

2

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

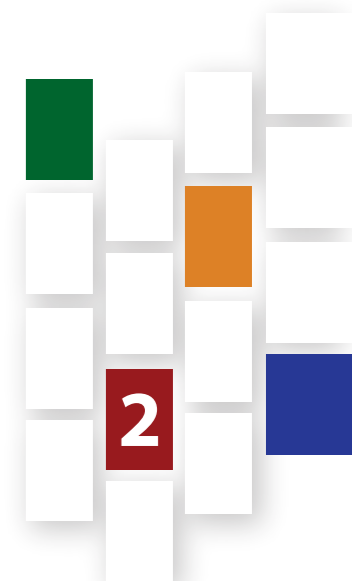
EDUCATION

*edukation*

Образование

*Ausbildung*

éducation





VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
časopis za pedagošku teoriju i praksu

---

UDC – 27	ISSN 0350 – 1094	PODGORICA
God XXXVIII	Godišnji broj 2	2014.

---

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, 2014

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|2014**





## SADRŽAJ

### ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Jovana MAROJEVIĆ O KRITIČKOJ PEDAGOGIJI ANRIJA ŽIRUA .....	17
Adnan ČIRGIĆ ANDRIJA JOVIĆEVIĆ KAO PROUČAVALAC CRNOGORSKIH GOVORA ...	37
Isidora KORAC Aleksandra JOKSIMOVIĆ ZNAČAJ I FUNKCIJA UMJETNOSTI I NJEN ODNOS S VASPITANJEM .....	47
Dragana PAVLOVIĆ – BRENESELOVIĆ KOMPETENCIJE ILI KOMPETENTNOST: različiti diskursi profesionalizma vaspitača .....	57
Radovan OGNJANOVIĆ Svetislav BAKIĆ Zorica KOTRI OBAVEZNI IZBORNI SADRŽAJI U REFORMISANOJ GIMNAZIJI ....	69
Vesna COLIĆ Otilia VELIŠEK-BRAŠKO MIŠLJENJA I ISKUSTVA VASPITAČA O KORISTI INKLUZIJE I NAČINIMA NJENOG OSTVARIVANJA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI .....	91
Novica VUJOVIĆ DOPRINOS ASIMA PECA IZUČAVANJU CRNOGORSKE JEZIČKE PROBLEMATIKE .....	105



Svetlana LAZIĆ KONVENCIJA O PRAVIMA DJETETA U SVIJETLU MEĐUNARODNOG I NACIONALNOG PRAVNOG OKVIRA I DJELOVANJA .....	117
--	-----

Власта ЛИПОВАЦ-СУЧЕВИЋ Ана МАРКОВИЋ Мара КЕРИЋ РЕСУРСИ КВАЛИТЕТА ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА .....	129
---	-----

## **NASTAVNO – VASPITNI RAD**

Tamara HRIN Mirjana SEGEDINAC Dušica MILENKOVIĆ PRIMJENA SISTEMIČKOG PRISTUPA U EGZEMPLARNOJ NASTAVI ORGANSKE HEMIJE .....	143
--	-----

Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ PRIPREMANJE UČENIKA ZA OBRAĐIVANJE NOVOG GRADIVA U NASTAVI GEOGRAFIJE .....	155
--	-----

Dejana ĐURĐEVIĆ, Mileva BRAJUŠKOVIĆ, Olivera KRIVOKAPIĆ, Emina NOKIĆ Vesna RADULOVIĆ STANOVNIŠTVO I NASELJA U MJESNOJ ZAJEDNICI BOGETIĆI ..	177
--	-----

Miroslav DODEROVIĆ Zdravko IVANOVIĆ GLACIOLOGIJA I NEOPHODNOST NJENE NASTAVNE AKTUELIZACIJE U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI .....	195
--	-----

<i>Vasilj</i> JOVOVIĆ STUDENTSKE ANKETE U FUNKCIJI NASTAVE .....	213
---	-----

Vladimir BAKRAČ SOCIOLOŠKA ANALIZA PORODICE KROZ PRIZMU TOLSTOJEVA ROMANA <i>ANA KARENJINA</i> .....	225
--	-----

Nevenka VULIĆ ZNAČAJ ŠKOLE U PRIRODI U MLAĐIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE .....	237
---	-----

## **PRIKAZI**

Dragica MIJANOVIĆ Dr Radovan Bakić: <i>POLOŽAJ U PROSTORU KAO FAKTOR RAZVOJA</i> , Geografski institut Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2013. godine .....	247
--	-----

## **IN MEMORIAM**

Akademik Blagota MITRIĆ AKADEMIK BOŽIDAR NIKOLIĆ - VELIKI ČOVJEK I NAUČNIK (1941 – 2014) .....	253
Zdravko PEJOVIĆ STEVAN ĐUKANOVIĆ (1930 – 2014) .....	255



## CONTENTS

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

Jovana MAROJEVIĆ On Critical Pedagogy of Henry A. Giroux .....	17
Adnan ČIRGIĆ ANDRIJA JOVIĆEVIĆ - MONTENEGRIN SPEECHES' RESEARCHER ..	37
Isidora KORAC Aleksandra JOKSIMOVIĆ ROLE OF ARTS EDUCATION AND CORRELATIONS BETWEEN ARTS AND EDUCATION .....	47
Dragana PAVLOVIĆ – BRENESELOVIĆ COMPETENCES OR PROFESSIONAL COMPETENCE/STANDARD: Different Discourses of Educators' Professionalism .....	57
Radovan OGNJANOVIĆ Svetislav BAKIĆ Zorica KOTRI COMPULSORY ELECTIVE CONTENTS IN REFORMED GYMNASIUM .....	69
Vesna COLIĆ Otilia VELIŠEK-BRAŠKO OPINIONS AND EXPERIENCES OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT THE BENEFITS AND WAYS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSION IN PRESCHOOL INSTITUTION .....	91

Novica VUJOVIĆ CONTRIBUTION OF ASIM PECO TO THE STUDY OF MONTENEGRIN LANGUAGE PROBLEMS .....	105
Svetlana LAZIĆ THE CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD IN THE REFLECTION OF INTERNATIONAL AND NATIONAL LEGAL FRAME AND ACTION .....	117
<i>Vlasta LIPOVAC-SUČEVIĆ</i> <i>Ana MARKOVIĆ</i> <i>Mara KERIĆ</i> QUALITY RESOURCES IN PRIMARY EDUCATION .....	129
<b>TEACHING AND EDUCATIONAL WORK</b>	
Tamara HRIN Mirjana SEGEDINAC Dušica MILENKOVIĆ APPLICATION OF SYSTEMIC APPROACH TO THE EXEMPLARY ORGANIC CHEMISTRY TEACHING .....	143
Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ PREPARATION OF NEW LESSON PLAN IN GEOGRAPHY TEACHING .....	155
Dejana ĐURĐEVIĆ, Mileva BRAJUŠKOVIĆ, Olivera KRIVOKAPIĆ, Emina NOKIĆ Vesna RADULOVIĆ POPULATION AND SETTLEMENTS IN THE LOCAL COMMUNITY OF BOGETIĆI .....	177
Miroslav DODEROVIĆ Zdravko IVANOVIĆ GLACIOLOGY AND NECESSITY OF ITS TEACHING ACTUALIZATION IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL .....	195
<i>Vasilj JOVOVIĆ</i> SURVEYS USED FOR IMPROVEMENT OF TEACHING .....	213

Vladimir BAKRAČ  
SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE FAMILY  
THROUGH TOLSTOY'S NOVEL *ANNA KARENINA* ..... 225

Nevenka VULIĆ  
THE IMPORTANCE OF SCHOOL IN NATURE  
IN THE JUNIOR CLASSES OF ELEMENTARY SCHOOL ..... 237

## REVIEWS

Dragica MIJANOVIĆ  
Dr Radovan Bakić:  
*POSITION IN SPACE AS A DEVELOPMENTAL FACTOR*,  
Institute of Geography of the Faculty of Philosophy, Nikšić, 2013..... 247

## IN MEMORIAM

Academician Blagota MITRIĆ  
ACADEMICIAN BOŽIDAR NIKOLIĆ  
– A GREAT MAN A GREAT SCIENTIST (1941 – 2014) ..... 253

Zdravko PEJOVIĆ  
STEVAN ĐUKANOVIĆ (1930 – 2014) ..... 255



**ČLANCI**  
**(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)**







Jovana MAROJEVIĆ<sup>1</sup>

## O KRITIČKOJ PEDAGOGIJI ANRIJA ŽIRUA

### Rezime:

Rad predstavlja pregled ideja jednog od najutjecajnijih teoretičara kritičke pedagogije danas Anrija Žirua iz perspektive njegovog za ovu tematiku najrelevantnijeg djela *O kritičkoj pedagogiji*, kao i na osnovu niza članaka u kojima se ovaj autor plodonosno bavi razrješavanjem aktualnih pitanja kritičke pedagogije i njene pozicije u savremenom svijetu. Ideje okosnice Žiruovog djela, pa i ovog rada, temelje se na konceptima kritičke pedagogije kao moralne i političke prakse, javne pedagogije te poimanja akademske prakse kao javnog čina.

**Ključne riječi:** kritička pedagogija, etika, politika, neoliberalizam

Anri Žiru jedan je od najzapaženijih savremenih teoretičara kritičke pedagogije, u redu s P. Meklarenom, M. Eplom, D. Masedom, Dž. Kinčelom i drugima. Njegov bogati opus od preko pedeset knjiga (*Ideologija, kultura i proces školovanja, Teorija i otpor u obrazovanju, Skriveni kurikulum i moralno obrazovanje, Krađa nevinosti: rat korporativne kulture protiv djece, Univerzitet u lancima*) i nekoliko stotina naučnih radova u stručnoj periodici, svjedoči nam o vrlo produktivnom i posvećenom intelektualcu. Godine 2011. objavljuje djelo *O kritičkoj pedagogiji*, koje se s pravom može nazvati svojevrsnim udžbenikom iz domena kritičke pedagogije te kritičke nauke uopšte. Budući rad *o kritičkoj pedagogiji*, uzećemo ovu knjigu za referentni okvir za širu analizu Žiruovog poimanja teorije kritičke pedagogije (knjiga je u prevodu od prošle godine dostupna i na srpskom jeziku), uz konsultovanje autorovih nezaobilaznih radova iz korpusa pedagogije i politike nade, neoliberalne i korporativne pedagogije, intelektualne prakse, akademske slobode i ugroženosti madih.

---

<sup>1</sup> Mr Jovana Marojević, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, Studijski program za pedagogiju.

*O kritičkoj pedagogiji* predstavlja niz eseja pisanih mahom u deceniji koja je za nama, mađa su neki od njih nastali u periodu od sedamdesetih godina prošlog vijeka. Ta činjenica, pak, ne deaktuelizuje sadržaj ove knjige, naprotiv – čini ga izuzetno savremenim, s obzirom na stanje školstva u Sjedinjenim Američkim Državama. Prilikom čitanja i tumačenja ove knjige ne smijemo izgubiti iz vida upravo tu činjenicu – njen nastanak u obrazovnom kontekstu Amerike, čime se ne relativizuje njena primjenljivost i aktuelnost na svim meridijanima, već nam naprosto pomaže u razumijevanju iznesenih ideja. Kao glavni podsticaj za pisanje ove knjige, sâm autor navodi želju da se predstavi ideja o kritičkoj pedagogiji prema kojoj je *obrazovanje u obavezi da neprestano traga za istinom*, te da nauči učenike na preispitivanje političke i moralne odgovornosti vlasti. Ipak, usuđujemo se reći kako je knjiga mnogo više od prostog nacrtu ideje kritičke pedgogije, pisana namjerno pitkim i zgusnutim jezikom koji neizostavno i čitaoca laika, uspavanog zahtjevima konformističkog života u savremenom svijetu, pobuđuje na promišljanje i kritičnost.

Uvjerićemo se kako ideja o kritičkoj pedagogiji na određeni način nadilazi uobičajena shvatanja pedagogije i njeno razmatranje u terminima „vještine, tehnike, nepristrasnog metoda“<sup>2</sup>. Rečeno žiruovskim jezikom, pedagogija se shvata kao „kulturalna politika“<sup>3</sup>, ili „etička i politička kategorija“<sup>4</sup>, „politička i moralna praksa“<sup>5</sup> i svojevrsan „politički projekat“; o njoj se govori i u terminima „javne pedagogije“<sup>6</sup> i „trajnog obrazovanja“<sup>7</sup>, kao o „pedagogiji zasnovane nade“<sup>8</sup>, koja je „transformativna“<sup>9</sup> i „kontekstualna“<sup>10</sup>. Jezik kritičke pedagogije služi se terminima „kritike“ i „zasnovane nade“ i mogućnosti. Osposobljavanje pojedinca za *ostavarivanje smislenog života*, te mijenjanja i stvaranja konteksta u kome živi, vidi se kao glavni *cilj kritičke pedagogije*. Navedena obilježja nju svrstavaju u red potencijalno revolucionarnih društvenih praksi, koje bi iz korijena mogle promijeniti ne samo poimanje već i življenje demokratije u današnjem svijetu. Žiru smatra bezupitnom *međuzavisnost tokova pedagogije, demokratije, morala i politike*, kao i smislenog pojedinačnog života u društvu. Onome ko se prvi put srijeće s koncepcijom kritičke pedagogije, može se učiniti neobičnim zasićenost jednog pedagoškog teksta političkom terminologijom. Ipak, prateći tok

---

<sup>2</sup> Žiru, A. (2011): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 10.

<sup>3</sup> Ibidem, str. 29.

<sup>4</sup> Ibid., str. 13.

<sup>5</sup> Ibidem, str. 25.

<sup>6</sup> Ibid., str. 16.

<sup>7</sup> Ibid., str. 258.

<sup>8</sup> Ibid., str. 184.

<sup>9</sup> Ibid., str. 113.

<sup>10</sup> Ibid., str. 114.

autorovih misli, postaje više nego jasna političnost pedagogije i pedagoška valentnost politike. To je ujedno i jedna od najdominantnijih ideja Žiruove pedagoške teorije, na osnovu koje je autor bio optuživan da pedagogiju shvata kao indoktrinaciju. Ipak, objašnjavajući svoje viđenje kritičke pedagogije kao „slobodarskog projekta“ davanja smisla individualnom ljudskom životu, Žiru se jasno udaljava od pedagogije kao demagoškog sredstva. Uz to, stalnim pozivanjem na jezik kritike i samokritike, autor gotovo da onemogućava pripisivanje sebi i svojoj nauci pomenutih epiteta. Međutim, budući nenaviknut na diskurs kritike, mogućnosti „zasnovane nade“, neoprezan čitalac može lako zapasti u istu zabludu. Žiruov opus poziva na kritičko čitanje redova o kritičkoj pedagogiji, sumnjičenje svih naizgled bezupitnih značenja, i svijest o kontekstualnosti pedagoške teorije i prakse.

Žiru svoju pedagogiju temelji na nasljeđu Paula Freirea, koga smatra nemjerljivim po „teorijskoj britkosti“ i „moralnoj hrabrosti“. Autor ističe kako je naročito danas signifikantan doprinos Freireove pedagoške misli, najviše sa stanovišta poimanja pedagogije kao „slobodarskog projekta“<sup>11</sup>. Ona, dakle nije ni tehnika ni metod, već *politička i moralna praksa*, u kojoj se kritičko mišljenje tretira kao instrument samoodređenja. Središnji pojam ovako videne pedagogije je pojam *conscientização*, odnosno osvješćivanje (zbog tipičnosti za Freireovu pedagogiju najčešće se u literaturi nalazi nepreveden s portugalskog jezika). Termin označava „učenje da uvidimo socijalne, političke i ekonomske protivrječnosti, i da preduzmemo akciju protiv opresivnih elemenata stvarnosti“<sup>12</sup>. Osvješćivanje je u osnovi *emancipacije ili oslobođenja*, koja je glavni cilj kritičke pedagogije, a u sebi sažima dva značenja: prije svega ona predstavlja oslobađanje od potčinjavanja, ugnjetavanja i dominacije ali i težnju ka jednakosti i prava i dužnosti svih članova društva<sup>13</sup>, i u tom smislu njegovanje kritičkog promišljanja na kome leži sposobnost *samoodređenja* ali i *određenja i (pre)oblikovanja društva*. Takva pedagogija podrazumijeva prebacivanje težišta vaspitno-obrazovne prakse sa nastavnika na učenika, koji sada ne samo prima već i transformiše, stvara, dovodi u pitanje znanje. Osim što je *slobodarski projekat*, kritička pedagogija je ujedno i *performativna, odnosno izvođačka praksa*, koja postavlja sebi kao jedan od ciljeva osposobljavanje učenika da osmisle i sebi nađu mjesto u projektu „nedovršene demokratije“<sup>14</sup>.

Žiru odbacuje takvo predubjeđenje o pedagogiji koje je svodi na neku propisanu tehnologiju predaje znanja od nastavnika učeniku<sup>15</sup>, odnosno

---

<sup>11</sup> Žiru, A. (2011): *O kritičkog pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 226.

<sup>12</sup> Freire, P. (1996): *Pedagogy of Oppressed*, Pinguin Books, London, p. 17.

<sup>13</sup> Vidi: König, E., Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb, str. 137.

<sup>14</sup> Vidi: Giroux, H. (2006): *Academic Freedom under Fire: A Case for Critical Pedagogy*, (in: *College Literature*, Vol. 33, No. 4, p. 32.)

<sup>15</sup> Vidi: Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, „Eduka“, Beograd, str. 10.

ideju o pedagogiji kao „naučnom metodu apriori, običnoj tehnici koju treba samo primeniti“<sup>16</sup>. Pedagogija je za Žirua „čin stvaranja“, u kome i učenici i nastavnici stvaraju znanje u svojoj interakciji s tekstom, pokušavajući da ga razumiju i stvore pretpostavke o njegovom značenju; osim toga, znanje se stvara u interpretativnoj praksi razumijevanja teksta u širem setu kulturnih i istorijskih iskustava, i to znanje nadilazi ono rečeno, viđeno, ili očigledno. Na djelu je pedagogija koja omogućava kurikulume u kojima je prenošenje, nametanje ili ponavljanje znanja zamijenjeno pristupima učenju koji učenicima omogućavaju da iskažu *svoju priču* (kao što je Freireov proces opismenjavanja započinjao riječima koje su poznate, važne i relevantne za one koji su se opismenjivali, tako se i cijela kritička pedagogija naslanja na tu tradiciju *ličnosne* pedagogije, koja započinje pričom i okolnostima koje su relevantne za svakog učenika ponaosob), istovremeno problematizujući same temelje koje legitimišu moć ili određeno znanje<sup>17</sup>. Ona je za Žirua i teorijsko polazište i praktičan metod u procesu šire društvene borbe za znanje, vrijednosti i pravedne društvene odnose i odnose moći<sup>18</sup>. „Za mene lično, pedagogija je deo jednog nezavršenog projekta čiji je cilj izgradnja jednog smislenog života za sve učenike. Takav projekat je do te mere značajan da učenicima obezbeđuje uslove za sticanje svih znanja i vještina koje su im potrebne da pojme ograničenost pravde u demokratskom društvu“<sup>19</sup>. Za Žirua, ali i druge nosioce kritičke pedagoške teorije, pedagogija očigledno ima naglašen i individualni i društveni smisao i značaj.

U osnovi kritičke pedagogije je *kritička analiza i moralno rasuđivanje*, te preispitivanje opšteprihvaćenih postavki društvenog funkcionisanja, a posljedično i razmatranje alternativnih načina organizovanja demokratskog uređenja jednog društva. Žiru kritikuje rukovođenje pedagoškim modelima prema načelima racionalizacije i korisnosti (takozvana *korporativna pedagogija*), koji nužno svode i ulogu mladih ljudi na „vesele robote“<sup>20</sup>, a obrazovanje vide kao apriorni model razvijen za sve kontekste jednako. Naprotiv, obrazovanje se ne smije posmatrati kao tržišni proizvod, već mora biti dovedeno u vezu s nadom u promjenu, i na društvenom i na ličnom planu. Jezik kojim se služi kritička pedagogija je jezik *kritičnosti* i *nade*. Kao osnovni princip Žiruove kritičke pedagogije *kritika* predstavlja analizu koja preispituje „tekst, institucije, društvene odnose i ideologije kao deo zvaničnog jezika vlasti“<sup>21</sup>, kao simboličke i institucionalne sile, u kojima se *moć* vidi

---

<sup>16</sup> Isto, str. 13.

<sup>17</sup> Vidi: Gutek, G. (2004): *Philosophical and Ideological Voices in Education*, Pearso Education, Inc., Boston, p. 326.

<sup>18</sup> Vidi: Isto, p. 326.

<sup>19</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 14.

<sup>20</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 10.

<sup>21</sup> Isto, str. 11.

kao osnovni mehanizam funkcionisanja. U tom smislu i škola i nastavnik i učenik podvrgavaju se sagledavanju kroz objektiv kritike i zasnovane nade. Učionica, naime, može biti sredstvo društvene i kulturne reprodukcije, kroz pedagogiju zasnovanu na modelu prenošenja znanja i receptivnog učenja (Freireov „bankovni model“<sup>22</sup> obrazovanja). Nasuprot tome, Žiru stavlja naglasak na školu kao arenu praktikovanja sloboda, nastavnikov autoritet koji se suprotstavlja vladajućim obrascima, pedagoški pristup koji učenike podstiče na kritičko promišljanje života i svijeta te istraživanje i studiranje istina, umjesto njegovanja kulture konformizma. Autor kritičku pedagogiju posmatra i kao teorijsko polazište, ali i kao praktični metod<sup>23</sup>, čime njeno djelovanje proširuje na ravan šire društvene borbe, pojedinca i zajednice, za znanje i vrijednosti i društvene odnose koje nadasve karakteriše pravednost. Kritika se u kritičkoj pedagogiji očigledno ne shvata kao isključivo akademsko pitanje – smisao kritike je u akciji koju bi trebala da proizvede (ovdje je u pitanju marksistička tekovina *praksisa* na koju se kritički orijentisani pedagozi snažno oslanjaju, počevši od Freirea). Kritička pedagogija, kao diskurs zasnovane nade, stoga podrazumijeva borbu za „alternativne modele prenošenja znanja, društvenih odnosa i razmišljanja, za razliku od modela koji jednostavno podražavaju postojeće stanje stvari“<sup>24</sup>.

Teoretičari kritičke pedagogije kao zajednički stav imaju kritiku poimanja obrazovanja kao ličnog interesa a ne društvenog dobra. Za Žiruovo poimanje pedagogije presudno je problematizovanje odnosa *politike, morala i pedagogije*. On naglašava *etičku i političku prirodu obrazovanja*, kroz prizmu *odgovornosti i uslovljenosti moći znanjem* – naglašavajući kako svaki pedagoški čin ima svoje društvene posljedice, i kako obrazovanje ne smijemo tretirati kao *lično pravo pojedinca, već kao javno dobro svih*. Na toj pogrešnoj premisi temelji se i *proces depolitizacije obrazovanja*, protiv koga se kritički orijentisani pedagozi oštro bore, smatrajući kako pedagogija u svojoj suštini jeste politična. „Pedagogiju smatram suštinski političnom“<sup>25</sup>, ističe Žiru, objašnjavajući da ona po prirodi „nije ni neutralna ni objektivna, već okrenuta svrsishodnosti i usmeravanju“<sup>26</sup>. Politika bi morala postati više pedagoška, a pedagogija više politična. Političnost pedagogije leži u činjenici da institucionalne sile i kulturna moć (znanja koje se putem njih prenosi) najdirektnije kreiraju svakodnevni život, i u osnovi su odnosa moći u jednom društvu. S druge strane, „pedagogija je osnovna karakteristika politike“ jer obezbjeđuje znanja, vještine i sposobnosti koje konstituišu pojedinca

---

<sup>22</sup> Freire, P. (1996): *The Pedagogy of the Oppressed*, Pinguin Books, London, p. 52–54.

<sup>23</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, str. 13.

<sup>24</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 13-14.

<sup>25</sup> Isto, str. 14.

<sup>26</sup> Isto, str. 14.

kao aktivnog agensa u društvu<sup>27</sup>. Ovakav stav dijele svi teoretičari kritičke pedagoške misli. Freire ističe kako „obrazovanje nikad nije bilo, niti je sad, niti će ikada biti neutralno ili indiferentno u odnosu na reprodukciju dominantne ideologije ili njeno preispitivanje“<sup>28</sup>, jer je obrazovanje vid miješanja u svijet, interakcije sa svijetom. Iako nije neutralna, kritička pedagogija *ne označava formu indoktrinacije* – naprotiv, kao praksa koja pokušava proširiti kapacitete neophodne za ljudsko djelovanje, i samim tim i mogućnosti za demokratiju samu, kritička pedagogija zapravo, kritikom i angažovanošću, putem jezika skepticizma i mogućnosti otvara prostor za безусловnu slobodu preispitivanja i postavljanja pitanja<sup>29</sup>. Ona je *politička i moralna praksa*, putem koje bi se kod učenika trebao razvijati zdravi skepticizam, naročito skepticizam povodom moći<sup>30</sup>. Kao vid izazova, zadatak kritičke pedagogije je da mlade suoči s činjenicom da su školske vrijednosti, znanje i ciljevi te sveukupni društveni odnosi direktno uslovljeni pozicijom moći u jednom društvu, ali i da ih opskrbi adekvatnim arsenalom za izmjenu takvog stanja, razvijajući im sposobnost kritičkog mišljenja, spremnosti na rizik i na društveno odgovorno ponašanje. Ovakav program kritičku pedagogiju bezupitno čini političnom. Žiru potencira poimanje *pedagogije kao projekta sa osnovnim idealom da se mladi osposobe da vode smislene živote* te da s nastavnicima kreiraju i preoblikuju znanje, da razvijaju hrabrost da prozovu na odgovornost one u čijim je rukama moć i spremnost da grade pravednije društvo, pravedniji svijet<sup>31</sup>. Za Žirua je od ključne važnosti problematizovanje svakodnevnog iskustva otkrivanjem njegovih skrivenih političkih potencijala ili pretenzija. On naglašava kako bi visoko obrazovanje trebalo da bude uključeno u političko obrazovanje tako da „podučava učenike da preuzmu rizik, da izazivaju one koji drže moć u svojim rukama, da poštuju kritičku tradiciju, i da promišljaju o tome kako se autoritet koristi u učionici“<sup>32</sup>. Pedagogija nije niti obuka, niti politička indoktrinacija, ona je „politička i moralna praksa koja obezbjeđuje znanja, vještine i socijalne odnose koji osposobljavaju učenike da prošire mogućnosti onoga što znači biti kritički građanin, dok koriste svoja znanja i vještine da prodube i prošire mogućnosti života u suštinskoj i inkluzivnoj demokratiji“<sup>33</sup>. Obrazovanje i

<sup>27</sup> Vidi: isto, str. 187, 188.

<sup>28</sup> Freire, P. (2001): *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman and Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Maryland, p. 91.

<sup>29</sup> Vidi: Giroux, H. (2006): *Academic Freedom under Fire: A Case for Critical Pedagogy* (in: *College Literature*, Vol. 33, No. 4, p. 33.)

<sup>30</sup> Isto, p. 32.

<sup>31</sup> Ibidem, str. 15.

<sup>32</sup> Aliakbari, M., Faraji, E. (2011): *Basic Principal of Critical Pedagogy*, (on the 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR vol.17, IACSIT Press, Singapore, p. 79).

<sup>33</sup> Giroux, H. (2006): *Academic freedom Under fire: A case for Critical pedagogy*, (in: *College Literature*, Vol. 33, No. 4, The Assault on Higher Education, p. 31).

poučavanje podrazumijevaju „miješanje“ u život i svijet i priznavanje kako ljudski život nije predodređen već je zavisn, uslovljen onim što činimo (ova ontološka pretpostavka o čovjeku kao Subjektu koji nije zadat već samog sebe stvara tekovina je freireanske pedagogije, na koju se mnogi teoretičari kritičke pedagogije naslanjaju, uključujući i Žirua). U tom smislu, kritička pedagogija pokušava razumjeti kako u određenim obrazovnim okolnostima funkcioniše moć, putem stvaranja, distribucije i upotrebe znanja, videći u učeniku subjekta i važnog društvenog agensa<sup>34</sup>. Kao „performativna praksa“<sup>35</sup>, ona bi trebalo da osposobi učenike da oblikuju svoj odnos i svoje mjesto u tekućem projektu nedovršene demokratije. Žiru ističe kako pedagogija nikad ne može biti neutralna, ali to ne znači da je ona oblik indoktrinacije. Ona je politična jer „po prirodi stvari nije ni neutralna ni objektivna, već okrenuta svrsishodnosti i usmeravanju“<sup>36</sup>. On potcrtava viđenje pedagogije kao političkog i moralnog referentnog okvira koji nam pomaže da razumijemo kako je ono što se odvija u školi i učionici direktno povezano sa širim socijalnim, političkim i na kraju ekonomskim silama.<sup>37</sup>

Žiru definiše pedagogiju kao *formu kulturne politike, moralnu i političku praksu* koja se odvija u brojnim kontekstima, izvan domena škole, u čijem je središtu odnos između politike, subjektiviteta, i kulturne i materijalne proizvodnje. Kao forma kulturne proizvodnje, pedagogija je implicirana u znanju, *željama, emocionalnim ulaganjima, socijalnim praksama društvenih institucija*, odnosno u ideji *javne pedagogije*<sup>38</sup>. Sve institucije koje su konstituisane na svojevrsnoj mašineriji ubjeđivanja u srcu su kulturnog sistema i predstavljaju sferu javne pedagogije – pedagoško djelovanje šire kulture, odnosno „uticaj šire kulture na oblikovanje identiteta i pogleda na svet“<sup>39</sup>. Priznavanjem ove činjenice, odnosi kulture, moći i politike postaju dijelom i pedagoško pitanje, kao što se i kulturno obrazovanje prepoznaje kao projekat koji je vezan za pitanje demokratije<sup>40</sup>; pitanje javne pedagogije čini politiku više pedagoškom, prepoznajući kako sam proces učenja sadrži politički mehanizam putem kojeg se stvaraju identiteti, pokreću želje, a samo

---

<sup>34</sup> Vidi: Giroux, H. (2006): *Academic freedom Under Fire: A case for Critical pedagogy*, (in: College Literature, Vol. 33, No. 4, The Assault on Higher Education, p. 31).

<sup>35</sup> Isto, p. 32.

<sup>36</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 14.

<sup>37</sup> Vidi: Giroux, H. (2006): *Academic freedom Under fire: A case for Critical pedagogy*, (in: College Literature, Vol. 33, No. 4, The Assault on Higher Education, p. 33-34, College Literature).

<sup>38</sup> Vidi: Giroux, H. (2007): *Beyond Neoliberal Common Sense: Cultural Politics and Public Pedagogy in Dark Times*, (in: JAC, Vol. 27, No. 1/2, p. 45).

<sup>39</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 16.

<sup>40</sup> Vidi: Giroux, H. (2007): *Beyond Neoliberal Common Sense: Cultural Politics and Public Pedagogy in Dark Times*, (in: JAC, Vol. 27, No. 1/2, p. 46).



iskustvo dobija posebni značaj i oblike<sup>41</sup>. Fenomen javne pedagogije otvara vrata škole, puštajući da se pedagogija smjesti na mnogo širu ravan nego što je sam proces školovanja – ova „široka definicija pedagogije nije ograničena na ono što se događa u institucionalizovanoj formi školovanja; ona obuhvata svaki odnos za koji mladi vjeruju da je njihov, gdje se društveno angažovanje i omogućava i onemogućava na mnogobrojnim nivoima i gdje se značenja smještaju u zbilju moći, i funkcionišu kao javni diskurs“<sup>42</sup>. Putem fenomena „javne pedagogije“ Žiru opredmećuje odnos kulture, moći i politike. Kultura ne služi samo da prenosi istoriju, već je aktivno oblikuje i stvara, iskazujući pritom svoj ključni element – moć. Pozivajući se na Bauman, Žiru ističe kako je u tom smislu kultura „svojevrсна trajna revolucija“<sup>43</sup>. Ipak, u većini kulturoloških studija, pedagogija je ograničena na oblast formalnog školovanja, te se tretirala kao ona koja služi da normira odnose moći. Žiru vjeruje u ideju Antonija Gramšija kako je „upravo odnos hegemonije obavezno i obrazovni odnos“, pa se pedagogija dešava na mnogim mjestima i u mnogim kontekstima, i u funkciji je etabliranja i potčinjenih i onih koji moć drže u svojim rukama. Obrazovanje je neodvojivo od demokratije, politika od pedagogije, a razumijevanje od javnog uplitanja. Ovakav koncept kritičke pedagogije pomaže obnavljanje vizije demokratskog društva ili socijalne pravde. Pedagogija je politička i moralna praksa društva. Ona je politička praksa utoliko što rasvjetljava veze između moći, znanja i ideologije, pritom bivajući kritička ali i samokritična. Kao moralna praksa, ona se temelji na uviđanju da je znanje koje se posreduje kulturom ili masmedijima u direktnoj vezi s konceptom ulaganja u javni život, konceptom budućnosti i vizijom sebe u toj budućnosti. Ako pretendujemo da ostvarimo *pedagogiju intervencije* i da se ne zadržimo samo na *pedagogiji razumijevanja*, potrebno je povezati znanje i akciju, učenje i društveni aktivizam te razmotriti pitanje odgovornosti onih koji podučavaju za ostvarenje demokratije – potrebno, je, dakle, razumjeti obrazovanje ne samo kao razumijevanje i tumačenje već kao stvaranje prilika za djelovanje, intervenciju, preuzimanje odgovornosti za stvaranje „ispravnog društva“ (onog društva koje uvijek smatra da nije dovoljno pravedno, i koje se uvijek i nanovo preispituje).

Teoretičari kritičkog obrazovanja, predvođeni Freireom, stoje na čvrstim pozicijama kritike savremene koncepcije života u kojoj *biti znači imati* – snažne potrošačke svijesti, dominacije kulture posjedovanja i materijalističkog koncepta egzistencije, u kojoj ljudi teže da pretvore sve oko sebe u *objekte*, i to objekte svoje kupovne moći, gdje je novac mjera svih stvari<sup>44</sup>. Služeći se Baumanovom terminologijom, možemo konstatovati

<sup>41</sup> Vidi: Giroux, H. (2000): *Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence*, (in: JAC, Vol. 20, No. 1, p. 11).

<sup>42</sup> Isto, p. 11.

<sup>43</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 205.

<sup>44</sup> Vidi: Freire, P. (1996): *Pedagogy of Oppressed*, Pinguin Books, London, p. 40.

da je ovo vrijeme „fluidnog života“ i „fluidne modernosti“, kao društva u kome se „uslovi pod kojima njegovi pripadnici deluju menjaju brže nego što je potrebno da se načini delovanja konsoliduju u navike i rutine“<sup>45</sup>. Žiru smatra da je u osnovi depolitizacije obrazovanja činjenica da se na obrazovanje gleda kao na privatno a ne javno dobro svih<sup>46</sup>, i smatra da progresivna kulturna politika mora prozvati to naglašavanje privatnog dobra i povezati obrazovanje s idejom javnog dobra<sup>47</sup>. U takvom poimanju obrazovanja, ono se zapravo svodi na tržišni proizvod, odnosno robu s određenom prodajnom vrijednošću. To je pojednostavljena vizija pedagogije, čiji je glavni cilj promovisanje ekonomskog rasta i konkurentnosti na globalnom tržištu, koja u nastavi znači memorisanje, stalna testiranja i uopšte obrazovanje orijentisano bržem nalaženju posla<sup>48</sup>. Podignuta na temeljima neoliberalizma, novonastala *neoliberalna pedagogija* označena je procesima komercijalizacije, komodifikacije, militarizacije, privatizacije<sup>49</sup> institucije škole, uz paralelno funkcionisanje *korporativne javne pedagogije*, kao skupa „ideoloških i institucionalnih sila čiji je cilj stvaranje takmičarski nastrojenih individua, koje se rukovode isključivo ličnim interesima“<sup>50</sup>. Žiru ističe kako korporacije ne samo da iskorišćavaju djecu za profit, već bukvalno promovišu djetinjstvo kao robu za prodaju<sup>51</sup>. Neoliberalistička javna pedagogija daleko nadilazi prostor škola, školskih tabli i klupa, nalazeći sasvim nove medije za svoje praktikovanje, unutar društvenih institucija i posredstvom formata sportskih i zabavnih medija, kablovskih mreža i marketinga, a sve uz nevjerojatnu pomoć elektronskih tehnologija, postajući oblik „trajnog obrazovanja“<sup>52</sup>. Domet pedagogije se, dakle, proteže daleko izvan granica škole. Javna pedagogija funkcioniše po principima neoliberalizma i tržišno orijentisanog modela obrazovanja, uz promovisanje tržišnog rasta i postizanja globalne konkurentnosti, čime se izgradio, smatra Žiru, „pojednostavljeni oblik pedagogije“, zasnovan na standardizaciji, testiranju, memorisanju. Riječ je, zapravo, o *neoliberalnoj pedagogiji*, koja se temelji na vrijednostima ekonomske isplativosti sadržaja odnosno programa<sup>53</sup>, na kulturi

---

<sup>45</sup> Bauman, Z. (2009): *Fluidni život*, Mediterran Publishing d.o.o., Novi Sad, str. 9.

<sup>46</sup> Vidi: Giroux, H. (2001): *Pedagogy of the depressed: Beyond the New Politics of Cynicism*, (in: *College Literature*, Vol. 28, No. 3, p. 4).

<sup>47</sup> Vidi: Giroux, H. (2000): *Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence*, (in: *JAC*, Vol. 20, No. 1, p. 31).

<sup>48</sup> Vidi: Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 16.

<sup>49</sup> Vidi: Isto, str. 20–23.

<sup>50</sup> Isto, str. 198.

<sup>51</sup> Vidi: Giroux, H. (2009): *Youth in the Empire of Consumption: Beyond the Pedagogy of Commodification*, (in: *JAC*, Vol. 9, No. 4, p. 724).

<sup>52</sup> Vidi: Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 199.

<sup>53</sup> Isto. 17.

kompetitivnosti i „pobesnelog individualizma“<sup>54</sup>, gdje se pedagogija svodi na prenošenje znanja i pripremu za standardizovana testiranja, lišenu društvene i građanske vrijednosti obrazovanja. Na meti neoliberalne pedagogije su modeli kritičkog obrazovanja i demokratije uopšte. Konotirajući savremeno doba kao „mračno doba“, autor ističe izostanak svih vrijednosti u savremenom društvu, naglašavajući potrebu da se promisli o smislenosti demokratije kao načina života danas. On smatra da „stapanje demokratije s logikom tržišta razblažuje tenziju između tržišne etike i onih vrijednosti građanskog društva koje ne mogu biti mjerene striktno komercijalnim vrijednostima, a presudne su za demokratski javni život“<sup>55</sup>. U kontekstu „mračnog doba“ prisutna je krize školstva na svim nivoima, s posebnim težištem u visokom obrazovanju, u Sjedinjenim Američkim Državama ali i drugim djelovima svijeta<sup>56</sup>, koje se odlikuje izrazitom komercijalizacijom i komodifikacijom, gdje univerzitet vode rukovodioci velikih kompanija, sve je manje stalnog nastavnog kadra a studenti se tretiraju kao klijenti, odnosno konzumenti usluga obrazovanja. U takvoj situaciji, u kojoj antidemokratske i antiintelektualne tendencije rukovode obrazovanjem univerziteti teško mogu postati bastioni demokratskog obrazovanja i društvenih vrijednosti, ističe autor.

Kako bismo razumjeli epistemološke postavke Žirouve kritičke pedagogije, osvrnućemo se na njegovo viđenje odnosa obrazovanja i kulture pozitivizma kao dominantne ideologije današnjice koju prenose razni društveni agensi (Žiru upotrebljava termin *kultura pozitivizma* da označi ideološki uticaj, oblik kulturne hegemonije umjesto *pozitivizma* kao filozofskog pravca). Razmatrajući osnovnu ideju kulture pozitivizma da je znanje oslobođeno vrijednosnih sudova, Žiru zaključuje kako je to ne samo *intelektualna već i etička pogreška*. Reperkusije kulture pozitivizma na pedagogiju najočiglednije su u *odnosu prema znanju*. Školsko znanje se, naime, predstavlja kao korpus informacija nezavisan od prostora i vremena i od ljudi koji su njegovi kreatori ili konzumenti. Ono, dakle, postaje univerzalno, neistorijsko, bezlično znanje, čime se stvara privid da je znanje odvojeno od konteksta, odnosno od političke i kulturne tradicije. Upravo na pomenuti način pozitivističko „objektivizirano“ (ali ne i objektivno!) znanje direktno utiče na koncept nastave i oblikovanje nastavne prakse. Učionica tako postaje mjesto gdje se „objektivizirana“ znanja prenose na vrijednosno neutralan način učenicima koji ih bezupitno usvajaju – takav pristup lišen je interpretativne dimenzije znanja i viđenja učenja koje podrazumijeva sklonost ka dijalogu, preispitivanju i komunikaciji. Pozitivistička pedagogija podrazumijeva objektivizaciju ne samo znanja, već i objektivizaciju učenika, nastavnika, procesa učenja, mišljenja i cjelokupne

<sup>54</sup> Ibid., str. 19.

<sup>55</sup> Giroux, H. (2000): *Public Pedagogy nad the Responsibility of Intellectuals: Youth, littleton, and the Loss of Innosence*, (in: JAC, Vol. 20, No. 1, p. 12).

<sup>56</sup> Vidi: Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 21–25.

kommunikacije u nastavi<sup>57</sup>. Autor, pak, iskazuje povjerenje u nastavnike, koji nijesu mehanički akteri procesa obrazovanja i koji mogu da „uklone paravan sa neistražene stvarnosti“<sup>58</sup>, nudeći učenicima više od „objektivizirane“ stvarnosti.

Žiru predlaže „kritičkije shvatanje znanja” kao društvenog konstrukta u vezi s ljudskim ponašanjem i intencionalnošću. Ako, pak, takvom stavu hoćemo da damo vrijednost smislenog pedagoškog principa, on se mora povezati s *idejom moći*. Naime, školsko znanje može se upotrijebiti kao sredstvo ili emancipacije ili dominacije. Stoga je u poimanju ovog koncepta neophodno imati na umu odnose na relaciji *znanje – moć – ideologija*. „Kritička pedagogija pokušava da razumije kako moć djeluje preko stvaranja i distribucije znanja u okviru pojedinačnog institucionalnog konteksta i nastoji da pozicionira učenike kao pojedinačne subjekte i socijalne aktere.“<sup>59</sup> U tom smislu, pedagogija je politički i moralni referentni okvir za razumijevanje kako je ono što činimo u učionici direktno povezano sa širim socijalnim, političkim i ekonomskim silama; ono što činimo u učionici nemoguće je odvojiti od ekonomskih i političkih uslova koji oblikuju naš rad. Na taj način pedagogija je forma akademskog rada u kome „pitanja vremena, autonomije, slobode i moći postaju centralna, kao ono o čemu se uči“<sup>60</sup>. Žiru smatra kako je nepotpuno viđenje da je škola faktor socijalizacije učenika; on predlaže više analitički pristup kojim se priznaje kako su socijalizacijski procesi zapravo pokretači ekonomskog i kulturnog obnavljanja. Politički i kritički pristup školskoj socijalizaciji počiva na premisi da jedan od ključnih elemenata moći vladajuće klase leži u njenoj sposobnosti da nameće sopstvena značenja i socijalne prakse putem izbora, organizacije i distribucije školskog znanja i društvenih odnosa u učionici<sup>61</sup>, što ne predstavlja ništa drugo do ideologiju. Nastavnici stoga moraju propitivati školsko znanje da bi uvidjeli do kog stepena je zasićeno interesima vladajuće elite; tako su za nastavnika ključni odgovori na ova pitanja: Čija kultura se „distribuirala“ u školama? Kako je ona legitimisana? Kako se prenosi u školama? U kakvom su odnosu njena značenja sa značenjima opštih društvenih parametara? Koji su njeni istorijski, ekonomski i socijalni korijeni?<sup>62</sup> Žiru, osim sadržaja nastave, odnosno znanja, posebno ističe ideološku snagu skrivenog kurikuluma, koji djeluje putem socijalnih odnosa u školi i učionici, a manifestuje se kroz vrijednosti, norme i stavove<sup>63</sup>. Ipak, Žiru ističe kako „je važno naglasiti da škole ne mogu biti

<sup>57</sup> Vidi: Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 60-62.

<sup>58</sup> Isto, str. 60.

<sup>59</sup> Giroux, H. (2006): *Academic Freedom under Fire: A Case for Critical pedagogy*, (in: College Literature, Vol. 33, No. 4, p. 31.)

<sup>60</sup> Isto, p. 34.

<sup>61</sup> Vidi: Giroux, H. (1980): *Critical theory and Rationality in Citizenship Education*, (in: Curriculum Inquiry, Vol. 10, No. 4, p. 333).

<sup>62</sup> Vidi: Isto, p. 353, 354.

<sup>63</sup> Vidi: Isto, p. 354, 355.

svedene na odraz u ogledalu dominantnog društva<sup>64</sup>. Kritička pedagogija, dakle, na scenu postavlja kritiku ideologije koja dehumanizuje.

Razmatrajući izgled kritičke pedagogije u vremenu globalizacije, autor ističe kako bi jedan od ključnih zadataka održive kritičke pedagogije morao biti stvaranje „alternativnih modela radikalnih demokratskih odnosa“<sup>65</sup>. Kritička pedagogija je kamen temeljac demokratije u jednom društvu, jer učenike osposobljava da upravljaju (a ne samo da „trpe“ upravljanje), tako što njeguje autonomne i nezavisne građane, sposobne da sami prosuđuju, participiraju i oblikuju odluke koje utiču na njihov svakodnevni život, ali i institucionalne reforme i politiku upravljanja<sup>66</sup>. To je proces koji podrazumijeva približavanje politike pedagogiji, jer *obrazovanje nužno jeste oblik političkog djelovanja*, odnosno takva „moralna i politička praksa“<sup>67</sup> utemeljena na uvjerenju kako učenje u suštini ne podrazumijeva prijem i obradu informacija, već kreiranje, transformisanje znanja i istina, kako bi se postigao pravedniji svijet. Kritička pedagogija u globalizovanom svijetu je *projekat intervencije*, zasnovan na određenoj političkoj viziji, određenim oblicima moći, vrijednostima i etičkim uvidima, ostavljajući pritom slobodan prostor za dalje preispitivanje i mijenjanje<sup>68</sup>. Kao čin intervenisanja kritička pedagogija ne podrazumijeva samo preispitivanje sopstvene pozicije i efekata djelovanja, već propitivanje različitih oblika dominacije, pomažući učenicima da uvide alternativne modele društvenog funkcionisanja koji bi bili više demokratski<sup>69</sup>. Žiru se zalaže za *transformativnu pedagogiju*, ili *pedagogiju demokratske rehabilitacije*, koja neprestano promišlja oblike prakse, rada i proizvodnje koje se ostvaruju kroz školstvo<sup>70</sup>. Kao takva, pedagogija zadire u etička i politička pitanja, a uz to je i *kontekstualna* – naime, ona se ne može smatrati univerzalno primjenljivim skupom praksi i principa u svim okruženjima, već uvijek mora biti definisana prema kontekstu u kome se ostvaruje, kako bi mogla odgovoriti uslovima i problemima koji su karakteristični za različite prostore u kojima se obrazovanje odvija<sup>71</sup>. U takvim uslovima, i nastavnici i škola mogu se baviti pitanjima uloge koju bi škola mogla imati u određenim društvenim uslovima.

---

<sup>64</sup> Gutek, G. (2004): *Philosophical and Ideological Voices in Education*, Pearso Education, Inc., Boston, p. 321.

<sup>65</sup> Gutek, G. (2004): *Philosophical and Ideological Voices in Education*, Pearso Education, Inc., Boston, p. 109.

<sup>66</sup> Vidi: Giroux, H. (2006): *Academic Freedom under Fire: A Case for Critical Pedagogy*, (in: *College Literature*, Vol. 33, No. 4, p. 34.)

<sup>67</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 110.

<sup>68</sup> Ibidem, 112-113.

<sup>69</sup> Giroux, H. (2001): *Pedagogy of the Deppressed: Beyond the New Politics of Cinicism* (in: *College Literature*, Vol. 28, No.3, p. 19-20).

<sup>70</sup> Isto, p. 18.

<sup>71</sup> Giroux, H. (2001): *Pedagogy of the Deppressed: Beyond the New Politics of Cinicism* (in: *College Literature*, Vol. 28, No. 3, p. 18).

Žiru problematizuje fenomen kritičke pedagogije u svjetlosti odnosa prema mladima koji država njeguje, zaključujući kako za njih „nema izlaza“, jer je ovo doba u kome se djeca tretiraju kao roba za jednokratnu upotrebu. Žiru smatra kako je „kriza mladih simptomatična za krizu demokratije“<sup>72</sup>, detaljno opisujući sliku odnosa jednog društva prema djeci i mladima, s ekonomskog, socijalnog, zdravstvenog i obrazovnog stanovišta. Tekovine neoliberalizma, oličene u veličanju hiperindividualizma, ličnih interesa i potrošačkog mentaliteta, određuju uzuse po kojima se kreira svakodnevni život. Na prelasku u novi vijek djetinjstvo se posmatra kao još jedna tržišna strategija koja treba da proširi potrošačke potrebe privilegovanih odraslih pojedinaca koji žive u svijetu tržišne kulture koja ostavlja vrlo malo mjesta za „etička pitanja, nekomodifikovane prostore, i javnu odgovornost“<sup>73</sup>. Nekad definisano kao društveno ulaganje u budućnost i simbol obećanja boljeg svijeta, u savremenom globalnom društvenom poretku djeca se pojačano „demonizuju i kriminalizuju“, a djetinjstvo se definiše pomoću jezika kriminalizacije i komodifikacije<sup>74</sup>. Žiru ističe kako korporacije ne samo da iskorišćavaju djecu za svoj profit, već bukvalno promovišu djetinjstvo kao robu za prodaju<sup>75</sup>. Takva pedagogija komodifikacije ima brojne oblike, ali u osnovi svakog od njih je igranje na kartu straha od socijalne ekskluzije, odnosno razmišljanje u terminima jesi li *in* ili *out*<sup>76</sup>, kako ističe Bauman (jar ako nemaš ono što je *kul*, nijesi u igri). U takvim okolnostima zaboravilo se da su mladi osnovni resurs društva u koje treba pojačano ulagati – tako je jedna od najbogatijih demokratskih država svijeta, Amerika, dozvolila sebi zaborav djece, koji se manifestuje zastrašujuće visokim procentom dječijeg siromaštva, vrtoglavim porastom utamničenja mladih, stalnog sistema nadzora i kontrole čiji sastavni a nerijetko i ključni dio čine upravo škole (kamere za nadgledanje u školskim toaletima, invazivni pretresi, nenajavljena testiranja na drogu, nasumični pretresi, policijski službenici kao redovno školsko osoblje i slično). Umjesto škole kao mjesta zaštite, nade i odbrane mladih, one su postale „nekakva vojna utvrđenja iz kojih se odmeravaju nepravde i poniženja“<sup>77</sup>. U ovom istorijskom trenutku trebalo bi da se odrasli najhitnije podsjetu na svoju etičku i političku odgovornost prema djeci i mladima i da se prevrednuje ideja ulaganja u ovaj resurs društva. Društvo ne smije ignorisati činjenicu da djetinjstvo nije samo prirodno stanje nevinosti, već je istorijski

---

<sup>72</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 149.

<sup>73</sup> Giroux, H. (2000): *Public Pedagogy nad the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence*, (in: JAC, Vol. 20, No. 1, p. 25).

<sup>74</sup> Giroux, H. (2009): *Youth in the Empire of Consumption: Beyond the Pedagogy of Commodification*, (in: JAC, Vol. 29, No. 4, p. 693.).

<sup>75</sup> Vidi: Isto, p. 724).

<sup>76</sup> Bauman, Z. (2009): *Fluidni život*, Mediterran Publishing d.o.o., Novi Sad, str. 104.

<sup>77</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 148.

i društveni konstrukt; kao kulturološka i politička kategorija djetinjstvo je značajno oblikovano načinima na koje odrasli vide djecu i mlade, pa se odrasli moraju prozvati na odgovornost prema ovoj kategoriji društva<sup>78</sup>. Može se reći kako je Žiru optimističan u ovom pogledu, vjerujući da je osmišljavanjem određenog dijapazona pedagoških intervencija moguće zaustaviti propadanje vizije mladih, omogućavajući im ekonomske, socijalne uslove i uslove za obrazovanje, i time čineći život mogućim.

Žiru ističe kako u Sjedinjenim Američkim Državama vlada „kriza društvene svijesti“<sup>79</sup>, što za posljedicu ima preoblikovanje univerziteta u „centar za obuku korporacijske radne snage“<sup>80</sup>. Veza između visokog obrazovanja i korporativne kulture sve više doprinosi „očiglednom i radikalnom smanjenju javne i kritičke uloge univerziteta“<sup>81</sup>, koji, više ne samo u formi skrivenog kurikuluma, postaju javno i eksplicitno podređeni kapitalu. Korporativna kultura ima moć da odredi pedagogiju kao instrumentalnu i tehničku praksu, prije nego etički i moralni čin, što rezultira sve ozbiljnijom izolacijom intelektualaca i akademskih građana u svijetu<sup>82</sup>. To za posljedicu pak ima izmijenjen položaj univerzitetskih profesora, od kojih se želi dobiti što veći broj radnih sati po što nižoj cijeni; nastavnici se zapošljavaju na određeno vrijeme (zbog ekonomičnosti), a osjećaj solidarnosti i jedinstva profesorskog esnafa u potpunosti izostaje. Osim izmjena u strukturi nastavnog kadra na univerzitetima, korporativno vrijeme uzrokuje i suštinsku promjenu u ulozi profesora kao intelektualca, sve više sužavajući i ograničavajući znanja profesora, prilagođavajući ih usko specijalizovanim potrebama tržišta. Profesor kao dobro informisani intelektualac kosmopolita koji vrši važnu javnu funkciju gotovo da više ne postoji, u korist nastavnika kao „tržišno orijentisanog proizvođača“<sup>83</sup>. Studenti, su, pak, klijenti ili potencijalna radna snaga, ali i izvor zarade; znanje se vrednuje kao kapital, na osnovu upotrebne vrijednosti i, konačno, obrazovanje se zamjenjuje obukom, u kontekstu korporacijskog vremena. Odbacujući sve pomenuto, Žiru napominje: „U pitanju je pojam intelektualne prakse koja istovremeno odbacuje i instrumentalnost i privilegovanu izolovanost akademije, afirmišući široko shvatanje obrazovanja koje povezuje znanje sa sposobnošću samoodređenja i

---

<sup>78</sup> Vidi: Giroux, H. (2000): *Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, littleton, and the Loss of Innocence*, (in: JAC, Vol. 20, No. 1, p. 14).

<sup>79</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 169.

<sup>80</sup> Ibidem, str. 170.

<sup>81</sup> Masao Miyoshi (1998): *Globalisation, Culture and the University*, in Frederic Jameson and Masao Mizoshi (eds.): *The Cultures of Globalisation*, “Duke University press”, Durham NC., p. 263, (preuzeto od: Žiru, A. (2011): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 171.)

<sup>82</sup> Vidi: Giroux, H. (2000): *Public Pedagogy nad the Responsibility of Intellectuals: Youth, littleton, and the Loss of Innocence*, (in: JAC, Vol. 20, No. 1, p. 13).

<sup>83</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 178.

spremnosću uprave, nastavnika i studenata da proširuju opseg demokratskih sloboda...“<sup>84</sup>, naglašavajući ulogu univerzitetskih profesora kao javnih intelektualaca. Prosvjetni radnici moraju se boriti protiv svodenja svoje uloge u školama ili na tehničare ili na korporativne pione, redefinišući svoju ulogu kao javnih intelektualaca, sposobnih da poduče učenike argumentovanom rasuđivanju na kome počiva i njihova društvena angažovanost<sup>85</sup>. Oni moraju zaustaviti proces korporatizacije univerziteta (i uopšte obrazovanja), oličen u devalviranju demokratskih vrijednosti, impulsa i praksi građanskog društva ili njihovom apsorbovanju u logiku tržišta<sup>86</sup>, koristeći se jezikom otpora i mogućnosti, jezikom „zasnovane nade“, podržavajući „opozicioni utopizam“<sup>87</sup>, kao jedan od preduslova lične i kolektivne borbe. Pojam *zasnovane nade* autor objašnjava kao želju za boljim životom viđenu u jednom drugačijem društvu, uz određenu dozu hrabrosti od intelektualaca i spremnosti da takvo jedno društvo definišu i da se ka njemu kreću. Ipak, jezik zasnovane nade ne treba shvatiti kao formu društvenog inženjeringa, već naprosto vjerovanje da su i drugačije, alternativne vizije budućnosti društva moguće. Zasnovana nada pomaže nam da politiku učinimo više pedagoškom, a pedagogiju više političnom. *Učiniti pedagogiju političnom* znači zahtijevati od prosvjetnih radnika uviđanje da moć i institucionalne sile zapravo utiču na oblikovanje svakodnevnog života. S druge strane, *pedagogija je po sebi „politički projekat“*, odnosno moralna politička praksa koja igra ključnu ulogu, prema teoretičarima kritičke pedagogije, u kreiranju jednog društva. Pedagogija je osnovna karakteristika politike, smatra Žiru, kao proces u kome se obezbjeđuju znanja, vještine i društveni odnosi putem kojih se pojedinac oblikuje kao društveni i politički subjekt. Svaki validan koncept kritičke pedagogije podrazumijeva takve akademske projekte, intelektualne prakse ili društvene odnose koji učenicima omogućavaju preispitivanje, odnosno postavljanje pitanja. Osim toga, takva pedagogija okrenuta je, razumljivo je, i samopreispitivanju. Kao takva, ona nije ni tehnika ni metod, već je zasnovana na svijesti o istoriji, politici i etici, i koristi teoriju kao način da dà odgovore na određena pitanja ili probleme<sup>88</sup>. Iako daje primat razumijevanju, dijalogu i kritici, ona ne ostaje samo na kritičkom mišljenju, već podrazumijeva i drugačije postupanje. Ona u prvi plan stavlja ne samo pitanje razumijevanja, već i pitanje društvene odgovornosti i njegov značaj za demokratsko društvo. „Odgovornost unosi politiku u obrazovnu praksu“<sup>89</sup>, smatra Žiru.

---

<sup>84</sup> Ibidem, str. 182.

<sup>85</sup> Giroux, H. (2001): *Pedagogy of the Deppressed: Beyond the New Politics of Cincicism* (in: College Literature, Vol. 28, No. 3, p. 21).

<sup>86</sup> Isto, str. 22.

<sup>87</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 184.

<sup>88</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 189.

<sup>89</sup> Ibidem, str. 191.



Ipak, to podrazumijeva korjenite promjene, koje treba započeti u *visokom školstvu*, koje mora biti shvaćeno kao javna sfera, javni domen posvećen povećanju mogućnosti za demokratiju, u vrijednostima i odnosima i uopšte funkcionisanju društva. To podrazumijeva redefinisane vrste znanja, istraživanja i intelektualnih praksi koji se vezuju za univerzitet danas. Omogućavanje akademske slobode univerzitetskih profesora jedan je od preduslova za održavanje univerziteta kao demokratske javne sfere<sup>90</sup>. *Intelektualna praksa mora biti smještena u okvire moralnosti i odgovornosti*. Žiru govori o univerzitetskom profesoru koji mora ispunjavati dvije međuzavisne uloge – *aktivnog građanina i kritički orijentisanog prosvjetnog radnika*. On je naime taj koji postavlja neprijatna pitanja, podstiče rasprave o važnim društvenim fenomenima, povezujući iskustva iz kojih proizilaze znanje, identitet i društvene vrijednosti na univerzitetu s osobinama moralnog i političkog života u širem društvu. Tako univerzitetsko obrazovanje daleko nadilazi funkciju pripreme za posao, obučavajući najprije studente za kritičko promišljanje stvarnosti, a sve u svrhu oplemenjivanja međuljudskih odnosa i života u današnjem svijetu. To je zadatak kritički orijentisanog visokog školstva: da ukaže na *vezu između znanja i samoodređenja sopstvenog života i života drugih*. Takvo poimanje visokog školstva jedina je karika, kako to sada vidi autor, odbrane mladih ljudi, i afirmisanja vjere u njih i demokratije kao neraskidivih fenomena. Kriza mladih, ili „rat koji se vodi protiv mladih“<sup>91</sup>, ne samo da je vjesnik vrlo zabrinjavajuće budućnosti, već i indikator nemogućnosti dostizanja određenog stepena demokratije uopšte. Za dostizanje i oživljavanje ideje demokratije potrebno je *kritičku pedagogiju afirmisati kao građansku odgovornost, a podučavanje na univerzitetima kao namjerni čin uplitanja u svijet*, podučavanjem studenata na preispitivanje bezupitnih datosti koje ih okružuju<sup>92</sup>.

U intervjuu sa M. Giljerme (koji je inkorporiran i u zadnje poglavlje knjige *O kritičkoj pedagogiji*) Žiru ističe kako savremeni globalizovani oblik građanskog društva podrazumijeva proširivanje koncepta društvenog ugovora van nacionalnih granica, što podrazumijeva mnogo šire shvatanje demokratije, sa stanovišta hrabrosti i društvene odgovornosti. U tako organizovanom globalizovanom civilnom društvu imperativ je otvoriti prostore, demokratske javne domene, na prvom mjestu škole i uopšte obrazovne ustanove, za debatu i razvoj građanske kritičke pedagogije. Nekoliko je osobina koje bi savremeni čovjek, žitelj svijeta globalne demokratije, trebalo da ima: da bude svjestan uzajamne povezanosti fizičkog, duhovnog i kultunog života; da posjeduje

---

<sup>90</sup> Vidi: Giroux, H. (2006): *Academic Freedom under Fire: A Case fir Critical Pedagogy* (in: College Literature, Vol. 33, No. 4, p. 31.)

<sup>91</sup> Žiru, A. (2013): *O kritičkoj pedagogiji*, Eduka, Beograd, str. 168.

<sup>92</sup> Giroux, H. (2006): *Academic Freedom under Fire: A Case fir Critical Pedagogy*, (in: College Literature, Vol. 33, No. 4, p. 31.)

višestruka znanja i vještine koje će mu omogućiti da pokazuje toleranciju prema „drugosti“, uz vrline uvažavanja, dostojanstva i etičke odgovornosti kao nanovo uspostavljene ključne vrijednosti građanskog društva; takav pojedinac mora kritički sagledavati istoriju te prizivati „opasna sećanja“, razumijevajući bolje i sebe i svoj položaj u društvu; pojedinac mora uviđati značaj kulture kritičkog preispitivanja, pozivanja na odgovornost i propitivanja autoriteta; građanin kosmopolita nadasve mora razviti svijest o radikalnom humanizmu, u kome je od neprikosnovene važnosti težnja za postizanjem socijalne pravde, odnosno izlječenje patnje u društvu<sup>93</sup>. Savremeni prosvjetni radnici bi, budući da su ključni izvor javne kritike u borbi za ostvarenje demokratije, morali imati slobodu da kreiraju uslove u kojima rade, prvenstveno da samostalno sastavljaju kurikulume, istražuju, saraduju s lokalnom zajednicom, utiču na organizaciju škole kao demokratske zajednice, istovremeno kao javni intelektualci koji kritički pristupaju fenomenima savremenog života, preuzimajući i odgovornost za bavljenje temama od šireg društvenog značaja<sup>94</sup>. Objašnjavajući da obrazovanje nije isto što i ideološka indoktrinacija studenata (ideja za koju je bio često optuživan), Žiru obrazlaže kako kritička pedagogija za cilj ima reformu škole i stvaranje modela pedagoške prakse u kome su i nastavnici i učenici kritički akteri, koji promišljaju pitanja teorije i prakse i kritički preispituju opšteprihvaćene pretpostavke i značenja, služeći se jezikom skepse i mogućnosti<sup>95</sup>. Pozvan da pojasni ideju o pedagogiji kao političkom činu i politici kao pedagoškom, Žiru još jednom razjašnjava svoje viđenje obrazovne snage šire kulture (koncept javne pedagogije), koja je „postala jedan od najznačajnijih političkih domena borbe za ideje, vrednosti i društveno delovanje“, videći u konceptu „trajnog obrazovanja“ poprište promovisanja sistema vrijednosti koje politika plasira.

Čitalac će uvidom u Žiruov opus, posebno u knjigu *O kritičkoj pedagogiji*, biti poučen na mnogo načina. Ona iziskuje aktivan odnos s tekstom i idejama, jer Žiruov jezik kritičnosti i nade, plasiran kao osnovni diskurs kritičke pedagogije, bezmalo primorava na konstantno promišljanje (što predstavlja vrijednost samo po sebi, u poređenju s preovladavajućim savremenim štivom koje angažuje minimum intelektualnih i emocionalnih kapaciteta čitalačke publike). Veliku vrijednost knjige vidimo i u pitkosti autorovog izraza i angažovanom tonu knjige, i u opsegu obrađivanih tema, koje direktno zadiru u suštinska određenja savremenog života pojedinca i društva, čime knjiga daleko nadilazi teoriju o pedagogiji i postaje potencijalno interesantna ne isključivo stručnoj javnosti.

---

<sup>93</sup> Giljerme, M. (2008): „Uloga kritičke pedagogije u kulturnim studijama – intervju sa Anrijem Žiruom“ (u časopisu: *Pedagogija*, 1/08, str. 7-8.).

<sup>94</sup> Vidi: Ibidem, str. 8.

<sup>95</sup> Vidi: Ibidem, str. 9.

*O kritičkoj pedagogiji* pruža uvid u postulate ovog pedagoškog pravca, daleko proširujući poimanje pedagogije u terminima metoda ili tehnike poučavanja. Definisanjem pojma *javne pedagogije* autor ukazuje na predominantnu obrazovnu snagu šire kulture, čime se polje pedagogije izmješta van prostora škola i učionica. Žiru razjašnjava odnos politike, morala i pedagogije, odnosno *etičku i političku prirodu obrazovanja*, kroz prizmu *odgovornosti i uslovljenosti moći znanjem* – naglašavajući kako svaki pedagoški čin ima društvene posljedice i kako obrazovanje ne smijemo tretirati kao *lično pravo pojedinca, već kao javno dobro svih*.

Čitanjem Žiruovih djela (onih koja su opredmećena u ovom radu) nećemo dobiti mnoštvo praktičnih uputstava *kako* upotrijebiti kritičku pedagogiju u nastavi; kritički orijentisan pedagog, nastavnik podrazumijeva prethodno življenje ovih ideja, kako bi ih mogao i praktikovati, jer Žiru od prosvjetnog radnika zahtijeva aktivnog građanina jednako kao i kritički nastrojenog intelektualca. Žiru, pak, postavlja mnoga pitanja *zašto*, ne ostavljajući nas u nedoumici u pogledu razloga za neophodnost kritičke pedagoške misli kao „slobodarskog projekta“ u cilju ostvarenja pravednijeg društva i nadasve smislenog individualnog ljudskog života.

#### **Literatura:**

1. Aliakbari, M., Faraji, E. (2011): *Basic Principal of Critical Pedagogy*, on the 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR, Vol.17, IACSIT Press, Singapore, pp. 77–85, dostupno na: <http://www.ipedr.com/vol17/14-CHHSS%20201H00057.pdf>, preuzeto: 7. 2. 2014, 10:14.
2. Bauman, Z. (2009): *Fluidni život*, Mediterran Publishing d.o.o., Novi Sad.
3. Freire, P. (1996): *Pedagogy of Oppressed*, Pinguin Books, London.
4. Freire, P. (2001): *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman and Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Maryland.
5. Giljerme, M. (2008): „Uloga kritičke pedagogije u kulturnim studijama – intervju sa Anrijem Žiruom“ (u časopisu: *Pedagogija*, 1/08).
6. Giroux, H. (1980): *Critical theory and Rationality in Citizenship Education*, in: Curriculum Inquiry, Vol. 10, No. 4, pp. 329–336, dostupno na: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1179823?uid=3738536&uid=2&uid=4&sid=21103938640827>, preuzeto: 5. 2. 2014, 07:16.
7. Giroux, H. (2000): Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence, in: *JAC, JAC* Vol. 20, No. 1., pp. 9–42, dostupno na: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20866298?uid=3738536&uid=2&uid=4&sid=21103936604267>, preuzeto: 5. 2. 2014, 7:10.

8. Giroux, H. (2001): *Pedagogy of the depressed: Beyond the New Politics of Cynicism*, in: *College Literature*, Vol. 28, No. 3, pp. 1–32, dostupno na: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/25112600?uid=3738536&uid=2&uid=4&sid=21103936604267>, preuzeto: 5. 2. 2014, 7:14.

9. Giroux, H. (2006): *Academic freedom Under fire: A case for Critical pedagogy*, in the *College Literature*, Vol. 33, No. 4, *The Assault on Higher Education*, pp. 1–42, *College Literature*, dostupno na: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/25115385?uid=3738536&uid=2&uid=4&sid=21103861643747>, 5. 2. 2014, preuzeto: 7:14.

10. Giroux, H. (2007): *Beyond Neoliberal Common Sense: Cultural Politics and Public Pedagogy in Dark Times*, in: *JAC*, Vol. 27, No. 1/2, pp. 11–61, dostupno na: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20866768?uid=3738536&uid=2&uid=4&sid=21103936604267>, preuzeto: 5. 2. 2014, 7:27.

11. Giroux, H. (2009): *Youth in the Empire of Consumption: Beyond the Pedagogy of Commodification*, in: *JAC*, *JAC*, Vol. 9., No. 4., pp. 691–756, dostupno na: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20866922?uid=3738536&uid=2&uid=4&sid=21103936604267>, preuzeto: 5. 2. 2014, 7:05.

12. Gutek, G. (2004): *Philosophical and Ideological Voices in Education*, Pearson Education, Inc., Boston.

13. König, E., Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb.

14. Žiru, A. (2011): *O kritičkog pedagogiji*, Eduka, Beograd.

## ON CRITICAL PEDAGOGY OF HENRY GIROUX

### **Abstract:**

The paper represents an overview of the ideas of one of the most influential theorist of critical pedagogy today, Henry Giroux, from the perspective of his most relevant book *On Critical Pedagogy*, as well as on the basis of several articles in which this author fruitfully explains some of the contemporary issues of critical pedagogy and its position in nowadays world. The key ideas of Giroux's work, as well as of this paper, are based on concepts of critical pedagogy as moral and political practice, public pedagogy and understanding of academic practice as a public act.

**Key words:** critical pedagogy, ethics, politics, neoliberalism



*Adnan ČIRGIĆ<sup>1</sup>*

## ANDRIJA JOVIČEVIĆ KAO PROUČAVALAC CRNOGORSKIH GOVORA



### **Rezime:**

Autor ovoga priloga daje kratak osvrt na dijalektološki rad Andrije Jovičevića. Iako Jovičević nije bio dijalektolog niti je svoje jezičke napomene davao kako bi dopunio dijalektološku sliku Crne Gore, nijedan pregled dijalektološkoga rada kod nas ne može zaobići njegovo djelo. Ne samo što nam je ostavio podatke o riječkim govorima, gotovo jedine do danas, no je i znatno upotpunio saznanja o crnogorskim govorima uopšte. Jovičevićev bi doprinos bio znatno potpuniji da za montenegristikku nije trajno uništeno njegovo monumentalno leksikografsko djelo, djelo kakvim se od Vuka Karadžića na ovamo niko u Crnoj Gori ne bi mogao pohvaliti.

**Ključne riječi:** *Andrija Jovičević, crnogorski jezik, dijalektologija*

---

<sup>1</sup> dr Adnan Čirgić, direktor Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica

Najznačajniji saradnik iz Crne Gore znamenitoga srpskog etnografa Jovana Cvijića Andrija P. Jovićević ostavio je i značajne podatke o jeziku. Iako ti podaci nijesu dati u jezikoslovne no prije svega u etnografske svrhe, iako su dati bez ikakvih pretenzija da se pojave objasne (njegov je metod isključivo deskriptivni), iako nas od njih dijeli oko sto godina, oni su i s današnjega aspekta značajan doprinos crnogorskoj dijalektologiji. Premda je Jovićević bio Cvijićev saradnik koji je Crnu Goru tretirao kao jednu od „srpskih zemalja“, on je – sigurno nehotice – svojim etnografskim spisima pokazao prije svega crnogorsku autohtonost i posebitost. Tako je postupio i kad je govorio o crnogorskim jezičkim osobinama.

Andrija Jovićević rođen je 8. februara 1870. u Riječkome Gradu (Obod), poviše Rijeke Crnojevića. Osnovnu školu završio je u rodnome gradu, a nižu gimnaziju na Cetinju (1885/86. godine). Zbog materijalnih nepogoda nije uspio završiti ni srednju školu, uprkos darovitosti i odličnome uspjehu. No ta mu je darovitost, uz činjenicu da nije bilo dovoljno prosvjetnoga kadra, bila prohodnica da već kao šesnaestogodišnjak započne učiteljsku praksu. Službovanje je započeo u Manastiru Morača, radio je zatim u Poljima kolašinskim, Golubovcima, Bjelicama, Čevu te na kraju kao učitelj i upravitelj škole na Rijeci Crnojevića do penzionisanja 1924. godine. Umro je u rodnome mjestu 3. jula 1939.

Kao Cvijićev i Erdeljanovićev najplodniji saradnik iz Crne Gore Jovićević je terenski ispitao, proučio i monografski obradio ogroman dio crnogorske teritorije (oko 300 sela i 6 varoši)<sup>2</sup>, pa kao izuzetno plodan etnograf, uprkos tome što nije imao kompletno formalno obrazovanje, postao značajan saradnik Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti u Zagrebu i Srpske akademije nauka u Beogradu. Osim naučnoga rada u Crnoj Gori je ostavio traga u raznim oblastima društvenoga života: bio je učitelj i upravitelj škole, prvi predsjednik Crnogorskoga učiteljskog udruženja, narodni poslanik u Skupštini, član Prosvjetnoga savjeta Crne Gore i revizor osnovnih škola nekoliko godina, pisac školskih udžbenika, učesnik balkanskih ratova (đe je vodio dnevnik ratnih događaja), predsjednik Riječko-župsko-žabljačke opštine itd. Bio je redovni saradnik ondašnjih listova i časopisa u Crnoj Gori, Hrvatskoj i Srbiji.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Dušan Martinović, „Andrija P. Jovićević (1870–1939)“, *Portreti*, Centralna narodna biblioteka SR Crne Gore „Đurđe Crnojević“, Cetinje, 1983, str. 201.

<sup>3</sup> Biografski podaci dati su prema ovim studijama: Dušan Martinović, „Andrija P. Jovićević (1870–1939)“, *Portreti*, Centralna narodna biblioteka SR Crne Gore „Đurđe Crnojević“, Cetinje, 1983, str. 197–221; Isti, „Andrija P. Jovićević – život i rad“, *Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovićevića*, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989, str. 11–15 te Risto Dragičević, „Uvodna riječ sa osvrtom na saradnju Andrije Jovićevića sa Jovanom Cvijićem i Jovanom Erdeljanovićem“, *Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovićevića*, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989, str. 7–10.

Koliko je bio značajan i poštovan i u domovini i van nje, vidi se slikovito iz podatka da je Dušan Martinović (do 1983) pribilježio o njemu čak 45 bibliografskih jednica. Ili recimo iz podatka da je na skupu o Jovićeviću prije 60-ak godina raspravljano o ovim temama: Jovićeveva saradnja s Erdeljanovićem i Rovinskim; život i djelo A. Jovićevića; njegovo antropogeografsko i etnografsko djelo; crnogorska privreda u njegovim djelima; Skadarsko jezero u njegovim proučavanjima; njegov doprinos poznavanju stanovništva Riječke nahije; istoriografsko u njegovu djelu o Riječkoj nahiji; njegov stav o Božićnoj pobuni; pogledi na Crnu Goru u Jugoslaviji; doprinos prikupljanju narodnih umotvorina; pripovjedački rad; doprinos izradi Rečnika SANU; Jovićevev pedagoški i metodički rad; udžbenički rad; revizorski rad itd.<sup>4</sup>

Iz izuzetno opsežna opusa Andrije Jovićevića nas ovom prilikom zanima samo njegov doprinos crnogorskoj dijalektologiji. Riječ je prije svega o napomenama o jeziku što ih je dao na svega nekoliko stranica u djelu *Riječka Nahija u Crnoj Gori*.<sup>5</sup> Iako je riječ o djelu koje se i naslovom odnosi samo na Riječku nahiju, Jovićević je u njemu davao osvrt na jezičke pojave u gotovo svoj Crnoj Gori, a ne samo u Riječkoj nahiji. Osvrnuo se uglavnom samo fonologiju (komentarisao je i akcente) i morfonologiju, dok su ostale oblasti ostale uglavnom izvan njegova opisa. Podaci koje je tu dao ostali su i do danas gotovo jedina građa o govorima Riječke nahije, pa se i u tome ogleda njihova dragocjenost. Nejasno je zašto je Riječka nahija do naših dana izostala iz značajnijih dijalektoloških opisa, naročito kad se zna da je riječ o prostoru stiješnjenu između Cetinja, Crmnice i Katunske nahije i Lješanske nahije te o prostoru na kojemu je barem djelimično, kako se iz toponimije može zaključiti, u prošlosti vladao crnogorsko-albanski bilingvizam. Tek će početkom 70-ih godina Dragoljub Petrović dati kratke napomene o govorima u okolini Rijeke Crnojevića, tačnije o govoru Gornjega Ceklina, sasvim preskočivši i pomen zapažanja Andrije Jovićevića. Za svoj rad Petrović neopravdano kaže: „Ovaj prilog (...) predstavlja prvi pokušaj da se u osnovnim linijama ocrtaju neke od glavnih karakteristika riječkoga govora i pruži početna orijentacija za dalja temeljnija istraživanja govora cetinjske opštine.“<sup>6</sup> A evo podataka koje je o riječkim govorima prije njega dao Andrija Jovićević.

Jovićević već u prvoj rečenici naglašava da se u Riječkoj nahiji govori tzv. južnim narječjem, tj. da je riječ o (i)jekavskim govorima. A već iz naredne

---

<sup>4</sup> Viđeti: *Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovićevića*, ur. dr Jovan Vukmanović, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989.

<sup>5</sup> Andrija Jovićević, „Riječka Nahija u Crnoj Gori“, *Srpski etnografski zbornik*, Srpska kraljevska akademija, Beograd, 1911, str. 334–339. (Izdavačka kuća CID iz Podgorice uradila je reprint toga izdanja 1999. godine.)

<sup>6</sup> Dragoljub Petrović, „Prilog poznavanju govora u okolini Rijeke Crnojevića“, *Zbornik za jezik i književnost*, knj. I, Društvo za srpskohrvatski jezik i književnost SR Crne Gore, Titograd, 1972, str. 59.



rečenice vidi se da je imenovanje *srpski* jezik zapravo kalem novijega vremena, da se to ime nametnulo tek u XX vijeku pod uticajem školstva: „Narod, masa koja je neobrazovana, zove svoj jezik *naškijem jezikom*; malo ga ko naziva srpskijem. Kad on koga pita, zna li govoriti njegov jezik, reći će: ‘Znaš li *naški*?’ – Ako ko ne razumije njegov jezik, veli: ‘ne znaš *naški*’. Tako svoj jezik zovu Crnogorci uopšte, a i Skadrani i okolni Turci i Arnauti kažu: ne znam, ili znam *vaški*. Za ostale će jezike reći Crnogorac: znam, ili ne znam arbanaški, turski, talijanski... U novije vrijeme, od kada su se ljudi sa osnovnim obrazovanjem umnožili počinje narod svoj jezik nazivati srpskijem, ali nikada crnogorskiem.“<sup>7</sup> Dakle, sasvim je jasno da su oni razlozi koji su potisnuli naziv *naški* i usloveli pojavu naziva *srpski* bili ujedno i logična prepreka za pojavu naziva *crnogorski*. Naziv *naški* danas je skoro potpuno istisnut iz upotrebe, premda nije nepoznat ni mlađemu stanovništvu, ali je još uvijek u opticaju u govoru naših iseljenika u Vraki i Skadru, recimo.

Kao što se navedena napomena nije odnosila samo na Riječku nahiju no na svu Crnu Goru, tako se i naredna napomena o upotrebi strane leksike odnosi skoro na cio prostor današnje Crne Gore. Jovićević naglašava da se u narodni jezik „uvuklo vrlo mnogo turskih i italijanskih riječi“, pa navodi područja u kojima su pretežniji turcizmi ili romanizmi. Za Riječku nahiju kaže da ima mnogo i jednih i drugih „naziva i riječi“ jer su s jedne strane bili u dodiru s Kotorom i Budvom, a s druge sa Skadrom. To isto navodi i za Katunsku nahiju i objašnjava upućenošću njezina stanovništva na Kotor, Nikšić i Hercegovinu. Iako i u Crmnici ima u značajnoj mjeri turcizama, u njoj su ipak češći romanizmi „jer je Crmnica imala česti, gotovo svakodnevni dodir s Budvom, Kašćelom (današnji Petrovac – prim. A. Č.) i ostalim Primorjem, otkuda su se mnogi ženili ili tamo odive udavali“.<sup>8</sup> U Zeti navodi veliko prisustvo turcizama, u Kučima „arbanaških riječi“, u Nikšićkoj nahiji turskih, a za Moraču i Vasojeviće kaže da se rijetko čuju „tuđinske riječi“. Za analizu leksike stranoga porijekla u pojedinim crnogorskim krajevima može od značaja biti i ovaj podatak koji Jovićević na drugome mjestu navodi: „U okolini Ulcinja i u samom Ulcinju govori se arbanaški; u Baru manje; u Mrkojevićima čisto srpski; tako i u Zupcima kod Bara, gdje žive rimokatolici; u Krajini i Šestanima arbanaški, a tako i u Zatrijepču (u Kučima). U ostalim mjestima govori se srpski. U Podgorici Turci govore i arbanaški, ali im je maternji jezik srpski. Takvi su bili i svi zetski, žabljački, nikšićki i kolašinski Turci. Mnogo je Turaka, koji ne znadu arbanaški, a malo ih je, koji znadu govoriti turski. Ima i Crnogoraca, koji znadu turski, arbanaški, grčki i italijanski jezik; tjih je najviše u Riječkoj i Crmničkoj Nahiji, na Njegušima i po varošima.“<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Andrija Jovićević, n. d., str. 334-335.

<sup>8</sup> Isto, str. 335.

<sup>9</sup> Isto, str. 339. Iako je za dijalektologiju nebitno, zanimljivo je pomenuti da Jovićević u produžetku ovoga citata govori kako neki „koji su učili školu prije 30 i više

Andrija Jovičević nije ni imao namjeru da opiše govore Riječke nahije. Za to nije imao ni formalnoga obrazovanja. On navodi samo tipične osobine kojima dopunjava svoj etnografski opis. Već smo rekli da su sve Jovičevićeve napomene o jeziku uglavnom fonološke ili morfonološke. Uočio je naročit izgovor nekadašnjega poluglasnika. „Svekoliko stanovništvo, osim kosijerskog i nešto malo bokovskog, izgovara glas *a* u nekim riječima drukčije, i taj glas nije ni *a* ni *e*, no nešto između toga. Na pr.: *dan*, *opanak* (oba *a* se izgovaraju drukčije), *ovan*, *panj*, *bačva* (prvo *a*), *kad*, *nikad*, *maska* (prvo *a*), *pas*, *mač* itd. (...) Ovako se govori i na Njegušima, u Kučima i Crmnici. Po ostalim mjestima govori se pravilno.“<sup>10</sup> U vezi s poluglasnikom na drugome mjestu kaže: „Kosijeri nemaju u svom govoru onoga *a*, koje je nešto između *a* i *e*, a ostale osobine govora koje ovdje iznesosmo, jesu i njihova odlika. Što i oni ne izgovaraju ono otvoreno *a*, uzrok je taj, što su do skoro bili više pod uticajem Katunske Nahije, a i danas su blizu Tomića i Mikulića, koja sela pripadaju Katunskoj Nahiji. Katunjani se rugaju Ceklinjanima u šali rad onoga *a*, pa vele: *bečva* (bačva), *openci* (opanci), *ked* (kad) itd.“<sup>11</sup> Očito je da je za stvaranje crnogorskoga jezičkog *koinea* bilo izuzetno značajno otvaranje plemena jednih prema drugima. Nažalost, to se počelo dešavati manje-više u isto vrijeme kad i masovnije opismenjavanje stanovništva pa su tako (usljed oba procesa) brojne tipične lokalne osobine (bitne za unutrašnju diferencijaciju govora) nepovratom nestale.

Da bi istakao riječke odlike, Jovičević navodi i neke jezičke osobine okolnih predjela koje su diferencijalne u odnosu na riječke. Tako saznajemo da se u Crmnici često upotrebljava *ge* umj. *đe*. Što danas te osobine nema, sigurno je osim škole uticalo i ovo: „za to se drugi rugaju Crmničanima u šali, zovu ih *gege* (zbog ono *ge*), i vele im: ‘*ge* ja, *ge* ti...’ ili ‘*ge* se batismo’ itd.“<sup>12</sup> Za Zetu i Podgoricu navodi miješanje *l* i *lj*, odnosno nivelaciju ta dva glasa srednjim, umekšanim *l* i dodaje da „zaludu škola radi, da to iskorijeni. Pa ne samo u govoru što se griješi, nego i u pisanju, i piše se i govori: *lepče* (ljepše), *leto*, *vola*, *lubav* itd.“<sup>13</sup> Vidi se i iz ovoga primjera koliko je školski sistem zatirao prepoznatljive crnogorske jezičke osobine, i lokalne (poput navedene zetsko-podgoričke, odnosno prialbanske) i opštegorske.

Vrlo je značajna, iako danas opštepoznata, ova Jovičevićeva napomena: „U Riječkoj Nahiji se čuju još neki glasovi, kojih nema u našoj bukvisi.“<sup>14</sup> A

---

godina, razgovaraju *poslovački*. To je jezik, koji se podudara s onim sricanjem, kad su se djeca učila čitanju. Ako će da kaže *slama*, on riječ izgovara ovako: slovo *ludi-sla*, mišljeta-*ma*; *kuća*: *kaku-ku* čevra-*ća*; *crkva*: *cai rci-cr* kako *vjedi-kva* itd. Ali se tako brzo razgovaraju, da ih nije lako pratiti.“

<sup>10</sup> Isto, str. 335.

<sup>11</sup> Isto, str. 337.

<sup>12</sup> Isto, str. 335.

<sup>13</sup> Isto, str. 336.

<sup>14</sup> Isto, str. 336.

zatim navodi dosljednu upotrebu glasova *s* i *ž* (*Koža, užahati, izesti*) i objašnjava čak i način izgovora. Navodi i široku rasprostranjenost glasa *z* i način na koji se on izgovara (*biza, bizin, Borozan* (prezime bokovsko), *Zano, Zambela, zizula*). Za određivanje nekadašnjih izoglosa značajna je i njegova napomena o promjeni *s* i *z* u *š* i *ž* ispred *n* i *l*, kao u primjerima *šlika, šlećeti, šnaha, mišli, šnijeg, žnam, žlikovac*, koja se u dijalektologiji uglavnom vezuje za Katunsku nahiju. Jovičević kaže da je ta pojava „rasprostrta po svoj Crnoj Gori“, a najmanje u Morači i Vasojevićima. Nažalost, za provjeru na terenu odavno se zakasnilo.

Zatim slijedi gotovo taksativno nabranje ostalih fonoloških i morfonoloških osobina. Za glas *h* kaže samo da se slabo čuje u izgovoru, a na osnovu primjera koje daje reklo bi se da se u riječkim govorima ne javlja ni *h* ni njegovi alternanti: *itati, odma, suota*. (Taj se stav manje-više poklapa s nalazom koji će dvadesetak godina poslije njega donijeti Radosav Bošković.<sup>15</sup>) Grupa *žđ* uprošćava se gubljenjem prve komponente: *gvođe, grođe*. Vokalska grupa *ao* asimiluje se u *ā* („i to češće puta ono *a*, koje niti je *a* niti *e*, no između toga nešto“<sup>16</sup>), npr. *poša, zida, kopa, kota*. I u riječkome govoru javlja se analoško *j* u 3. l. jed. prezenta muškoga roda *klejo, omejo, čujo, svanujo, lanujo* (prema *bijo*). Futur čuva starinu u 3. l. mn. *nete, videte, orate* (umj. *neće, viđeće, oraće*). Glas *ž* često alternira s *dž*, npr. *džbun, džupa, džbanj*. Jekavska jotacija dosljedno je izvršena: *đevojka, đeca; ćerati, ćeskota; ćepanica, ćevanica, ćedilo* (primjeri jotacije *s* i *z* u *š* i *ž* već su navedeni).

Kako se vidi, sve navedene osobine bile su uglavnom opštecrnogorske. Kao takve ih i Jovičević karakteriše. Jedino za *ao > a* kaže da se ne javlja u Nikšićkoj, Moračkoj i Vasojevičkoj nahiji nego *ao > o*, i to smatra hercegovačkom odlikom. Za Moraču je to svakako tačno, no za Vasojeviće i uglavnom za Nikšić nije u pravu. Dalje kao riječke (i opštecrnogorske) navodi ove osobine: infinitiv bez krajnjega *i* (*nać, mać*,<sup>17</sup> *odit, panut*); asimilacija i disimilacija nastale nakon jotacije labijala (*mnjesto* i *mljesto, samnjet* i *samljet*), a posebno je interesantno naporedno postojanje oblika tipa *zemnja* i *zemja, ramnje* i *ramje, mnjekar* i *mjekar* (jer ovi prvi nijesu mogli nastati bez prethodne jotacije); *nam, vam > ni, vi* i *nas, vas > ne, ve; tebe, mene, sebe* umj. *tebi, meni, sebi*; uprošćavanje finalnih suglasničkih grupa *st, zd > s, z* (*mas, kos, žalos, groz, gvoz*); oblici tipa *okrećati, svrćati, nagrćati* nastali analogijom prema prezentu; uprošćavanje *pš* i *pč* u *š* i *č* (*šenica, lješe; čela*); komparativno i superlativno *iji > î* (*stari, zeleni, voli*); *hv > f* (*fala, faliti, dofatiti, dofat*).

<sup>15</sup> Viđeti: Radosav Bošković, „O prirodi, razvitku i zamenicima glasa *h* u govorima Crne Gore“, *Južnoslovenski filolog*, XI, Beograd, 1931, str. 179–197.

<sup>16</sup> Andrija Jovičević, n. d., str. 336.

<sup>17</sup> Ostaje otvoreno pitanje je li Jovičević primjere *nać, mać* adekvatno zabilježio, odnosno da li se i u riječkim govorima oni javljaju kao *naj, maj*.

Nedostatak filološkoga obrazovanja bio je razumljiva prepreka Jovićeвиću da dade značajnije podatke o akcentatskome sistemu. Pa ipak i u tome je domenu uspio ostaviti ispravne podatke – da je „naglasak mahom bliži posljednjem slogu, nego li kod Hercegovaca, na pr.: *gospodâr, Cetinje, Ljubotînj, lovît, kosît*“ te da se crnogorski govori najviše razlikuju po akcentima. „Stara Crna Gora ima približno jednak naglasak; Bjelopavlići imaju svoj posebni, Kući takođe, pa onda Moračani, Vasojevići, Drobnjaci i Pivljani. Kući kažu: *momčë, čëk, čôk* itd.; Bjelopavlići *iz planinë*. No ovdje se ne može postaviti ni naglascima tačno obilježiti sva ta interesna razlika; treba čuti govor iz narodnih usta, pa se uvjeriti o silnim varijacijama.“<sup>18</sup>

Jovićeвиć je dao i jednu sasvim laičku podjelu crnogorskih govora, zasnovanu (uslovno rečeno) na rečeničnoj intonaciji i na nekim psihološkim crtama koje se odražavaju u govoru. S obzirom na zanimljivost te laičke podjele, prenosimo je ovđe u cjelini: „Po čistini, jasnoći i brzini govora možemo Crnu Goru podijeliti u tri dijela: *sjevèrni dio*, u koji spada Nikšićka, Moračka i Vasojevićka Nahija, govori lagano, tiho, čisto i jasno, bez hitanja i natezanja, hladnokrvno, i kad je u ljutini, ne gubi prisebnost i ne buni se u govoru mislima; *srednji dio*, u koji spada Katunska, Riječka i Lješanska Nahija, govore brže, u ljutini se bune i gube hladnokrvnost; a *južni dio* u koji spada Crmnica, Kući i Piperi, govori brzo, često nejasno (Crmničani), u ljutini se buni i često se gubi i ne zna, šta je kazao. Ovo je najvrući temperament u Crnoj Gori, koji i zbog sitnica plaho govori i ljuti se. Bjelopavlići čine prelazak između srednjeg i sjevernog dijela; Zećani govore brzo ali su trpeljivi, valjda su navikli pod Turcima na tu osobinu. Stanovnici primorskih mjesta liče Crmničanina, i brzo i plaho govore.“<sup>19</sup>

I u djelu *Crnogorsko Primorje i Krajina* Jovićeвиć je dao nekoliko napomena o jeziku, premda su one daleko oskudnije od onih koje se odnose na Riječku nahiju. (Riječke je govore svakako morao bolje poznavati jer je i sam bio Riječanin i jer je tu proveo skoro cio život.) Najviše ga je zanimalo mrkojevićki govor, naročito specifični alternanti *jata*, no zaključci su mu sasvim laički (izuzev onoga da mrkojevićki govor, bez obzira na specifične alternante *jata*, pripada tzv. južnome narječju). Valjda je i sam bio svjestan toga zaključka, pa je umjesto širih analiza ponudio nekoliko tekstova koje je vjerno prenio u skladu s mrkojevićkim govorom („uhvatio sam izvjesne priče u pero“<sup>20</sup>). Osim toga i ovđe je naveo oblasti u kojima se govori „srpski“ i „arbanaški“. „Srpski vlada u Mrkovićima, Baru, Zaljevu, Zupcima, Tuđemilima, Darzi, Seocima, Krnjicama i Dračevici; u Ulcinju se govori srpski i arbanaški, a u ostalim mjestima arbanaški. Jezik je u Seocima, Krnjicama i u Dračevici isti

<sup>18</sup> Andrija Jovićeвиć, n. d., str. 338.

<sup>19</sup> Isto, str. 338.

<sup>20</sup> Andrija Jovićeвиć, *Crnogorsko Primorje i Krajina*, Obod, Cetinje, 2004. (fototipsko izdanje). (Prvo izdanje objavljeno je u Beogradu 1922. godine.)

onakav, kao u Crmnici, a srpski govor u Primorju sadrži raznih odlika.<sup>21</sup> Čudo je da je Jovićević propuštio naglasiti da barski muslimani pored crnogorskoga govore i turski.

Kao doprinos istorijskoj dijalektologiji značajno je spomenuti da je Andrija Jovićević bio „saradnik poznate edicije Ljuba Stojanovića *Stari srpski zapisi i natpisi*, za koju je poslao 40-50 raznih zapisa i natpisa“.<sup>22</sup> No za njegov najveći doprinos montenegristici može se nažalost reći da je izgubljen. „Sakupio je i predao Srpskoj akademiji nauka oko osamnaest hiljada riječi, koje nijesu zabilježene u Vukovom *Rječniku*. Na žalost ovaj fond narodnih riječi nije objavljen, iako se iz njegove prepiske s leksikografskim odjeljenjem Akademija vidi da je postojalo raspoloženje za to.“<sup>23</sup> Drago Čupić dopunio je ove podatke koje daje Dušan Martinović. Iz Čupićeva teksta saznajemo da je ogroman dio Jovićevićeve leksike unijet u *Rečnik SANU*, ali da je danas nemoguće pratiti koja je to leksika „jer leksička građa Andrije Jovićevića (...) nije ostala kompaktna, u posebnoj zbirci, nego je, prije no što su se pojavili kseroksi, distribuirana u građu po azbučnom redu i raspoređena u preko 1.200 kutija ove građe (građa se nalazi u SANU, odnosno u Institutu za srpskohrvatski jezik u Beogradu).“<sup>24</sup> Tako je ta građa posrbljena, uključena u rječnički fond srpskoga jezika, obezličena jer je data bez napomena da se odnosi na Crnu Goru, a rasparčavanjem Jovićevićeve zbirke i trajno za montenegristiku izgubljena. Koliki je udio Jovićevićeve leksike u tome *Rečniku*, vidi se i iz podatka Draga Čupića da je Jovićević „jedan od najzastupljenijih autora leksike u ovom našem velikom leksikografskom poduhvatu“, a njegova zbirka „jedna od najvećih zbirki za ovaj rječnik (prikupljena 1899–1901), sa ukupno 18.747 riječi“.<sup>25</sup> Tadašnji rukovodilac projekta Aleksandar Belić, očito oduševljen i obimom građe i samom građom, dao je na ekscerpiranje i leksiku koja se javlja u Jovićevićevim djelima, tako da je Jovićevićev korpus nakon toga porastao na skoro 24.000 riječi (iz njegovih su djela ekscerpirane 5.204 lekseme, što uz građu koju je sam predao iznosi ukupno 23.951 leksem).<sup>26</sup> Nije teško pretpostaviti da ogroman broj tih riječi odavno nije u opticaju u crnogorskome jeziku. Zahvaljujući tome što ih je poslao na pogrešnu adresu, Andrija Jovićević trajno je uništio svoj trud, kojim bi se mogla dičiti kakva razvijena institucija. Teško je povjerovati u Čupićevu argumentaciju da je zbirka rasparčana zahvaljujući tome što nije

<sup>21</sup> Isto, str. 147.

<sup>22</sup> Dušan Martinović, „Andrija P. Jovićević (1870–1939)“, Portreti, Centralna narodna biblioteka SR Crne Gore „Đurđe Crnojević“, Cetinje, 1983, str. 202.

<sup>23</sup> Isto, str. 202.

<sup>24</sup> Drago Čupić, „Andrija Jovićević i Rečnik SANU“, Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovićevića, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989, str. 123.

<sup>25</sup> Isto, str. 122.

<sup>26</sup> Isto, str. 122.

bilo kseroksa jer je to bila dijalektološka rječnička građa, uglavnom iz Riječke nahije, a takvi su se rječnici i tada i danas objavljivali kao posebne publikacije.

Bez obzira na to što Andrija Jovičević nije bio dijalektolog niti je svoje jezičke napomene davao kako bi dopunio dijalektološku sliku Crne Gore, nijedan pregled dijalektološkoga rada kod nas ne može zaobići njegovo djelo. Ne samo što nam je ostavio podatke o riječkim govorima, gotovo jedine do danas, no je i znatno upotpunio saznanja o crnogorskim govorima (naročito kad se uzme u obzir vrijeme u kojemu su njegove studije nastale). Jovičevićev bi doprinos bio znatno potpuniji da za montenegristiku nije trajno uništeno njegovo monumentalno leksikografsko djelo, djelo kakvim se od Vuka Karadžića na ovamo niko u Crnoj Gori ne bi mogao pohvaliti.

### **Citirana literatura**

- Bošković, Radosav: „O prirodi, razvitku i zamenicama glasa *h* u govorima Crne Gore“, *Južnoslovenski filolog*, XI, Beograd, 1931, str. 179–197.

- Čupić, Drago: „Andrija Jovičević i Rečnik SANU“, *Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovičevića*, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989, str. 121–126.

- Dragičević, Risto: „Uvodna riječ sa osvrtom na saradnju Andrije Jovičevića sa Jovanom Cvijićem i Jovanom Erdeljanovićem“, *Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovičevića*, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989, str. 7–10.

- Jovičević, Andrija: „Riječka Nahija u Crnoj Gori“, *Srpski etnografski zbornik*, Srpska kraljevska akademija, Beograd, 1911.

- Jovičević, Andrija: *Crnogorsko Primorje i Krajina*, Obod, Cetinje, 2004. (fototipsko izdanje).

- Martinović, Dušan: „Andrija P. Jovičević – život i rad“, *Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovičevića*, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989, str. 11–15.

- Martinović, Dušan: „Andrija P. Jovičević (1870–1939)“, *Portreti*, Centralna narodna biblioteka SR Crne Gore „Đurđe Crnojević“, Cetinje, 1983, str. 197–221.

- Petrović, Dragoljub: „Prilog poznavanju govora u okolini Rijeke Crnojevića“, *Zbornik za jezik i književnost*, knj. I, Društvo za srpskohrvatski jezik i književnost SR Crne Gore, Titograd, 1972, str. 59–66.

- *Zbornik radova povodom pedesetogodišnjice smrti Andrije P. Jovičevića*, ur. dr Jovan Vukmanović, Samoupravna interesna zajednica osnovnoga vaspitanja i obrazovanja, Cetinje, 1989.

## ANDRIJA JOVIĆEVIĆ - MONTENEGRIN SPEECHES' RESEARCHER

### **Abstract:**

The author of this paper gives an overview of dialectological work of Andrija Jovićević who has neither been a dialectologist nor attempted to fulfil the dialectological picture of Montenegro. In spite of that his work has always been relevant in the field of dialectology of Montenegro. Thanks to his work we have evidence on speeches of Rijeka and also of Montenegrin speeches in general. His contribution to Montenegristics would have been much greater if his monumental lexicographic work has not been permanently destroyed. Only Vuk Karadžić could match his achievements.

**Key words:** Andrija Jovićević, Montenegrin language, dialectology

*Isidora KORAC<sup>1</sup>*  
*Aleksandra JOKSIMOVIĆ<sup>2</sup>*

## ZNAČAJ I FUNKCIJA UMJETNOSTI I NJEN ODNOS S VASPITANJEM

### Rezime

U radu se razmatraju problemi u vezi sa značajem i funkcijom umjetnosti za razvoj ličnosti i njen odnos s vaspitanjem. Promišljanje o odnosu umjetnosti i vaspitanja prisutno je u pedagoškim teorijama različitih epoha, počev od antičkog doba do danas, najčešće kao sastavni dio teorijskih rasprava i učenja o ulozi umjetnosti u životu i razvoju čovjeka, razmatranju pojma lijepog, pojma vrijednosti i sl. Različiti filozofski pristupi u poimanju prirode estetskog fenomena usloveli su pojavu brojnih shvatanja i teorija o odnosu umjetnosti i vaspitanja. Savremeni autori koji se bave ovom problematikom složni su u vezi sa značajem, ulogom umjetnosti za cjelokupan razvoj ličnosti. Rezultati brojnih istraživanja, iznijetih u radu, ukazuju na postojanje veze između učeničkih postignuća, discipline, većeg prisustva učenika časovima i zastupljenosti programa u oblasti umjetnosti u nastavnom kurikulumu. Umjetnost kroz jedinstvene forme izražavanja i komunikacije uspijeva da transformiše okruženje za učenje, da razvija apstraktno i divergentno mišljenje, kreativnost, spontanost, intuiciju i imaginaciju kod učenika.

**Ključne riječi:** umjetnost, estetsko vaspitanje, odnos umjetnosti i vaspitanja

Umjetnost, u najširem smislu, obuhvata tvorevine ljudi kojima se kroz različite medijume (riječima, pomoću linija, boja, oblika, pokretima tijela i dr.) izražavaju estetski uobličena osjećanja i misli. Kao jedan oblik društvene svijesti, složen fenomen, predstavlja socijalno u svakom pojedincu pružajući neiscrpne mogućnosti za doživljavanje, za dublje i potpunije shvatanje svijeta i mjesta koje čovjek zauzima u njemu. U svijetlu teorije Vigotskog (1996a,

<sup>1</sup> Dr Isidora Korać, profesor, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i poslovnih informatičara Sirmijum, Sremska Mitrovica

<sup>2</sup> Dr Aleksandra Joksimović, vanredni profesor, Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet u Beogradu



1996b), možemo reći da umjetnost predstavlja proces koji je započet spolja, u interakciji s drugima, kroz odnose s ljudima, posrednicima, sredstvima i kulturom u svojoj prirodi ima vaspitni značaj.

Umjetnost, zapravo, ima za cilj da nam prikaže više životnih pojava nego što ih je bilo u životu koji smo proživjeli (Vigotski, 1975). Potreba umjetnika da se izrazi uslovljena je, između ostalog, otkrivanjem novog u sferi racionalnog i emocionalnog. Umjetničko djelo, kao složena izražajna forma, kroz svoje sadržaje neprekidno teži da osmisli život, objasni ga, ukaže na protivrječnosti, oplemeni, pruži uživanje, pokrene mišljenje, mobiliše, obrazuje i vaspitava.

Što je specifično u umjetnosti? Po čemu se ona razlikuje od drugih tvorevina ljudi? Specifičan je njen odnos prema stvarima kojima se bavi. Taj odnos je prije svega emotivan, što uslovljava da se stvarnost doživljava u slikama, cjelovito i subjektivno, prelomljeno i prožeto kroz ličnost umjetnika ali i onog koji umjetničko djelo prima, doživljava (Zurovac, 1997). Upravo je to uzrok da umjetničko djelo uvijek u sebi nosi određenu cjelinu, podvrgnutu opštim principima i teži da u onome ko dolazi u dodir s djelom izazove subjektivan doživljaj sličan stvaraočevom. Otuda je istinitost koju u sebi nosi umjetničko djelo posebne vrste. Panić (1989) smatra da bitna razlika između umjetnika i naučnika leži upravo u tome što je umjetniku dopušteno da bude subjektivan, autentičan, da svoje tvrdnje i stavove može i treba da, na umjetnički način pokaže ali, za razliku od naučnika, on to ne mora da dokaže. „Međutim, umjetničko predočavanje mora biti tako suptilno da se čoveku nameće kao nekakav oblik istine koji i ne treba dokazivati, bez obzira što na prvi pogled to što je predočeno može izgledati iskrivljeno, preuveličano, nestvarno ili čak apsurdno“ (Panić, 1989, 9). Panić dalje ističe da se umjetnička istina daje posredno, preko simbola čija značenja nijesu precizno data, ali joj ne smeta i ako jesu.

Jedna od dominantnih osobina umjetnosti jeste njena procesnotragalačka priroda. Proces je otvoren, bez početka i kraja, u njemu ne postoji konačan odgovor, već proces odgovaranja koji otvara nova pitanja (Škorc, 2012). Ipak, nije svaki izraz umjetnost. „Lični izraz postaje umjetnost u meri u kojoj pogada univerzalna polja značenja“ (Škorc, 2012, 226).

Na samom početku nameću nam se pitanja: Kakav je odnos umjetnosti i vaspitanja? Koji je modus odnosa najprimjereniji umjetnosti? Da li se odnos prema umjetnosti može učiti, a time i podučavati? Da li nam je i zbog čega potrebna umjetnost u školi? Što možemo od nje naučiti?

Promišljanje o odnosu umjetnosti i vaspitanja prisutno je u pedagoškim teorijama različitih epoha, počev od antičkog doba do danas, najčešće kao sastavni dio teorijskih rasprava i učenja o ulozi umjetnosti u životu i razvoju čovjeka, razmatranju pojma lijepog, pojma vrijednosti i sl. Prvi mislioci antičkog doba preuzeli su nesvjesne izvore pjesničkog i proročanskog stvaralaštva, koji ostaju izvan domašaja racionalnog objašnjenja, kao sastavne elemente

svojih filozofskih promišljanja. Platon (1957), raspravljajući o lijepom kao metafizičkoj ideji, zastupao je stav da samo lijepo dovodi do dobrog te da vaspitanje ima zadatak da uzdigne one koji će vladati državom do shvatanja ljepote u njenoj suštini. Uloga umjetnosti i estetskog vaspitanja jeste da podstiče moralnu dobrotu dovodeći do unutrašnje harmonije individue. Aristotel (1955) umjetnosti daje još širi značaj. Prema njemu, umjetnost, kao jedna vrsta saznanja i priprema za filozofiju, podražava prirodnu i ljudsku stvarnost u onome što je opšte. Ono što je zajedničko za sve mislioce antičkog doba jeste da oni umjetnost nijesu poistovjećivali sa stvaralačkim činom, u smislu spontanosti, originalnosti. Umjetnost, *tehne*, kako su je nazivali, značila je i manuelnu vještinu i umjetničku djelatnost (razumjeti se u nešto, znati snaći se u nečem, napraviti nešto prema pravilima i propisima). Tehnos je bio i slikar i kovač, zanatlija. Poezija je bila izuzetak, jer je poimana kao vid proročanstva, božanskog. U tom kontekstu pjesnik je imao potpunu slobodu stvaralačkog čina.

Tek u doba humanizma i renesanse umjetnost se odvajala od vještine, a stvaralac postaje sinonim za umjetnika. Ideja estetskog vaspitanja sve je prisutnija u filozofskim i pedagoškim teorijama (Rabelais, Montaigne, Melanhton), a kasnije i u doba neohumanizma i klasicima koji se javljaju u Njemačkoj krajem 18. vijeka (Humboldt, Shiller).

Možemo reći da su različiti filozofski pristupi u poimanju prirode estetskog fenomena uslovlili pojavu brojnih shvatanja i teorija o odnosu umjetnosti i vaspitanja. Karlavaris (1960) odnos između umjetnosti i vaspitanja formuliše na osnovu dva pristupa njihovim relacijama, tzv. vaspitanje za umjetnost i vaspitanje putem umjetnosti. Prvi pristup, vaspitanje za umjetnost, javlja se s industrijskom revolucijom na prelazu u 20. vijek, zbog potrebe da se umjetnički elementi unesu u industrijsku proizvodnju i da se svi građani uvedu u umjetnost.

Potreba za umjetničkim vaspitanjem i obrazovanjem implicitno je sadržana i u programu opštekulturnog pokreta, tzv. umjetničke kulture, koji se javlja u Engleskoj i Njemačkoj (Ruskin, Crsne, Moris i dr. prema: Hrkalović, 1969), kojim se pod parolom: Umjetnost za sve, umjetnost u svemu, vjeruje u moć umjetnosti za radikalno socio-kulturno prestrukturiranje društva. U svom nastanku ovaj pokret je bio prije svega opštekulturni pokret, proizišao iz potrebe da se i radničkoj klasi približi umjetnost kao kulturno dobro. Umjetnost je bila shvaćena kao sredstvo da se postignu drugi ciljevi i vrijednosti, kao što su patriotizam, nacionalizam, proizvodnja, marketing. Stav da je umjetnost sredstvo da se postignu drugi ciljevi, koji nalazimo u Platonovoj Državi (1957) korišćen je kao instrument kojim se racionalizovao ovaj pristup. Međutim, vremenom sve više doživljava pedagošku transformaciju, koja je bila inicirana i specifičnim pedagoškim potrebama: nezadovoljstvom intelektualističkim i formalističkim karakterom tradicionalne škole, isticanjem značaja aktivne uloge učenika u vaspitno-obrazovnom procesu i sl.

Drugi pristup, odnos umjetnosti i vaspitanja, formuliše vaspitanje putem umjetnosti čiju teorijsku razradu možemo povezati s Ridom (Rid, 1971), a

sam pokret s koncepcijama radne škole (Kerštenštajner, 1923; Sajdel, 1914) i aktivne škole (Ferijer, 1938).

Kao protivtežu prvom pristupu, Rid predlaže da upravo umjetnost bude osnova vaspitanja – jer nijedan drugi predmet nije u stanju da djetetu pruži ne samo svijest, u kojoj su slika i pojam, senzacija i misao uzajamno povezani, već istovremeno i instinktivno povezivanje zakona i univerzuma i navika ili ponašanja u harmoniji s prirodom (Hrkalović, 1969).

Cilj tako shvaćene umjetnosti i njena uloga u vaspitanju, odnosno cilj vaspitanja uopšte, jeste da razvije u djetetu integralni način doživljavanja iskustva u kome misao uvijek ima svoj korelat u konkretnoj vizualizaciji, u kome su percepcija i osjećanja integrisani i imaju za cilj potpunije shvatanje realnosti. Rid dalje navodi da „cilj vaspitanja, kao i umjetnosti, treba da sačuva organsku cjelovitost čovjeka i njegovih mentalnih sposobnosti, te da onda kada prelazi iz djetinjstva u zrelo doba, iz divljaštva u civilizaciju, ipak zadrži jedinstveno svijesti koje je jedini izvor socijalne harmonije i individualne sreće“ (Rid, 1967, 70). Rid smatra da je osnovna greška svih obrazovnih sistema što njeguju racionalizam nauštrb emocija. Jedino estetsko vaspitanje, po Ridu, može dovesti u harmoničan odnos čulno, emocionalno i racionalno, posredstvom mašte i vizuelnog jezika. Osim toga, zadatak estetskog vaspitanja jeste da razvije jezik osjećanja, proširi sredstva komunikacije među ljudima i moralno vaspitava.

Možemo reći da vaspitanje putem umjetnosti podrazumijeva umjetnost kao sredstvo vaspitanja estetskog odnosa, shvatajući pod ovim pojmom vid univerzalne čovjekove aktivnosti prema spoljašnjem svijetu, a u isto vrijeme put cjelovitog razvoja ličnosti. Umjetnost, na taj način, dobija mnogo širu obrazovno-vaspitnu funkciju – da vaspitava i obrazuje dijete, učenika za život.

Pomenuti stav zastupa i Mitrović (1965) ističući da estetsko vaspitanje predstavlja sastavni i neophodni uslov svih stvaralačkih sposobnosti i raznovrsnih interesovanja, proširivanja znanja, produbljivanja emocija i osjećanja, formiranja ličnosti ali i sredstvo preobražavanja stvarnosti. Estetsko vaspitanje predstavlja, u tom kontekstu, integralni dio fizičkog, sazajnog i moralnog razvitka ličnosti.

Na ovom mjestu važno je ukazati da se u stručnoj literaturi mogu naći različiti termini kojima autori operišu kad govore o odnosu umjetnosti i vaspitanja: estetsko vaspitanje, vaspitanje umjetnošću, umjetničko vaspitanje i vaspitanje odnosa prema umjetnosti. Gajić (1997), govoreći o terminološkim razlikama, navodi da su pojam *estetsko vaspitanje* i *vaspitanje umjetnošću* međusobno blisko povezani s obzirom na to da je najpotpuniji izraz estetskog sadržan u umjetnosti koja koncentriše sve osobenosti čovjekovog odnosa prema svijetu. Ipak, ova dva pojma ne mogu se izjednačiti po svom značenju, navodi autorka, jer umjetnost je važno, ali ne i jedino sredstvo estetskog vaspitanja. U tom kontekstu, estetsko vaspitanje ima mnogo šire značenje.

Autorka dalje ističe da je prihvatljivo uvođenje i termina *vaspitanje odnosa prema umjetnosti*, koje „može označiti područje koje će istovremeno postati sastavni deo i umjetničkog i estetskog vaspitanja. Pod ovim pojmom podrazumeva se razvijanje primerenog odnosa prema umetnosti (njenog adekvatnog doživljavanja, razumevanja i vrednovanja) tj. vaspitanje sposobnosti prepoznavanja kvaliteta i struktuiranosti umjetničkih dela“ (Gajić, 1997, 241).

Manro (Munro, 1956) pravi distinkciju između umjetničkog i estetskog vaspitanja, navodeći da je estetsko vaspitanje sastavni dio opšteg obrazovanja, za razliku od umjetničkog, koje predstavlja užu pojam, a u vezi je s profesijom i profesionalnim vaspitanjem. Autor umjetnost shvata kao sredstvo razvoja stvaralačkih sposobnosti pojedinca. Da bi se razumjela, da bi se u njoj moglo uživati, neophodno je estetsko vaspitanje. Estetsko vaspitanje, kao takvo, predstavlja proširivanje ljudskog iskustva, pomaže mu da otkrije nove oblike života, praveći ravnotežu između razuma i emocija, tradicije i radikalnih novina, razvijajući u isto vrijeme njegove mentalne sposobnosti i sposobnosti potrebne za aktivno uključivanje u društvo.

U stručnoj literaturi uočljivo je da posljednje četiri decenije autori sve više operišu terminom *umjetničko vaspitanje* (Galbraith, 2003; Day & Eisner, 2004; Zimmerman, 1994, 1996, 2010 i dr.). Osim toga, savremeni autori koji se bave ovom problematikom složni su u vezi sa značajem, ulogom umjetnosti i umjetničkog vaspitanja za cjelokupan razvoj ličnosti. Svrha umjetničkog obrazovanja i vaspitanja jeste razvijanje kreativnosti tako da se ona može proširiti i na druge sfere ljudskih aktivnosti (Zimmerman, 2010). Kroz jedinstvene forme izražavanja i komunikacije koje umjetnost pruža mogu se usvajati znanja, razvijati apstraktno i divergentno mišljenje, kreativnost, spontanost, graditi intuicija, imaginacija (Galbraith, 2003; Day & Eisner, 2004; Zimmerman, 2010 i dr.).

Dragocjeni su rezultati sedam istraživanja realizovanih krajem devedesetih godina u SAD s ciljem da se utvrdi koliko učešće u umjetničkim vannastavnim i nastavnim aktivnostima utiče na povećanje postignuća kod učenika (Fishe, 1999). U jednom od sedam istraživanja (Cateral, Chalpelau, Iwanaga, 1999, prema Fishe, 1999) bilo je obuhvaćeno 25000 učenika osnovnih i srednjih škola u Čikagu. Rezultati istraživanja ukazuju da su postignuća učenika bolja ukoliko su više uključeni u umjetničke aktivnosti, posebno kod učenika iz depriviranih sredina. Pored toga, utvrđeno je da učenici koji su kontinuirano uključeni u umjetničke aktivnosti (posebno muzičke i dramske), postižu mnogo bolja postignuća u matematici i čitanju.

Dobijene podatke potkrepljuje i istraživanje Bris i Roač (Brice & Roach), čiji su ispitanici bili učenici uključeni u vannastavne aktivnosti iz tri oblasti: sportskih i naučnih, umjetničkih i aktivnosti u lokalnoj zajednici. Rezultati istraživanja ukazuju da učenici koji su bili uključeni u navedene aktivnosti postižu, u poređenju sa svojim prethodnim postignućima i u odnosu

na postignuća drugih učenika, bolja postignuća u svim nastavnim predmetima. Najbolje rezultate postigli su učenici koji su učestvovali u umjetničkim vannastavnim aktivnostima. Autori zaključuju da umjetničke aktivnosti prožimaju različite uloge, rizici i pravila koji u velikoj mjeri vrše uticaj na učenike, ali i na nastavnike.

Zajednički zaključci autora svih sedam studija jesu da:

- umjetnost doseže do onih učenika do kojih inače nije bilo lako doprijeti; povezuje učenika sa samim sobom i s drugim učenicima, učenik se oslanja na lična iskustva i sposobnosti da bi došao do rezultata
- umjetnost transformiše okruženje za učenje – kad umjetnost dobije centralno mjesto u sredini za učenje, onda škola i druga okruženja postaju mjesto za istraživanje
- umjetnost predstavlja izazov za nastavnike, podstičući ih da stalno uče i stručno se usavršavaju
- umjetnost obezbjeđuje nove neograničene izazove i učenicima koji se već smatraju uspješnim (prema: Fishe, 1999).

Slični rezultati dobijeni su i u istraživanju Burthon, Horowitz i Hal (Burthon, Horowitz & Hal 1999) koje je imalo za cilj da utvrdi kako sadržajni programi vizuelnih umjetnosti utiču na kreativne, kognitivne i lične kompetencije učenika potrebne za akademski uspjeh. Istraživanje je pokušalo da da odgovore na tri pitanja: Što je učenje umjetnosti? Da li se ono širi i na druge školske predmete? Koji uslovi u školama podržavaju ovo učenje?

Rezultati istraživanja ukazuju da učenici koji su bili uključeni u sadržajnije programe umjetnosti ostvaruju bolje rezultate na mjerenjima kritičkog mišljenja nego učenici koji nijesu učestvovali u takvim programima. Zatim, učenici koji su učestvovali u ovim programima su inovativniji, preuzimaju rizike, kooperativniji i otvoreniji za javne nastupe, pokazuju veće samopouzdanje u vezi s akademskim učinkom (posebno u čitanju i matematici). Pored toga, u školama s jakom umjetničkom klimom i nastavnici imaju dobrobit. Oni su inovativniji, kreativniji, pokazuju veće interesovanje za rad i stručno usavršavanje, kooperativniji i u takvim kolektivima bolji su međuljudski odnosi.

Brojna su druga istraživanja čiji rezultati ukazuju na vezu između učeničkih postignuća, discipline, većeg prisustva učenika časovima i zastupljenosti programa u oblasti umjetnosti u kurikulumu (Douglas, 2009; Scheuler, 2010). Efland (Efland, 2002) ističe da postoji dovoljno razloga da vizuelne umjetnosti zauzmu centralno mjesto u nastavnom kurikulumu.

Početkom devedesetih godina 20. vijeka održana je evropska konferencija Umjetnost u obrazovanju, u organizaciji Savjeta Evrope i Umjetničkog savjeta Velike Britanije. Na Konferenciji je istaknuto da umjetničko obrazovanje ima izuzetan značaj i vrijednost za razvoj cjelokupnog obrazovanja, posebno zato što promjene u društvu, koje se dešavaju u posljednjoj deceniji 20. vijeka jačaju

ideje identiteta, kreativnosti, osjetljivosti, komunikativnosti i kvaliteta života, što zapravo predstavlja esencijalne sadržaje umjetničkog obrazovanja. Jedan od zaključaka ovog skupa bio je da umjetničko obrazovanje ima suštinski značaj za razvoj ličnosti svakog djeteta. Pored toga istaknuto je da kulturno opismenjavanje predstavlja vitalni element za dalji razvoj kompleksne i pluralističke evropske kulture. Preporuke evropskim državama bile su: da je neophodno da se u obrazovanju stvore takvi uslovi koji će omogućiti sistematski razvoj formalnih vještina; sposobnost analiziranja formi, refleksije, kreativne i lične ekspresije; obezbijediti zajedničko jezgro iskustava za sve mlade ljude, s tim da se isti značaj dâ vizuelnoj umjetnosti, izvođačkoj umjetnosti i verbalnoj umjetnosti (Maksimović, 1997).

Međunarodna konferencija u organizaciji UNESCO-a u Lisabonu potvrdila je potrebu da se istakne važnost umjetničkog obrazovanja u svim društvima i tada je izrađena Mapa puta za umjetničko obrazovanje (UNESCO, 2006). U dokumentu su date smjernice za jačanje umjetničkog obrazovanja i istaknuto je da umjetničko obrazovanje pomaže da podržava ljudsko pravo na obrazovanje i kulturno učešće; razvoj individualnih sposobnosti; poboljšava kvalitet obrazovanja; promovise izražavanje kulturnih različitosti.

Sličnu politiku pokrenuo je Savjet Evrope 1995. godine projektom Kultura, kreativnost i mladi. Projekat je ispitao postojeću odredbu umjetničkog obrazovanja u školama zemalja članica, kao i učešće profesionalnih umjetnika i dostupnost vannastavnih aktivnosti. Rezultirao je pregledom umjetničkog obrazovanja u Evropi (NACCCE, 1999).

Rezolucijom o Umjetničkim studijama u Evropskoj uniji (Evropski parlament 2009, prema: Baidak & Horvath, 2009) date su ključne preporuke da: umjetničko obrazovanje treba biti obavezno na svim nivoima obrazovnog sistema; umjetničko podučavanje treba primjenjivati najnovije informacije i komunikacione tehnologije; učenje istorije umjetnosti treba obuhvatiti susrete s umjetnicima i posjete kulturnim mjestima. U cilju ostvarenja napretka u pomenutim oblastima, rezolucija je pozvala na veći nadzor i koordinaciju umjetničkog obrazovanja na evropskom nivou, uključujući praćenje uticaja umjetničkog obrazovanja na kompetencije studenata Evropske unije.

Pored pomenutih dešavanja u okviru međunarodne i evropske saradnje, bilo je više manjih skupova i inicijativa, od kojih su neki doveli do promjena u umjetnosti i politici kulturnog obrazovanja. U okviru Evropske godine kreativnosti i inovacije organizovana je Kulturna mreža Holandije 2002, zatim Evropski i međunarodni simpozijum o umjetničkom obrazovanju, Međunarodna konferencija o obrazovanju i kulturi mladih i obrazovanju nastavnika (u organizaciji Ministarstva obrazovanja Flamanije i Ministarstva obrazovanja, kulture i nauke Holandije), osnovano je Međunarodno društvo za obrazovanje kroz umjetnost (koje čine tri međunarodna tijela koja okupljaju nastavnike umjetnosti za pozorište, vizuelne umjetnosti i muzičku kulturu s ciljem da se

umjetničko obrazovanje postavi u središnji dio svjetske agende za održivi razvoj i socijalnu transformaciju) (prema: Baidak & Horvath, 2009).

Trenutno gotovo sve države reformišu svoje obrazovne sisteme. U većoj ili manjoj mjeri postojeći obrazovni sistemi koncipirani su da zadovolje interese industrijalizacije društva. U nastavnom procesu najčešće se insistira na memorisanju činjenica, konvergentnom mišljenju, a konformizam i standardizacija doprinose eliminaciji svega što je individualno i specifično. Škola kao da ima opsesiju prema određenim tipovima inteligencije, što zapravo znači da mnogi učenici nikad ne dobiju šansu da istraže svoje sposobnosti, interesovanja i talente.

Robinson, pozivajući na preispitivanje ukupne obrazovne paradigme (Robison, 2009, prema: Schneller, 2010), navodi da mnogi ljudi koji pronalaze kreativno uzbuđenje u poslu koji obavljaju to ne nalaze u školi. Razlog za to leži upravo u tome što škola ima „opsesiju prema određenim tipovima inteligencije i sposobnostima“ (Schneller, 2010, 30), što zapravo znači da mnogi učenici nikad ne dobiju šansu da istraže svoje sposobnosti, radoznalosti i talente, osim u slučaju da su zainteresovani ili se ističu u ovim preferiranim oblastima. Šeler, nadalje, ističe da nastavnici treba da pomognu učenicima da u sebi pronadu potencijale, interesovanja. U pronalaženju ovog čvora možda leži i istinska umjetnost nastavnika. Škole mogu omogućiti nastavnicima da ovo otkriju ako je priznat kreativni duh kao obrazovni standard (Schneller, 2010).

Da li nas umjetnost može spasiti? Što možemo od nje naučiti u procesu reformi? „Umjetnost uči učenike da se ponašaju i prosuđuju u odsustvu pravila, da se oslone na osjećaje, da obrate pažnju na detalje, da prihvate posljedice svog izbora, da se vrate na početak, preorijentišu i prave nove izbore i donose nove odluke“ (Eisner, 2004, 3). Ona nas uči da iznenađenja ne treba posmatrati kao „uljeze u procesu učenja. Nastavnici treba da stvore uslove da se iznenađenja dogode, jer bez iznenađenja u procesu učenja ne postoji otkriće i ne postoji progres“ (Eisner, 2008, 3).

Ono što svakako možemo od umjetnosti naučiti jeste da je važno da učenike učinimo budnim za ono što imaju i nose u sebi.

### **Literatura**

Aristotel, (1955). O pesničkoj umetnosti. Beograd: Kultura.

Baidar, N. & Horvat, A. (2009). Arts and Cultural Education at school in Europe. Brussels Eurydice. EACEA.

Burton, J., Horowitz, R. & Hal, A. (1999). Learning in and through the Arts: Curriculum Implications. Center for Art Education Research, Teachers College, Columbia University.

Vigotski. L. S. (1975). Psihologija umetnosti. Beograd: Nolit.

Vigotski. L. S. (1996a). Problemi razvoja psihe, sabrana dela, III tom. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vigotski, L. S. (1996v). Problemi razvoja psihe, sabrana dela, IV tom. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Douglas, I. (2009). Staying in school. New York: The Center for Arts Education.

Day, M., & Eisner, E. (2004). Handbook of Research and Policy in Art Education. National Art Education Association.

Davis, J. D. (1990). Teacher Education in the Visual Arts. In R. Houston: Handbook of Research on Teacher Education. New York: MacMillan. 746-757.

Gajić, O. (1997). Pedagoško-psihološke dimenzije estetskog odnosa prema likovnim umetničkim delima. Nastava i vaspitanje, 2-3, 229-249.

Galbraith, L. (2003). The Promise and Importance of Research on Art(s) Teacher Education. National Art Education Association.

Galbraith, L. (2003). The Promise and Importance of Research on Art(s) Teacher Education. National Art Education Association.

Efland, A. D. (2002). Art and Cognition - Integrating the Visual Arts in the Curriculum, New York: Teachers College, Columbia University Pres.

Eisner, E. (2004). Ten Lessons the Arts Teach, referenca sa weba: <http://www.toknowart.com/apsarts/eisner.html>

Eisner, E. (2008). What Education Can Learn from the Arts about the Practice of Education?, International Journal of Education & the Arts, editors Tom Barone & Liora Bresler, Vol. 5, Number 4, referenca sa weba: <http://naea.asu.edu>

Zimmerman, E. (1994). Current research and practice about preservice art specialist teacher education, Studies in art Education, 35, 79-90.

Zimmerman, E. (1996). NAEA Research Agenda Briefing Papers. National Art Education Association.

Zimmerman, E. (2010). Lowenfeld Lecture, Creativity Art Education: A Personal Journey in Four Acts, referenca sa weba: [http://www.arteducators.org/research/lowenfeld\\_lecture\\_2010\\_enid\\_zimmerman.pdf](http://www.arteducators.org/research/lowenfeld_lecture_2010_enid_zimmerman.pdf)

Zurovac. M. (1997). Djetinjstvo i zrelost umetnosti. Beograd: Plato.

Keršenštajner, G. (1923). Škola rada – škola budućnosti. Učitelj, 3, 163-170.

Maksimović, I. (1997). Neki regionalni pristupi umetničkom obrazovanju u svetu (period 1990-1996). Nastava i vaspitanje, 2-3, 194-201.

Mitrović, D. (1969). Savremeni problemi estetskog vaspitanja, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

Munro, T. (1956). Art Education, It's Phylosophy and Psychology. New York: The Liberal Arts Press.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCAE). (1999). All Our Futures: Creativity, Culture and Education, referenca sa weba: <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>

Panić V. (1989). Psihološka istraživanja umetničkog stvaralaštva. Beograd: Naučna knjiga.



- Platon, (1957). Država. Beograd: Kultura, BIGZ.
- Sajdel, R. (1914). Škola budućnosti – škola rada. Beograd: Biblioteka Budućnost.
- Scheuler, L. (2010). Art Education Makes a Difference in Missouri Schools, Missouri Alliance for Arts Education.
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for 21 Century, Lisbon.
- Ferijer, A. (1938). Samoradnja kod dece. Beograd: Rajković.
- Fishe, E. (1999). Arts Education Partnership, Champions of change, Washinton: The arts education partnership the president's committee on the arts and the humanities.
- Hrkalović, R. (1969). Osvrt na teoriju estetskog vaspitanja Herbarta Rida. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2, 251-271.
- Škorc, B. (2012). Kreativnost u interakciji. Beograd: Most art.

## **ROLE OF ARTS EDUCATION AND CORRELATIONS BETWEEN ARTS AND EDUCATION**

### **Abstract:**

This paper deals with importance and arts education's role for the development of an individual and its correlation with education. Study of such relations has been present in pedagogic theories of different epochs, from ancient times until today, mostly as a part of theoretical discussions and learning on arts' role in one's life and development of men, discussions on the idea of the beautiful, notion of values etc. Different philosophical approaches to understanding of the nature of aesthetic phenomena resulted in a number of theories about the relation between arts and education. Modern authors who deal with such issues all agree about arts education's importance and its role for the development of an individual. ARTS results show there is a connection between student's attainments, discipline, and in the situation of more frequent attendance to arts classes within the curriculum. Art has the power to transform learning environment through unique forms of expression and communication. In addition it fosters abstract and divergent thinking, creativity, spontaneosity, intuition and imagination with students.

**Key words:** arts, aesthetic education, relation between arts and education

Dragana PAVLOVIĆ – BRENESELOVIĆ<sup>1</sup>

## KOMPETENCIJE ILI KOMPETENTNOST: različiti diskursi profesionalizma vaspitača

### Rezime:

U radu se razmatra problematika profesionalizma vaspitača i elaboriraju dva diskursa zasnovana na različitom poimanju prirode vaspitne prakse i profesije vaspitača. Diskurs kompetencija zasniva se na shvatanju profesionalizma kao primjene određenih znanja i vještina u vlastitoj profesionalnoj praksi. Nasuprot tome, u diskursu kompetentnosti profesija vaspitača prepoznaje se kao etička praksa odgovornog djelovanja zasnovanog na vrijednostima, višeperspektivnosti, demokratičnosti i kritičkom pristupu. Praktična teorija na kojoj se zasniva etičko djelovanje gradi se kroz refleksivno preispitivanje teorije, prakse i interpretativnog okvira u datom kontekstu.

Kvalitet obrazovnog sistema izgrađuje se kroz koherentni vrijednosni sistem na kome počiva. Na osnovu analize vrijednosnih polazišta sistema predškolskog vaspitanja u Srbiji iskazanih kroz ciljeve i principe date u Zakonu o predškolskom vaspitanju, konkretizovali smo vrijednosni okvir kompetentnosti vaspitača. Takvo razumijevanje kompetentnosti podrazumijeva transformaciju inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja vaspitača, promjene mjera obrazovne politike i umrežavanje obrazovne politike, istraživanja i prakse, kao i transformaciju kulture dječijeg vrtića u zajednicu koja uči.

**Ključne riječi:** diskurs kompetencija, diskurs kompetentnosti, etička praksa, praktična teorija, principi predškolskog vaspitanja

### Uvod

U posljednjih nekoliko decenija pedagoški prostor u Srbiji oblikovan je novom terminologijom. Tako se uvodi termin *partnerstvo* umjesto *saradnja*,

<sup>1</sup> Dragana Pavlović-Breneselović, doktor pedagoških nauka, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Rad je realizovan u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ OI 179060, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

*inkluzija* umjesto *uključivanje*, *kurikulum* umjesto *program*, *participacija* umesto *učesće*. U nabrojani arsenal novih termina spadaju i kompetencije. Reakcije pedagoške javnosti, nažalost, češće se svode na polarizovanje na (pseudo)tradicionaliste, koji se pozivaju na bespotrebno jezičko zagađenje, i na tzv. moderniste, koji nove termine nekritički pretvaraju u „opštu mantru“, a izostaje bavljenje suštinskim pitanjem značenja koje stoji iza novog termina i promjenama koje to značenje iziskuje. Drugačije rečeno, potreba za novim riječima nije sporna ako postojećim ne možemo pokriti novo značenje koje želimo izraziti, ali se značenje, a pogotovo praksa, ne mijenja prostom zamjenom riječi.

Primjer za to je i termin kompetencije i mi ćemo nastojati da odredimo njegovo značenje u dva različita diskursa, od kojih se jedan može odrediti kao tehnokratski (diskurs kompetencija), a drugi kao sistemski (diskurs kompetentnosti) (Tabela 1). Ovi diskursi temelje se na različitom poimanju prirode znanja, prirode vaspitne prakse kao sistema ljudskog djelovanja, na različitom razumijevanju odnosa teorije i prakse i suštine profesionalizma i grade dva, u mnogome različita, značenja profesionalnosti.

	<b>Diskurs kompetencija</b>	<b>Diskurs kompetentnosti</b>
pristup praksi	regulisanost	kompleksnost, nepredvidivost i promjenjivost
model prakse	kauzalni	transformativni
oblikovanje prakse	zasnovanost na podacima	refleksija
shvatanje profesionalizma	korpus profesionalnih znanja, veština i stavova	etička praksa zasnovana na praktičnoj teoriji
shvatanje kompetencija	ovladanost znanjima, veštinama i stavovima	kompetentnost
profesionalna priprema	obuke	istraživanja praktičara
položaj vaspitača	objekat podučavanja	refleksivni praktičar
regulativa	standardizacija kroz listu znanja, veština i stavova	okvir konkretizacije kompetencija
usmerenost na	individualna kompetentnost	sistemska kompetentnost
funkcija	kontrola i profesionalno usavršavanje	građenje sistema podrške

**Tabela 1.** Dva diskursa profesionalizma vaspitača

### **Tehnokratski pristup: diskurs kompetencija**

U okviru ovog diskursa postoji jasna podjela teorije i prakse zasnovana na epistemološkoj hijerarhiji koja podrazumijeva *produkciju* profesionalnog korpusa znanja kroz teorijska razmatranja i istraživanja koja se *prenose* (inicijalnim obrazovanjem i obukama) i potom *primjenjuju* u praksi (Urban, 2008). Znanja za *praksu* (Cochran-Smith and Fries, 2005) kao formalna znanja odražavaju činjenice koje se mogu istražiti i objasniti i kao takve predstavljaju opšte istine. Ove istine, budući da proističu i u saglasnosti su s određenom teorijom, postaju „fiksirane, univerzalne i objektivne“ (Korthagen, 2011). Formalno znanje je „intelektualni uvid, slobodan od uticaja emocija i želja“ (Korthagen, 2011), a formalno obrazovanje je savladavanje određenog korpusa znanja i vještina relevantnih „uvijek i svuda“.

Vaspitna praksa shvata se kao simplifikovan sistem gdje određeni *inputi*, kao prostor uspostavljene kontrole sistemom regulacije, dovode do određenih *autputa* – postizanje unaprijed postavljenih ciljeva ili očekivanih ishoda (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Dječiji vrtić se sagledava kao „prostor tehničke prakse u kojoj se traga za najboljim metodama i aktivnostima kojima će se ostvariti unaprijed definisani ishodi“ (Dahlberg and Moss, 2005: 8). Uspostavljeni ideal vaspitno-obrazovne prakse je „praksa zasnovana na podacima“ (evidence-based practice) – na teorijskim postavkama i istraživanjima (Biesta, 2007). Slabosti postojeće prakse tumače se kao posljedica nezasnovanosti na „pedagoškim istraživačkim saznanjima“ (Urban, 2008) koja su „objektivna“ i „neutralna“.

Praksa zasnovana na podacima usmjerena je na efektivnost. Time se, kako ističe Biesta (Biesta, 2007), profesionalna praksa određuje po kauzalnom modelu – kao intervencija koju profesionalac preduzima u datoj situaciji kako bi se postigli određeni efekti (željeni ishodi) koji se unaprijed definišu. Praksa zasnovana na podacima derivira se iz teorije i istraživanja i postaje sredstvo za produkciju profesionalnog znanja koje treba implementirati. Na ovaj način isključuje se proces procjenjivanja, preispitivanja i kontekstualnog građenja značenja i uloga praktičara svodi na „implementatora“. Samim tim profesionalna autonomija je vrlo ograničena.

Biti profesionalan u ovom diskursu znači posjedovati odgovarajući korpus znanja, vještina i stavova i umjeti ih primijeniti u praksi svog djelovanja. Uloga profesionalca je da rješava date probleme primjenjujući specifična znanja dobijena formalnim obrazovanjem i kroz profesionalno usavršavanje. Od vaspitača se očekuje da demonstriraju svoje kompetencije u oblastima definisanim neophodnim korpusom znanja i vještina i postavljenim ciljevima i očekivanim ishodima programa. Ti zahtjevi postavljeni su spolja i nezavisno od vaspitača i konteksta u kome on djeluje. Tehnicizam u pristupu ogleda se u ideji da se može napraviti precizna lista pojedinačnih znanja i vještina kojima vaspitač treba da vlada. Time lista kompetencija postaje samo novo ime za fragmentirana znanja i vještine koje su kompetencije trebalo da zamijene i mijenja se samo

termin, a ne i suština, jer formulisati kompetencije podrazumijeva veći nivo apstrakcije i sinteze nego što je prosto ređanje znanja, vještina i izvođenja kojim treba da se ovlada.

U okviru ovog diskursa govori se o kompetencijama na individualnom planu. Individualni pristup kompetencijama ogleda se kroz dvije dimenzije. Prvo, kompetencije se sagledavaju kao fiksni i postojani kapacitet koji pojedinac posjeduje (ili ne posjeduje) nezavisno od konteksta u kome djeluje. Drugo, one su individualna odgovornost pojedinca – pojedinac treba da posjeduje određene kompetencije u skladu s postavljenim zahtjevima, a ukoliko ih ne posjeduje, da preduzme mjere kako bi ih stekao, najčešće kroz profesionalno usavršavanje. Kako se kompetentnost sagledava kao akumulacija znanja i vještina koje su derivirane iz teorija i istraživanja, kao najefikasniji način profesionalnog usavršavanja prepoznaju se obuke vaspitača kroz stručne seminare koje drže eksperti (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Definisana lista kompetencija postaje spoljašnji okvir kontrole kojim se reguliše profesionalna praksa. Postavljeni zahtjevi artikulišu se kroz standarde kompetencija koje vaspitač treba da dosegne. Ti standardi često postaju sredstvo spoljašnje procjene kompetentnosti vaspitača (od strane stručnog saradnika, nadzornika, savjetnika). Druga njihova funkcija je samoevaluacija vaspitača kroz eksterno postavljene standarde koji služe za procjenu koje mu kompetencije nedostaju i shodno tome planiranje vlastitog profesionalnog usavršavanja.

### **Sistemski pristup: diskurs kompetentnosti**

Drugi pristup razumijevanju kompetencija vaspitača zasniva se na prepoznavanju različitih vrsta znanja neophodnih za praksu vaspitanja. Pored znanja *za praksu* kao teorijskih znanja, epistema prema Aristotelu (Rämö, 1999), postoje i znanja *u praksi* i znanja *o praksi* (Cochran-Smith and Fries, 2005). *Znanja u praksi*, kao praktična znanja, grade se kroz praktično djelovanje. Kako Barab i Rot određuju, znati je „participacija u kontekstu kojom pojedinac uzima u obzir i sadržaj i situaciju u kojoj se on realizuje“ (Barab and Rot, 2006: 3). Iz toga slijedi da je znati aktivnost, a ne stanje; ono je uvijek kontekstualno, a ne apstraktno; ono se uzajamno konstruiše kroz interakciju pojedinca i sredine, a nije niti objektivno definisano niti subjektivno konstruisano; znanje je stanovište u interakciji povezano s namjerom, a ne istina po sebi (Barab and Rot, 2006; Rämö, 1999). Proces građenja praktičnih znanja povezan je s preispitivanjem vlastitih polazišta, postavki, uvjerenja i aktivnosti i građenja *znanja o praksi*. Kompetentnost nije zbir pojedinačnih znanja, vještina i uvjerenja već praktična mudrost ili praktična teorija, *phronesis* prema Aristotelu (Rämö, 1999). Praktična mudrost proističe iz povezivanja teorije i prakse u kontekstu specifičnog iskustva.

Priroda vaspitno-obrazovne prakse prepoznaje se kao kompleksan sistem građenja odnosa i kao takva je promjenljiva, nepredvidljiva i uvijek kontekstualno specifična. Nasuprot pristupu praksi u osnovi kojeg je uvjerenje

da se praksa može regulisati na osnovu naučnih podataka i unaprijed postavljenih ishoda, kao srž vaspitne prakse prepoznaju se nesigurnost, nedeterminisanost i promjenljivost (Korthagen, 2011; Miller et al., 2012; Urban, 2008; 2012). Prema Urbanu, praksa vaspitanja je „transformativna praksa uzajamne zavisnosti i uvažavanja, ko-konstrukcije i građenja zajedničkog značenja među ljudima“ (Urban et al., 2012: 4). Kao relacionala praksa u dinamičnom, uvijek promjenljivom kontekstu, profesija vaspitača je po svojoj suštini etička praksa jer je vođena vrijednostima i zahtijeva preuzimanje odgovornosti.

Na shemi 1 prikazano je određenje prakse vaspitača kao etičke prakse zasnovane na praktičnoj teoriji.



**Shema 1.** Etička praksa vaspitača  
(razvijeno na osnovu Cochran-Smith, 2010)

Etička praksa je vrijednosno utemeljena, višeperspektivna, kritička (stalno preispitujuća) i demokratska. Demokratska priroda prakse podrazumijeva da ona nije represivna, da je zasnovana na uvažavanju jednakosti i različitosti, podržavajuća, responsivna, bazirana na dijeljenju moći i odgovorna (Cochran-Smith, 2010; Dahlberg and Moss, 2005).

Ona se gradi kroz praktičnu teoriju. Kako shema pokazuje, praktična teorija je istovremeno teorijska, praktična, reflektivna i relacionala. Ona nije simplifikacija ili redukcija formalnog teorijskog znanja već je po svojoj prirodi suštinski različita (Cochran-Smith, 2010). Teorija je generalizovano konceptualno znanje, dok je praktična teorija „perceptualno znanje“, lično relevantno i blisko povezano s datim kontekstom (Cochran-Smith, 2010). To je znanje koje se razvija kroz iskustvo u praksi i koje nam omogućava da razumijemo prirodu i kompleksnost situacija koje nijesu unaprijed poznate. Praktična teorija razvija se kroz refleksiju, sagledavanjem prakse iz različitih perspektiva, sagledavanjem i razumijevanjem situacija na novi način, kao osnove

za razvijanje novih i drugačijih praksi (Ryan and Grieshaber, 2005). Drugim riječima, ona se gradi kroz refleksivno preispitivanje teorije i prakse u relaciji s kontekstom neposrednog djelovanja, kao amalgam znanja, interpretativnog okvira, umijenja i zastupanja s drugima i za druge.

Interpretativni okvir bazira se na znanjima, iskustvu, vjerovanjima i vrijednostima, i predstavlja medijator vaspitačevih postupaka, filter kroz koji vaspitač donosi odluke, gradi odnose i preduzima akcije. Praktična teorija implicira aktivizam. Vaspitač je, zastupanjem prava i interesa djece, roditelja i drugih aktera vaspitne prakse, agens socijalnih promjena. Kako navodi Hargreaves, dobri vaspitači „nijesu dobro podmazane mašine“ jer biti vaspitač nije tehnička i kognitivna nego i emocionalna praksa. Učenje i podučavanje podrazumijeva emocionalno razumijevanje, a vaspitno djelovanje je izraz vrijednosti i uvjerenja i s njima neodvojivih emocija (Hargreaves, 1998). Vaspitač je stalno suočen s novim pitanjima i izazovima koje treba da rješava u skladu s uvjerenjima, kreativno primjenjujući i razvijajući svoja znanja i umijenja u datom, uvijek posebnom i jedinstvenom kontekstu. Suštinu profesionalizma vaspitača čini sposobnost da djeluje autonomno i da preuzima odgovornost za svoje akcije i vlastito učenje (Miller et al., 2012; Urban, 2012). Praktičnu teoriju etičke prakse ne čine specifične tehnike ili primjeri dobre prakse već noseća načela i principi koji se konkretizuju kroz specifične metode i postupke zavisno od konteksta i ispoljavaju kao umijenja vaspitača. Nositi se s različitim situacijama ne ostvaruje se prostom primjenom unaprijed određenih tehnika već prepoznavanjem koje su kombinacije akcija adekvatne u datoj situaciji (Jonsen & Toulmin, prema Brandenburg, 2008).

Kompetentnost uvijek podrazumijeva akciju i ne izgrađuje se usvajanjem sume znanja i vještina. Trijada „znati, činiti i biti“ (ili „znanja, umijenja i vrijednosti“) integrisana je tako da je pojedinac sposoban za kombinovanje različitih aspekata znanja i umijenja kao odgovor na situacije i izazove u datom kontekstu u skladu s osnovnim vrijednosnim polazištima. Iz toga slijedi da: a) kompetencije postoje u realnom kontekstu i dok se vještine mogu sticati i realizovati dekontekstualizovano, kompetencije se razvijaju u profesionalnoj praksi; b) kompetencije se baziraju na resursima. Kompetentni ljudi pronalaze i koriste resurse u kontekstu akcije. Kompetencija nije specifično znanje, vještina ili stav već se ona ispoljava kroz sposobnost pojedinca da koristi resurse za preuzimanje akcije. Takođe, dok vještina može postojati bez znanja na kojem se bazira, kompetencija nužno podrazumijeva znanje u vezi s akcijom koja se preduzima. Kao što znanje ne garantuje vještinu, vještina ne garantuje profesionalnu kompetentnost; c) kompetentnost je dio namjerne, planirane prakse vođene interpretativnim okvirom. Kompetencije omogućavaju pojedincu da ostvari ciljeve koje smatra poželjnim; d) kompetencija je projekat, proces koji je u toku, a ne cilj koji se postiže jednom zauvijek (Martiner et al., 2001).

Osnova kompetentnosti su autonomnost i kritička refleksija (Korthagen, 2011) pa se kompetentnost vaspitača razvija prije svega kroz istraživanje

sopstvene prakse, profesionalno umrežavanje, razvojne projekte, kolaborativne akcije u praksi svog djelovanja, a ne kroz eksterne obuke od strane eksperata (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012).

Ovako shvaćena kompetentnost ne znači nipošto proizvoljno, subjektivno i stihijsko djelovanje vaspitača i ne isključuje definisanje okvira profesionalizma. Naprotiv, neophodno je na nivou obrazovne politike postaviti okvir definisanja i konkretizacije kompetentnosti. Taj okvir nije lista fragmentarnih znanja, vještina i stavova već se njime eksplicitno definiše pristup kompetentnosti i dosljedno konkretizuje kroz sistem uzajamno povezanih i uzajamno uslovljenih kompetencija u različitim područjima djelatnosti vaspitača: u domenu neposrednog rada s djecom; u domenu saradnje s kolegama, porodicom i lokalnom zajednicom; u domenu profesionalnog djelovanja na profesionalnom planu.

Kako je kompetentnost vaspitača rezultat kontinuiranog procesa učenja, procesa kroz koji se sopstvena praksa i uvjerenja stalno preispituju u odnosu na promjenljiv društveni i vaspitni kontekst, razvijanje kompetentnosti je proces koji nije isključiva odgovornost vaspitača, već podrazumijeva sistemski pristup kojim se ona podržava. Drugim riječima, kompetentnost vaspitača nije pitanje samo individualnog plana vaspitača već zahtijeva sistemsku kompetentnost. Matijas Urban sa saradnicima (Urban et al., 2012) definiše sistemsku kompetentnost kao uzajamni odnos pojedinaca, grupa, institucija i šireg socio-političkog konteksta, pa kompetentnost vaspitača podrazumijeva kompetentnost tima zapošljenih i ustanove da učestvuje u zajedničkom procesu učenja i refleksije; saradnju vrtića s drugim institucijama i porodicom; umrežavanje s istraživanjima i institucijama inicijalnog obrazovanja; obrazovnu politiku koja svojim aktivnostima i merama razvija koherentni sistem podrške kompetentnosti vaspitača.

Definisan okvir kompetencija vaspitača nije lista indikatora kompetentnosti na osnovu koje se vrši procjena vaspitačeve profesionalnosti, već ima funkciju građenja kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja i služi kao smjernica: donosiocima politike predškolskog vaspitanja u kreiranju sistema kojim se podržava razvoj ovako shvaćene kompetentnosti vaspitača; kreatorima programa inicijalnog obrazovanja i sistema i programa profesionalnog usavršavanja vaspitača; nadležnoj nadzornoj službi u razvijanju sistema podrške praktičarima; rukovodiocima i stručnoj službi predškolskih ustanova u kreiranju sredine kojom se podržava refleksivna praksa vaspitača; vaspitačima u procesu preispitivanja svoje profesionalne prakse i planiranja i praćenja svog profesionalnog razvoja.

### **Dva diskursa i koncepcija predškolskog vaspitanja u Srbiji**

Iznijetom analizom nastojali smo da pokažemo da su dva pristupa stručnosti vaspitača oblikovana različitim diskursima prirode znanja, prirode obrazovanja kao sistema ljudske djelatnosti, odnosa teorije i prakse i prirode



vaspitno-obrazovne prakse. Niti jedan od pristupa o kojima smo govorili nije sporan ili poželjan sam po sebi. Jasno je da se i tehnokratski pristup može argumentovano braniti određenim teorijskim polazištima, istraživanjima, rasprostranjenošću i obrazovnom politikom mnogih zemalja i međunarodnih tijela i organizacija, među njima i onih koje imaju respektabilnu i uticajnu poziciju u nauci i obrazovnoj politici danas. Može se reći da je to dominantni pristup obrazovnih politika danas (ali ne i u zemljama koje se prepoznaju kao zemlje s visokim kvalitetom predškolskog vaspitanja, kao što su npr. Švedska i Novi Zeland). Ono što je sporno nastaje ukoliko obrazovna politika ne eksplicira jasno svoja polazišta i nije dosljedna i konzistentna u takvom opredjeljenju (detaljnije u: Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013).

Opredjeljenje za jedan ili drugi pristup razumijevanju kompetencija ne može biti i nikad nije proizvoljno. Ono mora da proističe iz osnovnih vrijednosti na kojima se zasniva predškolsko vaspitanje – razumijevanja njegove funkcije, razumijevanja djeteta i kako ono uči i razvija se, razumijevanja uloge vaspitača i dječijeg vrtića kao konteksta vaspitne prakse. Odgovor koje su osnovne vrijednosti predškolskog vaspitanja u Srbiji potražili smo u najvišim legislativnim dokumentima koji se odnose na predškolsko vaspitanje. U Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Srbije (Zakon..., 2010) vrijednosti su iskazane kroz postavljene ciljeve i principe sistema predškolskog vaspitanja. Kao ciljevi predškolskog vaspitanja navode se „podrška: 1) celovitom razvoju i dobrobiti deteta predškolskog uzrasta, pružanjem uslova i podsticaja da razvija svoje kapacitete, proširuje iskustva i izgrađuje saznanja o sebi, drugim ljudima i svetu; 2) vaspitnoj funkciji porodice; 3) daljem vaspitanju i obrazovanju i uključivanju u društvenu zajednicu; 4) razvijanju potencijala deteta kao pretpostavke za dalji razvoj društva i njegov napredak“ (Zakon o predškolskom..., 2010:1-2).

Principi predškolskog vaspitanja i obrazovanja dati u Zakonu:

„1) *dostupnost*: jednako pravo i dostupnost svih oblika predškolskog vaspitanja i obrazovanja, bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama, u skladu sa zakonom;

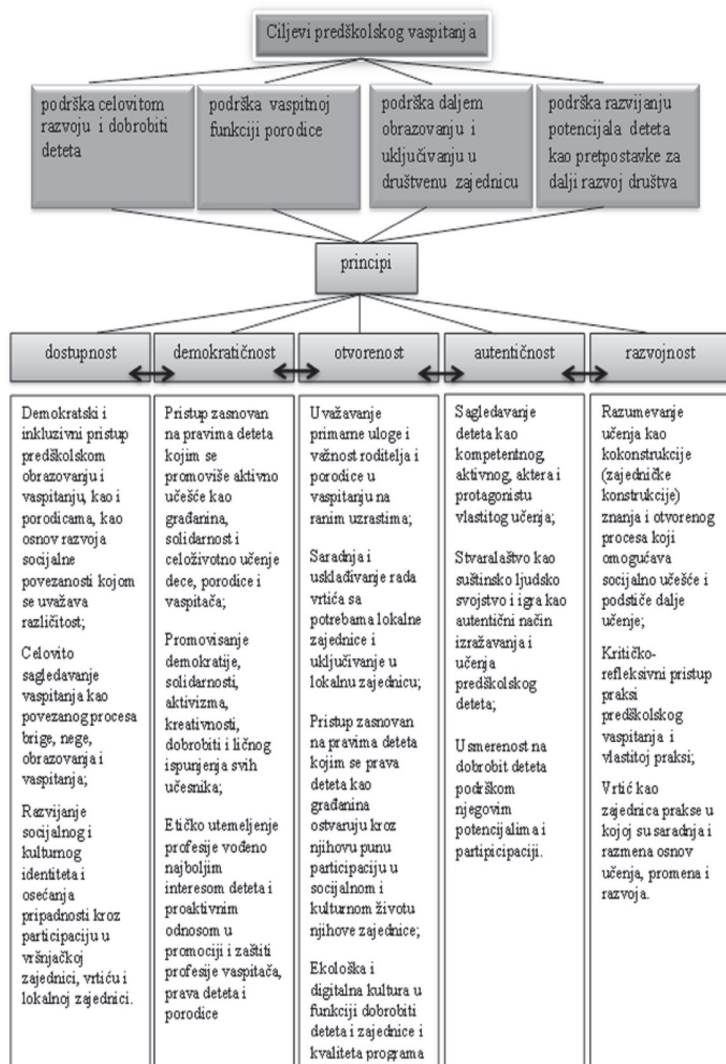
2) *demokratičnost*: uvažavanje potreba i prava dece i porodice, uključujući pravo na uvažavanje mišljenja, aktivno učešće, odlučivanje i preuzimanje odgovornosti;

3) *otvorenost*: građenje odnosa sa porodicom, drugim delovima u sistemu obrazovanja (škola), zajednicom (institucijama kulture, zdravstva, socijalne zaštite), lokalnom samoupravom i širom društvenom zajednicom;

4) *autentičnost*: celovit pristup detetu, uvažavanje razvojnih specifičnosti predškolskog uzrasta, različitosti i posebnosti, negovanje igre kao autentičnog načina izražavanja i učenja predškolskog deteta, oslanjanje na kulturne specifičnosti;

5) *razvojnost*: razvijanje različitih oblika i programa u okviru predškolske delatnosti u skladu sa potrebama dece i porodice i mogućnostima lokalne zajednice, kontinuirano unapređivanje kroz vrednovanje i samovrednovanje, otvorenost za pedagoške inovacije“ (Zakon o predškolskom..., 2010, čl. 4, str. 2).

Već i površnim pregledom uočava se da je ciljevima i principima datim u Zakonu primjeren diskurs kompetentnosti vaspitača odnosno sistemski pristup kompetentnosti. Na shemi 2 prikazana je konkretizacija principa datih u Zakonu u domenu kompetentnosti vaspitača, kroz osnovne principe kao vrijednosne osnove za razvijanje kompetentnosti.



**Shema 2.** Konkretizacija ciljeva i principa predškolskog vaspitanja datih u Zakonu u domenu kompetentnosti vaspitača

Međutim, ako pogledamo druga normativna dokumenta i mjere obrazovne politike, kao i odlike obrazovnog sistema u Srbiji u domenu predškolskog vaspitanja, uočavamo da one nijesu konzistentne ovom diskursu i da mnogo više proističu iz diskursa kompetencija (vidjeti detaljnije u: Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Tako je inicijalno obrazovanje vaspitača i stručno usavršavanje i dalje usmjereno na akumuliranje teorijskih znanja i dekontekstualizovano savladavanje vještina kroz sistem obuke, umjesto da se zasniva na istraživanjima i podsticanju refleksivne prakse. Postojeće mjere obrazovne politike za razvoj kvaliteta usmjerene su na uspostavljanje kvaliteta kroz standardizaciju, spoljašnju evaluaciju i samoevaluaciju na osnovu eksterno definisanih indikatora i imaju funkciju kontrole prakse vaspitača a ne podrške razvoju kompetentnosti.

### **Zaključak**

U radu smo nastojali da ukažemo na suštinske razlike između dva pristupa profesionalnosti vaspitača – diskursu kompetentnosti naspram diskursa kompetencija. Ciljevi i principi predškolskog vaspitanja dati u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Srbije impliciraju vrijednosnu osnovu koja je primjerena diskursu kompetentnosti. Međutim, mnoge mjere obrazovne politike i obrazovna praksa u raskoraku su s ovim diskursom. To ukazuje na neophodnost sveobuhvatnih transformacija, ukoliko želimo da dosljedno konkretizujemo principe predškolskog vaspitanja. Takve transformacije nijesu pitanje spremnosti pojedinačnog vaspitača da se profesionalno razvija nego zahtijevaju sistemski pristup promjenama kroz sinergiju odnosa nosilaca inicijalnog obrazovanja vaspitača, naučne i istraživačke djelatnosti, politike profesionalnog razvoja i usavršavanja i politike predškolskog vaspitanja (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011).

Ovakva transformacija podrazumijeva promjene u inicijalnom obrazovanju vaspitača u pravcu obrazovnog programa koji je integrisan i zasnovan na istraživanju kao procesu građenja znanja i razumijevanja kroz sagledavanje, ispitivanje i preispitivanje teorije i prakse. Transformacija uloge vaspitača kao implementatora programa u vaspitača kao istraživača sopstvene prakse zahtijeva sinhronizaciju u djelovanju nosilaca obrazovne politike i promjenu pristupu profesionalnom razvoju kroz podršku oblicima profesionalnog usavršavanja koji podrazumijevaju istraživanje vlastite prakse. Takođe, to podrazumijeva otvaranje naučnih i univerzitetskih centara ka praksi i umrežavanje s praksom te redefinisanje uloge naučnika-istraživača u istraživanjima praktičara, s ekspertske pozicije na poziciju „kritičkog prijatelja“. Konačno, to podrazumijeva transformaciju dječijeg vrtića kroz razvijanje strukture i kulture vrtića kao zajednice učenja koja podržava razvijanje kompetentnosti vaspitača.

Profesionalnost vaspitača ogleda se u stalnom učenju kroz zajedničko učešće s djecom, roditeljama i kolegama i problematizovanje vlastite prakse, a time i u stalnom nadograđivanju odgovora što znači biti dobar vaspitač.

### Literatura

Barab, S. A., Roth, W-M. (2006). Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3–13.

Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1): 1–22.

Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy: Self-Study of a Teacher Educator’s Practice*. New York: Springer.

Cochran-Smith, M., Fries, K. (2005). Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms; in Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (Ed) *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. (69–111). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In Hargreaves et al. (Ed) *Second International Handbook of Educational Change* (445–468). London: Springer.

Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London/ New York: Routledge Farmer.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14 (8): 835–854.

Korthagen, F.A.J. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2): 31–50.

Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse, *Nastava i vaspitanje*, 60 (2): 296–310.

Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet – politika gradjenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Knjiga 1. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Martiner, M. A., Raymond, D., Gautihier, C. (2001). *Teacher Training: Orientations and Competences*, Melburn: Ministère de l’Éducation.

Miller, L, Dalli, C., Urban, M. (Ed) (2012). *Early Childhood Grows Up: Towards a Critical Ecology of the Profession*. London: Springer.

Pavlović Breneselović, Krnjaja, Ž. (2012). Sistemski pristup profesionalnom usavršavanju vaspitača. *Andragoške studije*. 2: 143–161.

Rämö, Hans (1999). An Aristotelian Human Time-Space Manifold: from chronochora to kairotopos. *Time&Society*, 8(2): 309–328.

Ryan, S., Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56 (1): 34–45.

Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*. 16 (2): 135–152.

Urban, M. et al. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*. 47 (4): 508–526.

*Zakon o predškolskom vaspitanju* (2010). Beograd: Službeni glasnik.

### **COMPETENCES OR PROFESSIONAL COMPETENCE/STANDARD: Different Discourses of Educators' Professionalism**

#### **Abstract:**

This paper is about professionalism of educators and two discourses are studied based on different understanding of the nature of education practice and educator's vocation. Competences discourse is based on understanding professionalism in the context of application of knowledge and skills in one's own professional practice. On the other hand, there is an opposite discourse on the competence of educator's profession that is recognized as an ethical practice of responsible acting based on values, multi-perspective, democracy and critical approach. Practical theory on which ethic acting is based has been build up through reflexive examination of theory, practice and interpretative framework in the given context.

Quality of education system has been built through coherent system of values which makes its fundamental pillar. Based on analyses of values set in primary education in Serbia expressed through aims and principles in accordance with the Law on preschool education, we have defined values framework of educator's competence. Such understanding of competence implies transformation of initial education and professional development of educators, changes in education policy and networking of education policy, research and practice, as well as transformation of Kindergarten's culture into the learning community.

**Key words:** discourse of competences, discourse of competence/standard, ethic practice, practical theory, principles of preschool education

Radovan OGNJANOVIĆ<sup>1</sup>,  
Svetislav BAKIĆ<sup>2</sup>  
Zorica KOTRI<sup>3</sup>

## OBAVEZNI IZBORNI SADRŽAJI U REFORMISANOJ GIMNAZIJI

### Rezime:

U ovom radu prikazano je uvođenje obaveznih izbornih sadržaja kao jedne od osnovnih novina u reformisanoj gimnaziji. Poseban naglasak dat je planiranju i organizovanju izvođenja i evidencije obaveznih izbornih sadržaja. Dat je primjer *Stručnog uputstva o postupku opredjeljivanja učenika za obavezne izborne sadržaje i organizaciji obaveznih izbornih sadržaja* u školi, kao i nacrt *poglavlja o obaveznim izbornim sadržajima* u godišnjem planu rada škole.

**Ključne riječi:** opšta gimnazija, obavezni izborni sadržaji, planiranje i organizacija izvođenja i evidencije obaveznih izbornih sadržaja, stručno uputstvo

Obavezni izborni sadržaji sastavni su dio opšteg javno važećeg obrazovnog programa za opštu gimnaziju i usmjereni su ka ostvarivanju ciljeva i zadataka gimnazijskog obrazovanja. Imaju položaj i funkciju koja ih ne može u potpunosti poistovjetiti s nekadašnjim „slobodnim ili vannastavnim aktivnostima“ u školi.

Kvalitet, prilagođenost učeničkim potrebama i sklonostima i raznovrsnost trebaju stalno da jačaju motivisanost učenika da se uključuju u njih. Time se postepeno postiže promjena ukupnog školskog ambijenta i škola postaje mjesto gdje se zadovoljavaju i specifična interesovanja učenika. Učenik, nastavnik, roditelj, škola i sredina bliže se povezuju, razvijaju saradnju, što je u funkciji ostvarenja reformskih ciljeva.

Prema tome, potrebno je učiniti sve da se ovaj, za učenike i škole, bitan dio kurikuluma uspješno implementira.

<sup>1</sup> Radovan Ognjanović, Zavod za školstvo – Podgorica

<sup>2</sup> Svetislav Bakić, Ministarstvo prosvjete – Podgorica

<sup>3</sup> Zorica Kotri, Zavod za školstvo – Podgorica

# 1. OBAVEZNI IZBORNI SADRŽAJI – MJESTO I FUNKCIJA U GIMNAZIJSKOM ŠKOLOVANJU

*Znati šta je ispravno, a to ne činiti je najveći kukavičluk.*  
Confucius

Od školske 2006/07. godine u Crnoj Gori primjenjuje se novi (reformisani) *Nastavni plan opšte gimnazije* (tabela 1).

Pored navedenih kolona u tabelarnom prikazu Nastavnog plana postoje još dvije kolone („Standard“ i „Matarski standard“), koje su u vezi s maturskim ispitom i ne odnose se na obavezne izborne sadržaje.

## Što je nastavni plan?

Postoji nekoliko određenja pojma *nastavni plan*. Suština je u tome da je to dokument kojim država zadaje obaveze koje treba izvršiti da bi se dobila odgovarajuća diploma, odnosno – izdavanjem diplome država garantuje da je učenik uspješno ostvario obaveze predviđene odgovarajućim nastavnim planom.

Nastavni plan definiše se u *Opštem zakonu o obrazovanju i vaspitanju*<sup>4</sup>.

U prvom i drugom stavu čl. 21 („Sadržaj obrazovnog programa“) navodi se: „Obrazovni program<sup>5</sup> sastoji se od opšteg i posebnog dijela.

Opšti dio obuhvata:

1) naziv programa;

2) naziv nivoa obrazovanja;

**3) nastavni plan (predmeti i moduli i njihova zastupljenost i raspored, fond časova i broj kreditnih bodova za pojedine predmete i module i ukupan broj časova za sve oblike nastave);**

4) ciljeve obrazovnog programa;

5) uslove za upis, odnosno uključivanje u program;

6) trajanje obrazovanja (uključujući kreditno vrednovanje);

7) obavezne načine provjeravanja i ocjenjivanja učenika;

8) uslove za napredovanje i završetak obrazovanja;

9) nivo obrazovanja, odnosno stručne kvalifikacije koje se stiče;

10) uslove za završetak pojedinih djelova programa, odnosno modula programa.“

<sup>4</sup> **OPŠTI ZAKON O OBRAZOVANJU I VASPITANJU** (*Sl. list RCG*, br. 64/02, 31/05, 49/07 i *Sl. list Crne Gore*, br. 04/08, 21/09, 45/10, 40/11, 45/11, 36/13, 39/13)

<sup>5</sup> Član 18 stav 1 tačka 11 i tačka 12 *Opšteg zakona o obrazovanju i vaspitanju* glase:

11) „obrazovni program“ je program na osnovu kojeg se ostvaruje obrazovanje i vaspitanje i čijim se završetkom stiče nivo obrazovanja i stručne kvalifikacije, u skladu sa zakonom;

12) „javno važeći obrazovni program“ je obrazovni program koji donosi ili odobrava nadležni organ.

Za učenika je nastavni plan direktno povezan, s jedne strane s njegovim sedmičnim opterećenjem pojedinih aktivnosti i predmeta, a s druge strane predstavlja niz od četiri stepenika kojim se kreće („korača“), odnosno učenik napreduje od upisa u gimnaziju do maturalnog ispita.

Nastavni plan je osnovni dokument u organizaciji rada škole – u definisanju potreba za nastavnim kadrom, sadržajnoj i prostorno-vremenskoj organizaciji rada i aktivnosti.

Tabela 1. Nastavni plan opšte gimnazije

Obavezni predmet	Razred			
	I	II	III	IV
<i>Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost</i>	4	4	4	4
<i>Službeni jezik kao nemat.<sup>1</sup></i>	2	2	2	2
<i>Matematika</i>	4	4	4	4
<i>Prvi strani jezik</i>	3	3	3	3
<i>Drugi strani jezik</i>	2	2	2	3
<i>Istorija</i>	2	2	2	2
<i>Fizičko vaspitanje</i>	2	2	2	2
<i>Muzička umjetnost</i>	1	→		
<i>Likovna umjetnost</i>	←	1		
<i>Latinski jezik</i>			2	
<i>Geografija</i>	2	2		
<i>Biologija</i>	2	2	2	
<i>Hemija</i>	2	2	2	
<i>Fizika</i>	2	2	2	
<i>Psihologija</i>		2		
<i>Sociologija</i>				2
<i>Filozofija</i>				2
<i>Informatika</i>	2			
Obavezni izborni predmeti	3	3	6	8
Obavezni izborni sadržaji	1+1	1+1	1+1	1
UKUPNO	33	33	33	31

### Zašto su obavezni izborni sadržaji izraženi sedmičnim brojem časova?

Vannastavne aktivnosti i sadržaji su i ranije, prije reforme gimnazijskog obrazovanja (2002), bili predviđeni kao dio vaspitno-obrazovnog procesa. Međutim, praksa je pokazala da je često dolazilo do improvizacije u shvatanju, tumačenju, organizaciji i realizaciji ove komponente. Pri tome, obično je bio



angažovan relativno mali broj učenika, a često se dešavalo da isti učenici budu angažovani za više aktivnosti, dok značajan broj učenika u pojedinim razredima uopšte nije uzimao učešće u vannastavnim aktivnostima.

Očigledno je da je zakonodavac donošenjem novog nastavnog plana opšte gimnazije imao cilj da sistemski uredi ovu komponentu gimnazijskog obrazovanja i vaspitanja i da, izražavanjem obaveze sedmičnim brojem časova za svaki razred posebno, obaveže svakog učenika na ispunjavanje tih aktivnosti, a školu – na partikularno uređenje ovih aktivnosti. U tom cilju postoje i izvjesne odredbe Zakona o gimnaziji, kao i statuta svake gimnazije posebno.

### Vertikalna klasifikacija Nastavnog plana

Jedna od mogućih klasifikacija Nastavnog plana opšte gimnazije prema sadržajima aktivnosti učenika data je u tabeli 2:

	I razred	II razred	III razred	IV razred
Obavezni predmeti	28	28	25	22
Obavezni izborni predmeti	3	3	6	8
Obavezni izborni sadržaji	1+1	1+1	1+1	1(1)
Ukupno:	33	33	33	31

Tabela 2.

### „Položaj“ obaveznih izbornih sadržaja u nastavnom planu reformisane (opšte) gimnazije

Mjesto i značaj obaveznih izbornih sadržaja u nastavnom planu reformisane (opšte) gimnazije, odnosno u gimnazijskom školovanju prikazuje histogram na sl. 1. Na njemu su prikazani ukupni sedmični brojevi časova za sva četiri razreda. Uočava se da najveći broj časova zauzimaju **obavezni izborni predmeti**.

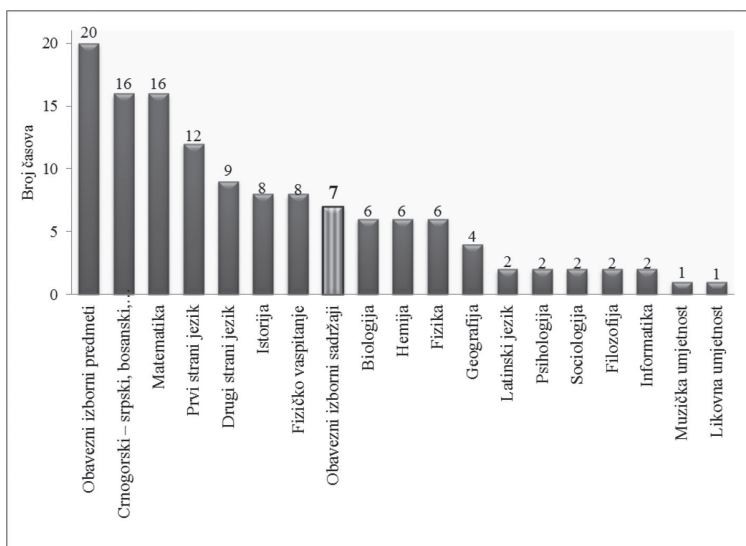
Slijede:

- **obavezni predmeti koji se izučavaju u sva četiri razreda** (Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost; Matematika; Prvi strani jezik; Drugi strani jezik; Istorija i Fizičko vaspitanje)

- **obavezni izborni sadržaji**

- **obavezni predmeti koji se ne izučavaju u sva četiri razreda** (Biologija; Hemija; Fizika; Geografija; Latinski jezik; Psihologija; Sociologija; Filozofija; Informatika; Muzička umjetnost i Likovna umjetnost).

Vidi se da *je 11 obaveznih predmeta zastupljeno manje od obaveznih izbornih sadržaja*.



Slika 1.

### Obavezni izborni sadržaji u Zakonu o gimnaziji i statutu gimnazije

Zakon o gimnaziji je donijet 2002. godine (*Službeni list RCG*, br. 64/02), a izmjene i dopune su bile 2007. (*Službeni list RCG*, br. 49/07), 2010. godine (*Službeni list Crne Gore*, br. 45/10) i 2013. godine (*Službeni list Crne Gore*, br. 39/13)<sup>6</sup>.

Obavezni izborni sadržaji dati su kao sadržaji obrazovno-vaspitnog rada u gimnaziji u tački 2 člana 16 na sljedeći način:

#### Sadržaj obrazovno-vaspitnog rada

##### Član 16.

Obrazovno-vaspitni rad u gimnaziji obuhvata:

- 1) teorijsku nastavu i vježbe iz obaveznih predmeta i obaveznih izbornih predmeta;
- 2) obavezne izborne sadržaje (dodatna, dopunska i fakultativna nastava, ekskurzije, izleti i sl.);**
- 3) praćenje postignuća učenika, provjeravanje i ocjenjivanje;
- 4) ispite;
- 5) kulturnu i javnu djelatnost;
- 6) analizu uspjeha i discipline učenika;
- 7) druge oblike obrazovno-vaspitnog rada od značaja za gimnaziju.

<sup>6</sup> U daljem tekstu razmatraju se odredbe „prečišćenog“ teksta Zakona o gimnaziji.

U članu 17 istog zakona obavezni izborni sadržaji određuju se kao dio obrazovnog programa (stav 2):

„U okviru obrazovnog programa izučavaju se obavezni predmeti, obavezni izborni predmeti i **obavezni izborni sadržaji**.“

Odredbom iskazanom u stavu 7 istog člana: „Obavezni izborni sadržaji mogu se izvoditi u gimnaziji i van nje“, obezbjeđuje se „zahtjev“ nastavnog plana da učenik u I, II i III razredu u toku školske godine treba da ostvari 36 časova obaveznih izbornih sadržaja u gimnaziji, a 36 van nje.

Obavezni izborni sadržaji figurišu i u čl. 18 Zakona o gimnaziji:

## Godišnji plan rada

### Član 18.

Obrazovno-vaspitni rad u gimnaziji izvodi se prema godišnjem programu rada.

Godišnji program rada sadrži:

1) organizaciju nastave i drugih oblika obrazovno-vaspitnog rada, po predmetima, odnosno grupama predmeta;

**2) organizaciju obaveznih izbornih sadržaja;**

3) plan obezbjeđenja kvaliteta putem interne evaluacije;

4) plan upisa;

5) raspoređivanje učenika u odjeljenja i grupe;

6) rokove za polaganje ispita;

7) stručno obrazovanje nastavnika, saradnika u nastavi i stručnih saradnika;

**8) saradnju sa roditeljima, lokalnom samoupravom, drugim školama i đačkim domovima, istraživačkim, sportskim i kulturnim organizacijama;**

9) listu obaveznih izbornih predmeta;

9a) plan rada direktora, pomoćnika direktora, stručnih saradnika i stručnih organa;

**10) druge sadržaje od značaja za gimnaziju.**

Osim toga, nastavnici su, radi postizanja boljeg uspjeha u savladavanju obrazovnih programa, dužni da, pored norme časova utvrđene Zakonom o gimnaziji, **ostvare još dva časa neposrednog rada s učenicima, a raspored preostalog radnog vremena, u okviru četrdesetočasovne radne nedjelje, određuje se statutom gimnazije** (Radno vrijeme nastavnika – član 56 Zakona o gimnaziji).

U nacrtu Statuta gimnazije članom 49 (Preostalo radno vrijeme nastavnika) predviđa se:

„- organizovanje kulturnih, sportskih i drugih korisnih i humanih akcija u kojima saraduju učenici i pripremu i vođenje ekskurzija, izleta, takmičenja koje organizuje Gimnazija“,

kao i

„- obavljanje drugih zadataka određenih godišnjim planom rada.“

Za stručne saradnike i saradnike u nastavi postoje analogni članovi (čl. 50 i čl. 51) u nacrtu statuta gimnazije.

## 2. PRIMJERI PROGRAMA OBAVEZNIH IZBORNIH SADRŽAJA

*Za neke ljude rad je strašno jednostavan,  
za druge jednostavno strašan.*

Otakar Fisher

Predlažemo da svaki program obaveznih izbornih sadržaja bude strukturiran na takav način da sadrži sljedećih 11 elemenata:

1. NAZIV PROGRAMA
2. NOSILAC PROGRAMA
3. SARADNICI
4. BROJ ČASOVA
5. KOME JE PROGRAM NAMIJENJEN
6. VELIČINA GRUPE
7. VRIJEME IZVOĐENJA
8. MJESTO IZVOĐENJA
9. CILJ PROGRAMA
10. SADRŽAJI PROGRAMA
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE

Navodimo primjere programa obaveznih izbornih sadržaja. Svaki od programa u kratkoj formi pokazuje učeniku *koje* aktivnosti, *gdje* i *kada* predviđa dati program. Iako u navedenim primjerima programa nijesu navedena imena nosilaca aktivnosti, smatra se da je u konkretnoj školi za ovakve programe neophodno da se navede ime i prezime nastavnika koji je nosilac programa, kao i saradnika u programu. Naime, tim programom škola, odnosno nastavnik ili više nastavnika konkurišu kod učenika u namjeri da se učenik opredijeli upravo za taj program.

## 2.1. Program – Otvorena biblioteka

1. NAZIV PROGRAMA	Otvorena biblioteka
2. NOSILAC PROGRAMA	Profesori maternjeg jezika
3. SARADNICI	Profesori društvene grupe predmeta
4. BROJ ČASOVA	Jednom sedmično (35 časova godišnje)
5. PROGRAM JE NAMIJENJEN	Učenicima I, II, III i IV razreda
6. VELIČINA GRUPE	Od 25 do 30 učenika
7. VRIJEME IZVOĐENJA	Petkom u 18.00 (ili po dogovoru)
8. MJESTO IZVOĐENJA	Školska biblioteka (ili izvođenje programa putem javnog nastupa, gostovanje, razmjena)
9. CILJ PROGRAMA	Osposobljavanje učenika za tumačenje, interakciju, kritičku analizu, kritičko mišljenje, kooperativan rad, javni nastup, međupredmetnu korelaciju, multimedijalnost
10. SADRŽAJI PROGRAMA	- književnost i književni sadržaji (program od I do IV razreda) - književnost i književni sadržaji (po izboru) - sociologija, filozofija, psihologija, istorija, ...
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE	Gostovanje književnika, publikacija OIS

## 2.2. Program – Karaoke

1. NAZIV PROGRAMA	Karaoke
2. NOSILAC PROGRAMA	Nastavnik engleskog jezika
3. SARADNICI	Nastavnik muzičke umjetnosti
4. BROJ ČASOVA	4 časa
5. PROGRAM JE NAMIJENJEN	Učenicima III razreda
6. VELIČINA GRUPE	Dvije grupe po 8 učenika
7. VRIJEME IZVOĐENJA	Februar, četvrtkom – 7. čas
8. MJESTO IZVOĐENJA	Školski amfiteatar
9. CILJ PROGRAMA	Upotreba stranog jezika kroz pjesmu i eventualno otkrivanje talenata
10. SADRŽAJI PROGRAMA	Pjevanje na engleskom jeziku pjesama po izboru učenika i sugestije nastavnika
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE	Dodatno usavršavanje jezika (rječnika, akcenta), kulture uopšte

### 2.3. Program – Upoznaj lokalne likovne stvaraocce

1. NAZIV PROGRAMA	Upoznaj lokalne likovne stvaraocce
2. NOSILAC PROGRAMA	Stručni aktiv likovne umjetnosti
3. SARADNICI	Radnici Centra za kulturu i ostali nastavnici
4. BROJ ČASOVA	6 časova (izložba je otvorena tri dana po 2 časa)
5. PROGRAM JE NAMIJENJEN	Učenicima I razreda
6. VELIČINA GRUPE	3 puta po 25 učenika
7. VRIJEME IZVOĐENJA	16.00
8. MJESTO IZVOĐENJA	Centar za kulturu
9. CILJ PROGRAMA	- upoznavanje učenika s lokalnim stvaraocima - podstaći talenat učenika prema likovnoj umjetnosti
10. SADRŽAJI PROGRAMA	upoznavanje s načinom izlaganja umjetničkog stvaralaštva
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE	- podsjetiti učenike na teorijski dio vezan za tehnike slikanja

### 2.4. Program – Kulturno-istorijska baština našeg kraja

1. NAZIV PROGRAMA	Kulturno-istorijska baština našeg kraja
2. NOSILAC PROGRAMA	X, prof. istorije i geografije
3. SARADNICI	Uprava škole, prof. biologije, prof. fizičkog vaspitanja, lokalna zajednica, vlasnik etnosela
4. BROJ ČASOVA	10 časova
5. PROGRAM JE NAMIJENJEN	Učenicima III i IV razreda
6. VELIČINA GRUPE	36 učenika
7. VRIJEME IZVOĐENJA	Maj, subota
8. MJESTO IZVOĐENJA	Etnoselo „XY“
9. CILJ PROGRAMA	- upoznavanje turističkih potencijala svog kraja - očuvanje tradicije i običaja - razvijanje takmičarskog duha
10. SADRŽAJI PROGRAMA	- takmičenje u orijentaciji - upoznavanje učenika sa sadržajima etnosela – pripremanje ekološki zdrave hrane
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE	

## 2.5. Program – Dani (noći) matematike

1. NAZIV PROGRAMA	Dani (noći) matematike
2. NOSILAC PROGRAMA	X, Y, Z
3. SARADNICI	Uprava škole, pedagoško-psihološka služba, učenici
4. BROJ ČASOVA	32
5. PROGRAM JE NAMIJENJEN	Svima
6. VELIČINA GRUPE	30 učenika (aktivno)
7. VRIJEME IZVOĐENJA	Mart – april – maj
8. MJESTO IZVOĐENJA	Dvorište škole, biblioteka, hol, svečana sala
9. CILJ PROGRAMA	Otkriti sve ljepote matematike (jedne od tri najznačajnije i najstarije nauke od osvita civilizacije) Prva pratilja: Fizika Druga pratilja: Matematika MIS: Filozofija (Metafizika) Do posljednjeg daha, da ne kažemo do otkrovenja
10. SADRŽAJI PROGRAMA	Predavanja eminentnih univerzitetskih profesora i učenika (istraživača) gimnazije (kriptografija, topologija, neriješeni problemi u matematici): - Žene u matematici - Istorija matematike - Kviz (Logički zadaci) - Matematika i umjetnost (strip karikature, fotografija, muzika, slikarstvo, arhitektura, književnost, film, fraktali,...) - Predstava (gluma) <i><math>x^2 y</math>-na pita, Mladi čovječe, Kud si se proskitā? V. Đerković</i>
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE	Matematiciraj + Komuniciraj = Iniciraj

## 2.6. Program – Školska liga u košarci

1. NAZIV PROGRAMA	Školska liga u košarci
2. NOSILAC PROGRAMA	Aktiv fizičkog vaspitanja (N. N. i M. M.)
3. SARADNICI	Učenici (sertifikovane sudije, aktivni sportisti, zapisničari) i školski policajac
4. BROJ ČASOVA	100 ± 20 časova
5. PROGRAM JE NAMIJENJEN	Učenicima i školskim profesorima
6. VELIČINA GRUPE	200 (=20 x 10)
7. VRIJEME IZVOĐENJA	April – maj, od 13.00 do 15.00
8. MJESTO IZVOĐENJA	Sala za fizičko vaspitanje i sportski poligon
9. CILJ PROGRAMA	Razvoj psihofizičkih sposobnosti učenika i takmičarskog duha, socijalizacije (timski rad)
10. SADRŽAJI PROGRAMA	Prvi dio – Međuodjeljenjsko takmičenje („svako sa svakim“) Drugi dio – Polufinale Treći dio – Finale i dodjela medalja
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE	Više uključiti lokalnu zajednicu za materijalnu pomoć Susreti s drugim školama (pobjednici) i radnim organizacijama

## 2.7. Program – Priprema učenika za takmičenje iz istorije

1. NAZIV PROGRAMA	Priprema učenika za takmičenje iz istorije
2. NOSILAC PROGRAMA	X
3. SARADNICI	Y
4. BROJ ČASOVA	70 sati
5. PROGRAM JE NAMIJENJEN	Učenicima IV razreda
6. VELIČINA GRUPE	5 učenika
7. VRIJEME IZVOĐENJA	Po dogovoru
8. MJESTO IZVOĐENJA	Školska učionica (br. 3)
9. CILJ PROGRAMA	Pomoć učenicima za što uspješniji plasman
10. SADRŽAJI PROGRAMA	Davanje testova, pojašnjavanja i analize
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE	



## 2.8. Program – Debatni klub

1. NAZIV PROGRAMA	Debatni klub
2. NOSILAC PROGRAMA	X i Y
3. SARADNICI	NVO Z1, Lokalna zajednica, NVO Z2
4. BROJ ČASOVA	Jedanput sedmično
5. PROGRAM JE NAMIJENJEN	Učenicima koji imaju razvijene retoričke sposobnosti
6. VELIČINA GRUPE	20 učenika iz svih razreda
7. VRIJEME IZVOĐENJA	2 sata sedmično tokom čitave nastavne godine
8. MJESTO IZVOĐENJA	U školi i u prostorijama NVO
9. CILJ PROGRAMA	Jačanje postojećih retoričkih sposobnosti Formiranje sopstvenih stavova i argumentovano iznošenje
10. SADRŽAJI PROGRAMA	Teme vezane za aktualna društvena dešavanja i procese EU
11. DIDAKTIČKE PREPORUKE	Stil i organizacija govora, dikcija, tolerancija, kultura dijaloga, aktivno slušanje...

## 3. ŠKOLSKO STRUČNO UPUTSTVO O OBAVEZNIM IZBORNIM SADRŽAJIMA

*Tajna napretka je krenuti. Tajna svakog početka je razdvajanje složenog zadatka na manje djelove, i započinjanje sa prvim.*  
Mark Twain

Da bi se postigla odgovarajuća usklađenost između želja, afiniteta i potreba učenika s jedne strane, a mogućnosti škole i nastavnika s druge strane, potrebno je na nivou jedne škole osmisliti *pravila* koja će definisati redosljed i sadržaj aktivnosti vezanih za obavezne izborne sadržaje.

Ovdje se navodi jedan od mogućih nacrt *Stručnog uputstva o postupku opredjeljivanja učenika za obavezne izborne sadržaje i organizaciji obaveznih izbornih sadržaja*. Naravno, svaka gimnazija treba da koriguje navedeni nacrt i prilagodi ga raspoloživim uslovima u kojima funkcioniše. U svakom slučaju, smatramo da je ovo polazna osnova koja može biti od koristi prilikom uspostavljanja kvalitetnog formatiranja obaveznih izbornih sadržaja na nivou pojedinačne škole. Stručno uputstvo donosi školski odbor, kao i odgovarajuće izmjene i dopune koje se pokazuju neophodnim.

Na osnovu čl. 76, 82, 89, 92, 95 i 97 Opšteg zakona o obrazovanju, st. 4 čl. 17 Zakona o gimnaziji i tač. 4 i 15 stav 1 čl.16 Statuta JU Gimnazije „\_\_\_\_\_“, u \_\_\_\_\_, na sjednici održanoj \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 201\_\_\_. godine, donio je

**STRUČNO UPUTSTVO  
O POSTUPKU OPREDJELJIVANJA UČENIKA ZA OBAVEZNE IZBORNE  
SADRŽAJE I ORGANIZACIJI OBAVEZNIH IZBORNIH SADRŽAJA  
U JU GIMNAZIJI „\_\_\_\_\_“**

**I OSNOVNE ODREDBE**

**Sadržaj Uputstva  
Član 1**

Ovim Uputstvom utvrđuju se postupak opredjeljivanja učenika za obavezne izborne sadržaje i organizacija obaveznih izbornih sadržaja u Gimnaziji „\_\_\_\_\_“ (u daljem tekstu: Gimnazija).

**Ukupan godišnji broj časova obaveznih izbornih sadržaja  
Član 2**

Učenik prvog, drugog ili trećeg razreda Gimnazije u toku jedne nastavne godine ima najmanje 70 časova obaveznih izbornih sadržaja, od čega treba da ostvari najmanje 35 časova u gimnaziji, a najmanje 35 časova van gimnazije.

Učenik četvrtog razreda Gimnazije u toku nastavne godine ima najmanje 35 časova obaveznih izbornih sadržaja.

**II ŠKOLSKI TIM ZA OBAVEZNE IZBORNE SADRŽAJE**

**Formiranje tima za obavezne izborne sadržaje  
Član 3**

Direktor imenuje tim za obavezne izborne sadržaje.

Direktor iz tima za obavezne izborne sadržaje određuje koordinatora za obavezne izborne sadržaje.

Školski tim za obavezne izborne sadržaje, po pravilu ima 5 članova.

U timu za obavezne izborne sadržaje je najmanje:

- jedan profesor društveno-jezičke grupe predmeta
- jedan profesor prirodno-matematičke grupe predmeta i
- jedan profesor umjetnosti ili fizičkog vaspitanja.

**Program obaveznih izbornih sadržaja  
Član 4**

Obavezni izborni sadržaj ima odgovarajući program.

## **Struktura programa obaveznih izbornih sadržaja**

### **Član 5**

Program obaveznog izbornog sadržaja sadrži:

1. naziv programa
2. ime i prezime nosioca programa
3. saradnici
4. broj časova
5. program je namijenjen:
6. veličina grupe
7. vrijeme izvođenja
8. mjesto izvođenja
9. cilj programa
10. sadržaji programa
11. didaktičke preporuke.

## **Temeljne kompetencije i programi obaveznih izbornih sadržaja**

### **Član 6**

Škola teži da u sadržajima programa obaveznog izbornog sadržaja budu zastupljene međupredmetne veze i temeljne kompetencije:

1. komunikacija na maternjem i stranim jezicima
2. matematička kompetencija i kompetencije u prirodnim naukama i tehnologijama
3. digitalne kompetencije
4. učiti kako se uči
5. socijalna i građanska kompetencija
6. inicijativnost i preduzetništvo
7. kulturna svijest i izražavanje.

## **Odobreni programi obaveznih izbornih sadržaja**

### **Član 7**

Program obaveznih izbornih sadržaja odobrava direktor na prijedlog školskog tima.

Gimnazija organizuje obavezne izborne sadržaje samo za program koji je odobren i za koji je prijavljen dovoljan broj učenika.

## **Istraživanje o potrebama, željama i zahtjevima učenika**

### **Član 8**

Predmetni nastavnici i stručni saradnici u toku drugog polugodišta tekuće za narednu školsku godinu istražuju potrebe, želje i zahtjeve učenika za obaveznim izbornim sadržajima.

## **Predlaganje nacrtu programa obaveznih izbornih sadržaja**

### **Član 9**

Program ili nacrt programa obaveznih izbornih sadržaja predlaže:

- stručni aktiv
- predmetni nastavnici

- uprava škole
- učenici
- savjet roditelja
- lokalna zajednica.

Program ili nacrt programa predlaže se koordinatoru za obavezne izborne sadržaje.

Program ili nacrt programa predlaže se krajem tekuće za narednu školsku godinu.

Izuzetno od stava 3 ovog člana, program ili nacrt programa obaveznog izbornog sadržaja može se predložiti po odobrenju direktora Gimnazije.

### **Rok za predlaganje programa obaveznih izbornih sadržaja**

#### **Član 10**

Program obaveznih izbornih sadržaja predlaže se najkasnije do kraja prve sedmice septembra.

### **Školski katalog programa obaveznih izbornih sadržaja**

#### **Član 11**

Školski katalog programa obaveznih izbornih sadržaja sadrži odobrene programe obaveznih izbornih sadržaja iz čl. 7.

Školski katalog programa obaveznih izbornih sadržaja može biti istaknut na oglasnoj tabli, štampan u obliku publikacije ili objavljen na sajtu škole.

Školski katalog programa obaveznih izbornih sadržaja Gimnazija priprema do kraja druge sedmice septembra.

### **Rok za opredjeljivanje učenika za obavezne izborne sadržaje**

#### **Član 12**

Učenici se opredjeljuju za obavezne izborne sadržaje najkasnije do kraja treće sedmice septembra.

### **Godišnji plan rada**

#### **Član 13**

Na osnovu opredjeljenja učenika za obavezne izborne sadržaje Gimnazija planira obavezne izborne sadržaje u Godišnjem planu rada.

### **Tip obaveznih izbornih sadržaja**

#### **Član 14**

Obavezni izborni sadržaji mogu biti:

- školski
- razredni
- odjeljenjski
- grupni i
- individualni.

Školski obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija predviđa aktivnosti svih učenika škole.

*Razredni obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija predviđa aktivnosti svih učenika jednog ili dva razreda.*

*Odjeljenjski obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija predviđa aktivnosti svih učenika jednog ili nekoliko odjeljenja.*

*Grupni obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija predviđa aktivnosti učenika iz različitih odjeljenja.*

*Individualni obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija, po pravilu, predviđa aktivnost jednog učenika.*

### **Evidencija o prisustvu učenika**

#### **Član 15**

*Evidenciju o prisustvu učenika za školske, razredne i odjeljenjske obavezne izborne sadržaje neposredno vodi odjeljenjski starješina.*

*Evidenciju o prisustvu učenika za grupne obavezne izborne sadržaje vodi nosilac programa obaveznog izbornog sadržaja u propisanom obrascu.*

*Potvrdu o obavljenim aktivnostima za individualne obavezne izborne sadržaje učenik dostavlja odjeljenjskom starješini.*

### **Evidencija o individualnim obaveznim izbornim sadržajima**

#### **Član 16**

*Učenik upoznaje odjeljenjskog starješinu s aktivnostima u individualnim obaveznim izbornim sadržajima na početku školske godine ili na početku angažovanja učenika.*

*Odjeljenjski starješina daje podatke školskom koordinatoru za obavezne izborne sadržaje o individualnim aktivnostima svih učenika odjeljenja.*

*Direktor škole, školski koordinator i odjeljenjski starješina određuju koje se prijavljene aktivnosti mogu priznati učeniku kao obavezni izborni sadržaji iz člana 2 ovog Uputstva.*

*O odlukama iz stava 3 ovog člana odjeljenjski starješina upoznaje učenika.*

### **Potvrda o obavljenim aktivnostima i broju časova**

#### **Član 17**

*Učenik potvrdom dokazuje obavljene aktivnosti iz individualnih obaveznih izbornih sadržaja.*

*Učenik je dužan da potvrdu preda odjeljenjskom starješini.*

*Obrazac potvrde dat je u prilogu ovog Uputstva.*

### **Priznavanje broja časova obaveznih izbornih sadržaja**

#### **Član 18**

*Broj časova odgovarajućeg obaveznog izbornog sadržaja dat je u programu obaveznog izbornog sadržaja.*

*Učenik koji je prisustvovao najmanje četiri petine (80%) časova priznaju se svi časovi predviđeni programom obaveznog izbornog sadržaja.*

*Učeniku se ne može priznavati nepotpun broj časova.*

## **Broj obrazovnih grupa**

### **Član 19**

*Za jedan obavezni izborni sadržaj može se formirati jedna ili više grupa. Aktivnosti jednog obaveznog izbornog sadržaja za više grupa može da izvodi jedan ili više nastavnika.*

## **III ŠKOLSKA DOKUMENTACIJA**

### **Evidencioni list**

#### **Član 20**

*Za svaki program obrazovnog izbornog sadržaja Gimnazija obezbjeđuje Evidencioni list o obaveznim izbornim sadržajima.*

*Evidencioni list o obaveznom izbornom sadržaju sadrži:*

- naziv programa
- ime i prezime nosioca programa i saradnika na programu
- cilj programa
- sadržaji programa
- predviđeni broj časova
- imenik učenika sa podacima o odjeljenju
- vrijeme i mjesto izvođenja aktivnosti
- pregled datuma, broja časova, podatke o prisutnosti učenika
- podatke o ekskurzijama i izletima
- bilješke o ostvarivanju programa
- podatke o pismenim radovima i urađenim projektima.

### **Nosilac programa**

#### **Član 21**

*Nosilac programa odgovoran je za blagovremeno upisivanje i tačnost upisanih podataka iz stava 2 člana 20.*

### **Odjeljenjski starješina**

#### **Član 22**

*Krajem svakog klasifikacionog perioda nosilac programa obaveznog izbornog sadržaja upoznaje odjeljenjskog starješinu o prisustvu učenika njegovog odjeljenja.*

*Na kraju klasifikacionog perioda odjeljenjski starješina upoznaje članove odjeljenjskog vijeća i roditelje učenika o uspješnosti ostvarivanja obaveznih izbornih sadržaja za svakog učenika odjeljenja posebno,*

### **Čuvanje evidencionog lista o obaveznim izbornim sadržajima**

#### **Član 23**

*Gimnazija je dužna da čuva evidencioni list o obaveznim izbornim sadržajima do kraja školske godine.*

Prije isteka roka iz stava 1 ovog člana, direktor Gimnazije obrazuje komisiju koja utvrđuje da li su potrebni podaci iz evidencionog lista unešeni u odjeljenjsku knjigu.

Nakon izvještaja komisije direktor Gimnazije donosi odluku o poništenju evidencionog lista.

### **Sertifikat o obaveznim izbornim sadržajima** **Član 24**

Na pisani zahtjev učenika škola izdaje potvrdu o strukturi i obimu obaveznih izbornih sadržaja, odnosno – o programima obaveznih izbornih sadržaja koje je učenik ostvario u toku školske godine. Zahtjev o izdavanju potvrde podnosi se najkasnije do kraja tekuće školske godine.

Škola može da pohvali i nagradi učenike i nosioca programa koji su ostvarili zapažene rezultate u obaveznim izbornim sadržajima kojim se doprinosi njenoj popularizaciji.

Škola može da izda učeniku sertifikat o ostvarenom programu obaveznih izbornih sadržaja.

### **IV ZAVRŠNA ODREDBA**

#### **Stupanje na snagu** **Član 25**

Ovo uputstvo stupa na snagu osmog dana od dana objavljivanja na oglasnoj tabli Gimnazije.

*Dodatak (stručnog uputstva)*

.....  
(naziv i sjedište organizacije)

#### **POTVRDA** **O OBAVLJENIM AKTIVNOSTIMA**

Potvrđujemo da je

.....  
(ime i prezime učenika)

obavio aktivnosti .....

.....  
u vremenu od ..... do ..... u obimu od ..... časova.

*Pečat i potpis*

Odgovorna osoba: .....

Mjesto i datum: .....

## 4. POGLAVLJE O OBAVEZNIM IZBORNIM SADRŽAJIMA U GODIŠNJEM PLANU I PROGRAMU RADA GIMNAZIJE ZA ŠKOLSKU 2014/15. GODINU

*Tokom čitave moje karijere najbolje sam radio stvari  
za koje su mi drugi govorili da se ne mogu uraditi.*

Ros Perot

### 4.1. Nacrt poglavlja<sup>7</sup>: Obavezni izborni sadržaji

Navodimo nacrt poglavlja koji može poslužiti autorima godišnjeg plana i programa rada škole za dio koji se odnosi na obavezne izborne sadržaje. Naravno, neophodno je voditi računa o specifičnostima konkretne škole.

### 3. Obavezni izborni sadržaji (OIS)

#### 3.1. Broj časova obaveznih izbornih sadržaja

*Učenik prvog, drugog ili trećeg razreda Gimnazije u toku jedne nastavne godine ima najmanje 70 časova obaveznih izbornih sadržaja, od čega treba da ostvari najmanje 35 časova u gimnaziji, a najmanje 35 časova van gimnazije.*

*Učenik četvrtog razreda Gimnazije u toku nastavne godine ima najmanje 35 časova obaveznih izbornih sadržaja.*

#### 3.2. Obavezni izborni sadržaji u školskoj 2014/15. godini

*Obavezni izborni sadržaji mogu biti:*

- a) školski*
- b) razredni ili odjeljenjski*
- c) grupni i*
- d) individualni.*

*Školski obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija predviđa aktivnosti svih učenika škole.*

*Razredni obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija predviđa aktivnosti svih učenika jednog ili dva razreda.*

*Odjeljenjski obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija predviđa aktivnosti svih učenika jednog ili nekoliko odjeljenja.*

*Grupni obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija predviđa aktivnosti učenika iz različitih odjeljenja.*

*Individualni obavezni izborni sadržaji su sadržaji čija realizacija, po pravilu, predviđa aktivnost jednog učenika.*

<sup>7</sup> Poglavlje u godišnjem planu i programu rada škole.



**a) Školski obavezni izborni sadržaji**

Naziv OIS	Broj časova	Vrijeme održavanja	Mjesto	Nosilac programa
1.				
2.				
...				

**b) Razredni i odjeljenjski obavezni izborni sadržaji**

Naziv OIS	Broj časova	Razred /Odjeljenje	Vrijeme održavanja	Mjesto	Nosilac programa
1.					
2.					
...					

**c) Grupni obavezni izborni sadržaji**

Naziv OIS	Broj časova	Vrijeme održavanja	Mjesto	Nosilac programa
1.				
2.				
...				

*Alternativa:*

*Za grupe obavezne izborne sadržaje učenici se, prema ponuđenom Katalogu obaveznih izbornih sadržaja, opredjeljuju u septembru 2014. godine.*

**d) Individualni obavezni izborni sadržaji**

*Individualne obavezne izborne sadržaje učenici, u dogovoru sa odjeljenjskim starješinom i školskim koordinatorom za obavezne izborne sadržaje, ostvaruju van gimnazije. Učenik je obavezan da odgovarajućom potvrdom dokaže da je ostvario potreban broj časova individualnih obaveznih izbornih sadržaja.*

**3.3. Organizacija obaveznih izbornih sadržaja**

*Škola (školski odbor) je donijela Stručno uputstvo o organizaciji obaveznih izbornih sadržaja (br. .... od ..... 2014).*

*Zavisno od potreba učenika i mogućnosti škole, direktor škole će, na prijedlog školskog koordinatora, odobriti obavezne izborne sadržaje koji ovdje (dio 3.2) nijesu planirani.*

*O ispunjavanju predviđenog broja časova obaveznih izbornih sadržaja za učenika stara se odjeljenjski starješina i o tome obavještava roditelja učenika na kraju svakog klasifikacionog perioda.*

*Direktor škole i školski koordinator za obavezne izborne sadržaje vode računa o ravnomjernosti učešća predmetnih nastavnika u organizaciji i realizaciji obaveznih izbornih sadržaja.*

## 4.2. O čemu još treba voditi računa pri planiranju obaveznih izbornih sadržaja?

Kako je izmjenom koncepta gimnazije akcenat stavljen na obavezne izborne predmete, tako i njima komplementarni obavezni izborni sadržaji *naglašavaju izbornost i obaveznost, i za nastavnike i za učenike*. Obavezni izborni sadržaji su *dio godišnjeg programa rada škole*, što znači da se planiraju na početku školske godine, za čitavu školsku godinu. Vrijeme koje nastavnik provodi u ovim aktivnostima *ne ulazi u njegovu sedmičnu normu*.

Način osmišljavanja, organizacije i realizacije obaveznih izbornih sadržaja nudi mogućnosti kreativnog i fleksibilnog pristupa, u okviru obaveznih 70 časova godišnje (za učenike I, II i III razreda), odnosno 30 (za učenike IV razreda). Forma „1+1“, navedena u planu, omogućava da se prvih 35 časova realizuje u samoj školi, a da se drugih 35 realizuju u saradnji s lokalnom zajednicom. Time je omogućeno da se obavezni izborni sadržaji realizuju na „kumulativan“ način, npr. vikendom, nakon obaveznih časova, u toku raspusta i slično. Očigledno je da nema svrhe svrstavati ove aktivnosti u raspored obaveznih časova. Zato *ni jesu sastavni dio rasporeda časova i ne ocjenjuju se*.

Takođe, jasno je da se vrijeme nastavnika provedeno u ovim aktivnostima ne može računati kao dio njegove sedmične norme časova. Svaki nastavnik u sklopu četrdesetočasovne radne nedjelje ima obavezu da realizuje obavezne izborne sadržaje s učenicima.

### LITERATURA

1. **KNJIGA PROMJENA**, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.
2. **KATALOG PROGRAMOV OBVEZNIH IZBIRNIH VSEBIN OZ. INTERESNIH DEJAVNOSTI ZA SREDNJEŠOLCE V ŠOLSKOM LETU 2013/14**, Zavod RS za školstvo, 2013.
3. **KATALOG OIV (Obvezne izbirne vsebine po prosti izbiri)**, Šolsko leto 2013/2014, Gimnazija, Novo mesto
4. **OBVEZNE IZBIRNE VSEBINE za tekoče leto**, Gimnazija, Bežigrad (<http://www.gimb.org>)
5. **OBVEZNE IZBIRNE VSEBINE**, Gimnazija, Poljane (<http://www.gimnazija-poljane.com>)
6. **OBVEZNE IZBIRNE VSEBINE**, Gimnazija Vič (<http://www.gimvic.org>)
7. **OBVEZNE IZBIRNE VSEBINE: UČENJE UČENJA**, Srednja šola za lesarstvo, Škofja loka, (<http://www.scsl.si>)
8. Radovan Ognjanović, Zorica Kotri, Nermin Hajdarpašić, mr Blaženka Petričević: **OBAVEZNI IZBORNI PREDMETI U OPŠTOJ GIMNAZIJI**, Zavod za školstvo, Podgorica, 2006.

9. Radovan Damjanović: **PROMJENE U OBRAZOVANJU CRNE GORE (Gimnazijsko obrazovanje za budućnost)**, časopis *Vaspitanje i obrazovanje*, Podgorica, br. 1/2001.

10. **RAZPIS ZA PONUDNIKE PROGRAMOV OBVEZNIH IZBIRNIH VSEBIN IN INTERESNIH DEJAVNOSTI ZA SREDNJEŠOLCE**, Zavod RS za šolstvo, 2014.

11. **SPLETNIK OIV**, Strokovna gimnazija, Kranj  
(<http://tscoiv.blogspot.com/>)

12. **INFORMATOR O GIMNAZIJI**, Zavod za šolstvo, Podgorica, 2005.

13. Isak Adidžes: **UPRAVLJANJE PROMENAMA**, Asee books, Novi Sad, 2005.

### **COMPULSORY ELECTIVE CONTENTS IN REFORMED GYMNASIUM**

#### **Abstract:**

The author of this paper made an overview of elective contents as one of entirely new issue in the reformed gymnasium. Special emphasis is given to planning and organizing teaching of compulsory elective contents. An example was given of *Teacher's Manual on the procedure of student's selection for such compulsory elective contents and organisation of compulsory elective contents* in school as well as the Draft chapters of the said contents in the Annual Work Plan of the school.

**Key words:** gymnasium-general course, compulsory elective contents, planning and organisation of delivery and evidence of compulsory elective contents, manual

*Vesna COLIĆ<sup>1</sup>*  
*Otilia VELIŠEK-BRAŠKO<sup>2</sup>*

## MIŠLJENJA I ISKUSTVA VASPITAČA O KORISTI INKLUZIJE I NAČINIMA NJENOG OSTVARIVANJA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

### **Rezime:**

Autori polaze od najopštije postavke da kvalitetno obrazovanje predstavlja uspješno obrazovanje za svu djecu, što podrazumijeva i uspješno vaspitanje i obrazovanje djece s manjim i većim smetnjama u razvoju u redovnom vaspitno-obrazovnom sistemu. Polazište koncepta inkluzivnog obrazovanja jeste da svako dijete ima pravo na obrazovanje u redovnom sistemu vaspitanja i obrazovanja. Zbog toga smatraju značajnim da se istraže iskustva i mišljenja vaspitača o inkluzivnom obrazovanju, nakon četiri i pet godina uvođenja zakonske obaveze realizovanja inkluzije u našem vaspitno-obrazovnom sistemu, kao i da se dobijeni rezultati uporede s rezultatima drugih istaknutih istraživanja. Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrde mišljenja i iskustva vaspitača o koristi inkluzije i načinima njenog ostvarivanja u predškolskim ustanovama u Novom Sadu i okolini. Uzorak istraživanja je prigodan te se rezultati tumače veoma oprezno, mada i tako dobijeni ukazuju na neke veoma važne tendencije u shvatanju i mogućim rješavanjima izdvojene problematike. U istraživanju su učestvovala 152 vaspitača, prosječne starosti 36,5 godina, sa prosječnim radnim stažom od 11,35 godina. Približno 90% ispitanih završili su trogodišnje ili četvorogodišnje visoke škole za obrazovanje vaspitača. Ispitani vaspitači svrhu inkluzije najčešće vide u uključivanju sve djece u redovan vaspitno-obrazovni sistem, kao najvažnije faktore uspješnosti inkluzije najčešće navode svoje obrazovanje i senzibilitet i saradnju s porodicom, dok glavnim preprekama za realizaciju inkluzije smatraju loše uslove rada i nedovoljnu osposobljenost vaspitača. Većina ispitanih vaspitača ne osjeća se dovoljno osposobljeno za inkluziju, a osnažilo bi ih u najvećoj mjeri dodatno obrazovanje, pomoć stručnjaka i horizontalno usavršavanje i razmjena iskustava s drugim praktičarima. Većina ispitanih vaspitača

<sup>1</sup> Vesna Čolić, doktor pedagoških nauka, profesor strukovnih studija na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

<sup>2</sup> Otilia Velišek-Braško, master pedagog, asistent za pedagoške predmete na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

realno opaža korisnost inkluzivnog obrazovanja za djecu sa smetnjama u razvoju i njihove porodice, nešto manje za svu djecu, a najmanje opažaju koristi takvog rada za sebe same.

**Ključne riječi:** inkluzivno obrazovanje, djeca sa smetnjama u razvoju, koristi inkluzije, vaspitači

## **Uvod**

U našoj zemlji tek u prvoj deceniji ovog vijeka otvorila se tema uključivanja djece sa smetnjama u razvoju u redovan vaspitno-obrazovni sistem. Nastale su brojne dileme među stručnjacima za vaspitanje i obrazovanje, među zapošljenima u vaspitno-obrazovnim institucijama i šire u društvu. Najčešće se diskutovalo o prednostima i nedostacima inkluzivnog obrazovanja, o dobiti djece sa smetnjama u razvoju, o problemima u prilagođavanju djece opšte populacije i o teškoćama u realizaciji inkluzivnog obrazovanja. Kvalitetno obrazovanje predstavlja uspješno obrazovanje za svu djecu, što podrazumijeva i uspješno vaspitanje i obrazovanje djece s manjim i većim smetnjama u razvoju u redovnom vaspitno-obrazovnom sistemu. To zahtijeva prilagođavanje predškolskih ustanova svakom pojedincu, jer vaspitno-obrazovni sistem treba da bude otvoren za svu djecu. Inkluzivno obrazovanje je proces izlazenja u susret potrebama i sposobnostima djeteta u vaspitno-obrazovnom procesu. Polazište koncepta inkluzivnog obrazovanja jeste da svako dijete ima pravo na obrazovanje u redovnom sistemu vaspitanja i obrazovanja. Individualizacijom se postiže kvalitetno obrazovanje za svu djecu.

Novine u vaspitno-obrazovnom sistemu dovele su do promjene u pristupu procesu vaspitanja i obrazovanja, u odnosu prema djeci sa smetnjama u razvoju i samoj terminologiji koja se upotrebljava u inkluziji. Dogodile su se i još uvijek se događaju promjene u svijesti i shvatanju o djeci koja imaju smetnje u razvoju, o njihovom vaspitanju i obrazovanju i ulozi vaspitača, odnosno nova shvatanja o cjelokupnom vaspitno-obrazovnom sistemu, koje mijenjaju samu pedagošku praksu.

## **Djeca i inkluzivno obrazovanje**

Kad se govori o inkluzivnom obrazovanju, podrazumijeva se uključivanje djece iz marginalizovanih i osjetljivih grupa. Pojam djece iz marginalizovanih grupa obuhvata djecu sa smetnjama u razvoju, djecu koja pripadaju različitim nacionalnim manjinama (prije svega romsku djecu), izbjeglu i raseljenu djecu, djecu bez roditeljskog staranja i djecu iz socijalno ugroženih porodica.

U našoj literaturi za dijete sa smetnjama u razvoju navodi se dijete koje „zbog oštećenja nekih organa i/ili funkcija ima, osim potreba zajedničkih svoj deci, i posebne vaspitno-obrazovne i (re)habilitacijske potrebe, koje treba zadovoljiti organizovanjem posebnih uslova i postupaka kako bi se ublažile posledice razvojne teškoće“ (Hrnjica i saradnici, 2007: 7). Prema Pedagoškom leksikonu „*Ometeno dete* je dete sa smetnjama u psihosomatskom razvoju“ (vid,

sluh, govor, mentalne sposobnosti, motorika, invalidnost, socijalno ponašanje ili njihovo kombinovanje). Kao sinonim često se koristi izraz *defektna* ili *hendikepirana djeca, djeca s teškoćama* ili *smetnjama u razvoju* (Potkonjak i saradnici, 1996: 339). Djetetovo određenje prema vrsti i stepenu smetnji u razvoju nužno vodi negativnom određenju, odnosno onome što dijete ne umije ili ne može. Zalaganja da se izbjegne obilježavanje djeteta preko negativnih određenja dječijih mogućnosti iskazana su u Konvenciji o pravima djeteta (1989) na sljedeći način: Dijete s razvojnim teškoćama je dijete s posebnim potrebama, a dijete s posebnim potrebama je dijete. Dijete s razvojnim teškoćama ima sva bitna svojstva djeteta kao ljudskog bića i razvojna teškoća ne smije biti osnov ni za koji vid diskriminacije. Tim pristupom polazi se od onoga što dijete može, a ne što ne može. Oni koji pomažu djetetu sa smetnjama u razvoju da se razvije u granicama svojih mogućnosti moraju pronaći posebne puteve da dijete zadovolji svoje potrebe koje ima kao ljudsko biće, a koje teže zadovoljava zbog organskih ili socijalnih barijera.

U savremenoj literaturi posljednjih godina izbjegavaju se termini defektno ili hendikepirano dijete, jer se na taj način ističe smetnja ili teškoća koju dijete ima, a ne dijete kao ličnost. Dijete je biće koje zaslužuje dostojanstvo, bez obzira na vrstu hendikepa. Zbog toga je prihvatljivije upotrebljavati izraz *dijete sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom*. Prilikom određenja djeteta sa smetnjama u razvoju takođe se izbjegava termin *dijete s posebnim potrebama*, jer dijete sa smetnjama u razvoju ima iste potrebe kao i druga djeca. Ono takođe ima potrebu za igrom, kretanjem, druženjem, učenjem, samo ih na drugačiji način zadovoljava. Prema novom Pravilniku o dodatnoj obrazovnoj i socijalnoj podršci djeci i Pravilniku za pisanje individualnih obrazovnih planova preporučuje se izraz *djeca s potrebom za dodatnom podrškom ili djeca s potrebom za dodatnom obrazovnom podrškom*, ako se odnosi na dodatnu podršku u samom obrazovanju (Velišek-Braško, 2012).

Po mišljenju Holenveger (Hollenweger, 2013:46) „deca sa ometenostima bivaju češće kategorizovana nego što prilazimo problemima

tako što ćemo govoriti o teškoćama sa kojima se oni susreću. Tako se deca obično etiketiraju... Postojeći sistemi klasifikacije omogućuju nam da opisujemo nesposobnosti. *Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, ometenosti i zdravlja* (ICF) predstavlja jedan novi okvir koji omogućava da se svaki pojedinac opiše u njegovim različitim sposobnostima...“ U našem radu koristi se izraz *dijete sa smetnjama u razvoju*, kao najpogodniji izraz širokog značenja, koji uvažava djetetovu ličnost i stavlja dijete na prvo mjesto. Izabrani izraz paralelno daje najširi okvir kako bi obuhvatilo različite vrste smetnji u razvoju, kao i teškoća u funkcionisanju djece, ne uplićući se pritom u kompetencije defektologa i ljekara, koji određuju i utvrđuju uzrok i stepen razvojnih smetnji i funkcionisanja djeteta.

Definicije inkluzije koje daje UNESCO (konferencija u Salamanki 1994. god.) naglašavaju da je inkluzija pokret koji je u direktnoj vezi s poboljšanjima obrazovnog sistema kao cjeline: „Inkluzija je proces rešavanja i reagovanja na raznovrsnost potreba svih učenika kroz sve veće učestvovanje u učenju, kulturama i zajednicama i sve manju isključenost u okviru obrazovanja i iz njega. On obuhvata promene i izmene sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu decu odgovarajuće starosne dobi i sa ubeđenjem da je redovni obrazovni sistem odgovoran za obrazovanje sve dece“ (Mrše i Jerotijević, 2012: 4). Pojam *inkluzija* (l. inclusio) znači uključenje, uključivanje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje u (*Vokabular beta*, 2012). Značenje pojma inkluzija u pedagoškom smislu odnosi se na uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u vaspitno-obrazovni sistem. Kad koristimo izraz *inkluzivno obrazovanje*, govorimo da su djeca sa smetnjama u razvoju obuhvaćena vaspitno-obrazovnim sistemom formalnog obrazovanja države.

Legitimnost inkluzivnog obrazovanja i odgovornost stručnih lica i nastavnika u samom procesu neophodno je potkrijepiti zakonskim aktima i pravnim dokumentima. Postoje međunarodna dokumenta i dokumenta nacionalnog karaktera koja se u cjelini ili nekim dijelom odnose na inkluzivno obrazovanje ili na neke aspekte inkluzije. Međunarodna i nacionalna dokumenta koja daju zakonski okvir inkluzivnom obrazovanju su: Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (1948), Konvencija UN o pravima djeteta (1989), Ustav Republike Srbije (*Sl. glasnik RS*, br. 98/2006), Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (*Sl. glasnik RS*, br. 72/09), Zakon o predškolskom vapijanju i obrazovanju (2010), Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010), Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (2010).

Može se zaključiti da je inkluzivno obrazovanje prema zakonskoj osnovi definisano u brojnim različitim međunarodnim, a posebno nacionalnim dokumentima, zakonima i pravilnicima, čime ono postaje pravo i obaveza vaspitno-obrazovnih ustanova i svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu.

U sprovedenim istraživanjima kod nas i u regionu koja su vršena posljednjih godina, stiče se utisak da ne postoji veliki broj istraživanja o inkluzivnom obrazovanju. Na osnovu uvida u kalendar istraživanja vezano za ovu pedagošku oblast, ona se vremenski mogu ograničiti na prvu deceniju ovog vijeka, naročito kod nas. Sprovedena istraživanja produkti su projektnih aktivnosti i većinom su ih sprovele nevladine organizacije, a ne vlasti, ministarstva za obrazovanje ili lokalne zajednice. Posebno se može istaći istraživanje pokrajinskog ombudsmana, koje je možda jedino istraživanje koje je sprovela državna institucija na području inkluzivnog obrazovanja kod nas. Globalni zaključak na osnovu pregleda istraživanja u vezi s teškoćama i problemima u procesu realizacije inkluzije su: velik broj djece u odjeljenjima i grupama, nepovoljni uslovi rada u ustanovama, nedostatak didaktičkog

materijala i vaspitno-obrazovnih sredstava. Ono što se podudara u istraživanjima i ono što je od ključne važnosti podaci su o stavovima i kompetencijama vaspitno-obrazovnog osoblja, posebno nastavnika:

- 50% nastavnika strahuje od rada s djecom sa smetnjama u razvoju (Markov, 2003)
  - spremnost nastavnika da prihvati rad s djecom iz osjetljivih grupa manja je od 50%, prema podacima UNICEF-a iz 2003. (Vujačić, 2009)
  - 40% nastavnika zastupa stav da djeca sa smetnjama u razvoju treba da se obrazuju u specijalnim školama, odnosno u segregaciji (Stanković-Đorđević, 2006)
  - značajna prepreka za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja jeste nedovoljna pripremljenost nastavnika za ovu oblast (Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006)
  - osnovni problemi u sprovođenju inkluzije jesu nedovoljna obučenost i nestručnost nastavnika zbog neblagovremenog i nedovoljnog obrazovanja nastavnika (Muškinja, Lazić i Rista, 2010)
  - roditelji moraju biti sigurni da nastavnici u redovnim odjeljenjima mogu da izađu u susret obrazovnim potrebama njihove djece, odnosno moraju biti sigurni u kompetencije nastavnika prema podacima iz Australije 2003. (Stanković-Đorđević, 2013)
  - većina istraživanja u engleskoj stručnoj literaturi u periodu od četiri godine (2001–2005) govori o opštem pomaku ka pozitivnom stavu prema inkluziji, prema istraživanjima u Velikoj Britaniji iz 2005. (Stanković-Đorđević, 2013)
  - nastavnici su svjesni da tokom fakultetskog obrazovanja nijesu stekli vještine potrebne za rad u inkluzivnim okruženjima. Nastavnici su rekli kako osjećaju da su sposobni da prepoznaju potrebe djece i uvažavaju potrebu individualnog pristupa svakom djetetu, ali su takođe priznali da nijesu dovoljno upoznati s nastavnim metodama koje se koriste prilikom rada s djecom koja imaju različite obrazovne i vaspitne potrebe (Hrvatska, 2009)
  - od ispitanih nastavnika 51,55% podržava inkluziju, 30% je bilo neodlučno, a 18,33% nastavnika ne podržava inkluzivno obrazovanje u BiH. Nastavnici su istakli da je među uslovima za realizaciju inkluzije na prvom mjestu neophodno dodatno obrazovati nastavnike (62,5%) (Brorić i Tomić, 2012).

Značajno bi bilo istražiti iskustva i mišljenja vaspitača o inkluzivnom obrazovanju, nakon četiri i pet godina uvođenja zakonske obaveze realizovanja inkluzije u našem vaspitno-obrazovnom sistemu, i uporediti s rezultatima istaknutih istraživanja, u kojoj mjeri se podudaraju ili razlikuju njihova mišljenja i dosadašnja iskustva. Naročito prepoznavanje problema s kojima se vaspitači srijeću u radu može pomoći da se uoči koji su to problemi na koje mogu a na koje ne mogu uticati, te da se sve raspoložive snage usmjere prema problemima



nad kojima postoji mogućnost kontrole. Isto tako, saznanja o iskustvima i mišljenjima vaspitača, bila ona objektivna ili subjektivna, mogu biti korisna za razvijanje i unapređivanje studijskih programa za inicijalno obrazovanje vaspitača i za njihovo kontinuirano stručno usavršavanje.

## **Metodološki okvir istraživanja**

### ***Cilj i zadaci***

U ovom istraživanju željeli smo da utvrdimo: kako vaspitači predškolske djece shvataju pojam i svrhu inkluzije, kakvo je njihovo iskustvo u pogledu faktora uspješnosti, kao i prepreka u realizaciji inkluzije, da li se osjećaju osposobljenim za inkluzivno obrazovanje, što bi ih još osnažilo u tom radu i kako opažaju korisnost inkluzije za sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa – djecu, vaspitače i porodice djece.

### ***Uzorak***

U istraživanju je učestvovalo ukupno N=152 ispitanika, od kojih je 81 student na specijalističkim studijama u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu (N1=81), a 71 su vaspitači zapošljeni u predškolskim ustanovama u Novom Sadu i okolini (N2=71). Uzorak istraživanja je prigodan, nije reprezentativan. Polna struktura uzorka jeste reprezentativna, pošto su više od 98% zapošljenih vaspitača u vrtićima ženskog pola.

Preko 90% ukupnog uzorka činili su vaspitači zapošljeni u vrtićima, dok su preostali ispitanici volonteri ili na drugi način bili u svakodnevnom kontaktu s djecom, vaspitačima i roditeljima djece u vrtiću (zbog potreba i obaveza vezanih za specijalističke strukovne studije). Prosječna životna dob vaspitača u vrijeme istraživanja bila je AS= 36,5 godina, s rasponom od 23 do 61 godine za cio uzorak, s izvjesnom razlikom, za N1 prosjek je 33,11 godina, sa rasponom od 23 do 52 godine, dok je za N2 prosjek 40 godina, raspon od 24 do 61 godine. Prosječan staž u neposrednom radu s djecom na nivou cijelog uzorka bio je 11,35 godina, za N1= 9,24 godina, za N2= 13,46 godina, a kretao se u rasponu od 0 do 39 godina radnog iskustva. Većina ispitanih vaspitača radi u gradskim vrtićima i mjesto stanovanja im je isto kao i mjesto zapošljenja.

Što se tiče obrazovanja, više od 76% ispitanika završilo je trogodišnju visoku strukovnu školu za obrazovanje vaspitača, dok su preostali završili 11% dvogodišnje škole za vaspitače, a 12,5% četvorogodišnje škole, od kojih 11 vaspitača akademske studije, 7 specijalističke strukovne i 2 master studije.

Većina vaspitača iz uzorka imala je lično iskustvo u neposrednom radu s djecom sa smetnjama u razvoju, na nivou cijelog uzorka 81,57% ispitanih, s tim što je za N1 taj procenat nešto manji i iznosi 77,78%, dok je za N2= 83,09%. Oko 96% cjelokupnog uzorka imalo je posredno iskustvo i dodir s inkluzijom, tako što je u vrtiću u kome rade bilo djece sa smetnjama u razvoj.

Ovdje takođe postoji razlika, za N1 taj procenat je nešto manji, 92,59%, dok za N2 za nijansu veći, 97,17%.

### ***Postupak***

Za prikupljanje podataka korišćen je upitnik koji je posebno pripremljen za potrebe ovog istraživanja. Ispitanici su ga popunjavali dobrovoljno i anonimno. Pored osnovnih demografskih podataka ispitanici su trebali pismeno da odgovore na pitanja u vezi sa: shvatanjem samog pojma inkluzije, razumijevanjem njene svrhe, faktorima za uspješnost inkluzije, preprekama u realizaciji inkluzije, osposobljenosti vaspitača za inkluzivno obrazovanje i koristi od inkluzije, za djecu, porodice i same vaspitače.

### **Rezultati i diskusija**

Na pitanje što je, po njihovom mišljenju, *osnovna svrha inkluzivnog vaspitanja* i obrazovanja, vaspitači su najčešće odgovarali da je to uključivanje djeteta sa smetnjama u razvoju u redovnu grupu (34,86% cijelog uzorka), a zatim podsticanje razvoja djece sa smetnjama u razvoju (19,07%). Socijalizacija djece i ostvarivanje prava sve djece podjednako su zastupljeni odgovori, sa oko 13%, s tim što u dijelu uzorka N1 češće srijećemo odgovor vezan za dječija prava, dok je kod N2 uzorka češći odgovor socijalizacija djece. Vjerujemo da je do ove razlike došlo usljed generacijskih razlika, pošto grupu N1 čine nešto mlađi vaspitači, koji su sigurno imali više prilike da se upoznaju sa dječijim pravima i tokom inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja nego nešto starije generacije vaspitača. Zanimljivi su odgovori jednog broja vaspitača (11,84%) da je svrha inkluzije prihvatanje od strane druge djece, gdje zapažamo nešto što se može nazvati „obrnutom inkluzijom“. Ovaj izraz oslikava kako inkluzija teče u dva smjera, s jedne strane ona omogućava uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u vaspitno-obrazovni sistem djece opšte populacije, a ujedno uključuje djecu bez smetnji u razvoju u život djece sa smetnjama u razvoju (Penjalov i saradnici, 2013). Nešto rjeđe srijećemo odgovore druženje i igra s vršnjacima, osposobljavanje i osamostaljivanje, obrazovanje i pomoć djeci sa smetnjama u razvoju. Smatramo da je značajno što je pomoć na kraju rang liste, s najmanjim brojem dobijenih odgovora, što smo skloni tumačiti kao napuštanje „sazaljevajućeg“ pristupa djeci sa smetnjama u razvoju. Nažalost, dobili smo i jedan broj (10,5% od cijelog uzorka) izrazito negativnih određenja svrhe inkluzije, kao na primjer: „Ako je svrha i postojala, izgubila se u vrlo lošem pokušaju realizacije“, „Rad sa djecom sa smetnjama u razvoju nema svrhu u redovnim grupama“, kao i nekoliko odgovora koji pokazuju potpuno nerazumijevanje, na primjer: „Neko pravi neki projekat“. Dobili smo i uopštene odgovore od oko 9% vaspitača, u smislu prihvatanja različitosti, tolerancije i slično, koji nijesu negativni, ali nas ostavljaju u nedoumici da li ovi ispitanici razumiju pravu svrhu inkluzije. Možemo zaključiti da oko 80% vaspitača iz

našeg uzorka pozitivno definiše svrhu inkluzije, što je u poređenju s rezultatima drugih istraživanja mnogo povoljnije.

Kako su na pitanje što je, po njihovom mišljenju, osnovna svrha inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, vaspitači davali od 1 do 3 odgovora, u prosjeku oko 1,5 odgovor, skloni smo da zaključimo da im nije bilo lako da odgovore na ovo pitanje. Međutim, na sljedeće pitanje koje smo im postavili o faktorima koji utiču na uspješnost uključivanja djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe u vrtiću, davali su od 0 do 7 odgovora, u prosjeku više od 2 odgovora. Ta razlika upućuje na zaključak da većina ispitanih vaspitača bolje zna da definiše faktore uspješnosti nego svrhu inkluzije.

Kao *faktore koji utiču na uspješnost inkluzije* vaspitači najčešće navode svoje obrazovanje (32,89%), zatim porodicu i roditelje djeteta sa smetnjama u razvoju (25,66%) i senzibilnost i volju vaspitača (24,34%). Smatramo veoma značajnim što se dva od tri najčešća odgovora dobijena u našem uzorku odnose na same vaspitače, što možemo tumačiti kao postojanje visoke svijesti o svojoj ulozi i odgovornosti za uspješnost inkluzije. Možemo se takođe složiti i s velikim značajem i ulogom porodica djece sa smetnjama u razvoju, koje ističu vaspitači iz uzorka.

Četvrti odgovor po učestalosti javljanja su druga djeca u vaspitnoj grupi (22,37%), s čime se ponovo možemo složiti, s obzirom na to da je poznato da su konstruktivni odnosi s vršnjacima od ogromnog značaja za integrisanje djece sa smetnjama u razvoju u redovne programe (Heekin, S., Mengel, P. 1997, str. 141 i dalje). Naravno, samo smještanje djece sa smetnjama u razvoju u istu grupu s vršnjacima u redovnom programu nije garancija razvoja konstruktivnih odnosa, već to zahtijeva veliko znanje i osjetljivost vaspitača, koji treba da osiguraju takve grupne aktivnosti koje će podsticati razvoj pozitivnih socijalnih interakcija među djecom.

Po učestalosti slijede odgovori podrška od stručnih saradnika (21,05%) i drugi zaposleni, saradnja i timski rad (17,76%), pri čemu u prosjeku mlađi vaspitači s manje radnog iskustva (dio uzorka N1) više naglašavaju potrebu za podrškom stručnjaka, dok stariji s više radnog iskustva (N2) češće daju odgovore vezane za saradnju i timski rad. Vaspitači kao faktore uspješnosti inkluzije još navode: brojnost djece i strukturu vaspitne grupe (17,76% uzorka), samo dijete sa smetnjama u razvoju, njegove osobenosti, vrstu i stepen smetnje (13,16%), kao i širu društvenu sredinu (9,87%), kao faktor koji može biti od pomoći, ako pokazuju pomoć, podršku i razumijevanje za probleme, ili pak otežavati, kad su prisutni nerazumijevanje i predrasude o djeci sa smetnjama u razvoju.

Fizičke uslove, prilagođenost objekata vrtića (bez fizičkih barijera i slično) vaspitači navode rjeđe nego što smo očekivali (10, 58%), kao i nedostatak opreme i specijalizovanih sredstava za rad s djecom sa smetnjama u razvoju (7,89%). Dobili smo i pojedinačne odgovore koji se odnose na neprilagođenost

zvaničnog programa rada (ukupno 2 vaspitača iz cijelog uzorka) i nedovoljno prilagođen način rada (4 vaspitača).

Kad se pogledaju svi odgovori na ovo pitanje, pada u oči da su vaspitači, kad su govorili o faktorima uspješnosti inkluzije, prednost dali ljudima – najprije vaspitačima, zatim roditeljima i djeci, a tek potom fizičkim uslovima i propisanim dokumentima.

Kad su trebali da navedu *osnovne prepreke u ostvarivanju inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja*, vaspitači su davali od 1 do 5 odgovora, u prosjeku oko 2 odgovora, iskusniji vaspitači (N2) davali su za nijansu veći broj odgovora nego manje iskusni (N1). Najveći broj vaspitača kao prepreke je navodio uslove rada, kao što su broj djece u grupi, manjak osoblja i slično (61,84% od cijelog uzorka), ponovo iskusniji vaspitači nešto češće nego manje iskusni. Slijede odgovori koji se odnose na nedovoljnu osposobljenost vaspitača (56,58% od ukupnog uzorka), s tim što su ovaj odgovor češće davali manje iskusni vaspitači (N1) nego oni iskusniji (N2). Tako možemo reći da iskusniji vaspitači češće opažaju uslove rada kao teškoću, dok oni s manje iskustva češće ističu nedovoljnu osposobljenost. Moguće je da iskusnijim vaspitačima upravo bogatije iskustvo daje veće samopouzdanje.

Svi ostali odgovori koje smo dobili na ovo pitanje bili su mnogo rjeđi: nedovoljna podrška stručne službe (17,76% vaspitača), predrasude roditelja druge djece (11,18%), šira sredina (11,18%), nedostatak saradnje roditelja djeteta sa smetnjama u razvoju (9,21%), nedovoljna angažovanost zaposlenih u predškolskoj ustanovi (6,58%), nemotivisanost, nedostatak volje vaspitača (3,95%), predrasude druge djece (3,29%) i prihvatanje od strane djeteta sa smetnjama u razvoju (3,29%).

Vaspitačima smo postavili i pitanje *što je za Vas inkluzija*, na koje je najveći broj vaspitača (48,68%) odgovorio veoma uopšteno „proces uključivanja“. Pored toga, broj odgovora na ovo pitanje u prosjeku jedva prelazi jedan (1,26 odgovora po jednom ispitaniku), što je najmanji broj dobijenih odgovora od svih pitanja koje smo postavili u ovom upitniku. Iz toga zaključujemo da je vaspitačima iz uzorka bilo najteže da odrede značenje inkluzije. Na to pitanje dobili smo i neke konkretnije odgovore, mada od manjeg broja vaspitača, kao na primjer prihvatanje različitosti (18,42%), „pravo sve djece na obrazovanje“ (14,47%), vaspitno-obrazovni rad s djecom sa smetnjama u razvoju (11,18%). Kod posljednja dva pomenuta odgovora primjećujemo zanimljivu razliku: stariji i iskusniji vaspitači (N2) češće ističu vaspitno-obrazovni rad, dok mlađi i u ovim odgovorima češće navode prava djece (N1). Negativno određenje dobili smo i u odgovorima na ovo pitanje od 7,89% vaspitača, među kojima je veći broj starijih nego mlađih vaspitača. Razlog za to mogla bi biti „pozitivna selekcija“ dijela uzorka N1, koji čine studenti specijalističkih studija, koji su vjerovatno ambiciozniji od ostalih vaspitača, a vjerovatno i obrazovaniji (uslov za upis na specijalističke studije je prosječna ocjena iznad 8 na osnovnim studijama).

Na pitanje *da li se vi lično osjećate dovoljno osposobljenim/om za rad s djecom sa smetnjama u okviru svog rada u predškolskoj ustanovi*, većina ispitanih vaspitača odgovara odrično (65,79%), mlađi dio uzorka čak u nešto većem procentu (69,14%) nego iskusniji vaspitači (61,97%). Djelimično osposobljenim osjeća se približno 24% vaspitača iz uzorka, dok svega 9,21% odgovara da se osjećaju osposobljenim. Dobili smo i jedan usamljen odgovor „ne znam“, dok tri vaspitača smatra da i ne treba da bude osposobljeno za rad s djecom sa smetnjama u razvoju. Moramo reći da smo očekivali veći broj potvrđenih odgovora na ovo pitanje, jer pouzdano znamo da su svi vaspitači iz uzorka još tokom inicijalnog obrazovanja stekli početna znanja o mogućim smetnjama u razvoju djece i nekim metodama i postupcima u radu s decom koja ih imaju (u okviru trogodišnjeg visokog obrazovanja vaspitača imali su predmet Inkluzija djece sa smetnjama u razvoju, a u okviru dvogodišnjeg višeg obrazovanja Korektivni pedagoški rad). Osim toga, poznato je da se u zvaničnim programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja (za razliku od, na primjer, školskih programa), decenijama ukazuje na značaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja djece sa smetnjama u fizičkom i psihičkom razvoju i potrebu da se ova djeca što ranije obuhvate društveno organizovanim vaspitanjem i obrazovanjem, odnosno da se blagovremeno započne podsticaj njihovog razvoja u vršnjačkom prirodnom okruženju (Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SAPV, PZV, Novi Sad, 1988, Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina, *Prosvetni pregled*, Beograd, 1996, Opšte osnove predškolskog programa, *Prosvetni pregled*, Beograd, 2006.). Možemo se složiti s vaspitačima u potrebi da se ta znanja stalno dopunjuju i proširuju, pa ih u tom smislu nikad nije *dovoljno*, ali u kontekstu koji smo opisali ipak smatramo da je bilo opravdano očekivati veći broj vaspitača koji se osjećaju kompetentnim za rad s djecom sa smetnjama u razvoju.

Većinu vaspitača osnažilo bi dodatno obrazovanje i usavršavanje (48,68%), zatim pomoć stručnih lica, gdje se pored psihologa i pedagoga navode i defektolozi (31,58%), horizontalno usavršavanje i razmjena iskustava s drugim praktičarima (17,76%), kao i timski rad (14,47%) i bolji uslovi rada, od kojih se najčešće pominje manji broj djece u grupi (13,82%). Po učestalosti odgovora slijedi odgovor „ništa“ (7,89%), koji su češće davali iskusniji vaspitači i saradnja s roditeljima (isti procenat odgovora), koji češće daju mlađi vaspitači. Manji broj vaspitača osnažilo bi ako bi imali još jednu osobu/asistenta u grupi (6,58%), što češće odgovaraju mlađi vaspitači, koje bi osnažilo i uspjeh u radu i napredak djece (3,95%), dok stariji vaspitači odgovaraju da bi ih osnažila dodatna novčana stimulacija (3,95%). Većina vaspitača davala je više odgovora na ovo pitanje, u prosjeku oko 2, što znači da su imali sasvim konkretne ideje o tome što im je još potrebno za uspješan rad s djecom sa smetnjama u razvoju.

O koristi od inkluzije vaspitače smo pitali imajući u vidu sve učesnike procesa inkluzije – djecu sa smetnjama u razvoju, njihove porodice, svu djecu u

vrtiću i same vaspitače. Većina vaspitača iz uzorka opaža korist za sve učesnike, s tim što u najmanjem procentu za svu djecu (52%), zatim za sebe same (73%), za djecu sa smetnjama u razvoju približno 75% i za njihove porodice najviše 78%. Oni koji vide korist najčešće daju po više odgovora, većinom realnih s blagim optimizmom, a dobili smo i nekoliko pojedinačnih idealističkih odgovora (na primjer, „ta djeca jedino tako mogu da dobiju maksimum“, „brži, bolji, optimalan razvoj u svim aspektima“, „porodica tako dobija utjehu“, „među drugom djecom će dijete zaboraviti svoju poteškoću“ i sl.).

Što se tiče koristi za dijete sa smetnjama u razvoju, vaspitači najčešće navode osjećaj prihvaćenosti (64%), podsticaj razvoju (48,25%) i socijalizaciju (43,86%). Nešto rjeđe javljaju se i odgovori jednakost djece (15,79%), razvoj samopoštovanja (13,16%) i osamostaljivanje djece sa smetnjama u razvoju (8,77%), posljednji odgovor češće kod mlađih vaspitača. Korist za svu djecu, kod onih koji je vide, najčešći je odgovor prihvatanje različitosti (oko tri četvrtine odgovora), slijedi razvoj empatije (oko jedna trećina) i briga o drugima. Rjeđe se javljaju odgovori životne vještine, jednakost i socijalizacija.

Koristi za porodice djece sa smetnjama u razvoju oni koji je vide najčešće navode prihvaćenost (54,7%) i profesionalnu pomoć i podršku (50,43%). Podsticaj dječijem razvoju (preko porodice) češće navode stariji vaspitači, dok mlađi češće emotivnu podršku porodici. Dobili smo još i odgovore razumijevanje (češće od mlađih vaspitača), dječija prava i socijalizacija djece.

Kao korist za sebe kao vaspitača, oni koji je vide, najčešće navode profesionalno iskustvo, što je odgovor koji daje veći broj starijih vaspitača, dok mlađi češće odgovaraju uopštenim pozitivnim odgovorima ili navodeći sasvim konkretne profesionalne kompetencije. Činjenje dobrog dijela je takođe jedan od odgovora na ovo pitanje, ali se on najrjeđe srijeće.

## **Zaključak**

Iako je inkluzivno obrazovanje u Srbiji zakonski regulisano tek posljednjih nekoliko godina, može se reći da je u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja već nekoliko decenija prisutno, kroz *zvanične programe*, i isticanje kao jedne od značajnih funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja *i funkcija* da se djeci sa smetnjama u razvoju omogući da u okviru redovnog programa, koji se donosi za cijelu populaciju predškolske djece, iskoriste i razviju svoje potencijale. To je ono po čemu se ovi programi značajno razlikuju od školskih programa, a što vjerujemo da je svakako uticalo na rezultate dobijene ovim istraživanjem.

Vaspitači obuhvaćeni istraživanjem u visokom procentu (oko 80%) pozitivno definišu svrhu inkluzije. Kao najvažniji faktor njene uspješnosti najčešće navode svoje obrazovanje, za koje, slično kolegama iz zemalja u okruženju (Hrvatska, 2009. i BiH, 2012), smatraju da nije dovoljno. Istaknuto je već da su vaspitači u dodiplomskom obrazovanju imali oblasti vezane za rad

s djecom sa smetnjama u razvoju ili poseban predmet o inkluziji, ali se oni i dalje ne osjećaju dovoljno obrazovanim i osnaženim za ovu pedagošku oblast. Iz toga proizilazi da sadržaji iz jednog predmeta tokom jednog semestra nijesu u dovoljnoj mjeri u skladu s očekivanim kompetencijama vaspitača za realizaciju inkluzivne prakse. Radi senzibilizacije, teorijskog i praktičnog obrazovanja i osnaživanja vaspitača za kvalitetan vaspitno-obrazovni rad sa svom djecom, potrebno je kroz sve pedagoške, psihološke i metodičke predmete da se obuhvati i osvijetli inkluzivno obrazovanje. U tom radu diplomirane vaspitače najviše bi osnažilo stručno usavršavanje, vertikalno i horizontalno, pomoć stručnjaka i timski rad. To su važne poruke koje dolaze od praktičara, a na koje moraju zajedno tražiti odgovore ne samo škole u kojima se stiče inicijalno obrazovanje vaspitača, već i institucije koje kreiraju i regulišu cjeloživotno obrazovanje, profesionalni razvoj i napredovanje vaspitača.

Kao što je većina istraživanja u engleskoj stručnoj literaturi u periodu od 2001. do 2005. pokazala da postoji opšti pomak ka pozitivnom stavu prema inkluziji u Velikoj Britaniji, i mi možemo konstatovati slične pomake u našoj sredini. Međutim, nešto manje možemo biti zadovoljni kad vidimo kako ispitani vaspitači ocjenjuju *korisnost* inkluzivnog obrazovanja, gdje smo vidjeli da većina ispitanih realno opaža koristi za djecu sa smetnjama u razvoju i njihove porodice, u manjoj mjeri za sebe i svoj profesionalni razvoj, a najmanje za svu djecu. To takođe možemo shvatiti kao značajne informacije u kontekstu pitanja u kom pravcu bi trebalo da teče buduće obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača predškolske djece.

Pored profesionalnog osnaživanja vaspitača, smatramo da bi i osnaživanje porodica djece sa smetnjama u razvoju, kao i generalno porodica s malom djecom, doprinijelo unapređivanju inkluzivnog obrazovanja, tim prije što neka istraživanja ukazuju upravo na značaj povjerenja roditelja u kompetencije nastavnika (Australija, 2003), a i sami vaspitači ističu saradnju s porodicom kao značajan faktor uspješnosti inkluzivnog obrazovanja.

## Literatura

1. Borić, S. i Tomić, R (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji, *Metodički obziri*, 7, 75–87.
2. Centar za evaluaciju, testiranje i istraživanje (2006). Oslonci i barijereza inkluzivno obrazovanje u Srbiji – istraživački projekat, Beograd: Preuzeto 21. 1. 2009. [www.inkluzija.org](http://www.inkluzija.org)>biblioteka
3. Centar za obrazovne politike – Izvješće za Hrvatsku (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturne raznolikosti*, Zagreb.
4. Heekin, S., Mengel, P., urednici, (1997). *Novi prijatelji*, Priručnik za odgajatelje i učitelje, Zagreb: Mali profesor.

5. Hollenweger, J. (2013). Nova klasifikacija funkcionisanja, ometenosti i zdravlja, *Krugovi detinjstva*, br. 1-2, 45–54.
6. Hrnjica, S. i saradnici, (2007). *Škola po meri deteta*, Beograd: Save the Children UK.
7. *Konvencija o pravima deteta* (1989). Generalna skupština UN, 20. 11. 1989.
8. Markov, Z. (2003): Inkluzija u vaspitno-obrazovnoj praksi. *Socijalna misao*, 3, 150–163.
9. Mrše S. i Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za pisanje planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*, Beograd: DILS.
10. Muškinja, O., Lazić, S. i Rista S. (2012). *Inkluzija između želja i mogućnosti*. Novi Sad: pokrajinski ombudsman AP Vojvodine.
11. Nišević, S., Colić, V., Brkić, N. (2011). Najčešće navođene prepreke u radu vaspitača, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, str. 664–672.
12. Opšte osnove predškolskog programa, *Prosvetni pregled*, Beograd, 2006.
13. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina, *Prosvetni pregled*, Beograd, 1996.
14. Penjalov, V., Rušnjak Kurtin, V. i Čirjak, V. (2013). Predškolska ustanova kao pokretač promjena u lokalnoj zajednici – Primjer dobre prakse, *Tim oko obitelji: zabluda ili stvarnost?*, Zadar: Treći hrvatski simpozij o ranoj intervenciji u djetinjstvu, Knjiga sažetaka.
15. Potkonjak i saradnici, (1996): *Pedagoški leksikon*, Beograd: ZUNS.
16. Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010), *Sl. glasnik RS*, br. 76/10.
17. Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (2010), *Sl. glasnik RS*, br. 63/10.
18. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SAPV, PZV, Novi Sad, 1988.
19. Staničić, M i Stanisavljević Petrović, Z. (2013): Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostavriavanja, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, br 3, str. 353–369.
20. Stanković-Đorđević, M. (2006): Vaspitno-obrazovni konstrukti prosvetnih radnika prema deci sa razvojnim smetnjama. *Pedagoška stvarnost*, 1-2, 25–36.
21. Stanković-Đorđević, M. (2007): Stavovi vaspitača o vaspitno-obrazovnom radu sa decom sa razvojnim smetnjama, *Pedagogija* 1, 70–79.
22. Stanković-Đorđević, M. (2013): *Karakteristike ličnosti nastavnika i majki i njihov odnos prema inkluziji dece sa razvojnim smetnjama*, Neobjavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
23. Velišek-Braško, O. (2012): Prihvatljiva terminologija za inkluzivno obrazovanje, *Socijalna misao*, br. 2, 39–50.
24. *Vokabular beta* (2012). [www.vokabular.org/lang=sr-lat&search=beta](http://www.vokabular.org/lang=sr-lat&search=beta), preuzeto 12. 3. 2012.



25. Vujačić, M. (2009): *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim školama*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.

26. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), *Sl. glasnik RS*, br. 72/09.

27. Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010), *Sl. glasnik RS*, br. 18/10.

## **OPINIONS AND EXPERIENCES OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT THE BENEFITS AND WAYS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSION IN PRESCHOOL INSTITUTION**

### **Abstract:**

Authors of this paper start from the most general basics that the quality education for all the children, which includes the successful education of children with minor and major disabilities in regular education system. The starting point of inclusive education is that every child has the right to education in the regular system of education. Therefore, it is important to explore the experiences and opinions of preschool teachers, after four to five years of implementation of inclusion in Montenegrin education system. In addition it was necessary to compare achieved results/outcomes with other similar relevant research results in this area. The aim of this study was to explore views and experiences of preschool teachers about inclusion and the ways of its implementation in preschools in Novi Sad and its surrounding area. The study sample is appropriate, and the results are interpreted very cautiously, although thus indicate some important trends in understanding and solving potential problems. The study included 152 preschool teachers, with mean age of 36.5 years and mean duration of service of 11.35 years. Approximately 90 % of the respondents have completed three or four years of high school for the education for preschool teachers. The surveyed preschool teachers commonly sees the purpose of inclusion in the inclusion of all children in the regular educational system, as the most important factors of success of inclusion they cite usually their education, sensibility and cooperation with the family, while the main obstacles to the realization of inclusion are considered poor working conditions and inadequate training of teachers. Most of the surveyed preschool teachers do not feel sufficiently qualified for the inclusion, but further education, the help of experts, as well as horizontally training and exchange of experiences with other practitioners could empower them. Most of the surveyed teachers realistically perceived usefulness of inclusive education for children with disabilities and their families, a little less for all children and at least perceived benefits of such work for themselves.

**Keywords:** inclusive education, children with disabilities, benefits of inclusion, preschool teachers/educators

Novica VUJOVIĆ<sup>1</sup>

## DOPRINOS ASIMA PECA IZUČAVANJU CRNOGORSKE JEZIČKE PROBLEMATIKE

### Rezime:

Ovaj prilog bavi se značajem naučnoga rada Asima Peca za montenegristiku. U crnogorskoj dijalektologiji, nažalost, još uvijek ne postoji saglasnost o neophodnosti prihvatanja zaključaka i napomena koje srijećemo kod ovoga autora. Uprkos pristupu tradicionalne lingvistike crnogorskim govorima, prije svega imenovanju i podjeli naših govora, Asim Peco je ponudio dragocjene zaključke koji se ne mogu ignorisati. Zahvalnost ovom elitnom jugoslovenskom dijalektologu imaće pun intenzitet samo ako se na pravi način iščita i iskoristi njegovo djelo, jer nauka – jedini arbitar u kojega je Peco vjerovao – na to i obavezuje.

**Ključne riječi:** Asim Peco, dijalektologija, crnogorski govori, crnogorski jezik

Vrijednost naučnoga rada Asima Peca (1927–2011) potvrđena je nebrojeno puta.<sup>2</sup> Darovitost ovoga lingviste došla je do izražaja u

<sup>1</sup> Novica Vujović, profesor crnogorskoga jezika i južnoslovenske književnosti

<sup>2</sup> Podsećamo da je Asim Peco učestvovao na brojnim naučnim skupovima u Crnoj Gori, napisao znatan broj radova za zbornike i časopise objavljene u SFRJ te predavao na Filozofskome fakultetu u Nikšiću. Ostala su svjedočanstva i o njegovu podsticanju crnogorskih naučnika da na polju dijalektologije učine više, da se formira zbirka audio-zapisa narodnih govora, a svojevremeno je i sam nastojao pogurati cio posao ustupajući studentima u Nikšiću kasete i motivišući ih da snimaju lokalne govore i izrađuju seminarske radove. Nažalost, danas ne znamo đe se nalazi taj materijal i da li je uopšte bilo terenskoga rada tadašnjih studenata. Detaljnije videti u: Božo Ćorić, „Akademik Asim Peco (1927–2011)“, *Južnoslovenski filolog*, LXVIII, Srpska akademija nauka i umetnosti i Institut za srpski jezik SANU, Beograd, 2012. Miloš Krivokapić, „Akademik Asim Peco“, *Riječ*, br. 7, Institut za jezik i književnost Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2012, str. 267–279. Sanja Orlandić, „Doprinos Asima Peca montenegristici“, *Lingua Montenegrina*, br. 11, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2013, str.

dijalektološkim i onomastičkim istraživanjima. Njegovi radovi zasigurno ne pate od površnosti i jednostranosti i danas ih je nemoguće ignorisati. Dodajmo i to da pri iščitavanju tih radova konstantno moramo imati na umu vrijeme njihova nastanka, kao i društvene prilike i ideološku koncepciju Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije.

U crnogorskoj dijalektologiji, nažalost, još uvijek ne postoji saglasnost o neophodnosti prihvatanja zaključaka koje je Asim Peco ponudio. Uza sve što je poznato o rezultatima tradicionalne lingvistike koja je ispitivala crnogorsku jezičku građu, ovde možemo podštetiti na to da su ti materijali gotovo kao po pravilu smješteni u inventar srpskoga jezika. Zbog svega toga i ponajviše radi stvaranja kompletnije slike o severozapadnim i jugoistočnim crnogorskim govorima, dajemo na ovome mjestu nekoliko dragocjenih zaključaka Asima Peca.

Asim Peco veli da srpskohrvatski jezik *ne karakteriše jedinstven gramatički sistem* (1996: 146), a zatim ističe i ovo:

*Naši daleki preci nisu ni došli na Balkan kao homogena društvena i jezička skupina. (...) Naši preci, ili, tačnije, preci Južnih Slovena, nisu ni došli na Balkan iz iste zone, niti istim pravcem. (...) Istorija naših naroda na ovim balkanskim prostorima nije bila jedinstvena. I ponajmanje je bila takva. (...) Kao posledica svega toga bila su i različita religiozna opredeljenja, što se kasnije vezivalo za različita nacionalna opredeljenja. (...) Sve do našega veka, do kraja druge decenije ovoga veka (XX vijeka – N. V.), naši narodi nikada nisu bili u granicama jedinstvene države, niti su im (nacionalni) interesi bili usmereni ka istome cilju* (Peco, 1996: 146–147).

Još od *Pregleda srpskohrvatskih dijalekata* (1978) ne izostaje interesovanje Asima Peca da ponudi niz korisnih, i veoma argumentovanih, zapažanja opšteprihvaćenom pogledu tradicionalne lingvistike na crnogorske govore. Dodajmo odmah da u toj knjizi ipak nema poglavlja sa sintagmom *crnogorski govori* u naslovu, već da autor slijedi podjelu koju je dala tadašnja oficijelna lingvistika. O neodrživosti tradicionalne podjele crnogorskih govora više puta je pisano i na ovome mjestu nemoguće je govoriti o svim tim radovima. Na primjer, podsećamo jer je značajno za našu temu, Josip Hamm za naziv „zetsko-južnosandžački govori“ u istorijskoj Duklji i Zeti veli i ovo: *I ako se u nju (Zetu – N. V.) u dijalektološkom priručniku uključuju južnosandžački govori, šta je onda sa srednjosandžačkim i sjeverosandžačkim? Kuda su oni uključeni, i zašto to i u nazivima nigdje ne dolazi do izražaja? Mislim da bi najpoštenije i najpravičnije bilo, da se i crnogorski govori zovu crnogorskima, a to što oni jednim dijelom prelaze u južni Sandžak, to ne znači*

---

555–565. Adnan Čirgić, „Klasifikacija crnogorskih govora“, *Crnogorski jezik u prošlosti i sadašnjosti*, Institut za crnogorski jezik i književnost & Matica crnogorska, Podgorica, 2011, str. 51–91. Novica Vujović, „Sjećanja: prof. dr Asim Peco“, *Tokovi*, 2, Berane, 2012, str. 277–281.

ništa. (...) Treba se uopće kloniti naziva i termina koji ne razjašnjavaju nego zamagljuju (Hamm, 1984: 81).

*Pregled srpskohrvatskih dijalekata* urađen je kao priručnik za studente koji slušaju dijalektologiju. Autor daje sliku dijalekata srpskohrvatskog/hrvatskosrpskog jezika, ističući da kompletne dijalektologije *nema bez timskog rada* (1978: 1). Kako trenutno stvari stoje, čini se da crnogorska dijalektologija kompletan osvrt na naše govore, s objedinjenim vrijednim rezultatima dosad publikovanih monografija, ostavlja za neka bolja vremena. Pogotovo ako insistiramo na Pecovoj zamisli da taj posao obavlja tim *sastavljen od jezičkih stručnjaka različitih specijalnosti, sa solidnim uvidom u sociolingvističku problematiku* (1978: 1). To će svakako značiti i preispitivanje polaznih osnova i pojmovnoga aparata kojega se držala serbokroatistika. Radi lakšega razumijevanja navedenoga, podsećamo da je prva značajnija studija o jednoj skupini crnogorskih govora *Dialekt istočne Hercegovine* Danila Vušovića, a takvo je imenovanje proizvod tradicije, što je, bez ikakve sumnje, vrlo neprecizno. O ovim temama Peco je pisao mnogo ranije – na samome početku naučne karijere. Doktorsku disertaciju (*Govor istočne Hercegovine*) Asim Peco odbranio je 1958. godine na Filozofskome fakultetu u Beogradu, a objavljena je u SDZb (knj. XIV) 1964. godine. U uvodnim poglavljima bavio se, između ostaloga, odnosom toga govora prema susjednim govorima. Dakle, osvrnuo se i na dio crnogorskih govora. Detaljno je u toj monografiji opisan odnos govora istočne Hercegovine prema govorima koje je proučavao Danilo Vušović, te autor zaključuje da *postoje opravdani razlozi za odvajanje našega govora od onoga koji je opisao Vušović. Istina, neke od osobina koje smo mi naveli iz Vušovićeve govora, a za koje ne zna naš govor, nisu autohtone ni u Nikšićkoj župi* (Peco, 2007: 34). Naravno, u pitanju su osobine koje su uglavnom rezultat miješanja stanovništva Nikšića i okoline s doseljenicima iz tzv. Stare Crne Gore, Bjelopavlića i Pipera (migracije, kao i kontakt stanovništva na katunima, na primjer Župljani, Zagarčani i Piperi na Lukavici i sl.). O neodrživosti podjele crnogorskih govora kakvu smo imali u tradicionalnoj lingvistici najbolje govori sâm Peco kad u disertaciji poredi jezičke materijale iz istočne Hercegovine sa susjednim crnogorskim govorima: *Vušović je govor koji je on ispitivao nazvao dijalektom istočne Hercegovine, što, po mom mišljenju, nije ispravno. Ni onda kad je Vušović radio opis toga govora, a ni danas, to nije bila Hercegovina* (Peco, 2007: 34). Osvrnuvši se, takođe, na govor Pive i Drobnjaka, autor daje ovu napomenu: *Kako vidimo, broj razlika između pivskog govora i govora naših pograničnih mjesta prema Pivi nije mali. Upravo, te su razlike takve da ove govore treba odvojiti* (Peco, 2007: 31).

Asim Peco, dakako, konstatuje da znatan broj osobina povezuje dio crnogorskih govora i govore susjedne Hercegovine. Međutim, nas mnogo više interesuju razlike između tih govora o kojima je pisao ovaj ugledni

dijalektolog. U tom smislu nametnuo se dio *Pregleda srpskohrvatskih dijalekata*: „Ijekavski govori hercegovačkog tipa van granica Hercegovine“. Dovodeći u vezu rasprostiranje govora tzv. hercegovačkog tipa van hercegovačke teritorije s migracionim kretanjima, Asim Peco eksplicitno konstatuje da zapadnocrnogorski govori svakako *nisu migracionog karaktera* (1978: 74). Iscrpno je i veoma argumentovano, u više navrata, još od 50-ih godina XX vijeka, kako smo videli, raspravljao o tome što je zajedničko crnogorskim i hercegovačkim ijekavskim govorima, prateći njihov istorijski razvoj u vidu prepoznavanja tzv. opštesrpskohrvatskog obilježja do uočavanja fonetsko-morfoloških i akcenatskih osobenosti crnogorske govorne zone koja je neopravdano utapana u hercegovačko ime.

Ukazano je i na neke kriterijume od kojih se polazi pri podjeli jugoistočnih crnogorskih govora. Naravno, to je u *Pregledu srpskohrvatskih dijalekata* učinjeno na osnovu tada postojeće literature.<sup>3</sup>

Akcentuacija u tzv. zetsko-južnosandžačkim govorima (dakle jugoistočni crnogorski govori) starijeg je tipa, s tim što, veli dalje Peco, *ima i među ovim govorima takvih u kojima se povlači akcenat ka početku reči: u politonijskom duhu, kao u govorima hercegovačkog tipa* (1978: 60). Postojanje i zamjena poluglasnika tema je o kojoj su pisali istoričari jezika i dijalektolozi, a Peco sumirajući rezultate prethodnika navodi i ovo:

*To bi govorilo da je supstituant poluglasnika u jednom delu crnogorskih govora drugačije prirode nego što je to u ostalim štokavskim govorima i da tu a (æ) može biti zasebna fonema koja se i svojim poreklom i svojom fonetskom prirodom razlikuje od vokala a. U svakom slučaju i ovakve vrednosti supstituanata starog poluglasnika spadaju među karakteristične osobine zetsko-južnosandžačkih govora, mada ne i svih govora ovoga tipa* (1978: 61).

Način na koji Asim Peco proučava jezik i koristi literaturu omogućio mu je da, objašnjavajući razlike između hercegovačkih i crnogorskih govora, u stvari, ukaže na neke segmente kompaktnosti crnogorskih govora. Iako ih potpuno ne isključuje iz govora tzv. hercegovačkog tipa te ističe da su *severozapadnocrnogorski govori svojevrsni prelazni govori* (1978: 75), autor crnogorskim dijalektolozima ipak nudi dragocjene smjernice ukazujući na osobine koje severozapadnim crnogorskim govorima daju posebno mjesto u odnosu na govore istočne Hercegovine i Hercegovine uopšte. Kad su u

---

3 Asim Peco citira radove M. Stevanovića („Istočnocrnogorski dijalekat“, JF XIII, 1933–4, str. 1–128; i „Sistem akcentuacije u piperskom govoru“, SDZb, X, 1940, str. 67–184), B. Miletića („Crnnički govor“, SDZb, IX, Beograd, 1940, str. 209–663), R. Boškovića („O prirodi, razvitku i zamenicama glasa h u govorima Crne Gore“, JF, XI, str. 179–196; i „Izveštaj“, Godišnjak Zadužbine Sare i Vase Stojanović, II, 1935, str. 27–29) i M. Pešikana („Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“, SDZb, XV, str. 1–295; i „Stanje proučavanja crnogorske govorne zone i dalji zadaci“, Zbornik za filologiju i lingvistiku, XIII/1, 1970).

pitanju *severozapadnocrnogorski ijekavski govori*, Peco je evidentirao *veći broj izoglosa koje su tipične za ijekavske govore zetsko-južnosandžačkog tipa* (1978: 75).

Vrijedi dodati da se jedan od Pecovih priloga dijelom odnosi i na razvojni put „zetskohumske“ govorne zone. Za ponuđene stavove da su do XIV vijeka *inovacije imale izvorište u zetskoj zoni i širile se ka zapadu* (Peco, 1984: 67) možemo reći da su od velikoga značaja pri rasvjetljavanju pitanja opravdanosti samog naziva *zetskohumska*. Autor dijalekatska raslojavanja u *južnim govorima* objašnjava istorijskim dešavanjima u XIV vijeku. *Mada su do tada inovacije polazile iz zetske zone i širile se odatle ka zapadu (na takav zaključak bi upućivale glasovne promjene vezane za sudbinu staroga vokala -ě), od tog vremena žarište inovacija se pomjera nešto ka zapadu, u zonu današnjih hercegovačkih govora* (1984: 64). Potrebno je dakle učvrstiti znanja o evolutivnom putu crnogorske govorne zone, pogotovo do perioda *kada se hercegovačka govorna zona odvaja od zetske i otpočinje vlastiti evolutivni razvitak* (Peco, 1984: 67).

Problematika vezana za sudbinu glasa *h* u štokavskome sistemu u prvi plan stavlja pitanje vremena kad se vršio proces gubljenja *h* u štokavskim govorima. Aleksandar Belić navodi da su se rečene promjene odvijale od kraja XVI vijeka do sredine XVIII vijeka. O toj temi pisao je i Asim Peco. Istini za volju, polazi od Boškovićeve rasprave o fonemu *h* u crnogorskim govorima i *Istorije srpskohrvatskog jezika* Jovana Vukovića, te konstatuje da su se ispitivane promjene dešavale i prije vremena koje je Belić naznačio, preciznije od kraja XV vijeka. I taj Pecov rad donosi pravilno povezivanje činjenica iz dostupne literature. Svakako da i crnogorske naučnike interesuje status toga fonema u govorima muslimana, koji su ga očuvali zahvaljujući uticaju orijentalnih jezika. Kao nezaobilazan faktor Peco navodi molitve na arapskom jeziku. U govoru Mrkovića, međutim, nema toga konstruktiva, a *objašnjenje za ovu pojavu u Mrkovićima našlo se u kasnoj islamizaciji* (Peco, 1996a: 20). Opet, u onomastikonu Mrkovića *ima oblika ličnih imena koja više podsjećaju na svoje protutipove u albanskom nego u nekom našem govoru* (Peco, 1996a: 22).

Na ovome mjestu vrijedi spomenuti i kraće Pecove priloge u knjizi *Iz života naših reči* (1996), a pod naslovom „Zenica – zjenica“ (219–232), „Tijelo – telo“ (223–227) itd. Pišući o *fonetskim likovima imenica: zenica i tijelo* (Peco, 1996a: 219), autor, između ostalog, daje i kraće napomene o stanju u crnogorskim govorima. U tekstu „Zenica – zjenica“ autor veli da *Ekavski lik ove imenice nalazimo, bezmalo, u svim crnogorskim govorima* (Peco, 1996a: 220–221), s izuzetkom u bjelopavličkom govoru *gdje, istina, iz dva mjesta ima i jotovan konstruktiv* (Peco, 1996a: 221). Interesantno je i prisustvo ekavskog oblika imenice *tijelo* u nekim crnogorskim govorima. Na ekavizam *telo*, veli dalje Peco, naišao je M. Stanić u govoru Uskoka (*uz tijelo*

(1996a: 224)), zatim M. Pižurica u govoru Kolašina (*u značenju salo, telurina u sličnom značenju* (1996a: 224)), D. Vušović u Župi i L. Vujović u govoru Mrkovića. Peco podseća da *Stanić pomišlja na uticaj jezika crkve* (1996a: 224). *Na osnovu građe prikupljene za Bosanskohercegovački dijalekatski kompleks* (Peco, 1996a: 219) autor zaključuje da je pomenuti ekavizam zasvjedočen u govoru muslimana i pravoslavaca, te dodaje: *Ni u jednom hrvatskom punktu nije zabilježen takav oblik. To upućuje na zaključak da je ovakav oblik prvo ušao u govor pravoslavaca, iz njihovog jezika se mogao proširiti i na govor susjednih muslimana. (...) Bojim se da škola i knjiga, kao ni vojska, ne doprinose mnogo rješenju ovoga problema* (Peco, 1996a: 224–225).

Našim naučnicima su od velike koristi Pecove knjige i kraći prilozi o onomastičkim temama. Da jezički standard prihvata neke dijalekatske likove uprkos tome što se njihov glasovni sklop našao van sistema, obrazloženo je u prilogu *Toponimi i akcenatska norma* (1994). U pitanju su opet likovi tipa *Međeđe, Sućeska, Četko, Šćepan*, dakle uzeti *u obliku u kome ta imena žive u govoru krajeva gdje se nalaze* (Peco, 1994: 33) – i bilježena su bez ikakve intervencije, uz obavezno podvrgavanje standardnojezičkoj akcenatskoj normi. Primjeri *u kojima imamo rezultate jekavskog jotovanja u sekvencama sě (ev. zě) i zji<zbi* (Peco, 1994: 34), dakle *s i z dali su palatalne konstriktive ś i ź* (Peco, 1994: 34), koji nas takođe interesuju s obzirom na to da najviše potvrda nalaze u crnogorskom jeziku (s veoma rijetkim zasvjedočenjem i u ostala tri štokavska jezika *đe su*, pretpostavlja se, migracijom stigli) – obavezno su prilagođavani jezičkom standardu. *Takvi oblici, bez obzira na njihovu rasprostranjenost, ulaskom u jezički standard prilagođavaju svoj glasovni sklop postojećem grafičkom sistemu, jezičkom standardu, i prihvataju fonetske likove koji su prethodili jotovanju* (Peco, 1994: 34). Dakle, srpskohrvatska jezička norma nerijetko je mogla proizvoditi ogrešenja o izvorne crnogorske oblike, a za to brojne potvrde, između ostaloga, nalazimo u toponimiji i antroponimiji.

O onomastičkim temama još nekoliko riječi. Na Prvoj jugoslovenskoj onomastičkoj konferenciji u Tivtu (1976) Asim Peco imao je referat o imenovanju dolina uz riječne tokove na tzv. srpskohrvatskom jezičkom prostoru. Navodimo samo primjere iz crnogorske toponomastičke građe. Obradujući prenošenje hidronima na toponim, dakle u pitanju je nederivacioni tip, autor daje nekoliko podvrste toponima. Na primjer, hidronim se prenosi na širu regiju, pri čemu se ta oblast *poistovećuje sa oblašću srednjovekovne države* (Peco, 1976: 81) – Zeta. Zatim se hidronimom imenuje samo dio sliva rijeke (Piva, Zeta, Morača) ili od hidronima može biti izveden naziv samo jednog mjesta (Rijeka Crnojevića). Prenošnje hidronima na toponim veoma je stara pojava i nije zasvjedočena samo u slovenskim jezicima. Smatramo da su gornje napomene korisne crnogorskim onomastičarima a kao Pecovo

usmjeravanje na supstratski jezički elemenat na prostoru Crne Gore i Bosne i Hercegovine (ne treba podsećati da za mnoge slojeve toga elementa nauka još barata samo pretpostavkama), dodali bismo i ovo:

*U tim krajevima našega jezika, ako izuzmemo granične reke: Drinu, Unu i Savu, nema prefiksarno-sufiksalnog obrazovanja toponima, nema Pozeće, Poneretvlje ili Pobosnje, Povrbasje. Konfiguracija zemljišta ovdje nije imala presudnu ulogu. Ne ni fonetski momenat. Znači da su neki drugi faktori uticali na usvajanje toponimskog obrasca hidronim-toponim i da taj fakat objašnjava zašto ovde nije došlo do uopštavanja opšteslovenskog načina imenovanja dolina uz rečne tokove. To je mogao da bude uticaj starosedelačkog stanovništva i njihova teritorijalna podela (Peco, 1976: 87).*

Objašnjavajući položaj ijekavice na štokavskome jezičkom prostoru, iznio je nekoliko manje-više poznatih napomena o uzmicanju pred ekavicom, objašnjavajući, između ostaloga, status ijekavice u Srbiji, koja je tu *teritorijalno, i generacijski, pa i socijalno, uslovljena* (Peco, 1996: 8). Interesantno je napomenuti da je ovaj autor svojevremeno predlagao *dubletne oblike i u zamjeničko-pridjevskoj promjeni: našim, njegovim; vrućim, dobrim, još i našijem, njegovijem; vrućijem, dobrijem. To je, isto tako, jezička realnost. Ako prihvatamo dubletne likove u odričnom obliku glagola jesam (nisam i nijesam) zašto ne bismo tu išli do kraja! Jer, istina je gdje se govori nijesam, govori se i ovijem, našijem* (Peco, 1994).

Ostavio je Asim Peco i vrijedne priloge o jeziku književnih djela značajnih crnogorskih pisaca Petra II Petrovića Njegoša, Stefana Mitova Ljubiše, Ćamila Sijarića, Čeda Vukovića itd. Smatramo da s tim radovima moraju biti upoznati oni koji govore o crnogorskome jeziku i književnosti. Vrijedno je za ovu priliku spomenuti da je odmah po objavljivanju *Rečnika Njegoševa jezika I, II* (1983) Peco veoma argumentovano pisao o nedostacima toga velikog projekta grupe naučnika koju je predvodio Mihailo Stevanović.<sup>4</sup> Još tada je, na primjer, ukazao na grešku koja se tiče akcenata – trebalo je unijeti Njegošev akcenat, dakle akcenat njegova zavičaja, a ne standardni, kako je to učinjeno u pomenutom rječniku. Na drugome mjestu Peco o Njegoševu jeziku veli i ovo: *Mada je Njegoš bio prijatelj reformatora našega jezika, Vuka Karadžića, on nije prihvatio vukovski gramatički sistem. Njegoš je ostao vjeran Vukovom načelu: piši, kao što narod govori. To je naročito došlo do izražaja u Gorskom vijencu* (1995: 91). Za proučavanje leksičkoga fonda Njegoševa književnog djela dragocjen prilog predstavljaju Pecovi radovi „Turcizmi u Njegoševom *Gorskom vijencu*“ (1995) i „Turcizmi u Njegoševoj *Svobodijadi*“ (1995). Evidentirao je oko 400 turcizama u *Gorskome vijencu*

<sup>4</sup> O vrijednosti toga prikaza koji je objavljen u beogradskim *Prilozima za književnost, jezik, istoriju i folklor* (knj. četrdeset deveta i pedeseta, sveska1–4, 1983–1984, Filološki fakultet, Beograd, 1987, str. 127–132) pisali smo za *Maticu* („O jednom prikazu *Rečnika Njegoševa jezika*“; u štampi).



i uz svaku od tih riječi autor govori o njezinu porijeklu i značenju. Asim Peco uz frekventni glagol *isturčiti se*, a da bi objasnio specifičnost upotrebe i glagola i osnovne imenice – daje i ovo objašnjenje: *Kod nas se, počesto, stavlja znak jednakosti između osnovne riječi Turčin, i, naravno, izvedenih, i naše imenice Musliman // musliman. A to nije dobro. Nije dobro zbog toga što naši Muslimani i muslimani nisu ni iskonski, ni inače Turci* (1995: 99). Preciznom analizom autor uspijeva da evidentira i koliko se puta turcizmi javljaju u govoru pojedinih likova. Zaključuje:

*Svi predstavnici turske vlasti u Gorskom vijencu, tj. svi „Turci“, imaju iste govorne osobine kao i predstavnici druge vjere, da ne kažem druge nacije. (...) Ovo je sasvim razumljivo. Prelazak na islam, prihvatanje drugih i drugačijih pogleda na svijet, nisu povlačili za sobom i napuštanje iskonskih obilježja: jezika i pripadnosti slovenskom rodu* (1995: 116).

Iščitavajući *Svobodijadu*, Peco registruje oko 1000 odrednica (s ponavljanjima i izvedenicama) koje ubraja u turcizme/orijentalizme. S obzirom na činjenicu da na orijentalizme otpada značajan procenat u ukupnoj sumi naše leksike, spomenuti prilozi, odnosno autorova profesionalna odgovornost demonstrirana u načinu na koji su odrednice analizirane, predstavljaju vrijedan doprinos nauci o jeziku. O tim tuđim leksičkim nanosima, kako ih Asim Peco naziva, možemo čitati u osvrtu na roman *Sudilište Čeda Vukovića*, velikana naše književnosti druge polovine XX vijeka. *Svakako, sve te cjeline, sve te tuđice, i ovdje, u ovome romanu, kao i inače u našem jeziku, podvrgnute su našim jezičkim zakonima. (...) Služba tih riječi je višestruka. Posebno ističem dvije: popunjavaju naše rječničke praznine, tj. javljaju se tamo gdje mi nemamo vlastitu riječ za neki pojam i sl., i drugo: dolaze kao stilski elementi u govornom nizu* (Peco, 1995: 453).

Analizom ličnih imena u Sijarićevu romanu *Bihorci* Peco je ostavio napomene koje, svakako, vrijedi uzeti u obzir pri opisu našeg antroponimijskog sistema. *Naša antroponimija, naime, još uvijek nosi vidna religioznonacionalna, teritorijalna i socijalna obilježja. (...) Uz ta obilježja idu i ona stilska. Ne može se, naime, uz lično ime Šćepan nuditi ekavski izgovor i vojvođanska leksika* (Peco, 1995: 414-415) – itd.

Značajno mjesto u radovima Asima Peca zauzimaju Vuk Karadžić, odnosno njegova jezička i kulturna reforma s početka XIX vijeka, i Jernej Kopitar, Slovenac čiji su znanje i iskustvo, kao i ugled koji je stekao kao upravnik biblioteke u Beču, uveliko trasirali Karadžićev put. S obzirom na aktuelnost tih tema koje se tiču Vukova kreiranja zajedničkog jezika u našem današnjem sociolingvističkom momentu, vrijedi uputiti i na te Pecove tekstove. On ne ide za tezom da su svi štokavci Srbi i apsolutno mu je *jasno da štokavskim narječjem govore ne samo Srbi i Hrvati nego još i Crnogorci i Muslimani i da svi oni čine srpskohrvatsku jezičku zajednicu* (Peco, 1995: 14). Neprolaznu vrijednost toga što je Peco pisao o Vuku i samim tim veliki

značaj Pecova rada za današnje proučavaoce crnogorskoga jezika možemo naći i u ovome:

*Pošto je jezik društveni produkt – živi i razvija se zajedno sa onima koji se njime služe, – sasvim je razumljivo što se on u svom bitisanju stalno mijenja – u svim pravcima. (...) Otuda proističu razlike koje se u određenom vremenskom periodu javljaju između govorne i pisane riječi. (...) Ovoga su svjesni i savremeni jezički stručnjaci. Niko danas ne traži da naša standardna jezička norma počiva na govoru „prostote“, niko danas ne zahtijeva da nam za uzor služi, u svim pojedinostima govor našeg sela. Ima, istina, i tamo osobina koje se mogu prihvatiti, ali to nije uzor za jezičku normu (Peco, 1995: 44–45).*

Jezička norma mora odgovarati vremenu, mora se usavršavati i prilagođavati ali bez naglih promjena koje *moгу uroditi više štete nego koristi. To je tačno. Ali, nisu štetne postepene izmjene i prilagođavanja vremenu u kome se živi i za koje se daje ta norma* (Peco, 1994: 36). Smatrao je, takođe, da svak *ima pravo da svoj jezik nazove onako kako misli da je najbolje*, ne zaboravljajući da odmah doda: *Nauka o jeziku ovdje će dati presudnu riječ (Nikšićke novine, 25. novembar 1999, str. 20–22).*

Dio aktivnosti lingvиста svakako će se odnositi i na izradu pregleda crnogorskih dijalekata. Činjenica da se od nauke očekuje presudna riječ obavezuje sve naše naučnike koji budu sudjelovali u tome poslu. Kao temeljni rezultat crnogorske dijalektologije neophodno je iskoristiti monografske studije dijalektologa XX vijeka objavljene u Beogradu, Sarajevu, Zagrebu i inostranstvu, a zatim im pridružiti rezultate savremenih proučavanja. Novim generacijama naših učenika i studenata mora biti dostupan takav priručnik.

Ovđe smo u vidu kraćih napomena podšetili na doprinos Asima Peca nauci o crnogorskom jeziku. Montenegristika sve gore rečeno ne može predvideti, pa i kada bi htjela. Smatramo da su institucije koje se bave proučavanjem i zaštitom crnogorskog jezika dužne da tim radovima što prije posvete posebnu pažnju. I napokon zahvalnost ovome elitnom jugoslovenskom dijalektologu imaće puni intenzitet samo ako se na pravi način iščita i iskoristi njegovo djelo, jer nauka – jedini arbitar u kojega je Asim Peco vjerovao – na to i obavezuje.

#### **LITERATURA:**

- Bošković, R. (1931): „O prirodi, razvitku i zamenicama glasa h u govorima Crne Gore“. *Južnoslovenski filolog*. XI. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti i Institut za srpski jezik SANU, str. 179–196.

- Bošković, R. (1935): „Izveštaj o ispitivanju govora Ozrinića“. *Godišnjak Zadužbine Sare i Vase Stojanović*. II, str. 27–29.

- Ćorić, B. (2012): „Akademik Asim Peco (1927–2011)“. *Južnoslovenski filolog*, LXVIII. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti i Institut za srpski jezik SANU.
- Ćirgić, A. (2011): „Klasifikacija crnogorskih govora“. *Crnogorski jezik u prošlosti i sadašnjosti*. Podgorica: Institut za crnogorski jezik i književnost i Matica crnogorska, str. 51–91.
- Hamm, J. (1984): „Crnogorsko t, d + jat > ć, đ“. *Crnogorski govori*. Rezultati dosadašnjih ispitivanja i dalji rad na njihovom proučavanju. Naučni skupovi knj. 12. Odjeljenje umjetnosti knj. 3. Titograd: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, str. 79–83.
- Krivokapić, M. (2012): „Akademik Asim Peco“. *Riječ*. Br. 7. Nikšić: Institut za jezik i književnost Filozofskog fakulteta, str. 267–279.
- Miletić, B. (1940): „Crmnčki govor“. Beograd: *Srpski dijalektološki zbornik*. IX, str. 209–663.
- Orlandić, S. (2013): „Doprinos Asima Peca montenegristici“. *Lingua Montenegrina*. Br. 11. Podgorica: Institut za crnogorski jezik i književnost, str. 555–565.
- Peco, A. (1976): „Nazivi dolina uz reke u srpskohrvatskom jeziku“, *I jugoslovenska onomastička konferencija*. Titograd: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, str. 81–95.
- Peco, A. (1984): „Crnogorsko-hercegovačka govorna preplitanja“. *Crnogorski govori*. Rezultati dosadašnjih ispitivanja i dalji rad na njihovom proučavanju. Naučni skupovi knj. 12. Odjeljenje umjetnosti knj. 3. Titograd: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, str. 61–71.
- Peco, A. (1987): „Rečnik Njegoševa jezika, I, II“. *Prilozima za književnost, jezik, istoriju i folklor*. Knjiga četrdeset deveta i pedeseta. Sveska 1–4. 1983–1984. Beograd: Filološki fakultet, str. 127–132)
- Peco, A. (1994): „Toponimi i akcenatska norma“. *VIII jugoslovenska onomastička konferencija i II lingvistički skup „Boškovićeve dani“*. Titograd: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, str. 33–43.
- Peco, A. (1978): *Pregled srpskohrvatskih dijalekata*. Beograd: Naučna knjiga.
- Peco, A. (1994): „Naša ijekavština – juče, danas i sutra“. *Vaspitanje i obrazovanje*. Br. 3. Podgorica.
- Peco, A. (1995): „Vuk Karadžić – reformator srpskohrvatskog književnog jezika“. *Pisci i njihov jezik*. Beograd: Prosveta, str. 3–19.
- Peco, A. (1995): „Turcizmi u Njegoševom *Gorskom vijencu*“. *Pisci i njihov jezik*. Beograd: Prosveta, str. 90–119.
- Peco, A. (1995): „Turcizmi u Njegoševoj *Svobodijadi*“. *Pisci i njihov jezik*. Beograd: Prosveta, str. 119–130.
- Peco, A. (1995): „Lično ime u Sijarićevom romanu *Bihorci*“. *Pisci i njihov jezik*. Beograd: Prosveta, str. 414–424.

- Peco, A. (1995): „Leksičke slojevitosti u romanu *Sudilište Čeda Vukovića*“. *Pisci i njihov jezik*. Beograd: Prosveta, str. 41–47.
- Peco, A. (1995): „Književni jezik, standardni jezik i narodni govori“. *Pisci i njihov jezik*. Beograd: Prosveta, str. 424–454.
- Peco, A. (1996a): „Iz fonetske problematike srpskohrvatskog i makedonskog jezika (o sudbini foneme h u tim jezicima)“. *Iz života naših reči*. Beograd: Prosveta, str. 13–25.
- Peco, A. (1996): „Imenice na *-ura* u našem jeziku“. *Naš jezik*. knj. XXXI/1–5. Beograd: Institut za srpski jezik. Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Peco, A. (2007): *Govori istočne i centralne Hercegovine*. Sarajevo: Bosansko filološko društvo.
- Pešikan, M (1965): „Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“. *Srpski dijalektološki zbornik*. XV, str. 1–295.
- Pešikan, M. (1970): „Stanje proučavanja crnogorske govorne zone i dalji zadaci“. *Zbornik za filologiju i lingvistiku*. XIII/1.
- Stevanović, M. (1933–4). „Istočnocrnogorski dijalekat“. *Južnoslovenski filolog*. XIII. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti i Institut za srpski jezik SANU, str. 1–128.
- Stevanović, M. (1940): „Sistem akcentuacije u piperskom govoru“. *Srpski dijalektološki zbornik*. X, str. 67–184.
- Vujović, N. (2012): „Sjećanja: prof. dr Asim Peco“. *Tokovi*. Broj 2. Berane: JU Centar za kulturu Berane, str. 227–281.
- Vujović, N.: „O jednom prikazu *Rečnika Njegoševa jezika*“. *Matica*. Podgorica: Matica crnogorska. (u štampi)

#### CONTRIBUTION OF ASIM PECO TO THE STUDY OF MONTENEGRIN LANGUAGE PROBLEMS

##### **Abstract:**

This paper deals with importance of scientific work of Asim Peco for Montenegristics. Unfortunately, in Montenegrin dialectology there is still no consent on the necessity of accepting conclusions and comments made by this author. In spite of traditional approach of linguistics to Montenegrin speeches, to its naming and division, Asim Peco has come up with conclusions that cannot be ignored. Merits to this prominent Yugoslav dialectologist may only go if he was read in the proper way and only then his work could be implemented; moreover, it is only science that he deems as an utmost judge in which Peco believed. This is why his work is binding on all of us, too.

**Key words:** Asim Peco, dialectology, Montenegrin speeches, Montenegrin language



Svetlana LAZIĆ<sup>1</sup>

## KONVENCIJA O PRAVIMA DJETETA U SVIJETLU MEĐUNARODNOGI NACIONALNOG PRAVNOG OKVIRA I DJELOVANJA

### **Rezime:**

Međunarodnopravni koncept ljudskih prava upućuje da su ona univerzalna i da se nalaze iznad individualnih potreba, ujedinjujući sve ljude svijeta bez obzira na njihove različitosti. Dječija prava su odraz senzibilisanog, odgovornog i svjesnog praćenja njihovog bića, koja uz podršku odraslih razvijaju odnos pun razumijevanja i poštovanja i koja sopstvenim potencijalima preuzimaju aktivnu ulogu u svom životu. *Konvencija o pravima djeteta* je međunarodni dokument koji je objedinio dječija prava, a čin potpisivanja i ratifikovanja traži od države potpisnice inkorporaciju odredbi ovog međunarodnog dokumenta u domaće zakonodavstvo i njegovu implementaciju. U cilju ostvarivanja cjelishodnijeg ishoda, nužno je osnivanje institucija i tijela pri zakonodavnoj i izvršnoj vlasti i stvaranje mreže organa koji će zajedničkim djelovanjem raditi na unapređenju, zaštiti i promovisanju prava djeteta.

**Ključne riječi:** dječija prava, Konvencija o pravima djeteta, zaštitnik građana / ombudsman

### **Ljudska prava – moralni i pravni okvir**

Ljudska prava bazirana su iznad individualnih potreba i državnih interesa i obuhvataju sve ljude, bez obzira na rasu, nacionalnost, vjeroispovijest, mjesto i način života, nivo obrazovanja... Unapređenje i podsticanje poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda bio je preduslov promišljanju i djelanju u pravcu uspješne zaštite mira u svijetu, što je rezultiralo usvajanjem *Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima* neposredno po završetku Drugog svjetskog rata (Generalna skupština UN 10. 12. 1948). Sveobuhvatnost i

---

<sup>1</sup> Dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

složenost ljudskih prava ukazuju na činjenicu da ih je teško obuhvatiti jednom definicijom, pa se pravni teoretičari često pozivaju na definiciju Luis Henkin (Louis Henkin) po kojoj su ljudska prava „one slobode, imuniteti i beneficije koje, prihvaćene kao savremene vrijednosti, svako ljudsko biće ističe kao svoje pravo u društvu kojem živi“ (prema: Sadiković 2006:2). Globalni karakter *Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima* omogućio je stvaranje regionalnih sistema zaštite ljudskih prava, na osnovu čega je, između ostalih, nastala i *Evropska konvencija za zaštitu ljudskih prava*. Budući da predstavlja sintezu dostignuća međunarodnog prava i domaćeg zakonodavstva, ostvarila je nesumnjiv napredak u cilju zaštite, ostvarivanja i unapređivanja ljudskih prava na području Evrope i kao takva čini osnov obaveznosti čak i za one države koje nijesu ratifikovale međunarodne ugovore u kojima se navode neka od prava eksplicitno navedenih u *Evropskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava*. Ukoliko bi se dogodilo da u nekoj državi građanima nijesu po važećim zakonima priznata neka od ljudskih prava, to ne znači da ih ona nema. **Obaveznost poštovanja ljudskih prava za svaku državu proizilazi iz unutrašnjeg normativnog poretka, ali i iz međunarodnog, koji je iznad državnog.** Nijedna država danas ne može tvrditi da su u njenoj nadležnosti ljudska prava njenih građana, pa stoga ne mora da ih prizna, odnosno može da ih krši.

Iako je najveći broj ljudskih prava usmjeren prema državi, to ih razlikuje od drugih prava moralnog porijekla. **Država ima obavezu da se uzdržava od kršenja ljudskih prava, da spriječi i kažnjava kršenje prava a i da stvori uslove za njihovo uživanje** (Vučković-Šahović 2001). U tom smislu može se reći da se prava pojedinca kao subjekta ostvaruju zajedničkim djelovanjem nacionalnog i međunarodnog prava na području zaštite i ostvarenja ljudskih prava. Uza sve odgovorne subjekte i institucije država je i dalje najodgovornija za ostvarivanje ljudskih, rodnih, manjinskih, dječijih i svih drugih specifikovanih prava na svom području, jer se **u zavisnosti od stepena ostvarivanja ljudskih prava u državi procjenjuje ukupan kvalitet života u datoj sredini.**

#### *Dječija prava kao osnov pravičnog promišljanja i djelovanja*

Prvi slučaj zlostavljanja i zanemarivanja djeteta koji je na sudu završen time što je osuđena maćeha osmogodišnjeg djeteta na godinu dana zatvora dogodio se u SAD-u 1874. godine uz pomoć Društva za prevenciju okrutnosti prema životinjama. „Pošto nije postojao zakonski osnov da se dete izdvoji iz porodice pre nego što se dokaže da je počinilac kriv, osnivač društva za prevenciju okrutnosti prema životinjama doneo je u ćebet devojčicu pred dežurnog sudiju, i tražio zakonsku zaštitu ‘ove životinje’“ (Žegarac 2005:10). Brojni slučajevi kršenja, narušavanja i neprimjenjivanja prava djeteta u praksi doveli su do potrebe za pojačanom brigom prema bićima kojima je

potrebna tuđa njega i pomoć, bićima s potencijalima, bićima u razvoju. Sve do usvajanja *Konvencije o pravima djeteta* (Generalna skupština UN 20. 11. 1989) smatralo se da je dijete na osnovu ljudskih prava dovoljno zaštićeno u okvirima zaštite pojedinaca. Iskustvo praktičara i teoretičara koji su se bavili djetetom i djetinjstvom i ukazivali na njihovu posebnost, nalagali su uspostavljanje posebnog sistema koji bi se mogao primijeniti na djecu. Stoga je usvojena *Konvencija o pravima djeteta*, s ozvaničenim pravima priznatim svoj djeci svijeta, bez obzira na porijeklo, rasu, vjeroispovijest, starost, pol...

**Po svojoj suštini dječija prava nijesu drugačija od ljudskih prava. Razlikuje ih činjenica da se radi o bićima kojima je zbog vulnerabilnosti potrebna posebna zaštita koju im mogu pružiti odrasli, s punim uvažavanjem potencijala svakog bića.** Prelazak iz djetinjstva u odraslo doba pravnim dokumentima regulisan je putem sticanja punoljetstva, što predstavlja životnu i pravnu prekretnicu.

### **Konvencija o pravima djeteta**

*Konvencija o pravima djeteta* (2005) složen je, međunarodno priznat dokument, ujedno i jedini koji za područje svog rada ima djecu i njihova prava, pri čemu predstavlja jedan od rijetkih, ako ne i jedini dokument koji je odmah prihvaćen od strane velikog broja zemalja.<sup>2</sup> Njime se iziskuje sprovođenje mjera na nivou države kako bi se međunarodno zajemčena prava djeteta ne samo implementirala u postojeći sistem zaštite, već i ostvarila primat u istom području.

**Djetetu se pristupa kao subjektu s pravima, koji aktivno učestvuje u sopstvenom životu i razvoju, a ne samo kao prema osobi koja treba posebnu zaštitu.** Stoga se i naglašava da se djeci mora omogućiti da aktivno učestvuju u rješavanju svih pitanja koja ih se tiču i utiču na njihov život, te im dopustiti slobodu izražavanja mišljenja. Djeca imaju pravo da izraze svoje mišljenje sa svoje tačke gledišta, koje se u ostvarivanju najboljeg interesa djeteta uzima u obzir i poštuje. Stoga se sva prava iz *Konvencije o pravima djeteta* odnose na svu djecu, nezavisno od rase; boje kože; pola; jezika; vjere; političkog ili drugog mišljenja; nacionalnog, etničkog ili društvenog porijekla; teškoća/smetnji u razvoju, rođenju ili drugom statusu djeteta; njegovih roditelja ili zakonskih staratelja. Ako i kad postoje razlike, one se ogledaju u

---

<sup>2</sup> Konvenciju o pravima djeteta je u prvoj godini postojanja ratifikovalo 189 zemalja od tada postojećih 191. SAD i Somalija nijesu ni potpisale niti ratifikovale ovaj ugovor. Somalija je kasnije i potpisala i ratifikovala, a SAD je samo potpisala i time priznala ovaj ugovor, ali ga nije ratifikovala. Po mišljenju vlade SAD-a, oni imaju više standarde zaštite i ostvarenja dječijih prava u odnosu na one koje promoviše Konvencija o pravima djeteta. Godine 1992. tadašnja SRJ je potpisala i ratifikovala Konvenciju o pravima djeteta. Raspadom države međunarodnopravni subjektivitet je ostajao i ostao današnjoj Srbiji, dok su ostale države ostvarenjem nezavisnosti započele proces i ostvarile potpisivanje i ratifikovanje ovog međunarodnog dokumenata.



ostvarivanju pojedinačnih prava kao što su posebna vrsta zaštite, kao i zaštita prava čije kršenje proizilazi iz kulturnih ili tradicionalnih obrazaca, koji su u suprotnosti sa savremenim shvatanjem ličnosti i poštovanja različitosti (Vučković-Šahović 2001).

***Konvencija o pravima djeteta*** (2005) **sadrži preambulu i tri dijela.** Preambula podsjeća na osnovne principe Ujedinjenih nacija i posebne odredbe određenih, relevantnih instrumenata o ljudskim pravima. Njome se potvrđuje da je djeci zbog njihove osjetljivosti potrebna zaštita i briga, pri čemu se ističe značajna, odnosno primarna uloga porodice. Prvi dio *Konvencije o pravima djeteta* sadrži katalog prava koja se priznaju djetetu (ukupno 41 član), dok su u drugom dijelu sadržane odredbe kojima se dalje razrađuju obaveze strana ugovornica i uređuje osnivanje i rad Komiteta za prava djeteta – nadzornog tijela nad ostvarivanjem prava iz Konvencije (sadrži ukupno četiri člana: 42–45)<sup>3</sup>. Trećim dijelom Konvencije regulisana su pitanja potpisivanja, ratifikacije, pristupanja, stupanja na snagu, izmjena, otkazivanja i drugih pitanja (sadrži devet članova: 46–54).

Spremnost države da prihvati međunarodni dokument, pa i *Konvenciju o pravima djeteta*, iskazuje se kroz tri faze: **potpisivanje** međunarodno priznatog dokumenta, što se sagledava kao relevantan pravni čin; **ratifikovanje**, čime država preuzima obaveze da odredbe iz međunarodnog ugovora koji je ratifikovala inkorporira u domaće zakonodavstvo, kako bi u potpunosti zaokružila sistem zaštite ljudskih prava; **implementacija**, kao čin koji iskazuje tendenciju neprekidnog trajanja i unapređivanja.

**Država se ovim putem obavezuje da odredbe *Konvencije o pravima djeteta* budu uključene** u njen zakonodavni sistem, pri čemu se prema pitanjima dječijih prava odnosi na osnovu unijetih izmjena. Ukoliko one nijesu unijete ili postoje nedostaci u nacionalnom zakonodavstvu, *Konvencija o pravima djeteta* kao međunarodni dokument ima prioritet u odnosu na domaće zakonodavstvo u svim pitanjima kojima se tretiraju djeca.

#### *Klasifikacija dječijih prava*

Prava djeteta ustanovljena *Konvencijom o pravima djeteta* su nedjeljiva, pri čemu ostvarenje ili kršenje jednog prava za sobom povlači ostvarenje, odnosno kršenje niza drugih prava. Ipak, čine se naponi da se prava navedena u ovom dokumentu klasifikuju, kako bi se olakšalo informisanje o samim pravima, te sama primjena prava djeteta.

---

<sup>3</sup> Komitet za prava djeteta je nadzorno tijelo pri UN koje procjenjuje stepen ostvarenosti prava navedenih u *Konvenciji o pravima djeteta* u svakoj državi koja je ratifikovala ovaj dokument prilikom podnošenja izvještaja na svakih pet godina od dana ratifikovanja *Konvencije o pravima djeteta*. Ovo tijelo je uvedeno 1991. godine i brojalo je 10 članova. Danas ima 18 članova, odnosno nezavisnih eksperata koje biraju države potpisnice *Konvencije o pravima djeteta*, uz poštovanje ravnopravne geografske zastupljenosti.

Klasična podjela prava prema Lazić (2008) poznaje (1) građanska, politička, ekonomska, socijalna i kulturna prava; (2) participativna, protektivna i prava kojima se obezbjeđuje razvoj; (3) prava na opstanak, prava na zaštitu, prava na razvoj i prava na učešće u životu zajednice.

Komitet za prava djeteta usvojio je klasifikaciju po kojoj se prava navedena u *Konvenciji o prvima djeteta* klasifikuju (Vučković-Šahović 2001):

- definicija djeteta
- osnovni principi
- građanska i politička prava (pravo na identitet; sloboda izražavanja i pristup informacijama; sloboda misli, savjesti i vjeroispovijesti; sloboda mirnog udruživanja i okupljanja; pravo na privatnost; pravo na zabranu mučenja ili drugih okrutnih, nečovječnih ili ponižavajućih postupaka ili kazni)
- porodična sredina i alternativna njega (s posebnim osvrtom na prava djeteta koje je lišeno porodične sredine; prava djeteta vezana za alternativni smještaj naročito usvojenje; pravo djeteta na zaštitu od nezakonitog prebacivanja preko granice i roditeljske otmice; pravo na zaštitu od zlostavljanja i zanemarivanja)
- osnovna zdravstvena i socijalna zaštita
- obrazovanje, slobodno vrijeme i kulturne aktivnosti
- dijete u posebnim situacijama (prava djeteta izbjeglice; prava djeteta u oružanom sukobu; pravo na zaštitu od seksualne, ekonomske i druge eksploatacije; pravo na postupak u okviru sistema maloljetničkog pravosuđa; pravo djeteta pripadnika manjinske grupe ili domorodačkog naroda i pravo djeteta žrtve nekih od okolnosti koje su doprinijele njegovom statusu djeteta u posebnoj situaciji na fizički i psihički oporavak i reintegraciju).

#### *Principi Konvencije o pravima djeteta*

**Principi predstavljaju pretpostavku za ostvarivanje svih ostalih prava navednih u Konvenciji, te čine prethodno pitanje u ostvarivanju dječijih prava**, a u pitanju su dječija prava koja su navedena kao članovi u *Konvenciji o pravima djeteta*, ali svojom sveobuhvatnošću ukazuju na mogućnost apsorbovanja drugih članova. **Na njih se poziva uvijek u slučaju procjene narušavanja dječijih prava u praksi.** Ako ijedan od njih izrazi nepoštovanje, smatra se da je došlo do narušavanja dječijih prava i teži se korekciji, odnosno regulisanju nečinjenja. To su: **pravo na nediskriminaciju; najbolji interesi djeteta; pravo na život, opstanak i razvoj; pravo na participaciju.**

Pozivanjem na principe *Konvencije o pravima djeteta* ukazuje se na obaveze države potpisnice, odnosno države koja je ratifikovala ovaj međunarodni dokument (Vučković-Šahović Nevena prema: Lazić 2008). U tom smislu **nediskriminacija** znači da države imaju obavezu da štite djecu od svih oblika diskriminacije i da preduzimaju pozitivne akcije u cilju promocije

njihovih prava. **Najbolji interesi djeteta** upućuju na obavezu države da obezbijedi odgovarajuću brigu o djetetu u slučaju kad roditelji ili staratelji to ne čine. Život, **opstanak i razvoj** naglašava da svako dijete ima neotuđivo pravo na život, a država ima obavezu da obezbijedi njegov opstanak i razvoj. **Izražavanje mišljenja/participacija** apostrofira da dijete ima pravo na slobodno izražavanje sopstvenog mišljenja i pravo da se njegovo mišljenje uzme u obzir u svim stvarima i postupcima koji ga se neposredno tiču.

#### *Izveštaj(i) zemlje potpisnice*

**Dvije godine nakon ratifikovanja Konvencije o pravima djeteta države potpisnice na osnovu klasifikacije koju je ponudio Komitet za prava djeteta pišu prvi izvještaj.** Interval narednih izvještaja je na svakih pet godina. Ispred navedenih prava, kao **prva aktivnost koja se navodi u petogodišnjem izvještaju države jesu opšte mjere primjene koje se odnose na mjere koje države preduzimaju u cilju usklađivanja nacionalnog zakonodavstva s Konvencijom o pravima djeteta**, kao i pitanja koja se tiču nacionalnih i lokalnih mehanizama za sprovođenje i ostvarivanje prava djeteta u konkretnoj državi. Države dakle na svakih pet godina opisuju koje su mjere preduzele da bi unaprijedile prethodno stanje, što uključuje i navođenje promjena koje su izvršene na osnovu zaključnih razmatranja Komiteta za prava djeteta iz prethodnog izvještaja.

**Zbog tendencije vlasti da**, pišući o dometima ostvarenim u području zaštite, primjene i promovisanja prava djeteta prikrije **sopstvene neuspjehe i/ili nedostatak motiva, nevladine organizacije** koje za područje rada imaju djecu i njihova prava i druge institucije od kojih Komitet za prava djeteta traži mišljenje, **takođe pišu izvještaj u istim intervalima** (Lazić 2008), **stvarajući Izveštaj u sjenci ili Alternativni izvještaj**. Osvrćući se na mogućnosti koje su bile pružene i potonjem nedovoljnom činjenju ili pak na isticanje pozitivnog djelovanja vladajućih struktura u državi, pomenute organizacije i institucije u svom izvještaju objektivno i netendenciozno govore o stanju dječijih prava u državi i stepenu njihove ostvarenosti, odnosno zaštite<sup>4</sup>. **Komitet za prava djeteta upoređivanjem ova dva izvještaja stiče pravu sliku o stanju prava djece u konkretnoj državi i na osnovu njih donosi mišljenje i preporuke.**

#### **Potvrđivanje dokumenata i preduzimanje mjera usklađenih s Konvencijom o pravima djeteta**

**Republika Srbija** je učinila napore da vodi politiku prema djeci koja je usklađena s *Konvencijom o pravima djeteta*; da **potvrdi fakultativne (opcione) protokole uz Konvenciju o pravima djeteta**; da ostvari promjene

<sup>4</sup> U Republici Srbiji udružile su se organizacije i oformile Koaliciju organizacija građanskog društva za monitoring prava djeteta. Više o tome u: *Praćenje i izveštavanje o pravima djeteta u Srbiji po Fakultativnim protokolima uz Konvenciju o pravima djeteta* (2010).

u zakonodavnom sistemu; da osnuje tijela zadužena za nadzor, primjenu i unapređivanje prava djeteta; da kontekst dječijih prava primijeni u praktičnom djelovanju. Važno je napomenuti da su potvrđena dva fakultativna (opciona) protokola uz *Konvenciju o pravima djeteta*. **U pitanju su *Fakultativni protokol o prodaji djece, dječijoj prostituciji i dječijoj pornografiji* i *Fakultativni protokol o učešću djece u oružanim sukobima***. Oba su potvrđena posebnim zakonima (*Zakon o potvrđivanju fakultativnog protokola o prodaji dece, dječijoj prostituciji i dječijoj pornografiji, uz Konvenciju o pravima deteta* i *Zakon o potvrđivanju Fakultativnog protokola o učešću dece u oružanim sukobima uz Konvenciju o pravima deteta*) i objavljena u Službenom glasniku – Međunarodni ugovori broj 7/2002.

Alternativni izvještaj u Srbiji koji se bavi praćenjem ostvarivanja fakultativnih protokola uz *Konvenciju o pravima djeteta* naglašava da se tačni podaci o dimenzijama, specifičnim oblicima pojave i karakteristikama djece žrtava prodaje i iskorišćavanja u pornografiji i prostituciji u Republici Srbiji ne mogu dati „s obzirom na to da ne postoji jedinstveni sistem evidentiranja i praćenja navedenih pojava“ (*Praćenje i izveštavanje o pravima deteta u Srbiji po Fakultativnim protokolima uz Konvenciju o pravima deteta* 2010:27), jer pojedinačni sistemi praćenja nijesu sinhronizovani. Međutim, važan izvor podataka o trgovini djecom i iskorišćavanju djece u pornografiji i prostituciji u Republici Srbiji nude istraživanja koja su sprovele akademske institucije, Međunarodne organizacije (Save the Children UK, OEBS) i brojne domaće organizacije građanskog društva (ASTRA, Viktimološko društvo Srbije, Centar za prava djeteta) (Ibidem). Komitet za prava djeteta koji je raspravljao o primjeni ovog protokola, pored primjedbi koje se odnose na redosljed i pravila podnošenja izvještaja, preporučuje „da država članica ojača svoje bilateralne, regionalne i međunarodne pravosudne i policijske aktivnosti i aktivnosti orijentisane prema žrtvama u domenu saradnje sa drugim državama i međunarodnim organizacijama sa ciljem da se spreči i suzbije prodaja dece, dečja prostitucija i dečja pornografija“ (*Praćenje i izveštavanje o pravima deteta u Srbiji po Fakultativnim protokolima uz Konvenciju o pravima deteta* 2010:70).

S druge strane, Komitet za prava djeteta je s uvažavanjem primio k znanju usvajanje Zakona o vojnoj, radnoj i materijalnoj obavezi iz 2009. godine kojim se propisuje „da lica mlađa od 18 godina neće biti slata na odsluženje obaveznog vojnog roka“ (*Praćenje i izveštavanje o pravima deteta u Srbiji po Fakultativnim protokolima uz Konvenciju o pravima deteta* 2010:78).

**Područje nacionalnog zakonodavstva iznjedrilo je prvi normativni dokument koji je usklađen s *Konvencijom o pravima djeteta*. U pitanju je *Porodični zakon iz 2005. godine koji je posebno naglasio zaštitu djeteta od svih oblika nasilja u porodici i djetetovo pravo na participaciju u slučajevima koji ga se tiču***. Imajući u vidu prirodu zakona, djetetu je pružena

prilika da učestvuje u procesu odlučivanja o svom budućem životu, odnosno da se izjasni o tome s kojim roditeljem poslije razvoda želi da živi. Praktična realizacija djetetovog prava na participaciju još uvijek ne nailazi na puno razumijevanje i prihvatanje, jer se nerijetko smatra da je ovakvim činom instruisano od strane roditelja.

Republika Srbija je 16. 5. 2002. godine osnovala *Savjet za prava djeteta Vlade Republike Srbije*, savjetodavno tijelo koje radi na iniciranju mjera za izgrađivanje cjelovite i koherentne politike prema djeci i mladima; na definisanju preporuka za ostvarivanje važnih socijalnih indikatora u oblasti brige o djeci i mladima, koji su preduslov za evropske integracije; na predlaganju politike ostvarivanja prava djece u skladu s *Konvencijom o pravima djeteta* i drugim zadacima (*Savjet za prava djeteta Vlade Republike Srbije* 2002). Ove godine, 29. 1. 2014, Vlada Republike Srbije ponovo osniva tijelo identičnog naziva sa zadatkom podizanja odgovornosti države da „ispuni svoje obaveze u obezbeđivanju pune inkluzije dece u Srbiji i stavljanja pitanja vezanih za ostvarenje prava deteta na visoko mesto liste svojih prioriteta, posebno kada su u pitanju političke obaveze, strategije, resursi i fokus javnosti“ (*Osnovan Savjet za prava deteta* 2014). Postojanje i rad ovog tijela podržava Komitet za prava djeteta a u rad Savjeta biće uključena i kancelarija UNICEF-a u Srbiji. U oba slučaja predsjednik/-ica Savjeta je iz Ministarstva rada, zapošljavanja i socijalne politike. U 'starom' Savjetu pored predsjednika bilo je još 17 članova, dok ih je u 'novom' 18 koje čine istaknuti pojedinci iz Vladinog i nevladinog sektora.

*Savjet za prava djeteta* je u prvom navedenom periodu učinio niz značajnih aktivnosti na unapređenju položaja djece, na zaštiti i ostvarivanju njihovih prava, među kojima se izdvaja „uspostavljanje neophodnih mehanizama saradnje i procedura koje svaki sistem treba da primeni da bi se postigla efikasna zaštita dece od svih oblika zlostavljanja i zanemarivanja“ (*Praćenje i izveštavanje o pravima deteta u Srbiji* 2010:36). U tom cilju donijet je *Nacionalni plan akcije za decu* (2004), usvojen *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005), a zatim i posebni protokoli za ustanove socijalne zaštite (2006), obrazovno-vaspitni sistem (2007), policiju (2007), sistem zdravstvene zaštite (2009) i pravosuđe (2009). Pored toga, vođena je i kampanja *Podignimo ruke protiv fizičkog kažnjavanja dece* (2008). Novi Savjet za prava djeteta suočavaće se u narednom periodu s izazovima stvaranja i obezbjeđivanja kvalitetnog okruženja djeci i unapređivanja ostvarivanja njihovih potreba odnosno prava.

*Nacionalni plan akcije za decu* je strateški dokument Vlade Republike Srbije u kojem se definiše opšta politika zemlje prema djeci za period do 2015. godine. *Nacionalni plan akcije za decu najčešće se definiše kao plan prioriternih mjera, aktivnosti i programa koje je potrebno preduzeti u godinama njegove intenzivne primjene, s težnjom stvaranja što povoljnijih*

**uslova za život djece, njihovo odrastanje i uključivanje u društvo** (*Nacionalni plan akcije za decu* 2004). Budući da su problemi položaja mlade generacije u Republici Srbiji izuzetno veliki, a posebno su narasli u periodu dugotrajne krize i tranzicije u zemlji, postoje neki problemi koji bi trebalo da imaju status problema od prioritarnog i strateškog nacionalnog značaja, kao što su siromaštvo djece, pogoršanje i nedovoljna dostupnost službe zdravstvene zaštite, obrazovanja, kulture, socijalne zaštite... *Nacionalnim planom akcije za decu* (2004:2) trebalo bi da se obezbijedi „celovitost i koherentnost politike zemlje prema deci, tj. usklađivanje akcija i mera u različitim oblastima i u različitim javnim službama koje se bave decom“. U tom smislu predstavlja vrstu instrumenta za mobilizaciju svih socijalnih partnera u rješavanju problema djece: Vlade, Skupštine, lokalne samouprave, građana i udruženja građana, medija, porodica i roditelja, stručnih institucija i pojedinačnih stručnjaka koji se bave djecom.

***Opštim protokolom za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*** (2005) **teži se uspostavljanju efikasne, operativne, multisektorske mreže za zaštitu djece od zlostavljanja, zanemarivanja, iskorišćavanja i nasilja.** Kao osnovni ciljevi navode se: unapređenje dobrobiti djece kroz sprečavanje zlostavljanja i zanemarivanja; obezbjeđenje da svi preduzeti postupci i odluke tokom cijelog procesa budu u najboljem interesu djeteta; doprinos ostvarivanju ciljeva *Nacionalnog plana akcije za decu* i razvoju *Nacionalne strategije protiv zlostavljanja*.

**Republika Srbija je u prvoj dekadi 21. vijeka donijela** *Strategiju za smanjenje siromaštva* (2003); *Zakon o maloletnim učinocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica* (2005); *Izmenu Krivičnog zakonika i Zakonika o krivičnom postupku* (2009); *Nacionalnu strategiju za sprečavanje i zaštitu dece od nasilja* (2008); *Akcionni plan za njeno sprovođenje* (2010); *Strategiju razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). **Pored toga, ratifikovala je** i *Fakultativni protokol o učešću djece u oružanim sukobima* u januaru 2003. godine; *Konvenciju Savjeta Evrope o mjerama protiv trgovine ljudima* (2005) u aprilu 2009. godine; i *Konvenciju Savjeta Evrope o sajber kriminalu* (2001) u aprilu 2009. godine.

Prema Klemenović i Lazić (2007) zajednička je svim navedenim djelovanjima težnja da se obezbijedi demokratičnost i poštovanje ljudskih prava, ne samo na papiru, već na nivou realnog života (tzv. *obrazovanje za ljudska prava*); da se radi na različitim vrstama aktivnosti usmjerenim na usvajanje osnovnih znanja o ljudskim pravima, kao i na razvijanju vještina neophodnih za njihovo ostvarivanje i zaštitu (tzv. *obrazovanje o ljudskim pravima*). Ipak, dublji smisao svi ovi procesi dobijaju tek kad se svakodnevni život i rad u vaspitno-obrazovnom sistemu zasnivaju na poštovanju demokratskih vrijednosti i ljudskih prava (tzv. *obrazovanje u ljudskim pravima*).

## **Zaključak**

Osnivanje institucija **zaštitnika građana** u Republici Srbiji u većoj ili manjoj mjeri se poklapa s osnivanjem istih u zemljama iz okruženja. Njihova **misija je nezavisan i samostalan rad na zaštiti i unapređenju ljudskih, dječijih, rodnih i manjinskih prava**, a datumi njihovog osnivanja ukazuju na osviještenost osnivača – skupština ili vlada – i uviđanje prijekne potrebe suočavanja država s nesavršenošću svojih sistema, odnosno s aparatom koji često ne vidi građane i građanke, već radi po automatizmu i pravilima postupanja, ne osvrćući se na posljedice učinjenog.

Kao prvi u zemljama u okruženju, **Zaštitnik ljudskih prava (Varuh človekovih pravic) u Sloveniji** je 1995. godine, na osnovu Poslovnika o Zaštitniku ljudskih prava, započeo s radom. **Zaštitnik građana u Makedoniji** (Naroden Pravobranitel Republika Makedonija) godišnje izvještaje pravi još od 1997. godine, ali svoje utemeljenje u vidu Poslovnika ima od 2003, iste godine koje je donijet i Zakon o Zaštitniku građana. Iako radi od 2004. godine, **Zaštitnik ljudskih prava i sloboda Crne Gore** svoje pravno utemeljenje dobio je 2011. godine donošenjem Zakona o zaštitniku/ci ljudskih prava i sloboda. **Pučki pravobranitelj Republike Hrvatske** svoje djelovanje vrši od 2002. godine, da bi ga u potpunosti zaokružio Zakonom o pučkom pravobranitelju iz 2012. godine. **Institucija ombudsmana je u Bosni i Hercegovini** uvedena na osnovu Dejtonskog mirovnog sporazuma 1995. godine i do 2003. godine vršili su je strani državljani. Nakon toga postojale su tri institucije ombudsmana: po jedna za svaki entitet (Federacija BiH i Republika Srpska) i jedna na nivou države, a 2010. godine izvršena je reforma s ciljem centralizacije i sve su nadležnosti prenijete na jednu ustanovu koja ima sjedište u više gradova. **Republika Srpska od 2009. ima instituciju Ombudsmana za djecu.**

**Kao prvi u Republici Srbiji, u Bačkoj Topoli je 2003. godine počeo s radom opštinski Zaštitnik građana. Iste godine, Pokrajinskom skupštinskom odlukom o Pokrajinskom ombudsmanu, osnovan je Pokrajinski ombudsman. Zaštitnik građana Republike Srbije** je svoj mandat započeo 2007. godine, dvije godine nakon donošenja Zakona o Zaštitniku građana. U međuvremenu i nakon toga osnivaju se lokalni zaštitnici građana ili ombudsmani širom zemlje. **Danas u Republici Srbiji na tri nivoa (republika, pokrajina i grad/opština) postoji osamnaest zaštitnika građana**, to jest ombudsmana, koji su opravdali svoje postojanje i potvrdili da su svim građanima i građankama potrebne nezavisne institucije kako bi se u što većoj mjeri obezbijedila puna sigurnost i poštovanje osnovnih ljudskih prava i sloboda zajemčenih Ustavom, međunarodnim ugovorima o ljudskim pravima, opšteprihvaćenim pravilima međunarodnog prava, zakonom i drugim propisima.

Iako je teško dati odgovor na pitanje u kojoj mjeri je od njihovog osnivanja suštinski povećan stepen i obim zaštite i poštovanja ljudskih prava,

sigurno je da **zaštitnici građana predstavljaju savjest sistema kojim se svjesno ispravljaju greške učinjene u radu**. Promišljanja izložena u tekstu zaokružiće se izjavom Saše Jankovića (*10 godina Pokrajinskog ombudsmana 2003–2013*. 2013:31), prema kome institucije zaštitnika građana predstavljaju brane samovolji vlasti i kao takve zaslužuju poštovanje, a „kada neka u našim prebrzim rekama stoji dugo i uspešno, zavređuje da je svi čuvamo i jačamo“.

**Svaka institucija zaštitnika građana ili ombudsmana u okviru svog djelovanja bavi se pitanjima dječijih prava. Svoja zapažanja, prijedloge, preporuke i mišljenja izlaže u radu sa strankama i u godišnjim izvještajima, pružajući poseban osvrt na afirmativne akcije i prevenciju.** Usljed brojnih migracija stanovništva i posljedica novije istorije, ombudsmeni iz regiona intenzivno saraduju u cilju obezbjeđivanja bolje zaštite dječijih prava, njihove kvalitetnije primjene i kontinuiranog unapređivanja. Mreža ombudsmana za djecu u jugoistočnoj Evropi (CRONSEE) osnovana je 2006. godine uz pomoć organizacije Save the Children Norway i rezultat je rada na razmjeni iskustava između ombudsmana i uspostavljanja standarda u tipičnim slučajevima pojedinačnog ili grupnog kršenja prava djece. Kao takva prepoznata je u Evropskoj mreži ombudsmana za djecu (ENOC) kao regionalna mreža koja veoma uspješno radi od svog osnivanja<sup>5</sup>. Ombudsmeni su svjesni činjenice da **djeca svoja prava stiču rođenjem, a da uzroke njihovog neadekvatnog ostvarivanja ne treba tražiti u Konvenciji o pravima djeteta, već u kanalima komunikacije i razumijevanja konteksta, odnosno u njenoj primjeni.**

### **Literatura:**

1. *10 godina Pokrajinskog ombudsmana 2003-2013* (2013) Novi Sad. Pokrajinski ombudsman; Beograd. OEBS
2. Klemenović, J., Lazić, S. (2007) *Obrazovanje za ljudska prava u našoj školi*. U: *Evropske dimenzije promena obrazovanog sistema u Srbiji. Na putu ka „Evropi znanja“* (ured. O. Gajić), Tematski zbornik, vol 3. Filozofski fakultet. Novi Sad. 39-53
3. *Konvencija o pravima deteta* (2005) *Univerzalni dokumenti o ljudskim pravima*. Beograd. Beogradski centar za ljudska prava. 179-215
4. Lazić, S. (2008) *Pedagoške mogućnosti ombudsmana u sprečavanju porodičnog zlostavljanja dece*. Neobjavljena magistarska teza
5. *Nacionalni plan akcije za decu* (2004) Beograd. Savet za prava deteta Vlade Republike Srbije
6. *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005). Retrieved 02.04.2006. at: <http://www.minrzs.gov.rs/doc/>

<sup>5</sup> Više o tome na: <http://www.ombudsmanapv.org/riv/index.php/dokumenti/godisnji-izvestaj> (od 2006. pa nadalje).



[porodica/zlostavljanje/Opsti%20protokol%20zlostavljanje%20i%20zanemarivanje%20deca.pdf](#)

7. *Osnovan Savet za prava deteta* (2014) Retrieved 15.01.2014. at: <http://www.minrzs.gov.rs>

8. *Praćenje i izveštavanje o pravima deteta u Srbiji po Fakultativnim protokolima uz Konvenciju o pravima deteta* (2010) Beograd. Centar za prava deteta

9. *Savet za prava deteta Vlade Republike Srbije* (2002) Retrieved 15.01.2014. at <http://www.savetzapravadeteta.gov.rs>

10. Sadiković, L. (2006) *Ljudska prava*. Univerzitet u Sarajevu. University AAB. FSK/S – 08/06

11. Vučković-Šahović, N. (2001) *Prava deteta i Konvencija o pravima deteta*. Beograd. Jugoslovenski Centar za prava deteta

12. Žegarac, N. (2005) *Deca koja čekaju*. Beograd. Centar za prava deteta. Save the Children UK

## THE CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD IN THE REFLECTION OF INTERNATIONAL AND NATIONAL LEGAL FRAME AND ACTION

### **Abstract:**

International-legal stated construct of human rights refer to deliberation that they are above individual needs and unite all people of the world regardless of differences of any kind. Child's rights are reflection of sensitized, responsible and conscious monitoring of their being. Children develop relationship of full understanding and respect for others and take an active role in their life by engaging their full potentials by support of adults. *Convention on The Rights of The Child* is an international document which has unified child's rights, but the act of signing and ratification requests the state signatory to incorporate regulations of this international document into domestic legislation and work on its implementation. To achieve holistic outcome, it is important to establish institutions at legislative and executive authority and design a network of institutions with the mission aimed at improvement, protection and promotion of child's rights.

**Key words:** Child's rights, The Convention on The Right of The child, the ombudsman

Власта ЛИПОВАЦ-СУЧЕВИЋ<sup>1</sup>  
Ана МАРКОВИЋ<sup>2</sup>  
Мара КЕРИЋ<sup>3</sup>

## РЕСУРСИ КВАЛИТЕТА ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

### Резиме:

*Постојање и развој сваког друштва зависи од развијености и квалитета васпитно-образовног система тог друштва. Квалитет образовања је одредница сваког друштва, стуб знања и напретка и оно није усмјерено само на коначне исходе учења/студирања, већ и на сам процес образовања. У вредновању квалитета рада васпитно-образовне институције незаобилазну улогу има област ресурса. Ова област је од изузетног значаја јер указује на то са чим, односно којим и каквим конкретним ресурсима васпитно-образовна институција располаже. Педагошко-дидактички ресурси у квалитетном образовању указују на ресурсе који су битни за педагошко-дидактички сегмент функционисања образовног система у једној школи. Педагошко-дидактички ресурси у квалитетном образовању су одреднице квалитета и подразумевају придржавање одређених стандарда или структуре прописаних документима који подржавају квалитет образовања. Да би се заиста радило на квалитету образовања, потребно је дефинисати термине као што су „квалитет образовања“, „одреднице квалитета образовања“, „педагошко дидактички ресурси“.*

**Кључне ријечи:** квалитет образовања, одреднице квалитета образовања, педагошко дидактички ресурси.

---

<sup>1</sup> Доц. др Власта Липовац-Сучевић, ВШСС за васпитаче, Крушевац, Факултет за спорт и туризам, Нови Сад;

<sup>2</sup> Др Ана Марковић, проф. струковних студија ВШСС за васпитаче, Крушевац;

<sup>3</sup> Доц. др Мара Керић, Факултет за спорт и туризам, Нови Сад

## УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Образовање чини један од основних „стубова“ стицања знања. Без квалитетног образовања нема ни квалитетног знања, па ни напретка друштва у цјелини. Образовање има функцију личног развој појединца, али и функцију развоја будућих генерација, што је неопходно и за економски развој друштва коме појединац припада. Образовање данас полази са становишта да се образовно дјеловање мање састоји у рецепцији садржаја, а више у разумијевању и развоју, сазријевању тјелесних, душевних и духовних снага.

Динамичан развој друштва и убрзан развој науке, технике и технологије не би се могли остварити без човјека, без његовог знања и искуства. Човјек је незамјенљиви чинилац напретка савременог друштва. Његова развијена свијест и стечено знање, као и радно и животно искуство имају непроцјењиву вриједност у свим сферама живота и рада. Сва савремена научна и техничка достигнућа, аутоматизација, кибернетика, информатизација, резултат су интелектуалних могућности, знања и способности човјека. Међутим, за овладавање и примјењивање високе савремене технологије и научно-техничких достигнућа неопходан је **квалитетно образован** и развијен човјек.

Квалитет у свијету сматра се најзначајнијим феноменом нашег доба, са сталним трендом његовог побољшања. Ријеч је о новој филозофији живљења. Зато човјек савремене цивилизације све више постаје човјек који мора стално да учи, то у ствари подразумејева човјека проширених индивидуалних, социјалних и професионалних функција. Вријеме које је пред нама, посматрано с аспекта образовања, све више карактерише пораст потреба за што квалитетнијим знањем. То подразумејева потребу за ефикаснијим моделима образовања који би омогућавали да појединац рационално стиче квалитетна знања која касније током живота допуњује.

Кадговоримо о **квалитету образовања**, постоје различита тумачења овог термина, која су мање-више прецизна, јер се квалитет образовања ставља у различите контексте, али мали је број систематичних студија о овом питању. У контексту образовања, кад му се придода и нормативно значење, термин *квалитет* сваког је дана све значајнији. Сам појам квалитета користи се у значењу степена изврности, који откривају два аспекта: један је процјена вриједности, а други је положај **чега** у односу на примијењену скалу од доброг ка лошем. Да би се одредио квалитет школе, на примјер као „слаб“, „осредњи“ или „изузетан“, примјењује се, мање или више прецизно, одређена идеја о вриједности и идентификује се, опет мање или више произвољно, гдје се та школа налази у односу на друге школе. Сам појам *квалитет* вишеструк је по значењу и често субјективан. Могуће је идентификовати четири различите употребе те

ријечи: као атрибут или суштина – дескриптивна; као степен изврности или релативне вриједности – нормативна; као добар или изузетан – нормативна; као неквантификоване карактеристике или процјене – дескриптивна или нормативна (Школе и квалитет, 1998 : 11).

## ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Кад је ријеч о квалитету образовања, неопходно је анализирати све сегменте образовног процеса. То подразумијева анализу циљева образовног процеса, процеса продуката квалитетног образовања, али и квалитетан и доступан техничко-инструментални, односно оперативно-процедурални ниво квалитета образовног процеса.

Гледање и контекст квалитета образовања може се посматрати с различитих садржајних погледа; педагошког, дидактичко-методичког, социолошког, кибернетичког, психолошког и др. Земље ЕУ усвојиле су 2001. године стратешке циљеве и компоненте образовања за квалитет, а у сврху обуке кадрова у тој области. Први циљ односио би се на унапређивање квалитета и ефикасности система образовања и обуке у ЕУ, у свијетлу нових захтјева које поставља „друштво знања“ и измијењених модела учења и наставе. Компоненте овог циља биле би: „унапређивање образовања и стручног усавршавања наставника; развијање вештина за друштво знања; обезбеђен приступ информационо-комуникационим технологијама; повећање стопе уписа на студије природних и техничких наука; боље коришћење ресурса“ (Квалитетно образовање за све, 2004: 54). Други циљ односи се на олакшан приступ свим системима образовања и обуке у свијетлу водећих промјена у доживотном учењу, професионалном развоју, једнакој могућности и социјалној кохерентности. Компоненте овог циља јесу: стварање окружења отвореног за учење; већа привлачност учењу; подржавање једнаких могућности и социјалне кохерентности. Трећи циљ усмјерен је на отварање система образовања ка спољашњем свијету, подстицање релевантности за друштво и суочавање с изазовима које намеће глобализација. Компоненте овог циља јесу: „јачање веза између света, рада и истраживања и друштва у целини; развијање духа предузетништва; унапређивање наставе страних језика; повећање мобилности и размене; јачање европске сарадње“ (Исто, 56).

Постизање квалитета свакако подразумијева и располагање квалитетним ресурсима у основним школама. Педагошко-дидактички ресурси кључни су у остваривању квалитетног рада и развоју едукативног друштва. Данас организација дјелује у окружењу које тражи другачије приступе, другачији начин мишљења и пренос великог броја информација. Нов начин и приступ раду и живљењу захтијева нову реализацију и функционисање система, као што је образовни

систем. Савремена организација окреће се људским ресурсима и материјално-техничким ресурсима као незамјенљивим потенцијалом у функционисању школског система. Информације су данас неодвојиви дио информацијско-комуникацијске технологије, што неоспорно значи да сваки систем, па и педагошко-дидактички, без потенцијала ових ресурса не може више валидно функционисати.

У вредновању квалитета рада једне школе незаобилазну улогу има област ресурса. Ова област има велику важност јер указује на то сачим, односно којим и каквим конкретним ресурсима школа располаже. Педагошко-дидактички ресурси у квалитетном образовању указују на ресурсе који су битни за педагошко-дидактички сегмент функционисања образовног система у школи.

Педагошко-дидактички ресурси у квалитетном основном образовању подразумевају придржавање одређених стандарда или структуре прописаних документима који подржавају квалитет образовања. Подручје вредновања су уже тематске цјелине у односу на кључне области које ближе дефинишу предмет праћења и вредновања. Свака кључна област подијељена је на подручје вредновања по садржинским цјелинама унутар којих вреднујемо оствареност квалитета. Ниво остварености представља корак у конкретизацији појединих подручја (јасан и прецизан опис остварености појединих показатеља). Педагошко-дидактички ресурси јесу: курикулум, развојно планирање (веза развојног планирања са самовредновањем школе; људски ресурси (наставно особље); школски простор (просторни услови, учионице, кабинети, библиотеке, пратеће просторије); материјално-техничку опрему (и коришћење опреме); ресурси локалне заједнице (дом културе, спортски терени, базен, иницијатива родитеља за развој школе).

Овај рад усмјерава се и на структуру, квалитет и стандарде, зависно од дијела који ће проучавати, и то на: развојно и годишње планирање школа с посебним освртом на самовредновање школе; стручно усавшавање наставника; школски простор и просторни услови и материјално-технички услови; коришћење медија у настави; сарадња родитеља и школе у смислу покретања иницијатива које доприносе развоју школе и цијеле локалне заједнице.

## **ОПШТЕ ОДРЕДНИЦЕ ПОЈМА КВАЛИТЕТА**

Широки покрет увођења квалитета у све сфере живота и рада обиљежава двадесет први вијек као вијек квалитета. Повјерење тржишта обезбјеђује се високим квалитетом производа који задовољавају све захтјеве многобројних међународних стандарда и повјерењем у субјекат

који обезбјеђује услуге, што се гарантује својом организацијом и атестираним системом квалитета у складу са серијом међународних стандарда.

Системом квалитета развија се нова филозофија живљења, која се ослања на нову организацију рада на радном мјесту и упознавање предности система квалитета који осигурава сигуран развој и успјех. **Квалитет** у свијету сматра се најзначајнијим феноменом нашег доба, са сталним трендом побољшања. Ријеч је о новој филозофији живљења. Зато човјек савремене цивилизације све више постаје човјек који мора стално да се образује и учи, то је у ствари човјек проширених индивидуалних, социјалних и професионалних функција. Вријеме које је пред нама, посматрано с аспекта образовања, све више карактерише пораст примјењивог и квалитетног знања човјека.

Квалитет је свјетски и друштвени феномен данашњег свијета у производњи и давању и потрошњи услуга. Од почетка двадесетог вијека системски се прилазило феномену квалитета, али у том развоју перманентно су се мијењале дефиниције и функције квалитета.

Прије појма *квалитет* наилазимо на ријеч *квале*, чију основу чине латински изрази *qualis*, што значи „какав“ и *quale* што значи „какво“. „*Квале* означава назив за: својство, особину, каквоћу“ (Вујаклија, 2008 : 403). Затим пристижемо до појма *квалитет* (лат. *qualitas*), који, поред каквоће, својстава и особина, значи и врлина, вриједност, доброта, добра особина. „На овај низ можемо још придодати и значење 'одлика'“ (Алексић, 1978 : 699).

Уочљиво је да већ тражено полазиште за даља разматрања у етимолошком значењу ријечи *квалитет* отвара бар два правца дефинисања. „Дуж једног су се сконцентрисали појмови попут: 'својство', 'особина', 'одлика', 'каквоћа', а дуж другог: 'врлина', 'вредност', 'доброта'“ (Пејатовић, 2006 : 6).

На још нека значења појма *квалитет* упућује више аутора, уз покушаје да систематизују његово значење. Стефин Витхи отвара даље простор за разматрање „квалитета“. „Квалитет садржи у себи неки стандард или у најмању руку врсту реда неке значајне димензије, или можда оптимум или одмјерену мјешавину карактеристика“ (Withey, 1976 : 32). Такво виђење квалитета дјелује као даље појашњавање претходно датих одредница. „То значи, да квалитет, изражава ваљаност неке ствари, појаве или процеса, њену примјереност захтјевима и нормама“ (Савичевић, 2000 : 120).

Сам појам *квалитет* на тај начин постаје вишеструк, мултидимензионалан и често субјективан. Могуће је идентификовати четири различите употребе те ријечи:

Табела бр. 1. – Поимање квалитета

ДЕСКРИПТИВНА	Као атрибут у специфичном смислу Као суштина у општем смислу
НОРМАТИВНА	Као степен изврсноности или нормативне вриједности
НОРМАТИВНА	Као добар или изузетан
ДЕСКРИПТИВНА ИЛИ НОРМАТИВНА	Као неквантификоване карактеристике или процјене

(Према: Школе и квалитет, 1998 : 33)

Потребно је стварање широког покрета за квалитет, који укључује све нивое образовања почев од предшколског, основног, до средњег и високог образовања. Образовни систем предуслов је и кључ за унапређивање квалитета живота и рада земље.

Појам *квалитет* можемо сагледати више као описни него нормативни појам. На тај начин ученик или наставник, школа или више школа, национални систем образовања, могу имати неодређени број квалитета или карактеристика које су дефинисане.

## КВАЛИТЕТ У ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Крај двадесетог и почетак двадесет првог вијека у земљама ОЕЦД-а означава епоху велике потребе за побољшањем квалитета образовања уопште. Интересовање за квалитет на националној и међународној сцени настало је у ствари на основу претходног рада. „Не постоји људска делатност којој се циљ не остварује квалитетом као једном од најважнијих одлика. Истина, важну улогу има и количина, али она је немоћна ако је не прати квалитет. Тако је у производњи животних намирница, аутомобила, у уметности, образовању. И на тржишту и у историји културе опстаје оно што је најбоље“ (Вилотијевић, 2000 : 107).

Образовање чини један од основних стубова стицања знања. Без квалитетног образовања нема ни квалитетног знања, па ни напретка друштва у цјелини. „Да би у потпуности одговорило својим циљевима, образовање се мора организовати око четири основне области које ће током читавог живота за сваког појединца представљати стубове знања: учење за знање (што значи овладати средствима споразумевања); учење за рад (односно деловати у окружењу); учење за заједнички живот (учествовати и сарађивати са осталима у свим хуманим делатностима); учење за постојање (обухвата три претходна става). Наравно, ова четири приступа сазнању стално се преплићу, додирују и међусобно размењују

податке, тако да у ствари чине јединствени пут“ (Пејић, 2000 : 75).  
Образовање се данас узима као основно право сваке људске јединке, знање, пренос знања и комуникација сматра се темељом садашњег друштва. Тако да је образовање битно за лични развој, за развој будућих генерација, али и за економски развој друштва коме појединац припада.

Убрзани развој науке, технике и технологије условио је и убрзан развој друштва. Међутим, динамичан развој друштва и убрзан развој науке, технике и технологије не би се могли остварити без човјека, без његовог знања и искуства. Човјек је незамјењив чинилац развоја и напретка савременог друштва. Његова развијена свијест и стечено знање, као и радно и животно искуство имају непроцјењиву вриједност у свим сферама живота и рада. Сва савремена научна и техничка достигнућа као аутоматизација, кибернетика, информатизација, резултати су интелектуалних могућности, знања и способности човјека. Међутим, за овладавање и примјењивање високе савремене технологије и научно-техничких достигнућа неопходан је квалитетно образован и развијен човјек. Необразован, неписмен и нестручан човјек друштву не може понудити много. образовање се, значи, јавља као фактор промјена у науци и производњи и доприноси њиховој квалитативној промјени.

Квалитет у базичном школовању везан је за потребе савременог друштва, које постаје све више плуралистичко, што подразумева бољу припрему за живот одраслих; побољшање статуса; ефикасност и професионалну улогу наставника: организацију; садржај и структуру курикулума; методе евалуације и квалитетније факторе који утичу на перформансе школе, чак и програме који су пројектовани за увођење инклузивног образовања.

Кад говоримо о основном или базичном образовању, подразумева се широк оквир образовања које је потребно пружити младим људима, као добру основу за даљи живот. Темељна замисао земаља ОЕЦД-а управо је да се треба усредсриједити на базично школовање и на овом нивоу система образовања уложити највећи напор за побољшање квалитета.

Поимање и вредновање квалитета веома је комплексан процес и заснива се на промјенама вриједности. Као што постоји једноставна и једнодимензионална мјера квалитета, тако је и дефинисање појма оног што образовање чини висококвалитетним мултидимензионално.

У областима образовања, процјене ове врсте свакодневно се врше по више пута у различитом окружењу. „Као родитељ, једноставно могу да кажем да ли је добро или не.“ „Свако у школи једноставно зна ко су добри, а ко лоши наставници.“ „Школска инспекција или вредновање наставника често ће обухватити баш ове врсте квалитативних процена.“ (Исто, 33) Такве процјене изискују површност и непрецизност, а понекад и неусаглашеност.



Кад је ријеч о „квалитету образовања“, онда се поставља и питање да ли „квалитет“ схватити само као мјеру утврђеног стандарда (норме, нивоа, степена) или као атрибутивно својство, као „вриједносно суђење“ („добар“ односно „лош“ квалитет и сл.), да ли „квалитет“ (његово утврђивање) укључује и „перспективну“ и „нормативну“ компоненту и како на најпотпунији начин исказати „квалитет образовања“ (Поткоњак, 2000 : 82). Надаље, „у погледу квалитета образовања постоје многе поставке, неке више неке мање прецизне, све сачињене у различитим контекстима, али постоји и мали број ретких систематичних студија о овом питању“ (Школе и квалитет, 1998 : 31).

У контексту образовања рјечник би обухватио дефинисање ријечи као што су „степен изврности“. Кад се већ квалитет користи у значењу степена изврности, откривају се два аспекта: један је процјена вриједности, а други је положај у односу на примијењену школу од доброг ка лошем. „Да би се одредио квалитет рада школе, на пример, као 'слаб', 'осредњи' или 'изузетан', примењује се, мање или више прецизно, одређена идеја о вредности и идентификује, опет мање или више произвољно, где се та школа налази у односу на друге школе“ (Исто, 33). Да би квалитативне процјене биле комплексније, ријетко се праве и узимају у обзир ефекти побољшања.

Квалитетом се може имплицитно означавати и „добар“ или „изврстан“, као што је већ у случајевима кад разматрамо нпр. квалитет рада наставника. Квалитативна вредновања су, у одређеном смислу, она која се врше и интуитивно јер комплексност посматраног феномена изазива сегментацију у свим дјеловима који могу бити мјерљиви. „Данас се говори о 'квалитету живота' и или 'живљења', 'квалитету демократије', 'квалитету међуљудских односа', о 'квалитету' литературе, позоришта, филма, штампе, масмедија итд., о 'квалитету становања', 'еколошком квалитету', 'квалитету човекове средине', и сл., затим о 'квалитету рада', 'квалитету производа' итд. Данас, веома често и много говоримо о 'квалитету образовања', а у том смислу и о 'квалитету' школовања, односно школе, наставе, рада наставника, 'квалитету' образовних планова и програма, уџбеника, приручника, наставних метода, о 'квалитету образовне технологије' итд.“ (Поткоњак, 2000 : 76). Међутим, ако се покушају наћи одредбе, прецизнија одређења наведених синтагми, у склопу „квалитета образовања“, онда се брзо увиђа да не постоје.

Језичко-лексички термин *квалитет* (од латинске речи *qualitas*) има много значења: својство, каквоћа, особина, врлина, вриједност, доброта. Кад се термин *квалитет* користи уз термин *образовање*, он као да добија још нека значења. „Није тешко закључити да се, чак и на основи површине анализе контекста у којима се користи синтагма 'квалитет образовања', њиме означавају циљ, задаци и захтеви који се постављају образовању;

развојна перспектива („квалитет образовања као предуслов за ’улаз‘ у XXI век, у ’ново друштво‘“). Термин служи и као вредносна одредница педагошког процеса и рада наставника, али и као атрибутивно својство личности субјекта укључених у образовни процес (ученици, студенти, полазници, наставници)“ (Исто, 76).

Семантичке разлике које ће се даље разматрати могу се прецизирати и идентификовати, али превазилажење значења у самом рјечнику захтијева испитивање садашњих приступа појму квалитета који представљају саму срж анализе и расправе о образовању. Сви општи критеријуми за вредновање квалитета школског система или образовања (нпр. основног образовања) треба да буду испуњење постављених циљева. „Критеријум за вредновање квалитета једног школског система требало би да буду постављени циљеви, јер је сасвим логично да што је систем ближи њиховом испуњењу да је квалитет образовања који он обезбеђује бољи“ (Школе и квалитет, 1998 : 36). Да би се одредили најважнији циљеви, потребно је ријешити питање које аспекте функционисања школе треба укључити у општу дефиницију појма квалитета. Многи сматрају да се „квалитет“ првенствено односи на резултате неког школовања. „Циљ да се свако дете образује до граница својих могућности остаје приоритетни став у светлу потребе да се изгради будућност демократских плуралистичких друштава на основу многих различитих талената младих људи“ (Исто, 43).

Квалитет представља континуум за слаба или добра постигнућа под утицајем идеологије „изврсност“ и односи се на нивое и стандарде. Већ на почетку расправе о дефинисању појма „квалитетног образовања“ расправа је усмерена на то да не треба тежити давању универзално прихватљиве дефиниције „квалитета образовања“. Значи, свака расправа о „квалитетном образовању“ подразумијева и дефинисање цјелине система образовања, нпр. базичног основног образовања.

Свака расправа о „квалитету образовања“ изискује два основна питања: квалитет у чему (чега) и квалитет за кога? Одговори на та два питања битни су за комплетну слику „квалитета образовања“, што подразумијева стандарде, норме, индикаторе, увјерење, процјену, евалуацију, самоевалуацију и др. „Квалитет у чему? Квалитет већина веже за резултате образовања. Да ли је то довољно? Да ли output може имати жељени (претпостављени) квалитет ако се исти захтев не постави и input-у? И не само то: мора ли се исти захтев (’квалитет‘) поставити и оном што је између ’улаза‘ и ’излаза‘ тј. образовном процесу? Увидело се веома брзо да се ’квалитет‘ не може везати само за неки део и аспект већ за целину образовања. То практично значи да би се постигао ’квалитет‘ образовања (жељени, очекивани, планирани) мора се постићи ’квалитет‘ у следећим основним компонентама целине образовања: циљ и задаци

образовања и њихова операционализација (тако да се могу остварити), прецизно утврђени садржаји образовања (планови, програми) према постављеном циљу и задацима: ефикасно остваривање задатака образовања на и путем утврђених садржаја (питања 'педагошких стратегија' у процесу образовања), утврђени стандарди (норме) у погледу исхода (резултата) образовања, адекватан инструментариј за мерење резултата образовања и утврђивање постигнутих нивоа предвиђених стандарда, вредновање целокупног процеса и резултата образовања“ (Поткоњак, 2000 : 80).

Кад говоримо о циљевима и задацима образовања и њима одговарајућим исходима, ситуација је врло комплексна. „Релација циљеви и задаци – квалитет је само наизглед једноставан. Логичан одговор би био: квалитет је постигнут кад су остварени постављени циљеви и задаци. Из тога следи да би степен остварених циљева и задатака требао да буде критеријум за вредновање квалитета. Да ли је такав закључак довољан да школе на основу њега, утврде јасан план за побољшање квалитета? Није, јер су циљеви променљива категорија нарочито у временима наглих друштвених промена“ (Вилотијевић, 2000 : 114). На наставном кадру ипак је да некад донесе приоритете и да у конкретизацији приоритет дају најважнијим задацима. Надаље, утицај на школски рад имају разни други фактори (родитељи, сарадници и разне друге групе). Да би се постигао квалитет образовања, захтјеви се постављају и носиоцима образовне политике, и свим субјектима образовања у школи, прије свега наставницима (од чијег рада, стручности и залагања зависи у великој мјери успјех образовног процеса). „Нису давна времена када је оцену највишег квалитета добијало знање као обухватан скуп меморисаних чињеница и информација, које се, у потребном тренутку, могу користити. У модерном добу то није довољно јер нека знања брзо застаревају, а нова још брже настају. Право знање је оно које чини темељ новом знању. Добра је она школа која даје солидну основу за будуће учење, припрема за критичко мишљење тј. припрема за анализу и просуђивање аргумената, за закључивање, постављање важних питања. Данас се тражи више интелектуалног него физичког рада, више универзалног него посебног знања, више креативности него рутине. Данас такво знање задовољава критеријум високог квалитета“ (Исто, 113).

Према новим тенденцијама у свијету квалитет образовања све више се везује за контекст у коме се оно одвија, а оснаживање школе и професионалног кадра у њој предуслов је квалитетног образовања. „Квалитет, осим испуњавања стандарда који се одређују на вишим нивоима, све више подразумева отварање образовања према локалним потребама и очекивањима уз бригу о задовољавању корисника образовних услуга“ (Квалитетно образовање за све, 2004 : 49).

## ЗАКЉУЧАК

Гледање и контекст квалитета образовања може се посматрати с различитих садржајних погледа: педагошког, дидактичко-методичког, социолошког, кибернетичког, психолошког и др. Земље Европске уније усвојиле су 2001. године стратешке циљеве и компоненте образовања за квалитет, а у сврху обуке кадрова у тој области. Први циљ односио би се на унапређење квалитета и ефикасности система образовања и обуке у ЕУ, у свијетлу нових захтјева које поставља „друштво знања“ и измијењених модела учења и наставе. Компоненте овог циља биле би: „унапређење образовања и стручног усавршавања наставника; развијање вештина за друштво знање; обезбеђен приступ информационо-комуникационим технологијама; повећање стопе уписа на студије природних и техничких наука; боље коришћење ресурса“ (Исто, 74). Други циљ односи се на олакшан приступ свим системима образовања и обуке у свијетлу водећих промјена у доживотном учењу, професионалном развоју, једнакој могућности и социјалној кохерентности. Компоненте овог циља јесу: стварање окружења отвореног за учење; већа привлачност учења; подржавање једнаких могућности и социјалне кохерентности. Трећи циљ усмјерен је на отварање система образовања ка спољашњем свијету, подстицање релевантности за друштво и суочавање с изазовима које намеће глобализација. Компоненте овог циља јесу: „јачање веза између света, рада и истраживања и друштва у целини; развијање духа предузетништва; унапређење наставе страних језика; повећање мобилности и размене; јачање европске сарадње“ (Исто, 74). Сви наведени циљеви јачају и квалитет образовног система једне земље.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вилотијевић, М. (2000). Квалитет образовања и школе – кључ за 21. век. Београд: Педагогија, бр. 2.
2. Вилотијевић, М. (1993). Организација и руковођење школом. Београд: Научна књига.
3. Вилотијевић, М. (1996). Системско – теориске основе наставног процеса. Београд: Учитељски факултет.
4. Вујаклија, М. (2008). Лексикон страних речи и израза – 5. допуњено и редирирано издање. Београд: Просвета.
5. Withey, S. (1976). Quality of Life As An Educational Outcome. New Jersey: Educational Testing Service.
6. Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву, Министарство просвете и спорта Р. Србије, Београд, 2002.

7. Квалитетно образовање за све: изазови реформе образовања у Србији., Министрство просвете и спорта Р. Србије, Београд, 2004.

8. Пејатовић, А. (2006). Образовање и квалитет живота. Београд : Институт за педагогију и андрагогију.

9. Пејић, Р. (2000). Рационалност и квалитет рада наставника у разредној настави. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

10. Поткоњак, Н. (2000) Квалитет образовања. Систем квалитета у образовању према захтевима серије стандарда ЈУС 9000: Зборник радова међународне конференције. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

11. Савичевић, Д. (2000). Пут ка друштву учења. Београд : Просветни преглед.

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

## QUALITY RESOURCES IN PRIMARY EDUCATION

### **Abstract:**

Existence and development of every society depends on the development and quality of its education system. Quality education is a top issue in every society, pillar of knowledge and progress and it is aimed both at final outcomes of learning and at teaching process itself. In quality assurance of education institution resources play an important role. This is the way to identify concrete resources of an education institution. Pedagogic-didactic resources in quality education recognize resources that support and foster quality teaching based on standards and prescribed documents. To understand better what quality education means we may have to define terms such as “quality education”, “characteristics of quality education”, “pedagogic-didactic resources” etc.

**Key words:** quality education, characteristics of quality education, pedagogic-didactic resources

## **NASTAVNO – VASPITNI RAD**





*Tamara HRIN<sup>1</sup>*  
*Mirjana SEGEDINAC<sup>2</sup>*  
*Dušica MILENKOVIĆ<sup>3</sup>*

## PRIMJENA SISTEMIČKOG PRISTUPA U EGZEMPLARNOJ NASTAVI ORGANSKE HEMIJE

### **Rezime:**

Ovaj rad predstavlja teorijski i polazni metodološki okvir predstojećeg empirijskog istraživanja, sa temom primjene sistemskog pristupa u egzemplarnoj nastavi organske hemije na osnovnoškolskom nivou. Rad je proistekao iz činjenice da mnogi učenici posjeduju značajne teškoće u razumijevanju i savladavanju sadržaja iz organske hemije i kao rezultat toga često pribjegavaju memorisanju koncepata iz pomenutog domena. Međutim, ako sagledamo činjenicu da je jedan od osnovnih ciljeva obrazovnog procesa izgradnja sistema znanja koji je stabilan i primjenljiv u novim problemskim situacijama, jasno je da se mehaničko zapamćivanje mora zamijeniti smislenim učenjem. Da bi se to ostvarilo, nedostaci tradicionalanog oblika rada moraju biti prevaziđeni dizajnom novih nastavnih metoda. Shodno tome, u ovom radu predstavljena su osnovna obilježja egzemplarne nastave, pri čemu su za potrebe pojedinačnih faza konstruisani sistemski dijagrami i sistemski zadaci.

**Ključne riječi:** organska hemija, egzemplarna nastava, sistemski pristup, konceptne mape, sistemski dijagrami, sistemski zadaci

---

<sup>1</sup> Ms Tamara Hrin, istraživač-pripravnik, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

<sup>2</sup> Dr Mirjana Segedinac, redovni profesor, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

<sup>3</sup> Mr Dušica Milenković, asistent, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

• Ovaj rad predstavljen je u okviru projekta broj 47003, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.



## Uvod

### *Učenje sadržaja organske hemije*

Počev od druge polovine XX vijeka, veliki broj istraživanja iz polja hemijskog obrazovanja posvećen je činjenici da mnogi učenici imaju značajne teškoće u savladavanju sadržaja iz domena organske hemije (Ellis, 1994; Johnstone, 2006; Katz, 1996; O'Dwyer i Childs, 2011). Primijećeno je da se u pomenutim radovima često pominju isti koncepti koje su učenici okarakterisali kao teške za učenje i razumijevanje. To su koncepti poput simboličke reprezentacije organskih jedinjenja primjenom hemijskih formula, izvođenje sistemskih naziva organskih jedinjenja primjenom IUPAC-nomenklature, razlikovanje funkcionalnih grupa, kao i hemijske reakcije (Katz, 1996; O'Dwyer i Childs, 2011).

Prije samog pronalaženja rješenja kako prevazići teškoće u savladavanju sadržaja iz organske hemije, neophodno je definisati izvore tih teškoća. Glavni izvori teškoća jesu obimnost materijala za učenje, nepostojanje razrađenih algoritama za rješavanje problema iz ove oblasti i neposjedovanje vještina za učenje neophodnih za uspješno savladavanje pomenutih sadržaja – sposobnost mišljenja o apstraktnim konceptima, prostorno i analitičko mišljenje (Ellis, 1994). Iz pomenutih razloga, kad se učenici susretnu s ovakvim sadržajima, većina se zadovoljava mehaničkim zapamćivanjem koncepata (Johnstone, 2006; Katz, 1996), i to u obimu koji je potreban da bi ih nastavnici pozitivno ocijenili (Pungente i Badger, 2003).

Međutim, ako sagledamo činjenicu da se kvantitet naučnih pojmova koje učenici treba da savladaju u toku nastavnog procesa konstantno povećava, dolazimo do zaključka da je neophodno obratiti pažnju na način na koji se pojmovi savladavaju te da mehaničko zapamćivanje ne može biti jedan od njih. To je razumljivo ako se osvrnemo na rad Millera (1956), koji je istakao da pojedinac u nekom trenutku može procesirati  $7 \pm 2$  elemenata pružene informacije zbog kapaciteta i ograničenja radne memorije. Na primjer, organsku hemiju karakterišu strukturne formule, hemijske jednačine i nazivi organskih jedinjenja, čiji pojedinačni elementi vrlo često prevazilaze gornju granicu Millerovog broja, što njihovo mehaničko zapamćivanje dovodi do preopterećenja radne memorije. Postavlja se pitanje kako učenici mogu prevazići pomenuto preopterećenje? Prema Van Merriënboeru i Swelleru (2005) preopterećenje radne memorije može biti prevaziđeno konstrukcijom kognitivnih shema, kombinovanjem ili ugradnjom jednostavnijih elemenata u kompleksnije strukture, pri čemu se grade povezane, organizovane cjeline. Takva cjelina (shema) procesira se kao jedan element u radnoj memoriji (redukuje se opterećenje radne memorije) i skladišti se u dugotrajnu memoriju. Učenje putem izgradnje kognitivnih shema može se ostvariti dobro dizajniranim instrukcionim metodom (Van Merriënboer, Clark i De Croock, 2002).

No, uzmemo li obzir osnovna obilježja tradicionalne nastave, kao što je prenamaglašena uloga nastavnika, dominantan frontalni oblik rada i monološka metoda, jasno je da se takvim pristupom ne može njegovati proces izgradnje kognitivnih shema. Shodno tome, u nastavni proces organske hemije potrebno je uvesti nove instrukcijske metode, koje će aktivirati učenike i obezbijediti konstantno povezivanje koncepata koji pripadaju odabranom domenu znanja. Time bi se izgradile organizovane cjeline koncepata, obezbijedila bi se njihova smisljena primjena u novim, analognim zadacima i riješio bi se problem učeničkog mehaničkog zapamćivanja.

### *Egzemplarna nastava*

Pojam „egzemplarna nastava“ prvi je upotrijebio njemački edukator Martin Wagenschein 1952. godine (Cekić-Jovanović i Golubović-Ilić, 2010). Ovaj model nastave nastao je upravo iz potrebe da se učenici aktiviraju u toku savladavanja nastavnih sadržaja (Stanisavljević i Đurić, 2011), a sastoji se u tome da se učenicima pomoću reprezentativnih primjera objasne osnovni, ključni pojmovi, a da oni, po ugledu na taj primjer (egzemplar), samostalno uče slične (analogne) sadržaje (Cekić-Jovanović i Golubović-Ilić, 2010).

U toku primjene ovog oblika nastave, neophodno je sagledati nekoliko bitnih faktora. Kao prvo, nastavnik mora imati na umu da je njegova obrada gradiva primjer (egzemplar) po kome će učenici kasnije obrađivati analogne sadržaje. Ukoliko sam model ima slabosti, to će se svakako odraziti na rad učenika na analognim primjerima (Cekić-Jovanović i Golubović-Ilić, 2010). Pored toga, potrebno je razmotriti faktore kao što su *karakteristike učenika, način dizajniranja nastavnog materijala i način njihove prezentacije učenicima* (Van Gog i Rummel, 2010). Kad se osvrnemo na karakteristike učenika, s posebnom pažnjom treba razmotriti njihovo predznanje i kapacitet radne memorije. Autori Van Gog i Rummel (2010) naglašavaju da je ovaj oblik nastave izuzetno pogodan za početnike – za učenike koji još uvijek ne posjeduju izgrađene kompleksne sheme, pa je za njih od neprocjenjive važnosti da izgrade početne sheme u toku nastavnog procesa. Kad se početnici susretnu s problemom iz domena koji je njima još uvijek nepoznat, često pribjegavaju strategiji rješavanja problema kao što je „means-ends“ analiza (Schworm i Renkl, 2006). Tokom takvog rješavanja problema, učenici sagledavaju početno i krajnje stanje problema, razlike između njih, isprobavaju moguće procese za rješavanje problema i na kraju često ne uspijevaju da riješe problem. Takav put postavlja visoke zahtjeve radnoj memoriji i samim tim ne vodi izgradnji kognitivnih shema. Nasuprot tome, razrađeni primjeri koji se primjenjuju u toku egzemplarne nastave sprečavaju učenike da primjenjuju irelevantne postupke (korake) u toku rješavanja prikazanog problema, pomažući im da obrate pažnju na samu suštinu problema i da ga riješe na smislen način. Samim tim, analogni primjeri postavljaju niže zahtjeve radnoj memoriji i

vode izgradnji početnih shema, koje će se u daljem toku obrazovanja razvijati u kompleksnije (Wittwer i Renkl, 2010).

### *Dizajn i tok egzemplarne nastave*

Da bi egzemplarna nastava bila efikasna, s posebnom pažnjom se mora razmotriti tok nastave i dizajn egzemplarnih i analognih sadržaja. Egzemplarna nastava sprovodi se u nekoliko faza, a u ovom radu razmotriće se realizacija egzemplarne nastave kroz četiri faze, u skladu s radovima Cekić-Jovanović i Golubović-Ilić (2010) i Stanisavljević i Đurić (2011).

1. Prva faza podrazumijeva studiozno proučavanje sadržaja koji su predviđeni Nastavnim planom i koji su u skladu s preporučenim udžbenikom. U toj fazi potrebno je identifikovati nastavne teme ili jedinice pogodne za egzemplarnu obradu. Na kraju ove faze nastavnik treba pred sobom da ima dvije grupe sadržaja: *egzemplarne*, koji čine manju grupu, i *analogne*, koji čine veću grupu.

2. Druga faza odnosi se na nastavnikovu obradu egzemplarnog sadržaja na uzoran (primjeran) način, uz adekvatan odabir nastavnih metoda.

3. U trećoj fazi učenici samostalno rješavaju analogne primjere, oslanjajući se na nastavnikovu instrukciju i obrađene egzemplarne sadržaje.

4. Četvrta faza jeste produktivno ponavljanje, povezivanje i sistematizacija i egzemplarnih i analognih sadržaja. Ovoj fazi pripada i provjera učeničkog znanja, kao i nastavnikova subjektivna evaluacija sopstvenog modela rada.

Da bi se egzemplarni sadržaji prezentovali učenicima na odgovarajući način i da bi analogni primjeri omogućili učenicima da stečeno znanje logički povežu i izgrade sistem znanja, s posebnom pažnjom mora se sagledati dizajn i konstrukcija egzemplarnih i analognih primjera. U ovom radu, za dijagramsko prikazivanje sadržaja egzemplarne nastave biće primijenjen sistemski pristup, odnosno *sistemički dijagrami i sistemički zadaci*, koje su prvi put konstruisali i uveli u nastavni proces hemije Fahmy i Lagowski (2002, 2004). Sistemski dijagrami definišu se kao uređenje koncepata u interaktivan sistem, u kome su sve veze među konceptima jasno naglašene. U toku dizajniranja sistemskih dijagrama Fahmy i Lagowski (2002, 2003) oslonili su se na osnovna obilježja konceptnih mapa. Osnovna razlika između ova dva vida ontološke reprezentacije znanja jeste u tome da se konceptne mape karakterišu hijerarhijskim uređenjem koncepata, u kome su opšti (generalni) koncepti postavljeni na vrh strukture, dok se specifičniji koncepti raspoređuju ka dnu (Novak, 2002). S druge strane, sistemski dijagrami posjeduju zatvorenu strukturu – strukturu klastera, u kom su uspostavljene sve moguće veze među konceptima datog domena (Fahmy i Lagowski, 2002, 2003). Razlika između sistemskih dijagrama i sistemskih zadataka jeste u broju koncepata koji su dio njihove strukture i u njihovoj primjeni. Sistemski

dijagrami upotrebljavaju se za obradu novog gradiva i samim tim sadrže veći broj koncepata, dok se sistemički zadaci primjenjuju za ponavljanje, sistematizaciju i evaluaciju učeničkog znanja, pa shodno tome posjeduju manji broj koncepata.

## Metodologija

### *Cilj rada*

Osnovni cilj ovog rada jeste predstavljanje sadržaja organske hemije, iz nastavne jedinice „Hemijska svojstva acikličnih ugljovodonika“ primjenom sistemičkih dijagrama i zadataka u okviru egzemplarne nastave. Ovaj rad predstavlja teorijski i polazni metodološki okvir za predstojeće empirijsko istraživanje, u kome bi primjena predstavljenog dizajna nastavnog materijala vodila boljem razumijevanju i savladavanju koncepata iz domena organske hemije kod učenika na osnovnoškolskom nivou.

### *Zadaci*

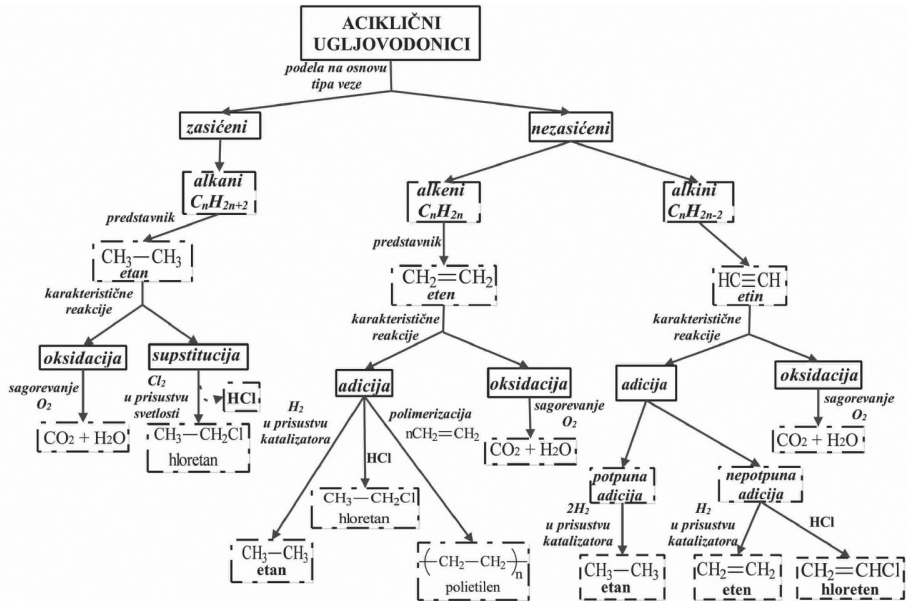
1. Analiza nastavne jedinice „Hemijska svojstva acikličnih ugljovodonika“, odnosno odabir i organizacija nastavnih sadržaja konstrukcijom konceptne mape (prva faza egzemplarne nastave).
2. Konstrukcija sistemičkog dijagrama (egzemplara) za potrebe druge faze egzemplarne nastave.
3. Konstrukcija sistemičkih (analognih) zadataka za potrebe treće faze egzemplarne nastave.
4. Konstrukcija testa znanja s ciljem evaluacije učeničkog znanja (četvrta faza egzemplarne nastave).

## Diskusija

### *Primjena konceptne mape u prvoj fazi egzemplarne nastave*

Za egzemplarni model rada u okviru nastavne teme „Ugljovodonici“ na osnovnoškolskom nivou nastavnik se na početku mora opredijeliti za određene sadržaje, s obzirom na to da se mnoge nastavne jedinice iz ove teme mogu uspješno obraditi primjenom egzemplarne nastave. Nastavne jedinice kod kojih se lako mogu uočiti i izdvojiti tipični (egzemplarni) i analogni sadržaji jesu: „Podjela ugljovodonika“, „Struktura i izomerija acikličnih ugljovodonika“, „Hemijska svojstva acikličnih ugljovodonika“ i „Nafta“. Nakon studioznog proučavanja sadržaja, opredijelili smo se za nastavnu jedinicu „Hemijska svojstva acikličnih ugljovodonika“, pri čemu je na samom početku konstruisana konceptna mapa (slika 1). Odabir koncepata izvršen je prateći Nastavni program hemije za osmi razred osnovnog obrazovanja u Republici Srbiji (<http://www.zuov.gov.rs>) i preporučeni udžbenik (Mandić, Korolija i Danilović, 2010).

Osnovna uloga konceptne mape u ovaj fazi jeste da olakša nastavniku odabir odgovarajućih sadržaja, omogući jasnije sagledavanje ključnih koncepata (npr. alkani, alkeni, alkini) i specifičnijih koncepata (npr. etan, eten, etin) te da omogući efikasniju konstrukciju egzemplara u formi sistemčkog dijagrama, koji će se primijeniti u drugoj fazi egzemplarne nastave.



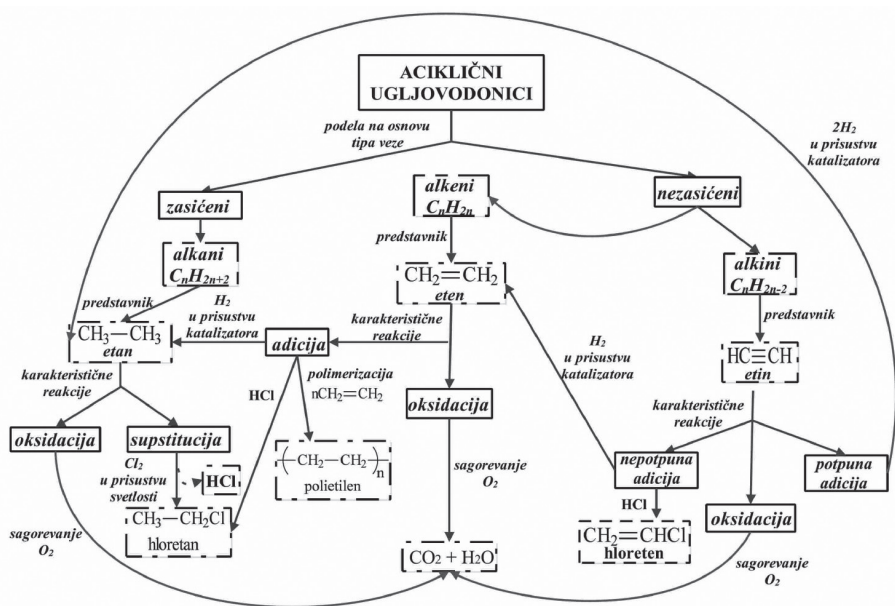
**Slika 1.** Odabir nastavnih sadržaja u prvoj fazi egzemplarne nastave primjenom konceptne mape.

#### *Primjena sistemčkog dijagrama u drugoj fazi egzemplarne nastave*

Mnogi autori koji se bave ispitivanjem efikasnosti egzemplarnog modela rada, ističu da druga faza nastave, koja se odnosi na nastavnikovu obradu novog gradiva primjenom egzemplara, predstavlja ključnu etapu za ovaj vid nastave (Cekić-Jovanović i Golubović-Ilić, 2010; Schworm i Renkl, 2006). Nastavnikova instrukcija jeste primjer (uzorni model) po kome će kasnije učenici samostalno rješavati analogne primjere (probleme). Ukoliko sam model ima nepravilnosti (slabosti), to će se svakako odraziti na kasniji samostalan rad učenika (Cekić-Jovanović i Golubović-Ilić, 2010). Na osnovu toga možemo zaključiti da egzemplarni sadržaji moraju biti kvalitetno obrađeni, što se može postići uz njihovu adekvatnu reprezentaciju učenicima i odgovarajući dizajn. Ključna karakteristika modela koji će se primijeniti za prikazivanje egzemplarnih sadržaja jeste mogućnost uspostavljanja relacija između različitih djelova pruženih informacija u datom domenu, u cilju

sprečavanja dijeljenja učeničke pažnje na različite, nepovezane cjeline. Taj cilj može se postići primjenom adekvatno konstruisanih dijagrama (Schworm i Renkl, 2006), gdje svakako spadaju i sistemski dijagrami.

Primjena sistemskog dijagrama (slika 2) omogućava nastavniku da ukaže učenicima na povezanost pojmova nove nastavne jedinice. Tako će, na primjer, sagledavanjem relacija između alkana, alkena i alkina, učenici znati da se alkani (npr. etan) mogu dobiti u reakciji adicije molekula vodonika i na alkene (npr. eten) i na alkine (npr. etin) u zavisnosti od toga da li se adira jedan ili dva molekula vodonika. Pored toga, učenici mogu jasno uvidjeti da se alkilhalogenidi dobijaju polazeći od alkena adicijom molekula halogenvodonika na dvostruku vezu, ili u reakciji supstitucije alkana i molekula halogena u prisustvu svjetlosti. Takođe, sagledavajući sagorijevanje različitih klasa acikličnih ugljovodonika, učenici zaključuju da su krajnji proizvodi uvijek ugljenik(IV)-oksid i voda. S druge strane, ukoliko bi se za obradu egzemplarnih sadržaja primijenila konceptna mapa (slika 1), nastavnik ne bi bio u mogućnosti da ukaže da pomenutu povezanost, a učenici ne bi izgradili smislenu cjelinu pojmova i teže bi rješavali analogne primjere.



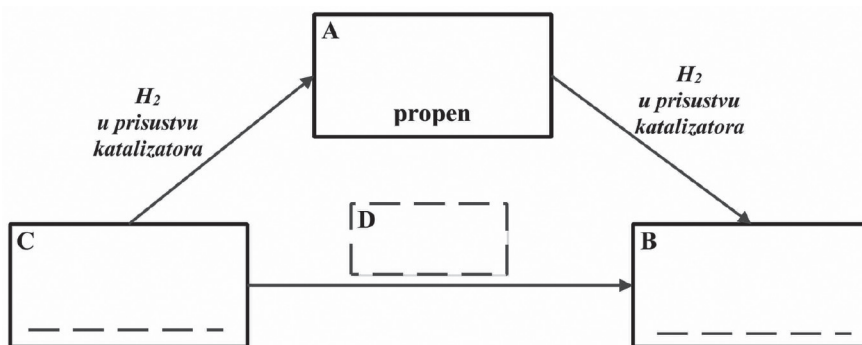
Slika 2. Obrada novog gradiva primjenom sistemskog dijagrama (egzemplara).

### Primena sistemskih zadataka u trećoj fazi egzemplarne nastave

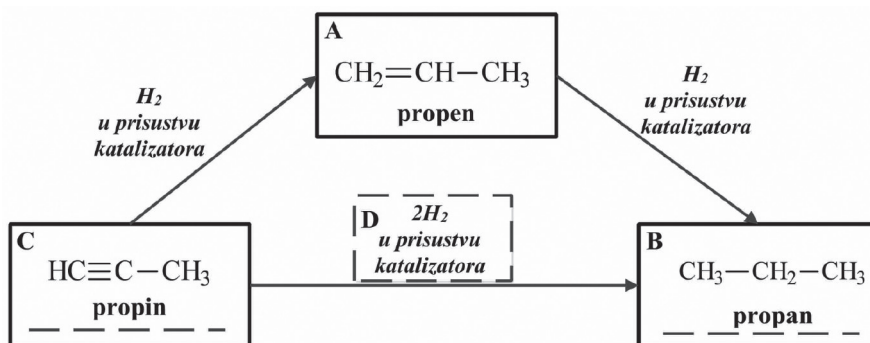
Treća faza egzemplarne nastave odnosi se na rad učenika na analognim primjerima (zadacima), na osnovu nastavnikove obrade egzemplarnog

sadržaja. Svaki učenik dobija nastavni list u kome su navedeni tekstovi zadataka i prikazani analogni primjeri u formi neispunjenih ili djelimično ispunjenih sistemičkih zadataka. Primjer jednog sistemičkog zadatka koji je pripremljen za treću fazu egzemplarne nastave dat je na slikama 3 (neriješen zadatak) i 4 (riješen zadatak). Tekst tog zadatka glasi: „U polje A napisati strukturnu formulu propena, a nakon toga polje B ispuniti strukturom i nazivom jedinjenja koje se dobija adicijom jednog molekula vodonika na propen. Takođe, odrediti strukturu i naziv jedinjenja iz polja C ako je poznato da se to jedinjenje prevodi u propen nakon adicije jednog molekula vodonika. Na kraju, odrediti reaktant i uslove pod kojima se jedinjenje C prevodi u jedinjenje B, upisujući ih u polje D.“

Samostalan rad učenika odnosi se na popunjavanje praznih polja u sistemičkom zadatku, pri čemu nastavnik prati rad učenika tako što prikazuje konačno rješenje (strukturu jedinjenja i naziv) pomoću video-projektora, ali nakon što učenici dođu do tačnog rješenja uz instrukcije nastavnika. Da bi ova etapa egzemplarne nastave bila efikasna, potrebno je pripremiti nekoliko sistemičkih zadataka (5–7).



**Slika 3.** *Primjer neriješenog sistemičkog zadatka pripremljenog za treću fazu egzemplarne nastave.*



**Slika 4.** *Primjer riješenog sistemičkog zadatka pripremljenog za treću fazu egzemplarne nastave.*

### *Konstrukcija testa znanja za četvrtu fazu egzemplarne nastave*

U cilju provjere kvaliteta i kvantuma stečenog znanja učenika putem primjene sistemskog pristupa u egzemplarnoj nastavi, pripremljen je finalni test znanja. Da bi se ispitala efikasnost primijenjenog nastavnog metoda, pored eksperimentalne grupe učenika, neophodna je i kontrolna grupa koja bi učila na tradicionalan način. Obje grupe učenika rješavaju finalni test, koji obuhvata dva tipa zadataka: klasične linearne zadatke (npr. zadaci višestrukog izbora, zadaci dopunjavanja, esejski zadaci) i sistemске zadatke. Efikasnost primjene sistemskog pristupa u egzemplarnoj nastavi rezultovala bi većim postignućem učenika eksperimentalne grupe u poređenju s kontrolnom grupom, i u linearnim i u sistemskim zadacima.

### **Zaključak**

Ovaj rad predstavlja teorijski i polazni metodološki okvir planiranog empirijskog istraživanja, koje će biti sprovedeno s ciljem ispitivanja efikasnosti primjene sistemskog pristupa u egzemplarnoj nastavi organske hemije na osnovnoškolskom nivou.

Egzemplarna nastava, kao vid nastave koji aktivira učenike i omogućava izgradnju kvalitetnog i stabilnog sistema znanja, ocijenjena je kao posebno pogodna za učenike koji još uvijek ne posjeduju izgrađene sheme iz odabranog domena (učenici na osnovnoškolskom nivou, odnosno početnici). Posmatrajući nastavnikov model obrade novog gradiva (egzemplar), učenici su u stanju da samostalno rješavaju analogne primjere, ali samo ako je nastavnikov model dizajniran i prikazan učenicima na odgovarajući način. Sagledavajući ovu činjenicu kao ključnu za obezbjeđivanje efikasnosti cijelog procesa egzemplarne nastave, odabrali smo sistemski pristup (sistemске dijagrame i zadatke) kao vid prezentacije koncepta iz nastavne jedinice „Hemijska svojstva acikličnih ugljovodonika“. Shodno tome, za potrebe druge faze egzemplarne nastave, odnosno za nastavnikovu obradu novog gradiva, konstruisan je sistemski dijagram koji posjeduje 21 međusobno povezan koncept, dok je za treću fazu egzemplarne nastave (učeničko rješavanje analognih primjera) konstruisano 5 sistemskih zadataka, koji posjeduju od 3 do 7 polja. Na kraju, za evaluaciju učeničkog znanja konstruisan je finalni test znanja koji posjeduje dvije grupe zadataka: klasične linearne zadatke i sistemске zadatke.

Važno je napomenuti da, iako se egzemplarna nastava pokazala efikasnom u poređenju s tradicionalnom nastavom i rješavanjem klasičnih problema u velikom broju dosadašnjih istraživanja (Paas i Van Merriënboer, 1994; Stanisavljević i Đurić, 2011), efikasnost egzemplarne nastave u kombinaciji sa sistemskim pristupom još uvijek nije ispitana. Pored toga, bilo bi značajno ispitati uticaj ovog vida nastave na kognitivno opterećenje učenika (uloženi mentalni napor), kako u toku same nastave, tako i u toku



izrade finalnog testa znanja. Time bi se kompletirala slika o efikasnosti sistemickog pristupa u egzemplarnoj nastavi organske hemije kod učenika u početnoj fazi učenja pomenutih sadržaja.

### Literatura

- Cekić-Jovanović, O. i Golubović-Ilić, I., 2010. *Norma*, 15, 229–242.
- Ellis, J. W., 1994. *Journal of Chemical Education*, 71, 399–403.
- Fahmy, A. F. M. and Lagowski, J. J., 2002. *Chemical Education International*, 3 (1).
- Fahmy, A. F. M. and Lagowski, J. J., 2003. *Journal of Chemical Education*, 80, 1078–1083.
- Fahmy, A. F. M. and Lagowski, J. J., 2004. *Using SATL techniques to assess students achievement in chemistry*. Rad prezentovan na 18<sup>th</sup> International Conference on Chemical Education, Istanbul.
- Johnstone, A. H., 2006. *Chemistry Education Research and Practice*, 7, 49–63.
- Katz, M., 1996. *Journal of Chemical Education*, 73, 440–445.
- Mandić, Lj., Korolija, J. i Danilović, D., 2010. *Hemija za osmi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Miller, G. A., 1956. *The Psychological Review*, 63, 81–97.
- Nastavni program hemije za osmi razred osnovnog obrazovanja u Republici Srbiji. Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. <http://www.zuov.gov.rs> (Pristupljeno 2. 4. 2014).
- Novak, J. D., 2002. *Science Education*, 86, 548–571.
- O'Dwyer, A. and Childs, P., 2011. *Secondary level Irish pupils' and teachers' view of difficulties in Organic Chemistry*. Rad je prezentovan na Western Europe IOSTE Mini-Symposium – Science Education Research, Limerick, Irska.
- Paas, F. G. W. C and Van Merriënboer, J. J. G., 1994. *Journal of Educational Psychology*, 86, 122–133.
- Pungente, M. D., and Badger, R. A., 2003. *Journal of Chemical Education*, 80, 779–784.
- Schworm, S. and Renkl, A., 2006. *Computers & Education*, 46, 426–445.
- Stanisavljević, J. i Đurić, D., 2011. *Pedagogija*, 66, 665–673.
- Van Merriënboer, J. J. G., Clark, R. E. and De Croock, M. B. M., 2002. *Educational Technology Research and Development*, 50, 39–64.
- Van Gog, T. and Rummel, N., 2010. *Educational Psychology Review*, 22, 155–174.
- Van Merriënboer, J. J. G. and Sweller, J., 2005. *Educational Psychology Review*, 17, 147–178.
- Wittwer, J. and Renkl, A., 2010. *Educational Psychology Review*, 22, 393–409.

## APPLICATION OF SYSTEMIC APPROACH TO THE EXEMPLARY ORGANIC CHEMISTRY TEACHING

### **Abstract:**

This paper presents a theoretical and initial methodological framework of the forthcoming empirical research on application of systemic approach to the exemplary organic chemistry teaching at the elementary level. Paper is derived from the fact that many students have significant difficulties in understanding and mastering contents of organic chemistry and, consequently, they often choose to memorize concepts from the aforementioned domain. However, if we consider the fact that one of the main goals of the educational process is construction of a stable knowledge-based system that is applicable to new problem situations, it is clear that the mechanical memorization must be replaced with meaningful learning. In order to achieve that goal, disadvantages of traditional approach of teaching and learning must be overcome by designing new teaching methods. According to this, our paper presents the basic characteristics of exemplary teaching as well as constructed systemic diagrams and systemic questions which could be applied in different stages of exemplary teaching.

**Keywords:** organic chemistry, exemplary teaching, systemic approach, concept maps, systemic diagrams, systemic questions



*Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ<sup>1</sup>*

## PRIPREMANJE UČENIKA ZA OBRAĐIVANJE NOVOG GRADIVA U NASTAVI GEOGRAFIJE

### **Rezime:**

Stvaralačka nastava geografije ne može se zamisliti bez umijeća nastavnika da u konkretnom sadržaju otkriva i formuliše međuzavisnosti i protivrječnosti. To je bitno za proces spoznaje. Kažu da suštinu neke problemske situacije čini protivrječnost poznatog i nepoznatog. Postoje i opšte protivrječnosti nastavnog procesa, kao što je ona između zahtjeva nastave i konkretnih mogućnosti učenika. Sposobnost nastavnika da uočava i otkriva svu raznovrsnost protivrječnosti i međuzavisnosti u nastavnom procesu, čini njegovu osnovnu kreativnu crtu.

U svemu tome veliki značaj ima specifičnost predmeta. Poznavanje specifičnosti geografskih, naučno-nastavnih sadržaja prvi je uslov da se izbjegne opštepedagoški formalizam u nastavi, tj. da se opštepedagoška rješenja prosto primijene na te sadržaje. Polazeći od takvog stava, učinili bismo grešku ako bismo problemsku nastavu geografije proglasili „učenjem geografije putem rješavanja problema“, kao što čine npr. u slučaju matematike. Upravo zato nam je potreban razvoj konkretne didaktike.

Rad se bavi problematikom pripremanja učenika za obrađivanje novog gradiva, koja je glavna radna faza nastavnog procesa u kojem učenici stiču nova geografska znanja. Ona se oslanja na uvođenje, a s ostalim komponentama nastavnog procesa vremenski se smjenjuje. Organizacija rada u ovoj fazi odlikuje se primjenom svih nastavnih oblika – frontalni rad smjenjuje se s individualnim, grupnim, tandemskim radom ili programiranom nastavom. U tom svijetlu obrada gradiva znači i samostalno sticanje znanja uz usmjeravanje i pomoć nastavnika, a ne samo verbalno prenošenje znanja na učenike.

U radnoj fazi obrade novog gradiva realizacija didaktičkih zadataka vezana je za sljedeća čvorna pitanja: etape sazajnog puta u nastavi geografije, logički elementi geografskog saznanja, obrada granskih sadržaja, obrada regionalno-geografskih sadržaja i obrada geografskih veza i zakonitosti koje skupa čine osnovne sadržaje geografskog obrazovanja.

<sup>1</sup> Dr Maksut Hadžibrahimović, Filozofski fakultet, Nikšić

Cilj je ovog rada da, pored pokušaja da se ove teoretske postavke dovedu u vezu s konkretnim rješenjima u nastavi geografije, podstakne nastavnu praksu da empirijskim i racionalnim putem pronalazi druga analogna rješenja za pojedine nastavne jedinice, dovoljno intenzivna i efikasna da se mogu preporučiti širokom krugu geografa u osnovnoj i srednjoj školi.

**Ključne riječi:** saznanje, upoznavanje, obrada, sinteza, analiza

### **Uvodne napomene**

U didaktičkoj praksi priprema za nastavu predstavlja jedno od njenih najznačajnijih poglavlja. Početak tog poglavlja i temeljna radnja u njemu je priprema za obradu novih nastavnih sadržaja. Kad se razmatra priprema za nastavu, obično se govori o pripremanju nastavnika. „Međutim, u nastavi zajednički rade i nastavnici i učenici, pa se za taj rad osim nastavnika moraju pripremati i učenici. Ako pri tome imamo na umu koncepciju savremene škole i ulogu učeničke aktivnosti, tada bismo mogli utvrditi da pripremanje učenika za nastavu ima podjednako značenje kao i pripremanje nastavnika, premda je način pripremanja učenika nešto specifičniji s obzirom na njihov status u nastavi.“ (Dr V. Poljak, Pripremanje učenika za obrađivanje novih nastavnih sadržaja, Zagreb, Pedagoški rad, 7–8/1968, str. 297.) U našoj pedagoškoj teoriji nedovoljno se naglašava „da je pripremanje ili uvođenje učenika u nastavni rad početna etapa nastavnog procesa“ (Dr V. Poljak, Didaktičko oblikovanje udžbenika, Sarajevo, Putevi i dostignuća, 2/1974, str. 9), pa je i nastavna praksa osiromašena za čitavo poglavlje.

Među brojnim nerazrađenim područjima nastave geografije priprema učenika za nastavu jedno je od najmanje ispitanih i dorađenih, posebno u sferi pripremanja učenika za obradu novih nastavnih sadržaja. U postojećim metodikama nastave geografije ovo pitanje uopšte nije tretirano, a, koliko nam je poznato, ni u periodici. Moglo bi se čak reći da u nastavi geografije, kao i u znatnom broju drugih nastavnih predmeta, praktično nije ni konstituisan ovakav oblik aktivnosti učenika. Respekt prema ovom didaktičkom zahtjevu porašće jedino ako mu se i u teoretskom i u praktičnom radu priđe s drugih pozicija: osloboditi se ograničenog i jednostranog tretiranja nastavnih pitanja u didaktičko-metodičkim napisima; u seminarima iz didaktike i metodike u nastavničkim školama dati teoretsku i praktičnu osnovu sistema didaktičke pripreme; u nastavnim centrima (koje organizuje prosvjetno-pedagoška služba), stručnim aktivima i praktičnim predavanjima očigledno prikazivati uvođenje učenika u novo nastavno gradivo i sl.

## **DIDAKTIČKI SMISAO I DIDAKTIČKE OSNOVE UVOĐENJA UČENIKA U OBRADU NOVOG GRADIVA U NASTAVI GEOGRAFIJE**

Priprema učenika za obradu novih nastavnih sadržaja u praksi velikog broja nastavnika geografije svodi se na reprodukciju ranije obrađene nastavne

građe, najčešće na ponavljanje osnovnih sadržaja prethodne nastavne jedinice. Konstantnom primjenom takvog postupka ostvarena je, s jedne strane, svojevrsna nastavna monotonija s negativnim reperkusijama na mentalne snage učenika, a s druge strane nije obezbijedena sadržajna povezanost između prethodno obrađenog gradiva i novih nastavnih sadržaja. Jer, ako se i pronađu neka sadržajno dodirna područja u slučaju kad se – da se poslužimo primjerom iz programa II razreda gimnazije – prilikom obrade geografije Kanade, ponavlja nastavno gradivo o SAD, teško je pronaći geografski relevantne elemente u sadržajima regije Južne Afrike podesne i korisne za uvođenje učenika u gradivo geografije Amerike (takav je raspored nastavnih jedinica u programu). „Do takvog tretmana uvođenja učenika svođenjem na ponavljanje dolazi se zbog toga što se ne pravi potrebna razlika između dvije različite didaktičke djelatnosti; jedno je pripremanje učenika za sticanje novog znanja, a drugo je povezivanje staroga i novoga znanja, odnosno nadograđivanje novoga na staro, nepoznatog na poznato. I jedna i druga djelatnost je važna u nastavi, svaka od njih ima svoj smisao i opravdanje, ali ih ipak ne smijemo poistovjećivati. Pored toga, povezivanje novoga sa starim efikasnije je u trenucima kada učenici usvajaju novo, a to znači u toku obrađivanja novih sadržaja, a ne prije toga kada im je novo još potpuno nepoznato i daleko, jer zbog nepoznavanja toga novoga nemaju još što povezivati. Novo se može povezivati sa starim kada se to novo upozna, a u toku pripremanja novo je još nepoznanica. A zbog toga što je u toku pripremanja novo još posve nepoznato tada se samo reproducira staro“. (Dr V. Poljak, Pripremanje učenika za obrađivanje novih nastavnih sadržaja, op. cit., str. 317.)

Ne želi se reći da ponavljanje starog gradiva ne može biti jedan od načina pripremanja učenika za novu nastavnu temu, ali ga treba provoditi u slučajevima kad se pronađu prikladne sadržajne veze između starog i novog gradiva i osigura da to ponavljanje bude manje reproduktivno a više produktivno.

Geografija je nastavni predmet u kome je, gledajući u cjelini, moguće ostvariti visok stepen samoučenja. U sferi samostalnog rada učenika (samoučenje) u nastavi geografije dobar sistem pripreme za obradu novog gradiva predstavlja jednu od pretpostavki uspješnog rada i nov didaktičko-metodski potencijal.

„Koncentracija pripreme oko nastavnika u tradicionalnoj nastavi imala je za posljedicu smanjenu aktivnost i nedovoljnu pripremljenost učenika u nastavnom radu. Direktno uključivanje učenika u procese pripreme za obradu nastavnog gradiva proširuje granice učenikovih aktivnosti, učvršćuje pozitivno motivisani odnos učenika prema nastavnom radu i doprinosi povećanju racionalnosti nastavnog procesa.“ (Dr T. Prodanović i Dr R. Ničković, Didaktika, Beograd, 1974, str. 165.)

Stvaralačke sposobnosti učenika mogu se razvijati jedino u okviru nastave koja učenike organizuje, priprema i podstiče na samostalan i

produktivan rad, a takvu nastavu preferira savremena didaktika geografije. „U efikasnoj nastavi geografije, učenici do znanja treba da dolaze sopstvenim intelektualnim naporima i radom, uz stvaralačku misaonu aktivnost. Zato je neophodno njegovati i razvijati kulturu intelektualnog rada i stvaralačkih sposobnosti učenika.“ (R. Subić, Razvijanje stvaralačkih sposobnosti učenika u procesu nastave geografije, Novi Sad, Pedagoška stvarnost, 5/1976, str. 354.)

U pogledu razvijanja stvaralačkog mišljenja učenika i logičkog samozaključivanja geografija kao nastavni predmet ima povoljnu poziciju, pa, u odnosu na neke druge predmete, i stanovite prednosti.

„Svi geografski sadržaji su neiscrpan izvor za razvijanje stvaralačkih sposobnosti učenika u nastavi o procesu saznavanja. Pitanja kreativnog nastavnika geografije, pored utvrđenih didaktičko-metodskih zahtjeva, moraju biti i samorješiva uz pomoć geografske karte ili nekog drugog pomoćnog nastavnog sredstva ili posmatranjem geografskih objekata.“ (R. Subić, ibid., str. 356.)

Priprema za obradu novih nastavnih sadržaja u nastavi geografije (kao nužan sastavni dio temeljnog nastavnog rada – obrađivanja nastavnih sadržaja) zasniva se na realnim pretpostavkama: na bogatstvu i širini sadržajnih izvora (geografska stvarnost kao neposredan izvor nastavnih sadržaja, raznovrsna pomoćna literatura, udžbenici i priručnici, geografski atlas i karte, nastavna sredstva i druga brojna sredstva i izvori) i na relativnoj pristupačnosti i savladivosti geografskog materijala u uslovima samostalnog rada učenika.

Pripremu učenika za obradu novog gradiva, prema tome, treba dovesti u najužu vezu s težnjom savremene škole da učenici (pored sticanja određenog znanja) ovladaju metodama koje ih pripremaju za samostalan rad. „Svako uvođenje u obradu novog gradiva treba da bude istovremeno uvođenje u rad i osamostaljivanje za rad.“ (Dr T. Prodanović i Dr R. Ničković, ibid., str. 168.)

Da bi se obezbijedila funkcionalna povezanost priprema i onoga što iza toga slijedi (obrada novog gradiva) potrebno je (prema poznatom didaktičaru V. Poljaku) izvršiti predradnje:

- **spoznajnog karaktera** (u smislu informisanja učenika o onome što će učiti, koje nastavne sadržaje će upoznati, izbor i upoznavanje materijala (izvora) na kojima će se sticati znanje i dr.)

- **psihološkog karaktera** (metodički postupci za motivaciju učenika, aktiviranje njihovih intelektualnih i emocionalnih snaga za aktivan odnos prema predstojećem nastavnom radu)

- **didaktičko-metodskog karaktera** (metodički postupci u fazi prepremanja)

- **organizaciono-tehničkog karaktera** (poslovi u vezi s primjenom nastavnih sredstava i pomagala, upute o načinu i tehnici rada, formiranje radnih grupa i dr.).

„Uvođenje (pripremanje) učenika u procesu sticanja znanja je početna radna faza nastavnog procesa. Strukturni elementi i način njihove organizacije u ovoj fazi, uopšte uzevši, određeni su ciljem koji se ovom fazom žele postići. Potrebno je, naime, poštovati izvjesne opšte smjernice. Njihova konkretizacija u znatnoj mjeri se može zasnivati na iskustvima dobrih nastavnika ili na osnovu eksperimentisanja i vrednovanja rezultata eksperimenata. Pojedine varijante primjene mogu se uočiti u udžbenicima geografije, budući da je didaktička organizacija udžbenika konceptijski tako zasnovana da slijedi određene zakonitosti.“ (Dr J. Romelić, Metodika nastave geografije, Novi Sad, 2004, str. 315.)

Uvođenje učenika u obradu geografskih sadržaja mora se vršiti u dvije faze, kao:

1. Psihološko pripremanje učenika i
2. Intelektualno pripremanje učenika.

### **Psihološko pripremanje učenika**

„Psihološka priprema ima za cilj da kod učenika pobudi motivaciju za usvajanjem određenih sadržaja. Motivacija je bitna za usvajanje nastavne materije jer podrazumijeva usmjeravanja učenikovog napredovanja ka postavljenom cilju. Pobuđivanjem motivacije učenik se uvodi u situaciju u kojoj će se pojaviti proces učenja. Motivacija ih čini aktivnim i energičnim i održava im pažnju usmjerenu ka određenom cilju. Ona kod učenika budi i razvija interes za obradom geografskih sadržaja. Buđenje interesovanja je neophodno zbog činjenice da pojačani interes u stvari predstavlja pojačanu pažnju. Drugim riječima, kada se interesovanje i napor udruže, oni dovode do pojave koncentracije“. (Dr J. Romelić, *ibid.*, str. 315 i 316.)

U procesu razvijanja interesovanja za predmet geografije, nastavne probleme i sadržaje, motivaciju koja dolazi od nastavnika treba sve više prenositi na nastavnu disciplinu. To se može postići većim aktiviranjem učenika u procesu sticanja znanja, tj. primjenom metoda, oblika rada i nastavnih sredstava koji od učenika zahtijevaju veće angažovanje na času. Obradu gradiva treba osmisliti tako da učenici što manje budu u poziciji pasivnih slušalaca. Ma koliko nastavnik bio zanimljiv i inspirativan, naići će na nastavne jedinice koje u suštini teško mogu da pobude interesovanje te pažnja učenika slabi i oni se počinju dosađivati. Pravi efekat postiže se kad motivacija nastane posredstvom što većeg i samostalnijeg učešća učenika putem istraživanja, sagledavanja i shvatanja onog što je bitno.

„Nekorisno je od učenika zahtijevati memorisanje neinteresantnih, nejasnih stvari bez odgovarajuće logičke interpretacije i objašnjenja. Treba nastojati da se podstaknu njihova stara i pobude nova interesovanja. Nastavnici griješe kada izlažu mnogo građe ili zadaju velike i teške zadatke učenicima.



Prekidaju se tokovi sistematizacije gradiva neophodne za usvajanje temelja jedne nauke. Time se ne javljaju samo praznine u znanju koje čine smetnju u kasnijem učenju, već se javljaju rđave navike površnog učenja, učenici bivaju uskraćeni za zadovoljstvo učenja sa razumjevanjem. Oba ova momenta mogu da uzrokuju stvaranje negativnog stava prema geografiji odnosno osjećanje da ona predstavlja teret koja prevazilazi njihove mogućnosti.“ (Dr J. Romelić, ibid., str. 317.)

### **Intelektualno pripremanje učenika**

„Intelektualno pripremanje učenika predstavlja fazu koja je nastala kao rezultat potrebe da se učenik uključi u nastavni proces kao njegov ravnopravni subjekat. U tom smislu učenik treba da bude blagovremeno upoznat sa nastavnim sadržajima, oblicima, metodama rada i nastavnim sredstvima koja će se koristiti u toku školske godine. Proces uvođenja ima svoj kontinuitet i počinje sa upoznavanjem sa globalne, a potom parcijalni i tematske strukture nastave geografije u toku školske godine.“ (J. Romelić, ibid., str. 318.)

„Intelektualno pripremanje obuhvata i angažovanje prethodnog znanja učenika i uključivanje istog u nastavni proces. Predznanje učenika može biti spontano sticano znanje i školsko znanje stečeno planskim radom.“ (Dr K. J. Đere, Metodika nastave geografije, Novi Sad, 1982, str. 121.)

U nastojanju da školsku nastavu povedemo sa životnom praksom djeteta, često kanališemo proces spontanog sticanja znanja i usmjeravamo u željenom pravcu. Organizovano usmjeravanje ostvarujemo primjenom pripremnih radnih zadataka. Oni se daju blagovremeno, prije obrade novoga gradiva usmeno ili u pismeno. Zadatke rješavaju pojedinci ili grupe. Radni zadaci precizno sadrže što treba uraditi, kako valja uraditi i kakvim sredstvima informisanja, kao i rok do kojeg zadatak mora biti završen. Sadržaj rada može biti veoma različit: neposredno posmatranje geografskih objekata, rad s kartom, analiza grafičkih prikaza, čitanje odabranih tekstova, gledanje emisija školske televizije, prikupljanje geografskih informacija putem razgovora i anketa, obavljanje praktičnih radova, praćenje tekućih događaja, proučavanje lokalne sredine. Pripremne radne zadatke zbog prirode gradiva ne možemo, ali i ne smijemo dati za svaku nastavnu jedinicu, jer bi to jako opteretilo učenike. O izvršenom zadatku učenici pismeno ili usmeno referišu u toku obrade novih nastavnih sadržaja.

### **DIDAKTIČKI SISTEM PRIPREME U ODNOSU NA NEKE SPECIFIČNOSTI NASTAVE GEOGRAFIJE**

Iznalaženje pogodnih sadržaja i adekvatnih načina pripremanja učenika za obradu novog gradiva u nastavi geografije ovisno je o brojnim faktorima, naročito o:

### **Prirodi nastavne materije koja se obrađuje i za koju se vrši priprema.**

– Razlike u pogledu sadržaja pripreme, izvora na kojima se zasniva i načina kako se provodi uslovljene su specifičnim obilježjima programa geografije u pojedinim školama i razredima: priprema u sferi opšte geografije drugačija je nego u regionalnogeografskom gradivu; priprema za obradu gradiva iz geografije Crne Gore (po izvorima, pristupu, širini, izražajnim sredstvima i sl.) imaće, u odnosu na gradivo pojedinih kontinenata i zemalja, značajne posebnosti.

Za psihološke aspekte značajna je modernizacija likovno-grafičke i ilustrativne vizuelizacije nastavnih sadržaja. Pošto su ilustracije najčešće dopuna, one se nalaze uz odgovarajući tekst. Udžbenici s bogatom ilustrativnom građom (slike, skice, crteži, grafikoni, tematske karte), koji su savremeno didaktički koncipirani, značajni su za samostalan rad učenika, za individualizaciju nastave i sl. Dobra slika i ilustracija jače utiče na pamćenje i razumijevanje nego verbalno opisivanje.

„Raznovrsnost nastavnog gradiva obavezuje i na raznovrsnost uvođenja u obradu novog gradiva. Ne postoji jedna nepromjenljiva i za sve vrste nastavnih situacija i nastavnog gradiva jednako validna didaktička formula uvođenja u obradu novog gradiva.“ (Dr T. Prodanović i Dr R. Ničković, *ibid.*, str. 168.)

**Uzrastu učenika.** – Priprema za nastavu koja svojim sadržajem, obimom i didaktičkom aparaturom nije primjerena uzrastu može biti izvor nepotrebnog opterećenja učenika, neće dati željene rezultate i može destimulativno djelovati na njihov interes za novo gradivo. „Više je nego izvjesno, jer je to i praksom često provjereno, da ne može biti uspješno i za učenika privlačno ono uvođenje u obradu novog gradiva koje pred njega stavlja nesavladive prepreke za prirodno uključivanje u nastavni proces kao i ono koje je toliko jednostavno da je lišeno gotovo svih neophodnih i učeniku uvijek interesantnih elemenata težine savlađivanja nepoznatog.“ (Dr T. Prodanović i Dr R. Ničković, *ibid.*, str. 167.)

Sa stručnog i didaktičkog stanovišta učinili bismo značajnu pogrešku ako bismo, na primjer, učenicima II razreda gimnazije stavili u zadatak da kao pripremu za obradu gradiva o zapadnoj Evropi prate ekonomskogeografska i politička obilježja integracije te regije (što bi, ako se iznađu pogodni oblici i postupci uvođenja, mogao biti sadržaj za stariji srednjoškolski uzrast), ali se ti isti učenici, podesnim i adekvatnim zadacima, mogu staviti u situaciju da, koristeći se sadržajima geografskog atlasa, dođu do određenih saznanja o geografskom položaju tog prostora i nekim njegovim fizičkogeografskim obilježjima.

**Konceptiji nastavnog rada.** – „Ako se u konceptiji težište nastavnog rada prenosi na samostalan rad učenika, nužno će i priprema za obradu gradiva biti drukčija nego u konceptiji koja postavlja težište rada na izrazitoj

interakciji nastavnika i učenika.“ (Dr T. Prodanović i R. Ničković, ibid., str. 166.)

**Uslovima pod kojim se provodi i raspoloživog vremena.** – Priprema učenika za obradu novog gradiva koja se provodi u domaćem radu može se i sadržajem i obimom značajno razlikovati od pripreme na samom času obrade novog gradiva. Priprema učenika kod kuće ne smije preopteretiti domaći rad učenika (s obzirom na cjelovitost učeničkih obaveza), a priprema na času obrade novog gradiva ionako se mora svesti u realne vremenske okvire „...da bi se dobilo što više vremena za glavni dio rada koji slijedi iza pripreme. Jer, pripremanje je tek uvod u sam rad, ali ne još i glavni dio rada“. (Dr V. Poljak, ibid., str. 315.)

**Dostupnosti materijala (izvora) na kojima se zasniva.** – U frontalnom radu s učenicima (kakav prevladava u našim školama) pripremni rad učenika može se zasnivati samo na onim materijalima (izvorima) koji su dostupni svim učenicima. U sadašnjim uslovima to su prvenstveno udžbenik i geografski atlas, a rjeđe geografska čitanka i druga pomoćna literatura. Međutim, grupni oblik rada pruža mogućnost korišćenja raznovrsnijih i širih izvora i omogućava usmjeravanje pripreme učenika (pojedinih grupa) na različite sadržaje i izvore. Pored toga što implicira razlike u sadržaju pripreme, rad s grupama i pojedincima (individualni oblik rada) omogućava raznovrsnost i didaktičko-metodskih i organizaciono-tehničkih elemenata pripreme.

## **SADRŽAJ PRIPREME I NAČIN PRIPREMANJA UČENIKA ZA OBRAĐIVANJE NOVOG NASTAVNOG GRADIVA U NASTAVI GEOGRAFIJE**

**U nastavi geografije nastavni rad realizuje se u različitim objektima (prirodni ambijent, kabinetski uslovi) i s promjenljivom kombinacijom oblika (frontalni, grupni, rad u parovima, individualni rad),** medijuma (udžbenici, geografski atlas, geografske čitanke, pomoćna literatura, ostala raznovrsna nastavna sredstva) i metoda nastavnog rada (posmatranje, razvojna metoda, metoda rada s tekstom, metoda grafičkih radova, metoda komparacije i druge brojne klasične i savremene metode), pa je teško ustanoviti jedinstvene i didaktički zajedničke osnove uvođenja učenika u obradu novog gradiva. Izbor sadržaja i načina pripreme, kao što je rečeno, u najužoj je vezi i sa strukturom programa geografije u osnovnoj i srednjoj školi.

Prirodni ambijent i demonstriranje pojava i objekata u njemu predstavlja tipičan metod u zavičajnoj geografiji, gdje se uspješno može primjenjivati i bez posebnih priprema. Pošto zavičajnu sredinu čine različiti tipovi prostora u nastavi zavičajne geografije metoda demonstracije nema univerzalni značaj. Na primjer u ravničarskom tipu zavičaja ne može se pokazati planina ili klisura, kao ni erozija zemljišta i sl. Zato se napravi detaljan plan izleta i ekskurzija

u širem zavičaju kojim se predvodi demonstriranje najvažnijih geografskih pojava i objekata. Za primjenu ove metode posebno se osposobljavaju nastavnici i pripremaju učenici.

„Svakom nastavnom gradivu ne odgovara ista priprema za obradu već samo ona koja je adekvatna tom gradivu.“ (Dr T. Prodanović i Dr R. Ničković, *ibid.*, str. 166.)

„Zato sadržaj pripremanja učenika mora biti dovoljno širok, raznovrstan i elastičan da bi se postigla željena funkcionalnost i adekvatnost s nastavnim sadržajima koji će se obrađivati.“ (Dr V. Poljak, *ibid.*, str. 305.)

Među brojnim i raznovrsnim mogućnostima u pripremanju učenika za obrađivanje novih nastavnih sadržaja izdvojicemo one koji se mogu primijeniti u uslovima rada većine škola:

**Prethodno čitanje nastavne jedinice (lekcije u udžbeniku) u domaćem radu i izrada skice (pregleda) gradiva.** – Budući da je udžbenik geografije „...osnovna i didaktički oblikovana školska knjiga, kojom se koristi učenik pod rukovodstvom nastavnika za sistematsko, svjesno, trajno i aktivno usvajanje znanja, vještina i navika u procesu nastave geografije“ (A. Cvitanović, *Idejnost u koncepciji udžbenika geografije*, Novi Sad, 1976, str. 208), i da je to skoro jedina knjiga dostupna svakom učeniku, prirodno je da se u sadržajima udžbenika povremeno pronađu elementi za uvođenje učenika u novo gradivo. Priprema na bazi udžbenika može se provesti prethodnim čitanjem cijele lekcije (ako se radi o kraćoj lekciji i lakšem gradivu) ili pojedinih poglavlja lekcije (onih čije prethodno upoznavanje može korisno poslužiti prilikom obrade gradiva). Efikasnost samostalnog rada učenika u pripremi za obradu novog gradiva uvećaće se ukoliko se, putem uzrastu učenika prilagođenih formi vođenja, njihova aktivnost usmjeri na one sadržaje i elemente koji su u tom gradivu od posebnog značaja. Jedna od formi usmjeravanja jeste izrada skice (pregleda) gradiva na bazi unaprijed određenih (datih) teza (prikladna za mlađi uzrast učenika) i izrada skice gradiva po slobodnom izboru učenika (prikladna za učenike na višem uzrastu kojima nije potreban strog okvir učenja lekcije). „Najveći domet ove varijante je da učenici samostalno pripremaju metodske jedinice. Najzad, samostalni rad s udžbenikom uvodi učenike i u tehniku pripreme ostalih varijanata metode samostalnih radova.“ (Dr Ž. Jovičić, *Metodika nastave geografije*, Beograd, 1971, str. 69.)

**Grafičko-ilustrativna komponenta udžbenika kao elemenat pripreme učenika za obradu novog gradiva.** – Budući da uz odgovarajući tekst najadekvatnije izražavaju geografsko nastavno gradivo, grafičko-ilustrativni sadržaji integralni su dio svakog savremenog udžbenika geografije („...ilustriranje udžbenika nije nešto sporedno već jednako važno kao i njegovo pisanje“, Dr I. Furlan, *Psihološke karakteristike suvremenog osnovnoškolskog udžbenika*, Sarajevo, Putevi i dostignuća, 2/1974, str. 30). Rad s grafičko-ilustrativnim materijalom udžbenika ni u kom slučaju ne smije

biti dodatna i uzgredna didaktička radnja, jer „...slikovna je komponenta u prenošenju informacija barem jednako vrijedna kao govorna komponenta“. (Dr I. Furlan, *ibid.*, str. 30.)

Grafička metoda ima izuzetan značaj u geografskom obrazovanju i njegovoj modernizaciji. Ona se ne može tretirati samo kao „dodatak nastavi, njeno ilustriranje, zadovoljavanje načela zornosti, već je to zemljopisni vizuelni jezik sporazumijevanja koji olakšava uočavanje zemljopisnog prostornog kompleksa“. (Mr M. Brazda, *Metode rada s audiovizuelnim sredstvima u nastavi zemljopisa*, Zagreb, 1972, str. 13.) Ona spada u red osnovnih metoda rada u nastavi geografije, samostalna ili u kombinaciji s drugim metodama, ali je nastavnici nerado koriste zbog pomanjkanja „dara“ za crtanje, iako je ona nezamjenjiva u modernoj nastavi geografije. Ovakav izgovor je apsurdan isto kao kad bi nastavnik odbijao da koristi tablu zato što nema lijep rukopis ili da se koristi tekstem zato što loše čita i sl. (Dr V. S. Đuričković, *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, 1990, str. 145.)

Grafička metoda (indirektna i direktna) jednako je važna i za nastavnike i za učenike. Crtež u geografskoj nastavi „lišen svega suvišnog, ističe bitno, određeno u taj čas najvažnije. To je „rentgenski snimak zemljopisnog prostora, procesa ili pojave, koji, jednostavan i lako razumljiv, djeluje jasno, snažno, uvjerljivo i trajno“ (Mr M. Brazda, *ibid.*, str. 14), jer jednostavan crtež nekad može da pruži više i od neposrednog posmatranja u prirodi, najbolje slike ili filma (na primjer crtež rasjeda, šematski prikaz kontinenta i dr.). (Dr V. S. Đuričković, *ibid.*, str. 145.)

U svakodnevnom nastavnom radu, međutim, ovi odnosi ni približno nijesu takvi: dominira govorna komponenta u svim vidovima i djelovima nastavne aktivnosti i nastavnika i učenika, dok ova druga, grafičko-ilustrativna, toliko svojstvena geografiji kao nauci i nastavnom predmetu, i po reputaciji i po razrađenosti svog tretmana znatno zaostaje. Budući da je zanemaruju nastavnici, u jednakom mjeri to čine i učenici.

Didaktička namjena grafičko-ilustrativnog materijala udžbenika geografije je jasna: namijenjen je svakodnevnom nastavnom radu i svim nastavnim situacijama.

Udžbenici geografije treba da prate promjene i zbivanja u geografskoj stvarnosti, kao i sve društveno-ekonomske i političke promjene u savremenom svijetu da bi bili aktuelni i savremeni. Osnova modernizacije udžbenika geografije sa stanovišta dijalektičkog i geografskog metoda nalazi se na relaciji: udžbenik – nastavni program, udžbenik – nastavnik – učenik i udžbenik – ostali didaktički materijali. Osnovno težište ovog metoda je na odnosu između nastavnog programa, teksta udžbenika i nastavnikovog izlaganja. Ako nastavnik gradivo tako obrađuje da ga učenici mogu prepoznati u udžbeniku, možemo očekivati veće efekte nastave.

U reformisanoj školi udžbenik mora biti izvor znanja, a svojom idejnom usmjerenošću, metodama, tehnikama i didaktičkom aparaturom

treba intenzivno da djeluje na modernizaciju nastave i razvijanje sposobnosti učenika. Kao osnovni didaktički instrument, udžbenik predstavlja kičmu nastavnog organizma i knjigu za sticanje znanja, za domaći rad, ponavljanje, utvrđivanje i vježbanje, kao i sredstvo za sticanje praktičnih znanja i vještina, senzornih, izražajnih, misaonih i drugih mentalnih sposobnosti mlade generacije. (Dr V. S. Đuričković, *ibid.*, str. 137.)

Savremeni udžbenik geografije i njegova modernizacija obuhvata specifične zahtjeve u pogledu njihovog oblikovanja i to: „idejno-filozofske, stručno-sadržajne, didaktičke i psihološke“. (A. Cvitanović i I. Buršić, *Didaktički materijali u nastavi zemljopisa, Nastava zemljopisa u osnovnoj školi, Priručnik za nastavnike, Zagreb, 1977, str. 36.*)

Modernizacija udžbenika s idejno-vaspitnog stanovišta označava i njegovu aktuelizaciju, tj. u njemu treba da se odražavaju i današnja globalna kretanja u svijetu da bi bio aktuelan i savremen.

Stručno-sadržajna strana udžbenika se zasniva na važećem nastavnom programu i na didaktičkom sistemu izbora, klasifikacije i realizacije programskih sadržaja. Sa stanovišta savremenih zahtjeva udžbenik ne smije biti skladište informacija, niti svojevrsna enciklopedija koja zapamćivanjem sadržaja opterećuje učenike, već se dati sadržaji moraju zasnivati na načelima egzemplarnosti, tako da put usvajanja znanja treba da ide od deskripcije ka eksplikaciji i aplikaciji. Zato težište teksta u udžbenicima geografije više nije na upoznavanju sada već ogromnog broja zemalja u svijetu, već na upoznavanju kontinentalnih i regionalnih cjelina i susjednih zemalja. Stručno-sadržajna strana udžbenika geografije obuhvata i dokumentacioni materijal (cifarske podatke o stanovništvu, proizvodnji i sl. kao i korelaciju s drugim nastavnim predmetima). (Dr V. S. Đuričković, *ibid.*, str. 137.)

Didaktičku koncepciju udžbenika čini propisani nastavni program, tako da ona treba da bude oblikovana u skladu sa zakonitostima i shvatanjima savremenog obrazovanja izražavajući strukturu nastave kao organizovanog procesa. U didaktičkom smislu savremeni udžbenik treba da sadrži sljedeću strukturu: uvodni dio teksta, obradu novog gradiva, prošireni dio teksta, vježbanje, ilustrovani materijal, pitanja i zadatke, rezime obrađene građe i na kraju registar novih pojmova s objašnjenjima (rječnik).

Udžbenik mora voditi računa o strukturi, preglednosti osmišljenosti obrađivane građe, a ilustrovani materijali treba da budu kvalitetni, dobro odabrani i srazmjerno dati u odnosu na tekst.

„Za potpunije korišćenje udžbenika treba naučiti učenike da se služe grafičkim materijalima udžbenika. Sposobnost njihova čitanja znatno doprinosi efikasnosti korišćenja udžbenika. Već u obradi novog gradiva nastavnik treba uputiti učenike na analizu tabela, grafikona, tražiti objašnjenja grafičkog materijala. To se mora nastaviti i na satu ponavljanja.“ (Dr R. Vukanović, *Osposobljavanje učenika za samostalan rad pomoću udžbenika, Zagreb, Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju, 1/ 1974–75, str. 27.*)

„Rad sa grafičko-ilustrativnim sadržajima udžbenika provodi se ne samo u školskom već i u domaćem radu učenika. Ilustracije u udžbeniku geografije nužne su da bi ih učenik koristio kod kuće, kao očiglednu, pomoćnu i dopunsku sadržinu, neposredno vezanu za tekst udžbenika. I tako dolazimo do osnovnog zaključka da se u toku nastave ilustracijama mora poklanjati posebna pažnja, mora se i organizovati poseban rad sa njima, a postoje i potrebe i za metodске specifičnosti, kako pri izučavanju novog materijala, tako pri utvrđivanju, obnavljanju i davanju domaćih zadataka.“ (Đ. Raičković, Problem ilustracija u nastavi geografije, Beograd, Nastava i vaspitanje, 4/1975, str. 605.)

Kao što su nužan i pouzdan izvor školskog i domaćeg rada učenika, grafička sredstva udžbenika geografije mogu biti značajan izvor pripreme učenika za obradu novog gradiva. S didaktičko-metodskog stanovišta pogrešan je postupak po kojem tretiranje grafičko-ilustrativnih sadržaja udžbenika počinje tek poslije govorne simbolike (riječi i rečenice) ili uporedo s njom. Naprotiv, obrada novog gradiva može početi i razmatranjem i analizom tog materijala, pa se u tom sklopu i priprema učenika može zasnivati na grafičkim sadržajima udžbenika (ukoliko se radi o grupnom i individualnom obliku rada i na ilustrativnim sadržajima ostalih geografskih publikacija).

Nastavnik vrši izbor grafičko-ilustrativnog materijala koji učenici u pripremi za nastavu treba da razmatraju i analiziraju, te određuje i postavlja precizne i jasne zadatke i pitanja na koja učenici na temelju tih i takvih izvora treba da odgovore. Iako metodika rada sa grafičko-ilustrativnim sadržajima udžbenika geografije nije dovoljno razrađena, kreativni nastavnici doći će do rješenja koja će rad učenika u vezi s tim materijalom učiniti produktivnim. Samostalan rad učenika na analizi grafičko-ilustrativnog materijala udžbenika, kao uvod i priprema za šire upoznavanje novih geografskih sadržaja, može se ostvariti putem domaćih zadataka, a i na samom času obrade nove nastavne jedinice.

**Analiza tabela u udžbeniku i rješavanje zadataka u vezi sa sadržajem tabela.** – Svi udžbenici geografije imaju izvjestan broj tabela kojima se pobliže određuju kvantitativna i kvalitativna svojstva geografskih sadržaja, i onih u sferi prirodnogeografskoj, a još više onih u sferi društvenogeografskoj. Tabelarni materijal dostupan učenicima nalazi se i u drugim izvorima na kojima se zasniva geografsko obrazovanje učenika.

Sve rečeno o primjeni grafičko-ilustrativnog materijala u pripremi učenika za obradu novog gradiva u jednakoj mjeri odnosi se i na tabelarne sadržaje udžbenika: s njihovom primjenom treba početi već u priprema fazi obrade novih nastavnih sadržaja (a ne čekati da se gradivo obradi pa ih tek onda koristiti). Ukoliko prihvati koncept obrade nove nastavne jedinice u kome se i pripremi učenika daje stanovita uloga, nastavniku neće biti teško da na osnovu sadržaja tabele već u periodu pripreme za obradu novog gradiva učenicima postavi realne i praktične zadatke. Prilikom rješavanja zadataka na

bazi tabela učenici se slobodno koriste udžbenikom (ili priručnikom), jer je u radu s ovim sadržajima udžbenika bitno da se analizom uoče određene relacije u geografskom sadržaju i samostalno riješe zadaci u vezi s tim sadržajem, a nikako da se podaci iz tabele pamte.

**Dopunska literatura kao izvor pripreme za obrađivanje novih geografskih sadržaja.** – O ulozi i značaju dopunske (pomoćne, dodatne, prigodne) literature u nastavi geografije (geografske čitanke, popularni geografski listovi, posebne publikacije, razni časopisi i dr.) dosta je rečeno (i u pisanoj i u usmenoj formi). Primjena te literature u nastavnoj praksi uglavnom se svodi na dodatnu geografsku informaciju na času izlaganja ili utvrđivanja novog gradiva (najčešće kao sredstvo kojim nastavnik dopunjava udžbenički sadržaj i „osvježava“ svoje izlaganje). U pripremi za obradu novog gradiva (bilo da se provodi u domaćem ili školskom radu) dopunska literatura nedovoljno se koristi, iako bogati i raznovrsni sadržaji iz dopunskih izvora mogu veoma korisno poslužiti kao uvodni materijal u obradu nove nastavne jedinice (može ih prezentirati sam nastavnik, ali je efikasnije ako se učenici samostalno koriste tim sadržajima, svi učenici, grupe učenika ili pojedinci). Aktivnosti učenika vezane za pomoćnu literaturu, osim što obogaćuju fond učeničkog znanja i učenike uvode u nove sadržaje, efektno se transformišu u radoznalost za novo nastavno gradivo. Rad s dopunskom literaturom ne podrazumijeva samo puko čitanje odabranih tekstova (cjeline i fragmenata), što se obično čini, sadržaje te literature treba koristiti i za najavu određenog geografskog problema. Na bazi sadržaja pomoćne literature mogu se, naime, postavljati brojna pitanja, a u njoj iznalaziti i elementi za njihovo rješavanje.

**Iznošenje interesantnih podataka iz istorijata geografske nauke.**  
– „Taj način pripremanja pogodan je za one nastavne teme u kojima su obuhvaćena značajna otkrića, izumi, pronalasci u povijesti dotične nauke.“ (Dr V. Poljak, *ibid.*, str. 305.) Istorijat geografske nauke u svom znatnom dijelu je istorijat otkrića i pronalazaka, pa će se u nastavi geografije, više nego i u jednom nastavnom predmetu, ukazati više prilika da se priprema učenika zasniva na onim sadržajima čiji je korijen u njenoj istoriji. „Radi efikasnog pripremanja učenika za obrađivanje takvih tema dovoljno je da nastavnik iznese nekoliko interesantnih podataka iz povijesti u kojima će prikazati te trenutke otkrića i na taj način izazvati potrebnu intelektualnu radoznalost učenika i pobuditi njihovu želju da se s tim otkrićem upoznaju, a samim time formirati njihov aktivan odnos prema toj temi.“ (Dr V. Poljak, *ibid.*, str. 306.)

Priprema učenika za obradu novih nastavnih sadržaja u nastavi geografije u odnosu na izvore ove vrste može se, shodno prirodi geografske nauke i geografije kao nastavnog predmeta, provoditi na znatno široj platformi, kako u pogledu sadržaja, tako i u odnosu na forme uvođenja i izraženost učeničke aktivnosti. Na bazi dostupnih izvora koji sadrže podatke iz istorijata geografske nauke i geografskih otkrića (geografske čitanke, istorijske čitanke,



putopisna literatura, geografske publikacije namijenjene učenicima i dr.) organizuje se samostalan rad učenika na upoznavanju takvih sadržaja (koji učenike, poznato je, interesuju i emocionalno snažno postižu).

**Obrazlaganje praktičnog značenja novih nastavnih sadržaja kao uvod i priprema za njihovo obrađivanje.** – Veliki opšteobrazovni značaj geografije kao nastavnog predmeta zasniva se dobrim dijelom i na njenim aplikativnim svojstvima. Mnoga geografska znanja imaju sasvim praktičnu primjenu u životu i konkretnom radu čovjeka. „I upravo taj praktični aspekt proučavanja nove nastavne teme mogu nastavnici iskoristiti u toku pripremanja, i to na taj način što se učenicima unaprijed ukratko obrazloži gdje, kada i kako mogu stečeno znanje o proučavanju nove nastavne teme primijeniti u životu.“ (Dr V. Poljak, *ibid.*, str. 307.) „Nove tendencije usmjeravanja naše škole ka realnim i praktičnim djelatnostima nameću nastavi geografije obavezu osmišljavanja nastavnih sadržaja s pozicija praktične primjene i upotrebljivosti, posebno njihovu primjenljivost u sistemu opšte odbrane. Za znatan broj geografskih nastavnih tema može se dati pogodno obrazloženje o njihovom praktičnom značenju s ciljem da se izazove potreba za upoznavanjem tog gradiva i formira aktivan odnos prema predstojećem nastavnom radu na obrađivanju novih nastavnih sadržaja.“ (Dr V. Poljak, *ibid.*, str. 302) (Npr., u I razredu gimnazije takvo obrazloženje može se dati za ove nastavne sadržaje: razlike u vremenu (lokalno i zonalno vrijeme) i datumaska granica kao posljedice rotacije Zemlje; praktična vrijednost poznavanja sastava litosfere i nekih hidroloških, atmosferskih i klimatskih pojava i procesa na Zemlji; praktično značenje određivanja geografskih koordinata i poznavanja osnova kartografije, itd.).

**Posmatranje, registrovanje i objašnjavanje prirodnih i društvenogeografskih pojava i procesa.** – Pri razmatranju ovog aspekta uvođenja učenika u nove geografske sadržaje treba imati na umu da je „neposredno posmatranje i upoznavanje objekata i pojava i prostoru najveći domet geografske nastave, i u didaktičkom i u stručnom pogledu.“ (Dr Ž. B. Jovičić, *ibid.*, str. 64.). Ovdje se prvenstveno misli na pojave i procese s izraženom periodičnošću ili sukcesivnošću, koje se, kao takve, mogu pratiti u dužem razdoblju. Tako, npr., u sferi prirodnogeografskih opažanja učenici mogu promatrati i zapamtiti (registrovati) tačke izlaska i zalaska Sunca u svom mjestu u periodu od jesenjeg ekvinocija do ljetnjeg solsticija (u tom periodu pohađaju školu) i na tom zasnivati predstavu o prividnom godišnjem kretanju Sunca, obaviti posmatranja u vezi s Mjesečevim okretanjem (Mjesečeve faze) ili nekom drugom pojavom na nebeskom svodu (Sjevernjača).

Demonstriranje procesa i pojava u prirodnom ambijentu (na terenu) predstavlja najpotpuniji i najvažniji izvor znanja u geografiji. Od svih nastavnih metoda ona je najbliža metodi naučnog proučavanja u geografiji i od nje se razlikuje po tome što se samo proučeni tereni mogu uspješno pokazivati, jer

neproučene pojave i objekte nije moguće sa stanovišta organizovane nastave racionalno pokazivati. Neposredno posmatranje i upoznavanje objekata i pojava u prostoru najveći je domet geografske nastave. Na određenom terenu odigravaju se procesi u svom prirodnom obliku i ovakvim učenjem na terenu učenici se privikavaju da zapažaju pojave i procese, da istražuju i dolaze do sopstvenih saznanja.

Posmatranje uopšte i posebno geografsko posmatranje predstavlja složenu misaonu djelatnost koja proizilazi iz opštih društvenih, vaspitnih i funkcionalnih zadataka nastave, a ne iz uskostručnih aspekata i interesa geografije kao nastavno-naučne discipline. Suštinu geografskog posmatranja u nauci, ili nastavi kao njenoj didaktičko-metodičkoj aplikaciji, predstavlja saznavanje prostornih fenomena i njihovih međusobnih odnosa i uticaja. Geografsko posmatranje kao saznajni proces nije pasivno primanje utisaka iz spoljnog svijeta nego „aktivno, čulno, emocionalno i misaono doživljavanje geografske stvarnosti, pronicanje u suštinu geografskih pojava i procesa. Ono se, dakle, uspješno ostvaruje samo kao dijalektičko jedinstvo čulnosti i mišljenja, empirije i apstrakcije.“ (Dr N. Mastilo, Posmatranje – princip i metod u nastavi geografije, Zbornik radova, Geografsko društvo BiH, Sarajevo, 1976, str. 233.)

Prema tome, geografsko posmatranje bitno se razlikuje od običnog gledanja ili uočavanja pojava u prostoru, jer je percipiranje kao njegova početna faza usmjeren i selektivan proces, koji zahtijeva misaono angažovanje.

Geografsko posmatranje (posredno i neposredno), kao i kompleksno doživljavanje geografske stvarnosti, nalazi se u osnovi svakog nastavnog postupka i didaktičke prakse geografskog saznavanja koje se bazira na gnoseologiji tj. opštoj teoriji saznanja i u najvećoj mjeri zavisi od prirode geografskih naučno-nastavnih sadržaja. Kod učenika treba razvijati sposobnost da posmatranjem zapažaju tipične elemente pejzaža i njihova bitna svojstva i navikavati ih ne samo da geografski posmatraju, nego i da geografski misle. (Dr V. S. Đuričković, Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja, Beograd, 1990, str. 131.)

Geografsko posmatranje predstavlja skup složenih misaonih aktivnosti koje su usmjerene na saznavanje kompleksne geografske stvarnosti i na puteve njene transformacije posredstvom čovjeka i u njegovu korist. Posmatranje u funkciji kompleksnog doživljavanja geografske stvarnosti obezbjeđuje pravilnu motivaciju učenika u nastavi, razvijanje i usmjeravanje pažnje i interesovanja, svjesno sticanje znanja i njegovu trajnost. Nastava zasnovana na posmatranju zahtijeva sistematsko uvježbavanje da bi učenik mogao da vidi „geografski“ i razlikuje bitno od nebitnog i glavno od sporednog. Uloga nastavnika je da učenike uvježbava u posmatranju i razvija kritički duh, da ih navikava da gledaju s rasuđivanjem. Takav način rada doprinosi razvijanju sposobnosti istraživanja i njeguje duh pronalazaštva. (Dr V. S. Đuričković, ibid., str. 131.)

Neposredno geografsko posmatranje koje se odvija u prirodnom ambijentu (u lokalnoj sredini ili zavičaju) predstavlja okosnicu formiranja geografskog načina mišljenja. Zavičajna sredina omogućava da se geografske pojave uočavaju i neposredno posmatraju pojedinačno ili u svojoj složenosti, sagledava njihov razmještaj, postanak i razvoj. Saznanja i iskustva stečena u zavičaju i o zavičaju utoliko su značajnija za geografsko obrazovanje ukoliko izražavaju svoje osobenosti i specifičnosti. (Dr V. S. Đuričković, *ibid.*, str. 131.)

Neposredno posmatranje doprinosi razvijanju vizuelne memorije i mašte, kao i mišljenja i rasuđivanja. Nastavnik mora stalno s učenicima otkrivati ono što je tipično za neku geografsku pojavu ili predio i postepeno u etapama uvježbavati učenike da analiziraju, upoređuju i sređuju određenu građu i uočavaju uzajamne veze i odnose, sličnosti i razlike, da pitaju i komentarišu, analiziraju, istražuju i sl.

Geografsku nastavu neophodno je zasnivati i na posrednom (indirektnom) posmatranju. Manjkavost nastave geografije sastoji se u tome što se činjenice moraju naučiti u učionici i iz udžbenika mnogo više nego na terenu. Pošto se nastava geografije ne može svoditi samo na predavanje nastavnika eks katedra, nego pod njegovim rukovodstvom učenici sami treba da stiču znanje, da koriste i različite druge izvore (dokumenta, leksikone, karte, knjige, ilustracije i razne audiovizuelne materijale).

Posredno geografsko posmatranje treba kombinovati s neposrednim posmatranjem u prostoru, a u nekim situacijama dati mu prednost nad direktnim posmatranjem (uočavanje pojava i procesa koji dugo traju, detalja koji nijesu vidljivi, izdvajanje pojava iz kompleksa u cilju posebnog proučavanja, sagledavanje procesa koji se događaju na velikom prostranstvu itd.). Značajno je napomenuti da su posmatranje, zapažanje, opisivanje i zaključivanje osnova i put formiranja geografskog mišljenja.

Geografsko posmatranje nije samo jedan od metoda u nastavi geografije, nego obavezan metod i sastavni dio svake nastavne situacije.

Razvijanjem „klasičnog“ metoda posmatranja, individualnog, grupnog i eksperimentalnog rada, značajno će se poboljšati ovaj aspekt geografskog obrazovanja. „Zasnivanjem nastave geografije na posmatranju geografskih objekata, pojava i procesa, eliminiše se ozloglašeni verbalizam“ (Dr N. Mastilo, *ibid.*, str. 236–237), a time i formalizam koji je prisutan u geografskom znanju učenika na svim nivoima (Dr V. S. Đuričković, *ibid.*, str. 132).

U društvenogeografskoj sferi brojne su mogućnosti da učenici iskažu sposobnost opažanja, praćenja i registrovanja geografskih procesa (npr., pravci kretanja radne snage u okvirima grada u kojem žive; osnovni pravci kretanja učenika u gradu; dnevne migracije radnika ka industrijskoj zoni; dnevne migracije učenika srednjih škola iz okoline u grad; frekventnost saobraćaja u gradu; pojave u vezi s kretanjem turista i dr.), jer su i sami u bliskoj vezi s tim procesima, a nekad i neposredni učesnici u njima.

Ako se na vrijeme s učenicima utvrdi metodologija praćenja određenih geografskih pojava i procesa (adekvatna njihovom uzrastu), može se sakupiti materijal koji će korisno poslužiti kao uvod i osnova za obradu novih sadržaja. Priprema za obradu novog gradiva može se ostvariti i kraćim (poludnevnim, jednodnevnim) ekskurzijama, jer se i na taj način ostvaruje neposredno učešće učenika i njihova značajna aktivnost na upoznavanju geografskih objekata i geografskih odnosa u prostoru i razvija sposobnost uočavanja i tumačenja geografskih pojava, procesa i odnosa.

**Praćenje aktuelnih naučno-tehničkih dostignuća i aktuelnih geografskih pojava, procesa i događaja.** – Aktualizacija geografskih sadržaja stalan je princip nastave geografije na svim njenim nivoima. Princip aktualizacije ne treba shvatiti samo kao potrebu za dnevnom društveno-političkom informacijom (iako nastava geografije i u toj sferi nalazi raznovrstan sadržaj), jer on sadrži znatno složenije i potpunije zahtjeve u vezi s tretiranjem geografskog kompleksa, i fizičkogeografskog (i u njemu je svojstvena aktuelnost), a još više društvenogeografskog (u najširem smislu riječi). Nastava geografije „mora odražavati i današnja ubrzana svjetska (globalna) kretanja. Međim, kako je svaki udžbenik u tom pogledu „zastario□ prije nego je izašao iz tiska“ (A. Cvitanović, ibid., str. 210), realna je potreba ove nastave (iz koje proizlaze i obaveze nastavnika) da se interes i pažnja učenika usmjeravaju i na aktuelne pojave, procese i događaje. Jedan dio aktivnosti učenika na iznalaženju, upoznavanju i prezentiranju aktuelnih sadržaja koji pripadaju geografskom kompleksu može se provoditi kao radnja u pripremi učenika za obradu novog gradiva. Tako se u oblasti fizičke geografije mogu pratiti određene prirodne pojave, procesi i fenomeni koji se povremeno javljaju na pojedinim djelovima Zemljine kore (pojava zemljotresa, vulkanske i postvulkanske pojave, pojava tajfuna, anomalije u vezi s pojavom monsuna i druge klimatske anomalije i sl., te posljedice tih pojava). Svi učenici ili pojedine grupe mogu dobiti zaduženje da (posredstvom odgovarajućih izvora i sredstava informisanja) registruju ove pojave i procese i na taj način izgrađuju pripremu za djelove programa koji tretiraju tu materiju.

**Samostalan prethodni rad učenika na geografskoj karti kao poseban i veoma podesan oblik uvođenja učenika u obradu novog gradiva.** – Samostalan rad učenika na geografskoj karti (u domaćem ili u školskom radu) posebna je i specifična vrsta pripreme svojstvena prvenstveno nastavi geografije. Izbor područja na kojem se zasniva priprema (rad na geografskoj karti) proizlazi iz karaktera nastavnog predmeta (geografije) u kome je prostorna komponenta, a ona se praktično najčešće izražava geografskom kartom, sastavni i neodvojivi dio geografskog tretmana bilo kojeg prostora.

Prezentiranje geografskog sadržaja, naročito nekih njegovih djelova, bespredmetno je (a i nemoguće je obaviti zanemarujući prostornu komponentu). Zbog toga i uvod u nove nastavne sadržaje u nastavi geografije treba, pored

ostalnih brojnih i raznovrsnih sadržaja i načina pripremanja, od koji su neki i ovdje izneseni, prvenstveno tražiti u samostalnom radu učenika na geografskoj karti. Na tako bogatom i raznovrsnom izvoru geografskih informacija (sadržaje karata odnosno atlasa praktično i nije moguće iscrpiti) dobri nastavnici lako će pronaći adekvatne sadržaje za uvođenje učenika u novo nastavno gradivo i na taj način pripremi dati geografski smisao i učiniti je produktivnom. Ne treba gubiti iz vida da geografska karta, mada samo generalizacija geografske stvarnosti određenog prostora, sadrži i neku vrstu konkretizacije i slikovitosti tog prostora, uzrastu učenika tako neophodne. Osim toga, rad na geografskoj karti sadrži, bar za učenike, u znatnoj mjeri elemente istraživačkog rada, pa je, kao takav, značajnih motivacionih svojstava: učenike stavlja u aktivan odnos prema usvajanju novog znanja.

Geografska karta zauzima centralno mjesto u geografskom obrazovanju i njegovoj modernizaciji, jer je istovremeno i sredstvo i cilj nastave. To praktično znači da nema geografske nastave bez geografske karte, a jedan od osnovnih zadataka u nastavi geografije je da učenici shvate pojam i suštinu karte, kao i načine kako da se njome služe u svakodnevnom životu i radu. Predavanje geografije bez karte očigledna je i neosporna besmislica.

Kao univerzalno sredstvo izražavanja u geografskoj nauci i nastavi, karta je postala i metod i cilj istraživanja, ona je u pravom smislu nadgradnja geografskog naučnog rada. Ako je životna sredina „geografska laboratorija, onda je karta njen prvi instrument“.

Prožimajući gotovo sve geografske discipline, kartografija modernizuje i racionalizuje i geografsko obrazovanje na svim nivoima. Ona je „primarna geografska disciplina i jedan od fundamenata teorijske geografije“. Tako povoljna pozicija kartografije među geografskim disciplinama zahtijeva i njen poseban tretman u geografskom obrazovanju. Geografska karta je najvažnije nastavno sredstvo u nastavi geografije, ali istovremeno i „objekt izučavanja i izvor zemljopisnih znanja u proučavanju Zemljine površine“. Nastavne sadržaje koje pruža geografska karta ne može da zamijeni i dočara ni najbolji verbalni opis i usmena obrada građe o površini zemlje i odnosima koji vladaju među pojavama i objektima.

Zbog površne upotrebe geografske karte stiče se pogrešno shvatanje da je karta „matematičko formalizovanje odnosa među geografskim pojavama, a u stvari radi se o formalizovanju nastave posredstvom karte“. Temeljan rad sa geografskom kartom omogućava izvođenje zaključaka na najvišem nivou geografske sinteze. Karta omogućava da se kroz kartografsku strukturu njenih sadržaja može misaono duboko prodreti u saznavanje logičkih veza i odnosa u geografskoj stvarnosti. To dovodi do otkrivanja „dijalektike stvari“ i zakonitosti među pojavama, objektima, procesima i odnosima u geografskoj sredini.

Geografska karta predstavlja jedinstveno i neponovljivo sredstvo izražavanja, specifičan skup geografskih činjenica i pojava datih kartografskim

simbolima, te je od posebnog značaja za modernizaciju i efikasnost nastave njihovo dobro poznavanje i iskorišćavanje putem „čitanja“ karata. Pošto čitanje karata predstavlja osnovu i suštinu geografske pismenosti i značajan elemenat opšte kulture učenika, ono je istovremeno i preduslov svake dalje racionalizacije i modernizacije geografskog obrazovanja.

Treba iznalaziti pitanja i zadatke koji će podstaći učenike da uočavaju uzajamnu povezanost i uslovljenost određenih geografskih elemenata i faktora (npr., u vezi s određivanjem geografskog položaja nekog geografskog objekta: smještaj u toplotnom pojasu, udaljenost od ekvatora i polova, odnos prema kopnenim ili vodenim površinama, položaj u odnosu na društveno-političke ili privredne jedinice, saobraćajna povezanost i sl.) u sferi izučavanja klime nekog regiona: udaljenost od ekvatora i smještaj u određenom toplotnom pojasu, uticaj toplih i hladnih morskih struja na priobalna područja, uticaj reljefa na količinu padavina i rasprostranjenje pojedinih klimatskih tipova, uzajamna ovisnost i povezanost klime i biljnog i životinjskog svijeta. Učenicima se daje zadatak da individualnim posmatranjem geografske karte i proučavanjem podataka daju karakteristike neke države ili geografskog regiona. Time postizemo da učenici individualno i sopstvenom stvaralačkom misaonom aktivnošću, iskoriste geografsku kartu kao izvor novih znanja i pomoću nje formiraju geografske pojmove o određenoj državi ili regionu. Možemo postaviti i zadatak da proanaliziraju kartu određene države i da na osnovu toga utvrde njen položaj, karakteristike reljefa, hidrografske i klimatske uslove.

U školskoj praksi upotrebljavaju se pojedinačne karte, uglavnom kao zidne geografske karte, a učenici najčešće upotrebljavaju sređene zbirke karata prema određenoj namjeni i povezane u knjigu, koja se naziva atlas.

Geografski atlasi razlikuju se po namjeni, sadržaju i teritoriji koju prikazuju. Po namjeni atlasi mogu biti školski, priručni, turistički, džepni, privredni i drugi; po sadržaju opštegeografski, kompleksni, tematski i specijalni; a prema teritoriji koju prikazuju – atlas gradova, pokrajina, država, kontinenta, atlas svijeta i dr.

### **Umjesto zaključka**

Da bi se izvršilo uspješno pripremanje učenika, potrebno je da nastavnik na samom početku rada u školi priđe nastavnom procesu što temeljnije. Potrebno je sistematski i objektivno preispitati uzroke neminovnih promašaja, bilježiti iskustva i primjenjivati ih u sličnim ili drugačijim situacijama.

Apstraktne sadržaje treba učiniti zanimljivim. To se, prije svega, može učiniti konkretizacijom, tj. ubacivanjem interesantnih detalja iz načina života stanovništva; poređenjem nečeg što je strano učenicima s činjenicama koje su poznate i vezane za lokalnu sredinu; primjenom nastavnih sredstva koja

ne samo da pružaju kompleksnije informacije, već i pobuđuju kod učenika radoznalost koja je ravna novom otkriću u nauci itd.

Priprema učenika za obradu novih sadržaja ne može se provoditi za svaku novu nastavnu jedinicu. To se čini samo u slučajevima kad raspoložemo takvim izvorima za pripremu koji omogućavaju da u nastavni rad jače uključimo već davno poznatu psihološku zakonitost da se interes, radoznalost, pozitivno uzbuđenje javlja u odnosu na nešto novo, nepoznato i takvim načinom (i tehnikom) pripreme koji osigurava da samostalan prethodni rad učenika stvarno doprinosi efikasnijoj i uspješnijoj obradi gradiva. Sadržaj pripreme i unutrašnja struktura ove etape nastavnog procesa zavise, u krajnjem slučaju, od stručne i didaktičko-metodske spremne nastavnika i njegovih kreativnih moći i htijenja, pa u njihovom radu treba tražiti korisna praktična rješenja. Didaktički sistem pripreme u nastavi geografije spada u složene didaktičke radnje, pa će se u njegovom izgrađivanju nužno javljati poteškoće, nejasnoće i pogreške, ali ne takve da se savjesnim radom i organizovanim nastupom ne bi mogle s uspjehom savladati.

#### **Literatura:**

- Vladimir Poljak, Pripremanje učenika za obrađivanje novih nastavnih sadržaja, Pedagoški rad , 7 – 8, Zagreb, 1968.
- Vladimir Poljak, Didaktičko oblikovanje udžbenika, Putevi i dostignuća, 2, Sarajevo, 1974.
- Tihomir Prodanović i Radisav Ničković, Didaktika, Beograd, 1974.
- Radoslav Subić, Razvijanje stvaralačkih sposobnosti učenika u procesu nastave geografije, Pedagoška stvarnost, 5, Novi Sad, 1976.
- Alfonso Cvitanović, Idejnost u koncepciji udžbenika geografije, Marksistička idejna osnova udžbenika, Novi Sad, 1976.
- Alfonso Cvitanović i Ivan Buršić, Didaktički materijali u nastavi zemljopisa, Nastava zemljopisa u osnovnoj školi, Priručnik za nastavnike, Zagreb, 1977.
- Dervo Vajzović, Pripremanje učenika za obrađivanje novog gradiva u nastavi geografije, Nastava geografije, 1, Sarajevo, 1977.
- Dervo Vajzović, Obrada novog gradiva upotrebom udžbenika u nastavi geografije, Škola danas, 1, Mostar, 1976.
- Dervo Vajzović, Jedan primjer upotrebe udžbenika u obradi i utvrđivanju novog gradiva u nastavi geografije, Putevi i dostignuća, 2, Sarajevo, 1976.
- Dervo Vajzović, Osposobljavanje učenika za samostalan rad u nastavi geografije, Sarajevo, 1979.
- Živadin B. Jovičić, Metodika nastave geografije, Beograd, 1971.
- Ivan Furlan, Psihološke karakteristike suvremenog osnovno – školskog udžbenika, Putevi i dostignuća, 2, Sarajevo, 1974.

- Radosav Vukanović, Osposobljavanje učenika za samostalan rad pomoću udžbenika, Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju, 1, Zagreb, 1974 – 1975.
- Đorđe Raičković, Problem ilustracija u nastavi geografije, Nastava i vaspitanje, 4, Beograd, 1975.
- Veselin S. Đuričković, Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja, Beograd, 1990.
- Veselin S. Đuričković, Nastava geografije i njena uloga u zaštiti čovekove životne sredine, Beograd, 1976.
- Mirko Brazda, Metode rada s audiovizuelnim sredstvima u nastavi zemljopisa, Zagreb, 1972.
- Kornel J. Dere, Metodika nastave geografije, Novi Sad, 1982.
- Jovan Romelić, Metodika nastave geografije, Novi Sad, 2004.
- Vujadin B. Rudić, Metodika nastave geografije, Teorijsko – metodološki aspekti – četvrto izdanje, Beograd, 1999.
- Natalija Mastilo, Posmatranje – princip i metod u nastavi geografije, Zbornik radova, Geografsko društvo BiH, Sarajevo, 1976.
- Natalija Mastilo, Savremena shvatanja didaktike i metodike geografije, Nastava geografije, 1, Sarajevo, 1977.
- Natalija Mastilo, Didaktički sistem geografije kod nas, Nastava geografije, 2, Sarajevo, 1978.
- Maksut Hadžibrahimović, Uloga i didaktički značaj sistematizacije u nastavi geografije, Vaspitanje i obrazovanje, Časopis za pedagošku teoriju i praksu, 1, Podgorica, 2013.
- Maksut Hadžibrahimović, Ponavljanje gradiva u nastavi geografije, Vaspitanje i obrazovanje, Časopis za pedagošku teoriju i praksu, 3, Podgorica, 2013.



## **PREPARATION OF NEW LESSON PLAN IN GEOGRAPHY TEACHING**

### **Abstract:**

Geography creative teaching strongly depends on teacher's skills to explain concrete contents through correlation and contradictions. This is very important for the process of apprehension. It is said that problem solving situation are made of contradictions of known and unknown. Teaching process has its general contradictions such as requirements of the teaching and concrete abilities of students to acquire such knowledge. It is expected that a creative teacher is able to identify such diverse contradictions and correlations in the teaching process.

Subject itself may require an adequate approach. To avoid formalism and general pedagogic solutions for simple application of contents teacher should be well informed and trained to identify the best way to teach his subject. "Problem solving" is not the only method to learn geography even mathematics. Geography needs to develop a specific didactics.

This paper deals with preparation of students for a new geography lesson which is a main stage in acquiring knowledge with students. It is mainly based on introduction and guidance but it is changeable in regard to time during lesson. Diverse and combined methods are applied in the course of the lesson, frontal, individual, group, work in pairs, programmed teaching etc. During such teaching independent acquiring of knowledge through teacher's guidance is encouraged opposite to verbal transfer of knowledge.

During implementation of the said new topics key phases are important such as cognition in geography teaching, logical elements of geographical knowledge, understanding of other specific geographical studies, realization of regional-geography contents and rules that govern contents of geography education.

This paper is aimed at fostering teaching practice to better apply empirical and rational methods and search for other analogue solutions for certain teaching topics, become more effective and intensive to be able to attract more geography teachers to change their approaches to geography teaching both at primary and secondary levels of schooling.

**Keywords:** knowledge, introduction, realization, synthesis, analysis

*Dejana ĐURĐEVIĆ,  
Mileva BRAJUŠKOVIĆ,  
Olivera KRIVOKAPIĆ,  
Emina NOKIĆ<sup>1</sup>  
Vesna RADULOVIĆ<sup>2</sup>*

## STANOVNIŠTVO I NASELJA U MJESNOJ ZAJEDNICI BOGETIĆI\*

### **Umjesto rezimea:**

Studenti Studijskog programa za geografiju u okviru predmeta Geografija naselja imaju obavezan terenski rad, koji služi da se stečena znanja iz datog predmeta na konkretnim primjerima provjere i upotpune na terenu. I ranije su rađeni projekti studenata pod mentorstvom nastavnika-saradnika koji, nažalost, nijesu objavljivani, a protekle akademske godine urađen je projekat Bogetići i odlučili smo se da ga objavimo, ne zbog toga što po kvalitetu odvajaju od prethodnih, jer su napori i rad studenata i njihovog mentora na terenskoj nastavi (nastavnika-saradnika) i prethodnih godina bili veoma kvalitetni; već da ostane zapis da se i u ovim ekonomski teškim vremenima zahvaljujući, prije svega ličnom angažovanju pomenutog mentora, može kvalitetno uraditi terenska nastava iz Geografije naselja. (Doc. dr Dragica Mijanović)

### **Oblast prostiranja**

Prostor MZ Bogetići zahvata veći dio nekadašnjeg plemena Pješivci, a danas osam seoskih naselja u opštini Nikšić: Bogetići, Bogmilovići, Vitasojevići, Drenovštica, Milojevići, Povija, Stubica i Cerovo.

Bogetići su jedina mjesna zajednica opštine Nikšić koja pripada Donjoj

---

<sup>1</sup> studenti II godine Studijskog programa za geografiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću

<sup>2</sup> prof. Vesna Radulović, saradnik Studijskog programa za geografiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću

\* izvod iz istraživačkog rada studenata „Naselja u Mjesnoj zajednici Bogetići“

Zeti. (Slika 1) Pješivačka sela dijele se na Gornje i Donje Pješivce. Gornjim Pješivcima pripadaju: Stubica, Povija i Cerovo (sa središnjim mjestom Bogetići), a Donjim: Drenovštica, Milojevići, Vitasojevići i Bogmilovići. U doba Rimljana od Skadra je dolinom Zete išao put za Anderbu (Nikšić) i na njemu je u Poviji bilo naselje Varis (Tabula Peutiringireana). U 17. vijeku je kroz Pješivce vodio put od Kotora preko Drobnjaka, Sjenice i Kosovske Mitrovice za Carigrad. Danas kroz Donju Zetu prolaze magistralni put i pruga Podgorica – Nikšić, kao i stari put Danilovgrad – Nikšić.



Slika 1. Sekcija Nikšić 1: 200 000

### Geološki sastav i reljef

U geološkom sastavu prevladavaju slojeviti i bankoviti krečnjaci, rjeđe dolomiti donje i gornje krede. Uska zona paleogenog fliša (breče, konglomerati, pješčari, glinci, laporci i laporoviti krečnjaci) javlja se na prostoru Stubice, oko Glave Zete, Drenovštice, a zatim i duž udoline od Vitasojevića, preko Naćvica do Orje Luke. Zone paleogenog fliša obično su praćene pojavama manjih izvora. Utvrđene su i naslage crvenih i bijelih boksita. Donja Zeta (slika 2) predstavlja potolinu nastalu uzdizanjem Katunskog krša i Ostroških greda i spuštanjem središnje udoline. Prirodni okvir čine planine Budoš i Ostroške grede i prečaga Planinica, koja ih spaja. Potolina je ispresijecana brojnim rasjedima, uglavnom dinarskog pravca pružanja.



**Slika 2: dolina Donje Zete** (izvor: i914.photobucket.com)

### **Klimatski uslovi i hidrografske prilike**

Otvorenost Pješivaca prema dolinama Zete i Morače, Skadarskom jezeru i Jadranskom moru usloвила je ugodnu **submediteransku klimu**, s toplim i suvim ljetima i blagim kišovitim zimama. Prosječno trajanje Sunčevog sjaja iznosi oko 2300 sati godišnje. Prosječna temperatura vazduha u najhladnijem mjesecu januaru kreće se između 2,5 i 4°C, a u najtoplijem julu od 22,5-24°C. Ukupna godišnja količina padavina je oko 2100 mm. Preko prevoja Planinica, u zimskom periodu, duva prilično jak sjeverni vjetar. Iako Pješivci dobijaju dosta padavina, suša u ljetnjoj polovini godine veliki je problem, a površinskih tokova je malo. Metodom bojenja vodotoka utvrđene su podzemne hidrološke veze između ponora u Nikšićkom polju i vrela u Donjoj Zeti. **Donja Zeta** nastaje u sjeverozapadnom dijelu Bjelopavličke ravnice od vode više jakih vrela. Najvažnija u izvorišnom dijelu jesu: Perućica, Glava Zete i Oboštičko oko. Vrela i tokovi su nastavak podzemnih tokova kroz krečnjačku prečagu Planinica između Nikšićkog polja i Bjelopavličke ravnice. Prosječan godišnji proticaj Zete na mjestu Rošca, nakon dobijanja vode vrela Perućice, Glave Zete i Oboštice, iznosi 50,0 m<sup>3</sup>/s .

## Zemljište i vegetacija

Specifičan reljef, klima i litološki sastav usloveli su da se u Pješivcima formiraju ove vrste zemljišta: **crvenica** (*terra rossa*) – oko Bogetića, u Stubičkim dolovima i Rudinicama; **smeđa lesivirana zemljišta** – ravnice oko Donje Zete; **smeđa kisjela zemljišta na flišu** – oko Kunka, Povije, Glave Zete, nižih djelova Drenovštice, Naćvicama; **buavice** – u rupama; dolovima i uvalama iznad 400 m nv; **aluvijalna zemljišta** – u priobalnom dijelu Donje Zete. U nižim djelovima Pješivaca flora je **izmijenjeno sredozemna**. Karakteriše je veliki broj biljnih vrsta, ali je zbog kraškog karaktera zemljišta i uobičajenih ljetnjih suša vegetacija prilično oskudna. Karakteristične biljne vrste koje uspijevaju u nižim djelovima jesu: maslina, šipak, pelin, mirisava kadulja, igličasta smreka, a u nešto višim do 700 m raste bijeli grab, crni jasen, maklen, hrast medunac, crni grab, drijen, lipa i endemična biljka zanovijet (*Petteria ramentacea*)

U višim osojnim stranama, osobito na točilima i u rupama, sačuvane su „aluge“ bukove šume. U ovoj šumi često su zastupljeni mečija lijeska i gorski javor. Jela se samo djelimično javlja sa bukvom. Od voća se u Pješivcima gaje smokva, **šipak**, trešnja, višnja, jabuka i vinova loza.

## Pojava i razvoj naseljenosti

Dolina Donje Zete od davnina pruža povoljne uslove za život ljudi. Prvi tragovi naseljavanja datiraju iz doba Ilira, kad su ove krajeve naseljavali pleme Dokleati i romanizovani Iliri Španji. Iz ovog perioda sačuvana su groblja (narod ih naziva „grčka groblja“), kućišta i kamene gomile (žrtvenici). Prvi slovenski doseljenici bili su Lužani. Oni su se izmiješali sa Španjima i u značajnijem broju ih je bilo i u 18. vijeku. Osim grobljā, iz ovog najstarijeg slovenskog perioda ima i ostataka kuća i crkava.

Pješivci su bili u sastavu srednjovjekovne Duklje i Zete još u IX vijeku. Krajem XIV vijeka ovim prostorom vladaju Crnojevići. Nakon nestanka dinastije Crnojevića, u XVI vijeku, Pješivci ulaze u sastav Katunske nahije. Pred najezdom Turaka doseljava se stanovništvo iz Zete, Kuča i Katunskog krša. Vjekovna borba za slobodu, nepovoljan položaj u ratnim prilikama između turske Podgorice i Nikšića, kao i oskudni prirodni uslovi, prisiljavali su stanovništvo da napušta ovaj kraj. Posebno su bile dramatične tzv. gladne godine i tri epidemije kuge. Do početka XIX vijeka seobe su išle ka Boki Kotorskoj i drugim krajevima pod mletačkom i austrougarskom vlašću, a potom u dalmatinsku Zagoru, okolinu Sarajeva i prekookeanske zemlje. Zbog krvne osvete selili su se Pješivci i u turski Nikšić. Nakon Karadorđevog ustanka u Srbiji 1804. god. sele se i u slabo naseljene krajeve ove zemlje: kolubarski kraj, Podgorinu, Rađevinu, Jadar i Šumadiju. Po oslobođenju Nikšića od Turaka vojnici Pješivačkog bataljona, koji su učestvovali u oslobođenju grada, dobili su od 3 do 15 rala zemlje, a mnogi i kuće na prostoru Kličeva,

Straševine i Studenaca. Iseljavanje stanovništva nikad nije prestalo, mijenjali su se jedino uzroci, pravci i intenzitet kretanja.

### **Tip i razvoj naselja**

Ime plemena Pješivci istraživači (P. Šobajić 1923, J. Erdeljanović 1926. i dr.) povezuju s pojmom pleš ili plješ (u staroslovenskom jeziku znači go, ćelav), što je čest toponim i u drugim krajevima dinarida. U historijskim izvorima prvi put se pominju 1431. godine, a godine 1455, s drugim gornjozetskim plemenima i katunima, potpisali su izjavu vjernosti Veneciji.

Teritorija Pješivaca se kroz historiju mijenjala, te dokumenti iz različitih perioda historije daju različite podatke o broju sela, kuća i stanovnika. U turskim defterima iz 1521. i 1523. godine Pješivci su navedeni kao nahija sa 13 sela. U „Opisu skadarskog sandžakata“ iz 1614. godine piše da u Pješivcima ima 4 sela sa 257 domova i 487 ratnika. U izvještaju Petra II Petrovića Njegoša grofu Karačaju o stanju u Crnoj Gori (1839. god.) navodi se, pored ostalog, da u 16 pješivačkih sela ima 457 kuća. Prema izmjenama i dopunama Zakona o ustrojstvu i podjeli države od 8. aprila 1903. država je podijeljena na 5 oblasti. Pješivačka kapetanija ušla je u sastav katunsko-riječke oblasti, čije je sjedište bilo na Cetinju. Činila su je sela: Povija (115 domaćinstava), Stubica (138), Cerovo (157), Drenovštica (93), Milojevići (35), Zagorak (27), Selišta (33), Bogmilovići (37), Do Pješivački (81) i Vitasojevići (32). Dakle, 10 sela sa 748 domaćinstava. Od 1919. do 1955. Pješivci su, u administrativnom pogledu, činili opštinu, a od tada veći dio teritorije čini mjesnu zajednicu Opštine Nikšić, s mjesnom kancelarijom u Bogetićima.

**BOGMILOVIĆI (400m nv)** – pripadaju Donjim Pješivcima i nalaze se između Vitasojevića, Čurčića, Zagorka i Lastve Čevske. Atar sela proteže se od rijeke Zete (60m) do Lupoglava (900m). Glavni dio naselja je na površi iznad uvala Naćvice, a manji dio u dolini rijeke. Selo ima školsku zgradu i crkvu. Od 1991. god. nema stalnih stanovnika.

**VITASOJEVIĆI (480m nv)** – smješteni su u Donjim Pješivcima i nalaze se između Milojevića, Bogmilovića, Zagorka i Lastve Čevske. Zaseoci: Zmijinice, Rudinice i Jasenovice. Od zajedničkih objekata selo ima crkvu i omladinski dom.

**DRENOVŠTICA (290m nv)** – pripada Donjim Pješivcima i nalazi se u uvali okruženoj brdima Drmić i Plata. Zajednički objekti: školska zgrada, zadružni dom i crkva. Zaseoci: Tunjevo, Međurečje, Papratni Do, Cerove Doline, Korita, Rudanov Tor i Javorov Do.

**MILOJEVIĆI (460m nv)** – pripadaju Donjim Pješivcima. Selo je smješteno na obodu uvala iznad Drenovštice. Ima svoju crkvu. Zaseoci: Lazine i Skobova. Seoskim putem, dugim 1,5km, povezani su s magistralnim putem Podgorica – Nikšić.

**POVIJA (520m nv)** – selo je u Gornjim Pješivcima, smješteno na strmim padinama Planinice, od Glave Zete do Ostroških greda. Pored puta koji vodi za Manastir Ostrog nalazi se izvor Bašina voda. Selo ima svoju crkvu. Zaseoci: Trubasin, Donja Povija, Sebeš, Pločice, Zaploča, Kupinje, Doline i Planine.

**STUBICA ( 460m nv)** – prostrano gornjopješivačko selo, nalazi se između Povije, Kunka i JZ oboda Nikšićkog polja na jednoj te Cerova i Bogetića, na drugoj strani. Kroz naselje prolaze stari put Podgorica – Nikšić, magistralni put i pruga. Osim glavnog dijela sela, koji se zove Stubica, postoje i zaseoci: Stubički kraj, Prijespa, Omerov Brijeg, Međeđe i Dolovi. Mjesto ima školsku zgradu i crkvu posvećenu Sv. arhangelu Mihajlu.

**CEROVO (380m nv)** – po površini je najveće pješivačko selo – 48,43km<sup>2</sup>. Graniči se sa Stubicom, Povijom, Bogetićima i Drenovšticom. Zaseoci: Gostojevići, Paprati, Aluge, Budišina Rupa, Jasikovac, Rezova Rupa, Botun, Jagnjilo, Kosanov Do, Ranjevi Pod, Ostrugovo, Sito, Ljeskovi Doli, Jelina Pećina, Oboštica, Magudovica, Škuletići, Potkupić, Brštevac, Đurovići, Vukićevići, Đuračići i Dobruš.

**BOGETIĆI (410m nv)** – prema broju stanovnika spadaju u mala sela, a prema fizionomiji razbijenom tipu seoskih naselja, sa većim brojem zaselaka. (Slika 3)



**Slika 3: satelitski snimak sela** (izvor: [www.montenegro-canada.com](http://www.montenegro-canada.com))

Smješteni su u središnjem dijelu Gornjih Pješivaca, pa su kroz istoriju uvijek bili centralno mjesto plemenskih dešavanja – sjedište kapetanije, potom opštine i danas mjesne zajednice. Kroz Bogetiče je vodio srednjovjekovni karavanski put od Kotora preko Čeva, Oranog Dola, Povije, Župe Nikšićke i dalje za unutrašnjost, zatim makadamski put od Nikšića, preko Pandurice za Danilovgrad i Podgoricu (izgrađen 1896. god.), krak puta od Bogetića do Glave Zete i dalje za Danilovgrad (izgrađen 1954. god.) i magistralni put Nikšić – Podgorica (izgrađen 1977. god.). U centru sela nalaze se škola, spomen dom, saborna crkva posvećena Sv. Đorđu, spomenik ratnicima NOR-a.

Položaj kuća prvenstveno je uslovljen lokalnim prirodnim uslovima. Kao tipičan krečnjački predio obiluje uvalama, dolovima i rupama, na čijem se dnu nalazi malo plodne zemlje. To je i osnovni razlog što se kuće grade na krečnjačkim stranama, kako bi se sva zemlja privredno iskoristila. Siromaštvo predjela uslovlilo je siromaštvo mještana, što se odrazilo i na izgled i veličinu kuća. Prvobitno su građene kamene prizemljuše sa samo jednom prostorijom „odžakom“. Kamen je slagan na „vultu“, a vezivni materijal bio je mješavina kreča i crvenice. Zid je rađen dvostrano (sa dva lica) tesanim ili pritesanim kamenom, a šupljina je popunjavana lomljenim kamenom. Prozori i vrata bili su relativno uski. Kuće su u početku pokrивane slamom, a kasnije koritastim crijepom „ćeramidom“. Nakon oslobođenja od Turaka krajevi su se počeli privredno oporavljati. S primorja su dolazili zidari i pod njihovim uticajem gradile su se spratne kuće – „kuće nad izbom“ po ugledu na primorske „kuće nad konobom“. (Slika 4)



**Slika 4: kamena prizemljuša i kuća nad izbom (izvor: terenski rad)**

U Bogetićima su ovakve kuće bile privilegija bogatih ljudi, pa su mještani svaku nazivali kulom. Međutim, bez obzira na imovno stanje, svima je najveći problem bila nestašica vode. U početku je donošena s izvora



i ublova, a kasnije su domaćini gradili „bistijerne“ u kojima se sakupljala kišnica. Sva su imanja ograđena kamenim zidom.

Kako je Bogetiče stanovništvo najčešće trajno napuštalo, to je novih kuća malo. Uglavnom se adaptiraju stare.

### **Stanovništvo MZ Bogetići**

U Donjoj Zeti u 159 domaćinstava živi 426 stanovnika sa prosječno 2,6 članova porodice (tabele 1, 2 i 3).

Br.	naselje	1948.	1953.	1961.	1971.	1981.	1991.	2003.	2011.
1.	Bogetići	90	64	68	78	71	89	72	75
2.	Bogmilovići	142	135	119	87	38	5	-	-
3.	Vitasojevići	179	193	161	93	42	24	10	12
4.	Drenovštica	306	301	288	215	149	77	33	28
5.	Milojevići	128	121	85	46	33	23	59	44
6.	Povija	440	288	277	234	176	127	86	66
7.	Stubica	580	473	394	282	169	72	68	53
8.	Cerovo	474	493	445	283	208	164	163	148
	svega	2339	2068	1792	1321	886	581	491	426

**Tabela 1: uporedni pregled broja stanovnika** *Izvori: Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g, POPIS STANOVNIŠTVA, DOMAĆINSTAVA I STANOVA – prvi rezultati, Podgorica, 2011.*

*Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2003. g, UPOREDNI PREGLED BROJA STANOVNIKA i DOMAĆINSTAVA, podaci po naseljima, knj. 9 i 10, Podgorica, 2005.*

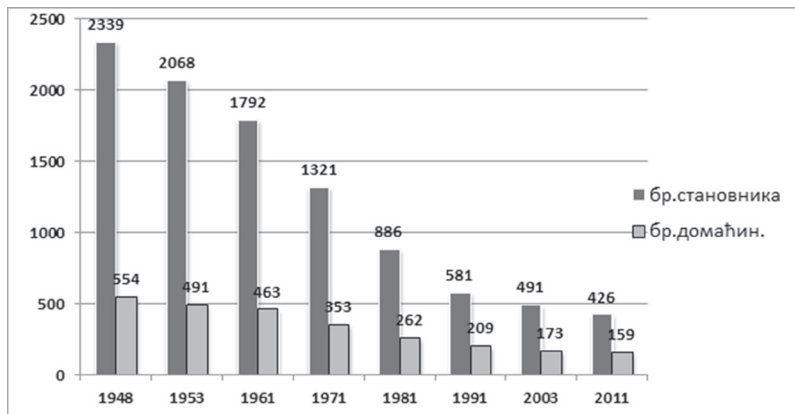
Br.	naselje	1948.	1953.	1961.	1971.	1981.	1991.	2003.	2011.
1.	Bogetići	20	19	18	22	16	18	18	16
2.	Bogmilovići	28	26	25	24	9	5	-	-
3.	Vitasojevići	33	35	29	24	19	14	5	7
4.	Drenovštica	79	78	76	57	46	36	15	13
5.	Milojevići	27	27	22	17	10	8	16	18
6.	Povija	99	91	87	76	58	48	39	32
7.	Stubica	148	102	82	60	40	27	25	16
8.	Cerovo	120	113	124	73	64	54	55	57
	svega	554	491	463	353	262	209	173	159

**tabela 2: uporedni pregled broja domaćinstava** *Izvori: Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g, POPIS STANOVNIŠTVA, DOMAĆINSTAVA I STANOVA – prvi rezultati, Podgorica, 2011.*

*Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2003. g, UPOREDNI PREGLED BROJA STANOVNIKA i DOMAĆINSTAVA , podaci po naseljima, knj. 9 i 10, Podgorica, 2005.*

<b>godina</b>	<b>1948</b>	<b>1953</b>	<b>1961</b>	<b>1971</b>	<b>1981</b>	<b>1991</b>	<b>2003</b>	<b>2011</b>
<b>broj</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>4,3</b>	<b>3,7</b>	<b>3,3</b>	<b>2,7</b>	<b>2,8</b>	<b>2,6</b>

**Tabela 3: kretanje prosječnog broja članova domaćinstava 1948–2011. god.**



**Grafikon 1: uporedni pregled broja stanovnika i domaćinstava**

**Apsolutno kretanje stanovništva** – između posljednja dva popisa (2003. i 2011. god.) broj stanovnika pješivačkih sela manji je za 65 stanovnika.

**Prosječno godišnje kretanje stanovništva** – između dva posljednja popisa iznosilo je -8,1 stanovnika, a između prvog i posljednjeg -28,9.

**Indeks porasta** – u posljednjem međupopisnom periodu iznosio je 86,7, a između prvog i posljednjeg 18,2.

**Godišnja stopa rasta** – -1,7% u posljednjem periodu, a od 1948–2011. -2,09%

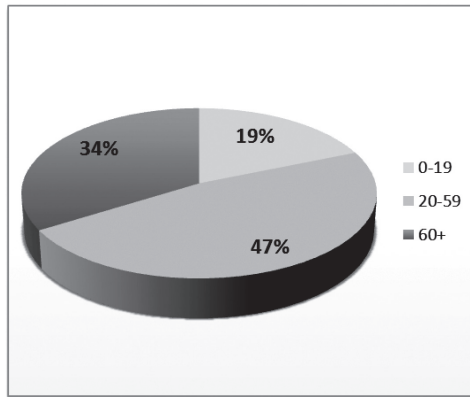
Smanjenje broja stanovnika uticalo je i na smanjenje **broja domaćinstava** u Donjoj Zeti (sa **554** 1948. godine na **159** u 2011.) i na smanjenje **prosječnog broja članova tih domaćinstava** (4,2 na 2,6).

#### **Polna i starosna struktura stanovništva**

Starosna struktura stanovništva izrazito je nepovoljna. Staro stanovništvo (60 i više godina starosti) gotovo dva puta je brojnije od mladog (do 19 godina). (Tabela 4)

0–19		20–59		60+	
f	%	f	%	f	%
80	19	202	47	144	34

**Tabela 4: starosna struktura stanovništva** Izvor: *Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava stanova u 2011. g, TABELA N4 – STANOVNIŠTVO PREMA STAROSTI I POLU – po naseljima, Podgorica, 2011.*

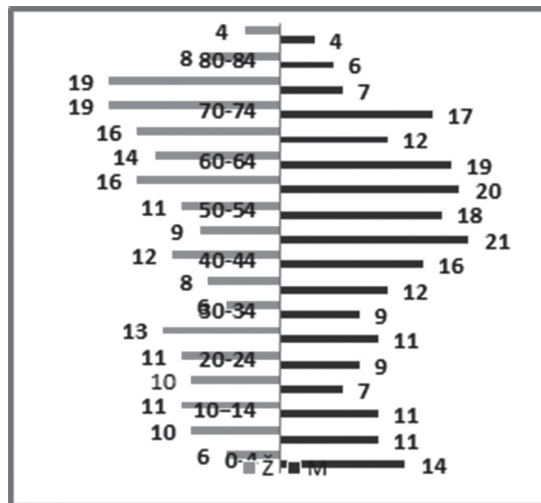


**Grafikon 2: starosna struktura stanovništva**

U polnoj strukturi stanovništva veće učešće imaju muškarci – 223 ili 52,3% naspram 203 žene ili 47,7%.

muškarci		žene	
f	%	f	%
223	52,3	203	47,7

**Tabela 5: polna struktura stanovništva** Izvor: Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava stanova u 2011. g. TABELA N4- STANOVNIŠTVO PREMA STAROSTI I POLU – po naseljima, Podgorica, 2011.



**Grafikon 3: polna i starosna struktura stanovništva**

## Obrazovna struktura stanovništva

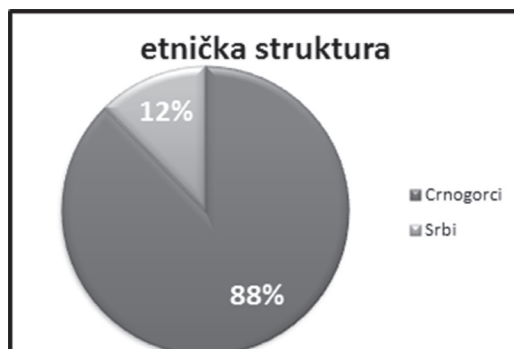
Među 394 stanovnika starijih od 10 godina nepismenih je 6 ili 1,5%. Među stanovništvom starijem od 15 godina (370) najviše je građana sa završenom srednjom školom (161 ili 44%); zatim sa najviše završenom osnovnom školom 125 ili 34%; bez škole ili s nezavršenom osnovnom školom je 54 stanovnika ili 14%, a s višom ili visokom stručnom spremom – 30 mještana ili 8%. Obrazovna struktura stanovništva donjozetskih sela odgovara opštem stanju ruralnih područja u Crnoj Gori.

## Etnička i vjerska struktura stanovništva

Stanovništvo pripada dvijema etničkim zajednicama – crnogorskoj (88%) i srpskoj (12%) (tabela 4). Gotovo svi mještani izjasnili su se da pripadaju pravoslavnoj vjerskoj zajednici

Etnička zajednica	Crnogorci	Srbi
broj	349	49

**Tabela 6: etnička struktura stanovništva** Izvor: *Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g. TABELA N1 – STANOVNIŠTVO PREMA NACIONALNOJ ODNOSNO ETNIČKOJ PRIPADNOSTI, Podgorica, 2011.*



**Grafikon 4: etnička struktura stanovništva**

## Ekonomska struktura stanovništva

Radni kontingent broji 238 stanovnika – 142 muškarca i 96 žena. Od tog broja 121 stanovnik pripada kategoriji aktivnog stanovništva. S ovog aspekta

posmatrano iskorišćenost radnog kontingenta iznosi 50%. Zapošljenih je 72 – 49 muškaraca (68%) i 23 žene (32%). Iskorišćenost radnog kontingenta s aspekta zapošljenosti iznosi 30%. Budući da je riječ o ruralnom području, ekonomski pokazatelji ne mogu se kvalifikovati kao jako loši. Međutim, najnepovoljnije je učešće žena u kategoriji zapošljenih lica i dvostruko veći broj penzionera nego zapošljenih. (tabela 7)

Aktivno stanovništvo		Neaktivno stanovništvo	
ukupno	<b>Djeca do 15 god.</b>	<b>Izdržavana lica – studenti i domaće</b>	<b>lica s ličnim primanjima</b>
121	<b>63</b>	<b>114</b>	<b>128</b>

**Tabela 7: stanovništvo prema aktivnosti** *Izvor: Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g. TABELA N8 – STANOVNIŠTVO STAROSTI 15 I VIŠE GODINA PREMA STATUSU AKTIVNOSTI PREMA POLU – po naseljima, Podgorica, 2011.*

Struktura zapošljenih više podsjeća na gradsko nego na seosko područje. U primarnom sektoru radi 7% zapošljenih, u sekundarnom 47%, a u tercijarnom 51%. (Tabela 8) Značajnije učešće industrijskih radnika posljedica je blizine dvije hidroelektrane i industrijskih postrojenja u Nikšiću. (Tabela 9)

I sektor	II sektor	III sektor
<b>8 (7%)</b>	<b>47 (42%)</b>	<b>58 (51%)</b>

**Tabela 8: zapošljeni prema sektoru djelatnosti** *izvor: Zavod za statistiku Monstat, DJELATNOST I POL, podaci po naseljima, knj. 6, Podgorica, 2005*

Poljoprivreda, šumarstvo i ribarstvo	Vađenje ruda i kamena	Prerađivačka industrija	Proizvodnja snabdijevanje električnom energijom	Građevinarstvo	Trgovina na velikoi trgovina na malo	Saobraćaj i skladištenje	Usluge smještaja i ishrane	Poslovanjenekretninama	Državna uprava i odbrana; obavezno socijalno osiguranje	Obrazovanje	Zdravstvena i socijalnazaštita
8	4	10	22	11	11	17	5	2	6	6	1

**Tabela 9: zapošljeni prema zanimanju koje obavljaju** *izvor: Zavod za statistiku Monstat, DJELATNOST I POL, podaci po naseljima, knj. 6, Podgorica, 2005.*

## **Migracije stanovništva (popis 2003)\***

Još od vremena turske okupacije, kad se stanovništvo iz porobljenih crnogorskih krajeva doseljavalo u slobodne Pješivce, masovnijeg doseljavanja nije bilo. Česti ratovi, sušne i nerodne godine, epidemije zaraznih bolesti bili su razlog kontinuiranog iseljavanja stanovništva.

Najviše su se selili u Srbiju, ali i druge evropske zemlje i na druge kontinente. Posljednje masovnije migracije stanovništva nastupile su šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog vijeka. Devedesetih godina XX vijeka i Donja Zeta je, kao i drugi krajevi Crne Gore, primila nevoljnike s ratom zahvaćenih područja bivše zajedničke države.

U strukturi dnevnih migranata (popis 2003) najbrojniji su radnici koji zanimanje obavljaju u drugom naselju iste opštine, učenici i studenti koji se školuju u drugom naselju iste opštine, potom radnici koji rade u drugoj opštini u Crnoj Gori i na kraju đaci i studenti koji se školuju u drugoj opštini u Crnoj Gori. Pješivačkim selima najbliži grad je Nikšić, ali su relativno blizu i Danilovgrad i Podgorica, posebno selima Donjih Pješivaca.

*\* Podaci koji se odnose na DJELATNOST I POL I MIGRACIONA OBILJEŽJA nijesu predstavljani nakon popisa 2011. god.*

## **Privreda i privredne djelatnosti**

### **Poljoprivreda**

*O staroj Crnoj Gori Ljubomir Nenadović je pisao: „Ako se čudite njihovim putovima, njihovim bezvodnim i besplodnim bregovima, a na kojima ništa drugo ne vidite osim kamena, oni će vam reći: a da ne bi se zvala Crna nego Bijela Gora, da je drugačije.“ (Odabrana dela, Novi Sad, 1959)*

Poljoprivreda, prije svega stočarstvo, tradicionalno je zanimanje Pješivaca. Najviše su gajene ovce i koze – pretežno ne više od 100 grla. Ovce su ljeti davane „ortacima“ iz Drobnjaka i Uskoka na ispašu i mužu. Goveda su držana u manjem broju – do 5 krava i jednog do dva vola za obradu zemlje. Od vučne stoke, osim volova, gajena su magarad i manje konji. Ljeti su stočari izdizali na katune – oko planine Garča, Lupoglava, Stolačkog vrha i Budoša. Imućniji domaćini imali su njive pored Zete na kojima su uzgajali kukuruz, pšenicu i raž. Višak proizvoda (kajmak, sir, suvo meso, kožu, vunu, med i dr.) prodavali su u Danilovgradu i Nikšiću. U Pješivcima se od davnina gaje pčele. I danas se stanovništvo bavi poljoprivredom, ali pretežno za sopstvene potrebe. Prirodni uslovi posebno su dobri za uzgoj ranog povrća i cvijeća, smokvi, šipka, vinove loze, kao i za proizvodnju meda.

## **Elektro-energetika**

Na prostoru MZ Bogetići nalaze se dva elektroenergetska objekta. Godine 1955. puštena je u rad minielektrana „Glava Zete“ s mogućnošću proizvodnje 5,36MW, a zatim je u tri faze izgrađena HE „Perućica“ ukupne snage 320 MW. Prema popisu iz 2003. godine 22 mještana bilo je zapošljeno u ovim postrojenjima.

## **Turizam**

Manastir Ostrog – iako se nalazi u graničnom dijelu Opštine Danilovgrad, uvijek je za nikšićki kraj imao izuzetan značaj. Manastirski kompleks sastoji se iz Gornjeg (889m nv) i Donjeg manastira (639m nv). Gornji manastir podigao je vladika Vasilije 1666. godine. U Gornjem Ostrogu su dvije crkvice. Gornja crkvice posvećena je Časnom krstu, a u donjoj Crkvi vavedenja Bogorodice nalazi se sarkofag sa svečevim moštima. Donji manastir Ostrog, posvećen Sv. Trojici, podignut je 1824. godine. Manastir Ostrog je mjesto hodočašća, ne samo pravoslavnih hrišćana, već i pripadnika drugih konfesija s prostora čitavog Balkana. Narod mošti ovog svetitelja smatra čudotvornim i zato ga tokom godine, a posebno u vrijeme velikih praznika, posjete desetine hiljada vjernika. Mještani Bogetića, ali i okolnih sela, shvatili su značaj blizine Manastira za razvoj privrede. Otvoreno je više restorana, suvenirnica i jedno kamp naselje, ali se jasno uočava da gradnja nije planski regulisana. Dobar saobraćajni položaj i blizina svetišta otvaraju mogućnost za razvoj brojnih djelatnosti: ugostiteljstva, proizvodnog i uslužnog zanatstva, domaće radinosti i poljoprivredne proizvodnje. Kao turistički motiv mogla bi se valorizovati i dolina Zete – za razvoj sportsko-rekreativnog i seoskog turizma.

## **Kulturno-prosvjetna djelatnost**

Prva škola u Pješivcima osnovana je 1866. godine u Bogetićima, nakon naredbe knjaza Nikole da u svakoj plemenskoj kapetaniji treba da radi bar jedna škola. Preciznih podataka o prvim godinama rada škole nema. Zna se da je školske 1873/74. god. školu pohađalo 14 dječaka. Godine 1879. upisana je prva djevojčica – Milica Kontić. Školske 1897/98. otvara se prva škola u Donjim Pješivcima u selu Bogmilovići. Škole u Pješivcima obustavljale su rad tokom ratnih godina, a kad su za to stvarani uslovi otvarane su i u drugim selima – Drenovštici i Stubici. U njima se odvijala i značajna kulturna aktivnost – otvarane su biblioteke i čitaonice i pripremali se pozorišni komadi, pretežno radi obilježavanja važnih događaja. Najviše učenika bilo je sredinom dvadesetog vijeka (školske 1962/63. školu u Bogetićima pohađalo je 248 učenika). Danas je u funkciji samo škola u Bogetićima. Ona nosi ime revolucionara Dobrislava Đeda Perunovića i pohađa je 16 učenika I–IX razreda.

## Stanje infrastrukturnih objekata

**Vodosnabdijevanje** – Vodovodna mreža povezana je s gradskim vodovodom u Nikšiću. Snabdijevanje vodom je dobro, izuzev ponekad u ljetnjim mjesecima.

**Putna infrastruktura** – MZ Bogetići ima relativno dobru mrežu seoskih puteva – svi zaseoci su asfaltirani. S Podgoricom, Danilovgradom i Nikšićem povezani su magistralnim putem.

**Kanalizacija** – Kanalizaciona mreža nije izgrađena, već domaćinstva koriste biološke septičke jame.

**Elektro-distributivna mreža** – Bogetići su elektrifikovani 1956. godine. Stanje elektrodistributivne mreže je zadovoljavajuće.

**Telefonska mreža** – Fiksna telefonska mreža ne postoji i mjesna pošta ne radi.

## Ekološki problemi

Najveći ekološki problem je zagađena voda rijeke Zete. Grad Nikšić nije rješio problem prečišćavanja otpadnih voda, pa se komunalna, industrijska i atmosferska voda sliva u Zetu i njene pritoke. Posljednjih desetak godina korita ovih rijeka su, u značajnom dijelu, zatrpana čvrstim otpadom. Sve to uslovlilo je da je voda na glavnim izvorštima Donje Zete II i III kategorije kvaliteta. Od zagađujućih materija najviše se bilježi prisustvo fenola, fosfata (19 puta više od dozvoljenog) i mineralnih ulja (5–8 puta više od dozvoljenog).

## ZAKLJUČAK

Sela pješivačkog kraja opterećena su brojnim problemima koji se susrijeću i u drugim djelovima Crne Gore: demografska starost sela, postojanje sela bez stalnih stanovnika (selo Bogmilovići), zamiranje poljoprivrede koja je do prije pola vijeka bila osnovno zanimanje ljudi, napušteni i ruinirani društveni objekti (škole, zadruge, omladinski domovi) i brojni objekti za stanovanje. Selo Bogetići spada u tipična kraška sela – razbijenog je tipa, s brojnim zaseocima, bez izvora u blizini, s malo obradivih površina, malo stanovnika, ali mnogo napuštenih i urušenih kuća. (Slika 5)





**Slika 5: čest prizor u Bogetićima** (izvor: terenski rad)

Oduvijek je ovo mjesto bilo administrativno-upravni centar plemena Pješivci. Zahvaljujući takvom položaju, prvo je dobilo školu i sabornu crkvu, dom kulture, zdravstvenu stanicu i poštu. Poljoprivreda (stočarstvo i zemljoradnja) bili su osnovno zanimanje mještana. Odmah nakon II svjetskog rata započinje značajno iseljavanje stanovništva, a posebno šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog vijeka. U selu su ostali uglavnom stariji ljudi. Poljoprivreda je gotovo zamrla, a najveći dio mještana čine penzioneri i mješoviti privrednici radnici-seljaci. Selo je infrastrukturno zadovoljavajuće opremljeno – ima izlaz na najprometniju magistralu u ovom dijelu zemlje, asfaltirane puteve prema svim zaseocima, dobru elektromrežu, riješen problem vodosnabdijevanja. Turizam je u Bogetićima djelatnost relativno novijeg datuma. Iako još nerazvijena, pretenduje da postane njegova glavna djelatnost. (Slika 6)





Slika 6: Turizam se u ovom mjestu tek razvija (izvor: terenski rad)

### **LITERATURA I DRUGI IZVORI INFORMACIJA:**

1. Bakić R., Doderović M., Mijanović D.(2009): Naselja u prostoru, Nikšić, Geografski institut
2. Mićunović M. (2001):Škole u Pješivcima 1866–2001, Cetinje Obod: Posebno izdanje
3. Radojičić B.(1982): Nikšićki kraj, Nikšić, Nastavnički fakultet
4. Radojičić B.(2010): Opština Nikšić, Nikšić, Filozofski fakultet
5. Sarić M.(1997): Nikšićka oblast 1878–1918, Beograd
6. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g., POPIS STANOVNIŠTVA, DOMAĆINSTAVA I STANOVA – prvi rezultati, Podgorica, 2011.
7. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g., TABELA N1 – STANOVNIŠTVO PREMA NACIONALNOJ ODNOSNO ETNIČKOJ PRIPADNOSTI po naseljima, Podgorica, 2011.
8. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava stanova u 2011. g, TABELA N3 – STANOVNIŠTVO PREMA VJEROISPOVIJESTI – po naseljima, Podgorica, 2011.
9. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava stanova u 2011. g., TABELA N4 – STANOVNIŠTVO PREMA STAROSTI I POLU – po naseljima, Podgorica, 2011.
10. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g., TABELA N6 – STANOVNIŠTVO STARO 15 I VIŠE GODINA PREMA NAJVIŠE ZAVRŠENOJ ŠKOLI – po naseljima, Podgorica, 2011.
11. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g., TABELA N7 – STANOVNIŠTVO STARO 10 I VIŠE GODINA PREMA PISMENOSTI – po naseljima, Podgorica, 2011.

12. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2011. g., TABELA N8 – STANOVNIŠTVO STAROSTI 15 I VIŠE GODINA PREMA STATUSU AKTIVNOSTI PO POLU – po naseljima, Podgorica, 2011.

13. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2003. g., UPOREDNI PREGLED BROJA STANOVNIKA, podaci po naseljima, knj. 9, Podgorica, 2005.

14. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2003. g., UPOREDNI PREGLED BROJA DOMAĆINSTAVA, podaci po naseljima, knj. 10, Podgorica, 2005.

15. Zavod za statistiku Monstat, DJELATNOST I POL, podaci po naseljima, knj. 6, Podgorica, 2005.

16. Zavod za statistiku Monstat, Stanovništvo, popis domaćinstava i stanova u 2003. g., MIGRACIONA OBILJEŽJA, podaci po naseljima, knj. 8, Podgorica, 2005. Preuzeto sa:

<http://www.monstat.org/cg/page.php?id=536&pageid=322>

17. Šobajić P. (1996): Bjelopavlići i Pješivci, Podgorica, CID Podgorica

Slika 2: preuzeto sa <http://i914.photobucket.com/albums/ac348/Tinuvieia/gz.jpg>

Slika 3: preuzeto sa [http://www.montenegro-canada.com/albums/album\\_image/5537949/1648288.htm](http://www.montenegro-canada.com/albums/album_image/5537949/1648288.htm)

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

## **GLACIOLOGIJA I NEOPHODNOST NJENE NASTAVNE AKTUELIZACIJE U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI**

### **Rezime:**

Glaciologija je nauka o ledu i lednicima. Ona proučava pojave i procese u oblastima vječitog snijega i leda. Glaciologija kao nauka o lednicima ima za predmet proučavanja lednike, ali je po nekim shvatanjima predmet njenog proučavanja znatno širi i odnosi se na sve pojave i procese koji su u vezi s ledom i lednicima. Temperatura vazduha opada s povećanjem visine prosječno za 1°C na svakih 180 m. Isto tako od ekvatora prema polovima, zavisno od geografske širine, temperatura opada prosječno za 1°C na svakih 360-400 km. Proces pretvaranja snijega u firn naziva se firnizacija. Ledom je pokriveno više od 16.000.000 km<sup>2</sup> ili 10,89% Zemljinog kopna. U tom ledu nalaze se rezerve vode od preko 24.000.000 km<sup>3</sup>. Najveća koncentracija leda na Zemljinoj površini nalazi se na Antarktidi 86,15% po površini i 89,86% po zapremini cjelokupnog leda na zemlji. Poslije Antarktide najveća savremena glacijacija je na Grenlandu a zatim na ostrvima Kanadskog arktičkog arhipelaga, dok je najmanja u Africi. Sadržaje iz glaciologije potrebno je koristiti i prilikom obrade određenih kontinenata i njihovih fizičko-geografskih osobenosti.

**Ključne riječi:** glaciologija, led, klima, nastava

### **Uvod**

Glaciologija je nauka o ledu i lednicima. Ona proučava pojave i procese u oblastima vječitog snijega i leda. Glaciologija kao nauka o lednicima ima za predmet proučavanja lednike, ali je po nekim shvatanjima predmet njenog proučavanja znatno širi i odnosi se na sve pojave i procese koji su u vezi s ledom i lednicima. U procesu razvoja ove discipline nikle su dvije škole: alpska škola planinske glacijacije i skandinavsko-američka škola regionalne glacijacije. U

---

<sup>1</sup> Doc. dr Miroslav Doderović, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore u Nikšiću  
Prof. dr Zdravko Ivanović, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore u Nikšiću

alpskoj školi razvijene su mnogobrojne metode vizuelnih promatranja lako pristupačnim lednicima, ali su stacionirana ispitivanja rijetka. Skandinavsko-američka škola odlikuje se velikim obimom stacioniranih ispitivanja.

### **1. Stvaranje leda i sniježna granica**

Temperatura vazduha opada s povećanjem visine prosječno za  $1^{\circ}\text{C}$  na svakih 180 m. Isto tako od ekvatora prema polovima, zavisno od geografske širine, temperatura opada prosječno za  $1^{\circ}\text{C}$  na svakih 360-400 km. Na visokim planinama i u višim geografskim širinama količina snijega uvijek je veća od njegovog otapanja i isparavanja, zbog čega se on tu nagomilava. Granica iznad koje nastaje ovakva akumulacija sniježnih masa naziva se klimatska sniježna granica. Iznad nje se visina padavina najprije povećava, a potom opada zbog suvoće vazduha. Na određenoj visini količina sniježnih padavina toliko je mala da se sav snijeg istopi, zapravo ispari bez obzira na nisku temperaturu vazduha. (1, 278) To je gornja klimatska sniježna granica. Između donje i gornje sniježne klimatske granice nalazi se zona stalnog nagomilavanja snijega, koju je poljski glaciolog Dobrovoljski nazvao hionosfera. U tropskim i srednjim geografskim širinama postoji samo donja sniježna granica jer su svi planinski vrhovi niži od gornje sniježne granice.

Snijeg koji se nagomilava na kopnu, u hionosferi, otapa se danju po površini snježanika. Otopljena voda, snježanica, ponire u dubinu sniježne mase i tamo od vode i sniježnih kristala postaju ledena zrna. Od tih zrna postaju zrnasti led ili firm. Proces pretvaranja snijega u firm naziva se firmizacija. (1, 281)

**Hladna firmizacija** nastaje kad moćniji sloj novog snijega pritiska stari snijeg i štiti ga od temperaturnih kolebanja. Pri hladnoj firmizaciji prestaje sublimacioni proces. Zato se sniježni kristali približavaju i spajaju jedan s drugim. Na taj način se formira rekristalizacioni firm gustoće od  $0,5$  do  $0,8 \text{ g/cm}^3$ . (1, 281)

**Topla firmizacija** nastaje pri učešću vode – snježanice, a i kišnica – koja prodire kroz sniježnu masu. Pritom se dešava reželaciono oblikovanje ledenih čestica u vidu loptica i njihovo slijeeganje s približavanjem centara čestica. Takav firm naziva se reželacioni firm s gustoćom od  $0,5$  do  $0,6 \text{ g/cm}^3$ . (1, 281)

Firm se pod pritiskom novog snijega i novih masa firma pretvara postupno u dubini snježanika u lednički led. On je plavičaste boje i njegova specifična težina iznosi  $0,917 \text{ g/cm}^3$ . U njegovoj masi nema vazdušnih mjehurića, koje inače sadrži firm. Led je prema tome monomineralna monolitna stijena bez pora, tako da kroz njega ne mogu proći ni voda ni vodena para. Lednički led ima i neke fizičke osobine koje su veoma važne za obrazovanje i kretanje lednika. To su reželacija i njegova plastičnost. (1, 282) Reželacija je složen fizički proces: to je pojava da dva komada leda pri dodiru srastaju u jedan blok pri temperaturama bliskim  $0^{\circ}\text{C}$ . Plastičnost leda proučavali su mnogi fizičari i glaciolozi, pa su i eksperimentalno ustanovili da se povećava pri višim temperaturama leda. Za obrazovanje lednika neophodni su posebni oblici reljefa

i odgovarajući klimatski uslovi. Takvi klimatski uslovi vladaju u hionosferi. Lednici se ne mogu formirati na vrlo strmim padinama. Zbog toga u hionosferi mora biti zadovoljen uslov pogodnog reljefa, zapravo postojanje površina s potrebnim udubljenjima. Takvi oblici reljefa ispod planinskih grebena na kojima se ne može zadržati snijeg i led nazivaju se cirkovi. Dno cirka je ravno ili blago ugnuto i u njemu se formira snježanik pa onda lednički led i lednik. Iz cirkova polaze lednici. Lednik je masa leda formirana od snježnih padavina u hionosferi. (1, 284) Pošto pređe donju sniježnu granicu, zbog više temperature vazduha, lednik se završava otapanjem. Tako kod lednika razlikujemo oblast hranjenja (firska oblast), u kojoj se lednik obrazuje, i oblast oticanja kroz koju se lednik kreće, otapa i iščezava. Oblast hranjenja leži iznad sniježne granice, u hionosferi. Lednici gube masu ablacijom, otapanjem i isparavanjem. Na otapanje lednika utiču i kiša, temperatura vazduha i trenje. Lednik koji nadire i pokriva nove površine naziva se aktivni lednik. Ako se odvija suprotan proces povlačenja lednika, radi se o pasivnom ledniku. U posljednjih 100 godina mnogi alpski lednici izgubili su više od 40% svoje mase. To je gotovo opšta pojava. Površina pod savremenom glacijacijom u svijetu iznosi 16.227.500 km<sup>2</sup>. Rezerve vode u njima su 24.864.100 km<sup>3</sup>. (1, 285)

## 2. Led u moru

Led je redovna pojava na površini polarnih mora i djelova okeana. Temperature su sve niže što se ide od ekvatora ka polovima. Zbog toga u polarnim oblastima srednja godišnja temperatura pada ispod 0°C, uslijed čega se u morima javlja led. Led se javlja u tranzicionom sloju između hidrosfere (mora i ostale vode na kopnu) i atmosfere, a nastaje uzajamnim odnosom vazduha i mora. (2, 54) Struktura leda određena je razlikom u specifičnoj težini leda i mora – na odnos onoga dijela leda koji je na vazduhu prema dijelu leda koji je pod morem. Prema porijeklu razlikuje se:

1. led koji je nastao u moru, tzv. morski led
2. led u moru koji potiče od lednika s kopna, tzv. lednički led i
3. led koji je dospio rijekama u more, tzv. riječni led (u moru led se stvara snižavanjem temperature, u zavisnosti od saliniteta).

Stvaranje leda u moru započinje kad se u cijelom površinskom sloju postigne potrebna temperatura koja će pokrenuti kristalizaciju, tj. proces izdvajanja soli, kako bi oslađena voda mogla preći u čvrsto stanje, tzv. čisti led.

Salinitet	0	10	20	25	30	35	40
Tačka mržnjenja	0,0	-0,5	-1,1	1,4	-1,6	-1,9	-22

Morska voda zbog znatne količine soli mrzne na temperaturi od -1,6° do -3°C. Ukoliko voda ima veći salinitet, utoliko je tačka mržnjenja niža i su-

protno. Ukoliko je voda mirnija, utoliko se ona prije ledi i suprotno. Obično prvo mrzne voda pored obala, a poslije se led širi i prema pučini, zahvatajući ogromna prostranstva u obliku ledenih polja. (2, 55) Debljina leda u polarnim morima različita je i obično ne prelazi 3 metra. Led koji postaje zaleđivanjem morske vode je *slan*. Hemijski sastav morskog leda nije isti kao sastav morske vode. Morska voda sadrži mnogo veću količinu soli nego led, usljed čega se pri zaleđivanju očvrstne prvo gornji površinski sloj vode, dok se pri tom procesu voda s većim salinitetom spušta u niže slojeve ispod leda. Nasuprot tome, led koji s kopna donesu rijeke i glečeri nema soli. Pri mirnom moru stvara se proziran modrikasti led kristalaste strukture. Kod uzburkanog i mrtvog mora nastaje kašasti led amorfne strukture s mnogo vazdušnih mjehura. Ledom koji je nastao u moru pokriveno je 7% svjetskog mora.

U morskoj vodi javljaju se najprije ledeni kristali, koji se sve više umnožavaju obrazujući ledenu kašu, od koje postaju sante prečnika 30–50 cm – formirajući kolarasti led. Spajanjem ovih santi obrazuje se ledeni pokrivač. On je obično povezan s obalom ostrva ili poluostrva pa se zove kontinentalni led. Njegova debljina dostiže 3m. Na otvorenom moru pod uticajem snažnih vjetrova od ledenog pokrivača stvaraju se ledene sante. Ako im je širina veća od 500 m, nazivaju se ledena polja. Od lednika koji se spuštaju u more odvajaju se velike cjeline leda. To su ledeni bregovi. (2, 56) Oni, spustivši se u sjevernopolarna mora, imaju izgled stolova – ogromnih ploča. Ledeni bregovi na sjevernoj hemisferi potiču uglavnom s Grenlanda, a na južnoj s Antarktika. Kad ploveći stignu u umjerene (toplije) širine, ledeni bregovi se postepeno tope, a najveći mogu da plove do južne hemisfere 10–12 godina. Ledeni bregovi su opasni za pomorski saobraćaj.

U morima polarnih krajeva sjeverne hemisfere posebno se ističu markantne strukture ledenih bregova koje nastaju na zapadnim obalama Grenlanda, tačnije u zalivu Disko između 69<sup>o</sup> s.g. š. i 73<sup>o</sup> s.g.š. Na tom mjestu koncentriše se šest najbržih lednika na Zemlji. Odatle se svake godine spušta u svjetsko more prosječno 5400 ledenih bregova, koje transportuje u niže geografske širine labradorska struja. Led koji dospijeva s kopna u more – za razliku od leda koji je nastao u moru – ima ipak drugačija fizičko-hemijska svojstva i sasvim različite hidrogeografske posljedice. (2, 57)

„**Glečerski led**“ ili led u moru koji potiče od ledenog pokrivača i glečera s kopna u polarnim krajevima južne i sjeverne hemisfere ima najveće prostranstvo i značaj za život u moru i na Zemlji<sup>2</sup>. U morima oko Antarktika preovlađuju ledene kore i sante leda, to jest pločaste strukture značajnih razmjera. Iz svemirskih letilica snimljena je, na primjer, jedna santa leda duga 145 km, široka 40 km i visine nad morem 30 m sjeverno od Rosovog mora, tačnije na 65<sup>o</sup> s.g.š. i 150<sup>o</sup> i.g.d.

<sup>2</sup> Glečerski led javlja se u morima u obliku velikih ledenih bregova, koji se zovu **ajsberg** (riječ germanskog porijekla) i koji su porijeklom s Grenlanda, Špicberga i dr.

Unutrašnjost Grenlanda pokrivena je ledenim slojem – pokrivačem čija debljina prelazi 1000 metara. Ovaj ledeni pokrivač naziva se **inlandajs** i iz njega se izdvajaju ledene mase, koje se niz doline kreću u obliku glečera prema moru. Pri dolasku glečera na morske obale, od njihovih prednjih djelova, zvanih glečerski jezici, odvajaju čitavi ledeni bregovi (mase) koji počinju da plove po moru. (3, 17)

Mada se u sjevernom dijelu Tihog okeana javlja plovni led od poluostrva Aljaske prema Kamčatki i ostrvu Jesu, u njima nema ledenih bregova. Poznati glečer Malaspina (4000 km<sup>2</sup>) na poluostrvu Aljaska u podnožju planine Sent Elias, koji dopire do mora, razbija se u blokove koji se potom potapaju.

Ledene mase na južnoj hemisferi nesrazmjerno su veće i mnogo brojnije nego na sjevernoj i one se od njih znatno razlikuju i po visini i po dužini i površini. Mnogi ledeni bregovi južnih mora značajniji su po svojoj dužini. Južno od 40<sup>o</sup> j.g.š. nijesu rijetki bregovi od 5 do 20, a često i 50 do 100 km. Njihova visina je takođe velika i zapaženi su bregovi od 240 do 250m, a najviši je primijećen 1886. godine južno od Afrike, bio je visok 510 m.

Rane godine XX vijeka bile su vrijeme ubrzanog razvoja tehnologije. To vrijeme bilo je proglašeno sjajnim vremenom velikog svjetskog progresa brodova. Tih dana projektovan je RSM „Titanik“, luksuzni brod dugačak 269m, skoro koliko 3 fudbalska terena. Bio je projektovan da bude nepotopiv, s razgranatim kupeima, što bi sačuvalo njegovo održavanje na površini vode u slučaju da u neki od kupea prodre voda. Zbog njegovog nepotopivog imidža bile su zanemarene mjere bezbjednosti. „Titanik“ je raspolagao malim brojem čamaca za spašavanje, tek za polovinu putnika. Krenuo je na prvo putovanje u aprilu 1913. godine, iz Engleske za SAD preko sjevernog Atlantskog okeana. U jutro 14. aprila Titanik je putovao pod vedrim nebom i pri mirnom moru prekomjernom brzinom od 41km/h preko ravne površine okeana, gdje je ledeni brijeg bio donešen u susjednu oblast Grand banks južno od Njufaundlenda. „Titanik“ je plovio brže od planiranog po redu vožnje i nadao se da će stići u Njujork ranije. (2, 57) Upravo tada brod je primio višestruko upozorenje na opasnost od ledenog brijega, ali je posada bila nezainteresovana. Konačno, mislilo se da je brod nepotopiv. Oko pola sata prije ponoći, snažno je udario jednom stranom u ogromni ledeni brijeg koji ga je presjekao i trup broda nosio oko 100m. U Titanik je počela da prodire voda. Negdje oko dva i po sata poslije udara u ledeni brijeg brod je bio poluprelomljen i tonuo je. Niske temperature i noć onemogućili su pomoć da dođe s drugih brodova koji su se nalazili na pučini. Zbog nedovoljnog broja čamaca za spašavanje stradalo je 1513 od 2224 putnika. To je jedna od najvećih pomorskih katastrofa.

**Riječni led** u mora unose rijeke koje teku s kopna. On je otvoreno zelenkaste boje i najviše ga ima pored obala Sibira, Kanade, a naročito ispred ušća rijeka. U polarnim i subpolarnim morima na sjevernoj hemisferi rijeke sa susjednog kopna, naročito iz Sibira, donose u proljeće velike količine leda.



Taj led se bitno razlikuje od leda nastalog u moru prema izgledu, boji, količini i strukturi. Takav led se obično gomila pred ušćima polarnih i subpolarnih rijeka, odakle ga zahvate morske struje i transportuju pretežno u obalna i plitka mora sjeverne hemisfere.

Led utiče, dakle, na oblikovanje postojećeg reljefa i stvaranje novih oblika. Led rashlađuje more i trajno utiče na njegova svojstva, posebno na količinu rastvorenih gasova, najprije količine kiseonika, što uslovljava izuzetno bogatstvo planktona – osnove za ishranu riba i ostalih organizama u moru.

### **3. Savremena glacijacija i zamrznuta zemljišta**

Ledom je pokriveno više od 16.000.000 km<sup>2</sup> ili 10,89% Zemljinog kopna. U tom ledu nalaze se rezerve vode od preko 24.000.000 km<sup>3</sup>. Najveća koncentracija leda na Zemljinoj površini je na Antarktidi 86,15% po površini i 89,86% po zapremini cjelokupnog leda na Zemlji. Poslije Antarktide najveća savremena glacijacija je na Grenlandu a zatim na ostrvima Kanadskog arktičkog arhipelaga, dok je najmanja u Africi. (1, 284)

Proučavanjem oblika reljefa koji su ostavili nekadašnji lednici ustanovljeno je da su se na Zemlji smjenjivale velike klimatske promjene. One su se dogodile prije 60.000 godina, a završile prije 20.000 godine. U ovom razdoblju (pleistocenu) bilo je nekoliko kraćih intervala ili diluvijalnih glacijalnih perioda. Tada je klima bivala za 5-6°C hladnija od današnje. Sjevernu polovinu Sjeverne Amerike i Evrope, sjeverozapadni dio Sibira pokrivao je inlandajski, kakav se danas nalazi na Grenlandu i Antarktidi. U interglacijalnim periodima klima je bivala toplija. Proučavanjem položaja čeonih morena i fluvioglacijalnih terasa u dolinama rijeka na sjevernoj strani Alpa A. Penk i E. Brikner ustanovili su postojanje četiri glacijalna doba razdvojena interglacijalnim. Penk je najstarije glacijalno doba nazvao ginc a ostala mindel, ris i virn, po istoimenim rijekama s fluvioglacijalnim terasama. Glacijalne oblike u našem reljefu otkrio je Jovan Cvijić. Ove su pojave proučavane na Orijenu, Durmitoru, Prokletijama, Sinjajevini, Komovima. (1, 284) U predjelima gdje je srednja godišnja temperatura zemljišta niža od 0°C izdan je stalno zamrznuto. U takvim predjelima obrazuje se dubinski led – tjel. Stalno zamrznuto zemljište predmet je proučavanja geokriologije. Iznad tjela je tzv. aktivni sloj. On se raskravljuje ljeti do dubine od 30 do 200 cm, a u nekim uslovima čak 8–10 m. Događa se da aktivni sloj sklizne na padinama iznad površine tjela. Ta pojava se naziva soliflukcija ili plivun. Soliflukcijom i drugim procesima nastaju nivacioni oblici u reljefu, koje proučava geomorfologija. M. I. Sumigin, osnivač geokriologije, smatrao je da je stalno zamrznuto zemljište relikat diluvijalne glacijacije i da se ono postepeno degradira i teritorijalno smanjuje. Stalno zamrznuto zemljište raspoređeno je u polarnim, cirkumpolarnim oblastima i u visokim planinskim oblastima. Ono zahvata 25% kopnene površine. Zamrznuto zemljište proučava geokriologija. (1, 283)

#### 4. Tipovi lednika

Postoji više klasifikacija lednika: prema morfološkim osobinama, energiji glacijacije i termičkom režimu. Po morfološkim osobinama razlikuju se dva glavna tipa lednika: kontinentalni i planinski. Kontinentalni ili regionalni lednici proučeni su prvo na Grenlandu. Tamo im je prosječna debljina 1500 m, a najveća 3400 m. Kontinentalni lednici predstavljeni su inlandajksom – unutrašnjim ili kontinentalnim ledom. Ovi lednici postoje na velikim Arktičkim ostrvima i na Antarktidi, gdje obuhvataju površinu od skoro 14.000.000 km<sup>2</sup>. Planinski lednici imaju oblik uslovljen reljefom. Na planinama umjerenih i toplih predjela postoje dva podtipa planinskih lednika. Snježanički ili cirkni lednici uopšte ne izlaze iz svog ležišta, jer se nalaze iznad same donje sniježne granice (lednik na sjevernoj strani Triglava). Viseći lednik je drugi podtip planinskih lednika koji se završava na padinama planina. Snježanički i viseći lednici su najbrojniji. (1, 288) Dolinski lednici izlaze iz cirka, kreću se valovom, a završavaju otapanjem. Postoje dva podtipa dolinskih lednika. Oni se mogu sastojati od jednog ledničkog jezika i tad se nazivaju prosti dolinski lednici. Pošto ih ima mnogo na Alpima, gdje su najbolje i proučeni, nazivaju se alpski lednici. Mogu postojati i složeni dolinski lednici, koji slično rijekama imaju svoje pritoke. Oni su česti na Himalajima, pa se zato i nazivaju himalajski lednici. U višim geografskim širinama donja klimatska sniježna granica je na 700 m (Island) do 1600 m (Norveška). Iznad nje u hionosferi nalaze se planinski vrhovi ali i prostrane visoravni. Na ovim visoravnima stvoreni su lednici koje Norvežani nazivaju ajsfjeld ili ledeno polje. (1, 288) S površine ajsfjelda mogu se izdizati ostenjaci, koji se nazivaju nunatici. Od ajsfjelda se u svim pravcima razilaze lednički jezici. Takvi jezici nazivaju se ajstremi ili ledničke rijeke. Na ajstremima nema morena i oni dopiru do mora. Ovakav tip planinskih lednika naziva se platoski ili skandinavski, budući da je najtipičniji na Skandinavskom poluostrvu. (1, 284) Aljaski tip planinskih lednika po postanku je suprotan skandinavskom. Aljaski lednici polaze iz mnogih cirkova i lednika pa se tek u supodini spajaju u veliki jedinstveni lednik. Zbog toga se aljaski planinski lednici zovu supodinski lednici. Mnogi od njih dopiru do mora noseći morene. Poznat je lednik Mala spina na Aljasci.

#### 5. Kretanje leda

Led se kreće zahvaljujući svojoj plastičnosti koja se povećava s porastom temperature. Lednici se kreću vrlo sporo. Osim u rijetkim slučajevima, lednici se kreću par centimetara do 0,5 m dnevno. Njihovi pokreti mogu se dokazati na nekoliko načina. Najpouzdaniji test je pobadanje kolčeva oko lednika. Kako se lednik kreće, za sobom vuče i pobodene kolčeve. Drugi način je nalaženje kamene zemlje u ledniku. Kako se lednik kreće, on u sebe bukvalno uvlači materijal. Iako se lednik kreće, još uvijek nije jasno određeno koje se zone lednika tačno pokreću. (1, 288) U svakom slučaju, postoje dvije jasno omeđene

zone. Prva je gornja zona, debela između 100 i 200 stopa, koja se lako lomi i topi. I druga donja zona se zbog gornjeg pritiska ponaša kao plastična masa. Prva zona se zove i frakturna, a druga zona toka. Pošto se plastične deformacije dešavaju u zoni toka, krhki led odozgo biva nošen s donjom zonom. Donja zona se kreće različitom brzinom. Pošto je ovaj čvrsti led ponekad nesposoban da se brzo prilagodi terenu, gornji sloj leda puca, stvarajući pukotine koje se zovu rasjedi. Brzina kretanja leda u unutrašnjosti lednika smanjuje se s povećanjem dubine. Najveću brzinu ima lednička matica. Najveće brzine lednici imaju oko sniježne granice. Brzina kretanja smanjuje se prema kraju ili čelu lednika. Na nekim grenlandskim lednicima zapažene su i suprotne pojave.

Brzina kretanja lednika Alpa, Kavkaza i Altaja je 100–150 m godišnje u prosjeku. Na Grenlandu, u centralnom ledničkom štitu, led se kreće brzinom 25–35 m godišnje. Lednici koji ističu iz grenlandskog štita kreću se brzinom 1.000–10.000 m godišnje. U centralnim djelovima Antarktide lednici se kreću 10–130 m godišnje. Zbog različite brzine kretanja u ledniku nastaju bočne, poprečne i uzdužne pukotine. One su duboke obično do 50 m. U pukotinama nastaju vode potoka koji su formirani otapanjem ledničke površine tokom dana. Ova voda propada u dubinu lednika formirajući ledničke bunare. Negdje voda protiče kroz samu ledenu masu, proširuje unutrašnje pukotine i tako stvara ledničke klisure. Pošto sočnica ponire kroz pukotine do dna valova, ispod ledene mase izbijaju lednički izvori. (1, 288) Voda ovih izvora sadrži velike količine suspendovanih čestica mutnobijele boje, zbog čega se naziva ledničko mlijeko.

Pri kretanju lednici svojom razornom snagom drobe stijene s kojima su u dodiru. Lednik debljine 250 m pritiska tlo težinom od 225 t/m<sup>2</sup>. U području hionosfere lednik stvara udubljenje anfiteatralnog oblika, koje se naziva cirk. Izlazeći iz cirka, lednik duž stare riječne doline stvara korito koje se naziva valov. Lednici sami ponekad usijecaju put, dok se većina njih kreće već usječenim putem, modifikujući ih na nekoliko načina. Doline obično imaju oblik latiničnog slova U, poprečno gledano, a ponekad kod oštih lednika imaju i V oblik. Oni nastaju iz U dolina koje lednici sve više i više produbljuju i tako stvaraju V oblik doline. Lednici planinskoj dolini daju karakteristični longitudinalni profil od cirka nadalje. Viseće doline su još jedna karakteristika planinskih oblasti koje su prošle glacijaciju. Otvor ili usta viseće doline postavljen je visoko iznad glavne doline kroz koju je lednik prošao. Ove doline mogu se formirati i drugim procesima pored glacijacije. (1, 288) Tokom vremena, kad su lednici putovali niz planine, najveći dio akumuliranog leda putovao je kroz centralnu dolinu. Iz toga slijedi da je najveći dio sile erozije bio u samoj dolini i u njoj je dno mnogo dublje. Najveći dio visećih dolina nastao je produženjem ili širenjem rada lednika.

## **6. Značaj lednika i stalno zamrznutog zemljišta**

1. Spuštajući se ispod donje klimatske sniježne granice, lednički jezici dospjevaju u krajeve gdje je temperatura vazduha viša od 0°C. Tu se intenzivno

otapaju i isparavaju, odnosno dolazi do procesa ablacije. Uticaj faktora koji izazivaju ablaciju mijenja se u toku dana i godine. (1, 289) Ablacija je najintenzivnija za obdanice i ljeti, a slaba u toku noći i zimi. Njen intenzitet se smanjuje s povećanjem nadmorske visine zbog snižavanja temperature vazduha. Veliki značaj ima i ekspozicija lednika: najintenzivnije je otapanje leda na prisojnim padinama. Voda otopljenog leda (sočnica) hrani proticaj rijeka u planinskim oblastima, koje su djelimično pod snježanicima i lednicima. Udio sočnice u proticaju samo u blizini lednika veći je od 50%, a nizvodnije se smanjuje. Procesom ablacije voda otopljenog leda dopijeva u rijeke i izaziva ljetnji povodanj, koji na rijekama, u čijim su slivovima veće površine pod lednicima, traje do polovine septembra.

2. Oni imaju veliki značaj u mnogim pojavama i procesima na Zemljinoj površini. Lednici utiču na mikroklimu snižavanjem temperature vazduha i tla. Aktivni lednici pri svom nadiranju uništavaju ili mijenjaju osobine tla. Oni takođe potiskuju i uništavaju postojeći biljni svijet. Lednici primoravaju i životinjski svijet da mijenja svoja staništa. (1, 289)

3. Radom lednika nastali su posebni oblici reljefa: erozivni – cirkovi, valovi, komčići i drugi; akumulativni – morene i termalni baseni.

4. Sočnica (voda otopljenog leda na lednicima) ima na nekim rijekama znatan udio u proticaju. U nekim oblastima sočnica se koristi i za navodnjavanje, a da bi se ubrzalo otapanje leda, lednici se posipaju ugljenom prašinom ili vulkanskim pepelom.

5. Dok su lednici nenastanjeni, izuzev ljudi koji privremeno borave u naučnim ili vojnim bazama, dotle na površinama sa stalno zamrznutim zemljištem žive milioni ljudi. Ljudi se prilagođavaju životnim uslovima kakvi postoje na terenima sa stalno zamrznutim zemljištem. (1, 311)

6. Zbog aktivnog sloja iznad zamrznutog zemljišta, prilikom građenja, nastaju mnoge poteškoće:

- a) prije otapanja zamrznutog zemljišta tonu razne građevine, mostovi, osipaju se strane u površinskim kopovima itd.
- b) javljaju se ispučenja na putevima ili na avionskim pistama
- c) pomjeraju se i izdižu temelji, stubovi, potporni stubovi mostova itd.
- d) pri jakim mrazovima obrazuju se pukotine u zemljištu i pritom se kidaju kablovi, prekidaju cijevi gasovoda i naftovoda, puca put na površini itd. (1, 311)

## **7. Polarne regije i glaciologija**

Naučna zajednica jednoglasno potvrđuje postojanje globalnog zagrijavanja i odgovornosti ljudi za nedavne promjene, što potvrđuje i posljednji izvještaj komisije Ujedinjenih naroda, na kojem je radilo nekoliko hiljada naučnika. (1, 311) Naravno, postoje i prirodne izmjene ledenih doba uzrokovane promjenom Zemljine putanje ili nagiba osi, tzv. Milankovićeve ciklusi, no one se

dogadaju na vremenskim skalama hiljada godina te ne mogu objasniti nedavno ubrzano povećanje temperature. Kad spomenemo polarna područja i njihovu ugroženost klimatskim promjenama, većina ljudi odmah se prisjeti tužne slike polarnoga medvjeda koji je prisiljen preplivati velike udaljenosti u potrazi za ledenom santom negdje u području Sjevernoga pola. Iako izvrsni plivači, polarni medvjedi u tim krajevima ne mogu preživjeti bez leda. Nestanak ledene kape tokom ljetnjih mjeseci i ugrožavanje staništa polarnih medvjeda postali su simbol ugroženosti ledenih područja recentnim klimatskim promjenama. Uprkos tome što su ove promjene globalne, one ne pogađaju podjednako sva područja, a najugroženija su upravo ona u polarnom krugu. Ljeti se na sjeveru rastopi gotovo sav led, dok na dalekom jugu obalna područja doživljavaju jedno od najvećih povećanja temperature na Zemlji od 2,5°C u 100 godina na vrhu poluostrva Antarktika.

### **7.1.Arktik**

Sjeverne i južne polarne oblasti zatvaraju površinu od 42.500.000 kilometara kvadratnih, ili 8% Zemljine površine. One su samo neznatno manje od Azije. Sjeverne polarne oblasti nazivaju se Arktik. Taj naziv potiče od grčke riječi *arktos*, što znači „medvjed“. Arktik je oblast ispod sazvježđa Veliki i Mali medvjed, u kojima se nalazi Zvijezda sjevernjača vjekovima osobito značajna za orijentaciju. Arktik je prostrana zona Zemljine površine koja se sastoji od vrlo starog kopna. U stvari sva značajnija arktička ostrva i poluostrva najvećim dijelom predstavljaju nastavak starih evroazijskih i sjevernoameričkih terena: ruske ploče s baltičkim, odnosno fino-skandinavskim štitom na jednoj i kanadskim štitom na drugoj strani. Arktička ostrva mogu se podijeliti na dvije velike grupe: istočnu i zapadnu. U istočnu grupu spadaju: Medvjeda, Špicberska, Kolugijev, Vajgač, Nova Zemlja, Zemlja Franja Josifa, Novosibirska ostrva, Vrangelovo ostrvo i neka druga manja ostrva. Zapadnoj grupi ostrva pripadaju sva ostrva od Grenlanda i Islanda idući dalje na zapad. Ona su daleko veća i brojnija od ostrva istočne grupe. Pored Grenlanda ovdje se svojom prostranošću ističu i Bafinova zemlja, Elasmeyer, Viktorija i druga. (3, 28) More zauzima više od 70% površine Arktika. Arktička ledena kapa sastoji se od ledenika, ledenih ploča i morskog leda različite starosti. Morski led prekriva od 7,5 do 15 mil. km<sup>2</sup> Arktičkog okeana i ima prosječnu debljinu od oko 3m. Tokom toplijeg dijela godine 10 do 15% Arktičkog okeana nije prekriveno ledom. Grenlandski ledeni pokrivač je najveća lednička masa na sjevernoj polulopti. Sadrži oko 10% svjetskih zaliha slatke vode. Sjeverno ledeno more obiluje fitoplanktonom i zooplanktonom. (3, 28) Životinjski svijet bogatiji je u rubnim područjima (sisavci i ptice) te u moru (ribe i sisavci). Sjeverni polarni krajevi su za razliku od južnih stalno naseljeni. U njima je stalno naseljeno oko 4 mil. stanovnika. Arktičko more ima središnje mjesto u Zemljinom klimatskom sastavu. Gubitak arktičkog leda uzrokuje poplave,

koje će pogoditi četvrtinu svjetske populacije, povećanje gasova staklene bašte i ekstremne promjene vremena. (3, 29) Arktički permafrost (trajno zamrznuto tlo) sadrži dva puta više ugljen-dioksida nego što ga ima u atmosferi. U sljedećih deset godina veći dio zaleđenoga Sjevernog pola pretvoriće se u otvoreno more, zaključila je grupa britanskih naučnika nakon tromjesečnog putovanja i istraživanja. Mjerali su debljinu leda na stotinama mjesta u Bjufortovom moru i zaključili da nigdje nije deblji od 1,8 metara. Nekad je bio debeo nekoliko desetina metara. Prema tim predviđanjima, led će na Sjevernom polu nestati već za 20 godina. Najveći dio otopiće se u prvih deset godina. Stručnjaci s Kembridža naglasili su da će to uticati na klimu ne samo tog područja, nego i cijele planete. Neke međunarodne ekipe naučnika upozoravaju da se Arktik zagrijava znatno brže nego što se ranije smatralo, prvenstveno zbog izgaranja fosilnih goriva širom svijeta. Studije pokazuju da se Arktik zagrijava gotovo dvostruko brže od ostatka svijeta, a posljedice tog zagrijavanja iskazuju daleko šire nego u samoj toj regiji, poput dizanja nivoa mora. Tri stotine naučnika, koji su učestvovali u izradi studije, kažu da su povišene atmosferske koncentracije gasova koji zadržavaju toplinu – poput ugljendioksida – izazvale zagrijavanje Arktika za 3-4<sup>0</sup>C u posljednjih 50 godina. (3, 29) Naučnici još ne znaju da li rekordno topljenje Arktika iz 2007. godine pokazuje trajniju tendenciju ili ulazi u novi klimatski ciklus. Satelitske informacije pokazuju da se samo na Grenlandu otopilo 19 milijardi tona leda više od ranije prognozirane količine. Mnogi ne shvataju da promjene na Arktiku, nastale usljed pretjerane emisije štetnih gasova poput ugljen-dioksida, i te kako utiču na klimatske promjene širom svijeta. (3, 32) Tako bi kretanja vodenih i vazdušnih struja s Arktika mogla donijeti mnogo više padavina u jednim, a razorne suše u drugim oblastima. Posebno je značajan Grenland, čija je površina mahom pokrivena ledom. Kad bi se potpuno istopio, što su naučnici mislili da će se desiti za nekoliko vjekova, a ne decenija, nivo svjetskog okeana porastao bi za 6,7 metara. Crni rekordi 2007: 552 milijardi tona leda istopilo se na Grenladu te godine, 15% više od godišnjeg prosjeka; površina leda koji pluta Arktičkim okeanom ljeta 2007. bila je 23% manja od ranijeg rekorda; Sjeverni prolaz je u ljeto 2007. godine prvi put bio otvoren za navigaciju; rekordno tanak preostali led na Arktiku napola je tanji nego 2004. godine.

## 7.2. Antarktik

Antarktik je sedmi kontinent naše planete. Antarktik je peti po veličini kontinent: iza Azije, Afrike, Sjeverne i Južne Amerike, ali je veći od Australije i potkontinenta Evropa. Malo je manji nego 1,5 veličina Sjedinjenih Američkih Država. Naziv potiče od grčke riječi *ἀντάρτικος* (*anti* – „protiv“ i *arkos* – „medvjed“), što je suprotno od Arktika, iznad koga kruže sazvežđa Veliki i Mali medvjed. S Antarktika se ne može vidjeti Zvijezda sjevernjača. Ovaj kontinent je najvećim dijelom teritorije koncentrisan oko Južnog pola. Kružnog je oblika i

ispunjava gotovo čitav južni polarni krug. Samo kopno oko Južnog pola (Hakov vrh, 2.765 m) zahvata površinu od 13.176.727 km<sup>2</sup>. Južni magnetni pol nalazi se na istočnom dijelu Antarktika. Prostire se na 2.500 km<sup>2</sup>. Na toj teritoriji magnetna igla postavljena na horizontalnu osovinu zauzima vertikalni položaj. Antarktiku pripadaju okolna mora i ostrva, ili oko 58° južne geografske širine (izoterma februara 10°C) i nekoliko sjevernih ostrva sa subarktičkom klimom (Mekvorijevo, Krozeova ostrva, ostrvo Princa Edvarda i dr.). Leda ima oko 30 miliona kubnih metara, negdje i toliko da prekriva i čitave planine. Prosječna temperatura zimi je -60°C, a prosjek padavina niži nego u Sahari. Zbog toga je biljni i životinjski svijet siromašan, a čine ga samo one vrste koje su se uspjele prilagoditi takvom načinu života. Koliko god da je tlo pusto, toliko su bogate vode koje ga okružuju. (3, 28) Južni polarni krajevi ili Antarktik sastoje se od kontinenta Antarktika i morskog pojasa (ponekad naziv Antarktički ili Južni okean) koji ga okružuje. Najhladniji je, najvjetrovitiji, najviši (prosječna visina oko 2500 m) i najsušniji kontinent na Zemlji. Oko 98% kontinenta prekriva ledeni pokrov prosječne debljine 2000 m (najveća debljina 4700 m) koji sadrži oko 90% ukupne količine leda na Zemlji. Kontinentski led spušta se u more i tvori ledene police (barijere, šelfove), najveće su Rosova, Roneina i Filhnerova. Od njih se odlamaju velike sante. Mora oko Antarktika takođe obiluju planktonom. Obale Antarktika bogate su životinjskim svijetom (ptice, morski sisavci), od kojih su najpoznatiji pingvini. Na Antarktiku nema stalnih naselja, no postoji dvadesetak stalnih ili povremenih istraživačkih stanica (najpoznatija Amundsen – Skot na samom Južnom polu). Antarktik je od kraja XX vijeka postao i odredište sve većeg broja turista. (3, 28)

### **8. Značaj i ugroženost polarnih krajeva**

Polarni krajevi prvenstveno su veliki rezervoari slatke vode. Gotovo 70% svih zaliha slatke vode na Zemlji nalazi se u ledenim površinama i lednicima Antarktika i Grenlanda. Polarni krajevi takođe imaju veliko značenje za globalne promjene klime i ljudski razvoj. Oni su važni indikatori ukupnog stanja Zemlje kao sistema. Vitalni su za globalne procese povezane s atmosferom, morskim strujama i cirkulacijom u okeanima, klimom i biodiverzitetom. Polarni krajevi najviše su ugroženi posrednim negativnim uticajem čovjeka (zagađenje vazduha i okeana) i klimatskim promjenama. Te su promjene osjetljivije na Arktiku nego na Antarktiku i predmet su intenzivnog istraživanja. Otapanje sjevernog ledenog pola neće dovesti toliko do povećanja nivoa mora koliko do promjene u morskim strujama. Naime, Sjeverni polarni krug gotovo cijeli stoji na vodi (vrlo malo je kopna na Sjevernom polu). Taj led na vodi pliva. Ali kad se taj led otopi, ne dolazi do podizanja nivoa mora, jer je istisnuti led jednak volumenu vode. Pravi problem s nivoom mora nastao bi kad bi se ledena kapa Južnog pola počela otapati, jer Južni pol (za razliku od Sjevernog) leži na ogromnom kopnenom prostranstvu, pa taj led ne učestvuje u trenutnom

nivou mora. Kad bi se on počeo otapati, došlo bi do ozbiljnog rasta okeana. Na Antarktiku ima dovoljno leda da, ako se otopi i slije u okean, podigne nivo svjetskog mora na 57 metara u narednih nekoliko hiljada godina. Povlačenje morskog leda može donijeti ozbiljne probleme morskom ekološkom sistemu i maritimnom prehrambrenom lancu. (16, 213) Vjerovatno je da će doći do otapanja zamrznutog zemljišta oko Antarktika i širenja površina močvara. S obzirom na vrlo „negostoljubivu prirodu“ i periferni položaj, reklo bi se da Antarktiku nema poseban značaj za čovječanstvo. (11, 98) Dugo on zaista i nije imao nikakvog značaja i predstavljao je „ničiju zemlju“ (terra nullius).

Međutim, za nagli porast interesovanja za ovaj kontinent bili su od značaja ovi razlozi:

- lov na kitove i foke, koji predstavlja pravo bogatstvo
- otkriće vrlo značajnog rudnog blaga
- mogućnost izgradnje usputnih stanica vazdušnog saobraćaja između Južne Amerike, Afrike i Australije
- odlični uslovi za čuvanje životnih namirnica, medicinskih sredstava i lijekova iz cijelog svijeta, što omogućuje odsustvo bacila i bolesti
- gotovo apsolutna nenaseljenost, što pogoduje izvođenju vojnih manevara i tajnom isprobavanju novih oružja.

Rukovođene ovim razlozima, pojedine zemlje su već početkom XX vijeka počele da ispoljavaju sve veće interesovanje za Antarktiku.

## **9. Neki aspekti moguće nastavne aktuelizacije glaciološke problematike**

Geografija gradi most između prirodnih i društvenih nauka. Geografska pitanja mogu iziskivati obavještenja o otkrićima drugih disciplina kao što su geologija, biologija, istorija, sociologija, politika i ekonomika. Geografija se dijeli na dvije veće grupe disciplina: prvu grupu obuhvata fizička, a drugu ekonomska (društvena) geografija. Fizička geografija pripada prirodnim naukama jer proučava prirodu koja neposredno okružuje ljudsko društvo. Ona proučava klimu, vode, reljef, sastav zemljišta, biljni i životinjski svijet na Zemljinoj površini i razmatra uzajamne odnose koji postoje između ljudi i prirode. Fizička geografija se dijeli na nekoliko disciplina: klimatologiju, hidrologiju, geomorfologiju, geografiju tla, fitogeografiju, zoologiju. (9, 78) Upoznavanje s fizičko-geografskim pojavama i procesima na Zemlji predstavlja bazu za dalja geografska proučavanja, pa zato nastava geografije počinje s fizičkom geografijom.

## **10. Mogući izbor i primjena didaktičkih sredstava u obradi glaciološke problematike**

Borba za sopstveni opstanak primorala je čovjeka da se od davnina interesuje za sredinu u kojoj živi. To nam ukazuju crteži po zidovima pećina,



koji predstavljaju primitivne skice okoline u kojoj čovjek živi. To su bile prve primitivne karte. One ukazuju na to da su ljudi, još u praistorijsko vrijeme, nastojali da što bolje upoznaju sredinu u kojoj žive kako bi je koristili za svoje potrebe. Proučavajući elemente geografske sredine, njihove uzajamne veze i uslovljenosti, geografija raspoložuje širokim dijapazonom raznovrsnih tema. Kompleksnu i raznovrsnu tematiku iz glaciologije treba objasniti učenicima na način koji će maksimalno garantovati njeno suštinsko poimanje. Zahvaljujući raznovrsnosti tematike, glaciološki sadržaji veoma su pogodni za nastavnu obradu jer omogućavaju široku primjenu oblika i metoda rada i upotrebu didaktičkih sredstava. (7, 111) Izbor didaktičkih sredstava zavisi prvenstveno od razvojnih mogućnosti učenika, prirode pojmova koja se formiraju i vaspitno-obrazovnog zadatka koji želimo realizovati. Uloga tih sredstava je da pokrenu, da stave u dejstvo odgovarajuće mentalne operacije. Didaktička sredstva moraju zadovoljavati i ove pedagoške zahtjeve:

- da su bezbjedna za učenike (da se njima ne mogu povrijediti i da ne ugrožavaju zdravlje)

- da su privlačna i atraktivna

- da pobuđuju učenike na istraživanje, otkrivanje, intelektualne i fizičke aktivnosti

- da su estetskog izgleda i izazivaju prijatnu emociju

- da zadovoljavaju potrebu za druženjem i usvajanjem etičkih normi.

Takođe, osim pedagoških zahtjeva, moramo poštovati i određeni redosljed primjene didaktičkih sredstava. Preporučuje se sljedeći redosled:

- predmeti s kojima se susrijeću djeca u svakodnevnim aktivnostima

- modeli tih predmeta (modeli i specijalizovani didaktički materijal)

- aplikacije i slike

- simbolički materijal.

Značaj bilo kog didaktičkog sredstva doći će do izražaja ako ga nastavnik umije koristiti, ako zna njegovu edukativnu vrijednost i ako ga učenicima na pravi način plasira. To se postiže ako se nastavnik pridržava sljedećeg:

- koristiti neposrednu okolinu kao bogat izvor učeničkog saznanja

- poštovati princip očiglednosti

- izvršiti izbor didaktičkih sredstava po osnovnim kriterijumima

- voditi računa da didaktička sredstva pobuđuju na aktivnost, istraživanje

i emocionalnu uzbuđenost

- didaktička sredstva koja koristimo u toku aktivnosti kroz metod demonstracije obavezno dati učenicima da i oni njima manipulišu

- podsticati učenike na veću samostalnost u strukturiranju znanja

- voditi računa da se stalno didaktička sredstva mijenjaju kako bi ih više motivisala za aktivnost;

- voditi računa o tome da učenicima nije dovoljno dati samo bogat izbor didaktičkog materijala i aktivirati ih, već ta akcija mora biti propraćena

verbalizacijom preko koje će i učenici postepeno usvajati naučni jezik i koristiti ga u interakciji s ostalim učenicima.

Primjena filma odgovara principima moderne geografije i glaciologije, stavljajući učenike u problemske situacije, jer podstiče njihovu intuiciju i daje im snagu da istražuju i rješavaju probleme do kraja. Svrha mu je i da se uštedi dragocjeno vrijeme na objašnjavanju. U stalnoj težnji da se unapređuje metodologija vaspitno-obrazovnog rada u obrazovnim ustanovama, sve se više koristi film kao nastavno sredstvo. (6, 188) Prikazane slike pritom treba prirodno vezivati s kazivanjima nastavnika i samostalnom aktivnošću učenika.

### **9.1. Zadaci nastave geografije i problematika glaciologije**

Zadaci nastave geografije sastoje se u tome da:

- učenici upoznaju osnovne glaciološke pojmove, pojave i procese u prostoru
- učenike osposobi da čitaju geografske karte i služe se njome u nastavi i svakodnevnom životu
- upoznaju učenike s prirodnim i društvenim faktorima i njihovom uzajamnom povezanošću u polarnim geografskim regijama
- kroz tumačenje pojava u glaciologiji doprinese stvaranju naučnog mišljenja i materijalističkog pogleda na svijet
- učenici upoznaju život pojedinih naroda koji žive u polarnim oblastima i njihov doprinos razvitku savremene civilizacije i da sagledaju svijet kao nedjeljivu cjelinu u čiji razvitak svaki narod i država treba da ulože svoj dio prema mogućnostima.

Zadaci nastave geografije vremenom su se mijenjali, zavisno od stepena razvoja nauke uopšte i geografije kao jednog od njenih djelova. (6, 118) Prvi njeni zadaci bili su deskriptivnog karaktera, ali su se kasnije transformisali u tumačenje složenih procesa koji se odvijaju u geografskoj sredini kao predmetu geografskih proučavanja. Transformisanju zadataka nastave geografije doprinijeli su društveno-ekonomski i naučni procesi koji su se dogodili poslije ere velikih otkrića, u čije je vrijeme imala deskriptivne zadatke. (7, 113) Složene geografske procese potrebno je tumačiti zakonitostima, a ne opisivanjem, što je otežalo i bavljenje geografskim istraživanjima.

### **Zaključak**

Snijeg koji se nagomilava na kopnu, u hionosferi, otapa se danju po površini lednika. Otopljena voda, snježanica, ponire u dubinu snježne mase i tamo od vode i snježnih kristala postaju ledena zrna. Od tih zrna postaju zrnasti led ili firn. Proces pretvaranja snijega u firn naziva se firnizacija. Glaciologija je nauka o ledu i lednicima. Ona proučava pojave i procese u oblastima vječitog snijega i leda. Glaciologija kao nauka o lednicima ima za predmet proučavanja lednike, ali po nekim shvatanjima predmet njenog proučavanja znatno je širi i

odnosi se na sve pojave i procese koji su u vezi s ledom i lednicima. Pri kretanju lednici svojom razornom snagom drobe stijene s kojima su u dodiru. Lednik debljine 250 m pritiska tlo težinom od 225 t/m<sup>2</sup>. U području hionosfere lednik stvara udubljenje anfiatralnog oblika koje se naziva cirk. Izlazeći iz cirka, lednik duž stare rječne doline stvara korito koje se naziva valov. Lednici sami po nekad usijecaju put, dok se većina kreće već usječenim putem, modifikujući ih na nekoliko načina. Doline obično imaju oblik latiničnog slova U, poprečno gledano, a po nekad kod oštih lednika imaju i V oblik. Oni nastaju iz U dolina koje lednici sve više produbljuju i tako stvaraju V oblik doline. Spuštajući se ispod donje klimatske sniježne granice, lednički jezici dopijevaju u krajeve gdje je temperatura vazduha viša od 0°C. Tu dolazi do njihovog intenzivnog otapanja i isparavanja, odnosno do procesa ablacije. Uticaj faktora koji izazivaju ablaciju mijenja se u toku dana i godine. Ablacija je najintenzivnija obdanice i ljeti, a slaba noću i zimi. Njen intenzitet se smanjuje s povećanjem nadmorske visine zbog snižavanja temperature vazduha. Geografija gradi most između prirodnih i društvenih nauka. Geografska pitanja mogu iziskivati obavještenja o otkrićima drugih disciplina kao što su geologija, biologija, istorija, socijologija, politika i ekonomika.

### **Izvori i literatura**

1. Dukić, Dušan: Hidrologija kopna, Beograd, 1986. god. i Beograd, 1984.
2. Doderović, Miroslav i Zdravko, Ivanović: Okeanografija – geografski aspekt, Nikšić, 2008.
3. Doderović, Miroslav: Antartik, Geografski institut, Nikšić, 2011.
4. Riđanović, Josip: Geografija mora, Meridijani, Samobor, 2004.
5. Rakićević, L. Tomislav: Opšta fizička geografija, Beograd, 1991.
6. Rudić, B. Vujadin: Metodika nastave geografije, Beograd, 1998.
7. Romelić, Jovan: Metodika nastave geografije, Novi Sad, 2003.
8. Grčić, Lj. i Grčić, M.: „Ciljevi nastave geografije u kontekstu međunarodne povelje za geografsko obrazovanje“, Globus br. 22, Srpsko geografsko društvo Beograd, 1987.
9. Mastilo, Natalija: „Prilozi didaktici i metodici nastave geografije“, Zbornik članaka, Sarajevo, 1984.
10. Bakovljević, Milan: Didaktika, Beograd, 1992.
11. Brković, Aleksa: Razvojna psihologija, Užice, 2000.
12. Komlenović, Đurđica: „Evropska dimenzija u nastavi geografije“, Srbija i savremeni procesi u Evropi i svijetu, Geografski fakultet univerziteta u Beogradu, Beograd, 2005.
13. Potkonjak, M., Potkonjak, N.: Pedagogija, Beograd, 1983.
14. Gnjato, R., Stamenković, S.: Uvod u geografiju, Beograd, 2002.

15. Plavša, J., Kicošev, S.: Razvoj geografije i geografska otkrića, Novi Sad, 1998.

16. Vasović, Milorad: Karakteristične regije svijeta, Beograd, 1971.

17. Tomas R. Henri, Beli kontinent, Njujork, 1950, Beograd, 1952.

18. R. Marinković, Antarktik, Beograd, 1956.

#### **Izvori:**

1. **Mišljenja, ocjene i stavovi o nastavnim planovima i programima**, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2002.

2. **Knjiga promjena obrazovnog sistema Republike Crne Gore**, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.

3. **Katalog znanja – geografija kao opšteobrazovni predmet**, Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, 2001.

4. **Obrazovni program za srednje stručno obrazovanje**, Sl. list RCG, br. 44/2005.

5. Metodski priručnik za nastavu geografije. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja. (Naslov originala: Unesco Source Book for Geography Teaching. Longmans / Unesco. 1965) YHECKO (1966).

### **GLACIOLOGY AND NECESSITY OF ITS TEACHING ACTUALIZATION IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL**

#### **Abstract:**

Glaciology is the science of ice and glaciers. It studies phenomena and processes in the areas of perpetual snow and ice. According to some studies its object perception is much broader and applies to all events and processes which are related to the permafrost and ice. Air temperature decreases with increasing of latitude for 1°C every 180 m. Also from the Equator to the poles, depending on the latitude, the temperature drops to an average of 1°C every 360-400 km. The process of turning the snow into firm is called firnisation. Ice covers over 16 000000 km<sup>2</sup> or 10.89% of the Earth. In this ice are the water reserves of more than 24 000 000 km<sup>3</sup>. The largest concentration of ice on the Earth's surface is in Antarctica 86.15% by area and 89.86% by volume of the entire ice on Earth.

After the Antarctic the largest current glaciations are on Greenland and the islands of the Canadian Arctic Archipelago, and the lowest in Africa.

The contents of glaciology should be used and the processing of certain continents and their physical-geographic features.

**Key words:** glaciology, ice, climate, teaching



Vasilj JOVOVIĆ<sup>1</sup>

## STUDENTSKE ANKETE U FUNKCIJI NASTAVE

### Rezime:

Anketa je posebna metoda za prikupljanje podataka i informacija o stavovima i mišljenjima ispitanika. U širem smislu anketa je svako prikupljanje podataka i informacija uz pomoć postavljenih pitanja, kao i postavljanje pitanja odabranom tipu i broju ljudi, na precizno isplaniran način sa svrhom i ciljem, pri čemu je cilj dobiti što više istinitih odgovora, odnosno podataka i informacija o predmetu istraživanja. Cilj svake ankete je da se dođe do naučno relevantnih informacija, pomoću kojih se mogu analizirati stavovi, mišljenja, vjerovanja, ubjeđenja i sistem vrijednosti. Informacije sakupljene kroz postupak anketiranja omogućavaju sticanje novih saznanja o istraživačkom problemu davanjem njegovog opisa (što je najčešći slučaj), njegovim razumijevanjem te, ako je i to moguće, utvrđivanjem uzročno-posljedičnih veza i odnosa. Metoda anketiranja je postupak kojim se na temelju anketnog upitnika istražuju i prikupljaju podaci, informacije, stavovi i mišljenja o predmetu istraživanja. Studentska anketa, kao metoda (tehnika) ocjenjivanja, predstavlja anketni upitnik radi utvrđivanja stava o radu nastavnika, zadovoljstva upisanih studenata studijskim programom, uslugama, resursima i drugim različitim aspektima njihovog akademskog iskustva. Iz studentske perspektive one mogu prikazati šta se u prosjeku događa u određenom trenutku na studijskom programu, fakultetu i univerzitetu.

**Ključne riječi:** ankete, studentske ankete, sistema kvaliteta na Univerzitetu Crne Gore, Komisija za kvalitet, Filozofski fakultet

### Uvod

Postoje metode istraživanja koje nam daju obavještenja o pojavama, o načinima njihovog pojavljivanja, o njihovom obimu, svojstvima i djelovanjima, ili o vezama između pojava. Sve su to metode kojima istražujemo pojave u tzv. realnom i objektivnom svijetu, u svijetu objektivnih pojava. Međutim, u

---

<sup>1</sup> Mr Vasilj Jovović, saradnik, Filozofski fakultet Nikšić

pojave koje istražuje nauka moramo uvrstiti i one koje pripadaju subjektivnom pojavnom svijetu. To su pojave vezane za čovjekova subjektivna stanja, pojave vezane za ljudsko mišljenje, za njegova uvjerenja, osjećanja i raspoloženja. Nauka je razvila i odgovarajuće metode istraživanja i takvih pojava, te možemo reći da postoje i metode koje nam omogućavaju da saznamo što ljudi misle, što osjećaju te kako ocjenjuju neka stanja i odnose u kojima učestvuju i o kojima razmišljaju. Te metode daju nam obavještenja o mišljenjima, u kojima ljudi učestvuju, ili ih posmatraju, ili ukazuju na njihovu ocjenu i namjere, u odnosu na određene procese ili pojave, iz čega se može zaključivati o njihovim mogućim dejstvima. To su metode istraživanja stavova ljudi i one su veoma važne u nauci, jer se ljudski faktor ne može izlučiti ni iz jedne vrste odnosa prema svijetu u kojem živimo, niti se može išta događati što ulazi u ljudski svijet i u horizont ljudskog djelovanja, a to znači ni u polju saznavanja, a da to nema veze sa ljudima, njihovim stavovima i praktičnim djelovanjima. Zbog toga je istraživanje ljudskih stavova i odnosa prema nekim pojavama i odnosima između ljudi i između ljudi i prirode veoma bitno za nauku.

U svrhu istraživanja tih stavova razvijene su naučne metode koje omogućavaju da dobijemo saznanja koja nam omogućavaju uvid u ljudske stavove i odnos ljudi prema nekim pojavama i uopšte odnosima i namjerama ljudi. Naučne metode možemo razvrstati prema različitim kriterijumima. Ovdje se nećemo posebno baviti tim kriterijumima jer je takva analiza već poznata iz opštih udžbenika sociologije. Među najvažnije metode koje upotrebljavamo u svrhu postizanja saznanja o stavovima ljudi spadaju: 1. Opažanje: a) opservacija (posmatranje), b) introspekcija, c) metod dnevnika; 2. Mjerenje; 3. Ispitivanje: a) intervju, b) anketa (upitnik), c) skaleri, tipovi skala, semantički diferencijal, d) ispitivanje dokumentacije, e) servej-metod, f) sociometrija, g) testovi.

U ovom radu vidjećemo kakve nam informacije i saznanja može pružiti upotreba metoda ankete, konkretno upotreba studentskih anketa i kako ih možemo koristiti.

### **Vrste anketa**

O tome je li anketiranje „metoda“ ili „tehnika“ u literaturi postoje različita mišljenja. Tako se npr. riječ *anketa* koristi u dva značenja: *u širem značenju* označava istraživački postupak kojim se direktno, iz prve ruke, prikupljaju podaci i informacije o ekonomskim, sociološkim, demografskim, psihološkim i drugim osobinama skupine ljudi ili društvene zajednice; *u užem značenju* označava samo postupak u toku kojeg se odabranim ispitanicima postavljaju usmeno ili pismeno određena pitanja, na koja oni takođe usmeno ili pismeno daju odgovore. Nakon toga se odgovori podvrgavaju raznim vrstama kvantitativne, kvalitativne i kauzalne analize. Prema Vujeviću (Vujević, M. 1983) anketa je posebna metoda za prikupljanje podataka i informacija o stavovima i mišljenjima ispitanika. U širem smislu za njega je anketa svako

prikupljanje podataka i informacija uz pomoć postavljenih pitanja. Treba naglasiti da u naučnom istraživanju anketa nije samo postavljanje pitanja i traženje odgovora na njih, već je anketa, prije svega, postavljanje određenih pitanja određenoj i odabranoj vrsti i broju ljudi, na precizno isplaniran način sa svrhom i ciljem, a cilj je dobiti što više istinitih odgovora, odnosno podataka i informacija o predmetu istraživanja. Pitanja se mogu postavljati na različite načine i o različitim temama, pa Vujević u tom smislu razlikuje:

1. **Anketu u užem smislu.** Anketa je pismeno prikupljanje podataka i informacija o stavovima i mišljenjima na reprezentativnom uzorku ispitanika uz pomoć upitnika.

2. **Intervju.** To je vrsta ankete u kojoj se usmeno postavljaju pitanja i daju odgovori.

3. **Testove.** To je specifična vrsta ankete u kojoj se uz pomoć posebno konstruisanih pitanja prikupljaju podaci i informacije o znanju, sposobnostima i interesima ispitanika.

4. **Online ankete.** Online anketa je anketa koja se sastoji od jednog ili manjeg broja pitanja, postavlja se na internetske stranice pored drugih sadržaja i ispunjava prema nahodanju ispitanika s ciljem da se za kratko vrijeme ispita mišljenje javnosti (ili nekog njenog dijela) o određenoj temi. Pitanja su jednostavna, kratka i jasna s ponuđenim odgovorima.

Anketa je istraživački metod kojim se pismenim (ili usmenim) putem prikupljaju odgovori ispitanika o određenom fenomenu putem anketnog lista ili upitnika kao instrumenta koji je, u pravilu, baždaren i namijenjen određenom uzorku. Anketa se, kao kvantitativni metodološki postupak prikupljanja podataka, činjenica i mišljenja, široko primjenjuje u istraživanju različitih fenomena, bilo samostalno, bilo u kombinaciji s intervjuom, odnosno upitnikom. Anketa i intervju su instrumenti posebnog postupka, ili empirijskog metoda, koji se generalno naziva *ispitivanje*. Anketa je metoda za dobijanje informacija o mišljenju i stavovima ljudi, koja se najčešće koristi u javnom životu, ali koja u osnovi ima naučnu intenciju da se dobiju saznanja o stavovima šire populacije. Anketa je poseban oblik neeksperimentalnog istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi lični iskaz o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanju, pribavljen odgovarajućim nizom standardizovanih pitanja. Anketa je metod koji koristi anketni upitnik za prikupljanje podataka koji trebaju dalje biti analizirani uz korišćenje različitih analitičkih metoda.

### **Cilj anketa**

Cilj svake ankete je da se dođe do naučno relevantnih informacija, pomoću kojih se mogu analizirati stavovi, mišljenja, vjerovanja, ubjeđenja i sistem vrijednosti. Informacije sakupljene kroz postupak anketiranja omogućavaju sticanje novih saznanja o istraživačkom problemu davanjem



njegovog opisa (što je najčešći slučaj), njegovim razumijevanjem, te, ako je i to moguće, utvrđivanjem uzročno-posljedičnih veza i odnosa. Ovaj posljednji aspekt predstavlja cilj svakog istraživanja, s tim što naučno istraživanje, shvaćeno u čisto pozitivističkom smislu, podrazumijeva i moć predviđanja budućih pojava i procesa vezanih za ispitivani fenomen. Premda je anketa zastupljena u mnogim naučnim disciplinama, ona se najviše koristi u psihologiji i sociologiji. Čuveni njemački sociolog Maks Veber, na primjer, koristio je anketiranje u svom poznatom empirijskom radu o protestantskoj etici. Kao dodatak komparativno-istorijskom metodu, kojim je nastojao da pronikne u vezu između efikasnosti kapitalističke ekonomije i religije (protestantizam i katolicizam), Veber je sprovodio i ankete među fabričkim radnicima iz obje konfesije (Lazarsfeld i Obershall, 1965). Inače, krajem XX vijeka u SAD i Velikoj Britaniji tehnikom ispitivanja istraživan je problem narastajućeg gradskog siromaštva, koje je u to vrijeme pratilo industrijalizaciju. Anketa predstavlja najrašireniju metodu prikupljanja podataka, a od sredine 19. stoljeća pa do današnjih dana prošla je dug razvojni put, tokom kojeg je njena vrijednost bila osporavana. Razlog tome je pojava velikog broja raznih pseudoanketa koje kompromituju naučnu vrijednost te metode. Anketom se koristimo i kad želimo saznati mišljenja ljudi o raznim političko-socijalnim pitanjima.

### **Metoda anketiranja**

Metoda anketiranja je postupak kojim se na temelju anketnog upitnika istražuju i prikupljaju podaci, informacije, stavovi i mišljenja o predmetu istraživanja.

Prvo načelo ankete sastoji se u stavu da se njom mogu dobiti mišljenja o malom broju pitanja, koja interesuju veće grupe ljudi, ili cijele populacije nekog društva. To znači da je anketa koncentrisana na površnije i kratkoročnije stavove opšteg karaktera i trenutne ocjene i mišljenja o nekom pitanju, koje je u fokusu određene populacije u momentu ispitivanja i nekog aktuelnog stanja.

Anketa traži, prije svega, precizno određenje populacije koja se ispituje, zatim jednostavna, jasna, nedvosmislena i nesugestivna pitanja, i to mali broj tih pitanja. Pitanja se mogu postaviti pismeno, pomoću otisnutog upitnika, ili usmeno, putem intervjua. Anketa traži da se ispitivanje sprovede u kratkom periodu, jer su mišljenja fluktivna i anketa može biti antidatirana, ako je njeno sprovođenje sporo.

Ova je metoda pouzdana u tolikoj mjeri u kolikoj su mjeri pouzdane prikupljene informacije. U nekim slučajevima pouzdanost informacija može biti potpuna, ali mogućnosti ove metode najčešće su ograničene. Vrijednost ankete je ograničena, jer saznanja koje nam ona može dati zavise od iskrenosti ispitanika i od njihove sposobnosti da odgovore na postavljena pitanja. Odgovori su obično nepotpuni, netačni, jednostrani i subjektivni, a u većini slučajeva anketirani uopšte ne odgovaraju na anketne upitnike. Međutim, uz primjeren

problem istraživanja, dobro konstruisan i provjeren upitnik, reprezentativan uzorak ispitanika i uz konkretno prikupljanje i prikladnu analizu podataka, anketom se može doći do korisnih podataka o ljudskom doživljaju i ponašanju.

### **Prednosti i nedostaci ankete**

Anketa ima više prednosti. Pomoću anketa mogu se saznati podaci i informacije o doživljaju. Ponašanje čovjeka ne može se objasniti samo pomoću podražaja i reakcija, jer ono zavisi od velikog broja činilaca koji se nalaze u organizmu, kao što su sposobnosti, stavovi, emocije, mišljenja, karakter, pogledi na određene stvari, pojave i događaje. Do ovakvih i sličnih saznanja može se doći anketom. Pomoću anketa mogu se saznati podaci i informacije o prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Dok se kod opažanja mogu prikupiti podaci i informacije o onome što je primjetno u trenutku opažanja, anketom se mogu pitati ispitanici o pojavama iz prošlosti o kojima nije ostao nikakav trag osim u sjećanju ljudi. Isto tako, mogu se ispitati sadašnji stavovi i mišljenje, ali i planovi za budućnost. Anketa je, u pravilu, ekonomična. Pomoću nje može se u kratkom vremenu doći do velikog broja podataka i informacija, čime se istovremeno smanjuju troškovi istraživanja. Nedostaci anketa ili poteškoće u pribavljanju podataka i informacija pomoću anketa su ovi: 1) Epistemološke poteškoće. Takve poteškoće nastaju zbog različitog stepena obrazovanja i pismenosti ispitanika, tj. stručnosti ispitanika, pri čemu su jedni stručniji od drugih te njihovi odgovori zbog toga ne mogu imati jednaku vrijednost, a ravnopravno čine statističku masu koja predstavlja osnovu za anketno istraživanje. Stručnost ispitanika direktno utiče na tačnost i iskrenost njihovih odgovora. 2) Psihološke poteškoće. Takve poteškoće nastaju zbog toga što je anketu vrlo teško prilagoditi svim ispitanicima. Jednima ista anketa može biti vrlo teška, a drugima prelagana. Zbog toga anketu treba prilagoditi najnižem nivou ispitanika radi sigurnosti da će je svi razumjeti. 3) Društvene poteškoće. Takve se poteškoće utemeljuju na tendenciji da ispitanici ne odgovaraju ono što stvarno misle, već daju odgovore koji su u skladu s društvenim vrijednostima, pa se zbog toga dobijaju rezultati koji su u pravilu pozitivniji od stvarnog stanja. Ako se o tome ne vodi računa, dobijaju se nerealni, neobjektivni i pogrešni podaci i informacije. Zbog toga treba omogućiti ispitanicima da bez straha od odgovornosti daju odgovor i kad on nije u skladu s društvenim vrijednostima. To se uspješno postiže anonimnom anketom i indirektnim pitanjima.

Jedan od značajnijih nedostataka ankete jeste njeno često poistovjećivanje s cijelim istraživanjem, pri čemu se ne uzima u obzir kako je ona samo jedna od faza istraživačkog procesa. Na taj se način zanemaruju drugi aspekti istraživanja (najčešće oni teorijski) i istraživanje gubi smisao, a rezultati nijesu pouzdani. Nadalje, pošto je anketa kvantitativna metoda i dobijeni podaci mogu se veoma lako kompjuterski obrađivati, analizirati, upoređivati i provjeravati, dešava se da istraživači „upadnu“ u vlastitu zamku: oni dobijene podatke

klasifikuju i prikazuju u obliku stotina grafikona i tabela, ali ostaju na nivou iznošenja i prikazivanja „golih“ činjenica bez donošenja vlastitih zaključaka i povezivanja s postavljenim hipotezama. To je, naravno, velika greška, jer anketa kao istraživačka metoda, kad se pravilno koristi, ima veliku mogućnost verifikacije. Zato se i sprovodi istraživanje – da bismo dokazali ili rjeđe odbacili, na početku istraživanja definisanu hipotezu, tj. problem istraživanja. Kod ankete je vrlo važno odabrati reprezentativni uzorak. Ako smo pogriješili pri odabiru ispitanika, najvjerojatnije će nam cijelo istraživanje biti u potpunosti promašeno.

### **Studentske ankete**

Studentska anketa, kao metoda (tehnika) ocjenjivanja, predstavlja anketni upitnik radi utvrđivanja stava o radu nastavnika, zadovoljstva upisanih studenata studijskim programom, uslugama, resursima i drugim različitim aspektima njihovog akademskog iskustva. Iz studentske perspektive one mogu prikazati što se u prosjeku događa u određenom trenutku na studijskom programu, fakultetu i Univerzitetu. Od studenata se uglavnom traži da odgovore na niz pitanja otvorenog i zatvorenog tipa ili komentarišu usklađenost stvarnog pristupa i njihovih očekivanja. Realno njihov pristup (učesće) uglavnom je određen njihovom zainteresovanošću da ocjenjuju i komentarišu i/ili njihovom procjenom koliko je objektivni domet takvog učesća. Osmišljavanjem sadržaja upitnika, obezbjeđenjem uslova za popunjavanje i razrađenim postupkom odgovornog odnosa prema dobijenim rezultatima trebalo bi postići ciljeve zbog kojih se organizuje anketiranje, a posebno mogućnosti da se unaprijedi i poboljša nastavni proces. Istraživanje se odnosi na studentsko vrednovanje nastavnog procesa kao dio opšte politike obezbjeđenja kvaliteta visokog obrazovanja na Univerzitetu Crne Gore. Istraživanje ima za cilj vrednovanje rada nastavnika i saradnika i angažovanja studenta na određenom predmetu, kako bi se na osnovu ocjena i sugestija studenata unaprijedila organizacija nastave i rad nastavnika i saradnika. Mišljenja studenata o pedagoškom radu nastavnika formirana na osnovu ovih istraživanja koriste se kao kriterijum za ocjenu pedagoškog rada u postupku izbora nastavnika u akademska zvanja. Anketiranjem rukovodi prodekan za nastavu, odnosno rukovodilac samostalnog studijskog programa Univerziteta (kao predsjednik Komisije za obezbjeđenje i unapređenje kvaliteta organizacione jedinice). Vijeće organizacione jedinice, na osnovu odluke Senata, donosi odluku o sprovođenju anketiranja. Odluka sadrži: 1. Tačne termine za anketiranje (dan, vrijeme, mjesto) za studijske godine i programe; 2. Obaveze rukovodioca anketiranja; 3. Imena predstavnika studenata i njihovu obuku za anketiranje; 4. Uputstvo studentima za pripremu i popunjavanje ankete; 5. Pripremu izvještaja o rezultatima anketiranja, postupak analize i izvještavanja. Odluku i prateća dokumenta Vijeće treba da usvoji na redovnoj sjednici u oktobru (odnosno u oktobru i martu ako se organizacija

usvaja pojedinačno za svaki semestar). Odluke Vijeća objavljuju se na oglasnoj tabli i sajtu jedinice. Nastavnici i saradnici dužni su da informišu studente o terminu anketiranja za sopstvene predmete. Nakon završetka anketiranja svake grupe, studenti-organizatori popunjavaju podatke u evidencionoj tabeli o anketiranju. Podaci u tabeli odnose se na broj anketiranih studenata na osnovu evidencije organizatora i evidencije u Centru informacionog sistema. Evidencija Centra informacionog sistema je online na raspolaganju kontroloru (organizatoru) anketiranja u toku anketiranja. Ova evidencija je sastavni dio svih budućih izvještaja o anketiranju. Popunjenu i potpisanu evidencionu tabelu organizatori dostavljaju rukovodiocu istraživanja.

Ukoliko su ocjene u anketama niže od očekivanih, tj. ukoliko su ocjene rada nastavnika, saradnika i ocjena predmeta manje od prihvatljive ocjene određene odlukom Senata, nastavnik i saradnik su dužni da pripreme program poboljšanja nastavnog procesa za narednu generaciju studenata. Program mora sadržati konkretne mjere poboljšanja za sve elemente ankete koji su ocijenjeni ocjenom nižom od očekivane, kao i način praćenja i izvještavanja o efektima planiranih mjera. Program poboljšanja rada nastavnik i saradnik prezentiraju na zajedničkom sastanku dekana i Komisije za obezbjeđenje i unapređenje kvaliteta. Usvojeni program potpisuje nastavnik, saradnik i dekan. Kopija programa odlaže se u personalni dosije nastavnika i saradnika. Pomoć u pripremi mjera nastavnicima i saradnicima predstavljaju uputstva za metode i oblike izvođenja nastave, publikovana u knjizi *Implementacija sistema kvaliteta na Univerzitetu Crne Gore – 1. dio*. U slučaju da ocijeni opravdanim (slabe ocjene za veći broj predmeta na studijskom programu, srednja ocjena studijskog programa manja od srednje ocjene Univerziteta i sl.), Senat može donijeti odluku o posebnim seminarima za pomoć nastavnicima i saradnicima u pripremi mjera poboljšanja kvaliteta sopstvenog rada. Senat takvu odluku donosi na prijedlog Odbora za upravljanje sistemom kvaliteta. Troškove organizacije takvih seminara snose organizacione jedinice. Evidenciju o studentima i terminima za popunjavaju ankete vodi rukovodilac komisije za obezbjeđenje kvaliteta organizacione jedinice ili lice koje ovlasti komisija. Rezultati ankete upisivaće se analogno kao kod anketiranja u sali za anketiranje. Rezultati će se obrađivati po godinama studija i analizirati nakon prikupljanja podataka u periodu od tri godine. Senat Univerziteta predlaže vrijeme za koje su nastavnici i saradnici dužni da poboljšaju organizaciju i izvođenje nastave, **a da se kod izbora u akademsko zvanje to ne tumači kao da nije ispunjen uslov „osposobljenosti za savremenu organizaciju obrazovnog rada i uspješnosti u realizaciji predavanja, vježbi, seminara, konsultacija i ispita“** predviđen Statutom Univerziteta i Mjerilima za izbor u akademska zvanja i/ili razlog za umanjenje zarade zbog slabih rezultata rada u skladu s Kolektivnim ugovorom za Univerzitet Crne Gore.

## **Iskustvo Filozofskog fakulteta u sprovođenju anketa**

Na Filozofskom fakultetu u Nikšiću studentske ankete uvedene su u akademskoj 2004/2005. godini. Anketiranjem su rukovodili prodekan i za nastavu prof. dr Nikola Mijanović, prof. dr Slavka Gvozdenović i od zimskog semestra 2012. godine doc. dr Goran Barović.

U aprilu 2011. godine počelo je elektronsko anketiranje studenata, kojim je rukovodila tadašnji prodekan za nastavu prof. dr Slavka Gvozdenović, kao i na elektronskim anketama čiji su rasporedi objavljeni na sajtu Filozofskog fakulteta 28. 11. 2011. i 27. 4. 2012. godine, kao i na oglasnim tablama fakulteta i studijskih programa. Na sajtu Fakulteta bio je i program elektronskog anketiranja studenata 27. 11. 2012. godine i 30. 4. 2013. godine, rukovodilac studentskog anketiranja bio doc. dr Goran Barović, ali nikakvog obavještenja nije bilo za elektronsko anketiranje studenata za zimski semestar 2013. godine, ni na sajtu, ni na oglasnim tablama Fakulteta i studijskih programa. Nijesu dati rezultati ankete za 2010, 2011. i ljetnji semestar 2012. godine, već je pri sprovođenju ankete u zimskom semestru 2013. godine urađena anketa za prethodne tri godine (2010, 2011. i 2012) i objavljeni ti rezultati.

Ni u zimskom semestru 2013/14. godinu nijesu se sprovodile ankete po Sistemu za obezbjeđenje i unapređenje kvaliteta na UCG. U novembru i decembru 2013. vršeno je anketiranje studenata s neregularnostima prilikom sprovođenja studentskih anketa (nije postajalo nikakvo zvanično obavještenje o vremenu i terminima sprovođenja studentskih anketa, ankete su rađene bez prisustva predmetnih profesora i rukovodilaca studijskih programa; obavljane su i po kancelarijama i kabinetima Fakulteta; u anketama su učestvovala lica koja nijesu studenti; studenti se nijesu upisali u list evidencije).

Struktura ankete: *Ocjene predmeta u cjelini; Ciljevi i zahtjevi predmeta; propisana literatura; da li obim nastavnog sadržaja odgovara predviđenom fondu časova na predmetu; vježbe; seminari* definisani su programom predmeta koje usvaja Nastavno vijeće organizacione jedinice, Senat i Upravni odbor Univerziteta, kao i akreditaciono tijelo svake četvrte godine. U obavezama predviđenim odlukom Senata stoji da su nastavnik i asistent dužni da planiraju i sprovode mjere poboljšanja organizacije i izvođenja nastave u svim elementima u kojima su od studenata ocijenjeni srednjom ocjenom  $\geq 3,00$  i  $< 4,00$  i da se praćenje realizacije planiranih mjera vrši periodičnim analizama povratnih informacija od studenata, a verifikacija na osnovu upoređenja dobijenih ocjena. Potpuno je apsurdno da studenti kreiraju nastavni program predmeta.

*Ocjene nastavnika i saradnika. Ukupna procjena za stručnost. U procesu nastave pokazuje da poznaje sadržaj predmeta.* Kako student može dati odgovor na ovo pitanje kad prvi put sluša datu materiju!

*Ukupna procjena za kvalitet nastave. Upotrebom nastavnih sredstava i druge savremene tehnologije unapređuje kvalitet nastave.* Za organizaciju i kvalitet nastave zadužen je prodekan za nastavu koji ima materijalne

prinadležnosti za to, tako da komentari u anketama nijesu upućeni nama nego i njemu, za nedostatak nastavnih sredstava, za nemanje grijanja, za nedostatak nastavnih pomagala, karata, nedostatak savremenih nastavnih sredstava (elektronske table).

### **Zaključak**

Neke karakteristike anketa:

- Rezultati anketa treba da su javni, jer su inače podložni manipulacijama. U anketama se komentari odnose na lične i fizičke karakteristike nastavnika, na mnoge komentare uvredljive sadržine, što se kosi s Kodeksom akademske etike, a najmanje na rad nastavnika.

- Pitanja u anketama koncipirana su tako da su nastavnici odgovorni za nedostatak sredstava za nastavu, literature u biblioteci, iako je to u nadležnosti Uprave fakulteta, koja za to ima materijalne prinadležnosti.

- Apsurdno je i da brucoši ocjenjuju akademika. Ne bi trebalo da ista anketa bude za sve studijske godine ista.

- U anketama se vidi da su poželjni profesori koji dozvoljavaju korišćenje bubica, prepisivanje, a blate se oni koji traže znanje.

- Anketiranje studenata putem interneta omogućava razne vrste zloupotreba.

- Anketa, kao političko-sociološka metoda, primjenjuje se kao da je nastavna metoda i na osnovu toga se izvode nastavni zaključci.

- Kad se uporede ove naše ankete s ciljevima i metodama anketa, vidi se da one nemaju jasno razrađen cilj već se koriste kao sredstvo manipulacije.

- Na Filozofskom fakultetu u Nikšiću ne sastaje se Komisija za kvalitet, prodekan za nastavu je suspendovao sve komisije.

- Ne treba adresirati neke komentare studenata isključivo na saradnike i profesore.

- Implementacijom sistema kvaliteta na Univerzitetu Crne Gore predviđeno je, osim studenata, i izjašnjavanje nastavnog kadra (svake dvije godine), što se na Filozofskom fakultetu dugi niz godina ne sprovodi.

- Trebalo bi da se nastavni kadar i upošljeni izjašnjavaju o radu Uprave fakulteta, upravniku Biblioteke i njegovom radu, radu studentske službe i ostalih servisa.

- Takođe bi bilo poželjno da se i svršeni studenti anketiraju o radu profesora i utiscima prilikom studiranja.

- Nema tačnih instrukcija kad je anketa validna, a kad nije, što takođe postaje sredstvo manipulacije.

- Pitanje je i ko sastavlja ankete, možda to rade inženjeri ili menadžeri ekonomije, a ne stručno osposobljena lica.

- Kao posljedica neosmišljenih anketa dešava se da profesori i saradnici doživljavaju brojne neprijatnosti, što u velikoj mjeri škodi njihovoj naučnoj i univerzitetskoj karijeri.

- Izlaznost na studentskim anketama na Filozofskom fakultetu manja je od pedeset posto, kreće se po godinama oko trideset posto, a na nekim studijskim programima manja od trideset posto (Istorija, Geografija, Srpski jezik i južnoslovenske književnosti, Crnogorski jezik i južnoslovenske književnosti, Učiteljski, Psihologija, Francuski jezik i književnost, Filozofija, Njemački jezik i književnost).

### **Literatura:**

1. Prof. dr Čekić, Š. (1999): Osnovi metodologije i tehnologije izrade znanstvenog i stručnog djela, FSK, Sarajevo.
2. Filipović, M. (2004): Metodologija znanosti i znanstvenog rada, Svjetlost, Sarajevo.
3. Prof. dr Zelenika, R. (2000): Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela, Ekonomski fakultet u Rijeci, Rijeka.
4. Vujević, M. (1983): Uvođenje u znanstveni rad u području društvenih nauka, Zagreb.
5. Implementacija sistema kvaliteta na Univerzitetu Crne Gore, I dio (2010), Podgorica.
6. Šofranac, R. – Damjanović, R. (2010): Menadžment kvalitetom u obrazovanju, Podgorica.
7. Šofranac, R. – Damjanović, R. (2010): Bolonjski proces i kvalitet visokog obrazovanja, Podgorica.
8. Prof. dr Đukanović, Ratko (2008): Andragogija, Podgorica.
9. Pečujlić, M. (1977): Metodologija društvenih nauka, Beograd.
10. Weber, M. (1986): Metodologija društvenih nauka, Zagreb.
11. Dr Vučić, L.: Pedagoška psihologija, Beograd.
12. Mozer (1962): Metodi anketiranja u istraživanju društvenih pojava, Beograd.
13. Mijanović, N. (2002): Obrazovna tehnologija, Podgorica.

## SURVEYS USED FOR IMPROVEMENT OF TEACHING

### **Abstract:**

A survey is a special method of gathering data and information on attitudes, opinions of the examined. In a broader sense survey means any collection of data and information through questions as well as questions to chosen type and number of people in a precisely planned manner with set purpose and aim where aim of the examiner is to obtain as many as possible true answers i.e. data and information on the subject of research. Surveys are aimed at obtaining scientifically relevant information that can be used for analysis of attitudes, opinions, beliefs, persuasions and system of values. Information gathered in such a way enable acquiring new knowledge on the subject of the research by its description (in the most of the cases), its understanding and if possible identifying of its causes and relations. Questionnaires designed for students as a method (technique) of evaluation, represents a research tool for establishing attitudes on teacher's work, satisfaction of enrolled students with their course of studies, services, resources and other different aspects of their academic experience. From student's perspective they can provide a general overview of what is going on at certain moment within the study course, faculty and university.

**Key words:** survey, students' surveys, quality assurance system of the University of Montenegro, Commission for quality, Faculty of Philosophy





Vladimir BAKRAČ<sup>1</sup>

## SOCIOLOŠKA ANALIZA PORODICE KROZ PRIZMU TOLSTOJEVA ROMANA ANA KARENJINA

*Carstvo Božije je već došlo tamo gdje  
dvoje više nijesu dvoje, već jedno!*

### **Rezime:**

U radu je riječ, zapravo, o analizi porodice kroz prizmu Tolstojeva romana Ana Karenjina. U preludijumu rada kompendiozno smo se usredsrijedili na sociološko značenje braka i porodice. Ustanovivši sociološko značenje i definisanje porodice, našu istraživačku radoznalost zasnovali smo na komparativnoj analizi sociološkog tumačenja porodice na primjerima porodica Karenjin, Oblonski, Ščerbacki, Vronski i Ljevin iz Tolstojeva romana *Ana Karenjina*. Najprije smo ukazali na razliku u životnom značenju i značaju porodice u tradicionalnim, a zatim smo se kratko zadržali na liberalnim shvatanjima porodice. Naravno, nijesmo zaboravili ni kratak istorijski dojam o svim ondašnjim prilikama u ruskom društvu, sredinom devetnaestog vijeka, a koje su imale značajan uticaj i na porodicu.

**Cljučne riječi:** brak, porodica, Lav Nikolajevič Tolstoj, Ana Karenjina, tradicija, liberalizam

### **UVOD**

Uopšteno govoreći, porodica je jedan od ključnih društvenih fenomena, pa utoliko i predmet izučavanja više humanističkih nauka, a naročito sociologije. Sociologija porodice kao specijalna disciplina unutar opšte sociologije bavi se različitim aspektima kako normalnog tako i patološkog porodičnog života. Kao primarni agens socijalizacije porodica je ne samo ključni posrednik između individue i društva nego i poprište sukoba tradicije i inovacije te i kreator političke kulture koja opet u velikoj mjeri determiniše kapacitete društva za prilagođavanje globalnim promjenama. Istorijska evolucija porodice, a pogotovo

---

<sup>1</sup> Dr Vladimir Bakrač, Filozofski fakultet Nikšić

njene burne savremene transformacije, mijenjaju njene aktuelne funkcije i otvaraju radikalno pitanje da li će nestati ili opstati kao prvo i posljednje utočište društvenosti. U svim navedenim konstatacijama, mislimo, Tolstoj nalazi inspiraciju za roman *Ana Karenjina*, ukazujući na sopstvenu zabrinutost za porodicu i porodične vrijednosti. Mnoge promjene, problemi i dešavanja koja prate savremeno društvo svakako da se reflektuju i na samu porodicu.

Analizirajući porodicu sa sociološkog aspekta, možemo zaključiti da je porodica temelj društvene zajednice. Značaj porodice za opstanak društva ne može umanjiti važnost ostalih društvenih grupa. Porodica je nešto što po svojoj prirodnosti i po svojoj esencijalnosti povezuje pojedinca s društvom. Otuda se opseg razvoja nekog društva proporcionalno vezuje i za razvoj sâme porodice.

Porodica svakako ima i ključnu ulogu u vaspitanju i obrazovanju djeteta. Kad je riječ o vas/pitanju treba istaći da je to najdelikatniji i najznačajniji proces u kome se formira ličnost djeteta, kroz usvajanje određenog sistema vrijednosti i odnosa prema drugim članovima porodice i društva, prema samom sebi i vlastitim obavezama. Neophodno je apostrofirati da je porodično vaspitanje ključni segment u razvoju ličnosti svakog pojedinca, na čemu treba da porade roditelji. Ukazujemo i na sâmu sintezu riječi *vas/pita/nje*. Već nas riječ upozorava na vaspitanje osnovnim moralnim i ljudskim vrijednostima, kojima se pojedinac može nahraniti samo u porodici. Svakako ne treba zanemariti ni činjenicu da je vas/pitanje dvosmjernan proces u kome se ne formiraju samo djeca, već i roditelji.

Imajući na umu sve teškoće s kojima se susrijeće savremena porodica (a o kojima je Tolstoj mnogo ranije razmišljao), slobodni smo primijetiti da je nespremnost društva da zaštiti porodicu i nespremnost roditelja da se u procesu vaspitanja i sami mijenjaju u skladu s promijenjenim porodičnim i društvenim okolnostima neki su od uzroka porodične i društvene krize i dezintegracije.

### **Sociološki osvrt na porodicu**

Posmatrajući porod/icu sa sociološkog aspekta, svakako je na mjestu upotrijebiti ustaljenu determinantu po kojoj je porodica osnovna ćelija društva. Porodica predstavlja prirodnu zajednicu ljudi, različite starosne dobi, a koja se bazira na bio-reproduktivnim i socio-ekonomskim vezama muža i žene i njihovu biološkom ili usvojenom potomstvu (Milić, 2001). Već nas riječ *porod/ica* upozorava kako da shvatimo i prihvatimo ovaj pojam, dakle, roditelji i njihov porod. U svakom društvu, pa i pojedincu, porodica je sinonim topline (porodične), ljubavi, pažnje i razumijevanja. Ako pojedinac sve ove vrijednosti ne nalazi u porodici, teško da će ih naći u nekim drugim društvenim segmentima. Ako je izostalo porodično vaspitanje, onda nije pretenciozno zaključiti da ćemo uvijek imati posla sa društveno devijantnim karakterom ličnosti.<sup>2</sup> Jedan

<sup>2</sup> „...zadatak vaspitavanja je u tome da se kod deteta razvije ukus i shvatanje šta je dobro i šta je loše, da detetu i sâmom bude neprijatno da gleda loš film. Kao drugo, da

od duhovnih otaca u hrišćanstvu lijepo besjedi da, kad bi se svi stubovi i oslonci ljudskog društva srušili, a hrišćanska porodica ostala netaknuta, ipak bi ona bila u stanju da sobom zadrži sve. U vezi s tim Sveti Tihon Zadonski upozorava: „Onoga što čovek nauči u mladosti pridržavaće se i u kasnijem životu“ (Garmajev, 2006).

Govoreći o porodici s naučnog aspekta, možemo reći da za taj pojam često vezujemo mješavinu religijsko-partikularnih s jedne, i moderne, ateističko-materijalističke pojave s druge strane. Dakle, da bi dobili bolji uvid u proučavanje porodice istraživači porodičnog i bračnog života po pravilu porede patrijarhalnu i modernu, odnosno tradicionalnu i industrijsku porodicu i brak (Z. Golubović, 1981; A. Milić, 1988; M. Tripković, 1995). Modernu porodicu sačinjavaju muž, žena i njihovi biološki ili usvojeni nasljednici – potomci. Osnovna funkcija savremene, moderne porodice jeste da se osigura fizički opstanak djeteta, te da kod svog biološkog ili usvojenog potomka izgradi osnovne ljudske osobine i vrijednosti. Dakle, uloga, značaj i značenje porodice od presudnog je značaja za svakog čovjeka. Prema sociološkoj determinanti pojam *porodica* ili *potpuna porodica* podrazumijeva zajednicu supružnika i njihove djece. Topla porodična atmosfera, ljubav i razumijevanje svakako će rezultirati pravilnim razvojem ličnosti koje će kasnije biti spremna za samostalan društveni život.

Kako reče Kening, nepotpuna porodica podrazumijeva odrastanje uz jednog roditelja. Prema definiciji, takva situacija nastaje usljed smrti ili izlaska – istupanja jednog od roditelja iz porodične zajednice. Svršishodno je primijetiti da, onako kako se neko društvo ophodi ili odnosi prema braku i porodici – takvo mu je moralno i duhovno stanje. Raspad bračne harmonije gotovo neizostavno vodi devijantnom i društveno neprihvatljivom ili nepoželjnom ponašanju kod djeteta. Od toga kako čovjek, dok je mlad, rješava bračni i porodični život umnogome će zavisiti njegov životni put. U Svetom pismu je zapisano: „ostaviće čovjek oca svojega i mater, i prilijepiće se ženi svojoj, i biće dvoje jedno tijelo“ (Post. 2/24; Mt. 19/5).

Dakle, hrišćanstvo, jedna od najvećih monoteističkih religija, oduvijek je držalo do svetosti i nenarušivosti braka. Apostol Pavle je brak (onako kako je to sociološki konceptualizovano – veza muža i žene) poistovjećivao s Hristovom vezanošću za crkvu.

### ***Porodica kroz prizmu Tolstojeva romana „Ana Karenjina“***

Postavivši sociološko-religijske temelje braka i porodice, na mjestu je, mislimo, da se kompendiozno zadržimo na onome što nas je i navelo da našu pažnju usredsrijedimo na razmišljanje o porodici. Svakako da nas nije samo bi dete moglo sâmo da procenjuje, ono najpre treba da dobije obrazac prema kojem će sve računati, s kojim će sve da poredi. Zato je vrlo važno da se u ranom detinjstvu dete duhovno hrani samo iz čistih izvora“ (Alevizopoulos, 2006).

inspirisala svakodnevna društvena zbilja i društvene determinante u kojima danas egzistiraju brak i porodica, već je to i Lav Nikolajevič Tolstoj i njegova gotovo proročka shvatanja o porodici koja je vrlo vispreno opisao u romanu *Ana Karenjina*. Iako je roman naslovljen po jednom (glavnom) liku, ipak u ovom brendu ruske književnosti nije riječ o jednoj ličnosti. Suočen s rastućim porodičnim problemima ondašnje ruske porodice, Tolstoj, svojstveno majstoru oštog pera i cjelomudrene misli, vješto trasira paralelu između onih ličnosti u romanu koji na tradicionalno-patrijarhalan način posmatraju porodicu, za koje je brak svetinja, a s druge strane imamo likove koji su apsolutni prototip tog i takvog pogleda i razmišljanja o porodici. Riječ je ovdje, zapravo, o ličnostima koje ne mare za porodicu, koji vlastite želje i nagone stavljaju iznad strogo porodičnih interesa i koji narušavaju ili razaraju brak i porodicu u onom sociološkom smislu – razilaženje supružnika i ostavljanje djece. Umiljata i prefinjena Tolstojeva heroina, dama iz najvećeg petrogradskog društva, žena nevjerovatne inteligencije, obrazovanja i ljepote u XVIII glavi romana pojavljuje se kao spasitelj, posljednja nada, koja dolazi u Moskvu da spase jednu porodicu, ne slutivši pritom da će joj i sâmoj na kraju biti potreban spas. Za grofa Vronskog ona je izuzetna žena, obdarena ljepotom, graciozna, sa divnim osmijehom na licu. Za groficu Vronski Ana je jedna od onih žena uz koje se čovjek prijatno osjeća ne samo kad priča, već i kada ćuti. Na početku romana pisac je opisuje kao uglednu ženu, veoma poštovanu od strane svih ljudi iz njena okruženja, od koje su svi, ne tako rijetko, dobijali savjet i pomoć. Nije li tačno da ona na početku romana dolazi u svojevrsnu „mirovnu misiju“, da pomiri brata Stepana Arkadijeviča Oblonskog sa Doli Aleksandrovnom, njegovom suprugom. Dakle, Ana dolazi da spase, ono što, kako smo vidjeli, sociolozi nazivaju osnovnom ćelijom društva – porodicu, a što hrišćanstvo naziva temeljem moralnog ponašanja i vaspitanja. Krupna je Anina misija i povod za dolazak u Moskvu, a njena savjesnost i iskrenost pomoći će joj da obavi svoj cilj:

„On je dobar, ali je ponosit, a sad je tako ponižen. Najviše me je dirnulo ... njega muče dve stvari: prvo što ga je sramota od dece, a drugo, što on tebe voli ... da, da, voli te više od svega na svetu...“ (Tolstoj, 1975).

Dakle, riječ je o vrlo savjesnom nauku, da ga je sramota od djece, gdje Ana u prvi plan stavlja etička pitanja, za koja smo rekli da se ukorjenjuju u sâmoj porodici, a s druge strane, ona apostrofira i ljubav prema svojoj supruzi i porodičnom domu. Ova dva nesumnjivo značajna argumenta, kao i cjelomudreno Anino posredovanje, dobijaju srećan epilog. No, pisac, pomalo ironično se poigravši životnim putešestvijem heroine koja je došla da vrati porodični spokoj, kako vrijeme odmiče, čini da ona i sama traži spokoj i spas.

Prije nego zađemo u podrobniju analizu porodice u romanu, neophodno je, mislimo, zadržati se i na nekim ondašnjim istorijsko-društvenim prilikama. Ne treba zanemariti ni neke činjenice koje su i te kako imale krupan udio u

ondašnjem društvu u Rusiji, pa samim tim i uticaj na porodicu. Nakon *Rata i mira*, Tolstoj je obuzet novim temama i dilemama ruskog društva sedamdesetih godina XIX vijeka, kad se sve više osjećaju klasne podjele plemstva (visokog staleža) i seljaštva. Tolstojevu oštrom oku i britkom peru ne promiču krupne promjene koje se dešavaju u ruskom selu, koje se sve više raslojava, a ne promiče mu ni sve veće jačanje nove klase u gradu. Ta nova klasa uspostavlja nove odnose, podrivajući ne samo ekonomsku snagu nego etičke i duhovne vrijednosti u ondašnjem ruskom društvu, pa samim tim i u ruskoj porodici. U to vrijeme, historijski je poznata činjenica, dolazi do prestrojavanja vladajućih krugova i reformi kojima se ograničavaju ekonomsko-socijalni procesi. Novonastale mjere i književnu scenu u Rusiji dijele na dva tabora – jedni podržavaju mjere vlade jer je to jedini put da se izađe iz krize nastale nakon Krimskog rata i kmetske reforme, a drugi tabor književnika u svemu tome vidi samo obmanu vlasti. Prvi tabor slavio je patriotska osjećanja prema Rusiji, kao velesile u slovenskom svijetu, dok su drugi nastojali da ukažu na imperijalističke težnje ruskih vlasti prema Evropi.

Dakle, imajući na umu društvene prilike tog vremena, Tolstoj je bilježio svoju zabrinutost za situaciju u ruskoj porodici – sve ondašnje reforme zahvatile su i oblast bračno-porodičnog zakonodavstva. Tim zakonodavstvom tretirano je i pitanje razvoda braka. Ta i takva pitanja svakako nijesu mogle ostaviti Tolstoja ravnodušnim, pogotovu što ga je oduvijek kao pisca „mučilo“ pitanje porodične sreće i blagostanja. Takva njegova osjećanja prema porodici nalazimo i u njegovu sopstvenom životu.

Velika kriza u ruskoj feudalnoj porodici tog vremena dostiže limit, te ne treba da čudi što je ovu problematiku pisac utkao u svoj roman *Ana Karenjina*. Već smo naglasili da centralni pojam koji figurira u romanu jeste porodica. I sâm roman Tolstoj započinje cjelomudrenim konstatacijama o postojanju srećnih i nesrećnih porodica. Već u konstataciji da sve srećne porodice liče jedna na drugu, a svaka nesrećna porodica nesrećna je na svoj način, prije svega zapažamo veliku životnu istinu: sve su srećne porodice slične dok su uzroci porodične nesreće nesumnjivo različiti. Uzroke porodične nesreće nalazimo u ličnoj i u društvenoj osnovi, pa se piščevi vidici šire i na društvene odnose, koji se pak račvaju i prelamaju na porodičnoj razini. Mozaikom porodica Oblonski, Karenjin, Ščerbacki, Ljevin i Vronski pisac pravi svojevrsni kolaž srećnih i nesrećnih porodica u društvu. Ukazujući na životne dogodovštine ovih porodica, Tolstoj se kritički i s podsmijehom osvrće na mnoge probleme koji potresaju ondašnje rusko društvo, a to su u prvom redu osiromašenje plemstva, urušavanje sela i tradicionalne porodice, jer se urušavanje porodice i tradicionalnih porodičnih vrijednosti, konstatuje Tolstoj, direktno reflektuje na vaspitavanje djece i zateže se odnosi otac – dijete, dakle, izranjaju problemi generacijske netrpeljivosti. Veoma je interesantno piščevo zapažanje o vaspitanju djece, koje se ogleda u nedostatku porodične ljubavi u ranom djetinjstvu, i nedostatak

ljubavi u međuroditeljskim odnosima. „Ako ljubav nije začeta u porodici“, promjećuje Stojnić, „ljubav nema korjene iz koga bi se razvila“ (Stojnić, 1963).

Da bi dokazao da sve srećne porodice liče jedna na drugu, Tolstoj za primjer uzima porodice Ščerbacki i Ljevin. Riječ je ovdje, zapravo, o tradicionalnoj i patrijarhalnoj porodici, koja, mislimo, zadovoljava gotovo sve kriterijume srećne porodice. Taj primjer srećne porodice pisac uobličava i opisuje tradicionalnim porodičnim problemima. Sredovječni bračni par se ne bavi sopstvom, već su se usredsrijedili na to da udaju najmlađu kćerku Kiti, nakon što su već udali dvije starije kćeri. Ovdje se već apostrofiraju tradicionalne vrijednosti – da se kćeri udaju i da imaju svoj dom i svoju porodicu, čime se daje na značaju i značenju porodice *per se*. Životna priča ove porodice kreće se po lako prepoznatljivom modelu tradicionalno-patrijarhalne porodice. Naime, majka, kao i svaka majka, za svoju kći uvijek želi boljeg i ljepšeg. Tako se gospođi Ščerbacki ne dopada Ljevin kao izabranik njene kćeri Kiti. Ona bi više voljela šarmantnog i romantičnog gospodina Vronskog, koji je uz to naočit, a još oficir. Vronski, mlad i zgodan, bio je jedan od najpoželjnijih mladoženja, odnosno neženja. Upravo u tom odabiru Tolstoj opisuje sukob tradicionalnog i modernog u ruskom društvu. Tradicionalni običaji nalažu da bračnu sudbinu djeteta rješavaju roditelji, no to je već postalo anahrono. Savremeni običaji nalažu da djevojka bude posve slobodna u odlučivanju o svom braku i bračnom životu, što je još bilo neprihvatljivo u ondašnjim ruskim društvenim prilikama. Provodadžisanje je već bilo ismijavano i odbacivano, pa se postavlja pitanje: kako udati kćer? Budući da je u pitanju stara patrijarhalna ruska porodica, glavnu riječ bi trebalo da ima knez. No, posljednju riječ ipak ima knjeginja. Rasplet se završava udajom Kiti, a bračna i porodična harmonija ostaje netaknuta.

„Kneginja priđe mužu, poljubi ga, i htjede da se udalji, ali je on zadržao, zagrlj, i nežno, kao zaljubljeni mladić, nekoliko je puta, smešeći se, poljubi.“ Ovim citatom Tolstoj najbolje kvalifikuje porodične odnose i harmoniju u tradicionalnoj ruskoj porodici. Time pisac kao da dijeli savjet čitaocu kako treba rješavati sve porodične nesuglasice, baš onako kako su ih rješavali knez i knjeginja Ščerbacki. Još jedna, mislimo, veoma bitna činjenica na koju nas pisac lagano upućuje, a koja se tiče tradicionalnih uputa, jeste lik Ljevina. Ovaj lik porodični ideal nalazi u porodici Ščerbacki, što je svojevrsan pandan tradicionalnoj crnogorskoj porodici. Ma koliko da to izgleda čudno, Ljevin je bio jednostavno zaljubljen u porodicu Ščerbacki, a ne samo u Kiti. Kroz lik Ljevina pisac daje primjer idealnotipske porodice – porodica o kojoj mašta Ljevin. Njegov preduslov porodičnog doma i porodične sreće jeste dobra i odana žena, požrtvovana majka, dom u kojem se generacijama ništa nije promijenilo, a glavnu riječ ima otac. O bezgraničnoj odanosti supružnika suviše je govoriti. Dakle, riječ je o tipičnom primjeru funkcionisanja tradicionalne i patrijarhalne porodice, čiji se porodični ideali graniče sa savršenstvom. No, kao što to obično

biva u životu, brak i porodični život nije samo put posut ružama; ne treba zaboraviti da ruže imaju i trnje.

U svojim maštanjima o bračnoj sreći Ljevin nikad nije uključivao mogućnost svađe sa suprugom. Čini se da je on brak i porodicu razumijevao suviše idealnotipski – skup nježnosti, ljubavi, harmonije na jednom mjestu. No, kako zajednički život odmiče, oni su sve složniji, a Kiti na supruga sve više gleda kao na svojevrsnog idola, što se naročito ispoljava kad se im rodi sin. Oživljavajući svoja razmišljanja kroz Kiti, Tolstoj bilježi:

„Da, samo takav da budeš kakav ti je otac, samo takav.“

I sâmom Ljevinu rođenje djeteta daje novi smisao za život.

„...sav moj život, nezavisno od svega što se može desiti sa mnom, svaki trenutak tog života – ne samo da nije besmislen, kao ranije, nego ima nesumnjivi smisao dobra koji ja imam vlast da unesem u njega.“

Dakle, ovim citatom pisac nas još jednom upoznaje s razmišljanjima čovjeka čiji je doživljaj porodice isključivo okovan tradicionalnim okvirom. Otuda, ako se komparativno osvrnemo na sociološku analizu porodice, jasno je da je ovdje riječ zapravo o religijsko-partikularnoj zajednici. Iz primjera koje smo naveli jasno je da je osnovna funkcija ovog tipa porodice očuvanje bračne zajednice (porodice) kao osnovne karike u vaspitanju djeteta. Porodica predstavlja izvor iz kojeg dijete nosi osnovne etičke vrijednosti i obrise ljudskosti. Porodična zajednica Kiti i Ljevina odgovara sociološkoj odrednici – *potpuna porodica*, dakle harmonična zajednica roditelja i njihove djece.

No, moramo se prisjetiti i one druge Tolstojeve konstatacije, koja se odnosi na to da su sve nesrećne porodice nesrećne na svoj način. Osim porodica Ščerbacki i Ljevin, sve ostale porodice (Oblonski, Karenjin, Vronski) nesrećne su – na svoj način. Ako pažljivo analiziramo navedene porodice, izvor njihove nesreće možemo prvenstveno naći u neskladu i diskontinuitetu u porodičnim životima, što je posljedica svih onih modernih elemenata koji počinju da zahvataju rusko društvo sredinom devetnaestoga vijeka. Riječ je tu, zapravo, o modernijim, savremenijim, slobodnijim i liberalnijim društvenim dešavanjima u ondašnjem ruskom društvu. Jednom riječju, sve je manje tradicionalnih shvatanja, a sve se više glorifikuju moderna shvatanja i porodice i društva u cjelosti.

Članove ovih porodica Tolstoj opisuje kao ljude odgajane izvan tradicionalnih porodičnih uzusa. Time pisac još jednom apostrofira značaj i značenje tradicije u porodičnom životu, te se, po ko zna koji put, srijećemo s nepopravljivim Tolstojevim shvatanjima i razmišljanjima o tradiciji kao istinskoj porodičnoj vrijednosti, koja je, kako rekosmo, potkopavana savremenim društvenim dešavanjima. Kako nijesu odgajani u duhu tradicionalnih vrijednosti, likovi ovih porodica nemaju ukorijenjen osjećaj za porodicu u onom idealnotipskom smislu. Članovi porodica Karenjin, Oblonski i Vronski čak i ne razmišljaju o porodici i o braku kao nekom idealu svakog čovjeka, kao što čini



Ljevin. Ako pojedinac ne doživljava porodicu i brak kao svojevrsnu svetost, kao osnovu ili izvor svih etičkih vrijednosti, onda on nema tako izražen motiv da se žrtvuje za očuvanje porodice. Skloni smo primijetiti da pisac ove likove opisuje kao pomalo egocentrične, sebične i sklone narcisoidnim ponašanjima, kao ličnosti koje vlastitu sreću i lična zadovoljstva stavljaju iznad ili ispred porodice kao istinske vrijednosti.

Tipičan predstavnik onih kojima su vlastita zadovoljstva prioritelnija od porodičnih vrijednosti jeste porodica Oblonski, konkretno Anin brat Stiva. Za porodičnu disharmoniju kriv je isključivo gospodin Oblonski, kao preljubnik. U Stepanu Arkadjiču romanopisac vidi sebičnog preljubnika, koji se kaje, ali samo zbog toga što svoje strasti nije umio bolje sakriti. Riječ je ovdje zapravo o ličnosti koja je u potpunosti prihvatila ondašnje društvene prilike. On je prihvatao mišljenje većine, čitao je liberalne novine koje je čitala većina.

„Iako njega zapravo nije zanimala ni nauka, ni umetnost, ni politika, on se u svemu čvrsto pridržavao onih pogleda kojih se pridržavala većina i njegov list, i menjao ih je samo tada kada ih je menjala većina, ili, bolje reći, nije ih menjao on, već su se oni sami u njemu neopaženo menjali.“

Dakle, ovaj Tolstojev junak nije imao manire koje sriječemo u tradicionalnim porodicama, nije imao ukorijenjene vrijednosti u vlastitim stavovima, mišljenjima i principima. Rasuđivanja, mišljenja pa i vlastiti stav Stepan Arkadjič je donosio u skladu s mišljenjima većine, odnosno u skladu s moderno-liberalnim društvenim tokovima, koji su pogodovali njegovu razmišljanju i, u skladu s tim, njegovu načinu života.

„Ako je i bilo razloga zbog čega je on pretpostavljao liberalni pravac konzervativnom, kojeg su se takođe držali mnogi iz njegovog kruga, to nije bilo zato što je on smatrao da je liberalni pravac razumniji, već zato što je on više odgovarao njegovom načinu života.“

Liberalna partija je govorila da je sve u Rusiji loše, što je Stepanu Arkadjiču odgovaralo jer je vječito bio u dugovima, a novca mu je uvijek nedostajalo. Liberalna partija je govorila da je brak „preživjela ustanova“ i da ga je potrebno reformisati, a njega je porodični život prisiljavao da laže i da se pretvara, što je on jako mrzio. Religija je za liberalnu partiju predstavljala „uzdu za varvarski dio stanovništva“, a Stepan Arkadjič se, u skladu s tim, stalno iščuđavao toliko krupnim predstavama o obećanom životu, kad je on, u skladu sa svojim liberalnim principima, i ovaj svijet doživljavao kao nešto u čemu se može živjeti vrlo ugodno. Imajući na umu njegova shvatanja religije i odnos liberalne partije prema religiji, za očekivati je da bi ovaj Tolstojev junak imao veoma uzdržan stav prema novozavjetnim riječima da „što je Bog sastavio čovjek ne rastavlja“ (Mt 19,6). To znači da muško i žensko ne sjedinjuje samo priroda, nego i sama volja Božija. Sve ukazuje na to da je Stepan Arkadjič raskinuo s tradicijom i tradicionalnim razmišljanjima, prilagođavajući se savremenom trendu koji je opravdavao njegov način života i način razmišljanja

o životu i porodici. Lijepo primjećuje Šušnjić: „Dok je žena i muškaraca, biće nevere i ljubomore. Ova pojava ne zavisi od ekonomskih, političkih ili kulturnih (ne)prilika: to zavisi od prirodnih nagona, nesvesne noći u bićima! Kada se ohladi ljubav i početni zanos, bračni parovi se pare više izvan braka nego u braku“ (Šušnjić, 1998). A Franklin je istakao: „Dok bude brakova bez ljubavi, dotle će biti ljubavi bez brakova.“

S druge strane, imamo lik Darje Aleksandrovne, Stivove supruge, koju pisac opisuje kao tipičnog predstavnika žene i supruge s duboko ukorijenjenim tradicionalnim shvatanjima o braku i porodici. Riječ je ovdje zapravo o ženi koja voli svoju porodicu, svoga muža i svoje petoro djece, koja je zaljubljena u nekoga ko ni najmanje ne zaslužuje njenu ljubav i njene prolivene suze. U svemu tome, u ljubavi prema mužu i porodici, ona nalazi hrabrosti da se izmiri s suprugom, uz Anino posredovanje. Međutim, na površinu izlazi neumitna činjenica da je ona suviše privržena svojoj porodici i ona je već znala da će suprugu oprostiti. Ali, u svemu tome ona ne nalazi utjehu i spokojstvo. Kao što to obično biva s prevarenima i na taj način poniženim i uvrijeđenim osobama, sumnja, nespokojstvo i tiha patnja stalno nagrizaču čovjekovu dušu, dovodeći do stanja kad se narušava osjećaj ponosa, dostojanstva, a iz potpalublja sve se više naziru osjećanja ljubomore, ozlojađenosti i patnje. I sam pisac priznaje da Stepan Arkadijič i dalje nastavlja po starom, nikad nije kod kuće, novca nemaju nikad, a stare sumnje i dalje razaraju Doli. Međutim, svoju ozlojađenost Darja Aleksandrovna liječi u svojoj porodici i djeci, sve više i jače, osjećajući da im je ona jedini stub na koji se mogu osloniti i ugledati. Na takva razmišljanja je sve više navode slike iz prošlosti o njihovu rađanju, odgoju i vaspitanju, što joj daje snagu, volju i smisao u cjelokupnom porodičnom besmislu i nezadovoljstvu.

Da je svaka porodica nesrećna na svoj način, pisac nas uvjerava opisujući porodicu Karenjin. Tolstoj Alekseja Aleksandroviča Karenjina opisuje kao zatvorenog, hendikepiranog za neka dublja osjećanja. Anin brak s Karenjinom Doli opisuje kao nešto u čemu je bilo „nečega lažnog u cjelokupnom sklopu njihovog domaćeg života“. Pisac Anu, koja živi u takvom porodičnom ambijentu, opisuje kao vrlo požrtvovanu majku i sestru. Nakon „izmirenja“ brata i snahe Ana kao da osjeća olakšanje, zbog uspješno završene mirovne misije, ali i zbog toga što se ponovo vraća sinu i porodici.

„E sve je svršeno, i hvala bogu!“ – bilo je prvo što je Ani palo na pamet. „Hvala bogu, sutra ću vidjeti Serjožu i Alekseja Aleksandroviča, i opet će moj život poteći na lep, uobičajan, na stari način.“ Razdvojenost pomaže Ani da shvati i spozna suštinu braka i porodice, a u sinu vidi jedinu svijetlu tačku. No, nakon upoznavanja s Vronskim i Anina povratka kući Karenjin kao da prvi put osjeća da bi Ana mogla naći ljubav u drugom muškarcu. Od toga trenutka crv sumnje razara njegovu dušu, a jedna vrlo ugledna porodica počinje da se osipa.

S druge strane, Tolstoj Vronskog opisuje kao vrlo šarmantnog i zgodnog mladića, po duhu vragolastog i uvijek spremnog na podsmijeh i vragolije.

Vronski je važio za zavodnika, san svake mlade djevojke. No, posmatrano s porodičnog aspekta, riječ je o osobi kojoj porodica nije svetinja, dok mu se mogućnost braka oduvijek činila nemogućom. Vronski je mladić koji smisao života nalazi u piću, ženama i kocki. Ovaj Tolstojev junak ljude dijeli na dvije grupe:

„Jedna, niža vrsta – to su ordinarni, glupi, i, što je glavno, smešni ljudi, koji veruju da muž treba da živi s jednom ženom s kojom je venčan; da devojka treba da je nevina; žena stidljiva; čovek srećan, uzdržljiv i odlučan; da treba vaspitavati decu; zarađivati za hleb; plaćati dugove, i tome slične ludorije. To je bila vrsta starinskih i smešnih ljudi. Ali tu je i druga vrsta ljudi, pravih, kojima oni, svi oni pripadaju, ljudi elegantni, lepi, velikodušno smeli, veseli, koji se predaju svakoj strasti ne crveneći, a svemu ostalom se smeju.“ Dakle, po ovoj podjeli, Tolstoj jasno stvara sliku o ondašnjim društvenim prilikama u Rusiji. Riječ je o dvijema grupama ljudi – oni koji slave tradiciju i oni koji uživaju u blagodetima novog liberalnog poretka. Vronski je pak posve prigrlio moderna životna shvatanja i potpuno raskrstio s tradicionalističkim shvatanjima o životu, za koje smatra da su suviše anahrona i prilazi im sa svojevrsnom deprecijacijom. Kao proizvod tih ubjeđenja za Vronskog je porodica nešto sasvim nepotrebno, što se oštro sukobi s njegovim životnim stilom i njegovim karakterom. Tipičan komparativni osvrt na tradicionalno i moderno društvo nalazimo u odnosima porodica Ljevin i Vronski. Ljevin bi se sigurno uklopio u prvu grupu, dok je Vronski tipičan predstavnik druge vrste ljudi.

Ostavljanjem sina, a rađanjem kćeri Vronskom, Ana se dodatno mijenja i postaje iznova nesrećna. Iako mu je očinstvo donijelo nešto što je očekivao od života, Vronski ne osjeća veliku sreću. Anina odvojenost od sina dodatno je unesrećivala i nju i cijelu porodicu. Dalje, Ana je osjećala da se njena ljubav prema Vronskom sve više rasplamsava, a njegova sve više gasi. Osjećao je da ga njena ljubav sputava i guši i u tome je esencija njihove nesreće i nezadovoljstva. Tolstoj, kao nepopravljivi pristalica tradicije, kao da apostrofira što znači raskid, ne samo s tradicijom nego i s onim religijskim uvjerenjima o braku i porodici, svoju dramu završava tragično. Sve ovo nas neumoljivo podsjeća na životna shvatanja Ivana Karamazova o tezi da je „sve dozvoljeno“ i njegov neslavan životni ishod, za koji, prema piščevim ukazima vjerujemo da je proizvod životnih ubjeđenja.

Oštrom sociološkom oku ne može promaći činjenica da je odnos Ane i Vronskog bio posve moderan, bez tragova tradicionalizma. Živjeli su u svojevrsnoj vanbračnoj zajednici iz koje su dobili dijete. Sociološki posmatrano, nije riječ o religijsko-patrijarhalnoj porodici, kakav je primjer porodice Ljevin. Ovdje govorimo o nepotpunoj porodici, koja, kako smo vidjeli na početku rada, podrazumijeva odrastanje uz samo jednog roditelja. Kao što se dalo primijetiti, Ana nije tip osobe koja smisao života nalazi u porodici, kakav je slučaj s Darjom Aleksandrovnom, koja je svu bol, patnju i nesreću rastjerivala porodičnim

životom i privrženosti djeci. Iako emotivno vezana za svog sina, Ana ga ipak napušta, a pobjedu odnosi strast i ljubavni zanos, što je za epilog imalo njenu nesreću i propast. Ona se odriče porodice, a ličnu sreću i zadovoljstvo stavlja ispred porodičnih. Na kraju, mada se kroz cijeli roman provlači piščev stav o porodici, koji je izrazito uokviren moralnošću i tradicijom, pisac Anu ne osuđuje. Naprotiv, on je opisuje tako da čitalac jednostavno mora saosjećati s njom. Riječ je o romanu koji vrlo podrobno analizira svaki aspekt porodice. Pisac veoma vješto pravi svojevrstni kolaž porodičnih dešavanja neprestano upućujući na ondašnje društvene prilike, koje svakako važe i danas. Tolstoj je neobičnim poletom misli i volje stvorio monumentalan roman, tipa horske tragedije, koji postaje glasan epilog cjelokupnog njegova velikog stvaralaštva.

### Literatura

Alevizopulos, Antonije, G. (2006): Brak kao sveta tajna, u: *Da dvoje jedno budu – pravoslavni brak i porodica u savremenom svetu*, Beograd: Pravoslavna bogoslovska škola pri hramu Aleksandra Nevskog.

Garmajev, Anatolij (2006): Kultura porodičnih odnosa – kako izgraditi i sačuvati hrišćansku porodicu kroz odnose muža i žene, u: *Da dvoje jedno budu – pravoslavni brak i porodica u savremenom svetu*, Beograd: Pravoslavna bogoslovska škola pri hramu Aleksandra Nevskog.

Golubović, Zagorka (1981): *Porodica kao ljudska zajednica*, Zagreb: Naprijed.

Milić, Anđelka (1988): *Rađanje moderne porodice*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Milić, Anđelka (2001): *Sociologija porodice*, Beograd: Čigoja štampa.

Stojnić, Milosava (1963): *Ana Karenjina Lava Tolstoja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Sveto pismo Staroga i Novoga zavjeta (2004): Beograd: Sveti Arhijerejski Sinod Srpske pravoslavne crkve.

Šušnjić, Đuro (1998): *Religija – tom I*, Beograd: Čigoja štampa.

Tolstoj, Lav, N. (1975): *Ana Karenjina*, Beograd: Narodna knjiga.

Tripković, Milan (1995): *Sociologija*, Novi Sad: Futura publikacije.

## **SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE FAMILY THROUGH TOLSTOY'S NOVEL ANNA KARENINA**

### **Abstract:**

This paper is actually an analysis of the family through Tolstoy's novel *Ana Karenina*. In the beginning of the paper we mostly focused on sociological meaning of matrimony and family. We have defined sociological meaning and family and made a comparative analysis of sociological definition of the family on examples of Karenin, Oblonsky, Shtcherbatcky, Vronsky and Levin families from Tolstoy's novel *Anna Karenina*. We tried to show the difference in family definitions in relation to modern and traditional one and later we shifted our focus on liberal understanding of the family. We did not forget to mention historical background of the family in those days in Russian society in the mid of nineteen century that also made a great influence on the family.

**Key words:** matrimony, family, Leo Nikolayevich Tolstoy, Anna Karenina, tradition, liberalism

Nevenka VULIĆ<sup>1</sup>

## ZNAČAJ ŠKOLE U PRIRODI U MLAĐIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

### **Rezime:**

Značaj prirode za čovjeka proističe iz činjenice što je i sam dio prirode, u njoj je nastao i razvijao se i u njoj nalazio neiscrpno vrelo svog stvaralaštva. Tokom čitave istorije čovjek je imao snažne veze s prirodom. U tim vezama se usavršavao, izražavalo se njegovo stvaralaštvo, razvijala se njegova proizvodnja, rađala se misao o materijalnosti prirode, produbljivala znanja o njenim pojavama, sagledavali uzroci i posljedice tih pojava, otkrivala njihova zakonitost, saznavao stalni razvoj u prirodi i utvrđivala njena materijalnost.

Savremena škola pruža učenicima mogućnost za promjenu: vremena, prostora, učeničkog interesovanja i zadovoljstva. Škola u prirodi je mjesto za usvajanje zdravog i kreativnog načina života.

**Ključne riječi:** škola u prirodi, zdravlje, rekreacija, vaspitno-obrazovni značaj, analiza, realizacija

### **Značaj škole u prirode**

S obzirom na to da djeca vole da odlaze u prirodu i da se po njoj slobodno kreću, treba iskoristiti blagodeti koje ona pruža. Od razvoja čovjeka postojala je potreba djeteta za odmorom, igrom i igrom u prirodi. Specifičnost rada u prirodi iziskuje složeniji način pripremanja i planiranja, posebnu brigu škole i nastavnika.

### **Zdravstveni značaj škole u prirodi**

Prve ideje o potrebi vaspitanja djece u prirodnoj sredini i način na koji su te ideje kasnije realizovane (otvaranjem škola koje bi prema cilju, koncepciji, organizaciji, sadržaju i načinu rada odgovarale takvim idejama) nedvosmisleno ukazuju na to da je ovakav vid pedagoške djelatnosti nastao prvenstveno zbog

---

<sup>1</sup> Nevenka Vulić, profesor razredne nastave, JU OŠ „Sutjeska“, Podgorica

zdravstveno-medicinskih pa tek onda iz pedagoških i sličnih razloga.

Učenici imaju priliku da se fizički rekreiraju i da se navikavaju na kretanje u prirodnim uslovima.

Zdravstveno vaspitanje u prvi plan je stavio engleski pedagog i filozof D.Ž. Lok. Polazeći od Juvenalove misli „U zdravom tijelu zdrav duh“ i rimske izreke o vaspitanju koje ništa ne vrijedi ako ne objedinjava i fizički razvoj, u knjizi *Misli o vaspitanju* kao naročita sredstva fizičkog vaspitanja i jačanja zdravlja Lok ističe kretanje i, naročito, plivanje, i druge fizičke aktivnosti na čistom vazduhu radi zabave ili brige o sebi i svojim potrebama.

### **Vaspitno-obrazovni značaj škole u prirodi**

Čovjek u prirodi dobija sve što mu je potrebno za život: priroda mu daje hranu, materijal za odijelo, predmete za svakodnevnu upotrebu i stan; u prirodi nalazi rude i metale, neophodne za izradu raznih mašina i predmeta. To znači da je ljudsko društvo čvrsto povezano s prirodom i bez nje ne bi moglo opstati.

Nastavnicima su na raspolaganju brojni očigledni izvori znanja, počevši od neposrednog posmatranja žive prirode, koja je kao otvorena živa knjiga. Čitamo je preko posmatranja nastavnih sadržaja, pa sve do očiglednog, odnosno slikovitog izlaganja nastavnika, pri čemu se na neposredan način formiraju adekvatne predstave.

Žan Žak Ruso polazio je od tvrdnje da je priroda najbolja knjiga, a činjenice najvrednija nastava. Isticao je da se priroda može upoznati kroz neposredno posmatranje biljaka i životinja u njoj i kolekcijom koju prave sami učenici.

Josif Pančić, od koga započinje nastava biologije, tražio je da se priroda proučava u prirodi, a onda znanja dopunjuju u školi.

Vaspitni značaj u velikoj mjeri ostvaruje se kroz razvijanje ljubavi prema zavičaju. Učenicima treba pokazati ljepotu prirode svog zavičaja, svoje domovine.

Obrazovni značaj realizuje se u procesu usvajanja činjenica i generalizacije o prirodi i društvu. Nastavnik može da realizuje pojedine sadržaje tako što se učenici zadužuju da referatom obrade određeni nastavni sadržaj koji će izlagati u školi uz pomoć nastavnika. To mogu biti – najljepše priče iz živog svijeta, npr. (Zašto ptice pjevaju? Kako drveće raste? Zašto su cvjetovi različitih boja? Zašto lišće mijenja boju i opada? Kako nastaje duga). Djeci se može ponuditi literatura – Enciklopedija Moje prvo sveznanje, Enciklopedija živog svijeta (Vuk Karadžić), Pitam se zašto (Zvezdana Šelmić), 1000 zašto 1000 zato i dr. Neposrednim zapažanjem i živim kontaktom s prirodom djeca produbljuju i proširuju pojmove. Na taj način bolje razumiju pojave u prirodi i zakone koji u njoj vladaju. Učenici te pojave u prirodi lakše otkrivaju, bolje opisuju, dokazuju, pokazuju, ilustruju. Ovako stečena znanja mnogo su trajnija. Čas u prirodi pruža trajnija znanja nego čas u učionici.

## **Organizacija škole u prirodi**

Specifičnost rada u prirodi zahtijeva dobro organizovan i smišljen rad i predstavlja angažovanje svakog pojedinca u njegovoj potpunoj realizaciji. Samo se tako može postići pravi smisao rada u prirodi koji se ne bi smio pretvoriti u stihijski, neorganizovan boravak učenika u novoj sredini.

Organizacija škole u prirodi obuhvata funkcije i zadatke osnovnog vaspitanja i obrazovanja, odmor, ishranu, rekreaciju i slobodno vrijeme učenika. Potrebno je napraviti raspored kojim će se organizovano smjenjivati časovi aktivnosti, učenja, zabave, igre, odmora i rekreacije. Ovaj zadatak je teži i složeniji kad se ima u vidu da boravak u školi u prirodi, za razliku od klasične škole, treba da ima obilježje spontanosti, slobode, prilagodljivosti datim uslovima i individualnim potrebama i interesovanjima učenika, a da, naravno, ne dođe do stihijnosti i inprovizacije. Posebno se naglašava da uspješna organizacija škole u prirodi podrazumijeva obezbjeđenje odgovarajućih uslova sredine i objekata u kojima se organizuje i blagovremene pripreme.

Da bi organizacija škole u prirodi bila uspješna, potrebno je obezbijediti uslove, kao što su:

- stručno osposobljavanje nastavnika za organizaciju i realizaciju ovog vida pedagoške djelatnosti
- detaljno informisanje nastavnika, učenika i roditelja o istorijskim i prirodno-geografskim karakteristikama kraja u kome se organizuje škola u prirodi
- informisanje o prostornim i nastavno-tehničkim uslovima objekta u kome je planiran boravak
- blagovremeno i valjano planiranje i programiranje nastavnih sadržaja, nastavnih i vannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena
- adekvatno praćenje, procjenjivanje i vođenje odgovarajuće dokumentacije o realizaciji predviđenih programskih sadržaja i aktivnosti škole u prirodi...

Odgovornosti i brige nastavnika su velike. On preuzima najvažniju roditeljsku ulogu. Upoznaje socijalno i zdravstveno stanje svakog učenika, a u tome mu je neophodna iskrena saradnja s roditeljima.

Škola u prirodi može se organizovati u svako godišnje doba, a shodno tome sačinjavaju se pripreme i planovi.

Svi planovi za rad škole u prirodi zapravo su planovi po kojima se inače radi, s tim što su oni donekle izmijenjeni i prilagođeni cilju i svrsi boravka djece u prirodi. Osnovu za rad u školi u prirodi ne predstavljaju predmeti, već aktivnosti učenika, gdje se sve aktivnosti, pa i nastavne, sa njima tematski povezuju u tzv. životne cjeline, tj. teme koje obuhvataju život i rad učenika cijelog radnog dana.



Pripreme za organizaciju škole u prirodi uglavnom sačinjavaju:

- pripreme u školi
- pripreme nastavnika
- pripreme učenika
- pripreme učeničkih roditelja
- obezbjeđivanje prevoza i organizacija prevoza djece do škole u prirodi i natrag.

### **Plan i program vaspitno-obrazovnog rada škole u prirodi**

Posebnu pažnju prilikom planiranja, programiranja i realizacije škole u prirodi trebalo bi posvetiti tome da se:

- organizacija vaspitno-obrazovnog rada postavi savremenije i fleksibilnije u smislu da se „razbije“ kruta shema razredno-časovnog sistema
- da se koriste savremenije i primjenljivije metode, oblici rada i učenja (iskustveno učenje, kooperativno učenje, učenje putem radionica...)
- da se više koristi učenje u prirodi uz neposredno opažanje.

### **Model radnog dana škole u prirodi**

	Vrste aktivnosti	Vrijeme
1.	Ustajanje, oblačenje i spremanje kreveta	6.30–7.00
2.	Jutarnja higijena	7.00–7.20
3.	Jutarnja gimnastika	7.20–7.30
4.	Jutarnji sastanak i dogovor o planiranim aktivnostima u toku dana	7.30–7.40
5.	Doručak	7.40–8.10
6.	Nastava	8.10–10.30
7.	Aktivnosti u slobodnom vremenu	10.30–12.30
8.	Priprema za ručak	12.30–13.00
9.	Ručak	13.00–13.30
10.	Odmor (spavanje) i aktivnosti po izboru učenika	13.30–14.30
11.	Nastava	14.30–16.00
12.	Užina	16.00–16.20
13.	Samostalni rad i aktivnosti u slobodnom vremenu	16.20–18.30
14.	Večernje okupljanje učenika i analiza dnevnog rada	18.30–18.50
15.	Priprema za večeru	18.50–19.10
16.	Večera	19.10–19.30
17.	Aktivnosti u slobodnom vremenu (društveno-zabavne, vođenje dnevnika)	19.30–21.30
18.	Priprema za spavanje	21.30–22.00
19.	Noćni odmor – spavanje	22.00

## **Značaj i potreba planiranja, organizacije i analiza škole u prirodi u mladim razredima osnovne škole**

Za uspješnu realizaciju škole u prirodi u nastavi Poznavanja prirode neophodno je da nastavnik obrati pažnju na sve faze odvijanja ove nastavne aktivnosti: od planiranja do analize. Ako nastavnik ne napravi detaljan plan koji obuhvata odobrenje za realizaciju škole u prirodi, pravilno izvede i na kraju izvrši analizu uspješnosti škole u prirodi, biće dovedena u pitanje i njena realizacija.

Kako se ove aktivnosti realizuju u praksi, provjerili smo kod nastavnika četiri osnovne škole s podgoričkog područja: OŠ „Sutjeska“, OŠ „Štampar Makarije“, OŠ „Oktoih“ i OŠ „Radojica Perović“. Tražili smo od nastavnika da u anonimnoj anketi daju odgovore, između ostaloga, na pitanja:

1. Da li se vrše detaljne pripreme prije polaska u školu prirode?
2. Ko pored nastavnika treba da učestvuje u radu škole u prirodi?
3. Da li se vrši detaljna analiza uspješnosti realizovane škole u prirodi?

U ove četiri škole anketirano je 59 nastavnika.

Statističkom obradom podataka na osnovu odgovora na ova tri pitanja došlo se do sljedećeg:

1. Savjesno i odgovorno detaljne pripreme prije polaska u školu prirode vrši 56% nastavnika, pripreme vrši ali ne detaljno 42% nastavnika, dok 2% ne vrši pripreme.

2. Na drugo pitanje nastavnici su kao obavezne učesnike u organizaciji ovih aktivnosti naveli pedagoge, psihologe i predstavnike savjeta roditelja. Smatra se da bi ovaj vid pedagoške djelatnosti s ovim učesnicima obezbijedio uspješniji i kvalitetniji rad.

3. U vezi s trećim pitanjem utvrđeno je da samo 21% nastavnika vrši detaljnu analizu uspješnosti realizacije škole u prirodi uz pomoć učenika i njihovih roditelja. Veći broj nastavnika (79%) smatra da dijelom analizu vrši tokom nastave u školi prirode, a po povratku djelimično.

Da bi ovaj vid vaspitno-obrazovne djelatnosti bio maksimalno uspješan, po povratku iz škole u prirodi treba:

- održati roditeljski sastanak kako bi nastavnik imao jasan uvid za svakog učenika i analizu uspješnosti vršiti nakon održanog roditeljskog sastanka
- anonimnom anketom za učenike provjeriti kako su oni doživjeli školu u prirodi i što bi promjenili
- učenici u toku boravka u školi u prirodi treba da vode dnevnik koji će biti svjedok i olakšica nastavniku u ocjenjivanju uspješnosti kvaliteta i analize škole u prirodi za svakog učenika posebno
- nastavnici treba da koriste priručnik Škola u prirodi i druge izvore vezane za ovu vaspitno-obrazovnu djelatnost
- organizovati sastanak na nivou aktiva kako bi nastavnici iznijeli utiske o usvajanju planiranih sadržaja, vaspitno-obrazovnom radu

- napraviti paralelu učenik u razredu u školi i učenik u školi u prirodi: što se promijenilo u odnosu na prethodne generacije
- dati prijedloge za unapređenje kvaliteta škole u prirodi za sljedeću generaciju polaznika.

## ZAKLJUČAK

• Nastavnici i rukovodstvo osnovnih škola mogli bi preciznije vršiti pripreme za realizaciju škole u prirodi i napraviti detaljniji plan rada u cilju bolje uspješnosti njene realizacije.

Odlazak djece u školu u prirodi, odvajanje od porodice, navikavanje na kolektivan život u uslovima koji su drugačiji u odnosu na porodične uslove doprinosi osamostaljivanju djece, navikavanju i osposobljavanju za život i rad u promijenjenim životnim uslovima.

Da bi kod učenika izgradili pravilan odnos prema prirodi, neophodno je provoditi vrijeme u prirodi, odnosno osposobiti učenike za posmatranje pojava i razumijevanje njihove suštine. U tom smislu idealno rješenje je škola u prirodi.

Da bi škola u prirodi bila uspješno realizovana, neophodno je da nastavnik da učenicima određena uputstva za posmatranje, osmisli cilj posmatranja, predmet posmatranja i razradi plan realizacije. Ovakav pristup rezultira visokim procjntom uspješnosti realizacije škole u prirodi.

## LITERATURA

**Koprivica Lazar (1982):** „Škola u prirodi“, *Pedagoška stvarnost* – časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja, Novi Sad, br. 8, str. 704

**Milić Matović (1991):** *Metodika nastave biologije*, Naučna knjiga, Beograd

**Milić Matović, Slavica Bukvić (1994):** *Metodika nastave prirode i društva, poznavanja društva, poznavanja prirode i biologije*, Naučna knjiga, Beograd

**Radonjić Slobodan (1996):** Škola u prirodi, Pobjeda, Podgorica

**Radonjić Slobodan, Vera Matanović (2006):** *Osnovi ekologije i zaštite životne sredine*, 3M Makarije, Podgorica

**Radonjić Slobodan, Gačanović Biljana (2002):** *Zdravo, zdravo more plavo*, Kolo, Nikšić

**Stanjlović Borislav (2000):** „Škola u prirodi kao vid osavremenjavanja vaspitno-obrazovne delatnosti škole“, *Nastava i vaspitanje*, Beograd, br. 3, str. 361–367.

## **THE IMPORTANCE OF SCHOOL IN NATURE IN THE JUNIOR CLASSES OF ELEMENTARY SCHOOL**

### **Abstract:**

The importance of the nature for a man comes from the fact that a man is a part of the nature, he has emerged and evolved and found eternal source of his creativity in the nature. Throughout mankind history, the man has had strong connections with the nature. These connections improved him, gave him a chance to express his creativity, develop his productivity, develop the idea of the materiality of nature, deepen his knowledge of natural phenomena, perceived conditions and consequences of these phenomena, revealed their legitimacy, learned about its continuous development and established materiality of the nature.

Modern school in nature offers pupils the opportunity to change: time, space, pupils' interest and satisfaction. The school in nature is an opportunity to adopt a healthy and creative lifestyle.

**Keywords:** school in nature, health, recreation, educational importance, analysis, realization



**PRIKAZI**





*Doc. dr Dragica MIJANOVIĆ*

Dr Radovan Bakić: **POLOŽAJ U PROSTORU KAO FAKTOR RAZVOJA**,  
Geografski institut Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2013. godine

Strukturu monografije, koja je nedavno izašla iz štampe, čine dva dijela: *Pojam položaja u prostoru i njegove komponente*, *Primjeri eksplozivnog rasta kao posljedica položaja u prostoru*, spisak literature, rezime, srodni radovi, prikazi knjiga i oproštajni govori. U uvodnom dijelu autor navodi da se, zbog velikih regionalnih razlika u razvijenosti pojedinih područja u svijetu, „nameće potreba i imperativ za prostornim uređenjem i upravljanjem prostorom“. Sticajem okolnosti prof. Bakić značajnije se bavio dubljim proučavanjem prostora i izradom prostornih planova na Kosovu i Metohiji, a kasnije i u Crnoj Gori, gdje je dao značajan doprinos u toj oblasti i napisao više radova s tom tematikom. Ali, po njegovim riječima, mada je tretiranje položaja u prostoru sve kompleksnije, i dalje je nedovoljno, pa i sporadično, što je i glavni razlog za objavljivanje ove monografije.

U prvom dijelu, sa deset poglavlja koja se bave problematikom položaja u prostoru i njegovim komponentama, autor navodi da su glavne komponente položaja u prostoru prirodne i antropogene. U prirodne komponente spadaju: položaj u koordinatnom sistemu – čine ga geografska širina, geografska dužina i nadmorska visina; geomorfološke determinante kao što su prirodna predisponiranost za uspostavljanje veza s bližim okruženjem i daljim prostorima u državnim, kontinentalnim i svjetskim kategorijama i prirodna predisponiranost za najpovoljnije povezivanje unutar teritorija.

Antropogene komponente položaja u prostoru nastale su kao rezultat čovjekovog djelovanja, a najznačajniji su saobraćajni položaj „koji je izvanredan komparabilni faktor stepena ukupnog razvoja“ jer vrsta i razvijenost mreže i kvalitet saobraćajnica ukazuju na ekonomsku snagu država ili regija; ekonomski položaj koji se manifestuje preko nivoa i strukture razvoja po



djelatnostima i privrednim granama; zatim istorijski položaj prouzrokovan istorijskim gibanjima i previranjima; geopolitički elementi položaja uslovljeni geopolitičkim gibanjima koja datiraju još od postanka prvih država; i, na kraju, kulturološki položaj uslovljen djelovanjem raznih civilizacija i velikih društvenih lomova, koje su posebno intenzivirala velika geografska otkrića, kolonizacija Novog svijeta i tehničko-tehnološke revolucije koje su nastajale u fazama industrijalizacije.

U drugom dijelu monografije autor elaborira primjere eksplozivnog razvoja kao posljedicu položaja u prostoru kroz četiri poglavlja. U poglavlju *Regionalni aspekti položaja u prostoru* naglašeno je da su oni sinteza prirodnih i antropogenih faktora, te da su u ranijim fazama prirodni faktori imali znatno veći uticaj, dok su u kasnijim preovladavali antropogeni, ali su najbolje rezultate davali djelujući objedinjeno. Položaj u prostoru imao je presudnu ulogu prilikom nastanka prvih država na područjima: Bliskog istoka, doline Nila, Suecke prevlake, Grčke, Rima, Novog svijeta nakon kolonizacije, kao i prilikom naglog uspona država zapadne Evrope i Mediterana, ističe autor, navodeći niz primjera koji potkrepljuju ove konstatacije. Navedeni su i primjeri zemalja i regija koje su zbog nepovoljnog položaja u prostoru ostale izvan glavnih tokova razvoja.

U narednom poglavlju *Položaj u prostoru i demografsko-populaciona kretanja gradova i sela* akcenat je na značaju primorskog položaja, gdje se konstatuje da su 16 od 21 grada sa više od 10 miliona stanovnika (podatak o veličini gradova iz 2005. g.) poznate svjetske pomorske luke, a svega je 5 locirano u središtima država. Dalje se navodi da je eksplozivan rast ovih gradova izazvao brojne negativne posljedice, dok im je položaj u prostoru omogućio da izrastu u gradove s prijestoničkim funkcijama, glavne luke, poslovno-bankarske centre, univerzitetske centre, velike industrijske centre, turističke metropole, najvažnije centre državnog i nacionalnog značaja itd. Jednom riječju, položaj u prostoru bio je „ključna determinanta narastanja demografsko populacione, razvojne, finansijsko-poslovne i svake druge snage pomenutih gradova“.

Autor je prikazao unapređenje položaja pod uticajem antropogenih faktora i na primjeru crnogorskih gradova. Ovaj proces najintenzivniji je bio u drugoj polovini XX vijeka, pa je došlo do velikog populacionog rasta crnogorskih gradova, što je imalo pozitivne posljedice kao što je oslobađanje viška radne snage u poljoprivredi, ukrupljivanje zemljišnih posjeda, raskid s patrijarhalnim odnosima u ruralnim područjima; ali i negativne posljedice poput demografsko-populacione erozije, siromašenja i starenja stanovništva sela, kao i neekonomskog korišćenja stambenog fonda. To je rezultiralo emigracijom ruralnog prostora, pa je u periodu 1953–2003. godina učešće seoskog stanovništva opalo sa 76,2% na 38,1%, a bitna karakteristika crnogorskog sela postala je demografsko-populaciona usitnjenost, jer je 2003.

godine 53,4% sela imalo manje od 100 stanovnika, a 29 ih je bilo bez stalnih stanovnika – ističe autor.

U poglavlju *Razvojni aspekti položaja u prostoru* istaknuto je da autori prilikom izrade planova i projekata moraju ocijeniti prirodne i društvene pragove i predložiti realan model poboljšanja njegovih antropogenih komponenti s aspekta poboljšanja mreže i kvaliteta u funkciji ubrzanog razvoja. U strategijama ublažavanja regionalnih razlika analiza položaja u prostoru mora dati odgovore na niz pitanja koja su dovela do pojave tih regionalnih razlika i poći od uspostavljanja modela poboljšanja komponenti položaja u prostoru antropogene vrste. Kako ukazuje autor, imperativ koji se ne može odlagati jeste strategija revitalizacije i valorizacije ruralnog prostora i naselja u njemu.

Tržišna privreda i profit značajno ugrožavaju životnu sredinu i racionalno korišćenje neobnovljivih prirodnih resursa, pa sve razvojne orijentacije treba usmjeravati ka principima održivog razvoja, a najkvalitetniji način za realizaciju takvog razvojnog opredjeljenja obezbjeđuje se izradom prostornih i urbanističkih planova korišćenja i uređenja prostora.

Poglavlje *Položaj u prostoru kao razvojni faktor u prostornim planovima* omogućava nam da sagledamo uzroke koji su usloveli potrebu za upravljanjem prostorom i razvoj prostornog i urbanističkog planiranja. U kratkom istorijskom pregledu autor se osvrće na najznačajnije momente razvoja prostornog planiranja i metodologije izrade prostornih planova u svijetu i kod nas, naglašavajući da se u prvoj fazi razvoja prostornog planiranja u Crnoj Gori obrada položaja u prostoru svodila na položaj u koordinatnom sistemu, odnosno prikazivanje geografske širine, dužine i nadmorske visine navođenjem brojnih pokazatelja bez ukazivanja na njihov aplikativni značaj. Usavršavanjem metodologije izrade prostornih planova primijenjena je komponenta prirodno predisponiranih prostora za uspostavljanje kvalitetnijih veza s okruženjem i unutar prostora za koje se radi prostorni plan, što je predstavljalo značajan iskorak za izradu prostornih planova i afirmisanje geografske struke koja proučava odlike prostora u koje spada i položaj u prostoru.

Na kraju su, u poglavlju „Srodni radovi“, data rada u kojima autor obrađuje sličnu problematiku. U radu „Obrada ekstremnih prirodnih vrijednosti u funkciji izrade prostornih planova“ naglašen je značaj kvalitetne obrade prostornih rješenja u urbanističkim i prostornim planovima, s posebnim akcentom na obradi ekstremnih prirodnih vrijednosti kod seizmike, geološkog sklopa, geomorfoloških odlika, klimatskih komponenti, hidroloških uslova, pedološkog sastava, flore, faune i pejzaža.

Rad „Demografska erozija sela i tradicionalna kultura u Crnoj Gori“ bavi se procesom globalizacije, mjestom Crne Gore u tom procesu i analizom demografsko-populacione erozije crnogorskog sela, koja je izazvala nestajanje

i siromašenje oblika tradicionalne kulture koji su značajno ugroženi, a naša je obaveza „da izgradimo strategiju očuvanja najvrednijih dobara dostojnih globalnih vrijednosti, ali i naših specifičnosti značajnih za državu i narod“, poručuje autor.

Akcentat rada „Turističke vrijednosti naselja sjeverne Crne Gore“ jeste da se ukaže na potrebu razvoja turizma i infrastrukturnog opremanja sjeverne Crne Gore, koja je uprkos značajnim resursima kojima raspolaže nerazvijena.

Sigurna sam da će ova monografija, jedinstvena po tematici, interesantna po sadržaju, metodološki veoma korisna, naći put do brojnih čitalaca različitih profila i čitalačkih ukusa, kao uostalom i sva dosadašnja izdanja profesora Bakića.

**IN MEMORIAM**





**AKADEMIK BOŽIDAR NIKOLIĆ**  
(1941–2014)  
**VELIKI ČOVJEK I NAUČNIK**



Predšednik Dukljanske akademije nauka i umjetnosti, bivši rektor Univerziteta Crne Gore i profesor emeritus dr Božidar Nikolić preminuo je nedavno u Podgorici, u 74. godini.

Osnovno obrazovanje stekao je u Sarajevu, đe je završio i srednju mašinsko-tehničku školu, a potom nastavio školovanje na Mašinskom fakultetu, Odsjek za motore i vozila, takođe u Sarajevu. Na istom fakultetu završio je poslijediplomske studije i magistrirao, a nakon specijalizacija u Češkoj, Finskoj, bivšem SSSR-u i Njemačkoj doktorirao je 1978. godine. Imao je bogatu pedagošku karijeru kao profesor, mentor i naučni istraživač, prvi dekan Mašinskog fakulteta u Titogradu, rektor Univerziteta Crne Gore, kojega će studenti pamtiti dugo zbog nemjerljivog doprinosa koji je dao nauci i razvoju Univerziteta, a u onim zlim vremenima uspio da sačuva obraz nauke i crnogorske čovječnosti.

Bio je rado viđen i slušan i na američkim i evropskim sveučilištima, član Odbora za tehničke nauke CANU od 1979. do 1991. godine, redovni član Dukljanske akademije nauka i umjetnosti od 1999. godine, autor pet univerzitetskih udžbenika i oko 150 naučno-stručnih radova i članaka u domaćim i stranim časopisima, kongresima i publikacijama, član Američke asocijacije za motore i vozila „SAE“, gostujući profesor i istraživač na Univerzitetu Viskonsin u Medisonu (SAD), počasni profesor Univerziteta „Jovan Pavle I“ u Rimu (Italija), počasni član Italijanske AA akademije i Rumunske akademije „Mihai Eminescu“ Krajova i predšednik DANU od 2007. do 2014. godine.

Nije isticao svoja djela, naučne radove i projekte u kojima je imao vodeću ulogu. Ispunjavala ga je borba za Crnu Goru, njenu državnost, status crnogorske crkve, kulture i jezika. Borba u kojoj je uvijek bio u prvim redovima. Ispunjavao ga je i angažman u Dukljanskoj akademiji nauka i umjetnosti, koju je vodio do kraja života. Nesebično se zalagao za objedinjavanje našeg naučnog jezgra i osnaživanje uloge akademika u društvenom sistemu. Nije bio klerikalni, ali je vjerovao da će država smoći snage da vrati u svoje vlasništvo otuđene crnogorske crkve i manastire. Nije se borio za primat bilo koje crkve, ali se borio za ostvarenje osnovnih ljudskih prava za sve crnogorske građane. Bio je angažovan na mnogim poljima zahvaljujući neiscrpojnoj energiji, preduzimljivosti i sposobnosti da vidi dalje i šire od drugih.

Dobitnik je brojnih nagrada, između ostalih i nagrade Oslobođenja Titograda za ostvarenja u nauci 1986. godine.

Božidar Nikolić bio je osnivač i član mnogih naučnih odbora, društava i institucija.

Govoriti o ličnosti i djelu, profesionalnom angažmanu i radu akademika Nikolića, o njegovu nesebičnom zalaganju i posvećenosti nauci i studentima i uopšte obrazovanju i kulturi – nezahvalna je dužnost jer je njegovom smrću Crna Gora izgubila velikog sina i iskrenog borca za nacionalni, kulturni i duhovni identitet. Kako potpredsjednica DANU, akademik Radmila Vojvodić, opraštajući se od njega u rodnim mu Ozrinićima, reče: „Opraštamo se danas od našeg utemeljitelja, akademika i predsjednika, koji je djelujući kroz ovu instituciju bio nosilac kulturnog i demokratskog preporoda crnogorske države i zaštitnik autentičnih vrijednosti crnogorske nacionalne samospoznaje, nauke i kulture.“

„Pokoljenja djela sude“, a Nikolićevo djelo utkano je duboko u biće Crne Gore i služiće kao primjer časnog čovjeka i borca budućim generacijama.

Prof. Blagota Mitrić,  
akademik DANU

## STEVAN ĐUKANOVIĆ (1930–2014)



Posljednjeg dana februara ove godine, u 84. godini, na Cetinju je preminuo Stevan Đukanović, profesor jezika i književnosti.

Rođen je 1930. godine u selu Gađi, Opština Cetinje. Njegov životni i radni vijek bio je ispunjen velikom ambicioznošću i radinošću. Nakon mature u Cetinjskoj gimnaziji, završio je Visoku pedagošku školu na Cetinju, Visoku školu Ministarstva unutrašnjih poslova – inostrani smjer i na kraju Filološki fakultet, grupa za srpskohrvatski jezik i jugoslovensku književnost u Beogradu. Završio je i specijalizaciju iz ruskog jezika na Lenjinskom institutu u Moskvi.

Čitav radni vijek proveo je u prosvjeti, najprije kao profesor u nastavi, zatim kao dugogodišnji direktor Osnovne škole „Lovčenski partizanski odred“ na Cetinju. Karijeru je nastavio u Regionalnom zavodu za prosvjetno-pedagošku službu za primorske opštine i Cetinje, kao savjetnik za maternji jezik i književnost, savjetnik za opšta i vaspitna pitanja i najzad kao direktor ovog Zavoda.

Kao veoma aktivan društveno-politički i naučni radnik bio je član Komisije za izradu nastavnih planova za osnovne i srednje škole i recenzent udžbenika, član Savjeta za prosvjetu Crne Gore, član Matice crnogorske, učesnik brojnih naučnih skupova, član Konsultativnog tima za izradu leksikona ličnosti u crnogorskoj prosvjeti, član Centralnog komiteta omladine Crne Gore, član Opštinskog komiteta Partije, dugogodišnji odbornik u Skupštini Prijestonice Cetinje.

Objavio je 80-ak stručnih i naučnih radova. Bavio se publicistikom. Objavljivao je u mnogim časopisima i listovima: *Nastava i vaspitanje*, *Stvaranje*, *Književne novine*, *NIN*, *Pobjeda*, *Prosvjetni rad*, *Cetinjski list*, *Zagrebački vjesnik*...



Poseban značaj imaju njegovi stručni i naučni radovi: „Govor Ljubotinja i Građana“, objavljen u *Južnoslovenskom filologu*; „Pripovjedački rad Sima Matavulja u Crnoj Gori“ (*Cetinjski list* u nastavcima); „Pripovjedački rad Andrije P. Jovičevića“ (Zbornik radova sa naučnog skupa 1988). Zapažen je njegov rad objavljen u *Pobjedi* pod nazivom „Perfidna i brutalna borba protiv crnogorskog jezika“.

Za svoj rad društvena i prosvjetna zajednica dodijelila mu je niz nagrada i odlikovanja, među kojima su najznačajnije: 13-novembarsku nagradu grada Cetinja i Orden rada sa srebrnim vijencem.

U obrazloženju Trinaestonovembarske nagrade pored ostalog stoji:

„Životni put Stevana Đukanovića je tipičan put istaknutog prosvjetnog radnika, rođenog u čestitoj porodici iz koje je ponio nekoliko osnovnih etičkih principa koji ga dostojanstveno vode kroz život.“

Stevanov životni put i njegova djela obezbijedili su mu mjesto u neprolaznosti.

Zdravko PEJOVIĆ

## 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 tačkaka, 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