na to da on ne postoji. Inteligencija je umeti misliti, ali takođe imati želju ili hrabrost za upuštanje u to. Sastoji se od upravljanja mentalnom aktivnošću radi prilagođavanja stvarnosti i radi prevazilaženja stvarnosti.*

**Drugo poglavlje** (*Inteligentni pogled*) posvećeno je tome kako pogled sve preobražava, jer inteligentni pogled umije da gleda. *Ne radi se o tome da vidimo stvari pa ih zatim interpretiramo; inteligencija, reklo bi se, obdelava u suprotnom smeru – mi vidimo iz značenja... Upravo tako funkcioniše inteligentni pogled: predviđa, predupređuje, koristi već poznatu informaciju, iznalazi, interpretira.*

*Gde god se sretnemo sa fenomenom prepoznavanja, moramo prihvatiti postojanje nekog obrasca ili šeme, koji to omogućavaju. Zahvaljujući njima možemo da organizujemo informaciju na nekom višem nivou, da uočavamo sličnosti, da vršimo grupisanje. Krenuvši od percepcije sve više se približavamo takozvanom pojmovnom svijetu. Nepodnošljivo bogatstvo stvarnosti pojednostavljuje se. Citirani dio je iz trećeg poglavlja (*Identifikovati i prepoznati*), u kojem autor ukazuje na značaj percepcije, koja je veština krojenja i šivenja: u kreativnom procesu isijecaju se siluete i nova se informaciju prišiva za prethodnu informaciju, praveći ono što se tehnički naziva perceptivnom sintezom.*

**Četvrto poglavlje** (*Svet i jezik*), bazirano na psiholingvistici, opominje nas da se veliki dio našeg planiranja odvija kroz riječi, a kada se *naročito trudimo, unutrašnji govor jasnije se čuje.*

<sup>1</sup> Ekavicom u citatima poštujemo odličan prevod sa španskog književnice Gordane Čirjanić.

**Peto** poglavlje (*Intelligentni pokret*) počinje zanimljivim i, kako autor kaže, riskantim poređenjem Majkla Džordana i Rilkea. Suština je u odgovoru na pitanje: da li se ljudski mišićni sistem preoblikovao zahvaljujući inteligenciji? *Volja i spretnost* osnova su inteligentnog pokreta.

**Šesto** poglavlje (*Pažljiva delatnost*) posvećeno je pažnji kao ključnoj temi teorije inteligencije, a tu riječ *treba razumjeti po starinski, kako bi se sačuvala njena veza sa „šarkom“ ili „baglamom“*. *Šarka pažnje podupire veliki okretaj subjektivnosti*. U pažnju se upliću najtananije i najdublje teme koje se tiču saznanja, osjećanja i djelanja. To pitanje naročito je aktuelno danas zbog buma informacionih tehnologija koje cjepkaju našu pažnju, pa ona postaje skokovita.

**Sedmo** poglavlje (*Stvaralačka memorija*) donosi nam zanimljiva zapažanja o memoriji kao dinamičnom sistemu, tako da inteligencija postaje vještina pomoću koje prošlo samo sebe preobražava. Važna znanja jesu znanja pristupa. Stvaralačko Ja je postalo mudro zbog stečenih znanja. *Inteligencija kontroliše pažnju, a ova, opet, kontroliše memoriju... Memoriju, dakle, gradimo time što kontrolišemo ulaz informacija, način njihovog kodifikovanja i prelazak na dugoročno pamćenje, a sve to činimo u skladu sa našim zamislima. Ako su vaše zamisli kreativne, takva će nam biti i memorija*.

U **osmom** poglavlju (*Šesto čulo*) otkriva se čudovatni nagon proricanja kao dio kreativne inteligencije. Stručnjaci za vještačku inteligenciju znaju da kompjuteru moraju da obezbijede nešto nalik *zdravom razumu* da bi se mogao takmičiti sa čovjekom. Teško je, međutim, zamislivo da kompjuter može da simulira nesvjesno i prećutno, koje je toliko važno za ljudsko mišljenje.

**Deveto** poglavlje (*Rasprava o izumevanju zamisli*) podsjeća nas na činjenicu da inteligencija nije *dovrtljivi sistem odgovora, već neumorni sistem pitanja*.

**Deseto** poglavlje (*Tragalačke aktivnosti*) nas opominje da nam neka dobra zamisao upućuje znake iz daljine i da je sljedeći korak stvaralačke inteligencije naći put do cilja. Na tom putu, kaže autor, pamtimo, premećemo, zaključujemo, povezujemo, često i lupetamo, podražavamo... Pravo traganje odlikuje *pronjcljivost i upornost*.

**Jedanaesto** (*Delatnosti procenjivanja*) dokaz nam je da su teorijska razmišljanja o stvaralačkoj inteligenciji proistekla su iz autorovog ogromnog pedagoškog iskustva, (a onda je i teoretisanje angažovano): *Svaki vaspitač zna da neuspeh u obavljanju školskih zadataka u najvećoj meri proističe iz prerane obustave napora*. Inteligencija pored izumijevanja zamisli procjenjuje, promišlja vrijednosti, neprestalno gradi kriterijume. *Svaka kreativna aktivnost koristi kriterijume, a da autor, u mnogim slučajevima, nije u stanju da ih objasni*.

**Dvanaesto** poglavlje (*Ja kome pada na pamet izvršno Ja*) donosi zaključak: najinteligentniji način da se bude inteligentan jeste *u kreiranju ljudskog dostojanstva kao vrhunske zamisli*.



Hose Antonio Marina u dvanaest poglavlja knjige *Teorija stvaralačke inteligencije* prolazi putanju od neurologije do etike. Kao vrhunsko svojstvo inteligencije ističe kreiranje ciljeva, a kao krunu – vrhunski cilj autor ističe ljudsko dostojanstvo. Nije čudno što je Marina autor i knjiga *Etike za brodolomnike* (1996), *Borba za dostojanstvo: teorija o političkoj sreći* (2000). Potporu za svoju analizu Marina nalazi u svjedočanstvima mnogih naučnika i umjetnika: Tomasa Mana, Valerija, Žilijena Grina, Henrija Džejmsa, Prusta, Sartra, Ajnštajna, Piježeza, Monea, Pikasa, Van Goga i drugih. Na taj način, autor odbacuje Inspiraciju ili Muze, da bi u središte kreativnog procesa postavio svojstva ljudske inteligencije – čovjeka. Tako, na Huserlovom tragu, integrišući znanja različitih nauka, izuzetnim stilom, dostupnim jezikom, literarno (nije čudo što je dobitnik dvije prestižne nagrade za esej), autor uvlači i nas u II dio te studije, pa i mi s njim polemišemo, ali i bogatimo i potvrđujemo sopstvena razmišljanja o mehanizmima kreativnosti. Uostalom, u naslovu knjige stoji odrednica *teorija*, a, kao što znamo, teorija nikako nije skup rješenja, već vodič za dalje razmišljanje.

## II

**Žan-Klod Karijer – Umberto Eko, *Ne nadajte se da ćete se rešiti knjiga*, ALEF, Gradac, Čačak–Beograd, 2011. (195 strana, prevod s francuskog Miodrag Marković)**

Ko to gaji nadu u budućnost bez knjiga? Knjiga ovako izazivački intoniranog naslova već na samom početku iznevjeriće horizont čitačevog očekivanja. Njen početni akord čine detalji iz razgovora s jednim od futurologa na Svetskom ekonomskom forumu u Davosu 2008. godine. Kao što je poznato, na tom skupu ekonomska i politička elita raspravlja o fenomenima koji će tokom predstojećih godina izazvati velike potrebe u svijetu. Interesantno je da je kao prilično izvjesne potrebe futurolog naveo: cijenu barela nafte od 500 dolara; vodu kao tržišno sredstvo razmijene, baš kao i naftu, pa će se na berzi pratiti i kurs vode; Afriku kao nesumnjivu ekonomsku silu u narednim decenijama i – **iščeznuće knjige**. Može se zaključiti da, prema mišljenju toga *profesionalnog proroka*, nestanak knjige može za čovečanstvo imati dalekosežne posljedice, poput redukcije vode ili nedostatka nafte. No, ono što u knjizi slijedi rasterećuje sve poklonike knjige. Pratimo zanimljive, lucidne, duhovite opservacije o sudbini knjige u savremenom društvu dva istaknuta intelektualca i bibliofila današnjice – Umberta Eka, pisca, profesora i semiologa, i Žan-Kloda Karijera, esejiste, dramaturga i scenariste, autora nekoliko scenarija za filmove Luisa Bunjuela. To raskošno intelektualno nadmetanje pruža nam odgovore, koji ne zvuče kao aksiomi, i svakako će zanimati sve čitače i papirne i elektronske knjige.

Razgovor, međutim, ne teče samo o budućnosti knjige – teme se šire i obuhvataju mnoge fenomene savremene kulture, tradicije i informatičkog društva. U knjizi se pokreću pitanja i daju originalni odgovori o: krivotvorenju,

lomačama knjiga, inkunabulama i rijetkim knjigama, memoriji, ukusu i modama vremena, pa onda o starinskom receptu kako sačuvati knjige u biblioteci od žiška, o tome što je ljudska glupost i ima li joj granica, što je to remek-djelo, o fenomenu globalizacije, o tome kako se u XXI susrećemo s potrebom učenja...

Medijator razgovora i autor predgovora je Žan-Filip de Tomak. Knjiga sadrži poglavlja: *Knjiga neće umreti, Nema ničeg nepostojanijeg od trajnih nosilaca zapisa, Kokoškama je trebao čitav vek da nauče da prelaze preko drumu, Navesti imena svih učesnika bitke kod Vaterloa, Osveta izopštenih, Svaka danas objavljena knjiga je postinkunabula, Knjige koje su po svaku cenu htele da stignu do nas, Naše znanje o prošlosti dugujemo kretenima i glupacima, ili ostrašćenim protivnicima, Ništa neće stati na put taštini, Pohvala gluposti, Inetrnet ili damnatio memoriae, Cenzura vatrom, Sve one knjige koje nismo pročitali, Knjige na oltaru i knjige u „Paklu“, Šta uraditi sa bibliotekom posle svoje smrti?*

Kao jednu od ključnih razlika između prošlosti i savremenog doba Umberto Eko navodi činjenicu da je ne tako davno matura predstavljala okončavanje perioda učenja, sticanje kvantuma znanja kojim su se ljudi mogli služiti do svoje smrti i zaključuje: *Sa osamnaest ili dvadeset godina, ljudi su se povlačili u epistemološku penziju. Danas, službenik neke kompanije mora svakodnevno da obnavlja i dopunjuje svoje znanje ukoliko želi da sačuva radno mesto. Ritual sticanja zrelosti, koji je nekada simbolizovao taj veliki ispit na kraju školovanja, više nema nikakvo značenje.* I Žan-Pol Karijer se slaže da nam nikada prije nije toliko bilo potrebno da čitamo i pišemo kao danas. Naš se alfabet proširio i svakim danom učenje čitanja postaje sve složenije. Ta tvrdnja suprotna je sve češćem olakom zaključivanju da nas računari sve upornije čine nepismenima. Karijer iznosi tako očiglednu činjenicu da tehnika brzo zastarijeva i da se od svih nas očekuje da neprestalno upoznajemo nove jezike i načine njihove upotrebe. *Možda bismo se, kaže Karijer, rado vratili usmenom izražavanju kada bi računari mogli simultano da transkribuju ono što izgovaramo.*

Danas, kada se čini da je informatička revolucija sa pojavom Interneta i e-knjige zauvek obesmisli i učinila izlišnom potrebu za klasičnim predmetom zvanim knjiga, Karijer i Eko smatraju da nema razloga za strah – oba intelektualca s očiglednim optimizmom gledaju na praksu čitanja u savremenom društvu. Knjiga je savršen izum koji se ne može učiniti boljim nego što jeste, kaže Eko. U tom pogledu, ona je slična točku: *Knjiga je poput kašike, čekića, točka ili makaza. Kada ste ih jednom izmislili, ne možete ih učiniti boljim... Možda će ona evoluirati u svojim sastavnim delovima, možda joj stranice više neće biti od papira. Ali, ostaće ono što jeste.*

Tim optimističkim zaključkom jednog od najvećih intelektualaca i bibliofila našeg vremena završavamo ovaj prikaz.



*Jovanka VUKANOVIĆ*

**ŽIVOT DOPISAN SMRĆU  
(Dr Danilo Radojević: “Tužbalice” Vuka Vrčevića,  
ICJIK, Podgorica, 2011)**

Ako je Vuk Vrčević „uložio veliki trud da sačuva od zaborava jedan važni dio crnogorske kulture, pa zato knjiga ima vrijednost monografije o običajima pokajanja, jer je on, kao nesebičan kazivač, nezamjenjiv vodič kroz ovu knjigu osobite poezije“, kako u predgovoru kaže dr Danilo Radojević, onda s pravom možemo reći da je i sam Radojević ovom knjigom na istoj paraleli na kojoj je i Vrčević. Istina, u izvjesnoj modifikovanoj formi, jer Vrčević je sakupljao i klasifikovao tužbalice, a Radojević je krenuo od sakupljenog materijala (mada ga je, u nekim slučajevima dopunjavao, jer su u ranijim izborima nedostajale neke od Vrčevićevih tužbalica). Međutim, taj materijal je tek u njegovoj kritičkoj obradi doživio svoju istinsku prezentaciju, punoću i ostvaren domet.

Prezentaciju – jer se autor držao provjerene esejističke maršrute u ovakvoj vrsti djelanja: analitički predgovor, sa širokom kontekstualizacijom materije o kojoj piše, i neophodnim registrima i napomenama;

Punoću – zato što je kompletirao i na jedno mjesto sabrao Vrčevićeve tužbalice i u knjigu unio faksimil njihovog rukopisa, što posebno doprinosi vjerodostojnosti datog sadržaja.

Domen – poetska građa, sistematizovana na ovakav način, ima daleko širu i jasniju recepciju, sveobuhvatniju socio-istorijsku i kulturološku dimenziju, a koja jednim dijelom još uvijek čini prepoznatljivu društvenu matricu današnje Crne Gore.

Ne ulazeći u registar ni imena koja su tužila, tj. tužilica, ni ličnosti nad kojima se tužilo, a ni običaja koji su nalagali određene radnje i finese, jer to je korpus koji, nakon što pročitamo knjigu, lako možemo apsolvirati, smatram ovom prilikom važnim da se ukaže na određene elemente koji će nas podsjetiti na značaj, veličinu i trajnost ovakve jedne poetske građevine kakva je tužbalica.

To su, prije svega:

- a) Poetika tužbalica
- b) Kreativnost i autorski iskaz tužilica
- c) Misao, filozofija kojom tužbalice isijavaju i svojom porukom iskazuju
- d) Socijalni diskurs tužbalica

Koliko god tužbalice u nekim svojim motivskim i leksičkim nišama ostvarivale svoju stvaralačku autentičnost, one se, u globalu, kreću jednom šemom, putanjom po kojoj ih prepoznamo. To je prvenstveno lirski sublimat narodnog, kolektivnog osjećanja, kreativno ostvaren krajnje efektivnim slikovnim dometom bogatog figurativnog arsenala - kontrastom, hiperbolom, simbolom, metaforom, retoričkim pitanjem.

Pjesničke figure, kao prepoznatljiva poetička sredstva, uslovno bismo mogli nazvati epitetima. Kažemo uslovno, jer su one, ako se ima u vidu uobičajena definicija epiteta, daleko jače, dalekosežnije, i inače ekspresivnije u samoj obradi tužilica, otuda i recepciji slušalaca, odnosno čitalaca. I to najmanje iz jednog razloga: što se junaštvo umrlog, odnosno poginulog ne mjeri samo po srčanosti, hrabrosti i dostojanstvu njegove ličnosti, već, sada u interpretaciji tužilica, i ljepotom, simbolikom sklada i njegovog duha i fizičke pojavnosti.

Tu je sin cvijet i vila; brat – brat doček, bor, ljudska vila; đever – biser...

Uz to, kroz kontrast (a ilustruju to i stihovi graovske odive, udate u Banjane, koja je tužila tri brata i četvrtog rođaka:

„Divno li te vidjet bješe, Sestri lele“), kao česti primjer gradacijskog modelovanja pjesničke građe, opjevana ličnost nad kojom se tuži ostaje na čistoj, najuzvišenijoj ravni moralnih dosegata i ljudskog dostojanstva. Slijedi, kao poeta, ostvareno katarzično stanje, uznesenje do antičke transcendencije tragičnog same tužilice, pritom, ništa manje ni slušaoca, odnosno čitaoca.

Ljepota pjesničkog iskaza, koja u svojoj maštovitosti nadvisuje i mnoge tvoračke vizije savremenog pjesništva, ogleda se, pored ostalog, i u tuženju tužilice iz Risna za sinom Lukete Gišova Jovovića (utopio se i nije pronađen), a koji na njeno pitanje zašto se ne vrati kući, odgovara:

„Ne mogu se domu povratiti,  
E ja odoh novoj građevini,  
Nać ću tamo tri careva grada.  
U prvome žarka sunca nema,  
U drugome ljeti vode nema,  
U trećemu zimi ognja nema,  
Tu ću vama vijek vjekovati“.

b) A da bi se što uvjerljivije iskazala kroz slikovni sklad i harmoniju tužbalica, tužilica itekako bira i promišlja i put i način kojim će to postići. Otuda, u njenom leksičkom arsenalu, kao i kompozicionom rasporedu događaja

(same smrti, njenog uzroka i doživljaja) ništa nije slučajno. Pribjegavajući često dijalogu sa mrtvim, tužilica razvija neki vid dramatskog proscenija, u kojem kroz sučeljavanje ili nadopunjavanje situacija i ličnosti iz konkretnog epskog okruženja (junaštvo, borba, smrt za čast i odbranu slobode) dočarava viziju velikog gubitka i bola, kako za najbližim ( bratom, ocem, sinom, đeverom...) tako i daljim rođacima, junacima iz bratstva, regiona i čitave Crne Gore.

Kolektivna, plemenska filozofija življenja ostvarivala je svoj kontinuitet kroz narodnu, usmenu priču. A naricanja tužbalice su svojevrsna priča, zapis, pamćenje, dokument, zavjet i mit, istovremeno. Njena riječ koja izvire iz tragičnog osjećanja zbog gubitka časnog člana porodice ili kolektiva ima, u tom slučaju, veliku transmisionu težinu: iskristalisala je moguće relacije života i smrti, časnog žrtvovanja, osvete i opstanka, vjere i nevjere, slabosti i čojstva i drugih ljudskih vrlina i mana. Iako su se tužilice ogledale najčešće na već oprobanim modelima tuženja, svaka od njih je, manje-više sopstvenom pjevanju darivala ličnu vizionarsku notu. Upravo one tužilice koje su svoj napjev kreativnije ostvarivale i time doprinosile značaju i veličini trenutka, bile su poznate i veoma cijenjene u javnosti. One su, zapravo, smatrane autorima tužbalica i, istovremeno, njihovim autentičnim, izvornim interpretima, što predstavlja najviše priznanje njihovom stvaralačkom umijeću.

Danilo Radojević u svom predgovoru ističe dostojanstvo mjere u izražavanju tuge tužilica, o njihovom naglašavanju sopstvene stvaralačke nemoći da izraze svoja osjećanja ( a ilustruju to i stihovi: „Da vam kukam od mladosti, bez prestanka do starosti, ja vas ne bi dokukala“).

Tačno je da je u pitanju nemoć i mjera tužilice, ali time ona, s druge strane, opet kroz kontrast, naglašava vrijednosti i vrline junaka za kojim tuži, ističe njegovu nadmoć u odnosu na sve ono što bi se o njemu moglo reći. Sav njegov život, kao i sama smrt, takvih su razmjera da se ne daju ni sagledati, procijeniti. I nema tog kvalifikativa koji bi adekvatno iskazao veličinu i dalekosežnost njegove časne sudbe.

c) Čini se da ovom konstatacijom načinjemo onu drugu, misaonu stranu i filozofski kredo tužbalice. A da bismo došli do toga, neminovno je vratiti se na sušastvo lirizma i senzibilnosti koje tužilice, u opisu svojih bliskih (uglavnom poginulih) iskazuju kao, na primjer, treća grahovska tužilica nad vojvodom Jakovom:

„Tamo, kažu, dva cvijeta  
Raj je prvi, Jakov drugi“.

Cvijet, kao ljepota, sada je, upravo kroz simboliku svog značenja, ravan junaštvu. Ta, naoko opozitna, paralela sada se doživljava sasvim prirodnom. Ovdje ljepota nadvisuje junaštvo ili, bolje rečeno, junaštvo je ljepota. A ta činjenica, opet, indikuje drugu, po kojoj, u surovom i tegobnom življenju, a takvo je uglavnom i bilo u Crnoj Gori, nije bilo smjerno, gotovo ni dozvoljeno,

govoriti o senzitivnoj, emotivnoj strani našeg bića, niti o bilo kojem vidu estetičkog doživljaja, harmonije naše duševnosti i čulnih opažanja; kao da je sve to pripadalo slabijoj strani čovjekove ličnosti.

Ali, tužilice, u tim časovima susreta sa vječnošću, osjetile su nadmoć sopstvenog glasa, sopstvenog tvoraštva i sopstvene snage i odvažnosti. I usudile su se da progovore o apsolutu, o sudbinskoj tački svog kolektiva, naroda, naciona, a u odbranu njegovog imena i Jastva. I to upravo kroz estetičku vizuru, kroz jednu vrstu poetskog otklona od tadašnjeg ustaljenog, strogo normativnog prilaza životu.

Druga stavka misaonog kompleksa tužbalice izvire iz saznanja da tužbalica jeste susret sa smrću, ali je, prije svega, otpor prema toj istoj smrti. I to ne kroz prizivanje Boga i božanskog, ili rajskog života na onom svijetu. U Crnoj Gori nikada nije (na sreću) zaživio vjerski fanatizam ili jače zagovaranje zagrobnog iscjeljenja koji bi bili zamjena za stvarni život, ili nagrada u vidu njegovog produžetka. Oslonac je, ipak, bio na sopstvene snage. Kao u tužbalici jedne Grahovke za braćom i rođacima koje su Turci na prevaru pogubili:

„...Te će Turke savladati

Bog će dati

I vas braćo osvetiti,

Ako Bog da...“

U takvoj Crnoj Gori život se živio onoliko i onako koliko i kako se branio. Prema onome kako je sublimiran u tužbalicama, utisak je da se živjelo samo da bi se branilo. Zato i ne čudi što je konstantna odbrana golog života stvarala poseban odnos prema mrti, tj. kult smrti. A tamo gdje se njeguje kult smrti, malo je istinskog života, jer je on dijelom već unaprijed apsorbovan kao zalog svemu onome što se neće ostvariti, ali će se zato opjevati. I kao opjevan, ostaće kockica u mozaiku kolektiviteta. I uglavnom, po toj osnovi i upamćen.

I zato za tužbalice možemo reći da, pjevajući o smrti, dopisuju život. I da na njihovoj tvoračkoj magiji počiva jedna od najvjerodostojnijih slika crnogorskog kulturološkog nasljeđa.

d) Polazeći od snage emotivnosti i interpretativne vizionarnosti, možemo govoriti o dva profila tužilica: one koje su neposredno i najjače pogođene smrću svojih najbližih – sinova, braće, đevera, muževa, i one koje, najčešće pozvane i za to zadužene, tuže za daljim rođacima, poznatim plemenicima i junacima.

A upravo ove druge otkrivaju još jedan fenomen tužbalica – sociološki. On se ogleda u tome da društveni ugled, moć i slava sobom najčešće povlače privilegije i unaprijed osigurano preimućstvo nad ostalima, pa bilo to čak i u objavljivanju i veličanju smrti kroz angažman profesionalnih tužilica koje prvenstveno opjevavaju karakter i vrline, kao i društveni i politički položaj pokojnika – seoskog glavara, vojvode, perjanika i drugih uticajnih plemenika.

Na privilegiju takvog oplakivanja svakako da nijesu mogle računati skromne i, po broju muških glava, „tanje“ porodice. Takav način pozicioniranja

u društvu, kao i samog njegovog markiranja, jeste opštepoznati istorijski kontinuum i drugih naroda i kultura, i danas prepoznatljiv kao ne baš rijetki obrazac društvene akomodacije. U čitavom tom estetsko-istorijsko-kulturološko-sociološkom kompleksu, tužbalice predstavljaju specifikum našeg kulturnog nasljeđa. A ono je samo jednim dijelom muzejsko, dok drugim, kao kulturološki obrazac, i danas opstaje. Istina, u nešto modifikovanoj formi, i to uglavnom motivskog karaktera –nema više velikih bojeva, ratova i osvajanja, a i fenomen patriotizma vidno je urušen razgradnjom moralnih normi i životnih principa na individualnom i opštem društvenom planu. U takvom ambijentu rijetko se čija smrt može smatrati časnim žrtvovanjem za opšte dobro.

I pored toga, nama se valja odrediti prema tradiciji:

- znati u čemu je bila njena veličina i, ujedno, prepoznatljivost, i
- kako graditi otklon od nje, odnosno, saobraziti je njenoj datosti i pozicionirati je u granice njene stvarne efektive, s obzirom da svaki dijalektički razvojni put to podrazumijeva, pa i u slučaju tužbalica.





Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ<sup>1</sup>

## I SREDNJA AMERIKA PROSTOR I STANOVNIŠTVO

**(Prof. dr Miroslav Doderović, *Srednja Amerika prostor i stanovništvo*,  
Geografski institut Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2011)**

Sa zadovoljstvom se može konstatovati da se prvi put u našoj geografskoj literaturi počinju javljati djela kojima se daju kompleksni prikazi zemalja Srednje Amerike s posebnim naglaskom na specifičnosti njihove geografske stvarnosti. Jedno od takvih je svakako i djelo Dr Miroslava Doderovića „Srednja Amerika prostor i stanovništvo“ kojom nam autor predočava geografsku stvarnost teritorije Srednje Amerike, te probleme vezane za nju. Djelo je pisano naučno-popularnim stilom, a govori o prirodno-geografskim osobinama teritorije, demografskim, socio-ekonomskim obilježjima i najznačajnijim privrednim karakteristikama.

Prema nastavnom planu Studijskog programa za geografiju pri Filozofskom fakultetu u Nikšiću izučava se predmet Regionalna geografija Centralne i Južne Amerike tokom VI semestra. Ovom knjigom studenti Studijskog programa za geografiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću korišćiće navedeni udžbenik za predmet Regionalna geografija Centralne i Južne Amerike i time dobiti savremen, interesantan i problemski udžbenik koji im daje nove poglede na različite geografske osobine Srednje Amerike.

Tekst knjige (230 str.) podijeljen je na 6 velikih cjelina: 1. Geografski položaj i veličina Srednje Amerike, 2. Prirodno-geografske karakteristike Srednje Amerike, 3. Geografsko-istorijske osnove razvoja, 4. Ekonomsko-geografske osobine, 5. Regionalno-geografski pregled država Američke prevlake i 6. Regionalno-geografski pregled Antilske Amerike.

---

<sup>1</sup> Dr Maksut Dž. Hadžibrahimović, Filozofski fakultet – Nikšić.

Prvo poglavlje govori o geografskom položaju i veličini Srednje Amerike odnosno prostoru koji čine brojna ostrva, poluostrva, kopneni mostovi i prevlake koje uokviruju duboke morske kotline Meksičkog zaliva i Karipskog mora.

Drugo poglavlje ukazuje na prirodno-geografske osobine Srednje Amerike gdje se posebno naglašavaju raznolikosti na oko vrlo jednostavnog reljefnog sklopa kroz konkretnu analizu njegovih pojedinih djelova. Tim poglavljem dat je i kompletan prikaz geoloških struktura i reljefa, klimatskih, hidroloških i biogeografskih karakteristika. Naime, prikaz klimatskih prilika dat je kroz analizu godišnjeg rasporeda srednjih dnevnih temperatura, broja sunčanih sati za mnogobrojne države Srednje Amerike, te rasporeda i visine godišnjih padavina. Prilikom razmatranja klimatskih prilika vrši se i analiza vegetacije i tla. Tu je takođe istaknuto da se Američka prevlaka odlikuje bogatstvom i raznovršnošću hidrografskih elemenata, pa je na tome prostoru formirana gusta mreža riječnih tokova i brojna jezera. Autor knjige konstatuje, imajući u vidu veliku količinu padavina koje to područje dobija, da su riječni tokovi bogati vodom ali su takođe i veoma kratki zbog relativno male širine same prevlake.

Treće poglavlje ukazuje na period Velikih geografskih otkrića i pozicija Srednje Amerike, kao i istorijat naseljavanja, kolonizacija i stvaranje samostalnih država, kao i strukturne karakteristike stanovništva Srednje Amerike. U okviru toga poglavlja prikazuju se naselja i urbani sistemi u Srednjoj Americi, odnosno razvoj gradova u pretkolonijalnom razdoblju kao i razvoj urbanih sistema u kolonijalnom razdoblju, prostorna struktura kolonijalnih gradova Srednje Amerike. Posebno je obrađen razvoj urbanih sistema u postkolonijalnom razdoblju i savremeni urbani razvoj.

Četvrto poglavlje obrađuje ekonomsko-geografske osobine, odnosno karakteristike ekonomije, tj. poljoprivredu, ribarstvo, rudarstvo i energetiku, industriju, saobraćaj i turizam. Za svaku pojedinu zemlju i grupu zemalja, u tekstu su priloženi tabelarni sređeni najvažniji podaci: najvažniji izvozni proizvodi zemalja i prikaz instalisane snage elektrana pojedinih zemalja Antilske Amerike.

Peto poglavlje obrađuje regionalno-geografski pregled država Američke prevlake (Meksiko, Belize, Gvatemala, Honduras, Salvador, Nikaragva, Kostarika i Panama). Za sve navedene zemlje Američke prevlake autor posebno obrađuje, pored geografskog položaja i veličine, fizičko geografske odlike i istorijsko geografske osnove razvoja, geografsko ekonomske odlike, kao i regionalni pregled navedenih zemalja.

Šesto, posljednje poglavlje vezano je za regionalno-geografski pregled Antilske Amerike (Kuba, Haiti, Dominikanska Republika, Jamajka, Bahami, Sveti Kristofer i Nevis, Antigva i Barbuda, Dominika, Sveta Lucija, Sveti Vinsent i Grenadini, Grenada, Barbados i Trinidad i Tobago), sa još 4 podglavlja (francuski, holandski i britanski posjedi, kao i posjedi SAD-a). Takođe, i u tome poglavlju u okvirima navedenih zemalja obrađuju se: geografski položaj

i veličina, fizičko geografske odlike, historijsko geografske osnove razvoja i geografsko ekonomske odlike.

Udžbenik je praćen velikim brojem karakterističnih fotografija, grafikonima, tabelarnim pregledima i fizičko geografskim kartama, što sve samo povećava vrijednost. Za našu stručnu i naučnu geografsku javnost bilo bi veoma dobro kad bi dobili takve regionalno-geografske radove i o ostalim djelovima američkog kontinenta i drugih kontinenata.

Priložena dokumentacija, autorovi komentari i analize pružaju više svijetla o stanju i problemima s kojima se susreću zemlje Latinske Amerike odnosno Srednje Amerike i koje se sve više aktiviraju na međunarodnom privrednom i političkom polju. Autoru treba odati priznanje što nam je omogućio da se s ovim zemljama bolje upoznamo.

Ta knjiga – udžbenik za studente Studijskog programa za geografiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću veoma je dobar i omogućava kako studentima tako i nastavnicima geografije i široj javnosti širom naše zemlje da se bolje i dublje upoznaju s geografskom stvarnošću Srednje Amerike.

Na kraju se za to djelo, koje je sastavljeno od samo 230 strana, može reći da svojom koncepcijom, strukturom i informativnošću uspijeva da približi čitaocu geografsku stvarnost Srednje Amerike, prostoru i stanovništvu. Mnogobrojan je spisak izvora i literature, karata, slika, dijagrama i tabela.

## II ANTARKTIK REGIONALNO – GEOGRAFSKI ASPEKTI

**(Prof. dr Miroslav Doderović, *Antarktik*, Institut za geografiju i Studijski program za geografiju Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2011)**

U izdanju Instituta za geografiju i Studijskog programa za geografiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću u toku 2011. godine, izašla je knjiga „Antarktik regionalno-geografski aspekti“ od prof. dr Miroslava Doderovića, kojom nam autor na vrlo savremen način prikazuje geografsku stvarnost Antarktika. Ta knjiga od 80 strana ima veliki značaj, jer nam dalje kompleksan prikaz niza specifičnih pojava i procesa koji se odvijaju u geografskoj stvarnosti Antarktika s regionalno-geografskog aspekta po mnogo čemu jedinstvene karakteristične regije na zemljinoj površini.

Izlaganja u knjizi podjeljena su u 4 poglavlja kojima su detaljno analizirane pojedine geografske odlike antarktičkog prostora. To su sljedeća poglavlja: 1. Teorija regije, 2. Ime, veličina i položaj, 3. Geografsko fizičke osnove Antarktika i 4. Geografsko politička problematika Antarktika.

U prvom poglavlju odnosno uvodu – *Teorija regije* – originalno i savremeno se govori o osobinama regije kao kompleksnoj individualnoj geografskoj cjelini koja se razlikuje od susjednih oblasti. Naime, ona objedinjuje prirodnu oblast i privredni rejon i predstavlja predmet proučavanja geografije. Autor knjige dalje objašnjava da „regija nema uvijek određene, jasne granice, te se ne može izdvojiti iz geografske sredine. Ona ima specifičnu, određenu strukturu, stvorenu kao rezultat djelovanja zakona prirode i zakona društva. Sa društveno-ekonomskim razvitkom mijenja se i struktura regije“.

Geografski prostor ima svoje ne samo specifične, već i originalne crte, koje ga razlikuju od prirodnog pejzaža kao takvog. Distinkcija geografskog prostornog kompleksa u odnosu na prirodu kao takvu rezultira iz projiciranih društvenih faktora. Projiciranje društvenih sadržaja u prostornu stvarnost zemljine površine održava njihove ciljeve i uslovljuje transformaciju.

Dakle, autor, između ostalog, u tome poglavlju bavi se zadacima regionalne geografije kad je u pitanju definisanje samog pojma regije odnosno proučavanju zakonitosti formiranja fizionomskog pejzaža, odnosno individualnosti izdvojenih regija; proučavanje dinamike regija, prožimanja, veze i jedinstvo regija.

U drugom poglavlju – *Ime, veličina i položaj Antarktika (kontinentalna i okeanska cjelina u Australijskoj hemisferi)* - autor podrobnije objašnjava prepoznatljivu crtu Antarktika kao izdvojenu regiju, odnosno kao sedmi kontinent naše planete koji je najvećim dijelom teritorije koncentrisan oko Južnog pola i da se južni magnetni pol nalazi na istočnom dijelu Antarktika. Njegova najizrazitija geografska obilježja su: udaljenost od naseljenih kontinenata; nepristupačnost i surovost prirode; oblik teritorije; velika nadmorska visina i ogromne površine pod ledom. Dalje, u tome poglavlju daje se hronološki pregled otkrića Antarktika, kartiranje Antarktika i savremena naučna istraživanja. Naime, „uprkos brojnim zemljama i pomorskim ekspedicijama do 1920. godine, istraživači su vidjeli samo 5% Antarktika. Napredak u avijaciji i vazdušnom fotografisanju brzo su uvećali stopu istraživanja, i do 1940. godine većina obala i nekoliko unutrašnjih oblasti su zapažene i imenovane“, ističe autor navedene knjige.

U trećem poglavlju – *Geografsko fizičke osnove Antarktika*, autor knjige objašnjava postanak i građu Antarktika, geološku građu i morfološke odlike, planinske vijence i ostrva Antarktika, klimatske prilike, vode i biogeografske odlike Antarktika.

Interesantno je autorovo objašnjenje vezano za treće poglavlje, „jedno objašnjenje odnosa arktičke depresije i odnosa arktičke depresije i Antarktika“, vezana za poznatu Vegenerovu teoriju o razbijanju jedinstvenog sila i pomicanju kontinentalnih blokova, o kojoj se mnogo raspravljalo, nije mogla da odgovori zadovoljavajući sve probleme. S tim u vezi, italijanski stručnjak N. Bonfanti iznosi smjelo objašnjenje o postanku i izgledu Arktičke zavale i Antarktičkog kopna. Veliki meteorski krateri na Mjesecu, na poluostrvu Ungava, sjeverni

Labrador, kao i u Hudsonovom zalivu i zalivu Sv. Lorenza podstiču autora da na isti način objasni i postanak Arktičke zavale.

Po mnogim geografskim osobinama, Antarktik se razlikuje od ostalih kontinenata. Ostali kontinenti u osnovi su sličnog oblika: predstavljaju gromade nepravilnog trougla sa širim osnovama okrenutim ka sjeveru, a vrhom prema jugu. Antarktik je, međutim, kruškastog oblika. Pri tome je masivniji i manje raščlanjeni dio okrenut prema Australiji, a uži i jače diseciran dio prema Južnoj Americi.

U četvrtom poglavlju – *Geografsko politička problematika Antarktika* – autor ističe nekoliko tematskih pitanja, kao što su: Antarktički sporazum, čovjek i naseljenost na Antarktiku (naselja i njihovi oblici), prirodni resursi i valorizacija (saobraćaj, ribarstvo i turizam), ostrva u Antarktičkim vodama, zavisne teritorije u južnom dijelu Tihog, Indijskog i Atlantskog okeana (Australija, Francuska, Južnoafrička republika, Norveška i Velika Britanija), sličnosti i razlike između sjevernih i južnih polarnih oblasti (osnovne karakteristike, surovost klimata jedna od najbitnijih osobenosti Arktika, vječna merzlota, led – glavna smetnja kretanja kroz polarne oblasti, biogeografska obilježja: skučen živi svijet, Arktik – oblast raznovrsnog ali malobrojnog stanovništva, osvajanje novih prostora – Arktika i kosmosa i značaj i ugroženost polarnih krajeva).

Posebna vrijednost Antarktičkog sporazuma odnosno „Sporazum dvanaestorice“ o Antarktiku je u tome, što omogućava i drugim zemljama ravnopravno iskorišćavanje Antarktika u miroljubive svrhe. Tim sporazumom se predviđa „zabrana svake vojne aktivnosti“.

Knjiga o kojoj je riječ ima više karata, slika, dijagrama i tabela koji ilustruju i upotpunjuju sadržaj te zanimljive studije i znatno olakšavaju njeno razumijevanje. Obiman je spisak literature i izvora, karata, slika, dijagrama i tabela.

Ovom prikazu cilj je da skrene pažnju čitaoca na to interesantno djelo i da naglasi kako je vrlo korisno za geografe koji se u prvom redu interesuju istraživanjima navedene vrste. Taj interesantan rad omogućava detaljniji uvid u složenu geografsku problematiku Antarktika.



*Dragan KRIVOKAPIC<sup>1</sup>*

## **TEORIJA FIZIČKOG VASPITANJA I OSNOVE ŠKOLSKOG SPORTA**

(Prof.dr Duško Bjelica i dr Jovica Petković, *Teorija fizičkog vaspitanja i osnove školskog sporta*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica 2009.)

Početakom 2009. godine Univerzitet Crne Gore objavio je univerzitetski udžbenik *Teorija fizičkog vaspitanja i osnove školskog sporta*, autora: prof. dr Duška Bjelice i dr Jovice Petkovića. Knjiga ima 158 stranica i prvenstveno je namijenjena studentima Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje, a sadržaj knjige usaglašen je s programom predmeta *Teorija fizičkog vaspitanja i osnove školskog sporta*, koji se izučava na akademskim postdiplomskim specijalističkim studijama. Naučna i informativna vrijednost toga udžbenika je izuzetno značajna jer integralno povezuje dvije fundamentalne oblasti fizičke kulture. Udžbenik o kojemu je riječ je obuhvatan, veoma informativan i savremen, pa predstavlja vrijedno štivo u oblasti fizičke kulture. Udžbenik je strukturiran u 11 cjelina u kojima je na razumljiv, studiozan i sistematičan način predstavljena materija iz oblasti teorije fizičkog vaspitanja i osnova školskog sporta.

U uvodnom dijelu autori elaboriraju ulogu i značaj teorije fizičkog vaspitanja s osvrtom na sadašnjost i budućnost školskog sporta. Naglašavaju da fizičko vaspitanje predstavlja sve značajnije područje vaspitne djelatnosti koje intenzivno zaokuplja pažnju pedagoških teoretičara. U tome smislu to područje vaspitne djelatnosti ne bi trebalo posmatrati izolovano u odnosu na druga područja, utoliko prije što fizičko vaspitanje sadrži u sebi koliko motornu, toliko i kognitivnu i afektivnu komponentu, što svojom kompleksnošću obogaćuje

---

<sup>1</sup> Doc. dr Dragan Krivokapić, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje u Nikšiću



ukupni vaspitni uticaj. Tako shvaćeno, fizičko vaspitanje u savremenom društvu poprima još veći značaj i ulogu u sveukupnosti vaspitnih uticaja na mlade, ali i odrasle. Kao naučna disciplina, teorija fizičkog vaspitanja ima višestruki značaj: spoznajni, metodološki i praktični. Otkrivajući objektivne zakonitosti funkcionisanja i razvoja fizičkog vaspitanja, ona omogućava da se dublje pronikne u praksu, da se shvati suština i smisao određenih pojava i tendencija, da se odvoji bitno od nebitnog, neophodno od slučajnog, progresivno od zastarjelog i prevaziđenog. U odnosu na praksu, teorija se ne javlja samo kao ono što treba otkriti, provjeriti ili dokazati, već kao njen bitni sastojak, kao njena subjektivno-spoznajna strana, kojom se odražava objektivna stvarnost.

Drugi dio toga udžbenika posvećen je biološkom, mentalnom i pedagoškom značaju školskog sporta, pa autori navode da se biološka funkcija školskog sporta, kao sastavnog dijela obrazovnog sistema ispoljava prije svega u njegovom mnogostrukom uticaju na organizam čovjeka. U većini slučajeva školski sport sadrži najraznovrsnije pokrete i kretanja u kojima se, manje više, angažuju gotovo svi biološki potencijali učenika. Na taj način sport podstiče rad unutrašnjih organa, poboljšava razmjenu materija i druge vitalne organske procese, a nadalje podstiče rast i razvitak organizma u cjelini.

Naredni dio posvećen je prirodnim oblicima kretanja kao i značaju, primjeni i uticaju vježbi oblikovanja na razvoj djeteta. U tome smislu autori navode da su prirodni oblici kretanja najprirodnija, najjednostavnija i u životu najpotrebnija kretanja, pa su razni oblici hodanja i trčanja najprirodniji oblik fizičkih aktivnosti, koje treba racionalno i ekonomično izvoditi. Trčanje predstavlja jednu od najkorisnijih aktivnosti za razvijanje i jačanje kardiovaskularnog i respiratornog sistema, posebno ako se izvodi u prirodi, na čistom vazduhu. Osim toga, trčanje snažno jača cio aparat za kretanje pa predstavlja jedno od osnovnih sredstava nastave fizičkog vaspitanja. Poseban razlog usavršavanja tehnike trčanja jeste i taj što se veći dio sportskih aktivnosti bazira upravo na trčanju. Osim toga, bogatstvo kretanja koje se razvija vježbama oblikovanja omogućava usvajanje velikog fonda motoričkog znanja, što predstavlja veoma dobru predispoziciju za kasnije bavljenje bilo kojim sportom. Autori zaključuju da pravilan rast i razvoj djece zavisi od niza faktora među kojima je od presudnog značaja upravo bavljenje fizičkom aktivnošću.

U sljedećem dijelu akcentovan je značaj testiranja i primjene motoričkih testova u predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu. Autori naglašavaju da je u nastavi fizičkog vaspitanja primjena tehnike testiranja sa stanovišta procjene rasta i razvoja učenika od neprocjenjive važnosti. S obzirom da su antropološke osobine, sposobnosti i karakteristike veoma raznovrsne i mnogobrojne, analogno tome, veoma je raznovrsno njihovo mjerenje, procjenjivanje i testiranje. U skladu s tim, tehnika testiranja u kineziološkoj antropologiji, u okviru utvrđivanja

morfoloških karakteristika čovjeka obuhvata mjerenje antropometrijskih dimenzija, a u okviru funkcionalnih sposobnosti, kognitivnih sposobnosti, konativnih karakteristika, motoričkih sposobnosti i socioloških karakteristika, obuhvata psihometrijska, kineziometrijska i sociometrijska testiranja. Testiranje i mjerenje, tj. utvrđivanje nivoa razvojnih karakteristika, motoričkih sposobnosti, znanja i postignuća, kao i svih relevantnih činilaca koji mogu bitno da doprinesu upoznavanju učeničkih individualnih i kolektivnih karakteristika i sposobnosti, doprinose objektivnom postavljanju i realizaciji cilja i zadataka u nastavi kao i efikasnijem izvođenju nastave zasnovane na aktuelnom antropološkom statusu učenika i njihovim autentičnim potrebama.

Značaj svestranog razvoja djeteta je apostrofirano u narednom dijelu u kojem autori akcentiraju na razvoj elementarnih tehničkih struktura i uz angažovanje velikih mišićnih grupa, što je osnov za ravnomjeran rast i razvoj i kasnije usavršavanje. Zato takve programe treba provoditi pretežno kroz igre čime se kod djece postepeno diferenciraju interesi za pojedine grupacije sportova.

Kao logičan nastavak prethodnog dijela slijede načela specijalizacije u sportu, u kojem autori navode da je neophodno pravilno shvatiti i primjenjivati princip specijalizacije u treningu djece i juniora, tako da višestrani razvoj mora biti temelj iz kojega bi se razvila specijalizacija. Odnos između višestranog i specijalnog treninga treba pažljivo planirati, uzimajući u obzir modernu tendenciju za snižavanjem starosne dobi kada nastupa sportsko sazrijevanje. Kroz univerzalnu pripremu, koja se sprovodi kroz razne igre i koje sadrže raznovrsne tehnike, profesori i treneri dobijaju informacije o različitim sportskim disciplinama sa ciljem da se kod djece otkrije interes i predispozicija za određenu sportsku disciplinu i vrši usavršavanje bazičnih motoričkih sposobnosti koje su osnova za dalju nadgradnju u specijalizovanom sportu za koji se oni opredijele.

Spoljašnji i unutrašnji činioci trenažno-obrazovnog procesa su tema sljedećeg dijela toga univerzitetskog udžbenika. Kako navode autori, s obzirom na to da porijeklo faktora, koji u većoj ili manjoj mjeri utiču na organizaciju trenažno-obrazovnog procesa, može biti različito, i efekti njihovog uticaja na organizaciju trenažno-obrazovnog procesa takođe mogu biti različiti. U cilju njihove elaboracije treba navesti da postoje tzv. spoljašnji i unutrašnji faktori mogućih uticaja na organizaciju i tok trenažno-obrazovnog procesa. U unutrašnje činioce spadaju oni na koje se može uticati putem trenažno-obrazovnog procesa, kao što su morfološke dimenzije, funkcionalne sposobnosti, motoričke dimenzije, kognitivne dimenzije, konativne dimenzije, motivaciona struktura i sociološke karakteristike. Spoljašnji činioci trenažno-obrazovnog procesa uključuju izuzetno širok spektar faktora koji mogu biti sociološke, psihološke, pedagoške, medicinske, političke i druge prirode, ali zajedničko za sve to je da imaju indirektan uticaj na trenažno-obrazovni proces.

U narednom dijelu razmatra se doziranje opterećenja u dječjem uzrastu kroz prikaz uvodno-pripremnog, glavnog i završnog dijela treninga. Autori ističu da je doziranje opterećenja treninga za djecu od izuzetne važnosti za sam trenazni proces, jer trening je jedan kompleksan proces koji zavisi od nekoliko segmenata i samo dobro isplaniran i isprogramiran trening imaće pozitivne efekte na organizam mladog sportiste. Doziranje opterećenja je praktično osnov svakog treninga i predstavlja jedno od glavnih uslova efektivnog treninga, jer se može programirati, kontrolisati i korigovati.

Razvoju i modelovanju treninga brzine, koordinacije, snage i izdržljivosti, autori poklanjaju posebnu pažnju u sljedećem dijelu, jer upravo od tih sposobnosti u velikoj mjeri zavisi sportska uspješnost. Pri tome, programi treninga djece moraju uzeti u obzir dinamiku rasta i razvoja za svaki uzrasni period kako za dječake, tako i za djevojčice, a u doba rasta i razvoja posebna pažnja se pridaje vježbama jačanja čiji su pozitivni efekti odgovorni za pravilan uspravan stav i dobro držanje tijela.

Posljednji dio toga udžbenika autori su posvetili razmatranju uticaja sportsko-takmičarskih aktivnosti na formiranje ličnosti mladih sportista, i mjesta koje sport zauzima u društvu sa stanovišta uticaja na ličnost djece i razvoja njihovog karaktera, u pravcu njihovog društvenog prilagođavanja kroz kolektivno sportsko druženje, takmičenje, treniranje kao i druge vrste aktivnosti. Samim tim, navode autori, sport i sportska takmičenja imaju veliki vaspitni potencijal i predstavljaju izuzetno efikasno vaspitno sredstvo koje razvija timski rad i kooperativnost, radne navike, komunikativnost, svjesnu disciplinu, pažnju i sl.

Sve navedene karakteristike prikazanog udžbenika obezbjeđuju mu aktuelnost i trajnost u dijelu studentske edukacije iz oblasti predmeta *Teorija fizičkog vaspitanja i osnove školskog sporta*, kao i široku primjenjivost u svakodnevnoj nastavi fizičkog vaspitanja.

## POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

*Vaspitanje i obrazovanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljenom odobrenju.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 staranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.

g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjeha. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

Ministarstvo nauke – za časopis *Vasptanje i obrazovanje* - Podgorica, Rimski trg bb

ili e-mail: [casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)

[radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me)

[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)

REDAKCIJA