

4

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

EDUCATION

*edukation*

Образование

*Ausbildung*

éducation



UDK - 37  
ISSN 0350 - 1094

2013

PODGORICA, 2013



VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
časopis za pedagošku teoriju i praksu

---

UDC – 37	ISSN 0350 – 1094	PODGORICA
God XXXVIII	Godišnji broj 4	2013.

---

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

**4**

Podgorica, 2013

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**  
**4|2013**





## SADRŽAJ

### PORTRET

Prof. dr Dušan M. SAVIĆEVIĆ Skica za portret .....	17
---	----

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

Slavka GVOZDENOVIĆ Kvalitet života i obrazovanje .....	41
---	----

Saša MILIĆ Mjesto i uloga igre u procesu učenja .....	53
--	----

Ibro SKENDEROVIĆ Osposobljavanje i osamostaljivanje djece za pravilan pristup školi primjenom praktičnih životnih radnih aktivnosti .....	69
---	----

Slobodan JERKOV Novokomponovana narodna muzika – između mode i tradicije .....	83
---	----

### NASTAVNO-VASPITNI RAD (istraživački radovi)

Dušica MILENKOVIĆ Mirjana SEGEDINAC Gordana GAJIĆ Melita ŠARČEV-ĆEBIĆ Uticaj konteksta na kognitivno opterećenje učenika u nastavnoj temi Hemijska ravnoteža .....	93
---	----



Blaženka PETRIČEVIĆ Dragica – Keka KOVAČEVIĆ Dragan VESELINOVIĆ Međupredmetna povezanost na primjeru iz života .....	105
---	-----

Đoko G. MARKOVIĆ Primjeri rarietnih geometrijskih zadataka kao katalizacionih činilaca aktivne nastave matematike .....	117
---	-----

Duško BJELICA Jovica PETKOVIĆ Aldijana MURATOVIĆ Anaerobni i aerobni režim treninga .....	127
--	-----

Novica VUJOVIĆ Nadimci učenika nikšićke Gimnazije .....	137
--	-----

## IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA

Anđelka BULATOVIĆ Istorijski osvrt na obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača u Crnoj Gori .....	149
---	-----

## POGLEDI, KOMENTARI, OSVRTI

Damjan ŠEĆKOVIĆ Za novi obračun BDP .....	165
--	-----

Sreten ZEKOVIĆ Jezgrovito i sintezički ucjelovljeni problem i uvod u bivstvo filozofije: Osvrt na knjigu dr Gorana Sekulovića <i>Razum i um – od Platona do Kanta</i> .....	171
--	-----

Ivica STANIĆ Štednja – kultura rada i umjetnost trošenja .....	177
---	-----

## PRIKAZI

Mladen VUKČEVIĆ Prof. dr Ivana Jelić: <i>Ljudska prava i multikulturalizam</i> , Pravni fakultet Univerziteta Crne Gore, Podgorica, 2013. ....	193
--	-----

Draško DOŠLJAK KNJIGA O LJUDIMA ZA KATEDROM (Zoran Zečević: <i>Beranska gimnazija 1945-2013, profesori i nastavnici</i> , Gimnazija „Panto Mališić“, Berane 2013) .....	197
Miroslav DODEROVIĆ Prof. dr Radovan Bakić: <i>Specifična iskustva Crne Gore u planiranju prostora</i> , Geografski institut Filozofskog fakulteta u Nikšiću .....	201
Zoran JOVOVIĆ Mr Aleksandar Zeković, <i>Crnogorska obrazovna politika i seksualna orijentacija: zastupljenost LGBT tema u školskim programima i udžbenicima</i> , Centar za građansko obrazovanje (CGO), Podgorica, 2013. ....	205



## **C O N T E N T S**

### **PORTRAITS**

Prof. dr Dušan M. SAVIĆEVIĆ Sketch for a Portrait .....	17
--	----

### **ARTICLES (scientific, reviews and professional papers)**

Slavka GVOZDENOVIĆ Quality of Life and Education .....	41
---	----

Saša MILIĆ Position and role of game in learning process .....	53
---	----

Ibro SKENDEROVIĆ Training and preparing children for independent living and appropriate approach to school through their inclusion in practical life activities .....	69
---	----

Slobodan JERKOV Newly composed Folk Music – Between Modern and Traditional .....	83
---	----

### **TEACHING AND EDUCATIONAL WORK (Research papers)**

Dušica MILENKOVIĆ Mirjana SEGEDINAC Gordana GAJIĆ Melita ŠARČEV-ĆEBIĆ Effect of Context on Students' Cognitive Load in teaching 'Chemical balance' topic .....	93
---	----

Blaženka PETRIČEVIĆ Dragica – Keka KOVAČEVIĆ Dragan VESELINOVIĆ Inter-Subject Correlation applied on a model from life .....	105
---	-----

Đoko G. MARKOVIĆ Rare Geometric examples of tasks as catalyst factors for active teaching of Mathematics .....	117
--	-----

Duško BJELICA Jovica PETKOVIĆ Aldijana MURATOVIĆ Anaerobic and Aerobic Training Regime .....	127
---	-----

Novica VUJOVIĆ Students' nicknames of Nikšić Gymnasium .....	137
---	-----

## FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Anđelka BULATOVIĆ Historical Overview of Education and professional development of educators in Montenegro .....	149
--	-----

## REVIEWS, COMMENTS, REFLECTIONS

Damjan ŠEĆKOVIĆ For new GDP .....	165
--------------------------------------	-----

Sreten ZEKOVIĆ Problem's essence in a concise and synthetic manner and Intro into the essence of Philosophy: Review of Goran Sekulović's book of <i>Reason from Plato to Kant</i> .....	171
--	-----

Ivica STANIĆ Saving – The Culture of Work and Art of Spending .....	177
--	-----

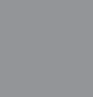
## REVIEWS

Mladen VUKČEVIĆ Prof. dr Ivana Jelić: <i>Human Rights and Multiculturalism</i> , Faculty of Law of the University of Montenegro, Podgorica, 2013. ....	193
--	-----

Dražko DOŠLJAK THE BOOK ABOUT CATHEDRA PEOPLE (Zoran Zečević: <i>Berane Gymnasium 1945-2013, Professors and Teachers,</i> Gymnasium „Panto Mališić“, Berane 2013) .....	197
Miroslav DODEROVIĆ Prof. dr Radovan Bakić: <i>Specific experiences of Montenegro in Spatial Planning,</i> Geography Institute of the Faculty of Philosophy in Nikšić .....	201
Zoran JOVOVIĆ Mr Aleksandar Zeković, <i>Montenegrin Education Policy and sex orientation: LGBT themes' inclusion in school programs and textbooks,</i> Centre for Civic Education (CGO), Podgorica, 2013. ....	205



## PORTRETI







Dušan M. SAVIĆEVIĆ  
Redovni profesor Filozofskog  
fakulteta Beograd u penziji

## SKICA ZA PORTRET

### **a) Biografija**

Dušan M. Savićević rođen je 1926. godine u Vitasojevićima (opština Nikšić). Nižu gimnaziju završio je u Kotoru, a učiteljsku školu u Herceg Novom. Studirao je pedagoške nauke na Filozofskom fakultetu u Beogradu (1952–1956). Za uspjeh u studijama dobio je novčanu nagradu Univerziteta u Beogradu. Postdiplomske studije iz andragogije (1956–1958) završio je na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Doktorsku disertaciju odbranio je na Filozofskom fakultetu u Beogradu 1963. godine. Po završetku postdiplomskih studija biran je za asistenta, docent, vanrednog i redovnog profesora Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Njegovo uže naučno i nastavno opredjeljenje je andragogija. Predavao je Opštu i Komparativnu andragogiju. Rukovodio je postdiplomskim studijama iz andragogije i bio mentor za izradu magistarskih i doktorskih disertacija većem broju kandidata. Nastavu je izvodio i na filozofskim fakultetima u Novom Sadu, Prištini i Nikšiću. Učestvovao je kao član komisije u odbrani doktorskih disertacija u Novom Sadu, Nišu, Prištini i Zagrebu.

Na Filozofskom fakultetu u Beogradu bio je upravnik Odeljenja za pedagogiju, prodekan i dekan Filozofskog fakulteta. Osnivač je i dugogodišnji šef Katedre za andragogiju.

Bio je na jednogodišnjem studijskom boravku u Danskoj i Švedskoj i proučavao obrazovanje odraslih u Skandinaviji (1958/59); na studijskom boravku u Čehoslovačkoj. Dobitnik je Fordove stipendije za četrnaestomjesečno proučavanje obrazovanja odraslih u SAD, Kanadi i Velikoj Britaniji. Dobitnik je stipendije Fulbrajtove fondacije (1983). Boravio je kao stipendista istraživač

u ranijem Sovjetskom Savezu. Profesor je po pozivu (visiting Professor) na Univerzitetu Simon Rodrigues u Karakasu, Venecuela, na Univerzitetu Winskonsin, SAD i na Normalnom Univerzitetu u Pekingu, NR Kina. Bio je u misiji Svetske banke kao evaluator projekta Reforma Visokoškolskog obrazovanja u NR Kini. Držao je pojedinačna predavanja na više univerziteta u Evropi, Sjevernoj i Latinskoj Americi, Aziji i Africi. Učestvovao je na brojnim naučnim skupovima u zemlji i inostranstvu. Aktivno je radio u međunarodnom pokretu za obrazovanje odraslih: bio predsjednik Međunarodnog kongresa za univerzitetsko obrazovanje odraslih u šestogodišnjem mandatu, član izvršnog odbora Međunarodnog savjeta za obrazovanje odraslih, konsultant UNESCO-a, predstavnik Jugoslavije u OECD/CERI za povratno obrazovanje i predstavnik Jugoslavije u Savjetu Evrope za obrazovanje odraslih.

Bio je član redakcije međunarodnih časopisa za obrazovanje odraslih "Convergence", Toronto, Kanada, International Journal for Lifelong Education, London i International Journal of University Adult Education. Saradnik je u Međunarodnoj enciklopediji za obrazovanje, Oxford. Član je Međunarodnog udruženja za komparativno obrazovanje odraslih, utemeljivač i član Evropskog društva za istraživanje u obrazovanju odraslih i član SCUTREA (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults), Velika Britanija.

Njegovo ime je uvršteno u Who's who in the World (Ko je ko u svijetu) i u International Dictionary for Adult Education, Velika Britanija, kao i u Pedagoškoj enciklopediji Jugoslavije. Aktivno je radio u profesionalnim andragoškim asocijacijama u našoj zemlji. Bio je član redakcije više časopisa za obrazovanje u našoj zemlji.

Dobitnik je nagrade Narodne Skupštine Republike Srbije za izuzetan doprinos obrazovanju. Odlikovan je ordenom Zasluga za narod sa srebrnim zracima povodom 150 godina Univerziteta u Beogradu. Dobitnik je više povelja, priznanja i zahvalnica za nesebičan rad u području kojim se bavi.

Redovni je član Srpske akademije obrazovanja. Primljen je 2006. godine u Međunarodnu kuću slavnih za obrazovanje odraslih i kontinuirano obrazovanje (International Adult and Continuing education Hall of Fame). Počasni je član Andragoškog društva Slovenije.

## **b) Intervju**

U ime časopisa „Vaspitanje i obrazovanje“ zamolili smo prof. Savićevića da odgovori na nekoliko pitanja.

**1. Professore Savićeviću Vaš višegodišnji rad kao univerzitetskog profesora i naučnog istraživača andragoških pitanja poznat je široj naučnoj javnosti u zemlji i svijetu. Da li bi nam u najkraćem mogli reći šta smatrate najznačajnijim u dosadašnjem radu?**

Kad čovek dugo živi onda mu je dosta teško da izdvoji bitne stvari iz svog života, ali ja bih izdvojio ove: opredeljenje da se bavim obrazovanjem i učenjem odraslog čoveka i jasan cilj da tragam za nepoznatim u tom području. To nepoznato nije bilo samo u našem kulturnom krugu, već i široj međunarodnoj naučnoj i profesionalnoj zajednici, jer znanje i naučna misao ne poznaju granice. To učenje na iskustvima i postignućima drugih obogatilo je moju ličnost. To je bilo učenje od drugih i sa drugima. To je značajno u svakoj civilizaciji i kulturi.

## **2. Radili ste i na Univerzitetu Crne Gore i Vaš angažman je uglavnom vezan za Filozofski fakultet u Nikšiću. Kako ocenjujete tu saradnju i da li imate neku poruku za unapređenje i razvoj andragoške teorije i prakse u Crnoj Gori?**

Najlepši dio moje mladosti proveo sam u okolini Nikšića i u Nikšiću. Nisam sanjao da ću jednog dana postati učitelj u školi u kojoj sam logorovao sa jedinicom kojoj sam pripadao. Moje učiteljovanje u Bročancu nikšićkom bilo je kratko i trajalo je od septembra 1947. do marta 1949. godine, kada sam premešten za sekretara Sreskog kulturno-prosvjetnog saveza u Nikšiću. Bio sam na dužnosti neke vrste menadžera (kako bi se to danas kazalo) u oblasti obrazovanja i kulture odraslog stanovništva. Pomagali su mi svojim savjetima najumnije glave Nikšića. U tom radu postizani su zapaženi rezultati. Nikšić kao gradsko naselje imao je bogatu tradiciju u oblasti kulture i štampanih medija. U Nikšiću je bila i Učiteljska škola, pa Viša pedagoška škola, Nastavnički fakultet. Bila je srećna odluka da se na tim pretpostavkama osnuje Filozofski fakultet humanističke orijentacije. Pošto sam završio profesionalne i naučne stepene i stekao zvanje univerzitetskog nastavnika osećao sam moralnu obavezu da se bar malo odužim svemu dobrom kojim me je Nikšić darovao. Prihvatio sam da na Fakultetu iz oblasti kojom sam se ja bavio izvodim nastavu. Imao sam čast i zadovoljstvo da u svojstvu mentora saradujem na izradi doktorskih disertacija Ratka Đukanovića i Ljubinke Milošević. Zalagao sam se da se nastava na Fakultetu prožima istraživačkim radom, jer je „istraživanje bez nastave gluvo, a nastava bez istraživanja slepa“. Nastavnici i saradnici su dobro osetili i spoznali ovaj zahtev. Filozofski fakultet u Nikšiću danas predstavlja veoma dobru nastavnu i naučnu bazu, jer se rezultati rada vidljivo osećaju u čitavoj Republici. Nastali su novi odseci i područja studija, novi instituti i naučni projekti, što je od velikog značaja. Studenti kada studiraju na Filozofskom fakultetu u Nikšiću doprinose osnaživanju obrazovne i kulturne atmosfere grada, a još imam u svežem sećanju kolegijalnu saradnju sa čitavom grupom nastavnika i saradnika sa Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

Što se tiče poruka za unapređenje andragoške teorije i prakse u Crnoj Gori donošenje novog Zakona o obrazovanju odraslih predstavlja pozitivan korak za razvoj ove oblasti. To je u skladu sa savremenim tendencijama u Evropi. Uveren sam da je važno shvatiti da sistem obrazovanja i učenja ima dva

podсистema: sistem obrazovanja dece i omladine i sistem obrazovanja odraslih. Prvi podsystem proučava pedagogija, a drugi andragogija. To proučavanje i ostvarivanje dešava se po drugim zakonitostima koji proizilaze iz različitih psihofizičkih svojstava ličnosti. Ne može se stručno obrazovanje odvajati od obrazovanja odraslih, jer su i odrasli podvrgnuti stručnom obrazovanju. Došlo je vreme da se preformulišu neka pedagoška shvatanja, neka i potpuno napuste, kao što je, na primer shvatanje da je pedagogija integralna nauka o obrazovanju i učenju. To neće biti lak posao. Za to je potrebno vreme.

### **3. Kao višedecenijski istaknuti naučnik u oblasti obrazovanja i učenja odraslih, kažite nam gdje je danas mjesto andragogije i nivo andragoško teorijskog mišljenja posmatrano u istorijsko-komparativnoj ravni.**

Andragoška misao, a još više praksa imaju duboke korene u istoriji civilizacije. Prvo su nastale ustanove za obrazovanje odraslih, pa onda škole. Za to ima dosta primera. Da pomenemo da je vanredno studiranje bilo organizovano u jevrejskom kulturnom krugu pre nove ere. Ili, na primer, u antičkoj Grčkoj, Platonova Akademija i Aristotelov Licej bile su ustanove za obrazovanje odraslih. U antičkom Rimu Kvintilijanovi instituti besedništva bili su namenjeni odraslima. Za vreme hrišćanstva škole katekumena bile su namenjene odraslima. Ovih nekoliko primera govore da svaki naučni problem u obrazovanju i učenju čoveka ima istorijske dimenzije. Ovu činjenicu ne bi trebalo da prevede, posebno mlađi istraživači. Često se susrećemo sa tezom da je obrazovanje odraslih nov fenomen. To je prosto zabluda.

Druga dimenzija ovog pitanja je komparacija. Komparacija je ne samo istraživački postupak, već i način mišljenja. Ali se u ovom procesu mora uvažiti naučni zahtev da se upoređuje ono što je uporedljivo. Inače ako se tako ne postupa dolazi se do pogrešnih zaključaka. Još je u prvoj deceniji 20. veka poznati američki filozof i pedagog Džon Džui, upozoravao da se ne može upoređivati „slon i muva“. Događa se često danas da se u različitim oblastima života, pa i u obrazovanju, upoređujemo sa razvijenim zapadnim zemljama i iz upoređivanja izvodimo pogrešne zaključke, jer su okolnosti drugačije – istorijske, kulturne, ekonomske itd. Komparativisti moraju biti svesni ovih činjenica. Uporedna istraživanja u oblasti obrazovanja i učenja začela su se još u 19. veku i intenzivno nastavljena u 20. veku. U tome su se isticali engleski, američki, nemački i ruski istraživači. Akumulirana je tolika suma znanja koja je omogućila konstituisanje subdiscipline andragogije-komparativne andragogije.

### **4. Vi se takođe dugo bavite teorijom doživotnog obrazovanja i učenja, objavili ste više studija na ovu temu, pa nam recite kako u ovom trenutku vidite ulogu filozofije doživotnog obrazovanja i učenja u razvoju društva i čovjeka?**

Čitav moj naučno-teorijski rad bio je prožet promišljanjem različitih aspekata doživotnog obrazovanja. Pre 30 godina objavio sam u Titogradu studiju

„Čovjek i doživotno obrazovanje“. Interesantno je napomenuti da je studija nastala u okviru Naučnog odeljenja Zavoda za udžbenike Crne Gore kojim je rukovodio poznati lingvista Drago Ćupić. Pokrenut je projekat „Permanentno obrazovanje i mogućnosti njegovog ostvarenja u Crnoj Gori“. Imao sam čast da meni bude povereno rukovođenje projektom. Iz ovih istraživanja nastalo je nekoliko studija, među kojima i ona koju sam ja napisao. Doživotno obrazovanje danas se različito shvata ne samo u našem kulturnom krugu, već i u široj profesionalnoj i naučnoj zajednici. Neki smatraju da se ono odnosi samo na obrazovanje odraslih, drugi na neformalno obrazovanje, treći da se ono odnosi na obrazovanje van formalnog sistema obrazovanja. Moje je uverenje da je doživotno obrazovanje prosto filozofija obrazovanja, misao o obrazovanju koja obuhvata celoviti životni tok čoveka od rođenja do kraja života bez obzira na godine starosti i nivo obrazovanja. Zbrku u različitim shvatanjima doživotnog obrazovanja uneo je američki autor Kums svojom knjigom „Svetska kriza obrazovanja“. On je uveo pojmove: formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Kasnije je Svetska banka dodelila kredit nekim zemljama u razvoju radi iskorenjivanja nepismenosti i to označila kao neformalno obrazovanje. U nizu zemalja nestao je termin obrazovanje odraslih, a umesto njega počeo je da se ustaljuje termin neformalno obrazovanje. Termin nije prihvaćen u zemljama zapadne Evrope, Severne Amerike, Latinske Amerike, Ruske federacije. Ono što zabrinjava jeste činjenica da se i u našem kulturnom krugu ponovo javlja termin neformalno obrazovanje i u Strategiji razvoja obrazovanja i u nekim zakonskim odredbama. Sve to govori o potrebi da je došlo vreme da se u andragogiji počne sa sređivanjem i prečišćavanjem andragoške terminologije. Terminologija je konstitutivni element jedne nauke.

##### **5. Savremeni naučno-tehnološki razvoj nužno se temelji na znanju, prvenstveno naučnom, pa nam nešto bliže objasnite relaciju i međuzavisnost znanja i naučno-tehnološkog razvoja.**

U osnovi naučno-tehnološki razvoj je znanje. Znanje je varnica inventivnosti i razvoja. Tehnologija ubrzava i omogućava i olakšava stvaranje velike sume naučnih i umetničkih znanja. U tom procesu dolazimo do problema izbora jezgra znanja, jer je nemoguće da se toliki „okean“ znanja savlada. To gomilanje znanja ima i drugu posledicu – njegovo brzo zastarevanje i prevazilaženje. Ovaj složeni proces ima snažan uticaj na sistem obrazovanja, a posebno visokog obrazovanja. U savremenom svetu traže se novi alternativni putevi usvajanja znanja. Još od sredine prošlog veka ti putevi se institucionalizuju. Primera ima dosta. Da pomenemo Otvoreni univerzitet u Velikoj Britaniji i Holandiji, Univerzitet u „vazduhu“ Indire Gandi u Indiji, televizijski univerzitet u Kini itd. Korišćenje interneta u visokom obrazovanju otvara nove mogućnosti. Danas se može studirati na univerzitetima u drugim delovima sveta, a da ne napuštaš svoju kuću i svoju zemlju. Futurolozi u oblasti obrazovanja i učenja predviđaju da će kuća

u budućnosti biti najznačajnije mesto za učenje. Opadaće značaj ustanova. One će služiti za povremene konsultacije i eventualno polaganje ispita. Zato danas retrogradno zvuče izjave nekih univerzitetskih zvaničnika, kad studente nazivaju „decom“ koje treba „pripremiti“ za život. Primena tehnologije u obrazovanju i učenju dovela je do bitnih promena, posebno u visokom obrazovanju. Naši univerziteti se u tim promenama ne snalaze. Oni su opsednuti problemom velikog broja studenata, posebno onih koji direktno dolaze iz srednje škole i njihovim smeštanjem u slušaonice i amfiteatre, izračunavanjem koliko kvadrata prostora otpada na pojedinog studenta. Politiku visokog obrazovanja treba promeniti i umesto ulaganja u izgradnju zgrada i studentskih domova ulagati u alternativne oblike visokog obrazovanja, posebno u televiziju gde se, kao predavači mogu pojaviti najpoznatija imena iz pojedinih oblasti. Za takav zaokret u visokom obrazovanju potrebno je naučno proučavanje i upoznavanje sa zakonitostima alternativnog visokog obrazovanja. Zato je preka potreba da se na univerzitetima formira jezgro stručnjaka koji bi proučavali sticanje znanja na ovaj način i ispitivali i utvrdili zadovoljavanje obrazovnih potreba privrede i društva za kadrovima sa visokim obrazovanjem. Zastarela je teza koja još vlada u mišljenjima pojedinih univerzitetskih zvaničnika, a koja glasi – „neka nam privreda kaže koji su nam kadrovi potrebni pa ćemo mi odgovoriti na te potrebe“. Red stvari treba obrnuti i učiniti univerzitate odgovornim za ispitivanje i utvrđivanje takvih potreba. U tom poslu neće mnogo pomoći koncepcija „karijerno savetovanje“ koja se ustaljuje na nekim univerzitetima. Naši univerziteti kao da ne primećuju da se u savremenom svetu struktura studenata promenila. Sve više „sedih glava“ traži znanja na univerzitetu. To je sasvim nova populacija čije osobenosti je potrebno proučavati da bi se zadovoljile njihove obrazovne potrebe.

**6. Dobili ste više nagrada i priznanja. Možete li nam reći šta one za Vas znače i kakav je, u načelu, Vaš odnos prema njima? Koliko su one podsticajne za rad?**

„Okolnosti čine ljude, kao i što ljudi stvaraju okolnosti“. Uticaj okolnosti i razvoja ličnosti je međuzavistan. Ja sam imao sreću da se na početku moje univerzitetske karijere „otisnem“ u Evropu pre više od pola veka. Dospeo sam u Dansku i Švedsku, zemlje u kojima obrazovanje i učenje odraslih ima dugu i bogatu tradiciju. Tokom naučne i profesionalne aktivnosti boravio sam u više zapadnoevropskih zemalja, Severnoj Americi, Latinskoj Americi, Aziji i Africi. Učio sam od drugih, ali i prenosio andragoška iskustva iz naše zemlje. U tim naučnim i profesionalnim aktivnostima nikada nisam mislio na nagrade i priznanja. To su drugi mislili i procenjivali moj naučni i profesionalni rad. Istina je da sam posle tih priznanja doživljavao osećaj zadovoljstva što sam svojim malim doprinosom doprineo širenju andragoških ideja u međunarodnim razmerama. Iz različitih zemalja pozivali su me da učestvujem u naučnim i profesionalnim aktivnostima. Ja sam uvek pripremao priloge iz različitih oblasti.

Nisam „išao grlom u jagode“. Moji prilozi su objavljivani na više stranih jezika, što se može videti iz moje bibliografije radova. Moj mali doprinos bio je rasplamsavanje diskusije u SAD o andragogiji i odnosu andragogije i pedagogije. Počeli su da na Filozofski fakultet gde sam ja radio pristižu grupe stručnjaka iz Severne Amerike, Engleske, Japana, Holandije. Kasnije su dolazili pojedinci na duži ili kraći boravak i pojedinci koji su želeli da stiču naučne stepene iz niza zemalja. Danas je andragogija postala univerzitetska disciplina i područje za naučna istraživanja na mnogim univerzitetima u svetu. Takav razvoj doprineo je profesionalizaciji obrazovanja odraslih.

Mojim kolegama univerzitetskim profesorima preporučio bih da ne „bacaju koplje u trnje“ pošto odu u penziju. Znameniti ruski psiholog Ananjev dokazivao je da je učenje jedan od faktora dugovečnosti. Istraživanja pokazuju na osnovu proučavanja biografija čija je imena istorija nauke i umetnosti zabeležila da se može stvarati i u poznim godinama. Radujte se i uživajte u stvaralaštvu mladih i gde god možete podstičite ih. Mladima savetujem da ne previde da napredak mladih oslanja se „na ramena“ prethodnih generacija.

### **c) Bibliografija (selektivna)**

#### I KNJIGE – MONOGRAFIJE

1. *Primjena metoda u obrazovanju odraslih*, SNSH, Zagreb, 1961., str. 85.
2. *Problemi integracije u obrazovanju odraslih* (doktorska disertacija), Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd, 1962. (objavljen u djelovima u zbornicima i časopisima), str. 368.
3. *Sistem obrazovanja odraslih* (ur.) SNSH, Zagreb, 1965., str.323.
4. *Obrazovanje za život u porodici*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1967., str. 250.
5. *The System of Adult Education in Yugoslavia*, Syracuse University Press, Syracuse, 1968., pp. 68.
6. *Nastava u večernjim političkim školama*, Viša škola društveno – političkih nauka, Novi Sad, 1968., str. 141.
7. *Društveno – političko obrazovanje i samoupravljanje* (ur.), Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1972., str. 220.
8. *Povratno obrazovanje*, BIGZ, Beograd, 1975., str. 230.
9. *Teorija i metodika marksističkog obrazovanja odraslih*, Školska knjiga, Zagreb, 1976., str. 287.
10. *Recurrent Education and Transformation of the System of Education in Yugoslavia*, OECD/CERI, Paris, 1977., pp. 94.
11. *Afelnottnevels rendszerel as europal szocialista orazogokban*, TIT, Budapest, 1980., str. 110.
12. *Reforma visokog školstva kao integralnog dela usmerenog obrazovanja u Srbiji* (bez SAP), ur. sa D. Karvanom, Beograd, 1981., str. 104.



13. *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Republički zavod za školstvo, Titograd, 1983., str. 312.
14. *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja (Teorijsko – metodološki okviri)*, Prosveta, Beograd, 1984., str. 259.
15. *Issues and Problems on Comparative Continuing Education of Adults* (zajedno sa A. B. Knox), University of Winskonsin, Madison, 1984., pp. 190.
16. *Ogledi iz andragogije (Prilog opštoj andragogiji)*, Univerzitetska riječ, Nikšić, 1986., str. 420.
17. *Andragoške studije na visokoškolskim institucijama u Jugoslaviji* (ur.) Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i SADJ, Beograd, 1987., str. 244.
18. *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1989., str. 303.
19. *Savremena shvatanja andragogije*, Prosveta, Beograd, 1991., str. 262.
20. *Priroda i karakteristike interesa u andragogiji*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1992., str. 243.
21. *Istraživanja u pedagogiji i andragogiji*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd, 1995., str. 112.
22. *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*, Univerzitet u Nišu – Učiteljski fakultet u Vranju, Vranje, 1996., str. 529.
23. *Adult Education: From Practice to Theory Building*, Evropski izdavač za nauku Peter Lang, Frankfurt, 1999., pp. 272.
24. *Put ka društvu učenja*, Prosvetni pregled, Beograd, 2000., str. 446.
25. *Koreni i razvoj andragoških ideja*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd, 2000., str. 352.
26. *Filozofski osnovi andragogije*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2002., str. 237.
27. *Komparativna andragogija*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd, 2003., str. 358.
28. *Učenje i starenje*, Društvo za obrazovanje odraslih i Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd, 2004., str. 271.
29. *Andragoške ideje u međunarodnim okvirima*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo za obrazovanje odraslih, Beograd, 2006., str. 362.
30. *Osobnosti učenja odraslih*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2007., str. 310.
31. *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*, Društvo za obrazovanje odraslih, Beograd, 2009., str. 291.
32. *Uvod u metodologiju andragogije*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2011., str. 271.

33. *Opšta andragogija*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2011., str. 295.

34. *Stazama života* (Bibliografski zapisi), Beograd, 2012, str. 350 (u rukopisu).

## II STUDIJE, DJELOVI KNJIGA

1. *Reforma univerziteta i obrazovanje odraslih*, Pedagoška stvarnost, br. 4, 1958., str. 231-236.

2. *Odredba pedagogije odraslih i oblast njenog proučavanja*, Narodno sveučilište, br. 6-7, 1958., str. 45-52.

3. *Novi školski zakon u Danskoj*, Pedagoška stvarnost, br. 8, 1959., str. 56-72.

4. *Faktor zrelosti u procesu obrazovanja odraslih*, Obrazovanje odraslih, br. 1, 1960., str. 13-17.

5. *Međunarodna škola za obrazovanje odraslih u Danskoj*, Obrazovanje odraslih, br. 2-3, 1960., str. 94-100.

6. *Prilog proučavanja aktivnosti predavača na radnoj akciji*, Obrazovanje odraslih, br. 5-6, 1960., str. 21-31.

7. *Problem rukovođenja u obrazovanju odraslih*, Radnik i obrazovanje, br. 3, 1961., str. 223-234.

8. *Internatsko obrazovanje odraslih*, Obrazovanje odraslih, br. 5-6, 1961., str. 16-19.

9. *Organizacija nastavnog i naučno – istraživačkog rada u oblasti obrazovanja odraslih*, Pedagoška stvarnost, br. 3, 1961., str. 139-145.

10. *Redovna škola u sistemu obrazovanja odraslih*, Obrazovanje odraslih, br. 7-8, 1965., str. 16-18.

11. *Za konstituisanje andragogije potrebno je naučno uopštavanje stvaralačke vaspitnoobrazovne prakse*, Obrazovanje odraslih, br. 9-10, 1965., str. 12-18.

12. *Uloga televizije u vaspitanju i obrazovanju za život u porodici*, Obrazovanje odraslih, br. 1-2, 1966., str. 17-21.

13. *Suština kontakta i komunikacija u obrazovanju odraslih*, Zbornik Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, IX-2, Beograd, 1966., str. 371-392.

14. *Vaspitno obrazovna grupa*, u knjizi Osnovi andragogije, Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1966., str. 323-354.

15. *Integracija u odgojno – obrazovnom procesu*, u knjizi: Osnovi andragogije, Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1966., str. 431-444.

16. *Prva međunarodna konferencija o komparativnom obrazovanju odraslih*, Obrazovanje odraslih, br. 11-12, 1966., str. 74-78.

17. *Potrebna je još veća integracija sistema vaspitanja i obrazovanja*, Pedagogija, br. 4, 1967., str. 537-542.

18. *Socijalna i vaspitnoobrazovna funkcija političkih škola u Jugoslaviji između dva rata*, Obrazovanje odraslih, br. 2-3, 1968., str. 22-36.

19. *Training Adult Educationists in Yugoslavia*, Convergence, International Journal of Adult Education, Vol. I, br. 1, Toronto, 1968., str. 69-75.

20. *Škola za život*, Politika, 26. april, 1969.

21. *Funkcija naučnih i stručnih informacija kao factor u razvoju andragoške misli*, u knjizi: *Suvremena andragoška teorija i praksa u Jugoslaviji*, SNSH, Zagreb, 1969., str. 78-80.

22. *Obrazovanje i iskustvo*, u knjizi: *Suvremena andragoška teorija i praksa u Jugoslaviji*, SNSH, Zagreb, 1969., str. 111-114.

23. *Umor kao factor u obrazovanju odraslih*, u knjizi: *Suvremena andragoška teorija i praksa u Jugoslaviji*, SNSH, Zagreb, 1969., str. 252-256.

24. *Die Ausbildung der Erwachsenenbildner in Jugoslawien*, Theoris und Praxis der Erwachsenenbildung, Graz, 1969., 218-223.

25. *Uticaj socijalističkih društvenih odnosa na razvoj estetske culture u našoj zemlji*, Andragogija, br. 4-5, 1969., str. 42-45.

26. *Osnovne karakteristike studija andragogije u nekim visokoškolskim institucijama van naše zemlje*, Andragogija, br. 6-8, 1969., str. 12-20.

27. *Formations des personnes travaillant dans le domaine de L'éducation familiale en Yugoslavia*, Federation Internationale des ecoles de Parants et D'Educateurs, Conference in Leeds, 1969., 57-63.

28. *The Role of Television in Education for Family Life*, Council of Europe, European Conference: Radio and Television in combination with other media and face – to – face meetings, Stockholm, 1969., pp. 1-10.

29. *Middle management: A revolution in Adult Education*, Convergence, International Journal of Adult Education, Vol. II, 3, 1969., pp. 69-75.

30. *Pripremanje kadrova u oblasti porodičnog vaspitanja*, u knjizi: *Porodica i socijalizacija mladih*, Radnička štampa, Beograd, 1970., str. 222-234.

31. *Research and preparation of staff in the field of Adult Education in some Eastn European countries*, International Congress of University Adult Education Journal, 2, 1970., pp. 69-75.

32. *Funkcija televizije pri izobražavanju staršev*, u knjizi: *Izobražavanje staršev za slobodno družinsko vzgojo*, Ljubljana, 1970., 62-71.

33. *Stadium andragogiky na neiktorych vysokoškolskych inštituciach*, Osveta, Bratislava, 4, 1970., 13-21.

34. *Comparative Theory of Adult Education in Yugoslavia*, Convergence, International Journal of Adult Education, Toronto, Vol. III, 3, 1970., pp. 43-47.

35. *Obrazovanje odraslih u delu Jana Amosa Komenskog*, Pedagogija, br. 1, 1970., str. 129-139.

36. *Lenjinova misao o obrazovanju odraslih*, Pedagogija, br. 3, 1970., str. 500-514.

37. *Forschung auf dem gebiet der Erwachsenenbildung und vorbereitung des Lehrkorpers fur Erwachsenenbildung in einigen Osteuropaschen Lander*, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Graz, 1971., 586-593.

38. *Osnovne specifičnosti elementarnog obrazovanja odraslih*, u publikaciji: Metodčki prikazi za realizaciju nastavnog plana i programa za I i II godinu osnovnog obrazovanja odraslih, Beograd, 1971., str. 5-19.

39. *Univerzitet i obrazovanje odraslih*, Andragogija, br. 1, 1971., str. 57-60.

40. *Oblici i sadržaji andragoških studija*, Andragogija, br. 6, 1971., str. 470-493.

41. *Research and Preparation of Staff in the field of Adult Education in some East European Countries*, u knjizi: Comparative Studies in Education Book two, Ontario, Institute for studies in Education, Toronto, 1971., pp. 2-13.

42. *Obrazovanje odraslih na XVI generalnoj konferenciji UNESCO-a*, Andragogija, br. 2, 1971., str. 177-179.

43. *Rad Međunarodnog savetodavnog komiteta za vanškolsko obrazovanje UNESCO-a*, Andragogija, br. 2, 1971., str. 183-185.

44. *La Education de Adultos en Yugoslavia*, Centro polivalente de Education Integrade de Adultos, Biblioteca Andragogica, 1, Santiago de Chile, 1972., 1-14.

45. *Metodologia y actividades de Investigacion en el campo de la Education para Adultos en Jugoslavia*, Centro polivalente de Education Integrade de Adultos, Biblioteca Andragogica, 2, Santiago de Chile, 1972., 1-4.

46. *Capacitacione Educadores de Adultos en Jugoslavia*, Centro polivalente de Education Integrade de Adultos, Biblioteca Andragogica, 3, Santiago de Chile, 1972., 1-14.

47. *Training and Reseach in Adult Education*, u publikaciji: The Role of University in the Education of Adults, European Conference 1972., Edinburg, Scotland, 1972., pp. 14-16.

48. *Otvoreni univerzitet – nova mogućnost za obrazovanje odraslih*, Revija moderne obrazovne tehnologije, br. 1, 1973., str. 25-28.

49. *Sadržaji andragoških studija*, Andragogija, br. 3-4, 1973., str. 18-28.

50. *Ciljevi odgoja i obrazovanja odraslih u jugoslovenskom samoupravnom društvu*, Andragogija, br. 3-4, 1973., str. 13-17.

51. *A review of research in Functional Literacy in Yugoslavia*, Literacy Discussion, International Institute for Literacy Methods, Vol. 4, 3, 1973, pp. 323-338.

52. *Revue des Recherches Effectuees en Matiere d'Alphabetisation Fonctionnelle en Jugoslavie*, Institute International pour les Methodes d'Alphabetisation des Adultes, Discussion sur l'Alphabetisation, Tome IV, 1973., 483-504.

53. *The Sidnificance of Permanent Education of Engineers and Technicians*, Internacional Congress on the Continuing Education of Engineers and Technicians, Athens, Chambre Technique de Grece, 1974., pp. 1-16.

54. *Metodički problem marksističkog obrazovanja*, Univerzitet danas, br. 3-4, 1974., str. 34-44.

55. *Dijalektičko jedinstvo i suprotnost između koncepcije svestranog razvoja ličnosti i profesionalnog razvoja kadrova*, u knjizi: *Samoupravna koncepcija razvoja kadrova*, Ekonomski institute, Zagreb, 1975., str. 73-87.

56. *Slobodno vreme, obrazovanje i svestrani razvoj ličnosti*, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 1975., str. 91-101.

57. *Teorijsko – metodološki problem komparativnog proučavanja vaspitanja i obrazovanja*, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 8, Beograd, 1975., str. 157-164.

58. *Problem razvoja intelektualnih sposobnosti odraslih*, u publikaciji: *Kako se danas gleda na intelektualne sposobnosti*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1975., str. 32-41.

59. *Značaj permanentnog obrazovanja inženjera i tehničara*, *Tehnika*, br. 6, 1975., str. 16-19.

60. *Značaj studija o intelektualnom vaspitanju*, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 1975., str. 657-660.

61. *Research and Training personal in Adult Education at the University*, Report of the Sixth Conference of International Assotiation of Universities, Moscow, 1975., pp. 220.

62. *Psihološko – pedagoške dimenzije povratnog obrazovanja*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 2, 1976., str. 35-42.

63. *Pismenost i osnovno obrazovanje odraslih u preduzećima (komparativno razmatranje)*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 6, 1976., str. 53-65.

64. *The role of the University in Adult Education in some East European countries*, *International Congress of University Adult Education Journal*, Vol. 15, 3, 1976., pp. 43-54.

65. *Povratno obrazovanje u integralnoj filozofiji permanentnog obrazovanja*, u knjizi: *Permanentno obrazovanje*, Marko Marulić, Split, 1976., str. 348-410.

66. *Saradnja među nesvrstanim zemljama u reformi sistema obrazovanja i prilagođavanja obrazovne politike potrebama društvenog i ekonomskog razvoja* (zajedno sa drugim autorima), Savezni zavod za međunarodnu naučnu, prosvetnu i kulturnu saradnju, Beograd, 1976., str. 90.

67. *Poklicno esmerjanje kot naloga reforme socijalističnoga samoupravnoga vzgoje in izobraževanija*, *Vzgoja in izobražavanje*, 6, 1976., 17-21.

68. *Teorijska dimenzija obrazovnih potreba odraslih*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 3, 1977., str. 65-86.

69. *Obrazovne potrebe i samoupravno udruženi rad*, *Andragogija*, br. 11-12, 1977., str. 19-31.

70. *Društveni uslovi za planiranje povratnog obrazovanja*, *Sistem planiranja kadrova i obrazovanja samoupravno udruženog rada*, Ekonomski institute, Zagreb, 1977., str. 128-133.

71. *Profesionalna orijentacija sa stanovišta zadatka reforme sistema vaspitanja i obrazovanja*, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 1977., str. 475-485.

72. *Training Adult Educationists in Yugoslavia*, u knjizi: J. Kulich (ed.), *Training Adult Educators in East Europe*, Vancouver, 1977., pp. 121-130.

73. *Research and Preparation of Staff in the Field of Adult Education in some East Europe Countries*, u knjizi: J. Kulich (ed.) *Training Adult Educators in East Europe*, Vancouver, 1977., pp. 5-17.

74. *Specifičnosti različitih vrsta i oblika studiranja uz rad na nivou visokoškolskog obrazovanja*, u knjizi: Didaktički problemi u procesu visokoškolske nastave, *Zajednica viših škola*, Beograd, 1977., str. 35-43.

75. *Naučne dimenzije povezivanja rada i obrazovanja*, *Pedagogija*, br. 3-4, 1977., str. 514-516.

76. *Radovan Dragović i obrazovanje radničke klase u Srbiji početkom ovog veka*, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 1978., str. 516-531.

77. *Osnovno obrazovanje u funkciji udruženog rada*, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 1978., str. 86-112.

78. *A felnottek marxista muvelodesenek modszetarni vantkozasai*, u knjizi: A TIT Budapesti Modsetani foruma, Budapest, 1978., 45-76.

79. *The Connection Between Work and Education as a Factor of Human Resources Development – Yugoslavian Experience*, *A World Congress of Human Resources Development*, Washington D. C., 1978., pp. 1-25.

80. *Workers, Universities and Educational Center in Factories as basic factor for Human Resources Development in Yugoslavia*, *A World Congress of Human Resources Development*, Washington D. S., 1978., pp. 1-18.

81. *Obrazovanje odraslih kao činilac razvoja u socijalnoj filozofiji Svetozara Markovića*, *Zbornik radova: Pedagoške ideje Svetozara Markovića*, *Svetozarevo*, 1978., str. 95-106.

82. *Planiranje kadrova i obrazovanja*, *Revija rada*, br. 6, 1978., str. 78-81.

83. *Reforma univerziteta*, u publikaciji: *Društvena reforma univerziteta*, *Univerzitet u Beogradu*, Beograd, 1978., str. 45-57.

84. *Andragoški pogledi Filipa Filipovića*, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 1979., str. 90-105.

85. *Osobnosti učenja odraslih*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 2, 1979., str. 24-46.

86. *Sistem obrazovanja i razvijanje čitalačkih interesa*, *Pedagoška stvarnost*, br. 1, 1979., str. 9-21.

87. *Samoobrazovanje kao integralni deo obrazovanja odraslih*, *Obeležja*, br. 2, 1979., str. 61-83.

88. *Az önkepzés mit a felnö tépés ö szetevö része*, *Okatas és Nevelés*, 29, 1979., 41-46.

89. *Povratno obrazovanje i preobražaj sistema vaspitanja i obrazovanja u Jugoslaviji*, u zborniku: *Marksizam, samoupravljanje, obrazovanje*, *Centar za marksističko obrazovanje*, Nikšić, 1979., str. 205-233.

90. *Profil i pripremanje stručnjaka u službama za obrazovanje u organizacijama udruženog rada*, Nastava i vaspitanje, br. 2, 1979., str. 199-210.
91. *Međuzavisnost društvenih promena i promena u obrazovanju*, u publikaciji: Udruženi rad i obrazovanje, Beograd, 1979., str. 31-37.
92. *Permanently obrazovanje – humanistička filozofija čoveka*, Univerzitet danas, br. 3-4, 1979., str. 129-144.
93. *Permanent Education – Humanistic Philosophy of the Man*, Univerzitet danas, br. 3-4, 1979., str. 87-102.
94. *The Role of University in Adult Education in European Socialist Countries*, Conference on the Role of Universities in Adult Education, Regional Center for Functional Literacy for the Arab States, Sirsel – Layyan, Meneufia A. R. E., 1979., pp. 1-14 (rad objavljen i na arapskom jeziku).
95. *Obrazovne potrebe u okvirima „društva koje uči“*, u knjizi: Odgojna zajednica, Zagreb, 1979., str. 71-86.
96. *Work and Education in Yugoslavia*, Emploes Relations, England, 2, 1979., pp. 12-18.
97. *Čitanje i čitalačka interesovanja odraslih*, Godišnjak Narodne biblioteke Srbije, Beograd, 1979., str. 9-47.
98. *Obrazovanje odraslih u preobražanju vaspitanja i obrazovanju sa posebnim osvrtom na ulogu radničkih i narodnih univerziteta*, Pedagoška stvarnost, br. 2, 1980., str. 105-120.
99. *Poreklo i smisao teorija o ukidanju škola*, u publikaciji: Budućnost škole, Zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1980., str. 19-41.
100. *Osnovne karakteristike savremenih sistema obrazovanja odraslih u evropskim socijalističkim zemljama (Prilog komparativnoj andragogiji)*, Zbornik Filozofskog fakulteta, Priština, 1980., str. 95-140.
101. *Vaspitanje i obrazovanje pod uticajem KPJ u periodu između dva svetska rata*, Pedagoška stvarnost, br. 3-5, 1980., str. 372-392.
102. *Planiranje i programiranje saradnje porodice i škole*, Nastava i vaspitanje, br. 3, 1980, str. 469-476.
103. *Uticaj naučno – tehnološke revolucije na povećanje obrazovnih potreba čoveka*, u knjizi: Naučno – tehnološka revolucija i obrazovanje u razvoju socijalističkog samoupravnog društva, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1980., str. 173-184.
104. *Andragog u organizaciji udruženog rada*, u knjizi: Andragoška funkcija udruženog rada, SADJ, Skopje, 1980., str. 36-50.
105. *O karakteru i funkcijama visokoškolskog obrazovanja*, u publikaciji: Reforma visokoškolsstva kao integralnog dela usmerenog obrazovanja, Institut za razvoj univerziteta, Beograd, 1981., str. 13-18.
106. *Povezivanje rada i obrazovanja – Ideja vodilja socijalističkog preobražaja vaspitanja i obrazovanja*, Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, 1981., str. 3-17.

107. *Društveno – politički i ekonomski okviri povratnog obrazovanja u Jugoslaviji*, Povratno obrazovanje i promene u sistemu obrazovanja, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Zagreb, 1981., str. 38-47.

108. *Švoistoć uczenia doroslych*, Oswiata Doroslych, Warszawa, 1, 1981., 1-6.

109. *Adult Education Systems in European Socialist Countries: Similarities and Differences*, u knjizi: Allexander N. Charters and Associates Comparing Adult Education Worldwide, Jossey – Bass. San Francisco, 1981., pp. 37-90.

110. *Novine u vaspitanju i obrazovanju nastale pod uticajem koncepcije doživotnog učenja*, Nastava i vaspitanje, br. 1, 1981., str. 35-43.

111. *Andragoška misao Vićentija Rakića*, Dr Vićentije Rakić (ličnost, rad, pedagoške ideje), Savez pedagoških društava Srbije, Beograd, 1981., str. 99-116.

112. *Koreni savremene teorije ljudskih potreba i njihov značaj za doživotno obrazovanje*, Spone, br. 4, 1982., str. 83-101.

113. *Nastavnička profesija u koncepciji doživotnog obrazovanja*, u publikaciji: Permanentno obrazovanje i usavršavanje nastavnika, Pedagoški fakultet u Rijeci, 1982., str. 43-54.

114. *Ranija istraživanja doživotnog učenja i obrazovanja*, Pedagogija, br. 1, 1982., str. 49-67.

115. *Povratno obrazovanje u funkciji produktivnosti rada*, u publikaciji: obrazovanje odraslih i produktivnost rada, SADJ, Maribor, 1982., str. 108-116.

116. *Vaspitna funkcija porodice u koncepciji doživotnog obrazovanja*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 1982., str. 43-49.

117. *Pravci promena i osavremenjavanja univerzitetske nastave*, Univerzitet danas, br. 3-4, 1982., str. 41-47.

118. *Student na savremenom univerzitetu* (Student at a contemporary University), Univerzitet danas, br. 3-4, 1985., str. 7-27.

119. *Obrazovne potrebe – ključno pitanje andragogije* (Educational needs a key Issue in Andragogy), u knjizi: Obrazovanje odraslih u društveno – ekonomskom razvoju, Andragoški centar, Zagreb, 1985., str. 129-133.

120. *Self – directed education for Lifelong Education*, International Journal of Lifelong Education, Vol. 4, No. 4, 1985., pp. 285-294.

121. *Recurrent Education: Comparative Studies*, International Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon Press, 1985., pp. 4232-4234.

122. *Andragogical Personal in Yugoslavia: profile, training and continuing education*, u knjizi: N. Šoljan (ed.), Adult Education in Yugoslav Society, Andragoški centar, Zagreb, 1985., pp. 235-244.

123. *Nove tendencije u svetskom pokretu za obrazovanje odraslih* (New Development in the Worldwide Adult Education Movement), Andragogija, br. 1-3, 1985., str. 1-20.

124. *Teorijske osnove komparativnog proučavanja vaspitanja i obrazovanja* (General Theoretical Bases of Comparative Study of Education), Zbornik Filozofskog fakulteta, serija B: Društvene nauke, broj XIV, 1986., str. 123-139.



125. *Međuzavisnost obrazovanja i ljudskog stvaralaštva* (Interrelation Between Education and Creativity), *Andragogija*, br. 1-3, 1986., str. 5-20.

126. *Correlation of Primary and Work oriented Professional Education of Young People: Yugoslav Experience*, Workshop of specialists in Europe on prevention of Functional Illiteracy and Integration of Youth into the World of Work, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1986., pp. 1-6.

127. *International Cooperation in the Struggle Against Functional Illiteracy Among Young People*, Workshop of specialists in Europe on prevention of Functional Illiteracy and Integration of Youth into the World of Work, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1986., pp. 35-38.

128. *Cooperation among Non – Aligned and other Development Countries in the Field of Literacy: Future outlooks*, International Conference of Literacy, Pyongyang, 1986., pp. 1-16.

129. *Predgovor za knjigu dr Ranka Bulatovica, Nastava za odrasle: nove nade i stare navike*, Institut za unapređenje robnog prometa, Beograd, 1986., str. 15-25.

130. *Andragoške studije na visokoškolskim institucijama u Jugoslaviji*, u knjizi: *Andragoške studije*, Katedra za andragogiju i SADJ, 1987., str. 9-23.

131. *Studies of Andragogy at the Institutions of Higher Education in Yugoslavia*, u knjizi: *Andragoške studije*, Katedra za andragogiju i SADJ, 1987., str. 242-244.

132. *Pismenost kao činilac društvenog i individualnog razvoja* (Literacy as a Factor of Social and Individual Development), *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 1987., str. 499-514.

133. *Povezanost opšteg obrazovanja, stručnog pripremanja i kontinuiranog obrazovanja u visokoškolskom obrazovanju*, *Pedagoški rad*, br. 4, 1987., str. 479-483.

134. *Doživotno profesionalno obrazovanje i stvaralaštvo*, (Continuing Professional Education and Creativity), *Pedagoški rad*, br. 3, 1987., str. 259-267.

135. *Mogućnost i prepreke u zadovoljavanju obrazovnih potreba radnika*, u Zborniku radova: *Obrazovanje radnika i ostvarivanje idejno – klasnih interesa radničke klase*, SADJ, Novi Sad, 1988., str. 26-33.

136. *Uloga znanja u savremenim uslovima privrednog razvoja*, (The Role of Knowledge Within Moredn Economic Development), *Andragogija*, br. 7-9, 1988., str. 233-244.

137. *Ustavne promene i obrazovanje – nova jugoslovenska raskršća*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 2, 1988., str. 14-26.

138. *Uloga narodnih i radničkih univerziteta u zadovoljavanju obrazovnih potreba odraslih*, u Zborniku radova: *Radnička i narodna sveučilišta u izazovima vremena*, *Radničko i narodno sveučilište "Moša Pijade"*, Zagreb, 1988., str. 21-39.

139. *Development Trends and Diversification of Higher Education*, Higher Education in Europe, UNESCO – CEPES, Vol. XII, 1-2, 1988., pp. 96-98.

140. *Literacy as a Factor of Social and Individual Development*, International Symposium on Adult Literacy Education, Syracuse University, October 24-28, Syracuse, 1988., pp. 1-7.

141. *Interesi i obrazovno ponašanje odraslih* (Educational Interests and Behavior of Adults), *Andragogija*, br. 11-12, 1989., str. 281-288.

142. *Filozofija doživotnog obrazovanja – nov izazov obrazovanju i usavršavanju nastavnika*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 3, 1989., str. 29-38.

143. *Conceptions of Andragogy in different Countries: Comparative considerations*, u knjizi: *Comparative Research in Adult Education*, CEDE, Frascati, 1989., pp. 65-72.

144. *Current Problems of Evaluation in Adult Education*, International Conference on current Priorities in Adult Education, Faculty of Philosophy, Chalers University, Prague, April 1989., pp. 1-26.

145. *Otvoreni univerzitet*, *PE*, br. 2, 1989, str. 165-166.

146. *Povratno obrazovanje*, *PE*, br. 2, 1989., str. 327.

147. *Sistem obrazovanja odraslih u novim društvenim uslovima*, *Vaspitanje i obrazovanje*, 1990., str. 1-13.

148. *Međunarodna godina pismenosti*, (International Literacy Year), *Andragogija*, br. 1-2, 1990., str. 1-12.

149. *Međunarodna godina opismenjavanja*, *Zadužbina*, br. 10, 1990, str. 3-4.

150. *Contemporary trend in Adult Education Research in Yugoslavia*, *International Journal of Lifelong Education*, 2, 1990., pp. 129-135.

151. *Povezanost između obrazovnih interesa i starenja* (Relations of Interest for Education and Growing old), *Gerontološki zbornik*, 1990., str. 63-69.

152. *Priroda interesa i izbor sadržaja obrazovanja*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 5-6, 1990., str. 3-20.

153. *Andragogy in European Framework: Comparative Consideration*, University of Sheffield, SCUTREA, 1990., pp. 63-70.

154. *Adult Education and Social Changes with Special Reference to the Role of Adult Education Reducing Unemployment*, European Conference, Belgrade, 1990., pp. 1-18.

155. *University and continuing Professional Education*, OCED/CERI, Paris, 1990., pp. 1-44.

156. *Modern conception of Andragogy: a European Framework*, *Studies in the Education of Adults*, Vol. 23, 2, 1991., pp. 179-201.

157. *Adult Education and Long – Term Unemployment: Yugoslav Experiance*, u: *Adult education and Social Shange*, Council of Europe, Strasbourg, 1991., pp. 1-5.

158. *Andragogy Faced with new Tasks*, u: *Adult education and Social Shange*, Council of Europe, 1991., pp. 1-9.

159. *The Development and Priorities of Adult Education in Yugoslavia*, European Conference of Adult Education and Social Change, Tornio, Finland, 1991., pp. 1-6.

160. *Konceptualni okviri i ciljevi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja na univerzitetu* (Conceptual frame and aims of Continuing Professional Education at the University), *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2, 1992., str. 147-159.

161. *Andragoške pretpostavke kontinuiranog profesionalnog obrazovanja na univerzitetu* (Andragogical Hypothesis on continuous Professional Training at the University), *Nastava i vaspitanje*, br. 4-5, 1992., str. 437-451.

162. *Razvoj studija andragogije*, u: *Sto godina katedre za pedagogiju, 1892-1992.*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd, 1992., str. 50-63.

163. *Science and Social Changes in East Europe: Comparative Consideration*, u: *The situation of Education in Central/Eastern Europe*, University of Oslo, 1992., pp. 39-51.

164. *Adult Education and Social Change with Special Reference to the Role of Adult Education in Reducing Unemployment*, Council of Europe, School and out –of School Section, Strasbourg, 1992., pp. 99-110.

165. *Obrazovanje van formalnog školskog sistema*, u: *Obrazovni potencijali kao faktor razvoja, Okrugli sto Fulbrajtovih stipendista*, Beograd, 1994., str. 28-33.

166. *Savremeni teorijsko – metodološki pristupi u andragoškim istraživanjima*, (Modern Theoretical – Methodological Approaches in the Andragogical Research), *Andragoške studije*, Vol. 1, 1-2, 1994., str. 9-32.

167. *Etički problemi u andragoškoj teoriji i praksi* (Ethics Problems in Andragogical Theory and Practice), *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, 1995., str. 148-158.

168. *Obrazovanje odraslih sa pogledom na budućnost* (Adult Education with Prospects of Future), *Andragoške studije*, Vol. 2, 2, 1995., str. 7-16.

169. *Sistem kvaliteta u oblasti obrazovanja odraslih i integralna koncepcija andragoškog ciklusa* (The Quality System in the field of Adult Education and Integral Concept of the Andragogical Ciklus), *Zbornik radova Univerziteta BK i Zavoda za udžbenike*, Beograd, 1996., str. 232-257.

170. *Doživotno obrazovanje i tržišna ekonomija*, *Zbornik radova Univerziteta BK i Zavoda za tržište rada*, Beograd, 1996., str. 54-62.

171. *University and Adult Education in the Federal Republic of Yugoslavia*, *International Journal of University Adult Education*, 1996., 2, pp. 88-110.

172. *Andragoška misao E. N. Medinskog (1885-1957)*, *Andragoške studije*, 1996., Vol. 2, 1, str. 20-39.

173. *Učenje odraslih – ključ za XXI vek* (Adult Learning: A Key for the Twenty – First Century), *Andragoške studije*, Vol. 4, 2, 1997., str. 61-75.

174. *Paulo Freire (1921-1997)*, *Andragoške studije*, Vol. 4, 2, 1997., str. 135-136.
175. *Privatno i javno obrazovanje u svetu i u SR Jugoslaviji*, Institut za preduzetništvo i "Želetrans", Beograd, str. 14-49.
176. *Područja i prioriteti istraživanja u andragogiji*, Istraživanja u pedagogiji i andragogiji, IPA, Beograd, 1997., str. 271-281.
177. *Koncepcija globalizacije i njen uticaj na obrazovanje* (Concept of Globalization and its Influence on Education), *Andragoške studije*, Vol. 5, 2, 1998., str. 115-129.
178. *Međuzavisnost obrazovanja i preduzetništva*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 2-3, 1998., str. 3-25.
179. *Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting*, u: *Comparative Adult Education 1998.*, ISCAE and SIAE, Ljubljana, 1998., pp. 97-119.
180. *Razvoj studija andragogije*, Filozofski fakultet 1838-1998, Beograd, 1998., str. 170-182.
181. *Prožimanje filozofskog i andragoškog mišljenja* (Permeation of Philosophical and Andragogical Thinking), *Andragoške studije*, Vol. 7, 1-2, 2000., str. 5-25.
182. *Međuzavisnost globalizacije, obrazovanja i zaštite životne sredine* (Inter – Dependence of Globalization, Education and Living Environment Protection), naučni skup: *Društvene promene, zaštita životne sredine i obrazovanje*, Fakultet zaštite na radu, Niš, 2002., str. 7-15.
183. *Priroda i osobnosti učenja odraslih kao područje naučnog istraživanja*, u: *Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka*, Užice, 2004., str. 235-243.
184. *Područja i prioriteti istraživanja u andragogiji* (Fields and Priorities of Researches in Adult Education), u: *Obrazovanje odraslih – ključ za XXI stoljeće*, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb, 2001, str. 175-185.
185. *Teacher Training an Adult Education – Issues and Trends*, u: *Teacher Training in Adult Education*, Adult Education Society, Belgrade, 2004., pp. 19-23.
186. *Obrazovne potrebe i interesi starijih*, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 1, 2005., str. 40-57.
187. *Starija osoba kao učenik* (Adult Learning), *Pedagoška stvarnost*, br. 1-2, 2005, str. 5-19.
188. *Koncepcija i suština organizacija učenja* (Conception and essence of learning organizations), naučni skup: *Zaštita rada i životne sredine u sistemu nacionalnog i evropskog obrazovanja*, Fakultet zaštite na radu, Niš, 2005., str. 1-10.
189. *Ka konstituisanju visokoškolske andragogije*, *Savez pedagoških društava Vojvodine*, Novi Sad, 2005., str. 10-55.

190. *Malkom S. Knowles: upoznavanje sa terminom i koncepcijom andragogije (prilog za istoriju andragogije)*, Andragoške studije, br. 2, 2005., str. 5-23.

191. *Koncepcija nastave u andragogiji*, Pedagoška stvarnost, br. 3-4, 2006., str. 292-301.

192. *Andragogija i andragoška profesija pred izazovima XXI veka*, naučni skup: Andragogija na početku trećeg milenijuma, Zbornik radova, IPA, Beograd, 2007., str. 393-402.

193. *Andragoška funkcija nastavnika*, Pedagoška stvarnost, br. 5-6, 2006., str. 423-430.

194. *Naučni okviri učenja i obrazovanja odraslih*, Uvodno izlaganje na Okruglom stolu u Crnogorskoj akademiji nauka i umetnosti, Podgorica, 20. jun 2006., str. 128-152.

195. *Convergence or Divergence of ideas on andragogy in different countries*, Keynote Paper Presented at the International Conference on the History of Adult Education, University of Bamber, Germany, September, 23-30, 2006., pp. 24.

196. *Istorijski koreni i razvoj shvatanja o andragoškoj funkciji nastavnika u antičkim civilizacijama*, Zbornik radova sa naučnog skupa: Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt, Učiteljski fakultet, Užice, 2007., str. 267-279.

197. *Doživotno učenje i obrazovanje – temelj obrazovne politike*, Godišnjak – 2, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, 2007., str. 177-200.

198. *Socijalno – filozofski osnovi Bolonjske deklaracije*, Pedagoška stvarnost, br. 7-8, 2007., str. 365-385.

199. *Sličnosti i razlike u učenju dece i odraslih*, Zbornik radova sa naučnog skupa: Tehnologija, informatika, obrazovanje, Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, Novi Sad, 2007., str. 100-111.

200. *Koncepcija samostalnog studiranja u visokom obrazovanju*, Pedagoška stvarnost, br. 3-4, 2008., str. 185-199.

201. *Program visokog obrazovanja kao filozofski i naučni problem*, Andragoške studije, br. 2, 2008., str. 226-249.

202. *Convergence or Divergence of ideas on andragogy in different countries*, International Journal of Lifelong Education, Vol. 27, No. 4, London, 2008., pp. 361-378.

203. *Učenje – jedan od faktora dugovečnosti čoveka*, Gerontologija, br. 1, 2008., str. 51-63.

204. *Varvari visoke tehnologije – nauka i obrazovanje*, Pedagoška stvarnost, br. 1-2, 2009., str. 19-31.

205. *Osobnosti studentske populacije u visokom obrazovanju*, Pedagoška stvarnost, br. 5-6, 2009., str. 459-467.

206. *Andragoške potrebe i mogućnosti savremene škole*, Pedagoška stvarnost, br. 3-4, 2009., str. 261-273.

207. *Andragoški naučni okviri visokog obrazovanja*, Obrazovanje odraslih (BiH), br. 1, 2009., str. 27-35.
208. *Bitne funkcije visokog obrazovanja*, Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, Podgorica, 2009., str. 4-20.
209. *Andragoški okviri primene tehnologije u obrazovanju na daljinu*, Zbornik radova 5, Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja, Novi Sad – Beograd, 2009., str. 67-72.
210. *Interaktivna istraživanja u andragogiji*, Andragoške studije, br. 2, 2009., str. 221-235.
211. *Learning Society – A Thought on differently understood Education*, Interview with Professor Dušan Savićević by dr Aleksandra Pejatović, Lifelong Learning in Europe, No. 4, 2009., pp. 352-353.
212. *Evropska perspektiva obrazovanja odraslih*, Pedagoška stvarnost, br. 3-4, 2010., str. 177-195.
213. *European Perspective of Professionalisation of adult Education and Learning, in Adult Education: The Response to Global Crisis – Strengths and Challenges of the Profession*, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Belgrade, 2010., pp. 17-30.
214. *Vrste istraživanja u andragogiji*, Pedagoška stvarnost, br. 1-2, 2011., str. 5-25.
215. *Paradigme u andragoškim istraživanjima*, Vaspitanje i obrazovanje, br. 1, Podgorica, 2011., str. 21-33.
216. *Koncepcija nastave u andragogiji*, Vaspitanje i obrazovanje, br. 3, Podgorica, 2011., str. 13-26.
217. *Viđenje obrazovanja (povodom teksta Strategije obrazovanja u Srbiji)*, Pedagoška stvarnost, br. 2, 2012., str. 189-194.
218. *Research Problems in Andragogy: Comparative Considerations (2012.)*, International Society for Comparative Adult Education, Proceedings of the ISCAE Conference, Las Vegas, USA, Nov. 3 to 4, 2012., pp. 203-211.
219. *Naučni doprinos Jovana Đorđevića srpskoj pedagogiji*, Zbornik radova, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2013., str. 1-8.
220. *Stvaralaštvo i kvalitet posmatrani sa stanovišta andragogije*, Okrugli sto o darovitima – Daroviti i kvalitet obrazovanja, Zbornik radova, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2013., str. 1-11.
221. *Prednost i teškoće obrazovanja na daljinu: Komparativno razmatranje*, Pedagoška stvarnost, br. 1, 2013., str. 5-15.

R.Đ. i R.D.



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







Slavka GVOZDENOVIĆ<sup>1</sup>

## KVALITET ŽIVOTA I OBRAZOVANJE

### Rezime:

Namjera ovog rada nije da se ponude odgovori, već da se pokrene razmišljanje o obrazovanju iz perspektive kvaliteta života. I *vice versa*. Da li poboljšanje kvaliteta života implicira poboljšanje kvaliteta obrazovanja? Koliko unapređivanje kvaliteta obrazovanja doprinosi poboljšanju kvaliteta života, ispoljavanju raznovrsnih interesa, potreba i sposobnosti, a samim tim i unapređivanju kvaliteta međuljudskih odnosa? Ova pitanja usmjeravaju na egzistencijalne temelje ličnosti i zajednice kojima se uvijek iznova vraćamo. Utoliko procjenjivanje kvaliteta života i promišljanje o obrazovanju svoje puno značenje dobija tek u korelaciji sa duhovnom situacijom vremena, dominantnim sistemom vrijednosti i položajem ličnosti u zajednici.

Preispitivanje unutrašnjeg svijeta misli, obrazovanja i svijeta u kojem živimo sobom nosi neizvjesnost krajnjih ishoda, ali i potrebu za sopstvenom orijentacijom u poretku stvari.

**Ključne riječi:** kvalitet života, obrazovanje, ličnost, zajednica, vrijednosti, promjene

### Umjesto uvoda: između ideala i stvarnosti

„Samo iskustvo može poučiti šta nam donosi radost.“

I. Kant: *Metafizika morala*

Trajno aktuelna i istovremeno nedovršena priča o mogućnostima pomjeranja granica saznanja o savremenom društvu i obrazovanju nastavlja se. Svaki put iznova poprimajući različite oblike, potreba za kvalitetnim obrazovanjem i boljim životom o(p)staje kao konstanta. Ona ujedinjuje interese savremenog čovjeka i društva, svjedoči o povijesti obrazovanja i razvoja čovjeka kao bića zajednice. Ishodištima najnovijih *promišljanja o obrazovanju*

---

<sup>1</sup> Dr Slavka Gvozdenović je redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

postavljene su smjernice koje značajno svjedoče o duhovnoj situaciji našeg vremena. U novembru 2012. godine Evropska komisija usvojila je dokument „Promišljanje obrazovanja“ koji bi zemljama članicama trebalo da posluži kao smjernica kako *da obrazovne sisteme prilagode realnim potrebama tržišta rada*. Da li se u tom kontekstu briga o egzistencijalnim temeljima ličnosti i zajednice podrazumijeva ili se sve jasnije očitava temeljni *obrazovni ideal* i dominantni *sistem vrijednosti* savremene tehnološke civilizacije? Instrumentalizacija sistema vrijednosti, uma, znanja i obrazovanja dovodi u pitanje maksimu prema kojoj je čovjek najviša vrijednost za drugog čovjeka.

Prilagođavanje obrazovnih sistema *realnim potrebama tržišta rada* implicira poziciju pojedinaca od kojih se očekuje fleksibilnost, spremnost na timski rad i integraciju. Ovdje otvorenim ostaju brojna pitanja: da li integracija implicira bezlično jedinstvo univerzalnog ili povezivanje, uvažavanje bogatstva različitosti i spajanje razlika u jedinstvo kroz određeni proces? Koliko integracija savremenog svijeta, kao kontinuirano smjenjivanje stvaranja i razaranja, pothranjuje prožimanje kreativnih potencijala i destruktivnih snaga u samom čovjeku? I obratno: koliko protivvrječne snage u samom čovjeku produkuju i održavaju paradoksalne situacije u međuljudskim odnosima, savremenom društvu i svijetu? Izvjesno je da se na ova pitanja ne mogu dati jednoznačni odgovori jer analize najčešće zaostaju za životom. Iskustvo pokazuje da i najbolje namjere u osmišljavanju promjena u društvu i obrazovanju pokazuju slabosti u procesu njihove realizacije. „Naša najživlja misao mrzne se u formuli koja je izražava. Reč se okreće protiv ideje. Slovo ubija duh. I naše najvatrenije oduševljenje, kad prelazi u akciju, steže se katkad tako prirodno u hladnu računicu interesa i sujete, jedno uzima tako lako oblik drugog da bismo ih mogli zameniti jedno s drugim, sumnjati u svoju sopstvenu iskrenost, poricati dobrotu i ljubav, kad ne bi smo znali da mrtvi čuva još neko vreme crte živog.

„... Život kao celina, to je sušto kretanje; pojedinačna ispoljavanja života primaju nerado ovo kretanje i uvek su pozadi njega; on ide uvek napred, a ova bi htela da tapkaju na mestu. Evolucija kao celina tekla bi ukoliko je to moguće u pravoj liniji, ali svaka pojedinačna evolucija jest jedan kružni proces.“ (A. Bergson, 1991: 78)

Sam život, dakle, prevazilazi analize usmjeravajući pri tom na egzistencijalne temelje ličnosti i zajednice. Osposobljavanje ličnosti za život u zajednici pretpostavlja specifičnosti određenog društveno-istorijskog konteksta. U tom smislu slika obrazovanja našeg vremena svjedoči o uzajamnim uticajima između društva i obrazovanja, kao i o poziciji i perspektivama svih učesnika obrazovnog procesa koji se susreću u različitim ulogama. Isprepletenost pojedinačnih iskustava o sebi i svijetu (u školi i van nje) podrazumijeva interakciju među pojedincima i njihovo aktivno učešće u životu društvene zajednice. Budući da pojedinac može postati ljudsko biće samo u zajednici, on je uvijek iznova u prilici da, u skladu sa individualnom procjenom i pozicijom,

izgrađuje i zauzima stavove prema sebi i prema drugima. Ko ne može živjeti u zajednici ili kome ništa nije potrebno jer je sam sebi dovoljan, nije dio države, „te je ili zvijer ili bog“. (Aristotel, 1988: 5)

## Obrazovanje iz perspektive kvaliteta života

„Moć jednog bića da dela shodno svojim predstavama zove se život.“

I. Kant: *Metafizika morala*

Porast značaja obrazovanja u savremenom svijetu korespondira sa potrebom kritičkog promišljanja različitih segmenata života koji utiču na kvalitet života u cjelini. Kao dio cjeline društvenih odnosa i kao način ljudskog postojanja, obrazovanje nema samo socijalnu funkciju, već je ono, prije svega, egzistencijalna odredba čovjeka – proces koji traje tokom cijelog života. „Reč život označava celinu empirijskih datosti koja sama ne može biti empirijski provjerljiva, i koja, kao predstava, nastaje iz čovekovog iskustva o sebi samome kao o živom i umskom biću.“ (P. Kozlovki, 2003: 288) Utoliko su i pojedinačna ispoljavanja života uglavnom fragmentarna, iako bez njih cjelina života ne bi bila potpuna.

Kvalitet života može se posmatrati kao stalan proces ostvarivanja univerzalnih vrijednosti i zadovoljavanja ljudskih potreba. Pod kvalitetom života se, sredinom prošlog vijeka, podrazumijevao životni standard. Pored materijalnog *blagostanja*, životni standard obuhvata i elemente duhovne kulture, radne i društvene uslove života i rada stanovništva. Svi ti elementi reflektuju se na *stil života* pojedinaca ili društvenih grupa koji zadovoljavaju svoje potrebe u zavisnosti od njihovog društvenog položaja i vrijednosnih orijentacija. *Stil života* predstavlja „skup obrazaca i ponašanja i orijentisan je prevashodno na ljudsku svakodnevicu.“ (Sociološki leksikon, 1982: 673) Kao pokazatelji stila života navode se: materijalne, kulturne i rekreativne potrebe i način njihovog zadovoljavanja, odnos pojedinaca prema radu i slobodnom vremenu, odnos čovjeka prema čovjeku, kao i prema užem i širem socijalnom okruženju.

Bilo da je riječ o primarnom značaju materijalnog životnog standarda ili o subjektivnim činiocima koji utiču na kvalitet ljudskog života, koncept kvaliteta života odnosi se na ukupnu *dobrobit* unutar jedne društvene zajednice, usmjerene na to da svakom članu društva omogući da zadovolji svoje potrebe i ostvari ciljeve. U tom smislu ispostavljaju se brojna pitanja: Koliko kvalitet života i kvalitet obrazovanja zavisi od angažovanja samog pojedinca, a koliko od datog društveno-istorijskog konteksta, sistema vrijednosti i užeg socijalnog okruženja? Da li poboljšanje kvaliteta života implicira poboljšanje kvaliteta obrazovanja? Da li stalna potreba za obrazovanjem čovjeka čini zadovoljnim i uspješnim ili samo povećava kritičnost (i kriterijume) pri samovrednovanju i procjeni kvaliteta obrazovanja i kvaliteta života?

Obrazovanjem čovjek osmišljava i vrednuje svoju egzistenciju. Obrazovanje je iznad instrumentalnih vrijednosti i kao jedno od najvećih dobara nosi sobom mogućnost da se stekne *obraz*, da se razvije smisao za dobro, istinito, pravedno i lijepo. *Obrazovanost* označava stanje i rezultat vaspitno-obrazovnog procesa, ali i stalnu čovjekovu težnju za obrazovanjem. I dok je izvjesno da se bez unapređivanja kvaliteta obrazovanja teško može govoriti o boljem životu, ostaje sporno na koji način vladajući kulturni obrasci promoviraju *ideju obrazovanja*. Koliko aktualna teorija obrazovanja korelira sa idejom obrazovanja, a koliko je involvirana u postojeći društveno-istorijski kontekst? Koliko u aktuelnom obrazovnom idealu prepoznajemo ideje istine, ljepote i moralnosti?

Posebnu pažnju zaslužuje preispitivanje odnosa između proklamovanih i stvarnih *vrijednosti*,<sup>2</sup> između vladajućih kulturnih obrazaca i vaspitno-obrazovne realnosti, između onoga što bi trebalo da bude i onoga što stvarno jeste. I kao što se može reći da je *kultura za sve* i *kultura za svakog* realnost savremenog svijeta, slično se može govoriti o *obrazovanju za sve* i *obrazovanju za svakog*. U tom kontekstu je evidentna ekspanzija *obrazovanja za sve* i preferiranje kvantitativnih pokazatelja, dok izostaje briga o *obrazovanju za svakog* pojedinca. Da li navedene dihotomije treba prihvatiti kao društvenu stvarnost koja potvrđuje značaj razlikovanja među ljudima, ili se na taj način opravdava težnja za *idealom* ljudske jednakosti? Može li se govoriti o promociji univerzalnih vrijednosti ili ekspanziju *kulture za sve skupa* (masovne ili kolektivne kulture) treba prihvatiti kao realnost savremenog svijeta? Iako približavanjem kulturnih vrijednosti širim slojevima društva omogućuje demokratizaciju kulture i društva u cjelini, masovna kultura „smanjuje vreme za onu kulturu koja bi bitno uticala na čovekov unutrašnji preobražaj, ona zamenjuje ono stvaralaštvo u kome bi se prepoznala čovekova potreba za otkrivanjem istinskih vrednosti i kreativnim samopotvrđivanjem“. (R. Božović, 1984: 14)

Promovisanje *brige za ljudsko dostojanstvo i prava na slobodu* sve manje uspijeva da se izbori sa učestalim povredama ljudskih prava i sloboda. Aktuelna zbivanja svjedoče o *opštoj krizi vrijednosti*, koja se manifestuje kroz prožimanje *univerzalnih vrijednosti* i *mondijalizacije* i ukidanje razlike između njih. Dok *mondijalizacija* preferira nužnost integracija u savremenom svijetu, značaj tehnike, tržišta, turizma i informacija, *univerzalnost* afirmiše prava čovjeka, slobodu, kulturu i demokratiju. Ukazujući na nasilje *mondijalnog*, Bodrijar smatra da „univerzalno strada u mondijalizaciji. Mondijalizacija dokida univerzalnost vrijednosti. To je trijumf jednog mišljenja nad univerzalnim.“ (Ž. Bodrijar, 2007: 62) Spremnost na prihvatanje promjena i prilagođavanje zahtjevima vremena, involvirana u dimenziji odgovornosti, može učvrstiti poziciju pojedinca, bilo da se radi o pojedincu kao *potrošaču mišljenja*, ili o pojedincu kao *vlasniku mnjenja* i kolektivne svijesti. Međutim, kao nosioci društvenih uloga pojedinci imaju

<sup>2</sup> Šire o ovoj temi: S. Gvozdrenović, 2012: 76-78.

pojačanu odgovornost (prema sebi, drugima i društvenoj zajednici). Prihvatanje (za)datih pravila ponašanja i disciplinovanje sopstvenih postupaka ispostavlja se kao izbor u čiju valjanost ne treba sumnjati.<sup>3</sup>

Kritičkim promišljanjem o sistemu vrijednosti u društvu i obrazovanju, vaspitno-obrazovnim ciljevima, teoriji i praksi obrazovanja, stvaraju se pretpostavke za potpunije vrednovanje uloge i značaja obrazovanja u razvoju društva i pojedinca. „Obrazovanje nije *pasivni činilac* koji trpi izmjene u nauci i proizvodnji, prinuđeno da na te izmjene reaguje, već je ono *aktivni elemenat* sa stvaralačkim pozitivnim uticajem.“ (D. Savićević, 1983: 151) Na taj način ispoljava se međuzavisnost razvoja nauke, materijalnih pretpostavki funkcionisanja društvene zajednice i investiranja u obrazovanje. Činjenica da potreba za obrazovanjem često izostaje na listi potreba koje obogaćuju cjelokupno življenje, svjedoči o bogatstvu potreba i kvalitetu života, o poziciji i perspektivama samog obrazovanja.

### **Kvalitet života iz perspektive obrazovanja**

„Kvalitetno obrazovanje je ono koje zadovoljava osnovne potrebe i obogaćuje život onih koji uče i njihovo celokupno življenje.“  
Svetski forum za obrazovanje: *Dakarski okvir delovanja*

Uzajamni uticaji promjena u društvu i obrazovanju impliciraju promjene u različitim segmentima vaspitno-obrazovnog sistema. Kao što se promjene u obrazovanju ne mogu posmatrati nezavisno od duhovnog i kulturnog razvoja jednog društva, isto tako treba imati u vidu povratni uticaj obrazovanja na promjene u društvu. Unutrašnji procesi i odnosi u obrazovanju latentno pothranjuju predstavu o izvjesnosti pozitivnih promjena kontinuiranim osavremenjavanjem vaspitno-obrazovne teorije i prakse, s jedne strane, i sve češće oživljavaju slike iz *odbjeglog* svijeta života, s druge strane.

Izvjesno je da bi teorijsko i praktično djelovanje u svijetu obrazovanja i svijetu života trebalo da bude u funkciji budućih teorijskih oblikovanja koja se temelje na preispitivanju odnosa između planiranih promjena i ostvarenih rezultata. Međutim, koliko god proces kritičkog promišljanja, teorijskih oblikovanja i istraživanja bio potreban i neophodan, često nije i dovoljan uslov za ostvarivanje planiranih poboljšanja. O tome svjedoči istorijsko iskustvo i povijest obrazovanja, razvoj društva i čovjeka kao bića zajednice. Aktuelna kretanja u savremenom svijetu i obrazovanju pokazuju da se nijesu desile očekivane promjene bilo da je u pitanju promjena u svijesti ljudi ili stvaranje

---

<sup>3</sup> Sumnja bi mogla rezultirati negativnim posljedicama, jer su posljedice odluka i izbora uglavnom lične. Izbor, dakle, zavisi od toga u čemu pojedinac vidi smisao vlastitog djelovanja. Tako dolazi do osjećanja vlastitog identiteta, koji se konstituiše sveukupnošću uloga koje neko može imati (ili igrati).

*novog čovjeka*. „Odgojne institucije, koje već u načelu šute o egzistencijalnim pitanjima čovjeka, svojom se šutnjom već unaprijed odriču relevantnog utjecaja na odgoj, jer ne govore o onome što je za oblikovanje odnosa prema životu odlučujuće.“ (J. Marinković, 1987: 78) Egzistencijalna dimenzija obrazovanja najčešće se podrazumijeva, dok se sve ubrzanije isporučuju informacije, projektuju potrebe, redefinišu strategije obrazovnih sistema i promovišu zahtjevi o njihovom približavanju *realnosti radnog okruženja*. To potvrđuje redefinisane strategije obrazovanja u Evropskoj uniji (novembra 2012) kojom osnovu promjena čine dvije grupe vještina koje su povezane sa potrebama na tržištu rada, a to su:

- *vještine u vezi sa adaptacijom na stalne promjene (Transversal/Transferable Skills)* i
- *vještine u vezi sa realnim potrebama konkretnih poslova (Vocational skills)*.

Poseban značaj u procesu promjena u obrazovanju odnosi se na sticanje uvida u kvalitet obrazovanja, nastave i istraživanja. *Obezbjeđivanje kvaliteta* predstavlja osnovu za uspostavljanje Evropskog prostora visokog obrazovanja, što podrazumijeva spremnost na kontinuirano vrednovanje (praćenje, ocjenjivanje, poboljšanje) kvaliteta visokog obrazovanja, ustanova i studijskih programa. Iako prožimanje teorijski osmišljenih zahtjeva i vaspitno-obrazovne prakse samo djelimično podliježe individualnoj i kolektivnoj procjeni, to ne umanjuje stalnu potrebu preispitivanja korelacije između postavljenih ciljeva i njihove realizacije.

Posebnu pažnju zaslužuje nesklad unutar teorijskih zahtjeva gdje se u jednom trenutku afirmiše *svestrani razvoj pojedinca* i *ostvarenje najviših akademskih vrijednosti*, dok se u sljedećem insistira na funkcionalnosti i *intenzivnoj stručnoj obući*. Različitost kao pretpostavka *potpunijeg i bogatijeg života* sve češće se gubi u mnoštvu *a priori* utvrđenih pravila i procedura. Brojne kontradiktornosti u teorijskim zahtjevima u velikoj mjeri svjedoče o *krizi teorije obrazovanja* i višestruko pogađaju vaspitno-obrazovnu realnost. Ono što je održava i osnažuje jeste autonomija duha nastave. Duh nastave je autonoman utoliko što se zasniva na međuljudskom odnosu, tj. procesu interakcije i saradnje mišljenja između svih učesnika nastavnog procesa. Obrazovanje se, dakle, kao i sam život, zbiva u činu nastave, ali i nezavisno od njega. Utoliko se promišljanje o svijetu nastave i obrazovanja transponuje u promišljanje o svijetu života.

Podsjećanje na redefinisane ciljeva obrazovanja i nastave našeg školskog sistema (2001-2002) kojim je izneseno nastojanje da se obezbijedi mogućnost za *svestrani razvoj pojedinca*, ili na opredjeljenje Univerziteta da teži *ostvarenju najviših akademskih vrijednosti*, upravo ne bi bilo dovoljno ukoliko se ne uporedi sa aktuelnim tendencijama u obrazovanju (afirmisanje vještina za *snalaženje u promjenljivim situacijama* i podsticanje edukacije koja je *primjenljiva u praksi poslovanja*). Redefinisane procesa prenošenja znanja i promocija kvaliteta u

nastavi i učenju poistovjećuje se sa modernizacijom visokog obrazovanja i obezbjeđivanjem vještina koje su potrebne tržištu rada. Preferiranje praktične vrijednosti obrazovanja sve više potiskuje njegovu humanističku dimenziju, a samim tim i *ideju obrazovanja kao brigu o duši* kroz skladan razvoj svih ljudskih sposobnosti.

Promjene u savremenom svijetu ispostavljaju brojne protivrječnosti, pri čemu se obrazovanje pojavljuje i kao *izvor napredovanja i razvoja*, ali i kao *sredstvo vladanja*, izvor moći i društvenih nejednakosti. Produbljivanje razlika u razvijenosti između vodećih društava i ostatka svijeta potpomaže ekspanziju tehničke moći i materijalnog bogatstva, s jedne strane, glad i siromaštvo, na drugoj strani. Međutim, i jedne i druge povezuju strahovi od prirodnih i društvenih katastrofa, latentna neizvjesnost i nepredvidljivost posljedica svakog ljudskog djelovanja. Gidens ističe da svijet u kojem živimo<sup>4</sup> mnogo ne liči na onaj koji je predviđan. „Umesto da sve više potpada pod našu kontrolu, izgleda kao da je izmakao kontroli – nekakav odbegli svet.“ (E. Gidens, 2005: 30) Brojne posljedice savremenog naučno-tehnološkog razvoja reflektuju se i na poziciju obrazovanja, pri čemu se nameće ključno pitanje: koliko je obrazovni sistem u funkciji aktuelnog društvenog poretka, a koliko u funkciji skladnog razvoja svih ljudskih sposobnosti? Koliko porast tehničke moći doprinosi pozitivnim promjenama u obrazovanju i društvu, a koliko (zlo)upotrebi znanja u tehničke svrhe? Koliko unapređivanje kvaliteta obrazovanja doprinosi poboljšanju kvaliteta života, ispoljavanju raznovrsnih interesa, potreba i sposobnosti, a samim tim i unapređivanju kvaliteta međuljudskih odnosa? Izgleda da je nesporna neizvjesnost krajnjih ishoda u situaciji kada međuljudske relacije „nisu više ništa drugo do bezlični produžetak koncepta održavanja jednog sistema koji se otrgao kontroli ma koje klase ili skupine ljudi.“ (Ž. Simić, 2007: 581)

### Procjena kvaliteta života

„Čovek nije i nikada neće biti gospodar svoje sudbine:  
njegov razum uvek napreduje vodeći ga u nepoznato,  
gde on uči nove stvari.“

Fridrih A. Hajek: *Pravo, zakonodavstvo i sloboda*

Preliminarne asocijacije koje se odnose na procjenu kvaliteta života vezuju se za sagledavanje uslova života i rada pojedinaca, grupe ljudi ili ukupnog stanovništva jedne zemlje u određenom vremenskom periodu. Procjena

---

<sup>4</sup> Ukazujući na rizike i opasnosti savremenog doba Gidens zaključuje da „živimo u svetu gde opasnosti koje smo sami stvorili predstavljaju podjednaku ili veću pretnju od onih koje nam dolaze spolja. Neke od njih imaju istinski katastrofalne razmere, kao što su globalni ekološki rizici, širenje nuklearne tehnologije ili krah svetske ekonomije. Druge nas mnogo neposrednije pogađaju na individualnom nivou, recimo one koje se tiču ishrane, medicine ili čak braka.“ (E. Gidens, 2005: 60)



kvaliteta života zahtijeva utvrđivanje brojnih faktora na osnovu kojih se može procjenjivati. Budući da identifikovanje svih segmenata života predstavlja kompleksan zahtjev, svaki pokušaj vrednovanja *kvaliteta života* ispostavlja kao jedno od najsloženijih i najsuptilnijih pitanja. Iako u teorijskim izvorima postoji saglasnost da kvalitet života obuhvata ukupno blagostanje jedne društvene zajednice, uključujući kombinaciju subjektivnih i objektivnih pokazatelja, razlike su prisutne prilikom izbora činilaca na osnovu kojih se procjenjuje.<sup>5</sup>

Da li su ljudi zadovoljni svojim životom? Šta presudno utiče na oblikovanje odnosa prema životu? Od čega zavisi kvalitet života pojedinaca, grupe ljudi ili konkretne društvene zajednice? Šta utiče na individualne kriterijume procjenivanja? Nesporno je da razlozi za (ne)zadovoljstvo nijesu isti kod svih ljudi, nezavisno od toga da li žive i rade u istim uslovima. Dok jedni teže materijalnom bogatstvu i blagostanju kao primarnom cilju, drugima je materijalna sigurnost i ekonomska nezavisnost samo sredstvo da zadovolje brojne druge potrebe. Iskustvo života svaki put iznova pokreće potrebu za napredovanjem u osvajanju iskustva razlika, u preispitivanju sopstvenih mogućnosti i ograničenja i projekciji budućnosti. Utoliko je prilikom procjene ličnog kvaliteta života značajno kako pojedinac doživljava vlastiti život, a ne (samo) kako ga drugi vrednuju.

U prvim istraživanjima kvaliteta života<sup>6</sup> korišćeni su *objektivni pokazatelji* zasnovani na statističkim podacima. Primjena *objektivnih pokazatelja* omogućuje kvantitativnu procjenu objektivnog stanja nezavisno od ličnih procjena, dok im nedostaje iskustvena dimenzija kvaliteta života, a samim tim i sagledavanje uzroka i posljedica datog stanja. Taj nedostatak upotpunjuju *subjektivni pokazatelji* jer omogućavaju definisanje ključnih dimenzija kvaliteta života. Subjektivni pokazatelji predstavljaju individualnu procjenu objektivnih okolnosti i vlastitog životnog iskustva i pokazuju u kojoj su mjeri ispunjena lična očekivanja. Treba imati u vidu da obje vrste pokazatelja imaju određene prednosti i nedostatke, oni su konceptualno komplementarni i mogu se kombinovati. Utoliko se najbolji rezultati postižu njihovom zajedničkom primjenom.

Na osnovu ustaljenih parametara koji su zastupljeni u različitim istraživanjima, može se napraviti i lična procjena kvaliteta života. Izvjesno je da kva-

<sup>5</sup> Nedostatak jedinstvenih indikatora koji bi bili u globalnoj upotrebi otežava upoređivanje rezultata istraživanja u različitim sredinama (gradovi, regije, države, kontinenti), kao i praćenje trendova u različitim vremenskim intervalima.

<sup>6</sup> Šezdesetih godina prošlog vijeka u Sjedinjenim Američkim Drzavama publikovana je studija o kvalitetu života američke nacije (*Towards a social report*) u kojoj je obuhvaćeno više područja: zdravlje i bolesti, socijalna mobilnost, karakteristike životne sredine, dohodak i siromaštvo, javni red i sigurnost, obrazovanje, znanje i umjetnost, politička participacija. Slične publikacije ubrzo su objavljivane i u evropskim zemljama, dok od devedesetih godina dolazi do intenziviranja istraživanja kvaliteta života na svim prostornim nivoima (od nacionalnih do lokalnih).

litet života ne zavisi samo od ekonomskog stanja i materijalnih dobara, već i od brojnih drugih faktora koji obuhvataju:

- *uopšteno zadovoljstvo kvalitetom života;*
- *zadovoljstvo postignutim obrazovanjem;*
- *zadovoljstvo poslom koji se obavlja;*
- *zadovoljstvo sobom;*
- *zadovoljstvo u odnosima sa drugim ljudima;*
- *zadovoljstvo zdravljem (fizičkim, mentalnim, socijalnim, profesionalnim, etičkim, emotivnim);*
- *zadovoljstvo energijom potrebnom za svakodnevni život;*
- *zadovoljstvo uslovima stanovanja i životnom sredinom;*
- *zadovoljstvo novčanim sredstvima;*
- *zadovoljstvo načinom korišćenja slobodnog vremena.*

Bez pretenzije za ličnim imenovanjem parametara, iznosimo primjer izbora činilaca koji objektivno utiču na kvalitet života:

- *zdravlje* (dostupnost i kvalitet zdravstvenih usluga);
- *obrazovanje* (dostupnost i kvalitet obrazovanja);
- *materijalno stanje* (ekonomska situacija, zaposlenost);
- *demokratija* (lična prava i slobode);
- *mir* (zaštićenost od kriminala, represije i oružanih konflikata);
- *životna sredina* (kvalitet i očuvanje životne sredine).

Iako se u literaturi navode različita područja na osnovu kojih se može procjenjivati kvalitet života, uvid u više istraživanja pokazuje da se određena područja izdvajaju kao univerzalna, a to su: *zdravlje, materijalno blagostanje, emocionalno blagostanje, bliski međuljudski odnosi (porodica, prijatelji), šira društvena zajednica, produktivnost, sigurnost*. Izvjesno je da svi uživaju privilegiju procjenjivanja, tako da se u zavisnosti od *položaja, uloge i statusa* pojedinaca i/ili društvenih grupa može govoriti o procjeni značaja pojedinih segmenata života koji utiču na njegov kvalitet, kao i o procjeni života u cjelini.<sup>7</sup> U tom smislu je teško govoriti o hijerarhijskom poretku između različitih aspekata života, jer su i kriteriji po kojima se procjenjuje otvoreni i fleksibilni.

### **Umjesto zaključka: *Imati ili biti?***

„Znanje je uništilo mudrost, a informacija će uništiti znanje.“  
T. Eliot

Preispitivanje unutrašnjeg svijeta života, obrazovanja i svijeta u kojem živimo sobom nosi neizvjesnost krajnjih ishoda, ali i potrebu za (samo) razumijevanjem i sopstvenom orijentacijom u poretku stvari. Sagledavanje

<sup>7</sup> Od instrumenata za mjerenje kvaliteta života istraživači u praksi najčešće koriste upitnik i intervju.

postojećeg stanja obrazovanja u povijesnom kontekstu i položaja čovjeka kao bića zajednice pokreće potrebu promišljanjem odgovora na uvijek aktualna pitanja: *Imati ili biti?* „Koliko smo savremeni? Koliko smo u skladu sa vremenom? Koliko smo integrisani u svijet virtuelnih vrijednosti? Koliko smo originalni, a koliko fleksibilni? **Da li život izmiče trajanju ili trajanje izmiče životu?**“ (S. Gvozdenović, 2008: 34)

Budući da „razmatranje ljudske situacije mora prethoditi razmatranju ljudske ličnosti“ (E. From, 1989: 44), izvjesno je da je iskustvo svakog pojedinca determinisano datim socijalnim kontekstom, duhovnim nasljeđem i tradicijom, radom na sebi i oblikovanjem svijeta u kojem živi. I dok potreba za kvalitetnim obrazovanjem i boljim životom povezuje individualne i društvene interese u savremenom svijetu, taj isti svijet kontinuirano pothranjuje brojne protivrječnosti, neizvjesnost i nepredvidljivost posljedica svakog ljudskog djelovanja. „Evolucija nije samo kretanje unapred; u mnogo slučajeva posmatra se tapkanje na mestu, češće još skretanje ili vraćanje unazad.“ (A. Bergson, 1991: 65)

Težnja za kreativnim oblikovanjem postojećih procesa i odnosa i pozitivnim usmjeravanjem promjena u društvu i obrazovanju sve više korespondira sa krizom obrazovanja i *opštom krizom vrijednosti* koja se manifestuje u različitim segmentima života. Utoliko bi dublje uzroke krize u društvu i obrazovanju trebalo tražiti u ukupnim društvenim kretanjima, proizvodnim i ekonomskim odnosima, s jedne strane, i u teorijskim pretpostavkama promjena, koje su uglavnom u *funkciji prilagođavanja pojedinaca zahtjevima aktuelnog društvenog poretka*, s druge strane. Eksterna projekcija života kroz *a priori* utvrđena pravila ponašanja i ubrzane promjene na tržištu rada, roba i usluga i samo znanje svodi na robu koja funkcioniše prema zakonima tržišta. Sve to implicira zamjenu ciljeva i sredstava, usmjeravanje oblikovanja vrijednosnih stavova, načina razmišljanja i komuniciranja. Ima li smisla (ne) dovesti u pitanje prosječnost, *lagodni* konformizam, zadovoljstvo koje ne zahtijeva duhovni napor, (be)smisao eksterne projekcije života? U najkraćem, pravo na izbor otvara brojne mogućnosti. Originalnost i/ili fleksibilnost? Otpor i/ili (straho) poštovanje virtuelnog autoriteta? Ravnodušnost i/ili nemir preispitivanja? Valja znati izabrati, jer svaki izbor pretpostavlja odgovornost za posljedice, svjedoči o iskustvu i shvatanju života onoga koji bira. Isprepletanost harmoničnih i konfliktnih situacija, procesa i odnosa, bogatstvo različitosti ljudskih potreba i mogućnosti održava stalnost promjena i razvoja, i istovremeno upućuje na značaj traganja za smislom obrazovanja i smislom života.

## Literatura:

- Aristotel (1988): *Politika*, Zagreb, Globus
- Bergson, Anri (1991): *Stvaralačka evolucija*, Sremski Karlovci, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića; Novi Sad, Dobra vest
- Bodrijar, Žan (2007): *Duh terorizma*, Beograd, Arhipelag
- Božović, Ratko (1984): *Lavirinti kulture*, Beograd, Radnička štampa
- From, Erih (1989): *Imati ili biti*, Zagreb, Naprijed
- Gidens, Entoni (2005): *Odbegli svet*, Beograd: Stubovi kulture
- Gvozdrenović, Slavka (2005): *Filosofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica, ZUNS
- Gvozdrenović, Slavka(2008): *Traganje za smislom*, Podgorica, *Vaspitanje i obrazovanje* br. 1.
- Gvozdrenović, Slavka (2012): *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Nikšić, Filozofski fakultet
- Hajek F.A. (2002): *Pravo, zakonodavstvo i sloboda*, Podgorica: CID
- Horkhajmer, Maks (1963): *Pomračenje uma*, Sarajevo, Veselin Masleša
- Jeger, Verner (1991): *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad, Književna zajednica Novog Sada
- Kant, Imanuel (1993): *Metafizika morala*, Sremski Karlovci, Novi Sad, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
- Kozlovski, Peter (2003): *Vodič kroz filozofiju*, Beograd, Plato
- Libert, Artur (1935): *Filosofija nastave*, Beograd, Geca Kon
- Liessmann, K. P. (2008): *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk
- Marinković, Josip (1987): *Ogledi iz filozofije odgoja*, Zagreb, Školske novine
- Savićević, Dušan (1983): *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Titograd, Republički zavod za unapređivanje školstva
- Scheler, Max (1996): *Ideja čovjeka i antropologija* (izbor tekstova), Zagreb, Globus
- Simić, Željko (2007): *Filosofija moderne psihe*, Beograd, Kulturno-prosvetna zajednica Beograda
- *Sociološki leksikon* (u redakciji R. Lukića i M. Pečujlića), 1982, Beograd, Savremena administracija
- Svetski forum za obrazovanje (2000): *Dakarski okvir delovanja*, Dakar, Senegal

## QUALITY OF LIFE AND EDUCATION

### **Abstract:**

This paper is not intended to offer some responses but to generate initiatives for thinking about education from the quality of life perspective. And *Vice versa*: Does the increased quality of life implicate better quality of education? How much the quality of education improvement does affects the quality of life, fulfilment of different interests, needs and abilities, all in all improvement of social relations among people? These questions are focused on existential foundations of personality and society and they are often referred to throughout of our lives. So the aforesaid assessment of quality of life and reasoning on education takes its full meaning in correlation with the spiritual situation/context of the present time, dominant values system and position of a person in such a community.

Questioning of inner world of thoughts, education and world we live in has its uncertainties of the outcomes, but also the need of self-guidance in the order of the things.

**Key Words:** quality of life, education, personality, community, values, changes

Saša MILIĆ<sup>1</sup>

## MJESTO I ULOGA IGRE U PROCESU UČENJA

### Rezime:

U savremenoj pedagoško-psihološkoj teoriji i praksi opšte je prihvaćeno mišljenje da igra predstavlja dominantnu komponentu dječijeg ranog iskustva i da je igra jedan od ključnih načina učenja u djetinjstvu. No, iako je značaj igre nedvojben kod mnogih teoretičara pedagoške misli, ipak je samo definisanje pojma igre problematično. Zbog vrlo širokog obuhvata onoga što se pod pojmom igre podrazumijeva, te zbog različitog sagledavanja uloge igre u razvojnom procesu – jedinstvene definicije igre nema. Razlike u gledištima o ulozi igre variraju i u pogledu njenog značaja u odnosu na starosnu dob, tj. vrlo često se igra pripisuje isključivo djetinjstvu, dok se njen značaj na sveukupan ljudski razvoj i uticaj na odraslog čovjeka minimiziraju ili negiraju. Stoga su i brojne definicije igre skup vrlo generalizovanih misli, kao npr. – igra je u djetinjstvu izrazito kompleksan fenomen, tj. aktivnost koja u jedinstvenu cjelinu spaja različite aspekte misli i djelovanja (iskustva). Mnoga znanja i iskustva koje je čovjek stekao kroz igru u ranom djetinjstvu pokazuju značajan stupanj postojanosti i u zrelim godinama života.

### Uvodna razmatranja

Igra je neodvojivi dio ljudskog bitisanja i postoji odkad postoji i ljudska civilizacija. Još od prvobitne zajednice igra je činila ljudsku svakodnevicu i ostvarivala se kroz različite vrste plesova, društvenih igara, proslava i drugih ceremonija. Takođe je evidentno da su ljudi kroz istorijske epohe uvijek prenosili igru na mlađe naraštaje i da su djeca uvijek oponašala igru odraslih. Antička misao se svakako dotakla i pitanjima efikasnosti vaspitanja i obrazovanja mladih naraštaja i u tom kontekstu Platon smatra da bi procesi podučavanja i učenja trebali dominantno biti zasnovani na očiglednosti, te da se što je više moguće uči kroz igru i zabavu. Slično Platonu, i Aristotel uviđa ulogu i **značaj igre u razvoju djece**, posebno djece predškolskog uzrasta. No, iako je igra odvajkada prisutna

---

<sup>1</sup> Prof. dr Saša Milić, vanredni profesor Univerziteta Crne Gore

u ljudskoj civilizaciji, ipak neophodno je naglasiti da sve do kasnog srednjeg vijeka nije bilo sistematskih pokušaja upotrebe igre u vaspitno-obrazovnom procesu. Analizirajući shvatanja o djetetu tokom srednjeg vijeka, Filip Arijes kaže da „nije postojala svijest o tome da dijete već sadrži u sebi ličnost odraslog čovjeka“ i da se „i danas još uvijek govori o ulasku u život, u smislu izlaska iz djetinjstva“ (Arijes, 1989, str. 65). U skladu sa ovakvim shvatanjem djeteta bio je određen i osnovni zadatak obrazovanja koji se sastojao u pripremanju za tipične funkcije, poslove, odnosno uloge u društvu. Specifične potrebe djeteta, njegove mogućnosti, težnje, želje i interesovanja nalazili su se, a često se i danas nalaze, u drugom planu (Đorđević, 1997, str. 126). Prema starijim obrascima ličnosti redovno se gubilo lično, neponovljivo i nadasve ono što predstavlja „čovjekovu višu prirodu“. U vaspitanju se nastojalo da djeca budu kao neko, ali se previdalo da se time ne može uliti duh, lično, osobeno stvaralaštvo, bez obzira koliko su valjani uzori sa kojima se djeca identifikuju. Upravo stoga, sistematski pokušaju uvođenja igre u proces podučavanja javljaju se tek krajem srednjeg vijeka i prve takve pokušaje nalazimo kod Jezuita.

### **Teorijske osnove učenja kroz igru**

Utemeljivač predškolske pedagogije kao zasebne pedagoške discipline, Fridrih Frebel smatra da ključ dječijeg razvoja predstavlja samodjelatnost, koja se najpotpunije ostvaruje upravo kroz igru. On smatra da se dječija stvaralačka samoaktivnost nalazi u igri i ona je glavni pokretač djeteta, te da je čak i najapstraktnije pojmove moguće djeci predočiti, i to bez upotrebe riječi već u konkretnom dodiru sa njima, i to upravo kroz igru. U igri se obezbjeđuje prirodna veza, preplitanje i uzajamno pomaganje programa nastalog u okviru vaspitanja kao vještačkog modela razvoja i programa djeteta, odnosno onoga što proističe iz potreba, interesa i mogućnosti svakog djeteta kao individue.

Prema Pijaževskoj teoriji psihičkog razvoja čovjeka, igra ima veoma bitnu ulogu u cjelokupnom dječijem razvoju. Naime, djeca uzrasta 2-3 godine jednostavno nijesu u mogućnosti raditi u kooperaciji zbog potpune egocentričnosti njihovog psihičkog svijeta, te zbog neposjedovanja sposobnosti razmišljanja i doživljavanja određenog predmeta, pojave ili događaja iz drugog ugla. Tek na uzrastu od 4 do 5 godina kod djece se počinju javljati bazični nivoi sposobnosti doživljaja stvari iz različitih uglova, ili stanovišta, te u skladu sa tim javljaju se i prvi pravi oblici dječije kooperativnosti koja se najčešće odvija kroz tzv. kooperativnu igru. Na ovom uzrastu, djeca su uz aktivnu podršku i pomoć vaspitača u stanju otpočeti i procese pregovaranja i usklađivanja sopstvenih želja i ideja sa željama i idejama druge djece, te na taj način ovladavati osnovnim vještinama rješavanja konflikata. Upravo zahvaljujući socijalnim kontaktima, koji se ostvaruju kroz igru, dijete se oslobađa egocentričnosti, njegovi misaoni procesi postaju reverzibilni, a pojavljuje se i logičko rezonovanje. „Igra predstavlja tipičnu djelatnost djeteta predškolske

dobi. Ona je prva manifestacija njegove samostalnosti u dodiru sa okolinom, u poznavanju svijeta i vlastitih mogućnosti“ (Bartuškova, 1968, str. 94).

Američki teoretičar psihičkog razvoja čovjeka, Rogers *Sawyers*, igri pridaje izniman značaj i smatra da bi „trebalo da vrijedujemo značaj igre ne samo zbog njenog direktnog uticaja i stimulacije kognitivnih sposobnosti već upravo zato što je igra jedna od ključnih crta onoga što znači biti ljudsko biće“ (Popović, 2002, str. 4). Igra je veoma značajan indikator sveukupnog razvoja djeteta, bilo da je riječ o intelektualnom, moralnom, estetskom, socio-emocionalnom ili fizičkom razvoju. Ona jasno otkriva tenzije i prepreke na koje nailazimo pri rješavanju raznorodnih problema, te tenzije koje se javljaju u interpersonalnim odnosima. „Igra je neizbježno utkana u našu ličnost i naš način života, prožimajući čak i one djelatnosti koje smatramo veoma ozbiljnim, jer utiče na naša uvjerenja i izdržljivost“ (Chanan & Francis, 1992, str. 11). U savremenoj pedagoško-psihološkoj literaturi brojni su teoretičari koji sagledavaju značaj igre iz različitih razvojnih domena. Tako *E. For* tvrdi da „igra na prvi pogled izgleda kao najnekorisniji od naših činova, ali ona postaje najkorisnija kada shvatimo da *rasplamsava naš životni žar* i čini da zaboravimo smrt“, dok *Eduard Klapared* da „osobina djeteta nije da bude nedovoljno, nego da bude kandidat za nešto. Igra nije ništa drugo nego manifestacija te kandidature“. *Mek Luan* smatra da „igra predstavlja jedno od *‘prevazilaženja sebe’* – a njen bitan motiv je glad svakog pojedinca da prelazi granice sopstvenog iskustva“. (Kamenov, 1989, str. 51–52).

Za kognitivne teorije dječije igre karakteristično je da igru posmatraju kao *specifičnu saznavnu djelatnost*, koja je od najvećeg značaja za razvoj simboličkih funkcija. Žan Pijaže smatra da intelektualni razvoj i igra imaju svoje zajedničke korijene u mentalnoj aktivnosti jedinke i smatra da „isti faktori koji određuju intelektualni razvitak određuju i razvitak igre, *ona je fenomen koji prati razvoj intelektualnih funkcija*. Dječija igra je jedan proces obrazovanja simbola kao posrednika između čovjeka i stvarnosti koja ga okružuju“. Prema njegovom shvatanju „dijete ima potrebu da zadovolji svoje želje i interese, kao i da izrazi na konkretan način svoju individualnost, što čini kroz igru. Na taj način se razvija njegovo shvatanje svijeta, odnosno igra ima i kognitivnu funkciju“. No, naglašava dalje Pijaže, igra ima i određena ograničenja koja upravo potiču od nivoa kognitivnog razvoja djeteta i smatra da „dijete čini pozitivne napore da shvati realnost ali u tome često ne uspijeva usljed toga što ne posjeduje neophodna saznavna sredstva“. Lav Vigotski smatra da igra predstavlja etapu u razvoju saznavnih procesa, no, on se ipak protivi intelektualizovanju igre. Motive igre on ne vidi u intelektualnoj radoznalosti, već u afektivnim konfliktima koji se javljaju kada dijete ne može da zadovolji svoje težnje. Dalje, on naglašava da dijete uči po svom ličnom programu i taj tip učenja naziva spontanim učenjem, te smatra da se „dijete igra ne budući pri tom svjesno motiva svoje aktivnosti, i u tome se, po njemu, igra razlikuje od rada i drugih vidova aktivnosti. Posebnu



vrijednost igre predstavlja to što ona *angažuje dijete više nego realni život*, u njoj se *dijete ponaša savršenije nego obično*, djeluje linijom najvećeg otpora i prevazilazi svoj stadijum razvoja“. O direktnoj sprezi intelektualnog razvoja djeteta i igre govori i Šato koji naglašava da „igra prati kod djeteta sticanje svake nove funkcije“ (Kamenov, 1989, str. 54–57).

Svi navedeni teoretski stavovi jasno stavljaju dijete u poziciju aktivnog sudionika i kreatora sopstvenog razvoja, jer se dijete definiše kao radoznalo, otvoreno, prijemčivo i istraživanju sklono biće. Dijete kroz intenzivnu aktivnost, promatranje i interakciju, pokušava da spozna svijet oko sebe i da ovlada brojnim novim informacijama sa kojima se svakodnevno suočava. A da bi dijete uspjelo da spozna taj veliki svijet oko sebe, ono i samo djela, radi, pokušava i griješi, ali uporno traga za novim saznanjima. Dijete ‘hrabro’ kreće ka novim saznanjima i ne preza od nejasnoća, neizvjesnosti i neznanja. A upravo u ovom istrajnom procesu traganja za saznanjem igra ima ogromnu i važnu ulogu, jer omogućava djetetu da na relaksiran i zabavan način spozna svijet oko sebe. Prema shvatanju Džona Holta „djeca moraju slobodno da istražuju i osmišljavaju kulturu na svoj sopstveni način i ... dijete treba usmjeriti da samo uči“, a upravo je samostalno učenje najjednostavnije i najefektnije kada se dijete igra i kroz igru uči. Vigotski savjetuje da program rada sa djecom treba da „zadovolji dva teško spojiva kvaliteta i to: program mora biti izrađen po nekom sistemu koji vodi dijete određenom cilju, svake godine čineći određene korake na putu kretanja ka tom cilju ... i u isto vrijeme taj program treba da bude i program samog djeteta, on mora biti prilagođen emocionalnim interesima djeteta i osobenostima njegovog mišljenja“ (Vigotski, 1971, str. 366). Jednostavno rečeno, vaspitanje i obrazovanje putem igre je moguće i predstavlja najpogodniji način vaspitavanja u predškolskom i ranoškolskom uzrastu, ali i kasnije. Nesumnjivo važno mjesto igri u vaspitno-obrazovnom procesu pridaje i najznačajniji predstavnik pragmatističke pedagogije i jedan od najznačajnijih teoretičara pedagoške misli u Sjedinjenim Američkim Državama, Džon Djuj koji smatra da igra mora naći svoje jasno mjesto u nastavnom procesu i da to nikako nije stvar trenutne pogodnosti ili pak prijatnosti, već da igra ima svoju jasnu ulogu u intelektualnom i socijalnom razvoju jedinke. Prema njegovom mišljenju „zadatak je škole da stvori sredinu gdje će se odvijati igra i rad tako da omoguće povoljan duhovni i moralni razvitak. Nije dovoljno da se prosto uvedu igre i sportovi ... sve zavisi od toga na koji se način one koriste“ (Djuj, 1969, str. 138);

### **Odlike igre**

**J. Hojzinga** definiše igru kao „dobrovoljnu radnju ili djelatnost ... koja se odvija unutar nekih utvrđenih vremenskih ili prostornih granica, prema dobrovoljno prihvaćenim ali beziznimno obaveznim pravilima, kojoj je cilj u njoj samoj, a prati je osjećaj napetosti i radosti, te svijest da je ona nešto

‘drugo’, nego ‘običan život’“ (Kamenov, 1989, str. 50). U osnovne odlike igre on ubraja: 1. slobodan čin; 2. stoji izvan procesa neposrednog zadovoljenja nužde i prohtjeva; 3. igra ima završenost i omeđenost (granice vremena i prostora); 4. neponovljivost; 5. nosi element napetosti (neizvjesnosti, slučaja).

**R. Kajoa** igru karakteriše na slijedeći način: (Kamenov, 1989, str. 50)

1. slobodna;
2. izdvojena;
3. neizvjesna (po toku i ishodu);
4. neproaktivna (ne stvara ni dobra ni bogatstva kao rad ili umjet.);
5. propisana (podvrgnuta odredbama koje ukidaju obične zakone i za trenutak novu, jedino važeću zakonitost);
6. fiktivna (u odnosu na tekući život).

**Psihološke teorije najčešće igru karakterišu po sljedećem:** dominacija sredstava nad ciljevima; umanjivanje rizika od neuspjeha; privremeni prestanak frustracije kod igrača; pružanje slobode; dobrovoljna priroda;

**Igra je:**

\* *interaktivna;*

Interaktivnost igre se ogleda u stalnom ostvarivanju aktivnog kontakta i razmjene sa okruženjem, predmetima i ljudima koji su sudionici igre. Igra predstavlja i određenu vrstu veze i interakcije između „društvenog iskustva koje je čovječanstvo akumuliralo kroz vjekove i ličnog iskustva koje dijete stiče kroz sopstvenu životnu praksu. U igri se stalno vrši rekonstruisanje iskustva, stvaranje novih kombinacija i oblika ponašanja i njihovo isprobavanje. Igra i razvoj su međusobno uslovljeni – dok razvoj otvara nove mogućnosti igri, ona, sa svoje strane, potpomaže njegov prirodni tok“. U pogledu interakcije sa odraslima, važno je naglasiti da odrasli u toku dječije igre ima puno lagodniji i prirodniji položaj u odnosu na dijete, jer kroz igru značajno lakše ostvaruje partnerski odnos sa njim, utiče na dijete bez nametanja i pomaže djetetu, ali bez osujećivanja dječije inicijative i imaginativnosti. „Igra je odraz stvarnosti i u njoj se odražavaju ne samo dojmovi okoline već i osjećaji i odnosi prema onome što dijete u svojim igrama prikazuje. Igra omogućava djetetu da aktivno učestvuje u društvenom životu. Odraz društvene sredine u aktivnoj djelatnosti djeteta pomoću igre pridonosi dubljem upoznavanju djeteta snjegovom društvenom sredinom, koju sve bolje razumije“ (Bartušková, 1968, str. 96). Slično Bartuškovoj, i drugi sovjetski pedagog Šumilin smatra da kroz posmatranje djeteta u igri možemo puno saznati o moralnim kvalitetima djeteta, o tome u kojoj mjeri se dijete socijalizuje, koliko i kako uspostavlja komunikaciju sa drugima, te do koje mjere je samostalno. U igri dijete iskazuje stupanj svog razumijevanja, osjećajnosti i tolerantnosti prema drugim ljudima (Šumilin, 1969). Kroz igru dijete intenzivno

uspostavlja prijateljstvo sa drugovima iz vaspitne grupe/odjeljenja. Igrajući se, dijete razvija i demonstrira brojne osobine poput posvećenosti drugima, spremnosti da prihvati liderstvo drugih, da pokaže odobravanje potreba drugih, te da podijeli napore kako bi igra bila efektivna (Heidemann & Hewitt, 1992).

#### **\* slobodna (bez prinude)**

Igra kao slobodna dječija aktivnost omogućava djeci iskazivanje sopstvenih impulsa i osjećaja, bez prinude. Naime, ona kod djece u velikoj mjeri budi „osjećaj snage i olakšanja od osjećaja bespomoćnosti i slabosti koje mnoga djeca snažno doživljavaju kao mlađi članovi dobro uređenog svijeta odraslih. U igri djeci se pruža prilika da postave planove, procjene što je najbolje, te da stvore slijed događaja“ (Biber, 2003, pp. 16). Iako igra podrazumijeva određenu dozu discipline i koncentrisanosti, važno je naglasiti da djeca u igri organizuju svoju aktivnost na višem nivou i da u njoj puno više istrajavaju do uspješnog ishoda, nego što je to slučaj sa običnim životom. Disciplina u igri ne ometa originalno, nekonvencionalno i stvaralačko ponašanje i mišljenje djece.

#### **\* otvorena**

Otvorenost igre podrazumijeva njenu nekonačnost, tj. mogućnost da mnogi elementi igre budu prilagođeni trenutnim potrebama i interesovanjima djeteta. Otvorenost igre se ogleda u otvorenosti prema različitim sadržajima, otvorenost u pogledu broja učesnika u igri (individualna ili kolektivna igra), otvorenost u pogledu pravila (nerijetko se dešava da pravila igre budu adaptirana i promijenjena), te otvorenost u pogledu vremena i prostora (igra može da traje onoliko koliko djeca zaista žele, a najčešće može i da se odvija na mjestu koje djeca odaberu).

#### **\* maštovita**

Imaginacija je neodvojivi dio igre i predstavlja direktnu sponu između „igre i afektivnog i igre i kognitivnog razvoja“ (Lukić, 1975, str. 15). Maštovitost igre zasnovana je na izrazito dubokom unutarpersonalnom doživljaju djeteta dok se igra. No, sem što se igra bazira na djetetovim ličnim doživljajima i mašti, ipak treba naglasiti da dijete u svojim igrama evocira i aktivnosti drugih ljudi. Imitiranje života odraslih i igre uloga kojima se djeca često zanimaju svakako predstavlja kopiranje dijela objektivne stvarnosti koja dijete okružuje. No, i u tim situacijama evidentno je da dijete u igru unosi značajnu količinu imaginacije i da su uloge i svijet odraslih nadograđene dječijim kreativnim doživljajem i maštom. Uporedo sa dječijim odrastanjem i njihova igra postaje sve složenija i maštovitija. „Ako želite da bolje upoznate svoju djecu, češće ih posmatrajte za vrijeme igre. Ovdje je dijete oličenje neposrednosti, ovdje se potpuno ispoljava njegova mašta, stvaralaštvo, snalažljivost i pažnja“ (Šumilin, 1969, str. 10).

### \* *ekspresivna*

U igri dječija ekspresivnost dolazi do maksimalnog izražaja, tj. djeca u punoj mjeri razvijaju moć svoje verbalne ili neverbalne ekspresije. Naime, igrajući se, dijete je puno sklonije i slobodnije da formuliše neku misao ili rečenicu, slobodnije je da izrazi sopstveni stav i u značajno većoj mjeri je spremno da sopstvenu misao ili iskaz proprati adekvatnom neverbalnom komunikacijom – gestikulacijom, mimikom i sl. „Igra – kao pojam koji ne obavezuje na apsolutnu ispravnost, pruža djeci priliku da eksperimentišu i uče putem pokušaja i pogrešaka – bez straha da će biti kritikovani ako grešku i naprave. Na taj način razvijaju odgovarajuće kognitivne sposobnosti, kao i sigurnost i samopoštovanje“ (Popović, 2002, str. 4). Sličan stav zastupa i sovjetski pedagog Bartuškova, koja naglašava da djeca u igrama „ne samo što odražavaju stvarnost i što je duboko emocionalno proživljavaju, već tu stvarnost i aktivno mijenjaju“ (Ibid, str. 95)

### \* *divergentna*

Igra kao smislena i svrsishodna ljudska aktivnost se može javiti u bezbroj oblika i kao takva ona je podložna transformacijama i u samom njenom toku. Igra se može kretati u nekoliko pravaca i omogućava djetetu da je stalno nadograđuje sa novim i novim iskustvima i iskazima. Divergentnost igre ujedno podrazumijeva i da u njoj nema striktnog smjera ili šablona kojim se djeca moraju kretati, već da se igra može odvijati u različitim smjerovima. Pored toga, divergentnost igre se ogleda i u upotrebi različitih igrovnih materijala i prakticovanju različitih vrsta aktivnosti. Stoga igra ima veoma pozitivan uticaj na sveukupan dječiji kognitivni razvoj, na razvoj govora, na razvoj fizičkih sposobnosti, pa i na razvoj sistema moralnih vrijednosti kod djece.

### **Pedagoški principi učenja kroz igru**

Ovladavajući svijetom koji dijete okružuje i svakodnevnim upoznavanjem različitih pojava, predmeta i sl. iz okoline, dijete uči. No, učenje svakako ne bi trebalo biti puko upijanje i memorisanje novih informacija, već aktivan odnos prema znanju, tj. proces rekonstrukcije i reorganizacije novostečenih znanja. Drugim riječima, da bi učenje bilo efektivno i efikasno, ono bi trebalo voditi istinskom razumijevanju onoga što se spoznaje. Pod razumijevanjem mislimo na aktivno shvatanje značenja pojava i predmeta koji nas okružuju. Dijete doseže razumijevanje nečega kroz kreiranje hipoteza o stvarima i događajima koji im se učine interesantnim. „Djeca testiraju hipoteze tako što ostvaruju aktivnu interakciju sa stvarima i događajima u njihovom okruženju“ (Chaille & Britain, 1991, pp. 33). Igra je, kao što je već naglašeno, prirodna djetetu i kao takva ona čini sastavni dio djetetove svakodnevice, sastavni dio njegovog ponašanja, U skladu s tim, jasno je da igra ne može biti u suprotnosti sa različitim dječijim aktivnostima, pa time ni sa procesom učenja. Naprotiv,

igra aktivno podupire proces učenja i značajno ga oplemenjuje. „Igra i rad u životnoj djelatnosti djeteta ne predstavljaju dvije podijeljene struje koje teku u raznim pravcima; one se slijevaju i tvore moćnu struju razvoja i vaspitanja ličnosti djeteta; ... obje forme aktivnosti – igra i rad – ne smiju da smetaju jedna drugoj, nasuprot, međusobno se pomažu“ (Arkin, 1953, str. 66).

Američka asocijacija za obrazovanje djece (National Association for Education of Young Children) je 1987. godine deklarirala principe učenja kroz igru. Prema njihovoj zvaničnoj publikaciji „Razvojno primjerena praksa u programima ranog obrazovanja“ principi učenja kroz igru su sljedeći:

\* Kod djece predškolskog i ranoškolskog uzrasta učenje se odvija kroz njihovo lično, **direktno i aktivno angažovanje u igri**, koju ono definiše kao svoju. Igra je u potpunosti prirodna djetetu predškolske i osnovnoškolske dobi i predstavlja jedan od prvih pokazatelja dječije samostalnosti. Djeca sa zadovoljstvom započinju igru, a tako je i završavaju. Igra djecu čini spretnima, jakim i smjelima, tj. u značajnoj mjeri kod djece podiže nivo samopouzdanja. Naime, u ponašanju i izražavanju djece predškolske i rane osnovnoškolske dobi postoje razna ograničenja i sputanost, jer ona još uvijek ne mogu u punoj mjeri učestvovati u realnom životu. Ne iznenađuje da dijete punije i dublje živi u samoj igri i stoga je igra za dijete mnogo interesantnija stvarnost od realne stvarnosti koja ga okružuje. „Iskustvo je pokazalo da za djecu predstavlja radost da idu u školu, da im disciplina nije toliki teret i da im je učenje lakše kada imaju prilike da se upuste u fizičke djelatnosti u kojima dolaze do izražaja njihovi prirodni nagoni. Ponekad se pribjegava igri, sportu i konstruktivnom radu da bi učenike relaksirali od 'redovnog' školskog rada koji je dosadan i naporan ... Nema, međutim, razloga da se ove aktivnosti koriste prosto kao prijatna razonoda. Proučavanje duhovnog života objelodanio je suštinsku vrijednost urođenih težnji za istraživanjem, rukovanjem alatkama i materijalima, konstruisanjem, ispoljavanjem radosnih osjećanja itd. Kad vježbanja koja pokreću ovi nagone čine dio redovnog školskog programa onda je učenik cio zaokupljen radom, smanjen je vjestački jaz koji postoji između života u školi i van nje, pruženi su motivi koji podstiču pažnju u odnosu na mnoštvo raznovrsnog gradiva“ (Djuj, 1969, str. 137).

\* U planiranju dječije igre **mora se voditi računa da se dječija priroda usložnjava kroz uzrasne stadijume**. Dječija igra je, kao što je i ranije naglašeno, u značajnoj mjeri uzrasno determinisana i usložnjava se uporedo s djetetovim razvojnim stadijumima. Prema mišljenju bugarskog pedagoga Dimitreva, materijali i aktivnosti koji se nude djeci u igri trebaju da se odlikuju postupnošću i da se sa odrastanjem obogaćuju. On predlaže sljedeće: „u prvo vrijeme, i to nakratko (dva do tri mjeseca) uključiti velike kocke, materijale za gradnju, i igračke koje podržavaju aktivnosti iz stvarnog života; postupno promijeniti odnos materijala u korist igračaka s likovima kao što su lutke, plišane životinje, slavni junaci i drugi modeli ponašanja; uključiti raspon različitih materijala

za igru koji se mogu koristiti za istu svrhu i funkciju. Na primjer, uključiti injekciju za igru, ali dodati i olovku ili štapić koji se može upotrijebiti da se simulira injekcija iz liječničke ordinacije; kreirati teme koje se odnose na dom (domaće) i posao (profesije) koje se mogu obogaćivati zajedno s rastom znanja i interesa djece i njihovog društvenog okruženja (igranje kuvara, ljekara, stolara, vozača, prodavačice ili majke); razviti otvorene teme za igru, tako da djeca mogu s određenim materijalom koristiti svoju maštu. Na primjer, za putovanje, ista stolica ili kolica mogu se upotrijebiti da predstavljaju putovanje autobusom, vozom, brodom ili avionom; uključiti materijale koji podržavaju određenu ulogu (majka, ljekar, zidar), ali i razne predmete koji se mogu koristiti u mnogo različitih uloga (kocke koje se mogu koristiti kao čekić, stuba ili drvo za ogrijev); odabrati materijale i igračke koji pomažu djeci pri prelasku s konkretnog na apstraktno razmišljanje. Uključiti materijale koji mogu zamijeniti stvarne predmete i poslužiti sličnim funkcijama, a potom uključite i igračke i materijale za gradnju koje djeca mogu koristiti individualno, kao i materijale koji potiču kooperativnu igru i interakciju, kao što su veliki predmeti za gradnju. S vremenom, povećati količinu materijala i tema za igru koje se odnose na razne stvarne profesionalne sfere (usluge, trgovina, transport i zabava) a smanjiti količine materijala posvećene svakodnevnom životu i porodici. Dodati multifunkcionalne materijale koji dopuštaju djeci da stvaraju vlastite teme, te uključiti slike i modele koje djeca mogu iskoristiti kao početnu tačku“ (Dimitrev, 2003, pp. 21).

\* U igri ***materijali bi trebali biti konkretni, realni i relevantni za život djeteta***. Kroz igru dijete često oponaša stvarnost koja ga okružuje, iako taj odraz stvarnosti u dječijem izvođenju zna biti nepotpun i neodgovarajući. Kroz igru djeca stiču znanja o životu i radu ljudi, o javnim zbivanjima, o zbivanjima u prirodi, društvenim odnosima, moralnim pravilima i normama, elementima proizvodnih odnosa, te o oruđima, alatkama i mašinama. Prema mišljenju teoretičara igre, Čenan i Frensis, materijali za igru bi trebali ispunjavati četiri vrste kriterijuma. Prije svega materijali za igru i igračke trebaju biti sa najjasnijim karakteristikama reprezentativnosti, tj. trebaju da reprodukuju prepoznatljive slike i oblike iz svijeta koji dijete okružuje. Dalje, poželjno je da materijali budu povezani sa kulturnom tradicijom i legendama ambijenta u kome se koriste, te da budu usmjereni na razvoj znanja i vještina koje su djetetu neophodne u svakodnevnom životu. Takođe je poželjno da materijali za igru uključuju određeni sistem pravila, kako bi djeca igrajući se sa njima mogla spoznavati različite vrste uloga i relacija u interpersonalnim odnosima (Chanan & Francis, 1984).

\* ***Sredina za učenje*** koju kreira vaspitač/učitelj treba da omogući ***aktivno učenje kroz istraživanje***. Razumijevanje koje dijete ostvaruje ne može imati univerzalnu važnost za svu djecu, već je ono uvijek individualno i nosi pečat pripadnosti određenom djetetu. Pored toga, djeca nerijetko koriste poznata

sredstva ili oruđa u nekim nepoznatim okolnostima ili situacijama kako bi spoznali neku novu ideju. Ponekad sredstva koja djeca koriste ne dovedu do pozitivnog krajnjeg ishoda, no u tim situacijama važnije je da li je dijete shvatilo poentu funkcionisanja nekog sredstva, nego da li je krajnji ishod pozitivan. Samo ukoliko dijete samo uoči diskrepancu u svom pokušaju rješenja – ono će odbaciti prijašnju hipotezu i pokušati na novi način da riješi problem. Važno je naglasiti da ne mora po definiciji svaki oblik igre spadati u aktivno učenje. Kada su djeca zainteresovana i kada punu pažnju posvećuju igri, onda možemo govoriti i aktivnom učenju. Ukoliko igra uključuje samo jednostavnu manipulaciju materijalima, bez mentalne aktivizacije djeteta, u tom slučaju ono nesumnjivo dolazi do određenih spoznaja, no te spoznaje će svakako biti nižeg nivoa i površne, te u tom slučaju teško možemo govoriti o aktivnom učenju. U igri djeca posežu za različitim potencijalnim rješenjima problema, „koriste različite materijale i kroz sistem pokušaja i pogrešaka pokušavaju doći do rješenja. Visoko motivisana djeca će na rješavanju problema/zadatka raditi u dužem vremenskom periodu i sa manje frustracija“ (Challie, 1996, pp. 274).

\* *Vaspitači/učitelji imaju aktivnu ulogu u planiranju*, organizovanju stvaranju različitih i sve složenijih iskustava u vođenju i podsticanju dječije igre. Igra predstavlja svojevrsan izraz dječijih mentalnih procesa, kao što su opažanje, mišljenje, imaginacija, učenje, rješavanje problema i konflikata i sl. Sveukupno gledano, igra predstavlja odraz dječijeg doživljaja stvarnosti koja ga okružuje. Aktivnim posmatranjem dječije igre i njenim proučavanjem, pedagozi (vaspitači/učitelji/nastavnici) su u prilici da pomognu djeci u procesu učenja i da podstaknu cjelokupni dječiji razvoj. Da bi igra zaista bila u funkciju učenja, ona treba da bude razvojno primjerena dobi kojoj je namijenjena, da odgovara aktuelnim dječijim interesima, te da omogućí djeci uživanje i interakciju sa okolinom (predmetima i ljudima).

\* *Vaspitači/učitelji imaju aktivnu ulogu u uključivanju djeteta u igru, tako što ga podstiču da proširi i produbi njene sadržaje*. Iako igra predstavlja jedan od najbogatijih 'sadržaja' preko kojih možemo posmatrati proces dječijeg učenja i razumijevanja svijeta oko sebe, ipak je veoma važno da vaspitač/učitelj prepoznaje različite tipove saznanja do kojih dijete može doći u procesu igre. Ukoliko vaspitači/učitelji uspješno koreliraju sadržaje igre i sam proces igranja, onda će biti u mogućnosti da uspješno stave igru u funkciju ostvarenja kurikularnih ciljeva i zadataka.

Prema Pijažeovom shvatanju intencionalni socijalni proces konstrukcije razumijevanja sadrži četiri elementa: interes, igru, pravo eksperimentisanje i kooperaciju. Sva tri ostala elementa (interes, eksperimentisanje i kooperacija) sjedinjuju se u kontekstu igre.

### **Klasifikacija igara**

Pijaže razlikuje četiri vrste igre: praktična igra; simbolička igra; igra s pravilima; konstrukciona igra.

**Praktična igra** je „vježbanje struktura bez druge svrhe sem zadovoljstva funkcionisanjem“ (Piaget, 1962, pp.110). Dominaciju u praktičnoj igri ima zadovoljstvo djeteta, dok je učenje nekih novih oblika ponašanja ili sticanje novih znanja u drugom planu. Prema tome, u praktičnoj igri uopšte nije nužno da ona bude praćena aktivnim učenjem. I kod odraslih možemo konstatovati brojne oblike praktične igre, poput vožnje bicikla, gdje nam je zadovoljstvo dominantno, dok je razvoj motorike (pokreti nogu, koordinacija oko-ruka, brzina kretanja) u sasvim drugom planu. No, upravo naglasak je na formulaciji *drugi plan*, što znači da se ipak određeni elementi namjere i cilja prepoznaju i u praktičnoj igri. Interes kao element aktivnog učenja je svakako prisutan u praktičnoj igri. Normalno je da ukoliko ne postoji određeni nivo interesovanja u nekoj igri, da ona i neće biti nastavljena. Takođe se, ne rijetko, dešava da se u praktičnoj igri pojave i ostali elementi aktivnog učenja – kao što su pravila i/ili kooperacija. Djeca često, čak i najjednostavnije aktivnosti poput skakanja u dalj, tendiraju da izvode u grupi, sa vršnjacima, i u tome ostvaruju određenu kooperaciju. Pored toga, dešava se da djeca ustanove određena pravila u praktičnim igrama. No, ono što je karakteristično kod ove vrste igara jeste da su pravila dosta fleksibilna i nestalna, tj. djeca se vrlo jednostavno odluče da neka pravila više ne važe, a dogovore se oko nekih novih pravila. Na primjer, djeci dosadi da čekaju svoj red da bi skočila i onda skoče troje odjednom.

**Simbolička igra** ili igra pretvaranja podrazumijeva nivo dječije sposobnosti da zamišlja stvari, te da umjesto npr. mača kaže „moja ruka će biti mač“. Gotovo je nezamislivo da posjedujemo mentalnu sposobnost pretvaranja, a da pri tom nijesu aktivirani procesi aktivnog mišljenja. Bez misaonih napora djeca ne mogu zamisliti „mač“ ili nešto slično, niti „zamahivati tim mačem“. Prema tome, nezamislivo je da postoji simbolička igra bez značajnog nivoa dječijeg interesovanja. Simbolička igra predstavlja srž aktivnog interesa. Djeca ne mogu jednostavno manipulirati nečim ukoliko ono nije prisutno, niti jedan objekat može biti supstituisan drugim bez određenog misaonog napora. U simboličkoj igri postoje i brojne mogućnosti za aktivno eksperimentisanje, iako se ono uvijek i ne dogodi. Eksperimentisanje je moguće kadgod djeca konstruišu „podijum“ za njihovu simboličku igru. Kad god djeca pokušavaju da nađu alternativna rješenja kojima bi ostvarili svoje namjere, oni uvijek eksperimentišu. Naredni element aktivnog učenja, kooperacija, leži u temeljima simboličke igre, tj. u temeljima dječijih pregovora i usaglašavanja oko cilja simboličke igre, značenja u njoj itd. Tokom simboličke igre dolazi i do neslaganja među djecom, diskutovanja o nastalim problemima, te pronalaženja dogovora kako bi igra bila nastavljena. U tim situacijama djeca razvijaju sposobnost pogleda na stvari iz drugog ugla, tj. sa stanovišta drugih osoba i samim tim bolje razumiju njihov način razmišljanja.

**Igra s pravilima** se najčešće definiše kao propisani skup aktivnosti koji, sa jasno definisanim pravilima koje igrači moraju slijediti, te sa propisanim kaznama



za prekršioce pravila. U ovoj vrsti igara djeca se svojevolumno podvrgavaju pravilima kako bi se igra mogla odvijati i dovesti do kraja. Interes i kooperacija u igri s pravilima se jednostavno podrazumijevaju, a ukoliko njih nema onda i nije moguće nastaviti igru. Koncept aktivnog eksperimentisanja ne predstavlja opštu karakteristiku igre s pravilima. No, djeca svakako eksperimentišu s pravilima kada pokušavaju pronaći alternativan put do kraja igre. Tako npr. dijete u igri klikera pita „da li može pogađanjem jednog klikera i njegovim preusmjeravanjem i pomjeranjem drugog klikera da osvoji poen i sl.“

**Konstruktivna igra** – ovu vrstu igara Pijaže ne definiše isključivo kao igru, već kaže da su konstruktivne igre neka vrsta prelaznog oblika između igre i rada. Djeca mogu koristiti određene materijale tako da reprezentuju stvarnost (npr. mogu izrezbariti drvo i na taj način reprezentovati brod, umjesto što će jednostavno koristiti drvene blokove koje će poredati u obliku broda i pretvarati se da pred sobom zaista imaju brod). No naravno, ni igre sa blokovima nijesu izuzete iz kategorije konstruktivnih igara. Prema Pijažeovom mišljenju, vaspitačima/učiteljima je najlakše da u konstruktivnim igrama prepoznaju aktivno učenje – jer kada djeca rade nešto sa zadovoljstvom, onda su njihov aktivni interes i eksperimentisanje svakako prisutni. A ukoliko je zadatak konstruktivnih igara realizovan i kroz grupni rad, onda je svakako prisutan i treći element aktivnog učenja, kooperacija.

Kriteriji klasifikacije igara mogu biti različiti, npr. prema karakteru igre, prema broju učesnika u igri i sl. Jedan od istaknutih teoretičara predškolske pedagogije **Bartušková** klasifikuje igre prema karakteru u dvije krupne kategorije, i to: **stvaralačke igre i igre s pravilima**.

**Stvaralačke igre** obuhvataju tematske igre (tematske igre su najčešće odraz dječije fantazije i mašte; vezane su za čovjekove djelatnosti i međusobne odnose; to su igre o domaćinstvu, porodici, dječijem vrtiću, pozorištu; dijete se u ovim igrama uči promjeni uloga-decentracija; kroz njih se dijete uči novim odnosima; utiču na javljanje novih interesovanja), dramatizujuće igre (dramatizacija bajki, basni, pripovjedaka; gotova tema se pretvara u scenski izraz; može biti klasična pozorišna dramatizacija, ili lutkarski izraz; ove igre su posebno značajne za jezički i estetski razvoj djeteta; sa starijim uzrastima se može raditi i adaptacija i kreativna izmjena) i konstruktivne igre (slaganje raznih oblika, veličina; igra sa lego kockama i blokovima; igra sa prirodnim materijalima poput pijeska; slagalice; pozitivno utiču na razvoj fine motorike i tehničkih znanja).

**Igre s pravilima** obuhvataju pokretne igre (hodanje, trčanje, skakanje; veliki značaj za fizički razvoj djeteta; bolja koordinacija, tačnost pokreta, ravnoteža; razvoj ritmičnosti, melodičnosti; bolje samosavlđavanje) i didaktičke igre (igre sa jasnim vaspitno-obrazovnim zadacima i jasnim ciljem; svaka didaktička igra ima pravila; ova igra treba da bude i zanimljiva za djecu; bojanke, slagalice, šabloni, unifix kocke, brojalice razne i sl.);

### **Mjesto i funkcija igračke u procesu igre**

U pravilu, prvo samostalno sredstvo kojim dijete upravlja i manipulira jeste igračka i njen osnovni cilj jeste da djetetu razvije imaginaciju i upotpuni sadržaj i radnju određene igre. Kroz manipulaciju igračkom dijete je često u prilici da spozna osnovne elemente svijeta koji ga okružuje, te da stekne saznanja iz različitih oblasti ljudskog bivstvovanja, prirode, tehnologije itd. Još od ranog djetinjstva igračka predstavlja izvor dječije sreće i podstiče dijete na fizičku, mentalnu, socijalnu aktivnost. Ona djeci omogućava i uživljavanje u ulogu i poziciju druge osobe, što ima iznimno veliki značaj po sveukupan dječiji razvoj i izlazak iz egocentričnog svijeta. No, ono što je nužno naglasiti jeste da igračka ima svoju funkciju ako se dijete njome zaista i igra. Ukoliko igračka ne privlači pažnju i interesovanje djeteta, ili se dijete sa njom razbacuje, onda je jasno da je igračka izgubila svoju edukativnu funkciju i da njen odabir nije adekvatan. Igračke prema fazi, tj. nivou završenosti možemo klasifikovati na strukturirane (u potpunosti završene), polustrukturirane (djelimično završene) i nestrukturirane (igračke koje će tek biti kreirane). Prema funkciji igračke možemo podijeliti na: tematske igračke (lutke, saobraćajna sredstva, namještaj, kompleti igračaka...npr. zoo vrt i sl.), konstrukcione igračke (slagalice, blokovi, lego kocke i sl.), didaktički materijal (dopuni br, spoji sliku i br, dodaj slovo i sl.), prirodni materijal (pijesak, kamenje, razni plovodi i sl.), igračke vlastite izrade (igračke koje su djeca sama napravila). Dobra igračka treba da ispuni tri osnovne grupacije zahtjeva: higijenski, pedagoški i estetski zahtjevi.

### **Prigovori na korišćenje igre u vaspitno-obrazovnom procesu**

U savremenoj pedagoško-psihološkoj literaturi nalaze se dvije grupacije prigovora u pogledu korišćenja igre u vaspitno-obrazovnom procesu. Prva grupacija prigovora se odnosi na gotovo potpuno poricanje mogućnosti upotrebe igre u vaspitno-obrazovne svrhe. Prema ovom shvatanju igra je prevashodno bezrazložna aktivnost, ona ne vaspitava jer ne predstavlja vaspitni program dugog daha. Pored toga, zastupnici ovog stava da svako mješanje u igru dovodi do toga da ona prestaje da bude igra, te da savremene igre i igračke „guše bistre i žive izvore snova i stvaralaštva“. Druga grupacija prigovora polazi od stava da bi igra trebala imati samo ograničenu moć upotrebe u vaspitanju i obrazovanju, jer se smatra da se igra teško može pretvoriti u dirignovanu saznavnu aktivnost i da je teško uplitati se u igru, a da se ona pri tom ne naruši. Zastupnici ovog stava takođe smatraju da se igri može dati motivaciono dejstvo samo u smislu uvoda u školsku aktivnost, a da bi se svakako trebao izbjeći neadekvatan, siromašan i nepismen izbor igara.

### **Literatura:**

- Ard, L. & Pitts, M.: »Room to Grow: How to Create Quality Early Childhood Environments« . – Austin, TX: Texas Association for the Education of Young Children, 1995;
- Arijes, F.: »Vjekovi djetinjstva« .- Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989;
- Arkin, E.A.: »Problemy sovietskeje predškolskeje vichovy« .- Bratislava, 1953;
- Bartuškova, M.: »Pedagogija predškolske dobi« .- Zagreb: Školska knjiga, 1968.
- Biber, B.: »Play as a Growth Process« .- U časopisu Educating Children for Democracy – International Step by Step Association, no. 5/2003;
- Burke-Walsh, K.: »Creating Child-Centered Classrooms: 6-7« .- Washington: Children's Resources International, 1995;
- Chaille, C. & Britain, L.: »The Young Child as Scientist« .- New York: Harper Collins, 1991, pp.33;
- Chaille, C. & Silvern, S.: »Understanding Through Play« .- U časopisu Childhood Education, 1996/1, pp. 274-277;
- Chanan, G. & Francis, H.: »Igre i igračke dece sveta« .- Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1984;
- Desforges, C.: »Uspješno učenje i poučavanje« .- Zagreb: Educa, 2001;
- Dimitrov, D.K.: »Obogaćivanje okruženja za igru« .- U časopisu Educating Children for Democracy – International Step by Step Association, no. 5/2003;
- Djuj, Dž.: »Vaspitanje i demokratija« .- Cetinje: Obod, 1969;
- Donaldson, M.: »Um deteta« .- Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1988;
- Duran, M, Plut, D. & Mitrović, M.: »Simbolička igra i stvaralaštvo« .- Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1988;
- Đorđević, J.: »Nastava i učenje u savremenoj školi« .- Beograd: Učiteljski fakultet, 1997;
- Đorđević, J.: »Savremena nastava« .- Beograd: Naučna knjiga, 1981;
- Eljkonjin, D.B.: »Psihologija dečje igre« .- Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1990;
- Heidmann, S. & Hewitt, D.: »Pathways to Play« .- St. Paul: Readleaf Press, 1992;
- Hentig, H.V.: »Humana škola: škola mišljenja na nov način« .- Zagreb: Educa, 1997;
- Ivić, I. i dr.: »Aktivno učenje: priručnik za primjenu aktivnih metoda nastave/ učenja« .- Beograd: Institut za psihologiju, 1997;
- Kamenov, E.: »Intelektualno vaspitanje kroz igru« .- Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989;

- Katz, L.G.: »Engaging children's minds: The project approach«  
.-Norwood: N.J.Ablex, 1989;
- Kej, E. »Stoljeće djeteta« .- Zagreb: Educa, 2000;
- Kyriacou, C.: »Temeljna nastavna umijeća« .- Zagreb: Educa, 2001;
- Lukić, D.: »Počeci simboličke igre« .- U časopisu Predškolsko dete,  
br. 1-2/75, str.15-22;
- Milić, S.: »Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu«  
.- Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore, 2002;
- Montesori, M.: »Otkriće djeteta« .- Beograd: Čigoja štampa, 2001;
- Nutbrown, C.: »Key Concepts in Early Childhood Education and Care«  
.- London: SAGE Publications, 2006;
- Pijaže, Ž. & Inhelder, B.: »Intelektualni razvoj deteta«, .- Beograd:  
zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1986;
- Popović, D.: »Učenje kroz igru« .- U časopisu „Obrazovni magazin“  
.- Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore, 02/2002;
- Rogers, C. & Sawyers, J.: »Play in the Lives of Children« .- Washington  
DC. NAEYC, 1988;
- Šumilin, E.A.: »Igre budućeg đaka – uzrast« .- U časopisu Predškolsko  
dete, 6/1969, str. 3-10;
- Vigotski, L.: »Učenje i razvoj u predškolskom periodu« .- U časopisu  
Predškolsko dete, br. 4/71, str. 365-374;

## **POSITION AND ROLE OF GAME IN LEARNING PROCESS**

### **Abstract:**

Generally accepted opinion in contemporary pedagogic-psychological theory and practice is that game plays a dominant role in early childhood and is one of key methods of learning in childhood. In spite of evident importance of the game many theoreticians find it very difficult to define. There is a broad understanding of the meaning of the game and thanks to different approaches to its role there is no unity in its definition. Opinions vary in regard to its impact age, or it is solely related to childhood while its impact on human development and on adults are often minimized or denied. Consequently, there are many general definitions of the game such as – game in childhood is very complex phenomenon i.e. activity that connects different aspects of thought and action (experience). Considerable knowledge and experience a man acquired through game in early childhood show significant level of sustainability even in one's old age.



*Ibro SKENDEROVIĆ<sup>1</sup>*  
*Jovan ROMELIĆ<sup>2</sup>*

## OSPOSOBLJAVANJE I OSAMOSTALJIVANJE DJECE ZA PRAVILAN PRISTUP ŠKOLI PRIMJENOM PRAKTIČNIH ŽIVOTNIH I RADNIH AKTIVNOSTI

### **Rezime:**

U ovom radu ukazano je na pripremu i osposobljavanje djece za polazak u školu. Predmet istraživanja sadržan je u primjeni praktičnih životnih i radnih aktivnosti u osamostaljivanju i osposobljavanju djece. U periodu pred polazak u školu javljaju se i brojni strahovi, ponajviše roditeljski, koji se lako prenose na dijete, s velikom mogućnošću da upravo to pokvari dane priprema i polaska u školu koji bi trebali biti veliko porodično veselje.

Odlazak u školu je normalan slijed događaja. Nije ga potrebno previše naglašavati, ali ni zanemarivati njegovu važnost. Zapamtite da od vašeg stava zavisi i stav djeteta prema školi i onima koji ga obrazuju. Roditelji bi trebalo da preuzmu ulogu voditelja kroz proces učenja, tako će samo učenje postati zadovoljstvo, a ne napor za dijete, a onda i za samog roditelja.

Dijete se mora prilagoditi novim pravilima ponašanja; sjedjeti na jednom mjestu duže vrijeme, pratiti aktivnost do kraja, doći na početak nastave, a njegova sposobnost učenja i izvršavanja zadataka stalno se procjenjuju.

Težište je usmjereno na polazak djece u prvi razred, jer je to aktuelna tema u najstarijim skupinama u dječjim vrtićima, ali i domovima predškolaca. Zato je prije polaska u prvi razred osnovne škole nužno da djetetovo učenje u svim aspektima psihofizičkog razvoja dostigne određeni stupanj, koji se ocjenjuje pojmom „zrelosti“ za pohađanje škole.

**Ključne riječi:** dijete, osamostaljivanje, vrtić, škola, prvi razred, zrelost.

---

<sup>1</sup> Dr Ibro Skenderović, docent – JU OŠ „Mustafa Pećanin“ – Rožaje,

<sup>2</sup> Dr Jovan Romelić, redovni profesor - PMF, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad

## Uvod

U životu čovjeka postoje odlučujući trenuci, značajni događaji kojih će se uvijek sjećati. Jedan od takvih prelomnih događaja je svakako polazak u školu, kojim započinje nova etapa u razvoju djeteta. Od toga kako bude pripremljeno za njega, u velikoj mjeri zavisi ne samo uspjeh u prvom razredu već često i u čitavom školovanju pa i kasnijem životu. U želji da postigne što bolji uspjeh u školi, roditelji su ti koji mu najviše pomažu u tome.

Ima mnogo dilema oko toga kako najbolje pomoći djetetu da se snađe u obavezama koje ga očekuju u prvom razredu. Jedni uče dijete da broji, drugi da čita ili piše (unaprijed savlađuju školski program), dok treći smatraju da su dovoljno učinili ako su se pobrinuli da bude zdravo i sito, ostalo će učiniti učitelji... Svi oni pomalo griješe, pa umjesto da pomognu, stvaraju određene probleme. Ako dijete nauči nešto pogrešno, učitelj će imati više muke da ga od toga oduči nego da ga uči od početka. Slično tome, nametanje da zapamti nešto što ga uopšte ne interesuje, može izazvati otpor djeteta prema knjizi uopšte. Sa druge strane, dijete koje nije pripremano za školu, vjerovatno će zaostajati za svojim vršnjacima. Iz svega toga proizilazi da mu treba pomoći, ali na pravi način.

Nastavniku danas služe mnoga sredstva za ilustraciju i demonstraciju u nastavi. Može se demonstrirati i putem statičkih (crteži, slike, skice, tekst i dr.) i dinamičkih (film, televizija, radio, magnetofon, kasetofon i dr.) nastavnih sredstava.

## Izazov definisanja potrebnih znanja djece predškolskog uzrasta

Koja i kakva znanja su potrebna djetetu za uspješan start u školi? To su izvjesne činjenice o predmetima i njihovim osobinama, živoj i neživoj prirodi, ljudima, njihovom društvenom životu i radu, dobrom i lošem ponašanju i sl. Za razliku od školskih znanja koja su sistematizovana u nastavne predmeta, naučno zasnovana i jednim dijelom knjiška, ovo su znanja stečena uzgred, u igri, šetnji, iz slikovnica, iz TV-emisija, u spontanim razgovorima s roditeljima, rodbinom i drugovima. Ona su ipak veoma važna jer olakšavaju djetetu da bolje razumije i zapamti ono što će učiti u školi. Pri tome treba imati u vidu da su od znanja i umijanja potrebnih za buduće školovanje, još važniji interes za učenje i saznanje, želja da se bude đak i spremnost za prihvatanje obaveza koje ova statusna promjena donosi.

Dijete od svojih roditelja najviše uči tako što se na njih ugleda i podražava ih. Oni su mu prvi i najvažniji izvori saznanja; dijete ima najveće povjerenje u njih. Sluša šta pričaju, ponavlja što je čulo od njih, imitira njihove pokrete, interesuje se za ono što je njima zanimljivo, plaši se onoga prema čemu roditelji ispolje strah. Zahvaljujući svemu tome ono mnogo saznaje, razvija se kao ličnost. Kako mu u tome pomoći da bi što bolje napredovalo? Pričajte što više sa svojim djetetom, po mogućnosti kad god zaželi. Slušajte ga šta

priča, odgovarajte na njegova pitanja, omogućite mu da vam pomaže u kućnim poslovima, kad pokaže interes za to. Koristite svaku priliku da obogatite njegov rječnik, upotrijebite novu riječ ili mu pokažite kako se neka riječ koju poznaje može koristiti na nov način. Na primjer:

Dok postavljate sto: „tanjir“, „činija“, „podmetač“, „tiganj“, „leteći tanjir“, „omiljeno jelo“, „apetit“, „uljudno“, „pravila ponašanja za stolom“ itd.<sup>3</sup>

Dok stavljate novu sliku na zid: „okačiti“, „ukucati ekser“, „ram slike“, „vodoravno“ (ravno kao voda) itd.

Dok namještate krevet: „čaršav“, „prekrivač“, „uredno složiti“, „jastučnica“, „posteljina“, „ravno pod konac“ itd.

Koliko je tek pravih prilika za razgovor i saznanje izvan kuće, na ulici, u parku, pijaci, samousluzi... Važno je djetetu ukazati na stvari i pojave, zainteresovati ga, podstaći da se čudi i pita, gleda, traga, otkriva ...

Odvedite dijete na obalu rijeke, u polje, šumu, u lutkarsko pozorište, zoološki vrt, cirkus, sportski teren, u posjetu rodbini, baki i deki... Sve su to divne prilike za druženje, razgovor, podsticaji i za dijete da priča o svojim doživljajima, izrazi svoje utiske i osjećanja... Ponekad vaše dijete ne zna kako se nešto zove i to je prava prilika da mu se pomogne. Djetetu nikada ne treba uskratiti odgovor. Šta više, veoma je važno da roditelj pokaže dobru volju i interesovanje za sve što ga dijete pita. Ono ne smije da se zastidi svoje neobaviještenosti ili nespretnosti; zato mu se nikada ne treba smijati niti ga podcjenjivati. Svako zaslužuje da bude poštovan – djeca ništa manje nego odrasli.<sup>4</sup> Istovremeno, ove maštovite igre su za dijete idealna prilika da uči, druži se, zamišlja, predstavlja, kombinuje, glumi... uvježbava mnoge sposobnosti koje će mu biti potrebne u školi. Igračke nijesu uvijek skupe i ne mora se po njih ići u prodavnicu. Vaša demodirana odjeća, prazne kutije, lonci, šerpe, komadi kanapa, ambalaže svake vrste, lišće, kamenčići, daščice... sve to može da se upotrijebi u igri, pod uslovom da nije opasno za dijete (ne sadrži neku otrovnu materiju, nema oštru ivicu ili se može na štetni način upotrijebiti — npr. najlon kesa ako se navuče na glavu je izuzetno opasna). Djeca najčešće znaju da organizuju igru i sama ako im se za to obezbijedi nešto od pomenutog materijala i kutak u kome neće biti ometana niti smetati drugima.

Lijepo je kada im se ponekad pridruži roditelj i sjeti se nekih igara iz svog djetinjstva: „školice“, „piljaka“, „klisa“, „neka bije, neka bije.“, „žmurke“, „šuge“, „ćorave bake“... Postoje i specijalne zbirke igara za one koji su zaboravili pravila... Naročito su korisne igre koje zahtijevaju koncentraciju, strpljenje, umne napore. Pored konstruktorskih igara, to je i rješavanje raznih lavirinata, glavolomki, sklupalica kakvih ima u dječjim listovima. Korisne su i društvene igre u kojima, pored osposobljavanja da djeluje u timu, predviđa, planira,

<sup>3</sup> Kamenov E., *Savremena pedagogija*, Prometej, Novi Sad, 2002. (Biblioteka za roditelje), str.167.

<sup>4</sup> Krulj R. S., Kačapor S., Kulić R., *Pedagogija*, ZUNS, Beograd, 2003., str.54.



usklađuje svoje postupke sa postupcima drugih, nadmudruje se sa njima i sl., dijete uzgred ponešto i nauči što će mu biti potrebno u školi. Na primer, igra dominama ili igra „tablića“ razvijaju matematičke sposobnosti.

Postoje i specijalne didaktičke igračke putem kojih se uči. Na primjer, ređalica Putujemo, putujemo... loto Godišnja doba, domine Polovine i cjeline, karte za učenje saobraćajnih znakova Stopko, zabavne karte Srećne porodice i dr., omogućavaju djeci da na lak i zabavan način srede svoja iskustva o promjenama u biljnom i životinjskom svijetu, životu i radu ljudi i pojavama u prirodi kroz pojedina godišnja doba, razvijaju njihovu sposobnost da uopštavaju, vrše klasifikacije, zaključuju i dr. Sve to će im biti potrebno u školi.

Dijete se igra samo, sa braćom i sestrama ako ih ima, s roditeljima... ali je dobro da se u igru uključe i njegovi vršnjaci, djeca susjeda, poznanici... iako na prvi pogled nema veze sa školom, sve to predstavlja idealnu pripremu za školski život, prihvatanje školskih pravila, druženje, međusobnu pomoć, timski rad... Učite dijete da planira šta će raditi, gdje će ići, kada će se odmarati. To je povezano s rasporedom i ritmom života u porodici koji treba da su do izvjesne mjere utvrđeni. Zna se kada se ustaje, hrani, kada je slobodno vrijeme za igru, kada se gleda omiljena emisija na TV. Često se zna i kuda će se ići za vikend kroz nekoliko dana. O planovima, njihovim varijantama, alternativama i načinima ostvarivanja treba razgovarati s djecom, tako da se kod njih razvijaju pojmovi o vremenu i sposobnost da upravljaju ovim vremenom na način koji im najbolje odgovara.

Čak i u sasvim slobodnim aktivnostima je ponekada dobro imati plan. Na primjer, kada pitamo dijete: „Šta bi želio danas za ručak?“, „Šta ćeš napraviti od kocaka?“, „Hoćemo li u subotu da posjetimo baku?“ i sl. Sve to ga podstiče da razmišlja o raspoređivanju svoga vremena i uči da odlučuje o tome, što će mu i te kako koristiti u školi.

Dijete je rođeni stvaralac, samo mu treba dati materijal i ohrabriti ga, podstaći, ponešto pokazati (ne suviše kako ne bi izgubilo povjerenje u sebe i podražavalo odrasle). Od kutijica, uz pomoć makaza i lijepka, moguće je napraviti zgrade i vozila, čitav mali grad. Plastična flašica na koju se zalijepe oči i uvije se u krpice pretvara se u lutku. Od krompira i čačkalica se naprave različite životinje. A tek od drugih plodova... Prilikom šetnje pored obale rijeke ili mora mogu se skupljati kamenčići zanimljivih oblika a zatim lijepiti jedan na drugi i bojiti.

Postoje i knjige u kojima je opisano kako mogu da se koriste za razvoj dječjeg stvaralaštva papir, karton, vuna, kanap, juta, meka žica, plodovi, lišće, kora, daščice i drugi prirodni materijali, stiropor, koža, skaj, sunder itd. Preporučujemo jednu od njih – Likovno oblikovanje u dečjim vrtićima.

Svako dijete treba da ima pribor za crtanje, slikanje, lijepljenje aplikacija i modelovanje. To su obične, meke olovke i olovke u boji, voštane bojice, četke, tempera boje, papir većeg formata, lijepak za hartiju, plastelin, glina, glinamol. Sve to ima veze s veoma složenom operacijom opismenjavanja.

Rukovanjem pomenutim priborom dijete će, uz našu pomoć, naučiti kako da ga pravilno drži i svrsishodno koristi, njegova ruka postaće spretnija za obavljanje različitih radnji, uskladiće se djelovanje oka i ruke, a ono osposobiti za samokontrolu. Za to su naročito pogodne aktivnosti oblikovanja, sjećanja i lijepljenja papira, origami tehnike izrade raznih predmeta od hartije savijanjem, lijepljenje jesenjeg lišća, sjemenki, isječaka iz ilustrovanih novina ili kolaž-papira, crtanje simetričnih šara u svesci na kvadratiće („ćilim“, „omot za bombonu“, „maramica“, „kecelja“) i sl. Ako znamo neka pravila „ikebane“, japanske vještine aranžiranja cvijeća, pokažimo ih djetetu, koristiće mu i u životu i u školi.

Lijepo je pomagati djeci ali treba paziti da ih ta pomoć ne učini suviše zavisnim od vas. Zapravo, umjesto djeteta ne treba raditi ništa što bi moglo da učini samo, makar i nešto sporije i nespretnije.

To se odnosi na razlikovanje sopstvene odeće, oblačenje, zakopčavanje, vezivanje pertli, umivanje, brisanje nosa, ishranu... Tako se kod djeteta razvija samostalnost a i ono se raduje kada može da učini nešto bez pomoći odraslih ili čak da im pomogne u nečemu. Tako se kod njega stvara povjerenje u sopstvene snage i pozitivna slika o sebi.

Postoji niz kućnih poslova u kojima djeca mogu da učestvuju ili ih obavljaju sama: brisanje sudova, postavljanje i raspoređivanje stola, zalivanje cvijeća, briga o kućnim ljubimcima, odlazak u samoposlugu... Za školu je naročito važna samostalnost djeteta u održavanju lične higijene, snalaženje u javnom toaletu, pažljivo pranje ruku, upotreba maramice... Kada se dijete nečim bavi, crta, slika, modeluje, konstruiše od kocaka, ređa karte ili domine, igra društvenih igara, pomaže u kućnim poslovima, jede, itd., treba ga naučiti da započeto dovrši čak i kada mu je malo dosadilo, a ne da odustaje ili prelazi na neku drugu aktivnost. Ovo je veoma važna osobina, koju će sutra prenijeti na izradu domaćih zadataka. Osim toga, razumije se, poslije obavljenog posla treba da napravi red, kao što je bio prije započete aktivnosti: igračke da ostavi na mjesto, pribor za slikanje opere, obriše sto, tanjir stavi u sudoperu. Isto tako uredno treba da ostavlja svoje stvari, odeću i obuću, kao i lične predmete. Navika da se tako postupa gradi se postepeno i veoma je važna za budućeg đaka.

### **Formiranje pozitivnih stavova prema radnim aktivnostima**

Pozitivni stavovi prema radu razvijaju se zahvaljujući saznanjima o njegovim dometima i značaju za čovjekov život. Pričajte djetetu o svom poslu, o radu drugih ljudi, izražavajte poštovanje prema svakom radu i njegovim proizvodima. Naučite ga da bude čuvano, da pazi na stvari, bez obzira da li su njegove ili se nalaze u javnoj upotrebi, a posebno da čuva prirodu i štiti je prema svojim mogućnostima. Sa pojmovima o radu ljudi lako se povezuje i pojam o školi koja osposobljava za rad, što je važan motiv za njeno pohađanje. Prošetajte sa djetetom do njegove škole. Pogledajte drugu djecu, uđite u hodnike,

oslušnite školsko zvono. Prijateljski porazgovarajte sa nekim od prosvjetnih radnika u prisustvu djeteta. Upoznajte dijete sa putem kojim će ići u školu. Odaberite najbezbedniji put, a na prelazima ulica provjerite da li gleda lijevo pa desno i vodi li računa o svijetlima semafora. To treba uvježbati.

Dijete treba upoznati sa najpotrebnijim saobraćajnim znacima i upozorite ga na opasnosti koje prijete na putu. Međutim, nemojte ga uplašiti – panika na kolovozu štetna je kao i neopreznost. Kada vam se pruži prilika, komentarišite ponašanje pješaka i vozila na raskrsnici.

Više o osposobljavanju djece da bezbednije učestvuju u saobraćaju možete naći u priručniku Saobraćajno vaspitanje. Nemojte plašiti dijete školom ili nešto loše govoriti u vezi sa učiteljem i učenjem. Suprotno tome, gradite kod njega ponos što će biti đak, učiti zanimljive stvari, steći mnogo drugova i drugarica, imati dobrog učitelja. Unaprijed kupljene školske knjige i sveske, pribor, odgovarajuća tašna (naprtnjača je najbolja da bi se izbjeglo krivljenje kičme), školska odjeća, kutak u ormaru za čuvanje školskih stvari, sve to stvara atmosferu iščekivanja nečeg prijatnog, budi samopoštovanje kod djeteta i želju da se kao đak dobro pokaže...

Dijete treba učiti da pomaže drugim ljudima, kulturno se ophodi prema svakome, poštuje propise i pravila lijepog ponašanja... Naučite ga da pravilno rukuje priborom za jelo, kako da se obraća nepoznatim ljudima, ponaša u autobusu, prodavnici, pošti, bioskopu... Razgovarajte sa njime o ponašanju drugih ljudi, koristite primjere dobrog i lošeg ponašanja za izgrađivanje moralnih stavova. Osposobljavajte ga da bude učtivo i strpljivo sa drugom djecom i odraslima, da sačeka na red, ustupi prvenstvo onome ko je duže čekao na nešto ili je slabiji.

### **Iskustvo učenika – praktičan rad kao izvor saznanja**

Kao cjelokupnu nastavu valja temeljiti na saznanjima s kojima djeca dolaze u školu, na njihovom iskustvu. Djeca su prije polaska u školu tokom predškolske dobi, u porodici, a posebno u vrtićima, saznavala svoje okruženje: stvari i pojave u porodici, naselju, okolini u svom zavičaju.

Tako su saznala različite predmete, stvari kojima se koristi porodica, biljke i životinje u vrtu, polju, šumi, zanimljive pojave u svom okruženju. Ali ta dječija saznanja nijesu uvijek potpuna, jasna, tačna, nego su često netačna i pogrešna. Te nejasnoće i netačnosti valja u školi odstraniti – ispraviti. Zato je potrebno učenike dovesti u situaciju da steknu što više iskustva, da svakodnevnim praksom razviju svoje sposobnosti.

*Praksa se može odrediti kao aktivan uzajamni uticaj čovjeka, prirode i ljudi. Ona pretpostavlja djelotvoran odnos čovjeka prema okruženju, a ne pasivno-posmatrački odnos. Iz takvog odnosa proističe da se praksa odnosi na cjelokupan rad, a ne samo na materijalno proizvodnu praksu.*

Dalja oznaka prakse je njen stvaralački karakter u kojem dolazi do izražaja čovjekova sloboda stvaralaštva. Uz to što određuje uslove i karakter

čovjekovog postojanja, ona u sebi *sjedinja* teorijsku i praktičnu djelatnost i smatra se jednom od temeljnih sazajnih kategorija.

„Između društvene prakse u najširem smislu i praktičnog rada postoji stalan odnos, ali se te dvije kategorije ne mogu poistovetiti. Društvena je praksa znatno širi pojam od pojma praktičnog rada, odnosno društvena praksa u sebi obuhvata praktični rad.

Budući da smo društvenu praksu odredili kao aktivni odnos čovjeka prema prirodi i između ljudi, tada bi se praktični rad odnosio na direktan aktivan odnos čovjeka prema prirodi“.<sup>5</sup>

*Praktičan rad je dio društvene prakse koji se odnosi na neposredan, djelotvoran odnos čovjeka prema prirodi.* Svoje djelovanje na prirodu, čovjek je bitno uvećao upotrebom ručnih oruđa, mašina i radilica.

„U ostvarivanju nastavnih zadataka praktični radovi su način da se steknu znanja i vještine ili da se stečena teorijska znanja praktično provere i utvrde.“<sup>6</sup> Znači praktični radovi imaju dvije važne funkcije: sticanje znanja i formiranje vještina. U ovom slučaju sticanje znanja ne znači prvi susret učenika sa određenim materijalom, činjenicama. Sticanje znanja praktičnom aktivnošću podrazumijeva već posjedovanje teorijskih znanja koja su zatim praktičnim radom utvrđena i postaju duboka i trajna. Formiranje vještina je druga važna funkcija praktičnih radova, a ostvaruje se čestim ponavljanjem (vježbanjem) jer se tako razvijaju psihomotorne sposobnosti i omogućuju lakše, brže i tačnije izvođenje određene radnje.

Praktični radovi mogu se koristiti u svim nastavnim oblastima. Najveću potrebu za primjenom ovog oblika rada imaju predmeti praktičnog karaktera kao npr. opšte tehničko obrazovanje, ali zadaci praktične prirode se mogu vrlo uspješno koristiti i u nastavi matematike, i u nastavi maternjeg jezika.

Praktični radovi se mogu izvoditi u učionici, u kabinetima, radionicama, školskom vrtu, kulturnim ustanovama, društvenim službama, preduzećima za proizvodnju. Ovaj oblik rada može da se obavlja u okviru redovne nastave ili u okviru profesionalne prakse koja može biti sedmična, petnaestodnevna ili mjesečna.

Praktični radovi su šireg raspona od laboratorijskih. Oni su pretežno profesionalno-radnog karaktera i bez njih je nemoguće osposobiti savremenog stručnjaka u bilo kojoj oblasti rada.

Laboratorijski radovi su način na koji učenici stiču znanja kroz eksperimente koji mogu obavljati zajedno s nastavnikom ili samostalno, ali po upustvima koja dobijaju od nastavnika. Laboratorijski radovi pružaju dva načina sticanja znanja, „jedan je da se na osnovu eksperimenta saznaju činjenice, da se one uopštavaju i tako dolazi do zakona koje učenici treba da usvoje. To je duži i složeniji put. Drugi način je da se eksperimentom dokažu i potvrde

<sup>5</sup> Poljak, V., *Praktični radovi u školi*, „Školska knjiga”, Zagreb., 1968, str. 12

<sup>6</sup> Vilotijević M., *Didaktika 3.*, ZUNS, Beograd, 2000, str. 272

znjanja sa kojima su se učenici teorijski prethodno upoznali. I jedan i drugi način omogućavaju da učenici steknu duboka i trajna znanja<sup>7</sup>

Primjenom ove metode ostvaruju se optimalni uslovi za samostalno učenje osnovna karakteristika laboratorijskih radova je neposredna radna aktivnost. „U atmosferi laboratorijske djelatnosti postiže se maksimum didaktičke aktivnosti, jer učenik uz organizovanu sistematsku pomoć i permanentnu didaktičku kontrolu nastavnika ili nekog drugog stručnjaka, radi sam i samostalno sa svojim radnim sredstvima i radnim materijalom<sup>8</sup>.”

Treba istaći da se u laboratorijski rad pored laboratorijskog eksperimenta, ubraja i učeničko samostalno vršenje dužih posmatranja izvan laboratorije, kao na primjer razvoj voćnih plodova; promjene listopadnog drveća u različita godišnja doba.

Svrha laboratorijskih radova je u intenziviranju aktivnosti učenika, njihovom upoznavanju naučnih metoda i metoda rada u određenoj oblasti, osamostaljivanju u posmatranju, zapažanju, analiziranju, otkrivanju uzročno-posljedičnih veza i odnosa u pojavama i procesima, razvijanju radne kulture itd.

Za uspješnu primjenu laboratorijskih radova značajne su sljedeće faze: a) proučavanje potrebe za laboratorijskim radom, b) upoznavanje mogućnosti uspješnog angažovanja polaznika, c) pažljivo i realno odmjeravanje radnih zadataka, d) davanje zadataka i uputstava o radu, e) izvršavanje radnih zadataka, f) upoznavanje grupe, kolektiva ili nastavnika o rezultatima rada, g) vrednovanje postignuća pojedinaca i grupa.<sup>9</sup>

Metoda praktičnih radova temelji se na svjesnoj djelatnosti učitelja i učenika prema svom okruženju. Ona se može primijeniti u nastavi poznavanja okoline u razrednoj učionici, specijalizovanoj učionici, kabinetu, pomoćnim školskim prostorijama, školskom vrtu, prirodi, svuda gdje učenici mogu doći u neposredan dodir sa stvarnošću.

O vrijednosti metode praktičnih radova možda najbolje govori stara kineska poslovice: Što čujem zaboravim, što vidim zapamtim, *što učinim – razumijem i znam*. Zbog tako velike njene vrijednosti treba je koristiti u nastavi poznavanja okoline. Kako bismo pravilno saznali didaktičko-metodičku ulogu praktičnog rada u nastavi poznavanja okoline, potrebno se prisjetiti odnosa prakse i praktičnog rada.

Praksa je aktivan uzajamni odnos između čovjeka i prirode i između ljudi, dok je praktičan rad dio društvene prakse koji se odnosi na neposredan aktivan odnos čovjeka prema okolini. Da bi se praktičan rad mogao obaviti, potreban je materijal na koji djelujemo, izvor energije, oruđa za rad i radne operacije .

Praktičan rad u nastavi je svjesna aktivnost. On mora biti povezan za perceptivnu i misaonu aktivnost, pa ga, kao takvog, treba tretirati kao *nastavnu*

<sup>7</sup> Vilotijević M., *Daktika 3*, ZUNS, Beograd, 2000, str. 274.

<sup>8</sup> Prodanović T., Ničković R., *Didaktika*, ZUNS, Beograd, 1976, str. 342.

<sup>9</sup> Filipović N., *Didaktika 1*, Sarajevo, 1988, str. 276.

*metodu* kojom praktično proističu poruke od izvora znanja do učenika, i obrnuto. Temeljni uslovi za primjenu praktičnog rada u nastavi jesu materija, izvor energije, pribor i radne operacije. Svi su ti savjeti zastupljeni pri *ogledu*, koji je vrlo važan u razvoju prirodoslovlja, pa tako i u nastavi poznavanja okoline, jer predstavlja metodu istraživanja materije i njenih promjena, za otkrivanje prirodnih zakonitosti i oblika u praktičnoj primjeni teorijskog i iskustvenog znanja.

### **Etape saznanja koje se javljaju kod primjene praktičnih životnih i radnih aktivnosti**

Dijete, kao i odrastao čovjek, radi samo ako ga nešto pokreće, a taj se pokretač iskazuje u obliku neke potrebe (fiziološke, emocionalne ili intelektualne). Pojavljivanje potrebe izvor je neravnoteže, u temelju kojeg su promjene unutar samog organizma i okoline. Te promjene, koje se događaju svakoga trenutka, narušavaju ravnotežu, a poduhvati podstaknuti njima ne sastoje se samo od ponovnog uspostavljanja ravnoteže već i od težnje za novom ravnotežom, stabilnijom od prethodnih. Ljudsko djelovanje sastoji se upravo od neprekidnog ponovnog uravnoteživanja, koje se događa tokom cijelog života. Taj neprekinuti postupak omogućavaju dvije varijantne adaptivne funkcije, namjene: asimilacija i akomodacija.

*Asimilacija* je usvajanje spoljašnjih podataka na temelju postojećeg sistema. *Akomodacija* je prilagođavanje postojećeg sistema spoljašnjoj situaciji. Uz nasljedne namjene asimilacije i akomodacije, valja razlikovati *strukture*, tj. *saznajne sposobnosti* koje se mijenjaju, a koje čine uravnoteženje (ekvilibrijum) na određenom nivou razvoja. Ti sistemi koji se mijenjaju, odnosno ekvilibriji koji se pojavljuju, oblici su sistemstva psihičkog djelovanja u njegovom dvostrukom obliku – motornom i intelektualnom, s jedne strane, i afektivnom, s druge strane. Upravo promjenljivost sistema uslovljava da se kod djece različite dobi pojavljuju različiti načini shvatanja svijeta. *Učenje je aktivan postupak u kojem dijete (subjekt) konstruiše, strukturira – stvara svoje znanje u međudjelovanju s okolinom (objektom)*. Najvažnija činjenica koju treba imati na umu kada je u pitanju stvaranje znanja jeste *samootkriće* zasnovano na uzajamnom djelovanju učenika i okoline. Razum, a time i saznajni proces, razvija se tokom međudjelovanja subjekta i okoline, prolazeći kroz šest razvojnih stadijuma. Dijete je poslije šeste godine sposobno za saradnju s ostalima - prije svega s vršnjacima, jer se gubi socijalni egocentrizam, i ono počinje razlikovati svoje stanovište od stanovišta ostalih. Umjesto nagonskih postupaka u dobu srednjeg djetinjstva, dijete promisli prije nego što nešto učini. Ono ima usklađen i upotpunjen saznajni sistem, kojim se koristi u interakciji i međudjelovanju s okolinom. Taj je sistem čvršći i pregledniji, ujedno i promenljiviji i slikovitiji nego kod predškolskoga djeteta. Uz pomoć tog sistema dijete uspijeva riješiti, na stvaran način, različite zadatke, jer posjeduje prilagođenu strukturu, koja djeluje tako da omogućava usmjerenu ravnotežu.

U tom razdoblju prevladavaju stvarne, **konkretne operacije**, one koje se odnose na *predmete pogodne za rukovanje* (stvarno rukovanje ili neposredno zamišljeno). Saznajni sklopovi kojima se dijete na tom nivou služi nazvani su operacijama. Operacija označava djelovanje koje je *unutar usmjereno (interiorizirano) i povratno (reverzibilno)*, tj. može se odvijati u oba pravca. *Povratnošću se drži sposobnost da se jedan saznajni put pređe najprije u jednom smjeru, vrati se u obrnutom smjeru u mislima, da bi se našlo na početku.* To je za Ž. Pijažea glavna osobina konkretnog operacijskog mišljenja. U saznajni se repertoar djeteta te dobi ubrajaju logičke operacije (različite vrste numeričkih operacija, logička operacija korespondencije, relacije, reverzibilnosti, kompenzacije, inkluzije, tranzitivnosti itd.), što se najbolje očituje pri rješavanju zadataka konzervacije, tj. očuvanja količine, mase, volumena, broja itd., u kojima se mijenjaju nebitna svojstva, a ostaju nepromijenjene bitne osobine situacije. Takvi praktični radovi česti su u nastavi prirode i društva u mlađim razredima osnovne škole.

Na primer, učenicima će za obradu nastavne jedinice Voda podijeliti uputstva za rad u kojima se rješavaju zadaci konzervacije.

Kod djeteta se razvija *sposobnost apstraktnog mišljenja*. Operacije postaju unutrašnje, a razdoblje se naziva razdobljem formalnih operacija. *Formalne operacije* su posljednji stepen umnog razvitka, a adolescenti ga većinom postižu između jedanaeste i petnaeste godine života. Na tom stepenu razvitka *adolescenti mogu postavljati pretpostavke, izvesti logičke dedukcije i ogleđima provjeriti ono što drugi tvrde, samostalno postaviti hipotezu, tražiti i nalaziti istinu.*

Pijaževu shvatanju o isprekidanom razvoju pojedinca postavljaju se brojni prigovori, a najvažniji su oni koji kažu da su stadijumi u kojima govori suviše oštro razgraničeni, da je zanemario ulogu socijalnog činioca u razvoju, koji je suviše vezao uz određenu dob, bez obzira na iskustvo djeteta i socijalne uslove u kojima živi.

Njegovu strukturno-razvojnu teoriju nastavljaju dopunjavati i modifikovati u detaljima, ali *autonomiju djeteta* – upravljanje samim sobom kao cilj vaspitanja i *konstrukturizam, strukturizam*, temeljne djelove te teorije nikada nijesu opovrgnuti. Niko nije opovrgnuo shvatanje da djeca znanja i moralne vrijednosti stiču razvojem struktura, izgrađivanjem iznutra, stavljanjem stvari u odnose i da socijalna integracija ima temeljnu važnost za razvoj autonomija i struktura. On je svojim ispitivanjima pažnju naučnika usmjerio na razvoj mišljenja kod djece, uveo nove metode u istraživanja i dao vrijedan prilog razumijevanju procesa socijalizacije. Istaknuo je da nikakvo učenje ne može biti uspješno ako dijete nije spremno za to, odnosno ako nije došlo do maturacije umnih struktura. Dakle, istaknuo je važnost razvitka saznajnih sklopova, čime su prevladane mnoge jednostranosti, svojstvene za shvatanje bihevorista. Tvrdio je da je značenje nasljedne osnove za razvoj mišljenja veliko, i upravo stoga, jednaki postupci vaspitanja neće dati isti učinak kod sve djece.

Svojim je radovima doprinio neodrživosti shvatanja o čovjeku kao pasivnom biću, koje oblikuju jedino činioci okoline. Dijete je aktivno biće koje djeluje na svoju okolinu. Drugim riječima, *postoji međudjelovanje pojedinca i okoline, a ne samo jednosmjernan uticaj okoline na pojedinca*. Saznajni sklopovi različito razvijeni na različitim dobima života činioci su koji posreduju u tom međudjelovanju pa će i učinak međudjelovanja zavisiti od osobina sazajnih sklopova.

Pijažeova ispitivanja o stadijumima djetetovog razvoja dovela su do zaključaka vrijednih za metodički pristup u nastavi prirode i društva.

„U nižim razredima osnovne škole podučavanje je trebalo biti što konkretnije, što očiglednije, maksimalno vizualizovano. U višim razredima podučavatelji su mogli preći na apstraktnu obuku temeljenu na formalnim logičkim operacijama za koje se vjerovalo da su kod omladine već dovoljno razvijene”<sup>10</sup>.

Danas znamo da tako kruta podjela na stadijum konkretnih i stadijum formalnih logičkih operacija može biti samo suženje u razumijevanju djetetovog razvoja. Brojni primjeri pokazuju da su učenici mlađe dobi sposobni izvoditi apstraktne operacije, posebno ako su na odgovarajući način podučavani (na primjer, matematičke operacije podučavane kompjuterom). S druge strane i kod starijih učenika, u etapi formalnih operacija, često treba poučavanje konkretizovati ogleđom, vizualizirati, tj. učiniti je očiglednim. U novije vrijeme, pristalice njegove teorije nastoje njegovo učenje osavremeniti i ukloniti neke slabosti te teorije. Ipak, valja naglasiti da su Pijažeova istraživanja nezaobilazna u metodikama prirodnih nauka.

P. Ja. Galjperin, polazeći od temeljne postavke da su učenje i nastava oblik djelatnosti, razradio je *teoriju o etapnom oblikovanju umnih radnji*. Misaona radnja je temeljna jedinica pomoću koje Galjperin *sjedinjuje psihičke elemente* (opažanje, predstave, pamćenje, mišljenje itd.) *s njihovim radnjama* (s opažanjem, percepcijom, pamćenjem, mišljenjem), to je sredstvo oblikovanja opažanja, predstava, pojmova, misli itd.

Svaka umna radnja ima tri funkcionalna dijela: *orijentacijski, konkretni i nadzorni*.

### **Prednosti i nedostaci primjene praktičnih životnih i radnih aktivnosti**

Neki sadržaji praktičnih radova više su usmjereni na *sticanje kulturnih i higijenskih navika*, drugi na razvitak *likovnih* sposobnosti, treći na razvitak *tehničkih* sposobnosti, četvrti *radnih* sposobnosti. Praktične radove koji su usmjereni na *sticanje novih saznanja* i *razvitak psihičkih sposobnosti* učenika treba tretirati kao nastavnu metodu kojom uspješno teku poruke od izvora znanja prema učeniku, i obrnuto.

<sup>10</sup> Vrećić D., Živoljub R., Lazarević B., Knežević LJ, *Metodika nastave prirode i društva, poznavanja prirode i poznavanja društva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989, str. 63



*Praktičan rad nije samo način, put kojim dolazimo do saznanja, kako je dosad jednostrano prikazano, već je on i izvor saznanja i merilo za tačnost ljudskog saznanja.*

Saznavanje nastavnog sadržaja praktičnim radom vrlo je važno za primjenu znanja u svakidašnjem životu. Ako je učenik stekao određena znanja praktičnim radom, bit će sposoban primenjivati ih u životu kad mu zatrebaju (na primer, pozdravljanje, upotreba sata i kompasa, pročišćavanje vode, uzgoj biljaka). U starijim se metodičkim djelima praktičan rad tretirao samo u smislu primjene znanja u praksi, što je jednostrano. Izvođenjem praktičnih vježbi nakon teorijske obrade problema uvežbavaju se samo radne operacije, a time se negira sazajna vrijednost praktičnog rada. On se u nastavnom procesu ne može ograničiti samo na primjenu znanja u praksi, već on prožima cjelokupan tok nastavnog procesa: pripremanje, obradu novog nastavnog sadržaja, vježbanje, ponavljanje i provjeravanje.

Praktičan rad je izvor saznanja, put saznavanja, kriterijum za tačnost saznanja, ali i rezultat i cilj saznanja, te ga, kao takvog, u sadašnje vrijeme uvažavaju i sveske za nastavu prirode i društva. Rješavajući zadatke u radnim sveskama u školi ili katkad kod kuće pri pripremanju za obradu nastavnih sadržaja, učenici izvode praktičan rad, opisuju posmatrano, izvode zaključak, usvajaju radne navike i kulturu rada, stiču određena saznanja i primjenjuju znanje u praksi.

V. Poljak ukazuje na *međudjelovanje praktičnog rada i mišljenja*.

„Praktičan rad ima značenje pokretačke snage za razvoj misli, jer se praktičke operacije interioriziraju u određene intelektualne operacije, ali se isto tako i misaone operacije čovjeka odražavaju u analognim praktičnim operacijama”<sup>11</sup>

Iz navedenih razloga praktičnom radu u nastavi prirode i društva valja posvetiti punu pažnju. *Praktičan rad u nastavi prirode i društva jest izvor, put, kriterijum, rezultat i cilj saznanja*, te ga treba tretirati kao jednu kariku sazajnog procesa i oštro razlikovati od praktičnoga, ručnog rada, kojem je zadatak izrada nekog predmeta.

Sticanje znanja i razvijanje učeničkih sposobnosti uz svakidašnju učeničku praksu u porodici i nastavi temelji se na izvođenju različitih operacija i radnji, počevši od radnih, higijenskih, likovnih, tehničkih i intelektualnih. Za taj put saznavanja poznato je izvođenje neke operacije i radnje koje su najčešće psihomotorne prirode. Sadržaji izvođenja operacija ne smiju ostati samo na praktičnim, ručnim operacijama, nego moraju postati spona između čulnoga i pojmovnoga saznavanja.

### **Zaključak**

Na osnovu svega rečenog u ovom radu možemo zaključiti da obrađujući odabrane nastavne sadržaje metodom praktičnih radova, frontalnim radom,

<sup>11</sup> Poljak, V, 1969, *Crtanje u nastavi*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1968, str. 70

vaspitači, uz uočene nedostatke (nedovoljna individualizacija u radu, potrebna veća količina materijala i pribora), posebno naglašavaju njegove prednosti pri uvođenju učenika u praktičan rad (lakše podsticanje, praćenje rada, održavanje stege).

Za primjenu praktičnog rada u grupama potrebno je još više vremena, ali zato manje materijala i pribora, te se on dosta koristi za obradu temeljnih nastavnih sadržaja u našim školama. Dobro poznavanje praktičnog rada traži od učitelja temeljitu pripremu i veliku sposobnost i snalažljivost tokom rada.

Uvođenjem učenika u praktičan, istraživački rad osiguravamo dublje saznavanje poznavanja okoline, što se pozitivno odražava na razvitak istraživačkog duha i snažno utiče na sticanje savremene kulture rada naših učenika.

Istaknute didaktičko-metodičke vrijednosti metode praktičnih radova, pored navedenih nedostataka, određuju njeno pravo mjesto u suvremenoj nastavi. Primjenjujući pravilno metodu praktičnih radova u nastavi, učitelj pouzdano podiže formu svoje nastave na viši nivo.

Treba napomenuti da smo u ovom radu došli do zaključka da se u radu sa predškolskom djecom trebaju primjenjivati praktične životne i radne aktivnosti jer se njom pospješuje osamostaljivanje i osposobljavanje djece za pravilan pristup školi.

### **Literatura:**

- Vilotijević M., *Didaktika 3.*, ZUNS, Beograd, 2000.
- Vrećić D., Živoljub R., Lazarević B., Knežević LJ, *Metodika nastave prirode i društva, poznavanja prirode i poznavanja društva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
- Kamenov E., *Savremena pedagogija*, Prometej, Novi Sad, 2002.
- Krulj R. S., Kačapor S., Kulić R., *Pedagogija*, ZUNS, Beograd, 2003.
- Poljak, V, 1969., *Crtanje u nastavi*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1968.
- Poljak, V., *Praktični radovi u školi*, Školska knjiga, Zagreb., 1968.
- Prodanović T., Ničković R., *Didaktika*, ZUNS, Beograd, 1976.
- Filipović N., *Didaktika 1*, Sarajevo, 1988.

## **TRAINING AND PREPARING CHILDREN FOR INDEPENDENT LIVING AND APPROPRIATE APPROACH TO SCHOOL THROUGH THEIR INCLUSION IN PRACTICAL LIFE ACTIVITIES**

**Abstract:** This paper focuses on preparation and training of children for starting school. This research is aimed at application of practical life skills and activities that encourage preparedness of children for independent living.

Just before going to school, there are many fears, most of them transferred to a child by their parents that in turn may produce a negative effect and on preparedness for the first days of schooling instead of great family happiness and joy.

Going to school is a normal sequence of events. Its importance should neither be exaggerated nor underrated. Remember that child's attitude towards school very much depend on your attitude or on educator. Parents should take a leading role in the learning process in order to facilitate it for the child and his parents so that it becomes a pleasure instead of a burden or load.

The child must adopt new rules of behaviour, sit in one place for a long time, keep track of action until the end, come on time, and get used to continuous assessment.

Entering the first grade of primary school maintains to be the main focus and interest of all parties involved in education process. That is why children need proper preparation in many different ways i.e. to reach "maturity" for school attendance.

**Key words:** child, independence, kindergarten, school, first grade, maturity

*Slobodan JERKOV*<sup>1</sup>

## NOVOKOMPONOVANA NARODNA MUZIKA – IZMEĐU MODE I TRADICIJE

### **Rezime:**

Definicija narodne muzike, kao i dalja teorijska objašnjenja ovog koncepta uključuju čvrst stav da je to fenomen usmenog prenošenja kao komunikacijskog nastavka – bilo da je to folklor autentičan ili prilagođeni strani element. Očigledno je da se folklorna muzika danas pojavljuje u nekoliko oblika i na nekoliko nivoa: pored autentičnog oblika (bilo iz seoske ili malovaroške tradicije), postoje istovremeno obrasci u transformaciji, među kojima možemo izdvojiti nove, nedavno komponovane, u posebnu kategoriju.

U ovoj situaciji se tradicionalno muzičko stvaralaštvo smatra izvornim folklorom, a ono što se danas stvara kao nešto nedefinisano, sticajem okolnosti nazvano je „folk muzika“. Taj nivo je „nejasan“ u folklornom stvaralaštvu i predstavlja najsloženiji i najvažniji odraz novih društveno-ekonomskih kretanja. Društvena situacija uslovljava je promjene u umjetničkom izrazu, pa su se raniji kriterijumi za tada postojeće vrijednosti u tradicionalnoj narodnoj i socijalnoj kreativnosti izgubili, a novi koji postoje u gradskoj produkciji, već su prihvaćeni. Suštinska promjena je u transformaciji funkcije muzike, koja postaje veza sa starom i most za novu, u isto vrijeme.

Potrebno je analitički odrediti koliko je novokomponovana muzika dio transformacije u tradicionalnoj kulturi, a koliko je to novi sloj folklor. Uprkos činjenici da je većina novokomponovanih radova estetski ocijenjeno kao bezvrijedno u umjetnosti, njihova klasifikacija bi trebalo da se izvrši, kako ih ne bi isključili iz domena folklornog stvaralaštva, već da bi se ustanovila njihova pozicija.

**Gljučne riječi:** muzika, folklor, tradicija, kultura, transformacija, novokomponovana muzika.

Kao što je poznato, u Crnoj Gori ne samo da postoji, već i prevladava, vrsta popularne narodne muzike koja se naziva novokomponovanom narodnom muzikom. Pri tome, značajno je da se pod pojmove *narodna pjesma* ili *narodna*

---

<sup>1</sup> Dr Slobodan Jerkov, doktor etnoloških nauka, prosvjetni nadzornik u Zavodu za školstvo Crne Gore.

*igra* danas svrstava bukvalno sve što je postalo popularno u pogledu pjesme ili igre. Nažalost, jedan isti termin – *narodna pjesma* – olako se upotrebljava, bez obzira na razliku koju treba praviti i koja postoji između takozvane novokomponovane narodne muzike i tradicionalnog narodnog vokalnog stvaralaštva. Tom prilikom se ne uzima u obzir, iz neznanja ili indiferentnosti, izuzetno važna činjenica da je prava narodna muzika *stvarana od strane naroda*, dok je popularna novokomponovana narodna muzika *stvarana za narod*. Zbog toga je kod nas postalo sasvim normalno da se ta današnja popularna – možemo je nazvati „neo-folklorna muzika“ - miješa, i u dobroj mjeri, poistovjećuje s tradicionalnom narodnom muzikom.

Odavno je poznato da u prirodnim uslovima narodna umjetnost i stvaralaštvo egzistiraju kroz mnoštvo varijanti. U tome semantičkom polju rada, najčešće se pri svakoj reprodukciji nailazi na manja ili veća odstupanja od ranije viđenog ili slušanog, što nas navodi da s tog aspekta improvizaciji, kao suštinskom obliku ispoljavanja muzičkog folklor, pridamo poseban značaj u stvaralačkom postupku. Reprodukujuci foklor, narodni stvaralac polazi od poznatog, pa u daljoj razradi dolazi do sve uspjelijih varijabla. Pri daljem radu one su polazna osnova za dodatne izmjene u oblikovanju novih, zaokruženih, relativno samostalnih ili savršenih cjelina. Na taj način reprodukcija u prirodnim uslovima - ili prirodna reprodukcija folklor – po svojoj stvaralačkoj suštini predstavlja formu produkovanja, odnosno jedan od vidova narodnog stvaralaštva. Uzajamna zavisnost i uslovljenost su koherentni faktori produkcije i reprodukcije, a istovremeno improvizaciju, u smislu stvaralačke forme, čine elementarno značajnijom. Tako je folklor grada i sela, različitih naroda, uticao na ukupan društveni razvoj istovremeno obilježavajući činjenično stanje i obezbjeđujući kontinuitet u napredovanju od najjednostavnijih do najsloženijih produkata. Interakcija talentovanih seoskih izvođača narodnih pjesama, čije je pjevanje imalo za podlogu rijetke primjere sa stilskim odlikama jednoglasnog pjevanja planinaca, i gradskih, koji su predstavljali nosioce razvijenih melodijskih obrisa, značili su izvore novih mogućnosti u razvitku narodne muzike. Na taj način prirodna reprodukcija je još jednom pokazala svoju mnogostranost. Služeći dugo kao jedina veza kroz koju su se prožimale umjetnost grada i sela, učinila je da se smisao umjetnički lijepog i iskustveno provjerenog njenim posredstvom uobliči opštenarodnim mjerilima koji su nastali iz stvaralačkih impulsa i ukusa obje sredine.

Da bi se shvatili uzroci sve većeg odstupanja od izvornog (re)produkovanja folklor, moramo napraviti malu digresiju.

Muzički folklor predstavlja skup muzičko-foklornih činjenica koje etnomuzikologija istraživanjem konstatuje, klasifikuje, teorijski objašnjava, obrazlaže i izvodi zaključke. Kako su muzičko-foklorne činjenice u čvrstom odnosu s društvenim činjenicama, često zavisne ili uslovljene njima, etnomuzikologiji se pridružuje sociologija kod rješavanja bitnih pitanja odnosa muzičkog folklor i društva. Tako su pojedini fenomeni iz domena folklor

inicirali radove sociološkog karaktera, gdje su etnomuzikološka istraživanja ukazala na određena sociološka pitanja<sup>2</sup>.

Iako etnomuzikologija posmatra pojave iz svog predmeta proučavanja u kontekstu društvene situacije (površno ili temeljno), tek ih sociologija muzike tretira na dubljem nivou, klasifikuje i tipizira, polazeći od sistematskog i uporednog studiranja elemenata društvene uslovljenosti i elemenata muzičke prirode. Na taj način se funkcija folklorne muzike u životu i običajima određene društvene zajednice objašnjava obuhvatajući ravnopravno oba činioca te pojave<sup>3</sup>.

Folklorno stvaralaštvo u posljednje vrijeme prolazi kroz mnoge promjene na planu produkcije i reprodukcije. Na planu stvaralaštva moguće je pratiti razvojni put tradicionalnog muzičkog folklor: komparacijom muzičkih oblika (muzičke folklorne činjenice), komparacijom društvenih faktora različitih situacija (društvene činjenice) i međusobnom komparacijom (nove činjenice). Interesantna je paradoksalnost nekih društvenih činjenica. Naime, tehnički progres savremenog društva omogućava primjenu pomoćnih metoda rada kao i precizno praćenje promjena, a s druge strane doprinosi nestajanju tradicionalnih oblika. Na planu reprodukcije, promjene su brojnije i uočljivije. Narodno muzičko stvaralaštvo predstavljeno u različitim prilikama (smotra, festival, televizija, radio i dr.) možemo nazvati različitim nivoima izvođenja, ali je to zapravo jedan drugačiji društveni kontekst koji i uslovljava promjene izvođenja<sup>4</sup>.

Problematika transformacije oblika narodnog muzičkog stvaralaštva, uopšteno, i nastajanje novih oblika, u uskoj je vezi s promjenama društvene sredine u kojoj ovo stvaralaštvo egzistira. Posmatrati promjene kao individualne pojave koje se dešavaju u nekom napjevu i u tekstu, porediti starije i novije snimke i zapise, ne rezultira sagledavanjem suštinskih zakonitosti tih promjena. Dakle, etnomuzikološkim radom one se uočavaju i prikazuju, određuje im se stupanj i karakter i eventualno usmjerenost promjena, ali se ne zaključuje uslovljenost. Doprinos takvog rada je neophodan i fundamentalan, no potrebno je - na planu daljeg produbljenja istraživanja i sintetizovanja - problematiku objasniti i sociološki.

Narodno muzičko stvaralaštvo je danas u praksi prisutno kao:

1. tradicionalno seosko i malovaroško (gradsko) muzičko stvaralaštvo u izvornom obliku (usmeno prenošen);
2. tradicionalno seosko i malovaroško (gradsko) muzičko stvaralaštvo sa izvjesnim transformacijama stvorenim uglavnom akulturacionim procesima, tj. oblici folklorizma na nivou reprodukcije;
3. novi – komponovani muzički folklor (pisani).

---

<sup>2</sup> Supičić Ivo: *Elementi sociologije muzike*, HAZU, Zagreb, 1994.

<sup>3</sup> Ranković Milan: *Opšta sociologija umetnosti*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1996.

<sup>4</sup> Doliner Gorana: *Neki aspekti odnosa etnomuzikologije i sociologije*, Narodna umjetnost, Zagreb, 1980.

U domenu muzičkog folklora, u urbanim sredinama egzistiraju razni slojevi folklora: djelimično malovaroška tradicija, djelimično seoska, a najviše novi folklorni sloj podržavan kroz sredstava masovnih komunikacija. Suštinska razlika u ovom novijem sloju nastala je promjenom funkcije muzike. Dok je u selima narod sam pjevao i svirao i za svaku priliku imao određene pjesme (rad, porodična veselja, nedjeljne igranke itd.), gradski čovjek uživa u pjevanju i sviranju profesionalnih muzičara koji na repertoaru imaju pjesme „za svaku priliku“. Kompozitori pjesama „u narodnom duhu“ najčešće su iz redova samoukih ili poluobrazovanih izvođača, a njihov rad se – po procesu nastajanja, po načinu lansiranja i popularisanja i po svojoj društvenoj funkciji – znatno približio fenomenu zabavne muzike.

Koliko je novokomponovana narodna muzika dio transformacija tradicionalne kulture ili novi sloj folklora, potrebno je analitički utvrditi, kao i primjese pomodnih uticaja. Činjenica je da se pod popularnom pjesmom smatra ona tvorevina koju narod, u smislu čitave populacije, povoljno prihvati, koja stiče veliku i široku popularnost. To je pjesma koja duže ili kraće vrijeme bude u modi i u mnogome utiče na ukus publike. Zbog stalnog i neumjerenog izvođenja, zbog te svoje nametljivosti, ta tvorevina poslije izvjesnog vremena počinje da zamara, da gubi svoju atraktivnost i postaje dosadna. Do tada popularna pjesma, nestaje i gubi se iz narodnog života kao da nikad nije postojala. Nju zamjenjuje neka nova, koja će takođe postati popularna a zatim nestati bez traga, zamijenjena nekom novom arijom u *quasi* narodnom stilu.

Od ranije su nam poznati i slučajevi kad je narod neke pjesme prihvatio, što znači da su preživjele i nadživjele modni trenutak, potom se stopile i postale neraskidivi dio narodne tradicije. S obzirom na to da još uvijek nije bilo moguće utvrditi trenutak kada neko djelo postaje dio tradicije, veoma je teško utvrditi trenutak kad jedna novokomponovana narodna pjesma, poslije prirodne selekcije, postaje tradicionalnom<sup>5</sup>.

Da bismo znali što dalje treba činiti, pođimo redom, od samog začetka novokomponovane narodne muzike. Prvi zapisivači crnogorskih narodnih melodija bili su ujedno i njihovi harmonizatori i obrađivači. Riječju, bili su prvi aktivisti kako naučnog, tako i estradnog izvođenja narodne muzike. Osnova od koje su polazili bila je znanje stečeno u evropskim muzičkim centrima, dok su prethodna iskustva u radu s narodnim muzičkim tvorevinama bila veoma skromna. Dodajmo tome i nedostatak tehničkih sredstava (snimača zvuka poput magnetofona i sl.) što je učinilo da su crnogorski napjevi nedovoljno precizno zapisani. Zato je polazna osnova za njihovo dalje obrađivanje, kao i rad estradne reprodukcije, postala nesigurna.

Potpuni uspjeh u reprodukciji narodnog muzičkog stvaralaštva ne leži u davanju snažnog subjektivnog odraza, već u objektivnom podvlačenju njenih istinskih vrijednosti. Estradna dostignuća prvih melografa i kompozitora iz

<sup>5</sup> Petrović Radmila: *Narodna muzika istočne Jugoslavije - proces akulturacije*, Zvuk, 2-Sarajevo, 1984.

Crne Gore vremenom su zauzela, srazmjerno vrijednosti, viša ili niža mjesta na ljestvici estradne valorizacije muzičke umjetnosti.

Poslije opšteg romantičarskog zanosa u prvim decenijama XX vijeka, počela je, relativno brzo, da se deaktivizuje muzička aktivnost, dijeleći sudbinu *a cappella* muzike, za čiju je popularnost bila vezana. Narodna muzika polako prelazi u novi ambijent; umjesto dotadašnjih sijela i narodnih okupljanja tokom praznika, sve se češće čuje u kafanskim salama čiji je broj, zbog opšte kulturne stagnacije, bivao sve veći. Umjesto narodnog napjeva, vremenom je iskrivljena „kafanska“ arija preovladavala u programima. Takva pjesma bila je lišena mnogih narodnih, čistih i naivnih, ali umjetničkih elemenata, i zamijenjena kafanskim „melizmatičkim“ kićenjem, a pratio je, umjesto narodnih instrumenata - kafanski salonski orkestar bečkog ili mađarskog tipa. U takvim uslovima javio se i poznati surogat „kompozicija“ koja nosi sve karakteristike mjesta i vremena svog postanka. Za to vrijeme, ostali oblici reprodukcije narodne muzike veoma su rijetko izvođeni, osim u posebnim prilikama poput guslarskih večeri i slično.

Radio, kao institucija, već na samom početku emitovnja programa nije iskorišćen kao moćno sredstvo kulturne propagande da bi se njime suzbilo ovakvo stanje, već je, naprotiv, dao još širi publicitet izvođenju takve „narodne muzike“, učinivši opštepriznatim i mjerodavnim kafansku estetiku i ukus.

Poslije Drugog svjetskog rata do šezdesetih godina prošlog vijeka, dosta se uradilo na poboljšanju situacije. Osnovani su ansambli narodnih igara, počinju s publikovati radovi naših folklorista, osnovana su strukovna udruženja itd. Profesionalni muzičari, iako malobrojni u Crnoj Gori, zahtijevali su da se poveća broj emisija muzičkog folklor na programima radija (kasnije i televizije), kako izvornog, tako i u umjetničkoj obradi. Od profesionalnih muzičara su se češće čule primjedbe da, i pored protivljenja slušalaca (publike), umjetničke obrade narodne muzike moraju biti više zastupljene u javnosti „jer one podižu ukus slušalaca“. U toku daljeg razvoja reprodukcije narodnih pjesama, sve se više nametala potreba za izvođenjem seoske narodne muzike. Već prvi rezultati ukazuju na greške, prije svega nedovoljnu upotrebu odgovarajućih narodnih instrumenata. Starom prigovoru folkloristima da bi to bila „primitivizacija“ izvođenja narodne muzike, nema mjesta, pogotovo ako ovo izvođenje posmatramo analogno reprodukciji narodnih igara. Jer, salonski ili bilo koji drugi tip orkestra, kao pratilac seoskom pjevaču, bio bi nepodesan isto koliko i igrački ansambl koji bi izvodio seoske igre obučen u savremena odijela<sup>6</sup>.

Bila su to „mala“ popuštanja koja su se dogradila na već ranije formiran (ne)ukus i koja su, polako ali sigurno, omogućila da se na takvom terenu naglo razviju brojna izopačenja u produkciji i reprodukciji narodne muzike, koja počinju pojavom - novokomponovane narodne muzike.

<sup>6</sup> Jerkov Slobodan: „Metamorfoza reprodukcije muzičkog folklor“, *Zbornik radova XXXVII kongresa SUFJ*, Zagreb, 1990.



Kao jedna od karakteristika „neofoklorne“ muzike, danas se uglavnom ističe činjenica da je poznat autor-kompozitor koji stvara pjesme u narodnom duhu, često i za određene pjevače, i da su to bitni elemenati koji oduzimaju pjesmi njenu tradicionalnost. Činjenica je da su stare pjesme prenošene usmenim putem, ali i da su one morale da imaju svoje stvaraoce koji su ostali anonimni. One su, poslije prirodne selekcije, uspjele da prežive i sada predstavljaju našu folklornu baštinu.

Međutim, taj neophodni proces prirodne selekcije u današnje vrijeme se odvija na drugi način. Danas, kad ljudi više nijesu upućeni jedni na druge u mjeri kao što je to nekada bilo, postoje institucije i organizacije koje vode računa o zabavi ljudi. U vrijeme kada tradicija više nije onako čvrsta, tim institucijama je teže da istaknu, pa i nametnu neku novu vrstu narodne muzike, koja je u Crnoj Gori uhvatila čvrste i duboke korijene i koja danas superiorno vlada crnogorskim muzičkim prostorom.

Nijesmo se upuštali u estetsku valorizaciju. Opšte je poznato (i često objavljivano) da se veći dio novokomponovanih narodnih pjesama i dio akulturacijski transformisanih tradicionalnih oblika (npr. folklorizam), smatra estetski negativno vrijednim djelom - čak kičem. Pridružujemo se takvim stavovima, vođeni psihološkim i primarno osjećajnim kriterijumima u ovom trenutku. No, te pojave treba precizno utvrditi, ali ne s ciljem da se isključe iz domena novog narodnog muzičkog stvaralaštva, već da im se odredi vrijednosno mjesto. Nije moguće miješati se u istoriju, svjesno kanalisati razvoj nečeg što, kao nužan preduslov, pretpostavlja slobodu stvaralaštva, ali je potrebno pronaći stepen mogućeg uticaja pozitivnih snaga društva na razvoj stvaralaštva kao vrijednog i društveno opravdanog kulturnog dobra. Navedeni problemi do danas nijesu riješeni, a pruža se mogućnost da brzo i na jednostavan način, sa samo malo više volje i organizovanosti, uživamo u izvornoj pjesmi i igri podsticanjem stvaranja i uključivanja u estradnu djelatnost onih grupa i solista koji danas njeguju muzički folklor kraja u kome žive<sup>7</sup>.

Na kraju, kada je riječ o „neo-folklornoj muzici“, jedno od ključnih pitanja je - da li tu novokomponovanu narodnu muziku treba anatemisati? Uprkos činjenici da je zadatak stručnjaka da se trude i u što većoj mjeri očuvaju staru narodnu muziku, potrebno je prihvatiti i nove tvorevine, ukoliko one predstavljaju zaista nešto vrijedno i drastično ne kidaju veze sa starom i dobrom tradicijom. Činjenica je da se narodna muzika, kao živa tvorevina mora saobražavati novome vremenu, uslovima, prilikama, težnjama i napretku. Ali, dokle god autori novokomponovane narodne muzike budu stvarali muziku zasnovanu na narodnim ritmovima i napjevima, dok god njihove tvorevine budu ispunjavale imperativ narodne muzičke tradicije i uspjevale da se odupuru svim zamkama pomodnih muzičkih stremljenja i ostvarenja, takva se muzika

<sup>7</sup> Marko Terseglav: *Folkloristična terminologija, njena zgodovina in strokovna produktivnost*, Traditiones, Ljubljana, 1992.

može smatrati novom narodnom muzikom, nasuprot onoj, trenutno popularnoj i pomodnoj muzici u „narodnom duhu“, poznatoj kod nas pod nazivom turbofolk.

### **Literatura:**

- Supićić Ivo: *Elementi sociologije muzike*, HAZU, Zagreb, 1994.
- Ranković Milan: *Opšta sociologija umetnosti*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1996.
- Doliner Gorana: *Neki aspekti odnosa etnomuzikologije i sociologije*, Narodna umjetnost, Zagreb, 1980
- Petrović Radmila: *Narodna muzika istočne Jugoslavije - proces akulturacije*, Zvuk, 2-Sarajevo, 1984.
- Jerkov Slobodan: „Metamorfoza reprodukcije muzičkog foklora“, *Zbornik radova XXXVII kongresa SUFJ*, Zagreb, 1990.
- Marko Terseglav: *Folkloristična terminologija, njena zgodovina in strokovna produktivnost*, Traditiones, Ljubljana, 1992.

## **NEWLY COMPOSED FOLK MUSIC – BETWEEN MODERN AND TRADITIONAL**

### **Abstract:**

A definition of the folklore music as well as the further theoretical explanation of this concept include a firm statement that it is a phenomenon of oral transfer as a communicative continuation, whether it is an authentic folklore or accepted, adapted foreign element. It is evident that the folklore music appears today in several forms and at several levels: besides the authentic form (either rural or small-town musical tradition), the forms in transformation exist at the same time, among which we can separate the new ones, recently composed into a specific category.

In this situation it is not right to consider a traditional musical creation as folklore and what is being created nowadays as something obscure, undefined but due to circumstances called folk music. It is just this “unclear” level in the folklore creativity that represents the most complex and most important reflection of the new socio-economic movements. The social situation has produced the changes in the artistic expression and in the acceptance of art, where the criteria for the past values in traditional folk and social creativity got lost and the new urban ones have been accepted in the meantime. The essential change is happening in the transformation of the function of music that becomes a connection with the old music tradition and a bridge to the new one at the same time.

It is necessary to perform an analysis in order to determine how far the new-composed music is a part of a transformation in traditional culture and how far it is a new layer of folklore. In spite of the fact that the majority of the new-composed works are being considered a negative value from in the view of aesthetics, even as trash in art, their classification should be made in order to establish their evaluation position and avoid their exclusion from the domain of folklore creativity.

**Key words:** music, folklore, traditional, culture, social, transformation, new-composed music



## **NASTAVNO-VASPITNI RAD (istraživački radovi)**





*Dušica MILENKOVIĆ<sup>1</sup>*  
*Mirjana SEGEDINAC<sup>2</sup>*  
*Gordana GAJIĆ<sup>3</sup>*  
*Melita ŠARČEV-ĆEBIĆ<sup>4</sup>*

## UTICAJ KONTEKSTA NA KOGNITIVNO OPTEREĆENJE UČENIKA U NASTAVNOJ TEMI HEMIJSKA RAVNOTEŽA

### **Rezime:**

Ovaj rad bavi se kognitivnim opterećenjem učenika prilikom rješavanja problemskih zadataka iz hemije s različitom složenošću konteksta. Ispitani su uticaji konteksta zadatka na učenička postignuća i samopercipirana kognitivna opterećenja. U istraživanju je učestvovalo 94 učenika prvog razreda Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Novog Sada. U okviru istraživanja korišćen je test kao mjerni instrument za procjenu postignuća i Likertova skala, u intervalu od 1 do 6, za procjenu kognitivnog opterećenja. Dobijeni rezultati ukazali su na to da složenost konteksta zadatka ima značajan uticaj na postignuća i samopercipirana kognitivna opterećenja učenika.

**Ključne riječi:** kognitivno opterećenje, postignuće, problemski zadaci, kontekst, zadaci bogati kontekstom

### **Uvod**

Istraživanja u oblasti saznanjnih procesa, posebno intelektualnog razvoja i razvoja mišljenja, veoma su značajna za savremeno obrazovanje. Lav Vigotski smatra da je svrha nastave naučiti učenike da misle, Džon Djui da školsko

<sup>1</sup> Ms Dušica Milenković, istraživač-saradnik, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

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

<sup>3</sup> Ms Gordana Gajić, profesor hemije, OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“, Sremska Kamenica

<sup>4</sup> Ms Melita Šarčev-Ćebić, profesor hemije, Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“, Novi Sad

\*Ovo istraživanje sprovedeno je u okviru projekta broj 179010, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

učenje treba maksimalno približiti rješavanju problema u praktičnim životnim situacijama, a prema američkom psihologu Robertu Ganjeu, rješavanje problema predstavlja najefikasniji način razvijanja stvaralačkog mišljenja (Mirković, 2006).

Učenje putem rješavanja problema u nastavi je mentalna aktivnost u kojoj dominira rješavanje složenih praktičnih problema u nastavnoj građi, a koje je praćeno intenzivnom misaonom aktivnošću, stvaralačkim i samostalnim radom učenika, čiji je produkt stalno progresivno mijenjanje ličnosti i postizanje boljih rezultata u nastavi (Ničković, 1971). Suštinu nastave putem rješavanja problema čine protivrječnosti između onoga što je poznato i onoga što nije poznato, a što treba otkriti rješavanjem problema. Proces rješavanja problema pozitivno utiče na identifikaciju i razlikovanje potrebnih i nepotrebnih informacija, pamćenje korisnih informacija koje su potrebne za otkrivanje rješenja, kao i razvoj vještina kroz oblikovanje i pamćenje strategije kojom se problem može riješiti. Zadatak-problem ne podliježe standardnim postupcima rješavanja i izdvaja se teškoćom uočavanja podataka potrebnih za njegovo rješenje (Vilotijević, 1999).

### **Zadaci bogati kontekstom**

Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da učenje putem rješavanja problema povećava interesovanje učenika za prirodne nauke i matematiku, a neka od novijih istraživanja pokazuju da je u cilju povećanja motivacije učenika dobro povremeno koristiti zadatke s kontekstom (**engl. context rich problems**) (Belt, Leisvik, Hude i Overton, 2005; Bennett, Hogarth i Lubben, 2005; DeLorenzo, 2001; Köse i Tosun, 2011; Overton i Potter, 2011).

Prilikom konstrukcije zadataka bogatih kontekstom potrebno je voditi računa da kontekst ne bude samo zanimljiva dekoracija zadatka, već kontekst treba da bude sastavni dio zadatka (Ahmed i Pollitt, 2007). Zadatak bogat kontekstom mora imati jasnu svrhu rješavanja, a sam kontekst bi trebalo da bude logičan i vaspitno prihvatljiv. Podaci mogu da budu stvarni, ili izmišljeni, ali moraju da budu realistični, a problem smješten u neku stvarnu ili zamišljenu životnu situaciju u koju učenik može lako da se uživi ili može da je prepozna.

Zadatak bogat kontekstom može se opisati kao kratak realistični scenario u kojem je učenik donosilac odluka. Objekti u zadacima su realni ili ih učenik lako može zamisliti, a veoma značajna karakteristika je činjenica da se ne mogu riješiti u jednom koraku. Zbog toga su zadaci bogati kontekstom složeniji nego tradicionalni problemi. U njima su reflektovani pravi životni problemi, obuhvataju više informacija nego što je potrebno za njihovo rješavanje i zahtijevaju od učenika da se podsjetite i primijene ranije usvojena znanja, odnosno da za rješavanje zadatka koriste sopstveno iskustvo (Heller i Heller, 1999).

### **Teorija kognitivnog opterećenja**

Teorija kognitivnog opterećenja zasnovana je na pretpostavci da ljudska kognitivna arhitektura može da obradi samo ograničen broj informacija u

radnoj memoriji u određenom vremenu (Kirschner *et al.*, 2006). To je teorija koja ograničenje radne memorije posmatra kao glavnu prepreku učenju. Za radnu memoriju smatra se da ima fiksni kapacitet i da može da zadrži samo ograničen broj informacija, što je još 1956. godine opisao Miler (Miller, 1956).

Teorija kognitivnog opterećenja bavi se kapacitetom radne memorije kao i načinom na koji se nivo kognitivnog opterećenja može mjeriti. Pitanje kako izmjeriti kognitivno opterećenje je teško za istraživače, zbog svog multidimenzionalnog karaktera i složenih međusobnih veza između učinka mentalnog opterećenja i mentalnog napora. Svako moguće mjerenje treba da bude takvo da istovremeno procjenjuje težinu problema, znanje ispitanika i korišćenu strategiju (Sweller, 1988). Kategorije mjernih tehnika mentalnog napora uključuju subjektivne, fiziološke i pokazatelje učinka zadatka.

Subjektivne tehnike zasnivaju se na pretpostavci da su ljudi sposobni da preispitaju svoje kognitivne procese i izvještavaju o količini uloženog mentalnog napora (Kalyuga, 2009) i da nemaju poteškoća u dodjeljivanju numeričke vrijednosti za nametnuto mentalno opterećenje ili uloženi mentalni napor. Obično ove tehnike podrazumijevaju upotrebu skala, definisanih u različitim intervalima. Za subjektivnu procjenu kognitivnog opterećenja u ovom radu korišćena je Likertova skala, u intervalu od 1 do 6, pri čemu su učenici procjenjivali koliko su mentalnog napora uložili prilikom rješavanja zadataka.

## **Metodologija:**

### *Cilj istraživanja*

Cilj ovog istraživanja je sagledavanje uticaja konteksta u problemskim zadacima na učeničko postignuće i samopercepciju kognitivnog opterećenja u nastavnoj temi Hemijska ravnoteža.

### *Zadaci istraživanja*

1. Konstrukcija instrumenta istraživanja
2. Realizacija testovskog ispitivanja
3. Statistička obrada rezultata
4. Analiza i diskusija dobijenih rezultata

### *Hipoteza istraživanja*

Hipoteze istraživanja su postavljene kao nulte hipoteze:

- složenost konteksta zadatka nema uticaja na učeničko postignuće (H 1)
- složenost konteksta zadatka nema uticaja na samopercipirano kognitivno opterećenje učenika (H 2)

### *Uzorak i instrumenti istraživanja*

Uzorak ovog istraživanja čini ukupno 94 učenika prvog razreda Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Novog Sada. Od ukupnog broja ispitanika, u



istraživanju je učestvovalo 43 (45,74%) dječaka, i 51 (54,26%) djevojčica. Uzorak je sačinjavala pretežno urbana populacija, mješovitog socioekonomskog statusa, uzrasta od 14,5 do 15,5 godina.

U okviru istraživanja korišćen je test kao mjerni instrument za procjenu postignuća i skala Likertovog tipa sa šest stupnjeva kao mjerni instrument za procjenu samopercipiranog kognitivnog opterećenja. Test je sadržavao ukupno 15 zadataka koji pripadaju nastavnoj temi Hemijske ravnoteža.

U pogledu konteksta, zadaci su konstruisani u tri nivoa složenosti: zadaci bez konteksta, zadaci sa umjerenim kontekstom i zadaci bogati kontekstom. Složenost konteksta varirana je brojem bitnih dodatnih informacija u zadatku. Bitne dodatne informacije odnosile su se na informacije o svojstvima supstanci, njihovom nalaženju u prirodi, načinu pripremanja za različite namjene, primjeni, posljedicama upotrebe ili prekomjerne upotrebe i slično.

Prema broju bitnih dodatnih informacija u kontekstu razlikovali su se:

- **zadaci bez konteksta**, koji nijesu imali bitne dodatne informacije (Subtest 1; S1),
- **zadaci sa umjerenim kontekstom**, u kojima je broj bitnih dodatnih informacija varirao od dva do tri (Subtest 2; S2),
- **zadaci bogati kontekstom**, u kojima je broj bitnih dodatnih informacija varirao od četiri do šest (Subtest 3; S3).

Dalje u tekstu dat je primer zadatka bez konteksta (1), zadatka sa umjerenim (2) i zadatka sa bogatim kontekstom (3).

1. U sistemu  $A_{(g)} + 2B_{(g)} \rightleftharpoons C_{(g)}$  ravnotežne koncentracije učesnika reakcije iznose  $[A]= 0,6 \text{ mol/dm}^3$ ,  $[B]= 1,2 \text{ mol/dm}^3$ ,  $[C]= 2,2 \text{ mol/dm}^3$ .

2. Reakcijom CO i gasovitog  $H_2$  nastaje alkohol metanol, prema sljedećoj jednačini  $CO_{(g)} + 2H_{2(g)} \rightleftharpoons CH_3OH_{(g)}$  Metanol je najprostiji alkohol. Ranije se dobijao suvom destilacijom drveta. Danas se sve više u industriji koristi reakcija CO i  $H_2$ . Za odvijanje reakcije neophodno je prisustvo katalizatora (smeša Cu, ZnO,  $Al_2O_3$ ). Metanol je vrlo otrovan (količina od  $30 \text{ cm}^3$  može usmrtiti čoveka ili izazvati trajno sljepilo). Ako ravnotežne koncentracije učesnika reakcije iznose  $[CO]= 2,3 \text{ mol/dm}^3$ ,  $[H_2]= 3,5 \text{ mol/dm}^3$ ,  $[CH_3OH]= 3,1 \text{ mol/dm}^3$ , izračunati konstantu ravnoteže ove reakcije.

3. Ugljenik(II)-oksid je gas bez boje, mirisa i ukusa, lakši od vazduha. Jake je citotoksičnosti za živa bića i jedan je od najvećih zagađivača vazduha (ima ga u izduvnim gasovima automobila). Ugljen-monoksid, unijet u organizam (sa udahnutim vazduhom u plućima) izaziva nedostatak kiseonika jer ima jak afinitet za hemoglobin crvenih krvnih zrnaca i istiskuje kiseonik. Ugljen-monoksid se koristi za dobijanje metanola, etanola i sirćetne kiseline. Metanol se koristi kao pogonsko gorivo, za proizvodnju boja i lakova, izradu vještačkih plastičnih masa, fotografskih filmova i dr. Etanol se koristi za dobijanje alkoholnih pića, kao antiseptik, za dezinfekciju rana, a alkoholne obloge se koriste za

smanjenje tjelesne temperature. Sirćetna kisjelina se koristi za proizvodnju drugih organskih jedinjenja, kao rastvarač, u razblaženim oblicima se koristi za uklanjanje kamenca, u prehrambenoj industiji kao aditiv za regulaciju kisjelosti, Reakcijom CO i gasovitog H<sub>2</sub> nastaje alkohol metanol, prema sljedećoj jednačini  $\text{CO}_{(g)} + 2\text{H}_{2(g)} \rightleftharpoons \text{CH}_3\text{OH}_{(g)}$  Ako ravnotežne koncentracije učesnika reakcije iznose  $[\text{CO}] = 0,1 \text{ mol/dm}^3$ ,  $[\text{H}_2] = 0,3 \text{ mol/dm}^3$ ,  $[\text{CH}_3\text{OH}] = 1,5 \text{ mol/dm}^3$  izračunati konstantu ravnoteže ove reakcije.

Za samopercepciju kognitivnog opterećenja korišćena je Likertova skala u intervalu od 1 do 6, kojom su učenici procjenjivali sopstveno kognitivno opterećenje. Na primjenjenoj skali, 1 ima značenje veoma lako, 2 lako, 3 umjereno lako, 4 ima značenje umjereno teško, 5 ima značenje teško i 6 veoma teško.

Autori su primijenili pre-test i post-test garante kvaliteta, prema modelu koji je opisan u Segedinac *et al.* (2011). Pre-test garanti kvaliteta testa podrazumijevali su provjeru validnosti, koju je procjenjivala grupa od šest eksperata. Grupu eksperata činili su jedan univerzitetski profesor i dva istraživača Metodike nastave hemije, jedan univerzitetski profesor pedagogije, jedan profesor hemije u srednjoškolskom i jedan profesor hemije u osnovnoškolskom obrazovanju. Validnost testa ispitana je prije sprovođenja istraživanja.

Prema ocjenama evaluatora, zahtjevi zadataka su definisani jasno i precizno, zadaci su raznovrsni, a terminologija prilagođena uzrastu učenika. Rečenice u tekstu su prikladne dužine, što je od posebne važnosti za zadatke sa umjerenim i bogatim kontekstom, jer bi duge rečenice u kombinaciji sa dodatnim bitnim informacijama, koje čine kontekst u takvim zadacima mogle biti ometajući faktor. Post-test garanti kvaliteta ocijenjeni su statističkom analizom rezultata testa.

Rezultati testa obrađeni su programskim paketom STATGRAPHICS CENTURION XVI.

## **Rezultati i diskusija**

*Karakterizacija testa za mjerenje ukupnog učeničkog postignuća i samopercipiranog kognitivnog opterećenja*

U tabeli 1 dati su osnovni statistički parametri testa za mjerenje ukupnog postignuća učenika ( $T_p^0$ ) i samopercipiranog kognitivnog opterećenja ( $T_o^0$ ) u rješavanju problemskih zadataka sa različitim nivoima složenosti konteksta.

**Tabela 1.** Osnovni statistički parametri testa za mjerenje ukupnog postignuća učenika i testa samopercipiranog kognitivnog opterećenja

	$T_p^0$	$T_o^0$
Broj ispitanika	94	94
Aritmetička sredina	17,24	2,86
Standardna devijacija	5,043	0,75
Minimalni skor	4,00	1,07
Maksimalni skor	23,00	4,93
Opseg	19,00	3,86
Standardizovani koeficijent asimetrije	- 2,61	- 0,25
Standardizovani koeficijent spljoštenosti	- 1,045	- 0,11

Analizom podataka dobijenih mjerenjem ukupnog postignuća učenika, zapaža se da je aritmetička sredina 17,24 (odnosno 74,96%), minimalni skor je 4 (odnosno 17,39%), dok je maksimaln skor 23 (100%). Vrijednost standardizovanog koeficijenta spljoštenosti (-1,045) je u opsegu vrijednosti koje odgovaraju normalnoj raspodjeli, dok vrijednost standardizovanog koeficijenta asimetrije blago ostupa (-2,61) i ukazuje na negativnu asimetriju, odnosno na to da su skorovi pomjereni ka višim vrijednostima.

Analizom podataka dobijenih mjerenjem samopercipiranog kognitivnog opterećenja učenika u rješavanju zadataka sa tri nivoa složenosti konteksta, zapaža se da je aritmetička sredina 2,86 (procena lako), minimalni skor je 1,07 (procjena izuzetno lako) dok je maksimaln skor 4,93 (procjena teško). Vrijednosti standardizovanog koeficijenta spljoštenosti (-0,11) i standardizovanog koeficijenta asimetrije (-0,25) su u opsegu vrijednosti koji odgovaraju normalnoj raspodjeli.

Kako je test sadržavao različit broj zadataka u grupi zadataka bez konteksta, grupi zadataka sa umjerenim i grupi zadataka bogatih kontekstom, i kako su pojedini zadaci zbog kompleksnosti bodovani većim brojem bodova, dalja analiza zasnivala se na poređenju udjela ostvarenog postignuća u maksimalno mogućem postignuću različitih grupa zadataka. U grupi zadataka bez konteksta taj udio je najveći i iznosi čak 0,94 (94,47%). To znači da su ovi zadaci učenicima bili najlakši. U rješavanju zadataka sa umjerenim i bogatim kontekstom učenici su bili gotovo podjednako uspješni (70,39% i 71,28%, respektivno). S povećanjem sadržaja konteksta u zadacima, opada postignuće učenika, ali je mala razlika u postignućima učenika u zadacima s umjerenim i bogatim kontekstom. Ovo praktično znači da učenici ne prave razliku između zadataka sa umjerenim i bogatim kontekstom. Postoje istraživanja koja pokazuju da se zadaci sa bogatim kontekstom teže rješavaju nego zadaci bez konteksta, jer kad učenici čitaju ovakve zadatke, kognitivni procesi izazvani samim kontekstom dovode u pitanje razumijevanje naučnih sadržaja (Ahmed i Pollitt, 2007).

### *ANOVA analiza učeničkih postignuća*

Da bi se utvrdilo da li između zadataka različite složenosti konteksta postoje statističke značajne razlike u postignuću, urađena je ANOVA analiza. Rezultati ANOVA analize prikazani su tabelarno (tabela 2).

**Tabela 2.** *ANOVA analiza postignuća*

Izvor	Suma kvadrata	Stepen slobode	F-odnos	P-vrijednost
Između grupa	3,50	2	21,41	0,0000
Unutar grupa	22,83	279		
Ukupno	26,33	281		

Dobijena P-vrijednost koja je manja od granične vrijednosti (0,05) ukazuje na to da između promjenljivih postoje statistički značajne razlike u postignućima.

Da bismo utvrdili koje vrijednosti postignuća se statistički razlikuju primijenili smo Takijev test. Rezultati ovog testa prikazani su u tabeli 3.

**Tabela 3.** *Takijev test za analizu postignuća*

	Značajnost	Razlika	+/- Limit
S1 – S2	*	0,24	0,24
S1 – S3	*	0,23	0,0821
S2 – S3		-0,0089	0,0821

Na osnovu rezultata Takijevog testa može se uočiti da između zadataka bez konteksta i zadataka sa umjerenim kontekstom, kao i između zadataka sa bogatim kontekstom i bez njega, postoje statistički značajne razlike, dok između zadataka s umjerenim i zadataka bogatih kontekstom ne postoje statistički značajne razlike. Ovdje je važno istaći da se zadaci iz grupe s umjerenim ili bogatim kontekstom rješavaju na isti način kao i odgovarajući zadaci iz grupe bez konteksta. Razlika je u broju bitnih dodatnih informacija koje su predstavljale ometajući faktor i uzrok su manje uspješnosti rješavanja ovih zadataka.

U istraživanju koje su sproveli Mevarech i Stern (1997) u kojima su ispitivana postignuća učenika u zadacima bogatim kontekstom i u zadacima bez konteksta dobijeni su slični rezultati. Značajno niže postignuće ostvareno je u zadacima s bogatim kontekstom, što autori objašnjavaju činjenicom da kontekst izaziva odvratanje pažnje od zahtjeva zadatka, dok Ahmed i Pollitt (2007) u istraživanju o rješavanju problemskih zadataka s kontekstom, naglašavaju važnost činjenice da će kontekst imati različite efekte na različite učenike, jer se učenici međusobno razlikuju po tome koliko im je sadržaj konteksta poznat.

#### *ANOVA analiza za samopercipirana kognitivna opterećenja*

Učenička procjena kognitivnog opterećenja najmanja je u grupi zadataka bez konteksta i iznosi 2,78, što je u skladu s ostvarenim prosječnim postignućem u ovoj grupi. Zatim prema njihovoj procjeni slijedi grupa zadataka s umjerenim kontekstom (2,89) i na kraju grupa zadataka bogatih kontekstom (3,04).

Da bi se utvrdilo da li između zadataka različite složenosti konteksta postoje značajne razlike u samopercipiranom kognitivnom opterećenju, urađena je ANOVA analiza, praćena Takijevim testom. Rezultati ANOVA analize i takijevog testa prikazani su tabelarno (tabele 4 i 5).

**Tabela 4.** *ANOVA analiza samopercipiranog kognitivnog opterećenja*

	Suma kvadrata	Stepen slobode	F-odnos	P-vrijednost
Između grupa	3,29	2	2,49	0,0848
Unutar grupa	184,34	279		
Ukupno	187,63	281		

**Tabela 5.** *Takijev test za analizu samopercipiranog kognitivnog opterećenja*

	Značajnost	Razlika	+/- Limit
S1 – S2		-0,114787	0,233398
S1 – S3	*	-0,26383	0,233398
S2 – S3		-0,149043	0,233398

Rezultati ukazuju na to da samo između grupe zadataka bez konteksta i grupe zadataka bogatih kontekstom postoje razlike u učeničkim procjenama kognitivnog opterećenja.

Sa druge strane, Takijev test pokazuje da učenici ne prave razliku u procjenama sopstvenog kognitivnog opterećenja između grupe zadataka s umjerenim kontekstom i grupe zadataka bogatih kontekstom, kao ni između grupe zadataka bez konteksta i s umjerenim kontekstom. Po njihovim procjenama, oni ulažu isti mentalni napor prilikom rješavanja ovih zadataka, što praktično znači da učenici ne sagledavaju kognitivno opterećenje koje nosi kontekst. Učenici koji su riješili zadatke s umjerenim kontekstom, u najvećem broju su bili uspješni i u rješavanju zadataka bogatih kontekstom, i njih učenici praktično ne razlikuju. Ovim učenicima bitne dodatne informacije u zadacima ne predstavljaju veliko opterećenje.

Problemske zadatke s kontekstom učenici rješavaju u skladu sa svojim znanjem, sposobnošću razumijevanja i primjene prethodnog znanja i

sposobnošću izdvajanja relevantnih informacija za njihovo rješavanje. Pažnja učenika je ograničenog kapaciteta i ukoliko se učenici bave drugim aspektima zadatka, pažnja biva narušena, nametnuto je visoko kognitivno opterećenje a kapacitet radne memorije opterećen. Kapacitet radne memorije je blisko povezan sa sposobnošću čitanja i razumijevanja pročitanog, kao i sa matematičkim vještinama (citirano u Buha i Gligorović, 2012) te je rezultate ovog istraživanja moguće povezati s činjenicom da je kod naših učenika nivo funkcionalne pismenosti nizak i da učenici vrlo često zadatke sa dužim tekstom ne pokušavaju da reše jer ih smatraju teškim i nerješivim.

Uprkos brojnim zahtjevima i dilemama koje realno postoje kada su u pitanju zadaci sa kontekstom, postoje opravdani razlozi za njihovu primenu u nastavi. Za uspješno rješavanje kontekstom bogatih zadataka potrebno je primijeniti viši nivo mentalnih aktivnosti, stoga primjena ovakvih zadataka omogućava razvoj viših kognitivnih sposobnosti kod učenika, te dovodi do napredovanja učenika kroz faze intelektualnog razvoja. Ogilvie (2009) u rezultatima svoje studije izvještava da rješavanje zadataka bogatih kontekstom omogućava sticanje i razvijanje vještina za rješavanje problema koje se mogu primijeniti u realnom životu. Osim provjere učeničkih znanja, cilj primjene zadataka s kontekstom može da bude i približavanje naučnih sadržaja svakodnevnom životu i pozitivan uticaj na motivaciju i interesovanja učenika.

### **Zaključak**

U ovom radu ispitani su uticaji konteksta u problemskim zadacima hemije na učenička postignuća i samopercipirana kognitivna opterećenja.

Najviše postignuće ostvareno je u grupi zadataka bez konteksta i ono iznosi 94,47%. U rješavanju zadataka s umjerenim i bogatim kontekstom učenici su bili gotovo podjednako uspješni (70,39% i 71,28%, respektivno). S povećanjem sadržaja konteksta u zadacima, opada postignuće učenika, ali je uočljiva mala razlika u postignućima učenika između ove dvije grupe zadataka. Ovo praktično znači da učenici ne prave razliku između zadataka s umjerenim i bogatim kontekstom.

Radi utvrđivanja postojanja statistički značajne razlike učeničkog postignuća po subtestovima urađen je Takijev test. Na osnovu rezultata Takijevog testa uočava se da između zadataka bez konteksta i zadataka s umjerenim kontekstom, kao i između zadataka bez i bogatih kontekstom, postoje statistički značajne razlike, dok između zadataka sa umjerenim i zadataka bogatih kontekstom ne postoje statistički značajne razlike.

Kad je u pitanju procjena kognitivnog opterećenja, rezultati Takijevog testa ukazuju da samo između grupe zadataka bez konteksta i grupe zadataka bogatih kontekstom postoje razlike u učeničkim procjenama kognitivnog opterećenja. Takijev test pokazuje da učenici ne prave razliku u procjenama sopstvenog kognitivnog opterećenja između grupe zadataka sa umjerenim

kontekstom i grupe zadataka bogatih kontekstom, kao ni između grupe zadataka bez konteksta i s umjerenim kontekstom. Po njihovim procjenama, oni ulažu isti mentalni napor prilikom rješavanja ovih zadataka, što praktično znači da učenici ne sagledavaju kognitivno opterećenje koje nosi kontekst.

Rezultati ovog istraživanja ukazali su da u zadacima s umjerenim i bogatim kontekstom ne postoji statistički značajna razlika u postignućima učenika, a jedino u zadacima bez konteksta i zadacima s bogatim kontekstom postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni nivoa kognitivnog opterećenja. Činjenica je da kontekst zadatka utiče na postignuće učenika u rješavanju problemskih zadataka. Sa druge strane postoje istraživanja čiji rezultati pokazuju da primjena kontekstom bogatih zadataka utiče na razvijanje vještina za rješavanje problema i približavanje naučnih sadržaja svakodnevnom životu, i u ovome se prepoznaju ciljevi obrazovanja. Ključno je povećanje motivacije učenika, te se u narednome periodu mogu ispitivati stavovi učenika o ovakvim zadacima, kao i postojanje promjene kako u stavovima, tako i u postignućima, nakon kontinuirane primjene zadataka s kontekstom u određenom vremenskom periodu.

### **Literatura:**

- Ahmed, A., Pollitt, A., 2007. Improving the quality of contextualised questions: an experimental investigation of focus. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 14, 201-233.

- Belt, S. T., Leisvik, M. J., Hude, A. J., & Overton, T. L. (2005). Using a context-based approach to undergraduate chemistry teaching – a case study for introductory physical chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 6, 166–179.

- Bennett, J., Hogarth, S., & Lubben, F. (2005). Asystematic review of the effects of context-based and Science-Technology-Society (STS) approaches in the teaching of secondary science. Preuzeto sa <http://www.york.ac.uk/media/educationalstudies/documents/research/Contextsbooklet.pdf> (10.09.2013.)

- Buha, N., Gligorović, M., 2012. Povezanost radne memorije i intelektualnog funkcionisanja kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd)*, 11, 21-38.

- DeLorenzo, R. (2001). From Chicken Breath to the Killer Lakes of Cameroon: Uniting Seven Interesting Phenomena with a Single Chemical Underpinning. *Journal of Chemical Education*, 78, 191–194.

- Heller, P., & Heller, K. (1999). Cooperative Group Problem Solving in Physics. Preuzeto sa <http://groups.physics.umn.edu/physed/Research/CGPS/Green%20Book/chapter4.pdf> (11.09.2013.)

- Kalyuga, S., 2009. Managing Cognitive Load in Adaptive Multimedia Learning. Hershey - New York: Information Science Reference, str. 34-106.

- Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R.E., 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychology Review*, 41, 75–86.
- Köse, E. Ö., & Tosun, F. Ç. (2011). Effect of “Context Based Learning” in Students’ Achievement about Nervous System. *Journal of Turkish Science Education*, 8, 91–106. Preuzeto sa <http://www.tused.org/internet/tused/archive-/v8/i2/text/tusedv8i2a8.pdf> (11.09.2013.)
- Mevarech, Z.R., Stern, A., 1997. Interaction between knowledge and contexts on understanding abstract mathematical concepts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 68-95.
- Miller, G.A., 1956. The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Mirković, J., 2006. Problemska nastava. *Obrazovna tehnologija*, 4, 77-80.
- Ničković, R., 1971. Učenje putem rešavanja problema u nastavi. Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.
- Ogilvie, C.A., 2009. Changes in students’ problem-solving strategies in a course that includes context-rich, multifaceted problems. *Physical Review ST Physics Education Research*, 5, 1-14.
- Overton, T.L., Potter, N.M., 2011. Investigating students’ success in solving and attitudes towards context-rich open-ended problems in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 12, 294-302.
- Segedinac, M. Segedinac, M. Konjović Z. and Savić G., 2011. A formal approach to organization of educational objectives. *Psihologija*, 44, 307-323.
- Sweller, J., 1988. Cognitive load during problem solving: effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Vilotijević, M., 1999. Didaktika 1, 2. Naučna knjiga, Beograd

### **EFFECT OF CONTEXT ON STUDENTS’ COGNITIVE LOAD IN TEACHING ‘CHEMICAL BALANCE’ TOPIC**

**Abstract:**

In this study the effect of context on students’ achievements and cognitive load had been examined. Test and Likert scale were used as measuring instruments for evaluation of achievement and cognitive load, respectively. The study included 94 first grade students from high school, “Jovan Jovanović Zmaj”, Novi Sad. Obtained results indicate that there is significant effect of context on both student’s achievements and cognitive load.

**Keywords:** Cognitive load, problem based learning, context rich problems





*Blaženka PETRIČEVIĆ*  
*Dragica KOVAČEVIĆ*  
*Dragan VESELINOVIĆ<sup>1</sup>*

## MEĐUPREDMETNA POVEZANOST NA PRIMJERU IZ ŽIVOTA Zanimljivost pretočena u multidisciplinarni pristup nastavi

### Rezime:

U cilju saznanja koliko učenici primjenjuju stečena znanja u svakodnevnom životu realizovali smo istraživanje o žvakačoj gumi, najčešće korišćenom proizvodu učenika. Kreirali smo upitnik s devet pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, koji nam je dao čitav niz odgovora i osvijetlio ponašanje učenika kao potrošača u svakodnevnom životu.

Rezultati istraživanja, na uzorku od 167 učenika/učenica drugog, trećeg i četvrtog razreda gimnazije hemijske i medicinske škole ukazuju da učenici stečena znanja uglavnom ne primjenjuju ili to vrlo rijetko čine u svakodnevnom životu, samo njih oko 6%. Čak 92% ispitanika ne zna kako se žvaka pravi, a 81% ispitanika je razlikuje samo po ukusu. Učenici/učenice su pokazali da im je sastav žvakaće gume i deklaracija uglavnom nepoznat (77%) i nebitan (13%). Odnos između odgovora na ovo pitanja, učenika i učenica, ispitanika pokazao je da su učenice za nijansu odgovornije (15%) u primjeni stečenih znanja, odnosno kad je u pitanju sastav žvakaće gume, čitanje deklaracije i odlaganje žvakaće gume nakon žvakanja. Pozitivno je što 86% ispitanika žvakaću gumu ne koristi kao primarno sredstvo za održavanje higijene usta i zuba. Žvakaću gumu žvaću najčešće zatvorenih usta 70% ispitanika, uglavnom je odlažu na pravilan način 54% ispitanika, a najčešće žvaću na časovima istorije (28%). Redovno žvake kupuje 86% ispitanika, a novac uglavnom dobijaju od roditelja (96%), ali ne od „džeparca“ već naknadnim „grebanjem“.

**Ključne riječi:** žvakaća guma, multidisciplinarni pristup, primjena znanja, ključne kompetencije

<sup>1</sup> mr Blaženka Petričević, diplomirani biolog, samostalni savjetnik u Zavodu za školstvo, Podgorica;

mr Dragica Kovačević, diplomirani fizikohemičar, prosvjetni nadzornik u Zavodu za školstvo, Podgorica,

prof. dr Dragan Veselinović, redovni profesor na fakultetu Fizičke hemije u Beogradu

## Uvod

Od davnina je postojala potreba žvakanja različitih materija, koje nijesu hrana neophodna za život ljudi. Ljudi su žvakali prirodne sastojke, najčešće smolu različitih biljnih vrsta, slatke trave, lišće, plodove, sjeme ili vosak. Duga istorija žvakanja bilježi da su Indijanski narodi žvakali različite biljke, Arapi pčelinji med, Rimljani tamjan, Grci smolu drveta mastike, a Grkinje su rado žvakale mastiku kako bi osvježile dah slatkim mirisom smole. Indijanci, u Novoj Engleskoj, naučili su američke koloniste kako da ugase žeđ žvakanjem smole slične gumi, koja se formira na isječenoj kori drveta omorike. U sjevernim djelovima Crne Gore žvakala se smola koja se ručno pravila od soka breze i nazivala se maga. Na široj teritoriji Crne Gore žvakao se list duvana.

Tragovi predmeta slični žvakaćim gumama datiraju još iz doba neolita, ali je žvakaća guma u svom modernom obliku proizvedena u SAD u drugoj polovini 19. vijeka. Američka vojska je za potrebe svojih trupa razvila takvu žvakaću gumu koja je vojnicima služila kao sredstvo za održavanje higijena usta i lakše podnošenje stresa. Istraživači su u ovu žvakaću gumu ubacili KSL protein, koji ubija bakterije, sprečava stvaranje kamenca i pomaže razgradnji ostataka hrane.

Od davnina svi su žvakali iz istih razloga zbog kojih se i danas žvaće guma za žvakanje – za osvježavanje usta i daha, kao zanimaciju, za poboljšanje higijene usta, da bi se zavarala glad ili žeđ, za smanjenja stresa, za bolju koncentraciju i slično. Najnovija istraživanja japanskih naučnika pokazuju da se žvakanjem poboljšava protok krvi u mozgu, aktivira osam zona mozga od kojih su najaktivniji djelovi za pažnju i pokret, pojačava razmišljanje i oprez i ubrzavaju reakcije ljudi koji redovno žvaću.

Džon Bekon Kertis je 1848. godine na tržište izbacio žvakaće gume od soka omorike. Proizveo je tako što je kuvao smolasti sok, a potom ga izlivao u hladnu vodu da bi se stvrdnuo. Dvije godine kasnije, 1850. godine, ovom proizvodu dodao je parafin i šećer, čime je popravio ukus i povećao količinu proizvodnje žvakaće gume, što je učinilo još popularnijom na tržištu. Vilijam Finli Simpl je prvi zvanično patentirao 1869. godine žvakaću gumu koja nikad nije dospjela na tržište. Nakon toga, 1871. godine, Tomas Adams je patentirao prvu mašinu za proizvodnju žvakaćih guma koje je nazvao tuti-fruti. Adams je umro 1905. godine ostavivši za sobom proizvod koji ima posebno mjesto u istoriji Amerike. Godinu dana poslije smrti Adamsa, na tržištu se pojavljuje nova žvakaća guma, od koje mogu da se naprave baloni, a izumio je Frank Fler. Ta žvakaća guma izazvala je pravo oduševljenje potrošača. Prema Ginisovoj knjizi rekorda, najveći balon od žvakaće gume prečnika 58,5 cm, napravila je Susan Montgomeri iz Fresna, Kalifornija, 1994. godine.

Guma za žvakanje ili žvaka je naziv za vrstu slatkiša, izrađenu od gume ili sličnog elastičnog materijala. Današnja žvakaća guma za osnovu ima mješavinu

sintetičkih materijala (elastomera, smola i voskova u raznim proporcijama), vremenom je postala sastavni dio našeg života i „očuvala“ svoju popularnost, te je gotovo nemoguće zamisliti život bez žvakaće gume. Amerikanac u prosjeku žvače oko tri stotine guma godišnje. Uz čokoladu, žvakaća guma je jedan od najpopularnijih konditorskih proizvoda u svijetu. Svjetska industrija žvakaćih guma danas je vrijedna oko 19 milijardi dolara, samo američka skoro 3 milijarde.

### **Cilj istraživanja**

Primarna zamisao istraživanja, pod nazivom „Hoćeš žvaku!“, bila je da provjerimo koliko su učenici osposobljeni da saznanja iz različitih predmetnih programa (biologije, hemije, zaštite životne sredine, građanskog obrazovanja itd.) objedine i tako cjelovito ih primijene u svakodnevnom životu. Kroz različite opšte i obavezne izborne predmetne programe u gimnaziji i niz stručnih predmeta u medicinskoj i hemijskoj školi učenici stiču znanja o prirodnim i vještačkim zaslađivačima, aditivima, važnosti upoznavanja s deklaracijom i sastavom svih proizvoda koje kupuju, mjerama zaštite životne sredine itd. Da li znanja iz različitih predmetnih programa primjenjuju svakodnevno, objedinjena ili pojedinačna i parcijalna i kakve navike imaju učenici/učenice kao potrošači?

Polazeći od činjenice da su učenice/učenice sigurni konzumenti žvakaće gume osmislili smo istraživanje s ciljem da saznamo koliko su informisani o sastavu žvakaće gume, prirodnim i vještačkim zaslađivačima, aditivima, njenim pozitivnim i negativnim svojstvima. Uz to cilj nam je bio da saznamo kako dolaze do novca za žvakaću gumu, da li je redovno kupuju, na kojim časovima najčešće žvaću, kako žvaću i na koji način je odlažu. Takođe očekujemo da posredno dobijemo i odgovore o njihovom odnosu prema životnoj sredini i kulturi ponašanja.

### **Uzorak i instrument istraživanja**

Kreiranje uzorka diktirao nam je prostorni raspored stručnih škola, medicinske i hemijske u prvom redu, a zatim i gimnazija. Uzorak je ubuhvatio 167 učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda gimnazije, medicinske i hemijske škole. Starosna struktura uzorka je od 16 do 18 godina. Kao osnovni instrument istraživanja koristili smo upitnik s devet pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Pitanja su se odnosila na redovnost kupovanja žvakaće gume, na povezanost ukusa žvake sa sastojcima u njoj, na informisanost o sastavu, na prisustvo šećera, na čišćenje usne duplje i zuba žvakaćom gumom, na način žvakanja, na odlaganje odžvakane žvake i na kojem času se najčešće žvaću.

Anketiranje učenika bilo je anonimno i po principu slučajnosti. Struktura ispitanika po polu data je u Tabeli 1.

Tabela 1. Uzorak učenika/ca

Razred	Broj učenika i učenica		Ukupno
	učenici	učenice	
<b>II razred</b>	17	15	32
<b>III razred</b>	35	51	86
<b>IV razred</b>	14	35	49
<b>UKUPNO</b>	66	101	<b>167</b>

### Rezultati istraživanja i diskusija

Od konditorskih proizvoda, dostupnih učenicima, čokolada svakako zauzima prvo mjesto. Žvakaća guma malo zaostaje za njom, iako je nesumljivo konzumira šira ljudska populacija.

Na pitanje da li redovno kupuješ žvakaću gumu 86% ispitanih učenika odgovorilo je potvrdno, 8% se izjasnilo da rijetko kupuje, 4,5% da ne kupuju nikako dok je njih 1,5% odgovorilo da žvaću na tuđi račun („grebem se od drugih“). Za kupovinu žvakaće gume 95% njih odgovara da novac za to dobijaju od roditelja, 0,5% kupuje od svog džeparca, 3,5% opisuje da žvake kupuju od novca koji dobiju za doručak, a 1% nije dalo odgovor na ovaj dio pitanja.

Zanimljivo je da ma koliko im je žvakaća guma važna i često korišćena, samo 0.5% učenika žvakaću gumu kupuju od svog mjesečnog džeparca ili svoje uštedevine. Da li to ukazuje da učenici „svoj“ novac uglavnom ne troše na kupovinu žvakaće gume da su im priroteni ipak drugi, a žvakaća guma je „pratilac“ za koju se uglavnom dodatno „grebu“ od svojih roditelja? Ili nam to pokazuje da učenici smatraju da je žvakaća guma nešto što se podrazumijeva, kao sredstva za higijenu ili hrana, pa je to obaveza roditelja da nabave. To pitanje je sociološko-psihološko-ekonomske prirode i zaslužuje posebno istraživanje sa sociološkog aspekta u kontekstu ekonomskog statusa porodice u društvu. Interesantno je da učenici/učenice kad je novac u pitanju daju kratke i konkretne odgovore bez mnogo objašnjenja.

Na anketno pitanje kakvog je ukusa žvakaća guma i znaš li kako se pravi, odgovori učenika se mogu grupisati u pet grupa. Prvoj grupi pripadaju odgovori da je žvaka osvježavajuća, slatka i prijatnog ukusa, što je naglasilo 81% anketiranih. Druga grupa ispitanika, njih 17% je odgovorilo da žvake mogu biti različitog ukusa slatkog, kisjelog, ljutog, a 2% ispitanika se nije izjasnilo. Treća, četvrta i peta grupa odgovora odnosila se na poznavanje način pravljenja žvakaće gume i 92% ispitanika je odgovorilo da ne zna kako se pravi žvaka. Samo 3% učenika je odgovorilo da se žvakaća guma pravi od smole, a 2% učenika je kazalo da se pravi od šećera, smole i dodatnih aditiva. Odgovor na ovo pitanje nije dalo 1% anketiranih.

Dobijeni odgovori ukazuju na to da su se učenici izjasnili bazirajući se na ukusu žvakaće gume, kao slatkastom i osvježavajućem, ali uglavnom nijesu znali da objasne kako se i od čega pravi. Kao redovni konzumenti žvakaćih

guma nijesu pokazali poznavanje deklaracije i sastava žvakaćih guma.

Zabrinjavaju odgovori ispitanika na pitanje da li kao česti konzumenti žvakaćih guma pročitaju deklaraciju o njenom sastavu. Distribucija odgovora na ovo pitanje, izgleda ovako: 77% ispitanika nikad nije pročitao deklaraciju, 13% ne zanima sastav žvakaće gume, 4% ispitanika kaže da žvakaća guma sadrži šećer. Da nijesu sigurni koji su sastojci žvakaće gume iskazalo je 0,6% učenika, dok samo 1% ispitanika rijetko pročita sastav, ali ne zapamti materije koje ulaze u njen sastav. Očito je da se i u ovom postupku, konzumenti oslanjaju na popularni i masovni potrošački ukus, subjektivni osjećaj ukusa i osjećaj koji doživljavaju prilikom konzumiranja žvakaćih guma. Naviku da se informišu o sastojcima žvakaćih guma, većina ispitanika nije stekla. Zanimljivo je da veći procenat učenika pokazao nešto odgovornije ponašanje prema upoznavanju s deklaracijom, jer su uglavnom one pozitivno odgovorile na ovo pitanje. Sadržaji predmetnih programa, hemije, biologije, biohemije, ekologije i građanskog obrazovanja pružaju mogućnost razvijanja vještine i sticanja navike učenika da se informišu o sastavu proizvoda koje češće koriste, povezujući ih sa svakodnevnim životom. Taj segment uloge nastave, koji treba da poveže primjenu stečenih znanja u svakodnevnom životu je očigledno zatajio, i treba ga efektije istaći kroz nastavne sadržaje i teme.

Veliki broj ispitanika, 82% je naglasilo želju da se u školi organizuje predavanje na ovu temu, kako bi se bolje informisali. Ovaj rezultat ankete, ukazuje na potrebu da se u otvorenom dijelu predmetnih programa (15-20%) osmišljavaju sadržaji koji doprinose povezivanju naučenog sa svakodnevnim životom, a koji bi na metodički valjan način bili povezani sa nastavnim sadržajima navedenih predmetnih programa. Na to nas obavezuju i ključne kompetencije Savjeta Evrope.

Kada smo učenike pitali da nam kažu da li im žvakaća guma zamjenjuje čišćenje usne duplje i zuba 89% ispitanika je odgovorila negativno. Uzimajući u obzir starosnu dob ispitanika pozitivno je da ličnu higijenu usne duplje održavaju sredstvima koja su za to namijenjena. Kad je u pitanju objašnjenje zašto koriste žvakaću gumu, ispitanici se nijesu upuštali u objašnjenja da li je korisna ili štetna za zdravlje zuba. Na osnovu navedenog stava učenika može se zaključiti da je žvakaća guma modni trend globalnog potrošačkog društva, koji je nesvjesno duboko prihvaćen na osnovu snažnog uticaja popularnih medijskih reklama kao moderna navika pojedinca, kao sredstvo njegove lakše integracije u društvene grupe (imitacije po uzoru na popularne zvijezde iz zabave, medija, sporta itd.).

U anketnom upitniku je bilo pitanje koje se odnosilo na kulturu ponašanja i pristojnost odnošenja prema činu žvakanja. Pitali smo ih kako žvaću otvorenim ili zatvorenim ustima. Odgovarali su: zatvorenim ustima 70%, otvorenim ustima 20% ispitanih, otvorenim i zatvorenim ustima žvaće 4% ispitanih, 3.6% učenika i to četvrtog razreda odgovara da mljacka dok žvaće, a 2.4% učenika

su odgovorila da ne vole žvaku. Objašnjenje za ovakva ponašanja mogla bi se, pored osnovne kulture i pristojnosti učenika potkrijepiti još i psihološkim okolnostima i situacijama koje podstiču na korišćenje žvakaće gume u datom trenutku (na primjer: da čiste usnu duplju i osvježavaju dah, da smanje neki trenutni stres, tremu, da se skoncentrišu bolje u datoj situaciji i slično).

U nekim zemljama Evrope i Amerike žvakaća guma je prepoznata kao podrška učenicima da se bolje koncentrišu ili da smanje tremu i stres. Zanimljiv je podatak iz jedne Njemačke osnovne škole u Bavarskoj, da je škola pozvala svoje đake da žvaću žvakaće gume kako na odmoru tako i na časovima. Razlog za to je navela da žvake podstiču rad neurona i pospješuju koncentraciju.

Učenike/učenice smo pitali na kojem času najčešće žvaću žvakaću gumu i zašto. Dobili smo veoma iskrene odgovore, u kojima konkretno ističu predmete na kojima to čine, a i zašto. Tako se za predmet istorija izjasnilo nešto više od 28% ispitanih, zatim engleski jezik ističe 23%, fizičko vaspitanje skoro 17%, a zatim hemija oko 7% i matematika oko 3%. Neki ispitanici su objasnili na kojim časovima žvaću „na časovima 'lakih' profesora“, na onim časovima na kojim mogu to da radim“, a 18% njih je odgovorilo „ne žvaćem na časovima“. Kao razlog zašto to čine baš na tim časovima navodili su: „dosadno mi, ubijam dosadu, profesor to ne primjećuje, na izbornim predmetima ubijam dosadu, na svakom času jer dobijem želju za žvakanjem, ne žvaćem na času jer poštujem profesore koji mi predaju, žvaćem kada sam nervozan/na, na prva tri časa“.

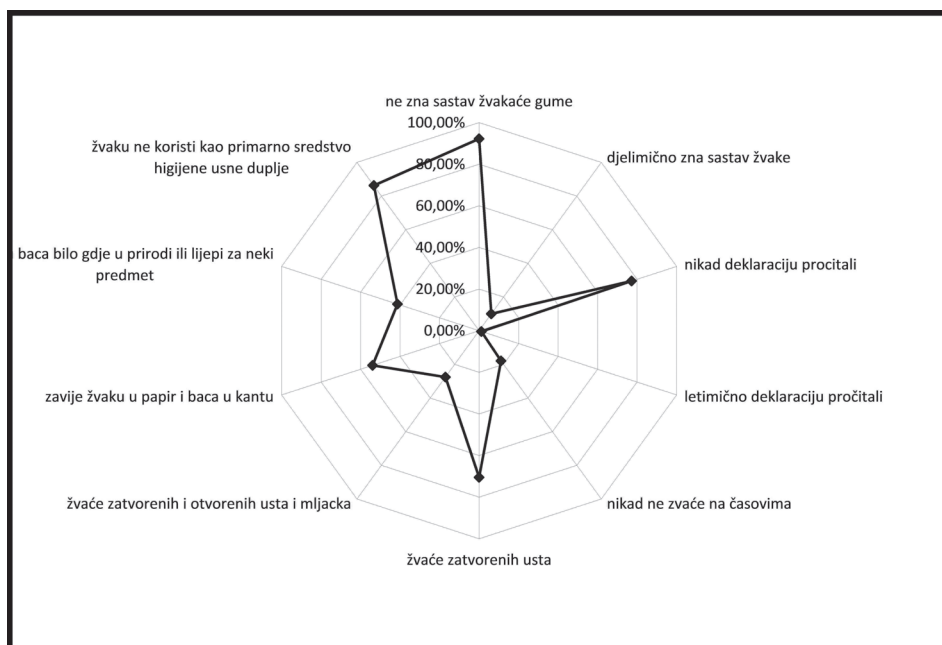
Pored velikog broja razlika između tradicionalne i moderne škole savremenog doba, razlika je i u odnosu na žvakanje žvakaće gume. Tradicionalna škola je prema žvakanju žvakaće gume, uglavnom bila restriktivna, akcenat je bio na lijepom ponašanju učenika, vaspitanju, pa je strogo sankcionisala pojave da učenici tokom nastave žvaću žvake, dok savremena škola, po ugledu na zapadne demokratije i obrazovanje, znatno demokratičnija, i uglavnom ne zabranjuje ovu pojavu. Otuda vjerovatno potiču korijeni masovne raširenosti ove pojave u današnjim školama.

Analizirajući odgovore anketiranih učenika osvrnućemo se na nastavu kao obrazovni proces i na ishode odnosno postignuća učenika na posmatranom obrazovnom nivou.

Nesporno je da se metodološki nastava mora osavremenjavati sa znatno većom motivacijom i kreativnošću nastavnika, vodećih učesnika u nastavnom procesu. To podrazumijeva, prije svega, da se nastavnik, mora pripremati za nastavu u metodološkom pogledu, znatno kreativnije a u skladu sa zahtjevima savremene škole. Pripremanje za nastavu je složen i odgovoran zadatak. Nastavnik se prije svega mora upoznati sa ciljem i zadacima nastavnog predmeta, nastavnim planom, programom i udžbeničkom literaturom. Ciljno i procesno, razvojno planiranje nastave zahtijeva da nastavnik/nastavnica prilikom pripremanje nastave/časa odgovori na pitanja: šta je cilj učenja (opšti i operativni ciljevi programa), koji je sadržaj učenja (teme i pojmovi), šta učenici već znaju o tome (korelacije, horizontalna i vertikalna povezanost sadržaja),

kako treba učiti (putem kojih aktivnosti) da bi se ostavili predviđeni ciljevi i koji je to minimum znanja kojim treba da ovladaju svi učenici (ishodi standardi programa). Na temelju kritičkog promišljanja i sagledavanja individualnog učeničkog potencijala nastavnik/nastavnica treba da dođe do sopstvene vizije o tome kako će postići zadate ciljeve. Iz toga proizilazi pitanje za šta učenike/ce treba osposobiti, šta treba da nauče i kako će se valorizovati rezultati učenja. Takođe savremeni zahtjevi nastave nameću i stalno razvijanje i naglašavanje ključnih kompetencija, za navedene predmetne programe to su prevashodno naučna pismenost, učiti kako se uči i socijalne i građanske kompetencije. Pored ostalih, ove kompetencije treba obrađivati i prilagođavati znanja i vještine, a zatim težiti njima i primjenjivati ih. Tu dolazi do izražaja samostalnost i kreativnost nastavnika/ca, sposobnost da na osnovu zadatih ciljeva osmisli sopstveni plan rada ili pripremu za nastavu. Osim pripremanja za izvođenje nastave, nastavnik/ca treba kontinuirano da prati stručnu literaturu i u nastavni proces uvodi inovacije. Uz to samo kreativan nastavnik/ca može zahtijevati kreativnost svojih učenika.

Grafik 1.: Neki pozitivni i negativni trendovi odgovora iz različitih pitanja ankete „Hoćeš žvaku!“



Na primjeru žvakaće gume provjerili smo kako i koliko je razvijena svijest učenika o očuvanju životne sredine. Pitali smo ih gdje odlažu odžvakane žvakaće gume i ponudili im odgovore tipa: bacim bilo gdje u prirodi; zavijem



u papir i bacim u korpu za smeće; zalijepim je za neki predmet (klupu, stolicu, itd) i vratim je u originalno pakovanje. Data im je mogućnost da mogu odabrati više odgovora.

Od 167 ispitanika, 31% su odgovorili da žvakaću gumu bacaju bilo gdje u prirodi, 54% odžvakane žvakaće gume zavije u papir i bace u korpu za smeće. Naviku da odžvakanu žvaku zalijepi za neki predmet, stolicu ili klupu iskazalo je 10% učenika/ca. Ima i onih koji je nakon upotrebe vrte u originalno pakovanje, 4% ispitanika, ali bilo je i šaljivih odgovora da ih skupljaju u posebne kutije kući.

Interesantna distribucija odgovora učenika, navodi na zaključak da se prepoznaje nedovoljan nivo svijesti učenika, toga uzrasta, o čuvanju životne sredine. Programi prirodne grupe predmeta izdašno pružaju mogućnost nastavniku da učenike „snadbije“ znanjima o očuvanju životne sredine. Pristup ekološkim temama na nivou škole mora biti multidisciplinarnan i sveobuhvatan na svim obrazovnim nivoima. Provjera stepena dostignuća ovog standarda se može i mora provoditi kroz različite aktivnosti na nivou kako predmeta tako i škole u cjelini.

Učenici/učenice treba da povežu bezbjedno korišćenje i odlaganje korišćenih supstanci sa njihovim hemijskim i biološkim svojstvima, da razvijaju svijest o značaju pravilnog korišćenja i odlaganja različitih materija, da tumače oznake upozorenja na ambalaži i da se upoznaju sa sastavom proizvoda koje koriste u svakodnevnom životu.

Kroz sadržaje predmetnih programa biologije, ekologije, zaštite životne sredine i hemije učenik/ca može da nauči značaj bezbjednog postupanja sa različitim materijama, načine njihovog pravilnog skladištenja, sa ciljem očuvanja zdravlja i životne sredine. Ovaj standard podrazumijeva znanja o važnosti održavanja lične higijene i higijene prostora u kome boravi u prirodi, kući ili u školi. Svaki pojedinac svoje postupke i ponašanja u prirodi i za prirodu, treba da podredi očuvanju životne sredine i razvija odgovoran odnos, poštovanje prema okolini, porodici, zajednici i globalnim pitanjima.

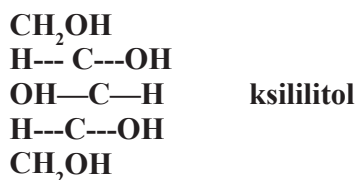
### **Šta bi srednjoškolci trebalo da znaju o žvakaćoj gumi?**

Guma za žvakanje je bombonski proizvod sastavljen od baze za žvakanje, nerastvorne u vodi s različitim dodacima. Postoji više vrsta žvakaćih guma, sa i bez šećera, u kojima se pored ostalih pratećih sastojaka kao glavni sastojci nalaze aspartam i ksilitol. Aspartam je vještački zaslađivač i sastoji se od tri hemikalije i to: aspartamska kiselina, fenilalanil i metanol. Snažniji je od šećera oko 200 puta, a dodaje mu se aditiv bez kalorija koji mu daje slatkoću. Nalazi se u proizvodima „bez šećera“ – sugar free. Prema istraživanjima dr Sofirtija višestruko je kancerogen. Proizvođači su prije desetak godina bili u obavezi da navedu njegovo štetno dejstvo na temperaturama iznad 30°C, a temperatura u usnoj duplji je 37°C, jer razlaganjem nastaje formalin – kancerogeno jedinjenje. Bakterije, kojih u našoj usnoj duplji ima ogroman broj, koriste ovaj vještački

zaslađivač kao šećer. Problem nastaje kad bakterije treba da svare taj vještački zaslađivač, čiji su produkti varenja za njih potpuno nesvarljivi.

Takođe i žvakaće gume koje su zaslađene šećerom izuzetno su štetne za zube. Prvobitno se koristio ksilitol prirodni šećer, koji se danas koristi u različitim oblicima. Ksilitol je otkriven za vrijeme nestašica šećera tokom Drugog svjetskog rata u Finskoj, gdje se proizvodio u izobilju i to od drveta breze. Zahvaljujući upotrebi ovog prirodnog zaslađivača Finci su primijetili znatno smanjenje kvarenja zuba, kao i upale uha. S hemijskog aspekta, ksilitol je prirodni šećerni alkohol dobijen od ksiloze, sladak je kao saharoza ali bakterije u zubnim naslagama ne mogu da ga fermentišu i da ga razlože u kiselinu. U ljudskom organizmu tokom metabolizma glukoze dnevno se formira i do 15 grama ksilitola, koji se nalazi u našem tkivu. U prirodi ksilitola ima u jagodama i ostalom voću, povrću i pečurkama. Najbolji izvor industrijskog dobijanja ksilitola je drvo breza. Kao sastojak može se pronaći u žvakaćim gumama bez šećera i bombonima za osvježavanje daha. Ima ukus mente, uništava bakterije u ustima koje kvare zube i reguliše vlažnost u ustima. Proizvodi se hemijskom sintezom od ksiloza ili skroba. Sve više se proizvodi i od genetski modifikovanih sirovina (dozvoljena upotreba kao E965 ili E967).

Pored ovih materija žvakaće gume sadrže i dosta šećernih alkohola (glicerol, sorbitol, maltiol i slično). To su proizvodi koji se u crijevima sporo ili uopšte ne absorbuju. Zato spora absorpcija u crijevima može izazvati nadimanje stomaka i dijareu. Žvakanje žvakaćih guma podstiče izlučivanje pljuvačke, koja vrši samoprečišćavanje zuba. Pljuvačka neutrališe kiseline, tako da pH vrijednost u usnoj duplji raste.



### Sastojci savremene gume za žvakanje

Sastojci (%)	Vrsta gume za žvakanje			
	Obična	Punjena	Balon	Dietska
Šećer u prahu	55	50	55	-
Skrobni sirup	20	18	22	-
Šećerni alkohol	-	-	4	60
Sirup šećer. Alkoh.	-	-	-	12
Guma baza za žvak.	20	19	17	26
CaCO <sub>3</sub>	2	1	-	-
Glicerol	2	2	0,3	0,5
Lecitin	-	0,3	0,7	0,5
Arome	+	+	+	+
Boja	+	+	+	+
Punjenje	-	10	-	-

## Zaključak

Na osnovu konzumiranja žvake kao masovne pojave u kontekstu današnje kulture i kvaliteta obrazovanja, pokušali smo da skrenemo pažnju da između ciljeva obrazovanja i ishoda, u svijetlu ključnih kompetencija učenika postoji priličan nesklad. Naime, istraživanje je pokazalo da je uticaj škole i obrazovanja (nastavnih sadržaja) nedovoljan pred naletom popularnih masovnih medija, Interneta, reklame i druge savremene tehnologije, u kojoj je pojedinac sve više zarobljen. Društvene grupe s kojima se pojedinac (učenik) identifikuje su mnogo čvršće, homogenije i jače od uticaja porodice i škole. Tome često doprinosi i škola svojom pasivnošću i nedovoljnom senzibilnošću. Na žalost, tehnologija i u obrazovanju, kao i u savremenom životu, ima primat u odnosu na obrazovnu stranu, pa je najčešće sama sebi svrha i nije u funkciji otkrivanja svijeta, saznanja. U savremenoj školi cilj svih nastavnih predmeta je povezivanje naučenog sa svakodnevnim životom i sticanje cjelovitih, a time i kvalitetnih znanja. Zahtjevi savreme nastave nameću stalno razvijanje i naglašavanje ključnih kompetencija, za navedene predmetne programe posebno stalno treba voditi računa o naučnoj pismenosti, učenju kako se uči i socijalnim i građanskim kompetencijama. Kroz nastavu biologije i hemije učenici mogu i moraju steći razumljiva i cjelovita znanja koja će primijeniti u svakodnevnom životu.

Ovo istraživanje je ukazalo na jedan od posrednih načina kako se može „mjeriti“ primjena multidisciplinarnih znanja u svakodnevnom životu. Pored čitavog niza informacija koje smo dobili direktnim odgovorima ispitanika, dobili smo i niz posrednih odgovora koji su ukazali da:

- tek svaki dvadeset i osmi ispitanik primjenjuje svoja znanja kao potrošač i konzument;

- znanja iz domena ekologije i zaštite životne sredine praktikuje u svakodnevnom životu svaki treći ispitanik;

- kulturu ponašanja i pristojnost iskazao je svaki peti učenik koji na časovima ne žvaće, a od onih koji na časovima žvaću, skoro svaki drugi to radi „pristojno“.

Očito je ovo malo istraživanje pokazalo da se na vertikalnom i horizontalnom povezivanju predmetnih sadržaja mora više raditi kroz nastavu navedenih predmeta, na svim nivoima obrazovanja. Pristup učenju, u oblasti biologije i hemije, potrebno je podrediti uspostavljanju „životnog“ i životnog odnosa između učenika i nauke. Takvim pristupom učenici/učenice će znatno više „vidjeti“ i razumjeti biologiju i hemiju u svojoj svakodnevnici.

Rezultati ovog istraživanja ukazali su na potrebu da metodološki pristup realizaciji programskih sadržaja u oblasti hemije i biologije treba prilagođavati savremenim i aplikativnim znanjima, kako bi motivisanost učenika za prirodne nauke bila veća. Ključne kompetencije nameću potrebu primjenjivanja znanja u različitim životnim kontekstima, odgovornost svakog pojedinca, poštovanje prema okolini, porodici, zajednici i globalnim pitanjima. Ako učenike ne naučimo da valjano primijene i povežu znanja izostaće i glavna svrha učenja. Samo

cjelovitim znanjima se stiže do kvalitetnog znanja. Nedostatak aplikativnih znanja je jedan od faktora ostvarenih rezultata naših učenika na takmičenjima i provjerama znanja gdje se takva znanja primarno traže. Da li je mali ili veliki korak zanimljivost pretočiti u nauku i obratno? Rezultati kao da ukazuju da se vodi dvoboj između stečenih znanja i njihove primjene u svakodnevnom životu. Znanje ili život? A što ne bi moglo i znanje i život!

### **Literatura:**

- Dong Hee Naa, Jabar Farajb, Yilmaz Capanc, Kai P. Leungd, Patrick P. DeLucab: Chewing gum of antimicrobial decapeptide (KSL) as a sustained antiplaque agent: Preformulation study. Journal of Controlled Release Volume 107, Issue 1, 20 September 2005, Pages 122–130

- Iva Vukićević, Savremeni sastav žvakaće gume, Hemijski pregled, br. 1, god.48. 2007. Strana 3-6.

- Yoshiyuki Hirano, Takayuki Obata, Hidehiko Takahashi, Atsumichi Tachibana, Daigo Kuroiwa, Toru Takahashi, Hiroo Ikehiraca, Minoru Onozuka: Effects of chewing on cognitive processing speed. Brain and Cognition. Volume 81, Issue 3, April 2013, Pages 376–381.

- Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - Evropski okvir preporuka - Key Competencies. Survey 5., Bruxelles: Eurydice, European Unit, 2002.

- Michel Hopkin: Soldiers to get teeth-cleaning chewing gum. Nature International weekly journal of science, Published online 11 November 2005 | Nature | doi:10.1038/news051107-14

- M. Mirić, S. Šobajić, Zdravstvena ispravnost namirnica, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, 2002.

- Tomislav Reškovic i dr Miloš Bešić: Izvještaj o evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010-2012), Vaspitanje i obrazovanje, 1/2013, Podgorica

- Herbert Shelton, Ispravna prehrana prirodnom hranom, UPT, Đakovo, 2007.

### **Web sajтови:**

- Predmetni programi biologije, hemije, građanskog obrazovanje, ekologija, biohemija [www.zzs.gov.me](http://www.zzs.gov.me)

- <http://www.organic-chemistry.org>

- Dr Sofirtija Phyllis Balch Rubber: Board of Indija History of the International Rubber Industry from 1870-1930 from from 1870-1930 <http://www.mcgraww-hill.com/site/our-businesses/education>

- GN Official Website „Planeta, zanimljivosti“ – Đacima preporučeno da žvaću žvake.

- <http://ice.chem.wisc.edu/catalog.html>-Institute for Chemical ducation

- ChemTec Publishing, <http://www.chemtec.org/books.php>

## INTER-SUBJECT CORRELATION APPLIED ON A MODEL FROM LIFE

### **Abstract:**

In order to study the use of acquired knowledge of students in everyday life a research was made about a chewing gum, the product of broad usage among students. For such a purpose a questionnaire was designed consisting of nine open and closed questions with a range of responses offered to obtain students feedback on their behaviour as consumers.

The results of research on a sample of 167 students of the second, third and fourth grade of High Chemistry and Medical schools indicate that students do not implement or very rarely make use of acquired knowledge into their daily lives or about 6%. 92% of respondents did not know how the chewing gum was made, while 81% of respondents make difference only according to gum's taste. The research showed that students neither know of chewing gum's composition nor its declarations (77%) nor consider it significant (13%). The relationship between male and female students' answers on this questions showed that female students were a bit more responsible (female 15%, male 13%) in the application of acquired knowledge when it comes to knowledge of the chewing gum's composition, reading the declaration and disposal of chewing gum after chewing. It is positive that 86% of respondents used chewing gum as primary means of maintaining oral hygiene. Gum chewing with closed mouth chews 70% of respondents. Most of the students dispose it in a proper manner 54%. Chewing gum is mostly chewed during history lessons (28%). 86% of respondents buy gums on regular basis and they mainly get money from their parents (96%), but not as a part of "pocket money" but as an additional way of extortion.

**Key words:** chewing gum, composition of chewing gum, consumer knowledge

Đoko G. MARKOVIĆ<sup>1</sup>

## PRIMJERI RARITETNIH GEOMETRIJSKIH ZADATAKA KAO KATALIZACIONIH ČINILACA AKTIVNE NASTAVE MATEMATIKE

### Rezime:

Glavna ideja vodilja ovoga rada bila je da se odgovori na pitanje: Kako razbiti formalizam u nastavi matematike? Tragajući za takvim odgovorom došli smo na ideju da kazujući neobične priče koje se mogu realizovati na časovima uvježbavanja gradiva, prožete metodom oblikom rješavanja zadataka na šariginovski način, ukažemo na one nestandardne zadatke i neke manje poznate teoreme različitim načinima njihovih rješavanja i dokazivanja posmatrajući ih, kad god je to moguće, kroz prizmu metodičkih inovacija. Dakle u osnovi cijele te priče postavili smo geometrijski poliformizam, koji se u praksi pokazao pravim rješenjem za postavljenu dilemu.

**Ključne riječi:** Geometrijski poliformizam, metodičke inovacije, razbijanje formalizma

### Uvod

Istovjetno kao što čovjek, koji se rukovodi nekim elementarnim životnim načelima lakše donosi odluke i razne sudove, tako i nastavnik koji se na časovima upravlja po principima didaktike<sup>2</sup> lakše diriguje i upravlja nastavom u odjeljenju.

„Geometrija treba da bude geometrijska, a ne analitička ili algebarska.“ Glavni junak te priče treba da bude figura, pri čemu na njoj

---

<sup>1</sup> Dr Đoko G. Marković, docent na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

<sup>2</sup> Principium na latinskom znači *načelo, osnovu, osnovno učenje*, tj. *osnovnu misao*. Polazne osnove kojim se valja upravljati u različitim oblastima ljudskih djelatnosti označavaju princip.

površini treba da bude trougao i kružnica (krug), a glavno sredstvo učenja treba da bude crtež i slika. Dakle, pravilan crtež i lijepa slika treba da budu dominantna sredstva geometrije. Udžbenici u kojima dominiraju geometrijski sadržaji ne treba da se svode samo na pravljenje geometrijskih teorija. Proces učenja tih sadržaja uključuje najraznovrsnije oblike rada. U prvom redu tu se misli na rješavanje zadataka.

„Zadatak nije samo vještina, to je elemenat znanja. Učenik treba da se upozna sa određenim ciklusom dovoljno teških geometrijskih zadataka povodeći se za poznatim modelima. Uzgred budi rečeno, u tome se u suštini sastoji proces učenja algebre. Mi učeniku pokazujemo metode, saopštavamo algoritme, koje je teško, skoro nemoguće naći samostalno. U geometriji, za razliku od algebre, sličnih algoritama je vrlo malo, skoro da ih nema. Skoro svaki geometrijski zadatak je nestandardan. Zbog toga prilikom nastave raste značaj ključnih zadataka, koji objašnjavaju korisne činjenice ili ilustruju metodu.“<sup>3 3</sup>

Crtanje je prvi korak ka apstrakciji (bitna svojstva se sažimaju, a nebitna zanemaruju). Geometrijske slike pravimo da bi stabilizovali naše unutrašnje predstave. Vizuelno mišljenje – mišljenje u slikama ima osobinu sveobuhvatnosti i nije lako prenosivo. Slike, tj. ikone predstavljaju nosioce informacija. Zato I. F. Šarigin, kad govori o „dobraj geometriji“, stavlja u centar priče dobar zadatak prikazan lijepom slikom i živim jezikom.

„Živi jezik“ omogućava da vizuelno mišljenje bude lako prenosivo, tj. široki spektar neobičnih geometrijskih priča i interpretacija ilustrovanih slikama „šariginovskog“ oblika, obogaćuje značajno nastavu matematike i u funkciji je razbijanja formalizma u njoj.

### ***1. Raznovrsno i inovativno rješavanje geometrijskih zadataka kao osnovna motivaciona komponenta samospoznajne heuristike***

Možemo uzeti kao didaktičku aksiomu da će učenici najupornije i najjstrajnije pokušavati da rješavaju i riješe one zadatke za koje su istinski zainteresovani. Zato je pobuđivanje i podržavanje interesa učenika za matematičke sadržaje jedan od najbitnijih zadataka nastavnika matematike osnovne i srednje škole. Istovremeno, to je jedan od najtežih problema s kojima se nastavnik suočava. U početku đaci se vrlo lako zainteresuju za nove stvari, ali to interesovanje brzo i prestaje. Teško se možemo pouzdati da će njihova interesovanja potrajati duže, osim u slučajevima kada taj rad s

---

<sup>3</sup> Vidjeti tekst I. F. Šarigina, „Da li je geometrija potrebna školi 21. vijeka?“ *Математическое просвещение*, (Третб сери) Издательство МЦНИО, Москва, 2004.

takvim ciljem promišljeno i brižljivo planiramo, a i tada je potrebno vršiti povremena, pravovremena podsticanja. Dakle, motivisanje učenika u nastavi matematike ima dvije značajne dimenzije, jedna je pobuđivanje interesovanja, a druga je stimulisanje (podržavanje) tog početnog intezivnog interesovanja koje izazivaju (indukuju) novine u nastavi matematike. Poliformizmi „šariginovskog tipa“ odnose se na raznovrsna rješavanja geometrijskih zadataka u kojima se koriste crtež i geometrijske slike jednostavnih, što je moguće pravilnijih oblika, kao npr. trougla, kvadrata, kruga itd.

Lakše je učenike zainteresovati za rad nego održati kontinuitet tog interesovanja u daljem toku nastavnog časa. Nastavnik treba da zna da učenici imaju tendenciju da ostaju zainteresovani za one stvari koje rade najuspješnije i koje su im „kristalno“ jasne.

Nezainteresovanost, nepažnja i opšti gubitak interesa, koji se ponekad pretvara u odbojnost prema predmetu, prevashodno je posljedica nemogućnosti učenika da jasno razumijevaju, analitički razmišljaju i zaključuju pri samostalnom rješavanju datih matematičkih problema.

Svaki interaktivni rad počinje namjerom, željom, postavljenim ciljem, usmjeravanjem pažnje na neki proces, događajem i otkrivanjem nekih veza i odnosa. Motivacija je uslov uspješnog učenja, a to znači da uspjeh motiviše za bolje i sveobuhvatnije učenje u smislu modernih taksonomija učenja.

## ***2. Raritetni dokazni i odredbeni geometrijski zadaci u funkciji dinamiziranja nastave matematike***

Geometriju definišemo kao invarijantu određene grupe transformacija. U euklidskoj geometriji osnovne transformacije koje se izučavaju su izometrijske transformacije.

Izometriju ravni  $R^2$  ili prostora  $R^3$  definišemo kao preslikavanje koje čuva rastojanje između tačaka .

U srednjoj školi prikladnije zvuči definicija da je izometrija objektivno preslikavanje koje interval preslikava u interval i čuva rastojanje.

Najjednostavniji oblici izometrija čijom kompozicijom dobijamo i sve ostale vrste izometrijskih preslikavanja su refleksije (1. izometrija prave s jednom nepokretnom tačkom – centralna refleksija; 2. izometrija prave s dvije nepokretne tačke – osna refleksija i 3. izometrija prostora s tri nepokretne tačke – ravanska refleksija).

Ako izometrijama dodamo homotetiju i sličnost, onda smo naveli sve najznačajnije transformacije kojima se u euklidskoj geometriji koristimo .



Ovdje smo se opredijelili uglavnom za neobične dokazne i odredbene (konstruktivne) geometrijske zadatke i to one koje možemo rješavati na više načina ili one koji sobom nose raritetne istorijske fabule.

Ovu metodičku priču počecemo poliformnim rješavanjem poznatog dokaznog zadatka (Štajnerove teoreme) koji se može raditi na časovima uvježbavanja gradiva u prvom razredu srednjih škola i gimnazije.

**1.** Ako su simetrale (kao duži) dva ugla trougla jednake, trougao je jednakokraki.

Danas je poznato dvadesetak dokaza ove teoreme, uglavnom indirektnih. Evo tri raritetna dokaza ovoga stava, pri čemu je I indirektni, a II i III su direktni.

**I dokaz:**

Neka je trougao  $\triangle ABC$  takav da je  $AE = BF = x$ , pri čemu su  $AE$  i  $BF$  respektivno simetrale uglova  $\sphericalangle BAC$  i  $\sphericalangle ABC$ , (silka 1).

Obilježimo sa  $P$  površinu trougla  $\triangle ABC$ ,  $P_1$  – površinu trougla  $\triangle ABE$ ,  $P_2$  – površinu trougla  $\triangle AEC$ , a sa  $P_3$  – površinu trougla  $\triangle ABF$  i sa  $P_4$  – površinu trougla  $\triangle BFC$ . Obilježimo uglove  $\sphericalangle BAC = \alpha$  i  $\sphericalangle ABC = \beta$ . Lako je uočiti da je:

$$P = P_1 + P_2, \quad \text{tj.}$$

$$cb \cdot \sin \alpha = xc \cdot \sin \frac{\alpha}{2} + xb \cdot \sin \frac{\alpha}{2},$$

odakle je:

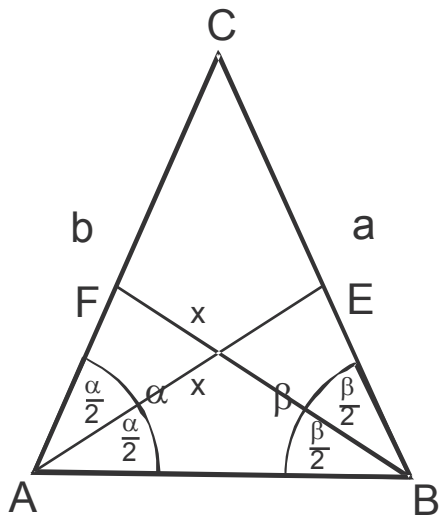
$$2cb \sin \frac{\alpha}{2} \cdot \cos \frac{\alpha}{2} = (c+b) x$$

$\sin \frac{\alpha}{2}$ , pa je:

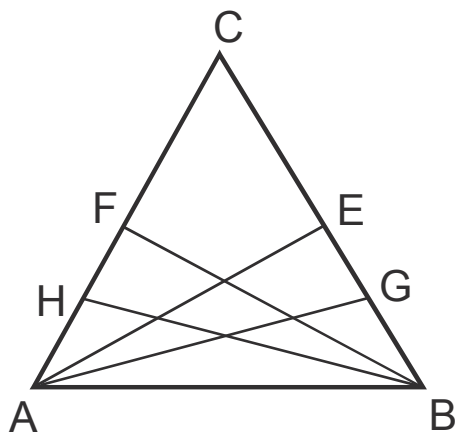
$$\cos \frac{\alpha}{2} = \left( \frac{1}{b} + \frac{1}{c} \right) \cdot \frac{x}{2}$$

(1)

Na sličan način se dobija i  $P = P_3 + P_4$ , odakle je:



**Slika 1.**



**Slika 2.**

$$c \cdot a \cdot \sin \beta = x \cdot c \cdot \sin \frac{\beta}{2} + x \cdot a \cdot \sin \frac{\beta}{2}, \text{ pa je:}$$

$$\cos \frac{\beta}{2} = \left( \frac{1}{a} + \frac{1}{c} \right) \cdot \frac{x}{2} \quad (2)$$

Pretpostavimo da uglovi  $\alpha$  i  $\beta$  nijesu jednaki

Neka je  $\alpha > \beta$ , tada je  $\cos \frac{\alpha}{2} < \cos \frac{\beta}{2}$ , pa je:

$\frac{1}{b} + \frac{1}{c} < \frac{1}{a} + \frac{1}{c}$ , tj.  $\frac{1}{b} < \frac{1}{a} \Rightarrow b > a \Rightarrow \beta > \alpha$ , što je u kontradikciji sa pretpostavkom, koju kao netačnu odbacujemo.

Na analogan način pokazujemo da otpada i pretpostavka:  $\beta > \alpha$ , pa ostaje jedino da je  $\alpha = \beta$ .

**II dokaz:** Neka je dat trougao  $\Delta ABC$  takav da je  $AE = BF$ , pri čemu su  $AE$  i  $BF$  redom simetrale uglova  $\sphericalangle BAC$  i  $\sphericalangle ABC$  (slika 2). Neka je  $AG$  simetrala ugla  $\sphericalangle BAE$  trougla  $ABE$  i  $BH$  simetrala ugla  $\sphericalangle ABF$  trougla  $ABF$ . Koristeći se teoremom da simetrala ugla dijeli naspramnu stranicu trougla u odnosu drugih dveju stranica u slučaju trouglova  $\Delta BAE$  i  $\Delta ABF$  imamo:

$BG : GE = BA : AE$  i  $AH : HF = AB : BF$ , a kako je  $AE = BF$ , to je:  $BG : GE = AH : HF$ , a odavde na osnovu obrnute Talesove teoreme slijedi da je  $AB \parallel HG \parallel FE$ . Kako je  $AB \parallel FE$ , zbog Talesove teoreme imamo da je:  $AF : FC = BE : EC$  (3).

Međutim, zbog teoreme o simetrali ugla trougla imamo:

$$\left. \begin{array}{l} AF : FC = AB : BC \\ BE : EC = BA : AC \end{array} \right\} (4)$$

Iz (3) i (4)  $\Rightarrow AB : BC = BA : AC \Rightarrow BC = AC$ ,

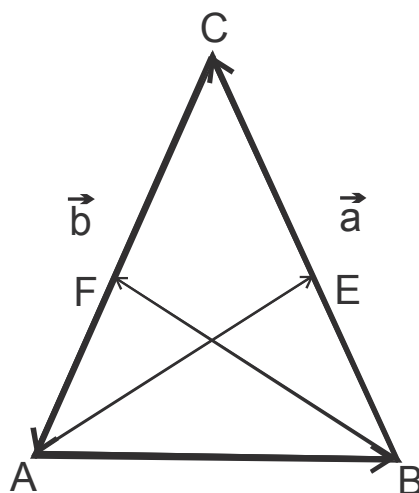
što znači da je  $\Delta ABC$  jednakokraki.

**III dokaz:**

Neka je:  $\overrightarrow{AB} = \vec{c}$ ,  $\overrightarrow{BC} = \vec{a}$ ,  
 $\overrightarrow{CA} = \vec{b}$ , gdje je  $AB = c$ ,  $BC = a$ ,  
 $CA = b$ , pri čemu je

$$(5) \quad \overrightarrow{AB} + \overrightarrow{BC} + \overrightarrow{CA} = \vec{a} + \vec{b} + \vec{c} = 0$$

(vidi sliku 3).



Slika 3.

Neophodno je pokazati da iz jednakosti dužine simetrale  $AE$  unutrašnjeg ugla  $\sphericalangle BAC$  i dužine simetrale  $BF$  unutrašnjeg ugla  $\sphericalangle CBA$  trougla  $ABC$ , tj. iz (6)  $AE = BF \Rightarrow a = b$ . Simetrale unutrašnjih uglova  $\sphericalangle BAC$  i  $\sphericalangle CBA$  trougla  $ABC$  možemo prezentovati vektorima:

$$(7) \quad \overrightarrow{AE} = \alpha_1(\overrightarrow{c_0} - \overrightarrow{b_0}) = \alpha(\overrightarrow{bc} - \overrightarrow{cb}) \quad \left( \alpha = \frac{\alpha_1}{bc} \right),$$

$$\overrightarrow{BF} = \beta_1(\overrightarrow{a_0} - \overrightarrow{c_0}) = \beta(\overrightarrow{ca} - \overrightarrow{ac}) \quad \left( \beta = \frac{\beta_1}{ca} \right),$$

gdje su  $\alpha$  i  $\beta$  skalari, a  $\overrightarrow{a_0}$ ,  $\overrightarrow{b_0}$ ,  $\overrightarrow{c_0}$  su ortovi respektivno u smjeru vektora  $\overrightarrow{a}$ ,  $\overrightarrow{b}$ ,  $\overrightarrow{c}$ . Takođe je lako uočiti da je:

$$(8) \quad \overrightarrow{AE} = \overrightarrow{c} + p\overrightarrow{a} \quad i \quad \overrightarrow{BF} = \overrightarrow{a} + q\overrightarrow{b}, \text{ pri čemu } p \text{ i } q \text{ skalari.}$$

Iz (7) i (8) koji određuju vektor  $\overrightarrow{AE}$  i uz primjenu formule (5) proističe:

$$\begin{aligned} \overrightarrow{c} + p\overrightarrow{a} &= \alpha(\overrightarrow{bc} - \overrightarrow{cb}) \Rightarrow \overrightarrow{c} + p\overrightarrow{a} - \alpha\overrightarrow{bc} + \alpha\overrightarrow{cb} = 0 \Rightarrow \\ \Rightarrow \alpha\overrightarrow{cb} - p\overrightarrow{b} + \overrightarrow{c} - p\overrightarrow{c} - \alpha\overrightarrow{bc} + p(\overrightarrow{a} + \overrightarrow{b} + \overrightarrow{c}) &= 0 \Rightarrow \\ \Rightarrow (\alpha c - p)\overrightarrow{b} + (1 - p - \alpha b)\overrightarrow{c} &= 0. \end{aligned}$$

Kako su vektori  $\overrightarrow{b}$  i  $\overrightarrow{c}$  linearno nezavisni to znači da prethodna jednakost važi samo ako su istovremeno  $\alpha c - p = 0$  i  $1 - p - \alpha b = 0$ , tj. ako je:

$$(9) \quad \alpha = \frac{1}{b+c} \quad i \quad p = \frac{c}{b+c}. \text{ Iz (7) i (9) imamo (10) } \overrightarrow{AE} = \frac{\overrightarrow{bc} - \overrightarrow{cb}}{b+c}. \text{ Na}$$

sličan način ponavljajući cio prethodni postupak za vektor  $\overrightarrow{BF}$  (ili jednostavnije samo cikličnom zamjenom  $\overrightarrow{b} \rightarrow \overrightarrow{c} \rightarrow \overrightarrow{a}$ , tj.  $b \rightarrow c \rightarrow a$ )

dobijamo da je: (11)  $\overrightarrow{BF} = \frac{\overrightarrow{ca} - \overrightarrow{ac}}{c+a}$ . Koristeći formulu (5) imamo da je

$$(\overrightarrow{a} + \overrightarrow{b} + \overrightarrow{c})^2 = 0, \text{ tj. } \overrightarrow{a}^2 + 2\overrightarrow{a} \cdot (\overrightarrow{b} + \overrightarrow{c}) + (\overrightarrow{b} + \overrightarrow{c})^2 = 0, \text{ pa je}$$

$$\vec{a}^2 + 2\vec{a} \cdot (-\vec{a}) + \vec{b}^2 + 2\vec{b} \cdot \vec{c} + \vec{c}^2 = 0, \text{ tj. } 2\vec{b} \cdot \vec{c} = a^2 - (b^2 + c^2).$$

Analogno dobijamo da je  $2\vec{c} \cdot \vec{a} = b^2 - (c^2 + a^2)$ . Sada odredimo kvadrate vektora mdatih sa (10) i (11), tj. dobijamo:

$$(13) \quad AE^2 = \frac{bc(b+c+a)(b+c-a)}{(b+c)^2},$$

$$(14) \quad BF^2 = \frac{ca(c+a+b)(c+a-b)}{(c+a)^2}.$$

Iz (6)  $AE = BF$  i (13) i (14) slijedi

$$b(c+a)^2(b+c) - ba(c+a)^2 = a(b+c)^2(c+a) - ab(b+c)^2, \text{ tj.}$$

$$ab[(b+c)^2 - (c+a)^2] + (b+c)(c+a)[b(c+a) - a(b+c)] = 0, \text{ pa je}$$

$$ab(a+b+2c)(b-a) + (b+c)(c+a)(b-a)c = 0, \text{ odnosno imamo}$$

(15)  $(b-c)[ab(a+b+2c) + c(b+c)(c+a)] = 0$ . Kako je izraz u srednjoj zagradi kao zbir pozitivnih vrijednosti pozitivan to znači da je  $b-c=0$ , tj. da je  $b=c$  što je i trebalo dokazati.

Konstruktivni zadaci euklidske geometrije rješavaju se, uglavnom, tako što se nizom postupaka svode na sljedeće osnovne konstrukcije:

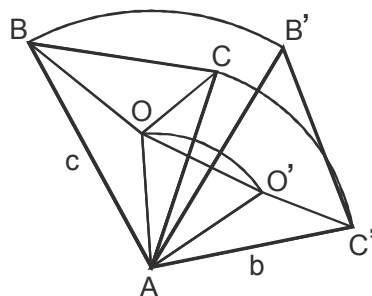
1. Konstrukcija prave kroz dvije različite tačke.
2. Određivanje presjeka dvije prave.
3. Konstrukcija kružnice zadatog centra koja prolazi datom tačkom.
4. Određivanje presječnih tačaka kružnice i prave.
5. Određivanje zajedničkih tačaka dvije kružnice.

Pod elementarnom geometrijskom konstrukcijom podrazumijevamo svaki onaj zadatak čije se rješenje može svesti na neki od navedenih elementarnih konstrukcija koje se, dakle, mogu izvesti samo pomoću lenjira i šestara.

Ponekad i samo jedno rješenje nekog zanimljivog zadatka, poput Štajnerovog rješenja čuvenog Fermaovog problema, može da izazove izuzetnu pažnju i aktivnost učenika.

2. Unutar oštroglog trougla konstruisati tačku tako da zbir odstojanja od nje do tjemena bude minimalan.

**Rješenje:** Neka je O proizvoljna tačka unutar trougla  $\triangle ABC$ . Pri rotaciji za  $60^\circ$  u odnosu na tačku A tačke B, C, i O prelaze (preslikavaju



Slika 4.

se) u tačke B', C' i O'. Pošto je  $AO \cong AO'$  i ugao  $\sphericalangle OAO' = 60^\circ$ , to je: trougao  $\triangle AOO'$  jednakostranični i  $AO \cong OO'$ , a kako je rotacija izometrijska transformacija, to je i  $OC = O'C'$ , pa je:

$BO + AO + CO = BO + OO' + O'C'$ , (sika 4). Dužina izlomljene linije  $BOO'C'$  je minimalna, kada je ova izlomljena linija duž. Lako je uočiti da je tada:

$\sphericalangle AOB = \sphericalangle AO'C' = \sphericalangle AOC = 120^\circ$ . Konstrukcija Fermaove tačke sastoji se u određivanju presjeka GMT iz kojih se duž AB vidi pod uglom od  $120^\circ$  i GMT iz kojih se duž AC vidi pod uglom od  $120^\circ$ . Ta konstrukcija se jednostavno izvodi tako što se nad stranicama AB i AC trougla ABC sa spoljašnje strane konstruišu dva jednakostranična trougla oko kojih se opišu kružnice. Presječna tačka te dvije kružnice je Fermaova tačka trougla  $\triangle ABC$ .

Rješavanje ovog zadatka pruža izuzetnu priliku da se pored toga što se mogu ispričati dvije lijepe priče iz istorije matematike o dva velikana matematičke misli Pjer Fermu i Jakabu Štajneru, ta naracija kompletira rješavanjem još nekih sličnih zadataka.

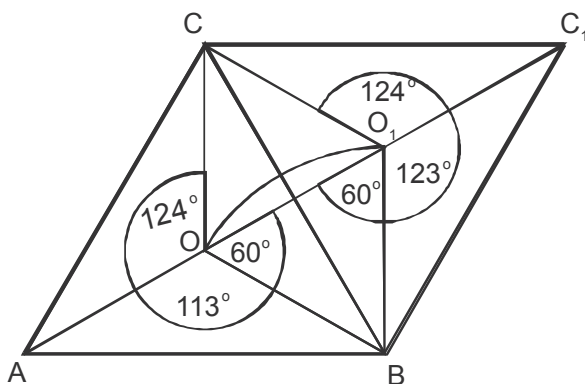
**2.b)** Unutar jednakostraničnog  $\triangle ABC$  se nalazi tačka O. Poznato je da je:  $\sphericalangle AOB = 113^\circ$ , a  $\sphericalangle BOC = 123^\circ$ . Odrediti uglove trougla čije su stranice jednake dužima OA, OB i OC.

**Rješenje:** Koristeći se Štajnerovom idejom kojom je riješio Fermaov zadatak lako dolazimo do rješenja.

Nacrtajmo jednakostranični  $\triangle ABC$  i u njemu tačku O koja zadovoljava date uslove. Pri rotaciji za  $-60^\circ$  oko tačke B, tačke A, O i C se preslikavaju na tačke C,  $O_1$  i  $C_1$  respektivno (slika 5). Trougao  $\triangle BOO_1$  je jednakostranični.

$\triangle OO_1C$  je trougao čije uglove treba odrediti. Lako je izračunati da je:

$$\begin{aligned} \sphericalangle O_1OC &= 123^\circ - 60^\circ = 63^\circ, \\ \sphericalangle OO_1C &= 360^\circ - \sphericalangle CO_1C_1 - \\ \sphericalangle BO_1C_1 - \sphericalangle BO_1O &= 360^\circ - \\ 124^\circ - 123^\circ - 60^\circ &= 53^\circ, \\ \sphericalangle OCO_1 &= 64^\circ. \end{aligned}$$



Slika 5.

**2.c)** Unutar trougla ABC kod kojega je bilo koji od unutrašnjih uglova manji od  $120^\circ$ , uzeta je tačka O iz koje se stranice  $\triangle ABC$  vide pod uglom od  $120^\circ$ . Dokazati da je:

$$(OA + OB + OC)^2 = \frac{a^2 + b^2 + c^2}{2} + 2\sqrt{3} \cdot P, \text{ gdje su } a, b, c \text{ dužine}$$

stranica BC, AC i AB trougla ABC, a P njegova površina.

**Dokaz:** Zbir odstojanja od tačke O do tjemena  $\triangle ABC$  jednak je dužini duži BC' (vidi sliku 4). Primjenom kosinusne teoreme lako je vidjeti da je:

$$\begin{aligned} (OA + OB + OC)^2 &= (BC')^2 = b^2 + c^2 - 2 \cdot b \cdot c \cdot \cos(\alpha + 60^\circ) = \\ &= b^2 + c^2 - 2 \cdot b \cdot c \cdot (\cos\alpha \cdot \cos 60^\circ - \sin\alpha \cdot \sin 60^\circ) = \\ &= b^2 + c^2 - b \cdot c \cdot \cos\alpha + bc \sqrt{3} \cdot \sin\alpha = \\ &= b^2 + c^2 - b \cdot c \cdot \frac{b^2 + c^2 - a^2}{2 \cdot bc} + b \cdot \sqrt{3} \cdot h_b = \frac{b^2 + c^2 + a^2}{2} + 2\sqrt{3} \cdot P. \end{aligned}$$

Priča o Jakobu Štajneru (1796–1863), sinu švajcarskog seljaka, koji je u mladosti bio pastir i tek kasnije kao mladić naučio čitati i pisati, da bi nakon toga dosegao najveće vrhove matematičke nauke i postao profesor univerziteta u Berlinu, veoma je poučna. Ovu priču neizostavno treba iskoristiti i nastaviti dokazivanjem nekih njegovih teorema i specijalnih konstrukcija.

Za ime Jakoba Štajnera vezuju se i poznate konstrukcije s ograničenjima, tj. konstrukcije u ravni izvedene samo lenjirom, ako je u toj ravni zadana jedna utvrđena kružnica sa svojim središtem i poluprečnikom.

Kao što se može dokazati Mohr-Mascheronijeva teorema, da se svaka geometrijska konstrukcija može izvesti i samo šestarom, isto tako može se dokazati i Štajnerova teorema, da se svaka geometrijska konstrukcija koja se može izvesti lenjirom i šestarom može izvesti kao Štajnerova konstrukcija samo lenjirom.

Te interesantne konstrukcije s ograničenjima možemo raditi na časovima dodatne nastave u srednjim stručnim školama i u gimnazijama.

Pored tih postoji i nepregledno more drugih zanimljivih zadataka koje je moguće rješavati na različite načine, bilo da su oni aritmetički, algebarski ili čisto geometrijski.

Ovakavi raritetni ili neobični poliformni geometrijski prilazi pri rješavanju matematičkih problema omogućava učenicima dinamički pristup pri njihovom usvajanju i poimanju pružajući im jasniju sliku, ne samo pri razumjevanju tih zadataka, već i sveukupnom sagledavanju beskrajnog lavirinta matematike „osvjetljenog spektrom“ blistavih boja grandioznog geometrijskog mozaika. Rješavajući ovakve i slične zadatke, posebno kada je to moguće izvesti poliformnom samospoznajnom heuristikom, učenici dolaze do trajnih, primjenljivih, tzv. procesnih znanja, što je u skladu sa

gledištima savremeno definisanih vaspitno-obrazovnih ciljeva nastave. Ovo je razumljivo ako se zna da su raritetne geometrijske i poliformne geometrijske i kombinovane algebarsko-analićke-geometrijske interpretacije, integralno objedinjene kombinovanjem klasićnih (verbalno-tekstualne i ilustrativno-demonstrativne) nastavnih metoda i njihovim pravovremenim raznovrsnim pulsiranjima odgovarajućim metodskim oblicima i metodskim pojedinostima, veoma vaŹne pri slikovitom mišljenju ućenika. Ovo je jasno ako se ima u vidu visoka pozitivna korelativnost ikonićkog poimanja matematićkih pojmova s brŹim, aktivnijim i savremenijim procesom usvajanja trajnih, primjenljivih znanja u smislu modernih klasifikacija znanja, npr. Marazanove i dr.

### **Literatura:**

- [1] Milosav Marjanović, Metodika matematike prvi dio, Beograd, 1996.
- [2] Butler – Wren: The Teaching of Secondary Mathematics, The Mc Graw-Hill book company, New York, 1960.
- [3] Математическое просвещение, (Третья серия) Издательство МЦНИО, Москва. 2004.
- [4] Polya George, Mathematical Discovery, Johan Wiley & Sons, Inc., vol. I, 1962, vol. II, 1965 .
- [5] Đ.G. Marković, Novi pogledi na metodiku nastave matematike, Makarije, Podgorica, 2008.

### **RARE GEOMETRIC EXAMPLES OF TASKS AS CATALYST FACTORS FOR ACTIVE TEACHING OF MATHEMATICS**

#### **Abstract:**

The main idea of this study was to answer the question: How to break formalism in mathematics? Searching for such answer we came up with an idea, saying that the unusual stories that can be interpreted in class through the use of problem solving method in Shargin's manner, in order to point out the non-standard tasks, and some theorems using different ways of proving and resolving and finally seeing them, whenever it is possible, through the prism of methodological innovation. However, in the basis of the story we have established the geometric polyphormism which in practice proved to be the right solution for the set dilemma.

**Keywords:** Geometric polyformism, methodological innovation, breaking of formalism

*Duško BJELICA<sup>1</sup>,  
Jovica PETKOVIĆ<sup>2</sup>  
Aldijana MURATOVIĆ<sup>3</sup>*

## ANAEROBNI I AEROBNI REŽIM TRENINGA

### **Rezime:**

Svaka sportska disciplina ostvaruje se u četiri osnovne faze: obučavanje tehnike, usvajanje tehnike, teorijsko i praktično savladavanje taktike, i trening. Od navedenih faza ostvarivanja i usvajanja sportske discipline, sportski trening ima dominantno mjesto. Od svih aktuelnih naučnih disciplina, u fazi treninga fiziologija ima najznačajniji udio. Procesi koji se u toku treninga odigravaju u CNS-u (centralnom nervnom sistemu), u mišićnim kontrakcijama, u kardiorespiraciji, u digestivnom traktu i u funkciji žljezda s unutrašnjom sekrecijom, izučavaju se u oblasti humane fiziologije.

**Ključne riječi:** anaerobni trening, aerobni trening, fiziologija, mišićna kontrakcija, kardiorespiratorni sistem

### **Uvodne napomene**

Procjena anaerobnog i aerobnog režima treninga uglavnom se sprovodi klasičnim laboratorijskim postupcima, prvenstveno s ciljem utvrđivanja tzv. bazičnih funkcionalnih sposobnosti. Međutim, posljednjih godina sve se više uvodi utvrđivanje i tzv. specifičnih funkcionalnih sposobnosti, koji po svojim karakteristikama intenziteta, trajanja i načina kretanja u opterećenju odgovaraju određenom sportu ili disciplini. U tu svrhu se primjenjuju opterećenja s konstantnim doziranim opterećenjem, progresivnim opterećenjem do maksimuma, te submaksimalnim, maksimalnim i supramaksimalnim opterećenjem.

---

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

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

<sup>3</sup> Mr Aldijana Muratović, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Nikšić



U sportovima aerobnog i aerobnog – anaerobnog tipa bitno je utvrditi aktuelnu energetska sposobnost izraženu kao:

- *maksimalna potrošnja kiseonika (VO<sub>2</sub> max), i*
- *anaerobni prag (ANP).*

Za procjenu funkcionalnih sposobnosti u posljednje vrijeme izvršena je konstrukcija većeg broja funkcionalnih testova, koji su se vremenom modifikovali i usavršavali. Iako su se u današnje vrijeme umnogome izmijenila shvatanja u pogledu procjene funkcionalnih sposobnosti čovjeka (posebno sportista na maksimalna funkcionalna opterećenja), neki prostiji funkcionalni testovi se i danas primjenjuju u praksi, mada još nijesu postignuta slaganja u pogledu standardizacije i ujednačavanja metoda ispitivanja funkcionalnih sposobnosti.

Uvid u neke strukturalno funkcionalne karakteristike respiratornog dijela transportnog sistema za kiseonik pruža mala spirometrija (vitalni kapacitet = kao somatometrijska veličina), dok sekundni vitalni kapaciteti i mjere protoka upućuju na sposobnost snažne disajne muskulature i otvorenost disajnih puteva.

Smatra se da je za procjenu funkcionalnih sposobnosti najbolji kriterijum maksimalna potrošnja kiseonika (VO<sub>2</sub> max), koji se sastoji u interakciji pulmonalnih, cirkulatornih i metaboličkih funkcija u organizmu, koji učestvuju u transportu kiseonika do radom angažovanih tkiva, kao i nervnih i humoralnih mehanizama, koji koordiniraju njihovu aktivnost.

### **Značaj poznavanja anaerobnih ili aerobnih kapaciteta u sportu**

Najveći utrošak kiseonika koji jedna osoba može da ostvari tokom fizičkog rada dok udiše vazduh na nivou mora definiše se kao maksimalna aerobna moć, odnosno maksimalni aerobni kapaciteti.

Informacija koja se dobija na osnovu podataka o maksimalnim aerobnim kapacitetima pojedinca, između ostalog predstavlja mjeru maksimalnog aerobnog prometa energije i funkcionalnog kapaciteta kardiorespiratornog sistema, jer postoji visoka korelacija između maksimalnog minutnog volumena srca i maksimalne aerobne moći. Maksimalni utrošak kiseonika svakog pojedinca dobar je kriterijum za to u kojoj mjeri se razne fiziološke funkcije mogu prilagoditi povećanim metaboličkim potrebama treninga. U taj proces adaptacije su uključene još neke funkcije, kao što su plućna ventilacija, plućna difuzija, transport kiseonika i ugljen dioksida krvlju, srčana funkcija, vaskularno prilagođavanje (vazodilatacija u aktivnim i vazokonstrikcija u neaktivnim tkivima) i fizička kondicija aktiviranih mišića.

Većina ispitivanja pokazala je da su važniji centralni od perifernih faktora. Postavljena su tri glavna argumenta u korist centralnih faktora koji ograničavaju maksimalni aerobni kapaciteti.

Glavno smanjenje potrošnje kiseonika u cirkulaciji odigrava se između plućnih i mišićnih kapilara. Po analogiji s električnim kolom, glavna impedanca transporta kiseonika leži u sposobnosti srca da pumpa krv. Tu pumpajuću

sposobnost srca ograničavaju slabo preopterećenje, koje je u vezi sa slabim perifernim venskim tonusom i nakupljanjem krvi u nogama u uspravnom položaju.

Poređenjem različitih fizičkih aktivnosti pokazano je da transport kiseonika tokom trčanja na treditilu uz nagib može nešto da se povećava dodavanjem druge vrste aktivnosti kao što je služenje skijaškim štapovima (kao u trčanju na skijama). Međutim, ako rezultat ograničavaju periferni protok krvi ili enzimska aktivnost mišića, moglo bi se pretpostaviti da bi povećanje količine aktivnih mišića povećalo najveći transport kiseonika.

- Mjerenje najvećeg protoka krvi kroz mišić ukazuje da je vaskularna provodljivost po jedinici tkiva takva da kad bi svi mišićni krvni sudovi bili dilatirani, provodljivost bi jako nadmašila pumpnu sposobnost srca. Uticaj treninga se ispoljava na preraspodjeli krvi ka mišićima u kojima postoji najveća arterijsko-venska razlika u kiseoniku).

Za procjenu maksimalnog aerobnog kapaciteta koriste se određeni kriterijumi. Princip mjerenja maksimalnih aerobnih kapaciteta je jednostavan. Savlađuje se rad sa postepenim povećanjem opterećenja, kontinuirano bez pauza između dva uzastopna opterećenja ili diskontinuirano sa pauzama između opterećenja dok se ne dostigne plato u utrošku kiseonika.

Na maksimalnu aerobnu moć utiču razni faktori, a najznačajniji od njih su: godine, pol, nasljeđe, tip rada, mišićna masa, sastav tijela i stanje treniranosti.

- **Hronološko** doba nije najpogodniji metod za analizu bioloških podataka, naročito kod djece i adolescenata. Poznato je da se razne jedinice u nekoj vrsti umnogome međusobno razlikuju, pa i u biološkom starenju. Redovnim mjerenjem mase i visine tijela bar dva puta godišnje, kao i praćenjem razvoja sekundarnih seksualnih karakteristika (pojava pubičnih dlaka, razvoj skrotuma, testisa i penisa kod dječaka, a dojki i pojava prve menstruacije kod djevojčica) može se pratiti sazrijevanje mladih osoba. Praćenjem radiograma šaka dobijaju se najsigurniji podaci o biološkom dobu, ali je to skopčano sa zdravstvenim i drugim teškoćama. Longitudinalni rast daje dosta pouzdane podatke o razvoju djeteta. Tokom prvih nekoliko godina života dijete brzo raste, a zatim se rast usporava i taj period može da traje oko desetak godina. Poslije toga dolazi drugi period brzog rasta kad djevojčice mogu da porastu za 7–8 cm, a dječaci za 10 cm godišnje.

Kod djevojčica prva mensruacija se javlja obično godinu dana poslije početka ubrzanog rasta. Nekoliko mjeseci poslije početka ubrzanog rasta u visinu i tjelesna masa počinje ubrzano da se povećava. To se naziva adolescentni rast. Adolescentni rast se u djevojčica javlja u 12 godini, a u dječaka između 14 i 15 godina. Tako se dešava da su djevojčice već u 13 godini polno zrele, a dječaci su još uvijek nezrela djeca. Ukupna varijacija hronološki iznosi oko 7 godina za oba pola. Prosječno hronološko doba prve menstruacije u razvijenim zemljama iznosi 12,5–13,75 godina.

U dječjem dobu i adolescenciji usljed rasta svih tkiva povećavaju se i maksimalni aerobni kapaciteti. Na smanjenje maksimalnih aerobnih kapaciteta sa godinama utiču promjene u raznim tkivima i organima. Jedan od važnih činilaca je smanjenje maksimalne frekvencije srca. Čak i da se udarni volumen ne promijeni mnogo, smanjiće se maksimalni volumen srca, a time i potencijal za transport kiseonika. Za svaku deceniju poslije 25 godina maksimalni aerobni kapaciteti se smanje za 9% godišnje. Ako ista osoba dalje nastavi sa aerobnim treningom smanjenje je manje.

Rezultati ispitivanja starijih sportista koji su se takmičili u orijentacionom trčanju, u poređenju s mlađim ukazuju na opadanje maksimalnih aerobnih kapaciteta kako u apsolutnim tako i u relativnim vrijednostivma kod starijih osoba, a takođe dolazi i do smanjenja volumena srca.

Mnoge funkcionalne i fiziološke sposobnosti organizma ograničavaju **nasljedni faktori**. Čak i sa najboljim trenajnim programom poboljšanje funkcionalnih sposobnosti zavisi od genetskog potencijala jedinke.

**Geni** igraju kritičnu ulogu u ljudskoj motornoj aktivnosti. Njihova uloga je da obezbijede kodirane informacije koje će služiti kao obrazac za sintezu različitih vrsta proteina. Razne vrste proteina kao kotraktalni, transportni, enzimski, imuni, citoskeletalni, hormonalni i dr., su osnova života i mehanizma adaptacije.

Kad se ispituju **slabo fizički aktivne** osobe (koje se ne bave sistematski tjelesnim aktivnostima ili sportom), ispostavlja se da nasljeđe minimalno doprinosi varijacijama u različitim fenotipima (ispoljavanja) rezultata aktivnosti tipa izdržljivosti. Pod takvim uslovima individualne razlike su pod slabim uticajem varijanti DNK koje djeluju na ekspresiju gena, nasuprot uslovima kad su pod jakim uticajem stresa povećanog metabolizma.

**Individualnost** se odnosi na još neutvrđene genetske karakteristike. One se mogu ustanoviti upotrebom tzv. genetskih markera utvrđivanjem genetskih varijanti u produktima aktivnosti gena kao što su enzimi, eritrocitni antigeni, antigeni humanih leukocita. zatim utvrđivanjem sistemskih specifičnosti na hromozomima i drugim genetskim testovima, koji se obavljaju na hromozomima.

Kod jednojajčanih blizanaca nađeno je da su maksimalni aerobni kapaciteti determinisani s 93 % genetskim faktorima. Kapacitet za anaerobnu glikozu genetski faktori određuju sa 81 %. Takođe je nađeno da je sastav mišićnih vlakana vrlo sličan kod identičnih blizanaca. (99,5% za muškarce i 92,2 % za žene), a da kod običnih blizanaca postoje znatne razlike. Moguće je da ove procjene predstavljaju gornju granicu genetske dijetermisanosti, jer postojeći podaci ukazuju na to da je aerobni metabolizam pod uticajem faktora koji su vezani za nasleđe.

- Zahtjevi od sistema za transport kiseonika mijenjaju se s veličinom (masom) **aktivnih mišića**. Pošto izometrijski napor sprečava lokalni protok krvi, a dinamički ga čini lakšim, proističe da se u dinamičkoj aktivnosti može postići veći utrošak kiseonika. U sportskom treningu ima i statičkih i dinamičkim

mišićnih kontrakcija. Statički napor izaziva relativno veću frekvenciju srca i veći arterijski pritisak. Ovo može da komplikuje procjenu rada na osnovu frekvencije srca i krvnog pritiska.

U praksi, maksimalni utrošak kiseonika približno je isti, bez obzira na vrstu aktivnosti (trčanje na treditilu, rad na bicikl ergometru, trčanje na skijama u prirodi). Međutim maksimalni rad na bicikl ergometru u ležećem položaju dostiže samo oko 85% vrijednosti ostvarene u sjedećem položaju. Ako osoba radi istovremeno i rukama i nogama u ležećem položaju utrošak kiseonika, minutni volumen srca i frekvencija srca porastu do vrijednosti tipičnih za maksimalne napore u uspravnom položaju tijela.

Da bi se na bicikl ergometru dobile skoro iste maksimalne vrijednosti kao na treditilu, važni su motivacija i stimulacija, jer je lokalni zamor nogu (predio koljena) izraženiji. Od kritičke važnosti je i položaj tijela za vrijeme rada. Sjedište bicikla treba da bude dovoljno visoko i da se ispitanik nalazi skoro vertikalno iznad pedala. Ako se tako ne uradi, položaj tijela će biti manje ili više sličan onom kad se vježba u ležećem položaju. U cjelini, trčanje na treditilu, po mnogima, omogućuje nešto veći maksimalni utrošak kiseonika nego rad na bicikl ergometru ako je nagib 5,1% i veći. U tom slučaju kapacitet za transport kiseonika može biti potpuno angažovan a da se brzina trčanja ne mora mnogo povećati.

Kad se radi rukama, maksimalni utrošak kiseonika iznosi oko 70% onog koji se postigne u radu nogama. Direktno izmjeren arterijski pritisak za vrijeme rada rukama viši je nego za vrijeme rada nogama pri istom utrošku kiseonika i istom minutnom volumenu srca. Pri tome je veća i frekvencija srca, što bi značilo da je opterećenje srca veće. Kad se u radu kombinuju ruke i noge, najveći ostvareni utrošak kiseonika zavisi od relativnog opterećenja ruku.

Na jedan ili drugi način centralna **cirkulacija** (zapremina krvi između desne komore i lijeve pretkomore) može da bude ograničavajući faktor za aerobnu moć. Očigledno je da kardiovaskularni sistem i organizam u cjelini mogu da podnesu produženje rada kad se aktivira veća mišićna masa. Subjektivno osjećanje naprezanja više je u vezi sa intenzitetom metabolizma izraženim na poprečni presjek mišića nego s cjelokupnim metabolizmom. Trening sistema za transport kiseonika efikasniji je i psihološki manje naporan što je veća masa mišića uključena u dinamički rad.

Potrošnja kiseonika zavisi i od **tjelesne konstitucije**. Od ukupne varijabilnosti maksimalnog utroška kiseonika među pojedincima 69% otpada na tjelesnu masu, 4% na tjelesnu visinu, a samo 1% na masu bez masnog tkiva. Nepraktično je upoređivati tjelesne sposobnosti kod osoba različitih tjelesnih dimenzija. Da bi u takvim situacijama mogla da se vrše poređenja. Maksimalni aerobni kapacitet se izražava po kilogramu mase na minut ili još bolje, po kilogramu mase bez masnog tkiva na minut. Pri takvom poređenju razlike se svode skoro na kilogram mase mišića. Najprikladiji parametar u takvim slučajevima je vladanje sopstvenom težinom. U sportskom treningu

nekih sportskih disciplina se taj problem rješava utvrđivanjem kategorija, u odnosu na tjelesnu težinu.

- Prema maksimalnim aerobnim kapacitetima može se izvršiti rangiranje ili ocjenjivanje fizičke **radne sposobnosti** za osobe muškog i ženskog pola. Za sve muškarce iznad 26 godina vrijednost iznad  $60 \text{ ml kg}^{-1}\text{min}^{-1}$  (mililitara kiseonika na jedan kilogram tjelesne težine za jedan minut) vrijednost je visoko ocijenjena. S druge strane, vrijednost od  $30 \text{ ml kg}^{-1}\text{min}^{-1}$  se ocjenjuju kao „dobra“ za muškarce starosnog doba oko 75 godina. Vrijednost od  $50 \text{ ml kg}^{-1}\text{min}^{-1}$  je odlična za ženske osobe preko 26 godina starosti, dok je  $20 \text{ ml kg}^{-1}\text{min}^{-1}$  «dobra» za žene u sedmoj deceniji života.

Drugi činilac je **nasljeđe**. Brojna istraživanja pokazala su da su aerobni rad, udarni volumen srca, oksidativni kapacitet skeletnih mišića i oksidacija lipida, fenotipi koji se mogu promijeniti treningom. Na primjer, kod slabo aktivnih osoba maksimalni aerobni kapacitet može da se poveća za 20-30% poslije nekoliko mjeseci treninga. Oksidativni kapacitet skeletnih mišića se pod uticajem treninga može povećati za 50 %, a ponekad se i udvostruči. Ispitivanja su pokazala da se rezultati treninga različito ispoljavaju u grupi osoba iste starosti i pola, kao i načina i obima treninga.

Neka istraživanja su pokazala da varijacije eritrocitnih antigena kao i enzimski polimorfizmi nemaju veze sa statusom elitnog sportiste tipa izdržljivosti. Međutim, ustanovljeno je da doprinos nekih gena za određene enzime nije potpuno bez značaja.

Vršena su ispitivanja monozigotnih i dizigotnih (15 parova jednih i drugih) odraslih u istom gradu i čiji su roditelji bili istog ekonomskog statusa. Ustanovljeno je da genetski faktori učestvuju sa 93% kod muškaraca i 95,9% kod oba pola zajedno u ispoljavanju određenih vrijednosti maksimalnih aerobnih kapaciteta. Drugo ispitivanje uticaja nasljeđa na nivo maksimalnih aerobnih kapaciteta sprovedeno je na jednom paru monozigotnih blizanaca. Jedan je bio dobro treniran za sportske aktivnosti tipa izdržljivosti, dok drugi nije trenirao. Rezultati su pokazali da je maksimalni aerobni kapacitet kod treniranog blizanca bio 37% veći nego kod netreniranog. Međutim, ove vrijednosti su još uvijek bile u normalnom rasponu, tako da je to još jedna potvrda ograničenja koja postavlja genetski faktor. Smatra se, međutim, da bolje rezultate u sportskim aktivnostima ipak određuje uticaj treninga, jer će on ispoljiti genetske sposobnosti osobe za tu vrstu aktivnosti.

Sa fiziološke strane gledano, bilo koje povećanje radnog kapaciteta izazvano treningom može da se ostvari više promjenom aktivnosti, nego povećanjem oksidativnog kapaciteta mitohondrija ili nekog poboljšanja respiratornog odgovora na rad koje bi odložilo pojavu respiratorne dispneje. Sa svakim poboljšanjem radnog kapaciteta doći će do izvjesnog povećanja maksimalnih aerobnih kapaciteta, koje je posljedica promjena u aktivnosti poprečnih mostića u miofibrilama.

Maksimalni aerobni kapaciteti mogu uvijek da budu dobar prediktor potencijala sportiste. To važi za slučaj kad se ispituje heterogena grupa. Ako se ispituju osobe sličnih sposobnosti maksimalni aerobni kapacitet je tada relativno slab prediktor. Da bi se predvidio sportski rezultat maksimalni aerobni kapaciteti se ne mogu interpretirati bez uzimanja u obzir efikasnosti kretanja sportiste. Faktor koji predviđa sportski rezultat ne mora biti ni apsolutna vrijednost maksimalnih aerobnih kapaciteta, ni efikasnost trčanja, već može biti u vezi sa faktorom mišićne snage mjeranim kao najveće opterećenje savladano tokom testa maksimalnog trčanja na tredmilu ili plivanju ili pri mjeranju izokinetičke sile.

Sportski trening može da utiče na ekonomičnost trčanja kao i na najveće ostvareno opterećenje u testu i tako može različito da utiče na maksimalnu potrošnju kiseonika. Ako je uticaj treninga veći na ekonomičnost trčanja nego na najveće opterećenje, onda će se maksimalni aerobni kapaciteti u stvari smanjiti. Međutim, obično se dešava da povećanje najvećeg opterećenja prevaziđe povećanje u racionalizaciji trčanja, pa se i maksimalni aerobni kapaciteti povećavaju.

Interesantno je pitanje zašto se najbolji rezultati u sportskim aktivnostima tipa izdržljivosti postižu između 25 i 30 godina starosti, iako se najveće vrijednosti maksimalnih aerobnih kapaciteta dostižu između 18 i 20 godina starosti. Nekoliko činjenica treba uzeti u obzir. Iako je fizička aktivnost najveća u periodu do 20 godina, kontinuiranim treningom se aerobna moć može zadržati ili čak i povećati u toku daljih 10 godina. Pored toga, rezultat zavisi od tehnike, taktike, motivacije i drugih činilaca. Intenzivan trening i iskustvo tokom godina omogućuju da se ostvari postepeno poboljšanje. Za dobar rezultat, pored visoke aerobne moći važan uticaj imaju usavršavanje tehnike, kao i psihološki faktori koji mogu da utiču pozitivno ili negativno.

- **Kiseonički puls** se dobija kad se utrošak kiseonika podjeli sa frekvencijom srca. U mirovanju iznosi 3-3,5 ml po udaru srca. Pri maksimalnom naprezanju, kad maksimalni aerobni kapacitet iznosi 4L min<sup>-1</sup>, a frekvencija srca 180-200, kiseonički puls iznosi 20-22ml po udaru srca. Ako je maksimalni aerobni kapacitet veći, biće i kiseonični puls veći. Najveće vrijednosti su oko 30 ml po udaru pulsa. On zavisi prije svega od udarnog volumena, kao i od ostalih faktora od kojih zavisi i maksimalni aerobni kapacitet. Na osnovu vrijednosti kiseoničnog pulsa, može se procijeniti funkcionalno stanje kardiorespiratornog sistema.

### **Anaerobni kapaciteti**

U sportskoj praksi anaerobni kapaciteti obično se definišu na dva nivoa: anaerobni laktatni i anaerobni alaktatni kapaciteti. Indikator anaerobnih kapaciteta je anaerobni prag. Posljednjih desetak godina koncept anaerobnog praga je pobudio interesovanje zahvaljujući nizu radova koji su pokazali da je rezultat u aktivnostima tipa izdržljivosti u visokoj korelaciji s utroškom kiseonika koji se ostvari tokom rada prije sistematskog povećanja koncentracije mliječne

kiseline u krvi. Ovaj podatak je našao važnu primjenu kako u fiziologiji rada i sporta, tako i u preventivnoj i rehabilitacionoj medicini.

Anaerobni prag definiše se kao intenzitet rada ili utrošak kiseonika pri kome se prvi put u povećanoj mjeri javljaju laktati u plazmi, povećava stvaranje i eliminacija ugljen dioksida s istovremenim porastom respiratornog kvocijenta i eksponencijalno povećava plućna ventilacija. Pri pojavi anaerobnog praga laktati počinju eksponencijalno da rastu.

Pri lakom naprezanju sa stabilnim stanjem, potreba organizma za energijom zadovoljena je aerobnim procesima, sem u početku rada, a koncentracija mliječne kisjeline u krvi je ista kao u mirovanju prije rada, oko  $1,1 \text{ mmol l}^{-1}$ . Pri mirnom metabolizmu u ćelijama ima dovoljno kiseonika. Tada nema disocijacije glicerinaldehid dehidrogenaze i njen koenzim se ne predaje laktodehidrogenazi jer elektroni i H joni odlaze u respiratorni lanac mitohondrija. Zbog toga je u aerobnim uslovima konačni proizvod glikolize prirogožđana kisjelina. Međutim, čak i u miru ili radu lakog intenziteta konstantno se stvara mala količina mliječne kisjeline usljed ograničenja koja postavljaju enzimaska aktivnost i konstanta ravnoteže hemijskih reakcija. U takvoj situaciji brzina stvaranja laktata u ćelijama jednaka je brzini njegove eliminacije iz krvi, pa koncentracija u krvi iznosi oko  $1,1 \text{ mmol L}^{-1}$ .

Poslije prvih nekoliko minuta rada lakog intenziteta, iz depoa u masnom tkivu izdvajaju se slobodne masne kisjeline, pojavljuju se u cirkulaciji i transportuju do aktivnih mišića. Pošto je brzina difuzije slobodnih masnih kisjeline preko sarkoleme proporcionalan njihovom koncentracijskom gradijentu, njihva visoka koncentracija u krvi omogućuje stalno snabdijevanje mišića, što ih čini dominantnim izvorom energije za mišićnu kontrakciju pri manjim opterećenjima.

Veća dostupnost i korićenjenje slobodnih masnih kisjeline ima izraženo inhibitorno dejstvo na glikolizu, čime se još više povećava njihovo korišćenje kao izvora energije. Pokazano je da se u metabolizmu slobodnih masnih kisjeline stvara citrat čija akumulacija utiče na glikolizu, inhibirajući aktivnost dva glikolitička enzima. Kao rezultat inhibicije glikolize putem metabolizma slobodnih masnih kisjelina smanjuje se količina stvorenog laktata. Male količine laktata koje se tom prilikom stvore oksidišu se u piruvat u mišićnim vlaknima.

U naprezanjima sa rastućim opterećenjem, potreba za utroškom kiseonika počinje da zaostaje. Sve više raste potreba za novim količinama adenozin trifosfata uz istovremeno povećanje koncentracije aktuelnih metabolita. Akumulacija ovih metabolita smanjuje inhibitorne efekte citrata, čime se ubrzava glikoliza i povećava stvaranje piruvata. Pošto je u ovom stadijumu oksidacija slobodnih masnih kisjeline još uvijek izražena, prisutna je izvjesna inhibicija oksidacije piruvata. Kao rezultat toga javlja se neravnoteža između produkcije i oksidacije piruvata, pri čemu se jedan dio piruvata redukuje u laktat. Mliječna kisjelina koja se u tjelesnim tečnostima disocira na laktatni dio

i jon H, reagovaće sa puferским sistemima koji se nalaze u mišićnim ćelijama u krvi da bi se neutralisali joni vodonika.

Daljim povećanjem intenziteta naprežanja troši se više adenozin trifosfat, a time se smanjuje inhibicioni uticaj citrata, što još više pojačava glikolizu, pa se stvara više laktata. Usljed toga, kao posljedica neutralizacije mliječne kiseline stvara se više ugljen dioksid. Uporedo s tim raste i ostvaruje se povećanjem disajnog volumena sve dok se ne dođe do 60 % od vitalnog kapaciteta pluća. Dalje povećanje ventilacije postiže se samo povećanjem frekvencije disanja.

Plućna ventilacija se povećava linearno s porastom potrošnje kiseonika i ugljen dioksida, sve do opterećenja koja zahtijevaju 60-70%, pa čak i do 90% maksimalne potrošnje kiseonika. Nelinearni porast ventilacije u radu posljedica je metaboličke acidoze. Ako nje nema, ventilacija se povećava do 25 L za svaki litar povećanja utroška kiseonika. Svako povećanje ventilacije iznad ovog znači acioduzu. Tada za svaki mmol L<sup>-1</sup> smanjenja bikarbonata, bez obzira na oblik naprežanja, višak ventilacije iznosi 4Lmin<sup>-1</sup> odnosno za svaki mmol neutralisanog laktata stvara se višak od 22ml ugljen dioksida.

Uprkos višestrukom povećanju utroška kiseonika i stvaranju ugljen dioksida za vrijeme rada, ventilatorni kontrolni mehanizam održava nivo ugljen dioksida i pH iona konstantnim u arterijskoj krvi, osim ako je napor dovoljnog intenziteta da izazove acidozu ili ako se vrši na velikoj visini. U umjerenom naporu postoji izokapnija, izohidrija i povećani metabolizam. Prilikom velikog naprežanja smanjuje se pH (više mliječne kiseline u krvi) raste parcijalni pritisak kiseonika u alveolarnom vazduhu, i ventilatorni ekvivalent kiseonika, ali opada parcijalni pritisak kiseonika i ugljen dioksida u arterijskoj krvi.

Aktiviranje respiratornih mišića, refleksno ili iz raznih djelova mozga pri povećanoj aktivnosti, podrgnuto je inhibiciji iz respiratornog centra koji se upravlja prema hemijskom sastavu krvi. Svaka promjena frekvencije disanja radi adaptacije na ritam rada automatski je praćena promjenom disajnog volumena kako bi se osigurala adekvatna alveolarna ventilacija. Hemoreceptori u aortnom i karotidnom tijelu utiču na ventilaciju jer je smanjen protok krvi kroz njih zbog povećane aktivnosti simpatikusa u fizičkom naporu, a time i njihovo snabdijevanje kiseonikom. To ih razdražuje, a preko njih se podstiče ventilacija, iako u arterijskoj krvi potrošnja kiseonika može da bude normalna. Što je rad teži u odnosu na mogućnosti pojedinca, veća je aktivnost simpatičnog nervnog sistema, a to znači veći stimulan za ventilaciju iz hemoreceptora. Ovim se može objasniti povećanje ventilacije u uzbuđenju i veća ventilacija, s obzirom za utrošak kiseonika, u radu s malim mišićnim grupama.

Pri određivanju anaerobnog praga direktnim praćenjem koncentracije mliječne kiseline u krvi, preporučuje se da svako opterećenje traje bar tri minuta, a smatra se da za tačno određivanje anaerobnog praga opterećenja treba da traju 4-5 minuta. Zbog vremena koje treba da prođe da koncentracija laktata u krvi dostigne maksimalne vrijednosti, kraće trajanje opterećenja izazvaće



precjenjivanje anaerobnog praga u odnosu na intenzitet rada ili potrošnju kiseonika.

S aspekta sportskog treninga najaktuelnije je da se utvrdi u kakvom je odnosu anaerobni prag s različitim sportskim granama, odnosno s različitim sportskim disciplinama u istoj sportskoj grani.

Sportisti se mogu klasifikovati prema funkcionalnim sposobnostima, maksimalnoj aerobnoj moći, kao i na osnovu vremena kad se uspostavlja stabilno stanje u naprezanju submaksimalnog intenziteta. Sportisti sa većim vrijednostima maksimalne potrošnje kiseonika imaju nešto niži respiratorni kvocijent i ranije uspostavljaju stabilno stanje, a mehanička efikasnost im je veća nego kod sportista s nižim vrijednostima maksimalne potrošnje kiseonika.

Niz eksperimenata potvrđuju hipotezu da su sportisti s većim vrijednostima anaerobnog praga bili fizički bolje pripremljeni nego oni sa nižim anaerobnim pragom, iako su svi imali slične ili iste vrijednosti maksimalne potrošnje kiseonika. Ova činjenica se odnosi i na rezultate upoređivanja stanja anaerobnog praga između sportista i osoba koje se ne bave ili se malo bave sistematskim fizičkim aktivnostima, ili koje se bave sportovima snage. Takođe je ustanovljeno da sprinteri imaju niži nivo anaerobnog praga nego trkači na srednje i duge pruge. Ova istraživanja potvrđuju da je vrijednost anaerobnog praga pouzdan indikator izdržljivosti.

#### **Literatura:**

- Bjelica, D. (2006): *Sportski trening*. Filozofski fakultet, Nikšić
- Bjelica, D. (2007): *Teorijske osnove tjelesnog i zdravstvenog - obrazovanja*. Filozofski fakultet, Nikšić
- Bjelica, D., Fratrić, F. (2011): *Sportski trening, teorija, metodika i dijagnostika*, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje i CSA, Podgorica.
- Malacko, J., Rađo, I. (2004): *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Fakultet sporta i tjelesnog odgoja, Sarajevo
- Fratrić, F. (2006): *Teorija i metodika sportskog treninga*. Pokrajinski Zavod za sport, Novi Sad

### **ANAEROBIC AND AEROBIC TRAINING REGIME**

#### **Abstract:**

Each sport discipline is carried out in four main phases: training of technique, adoption of technique, theoretical and practical mastering of tactics, and training. From the said phases of adoption and realization of sport discipline, sport training takes a leading position. Among all current scientific disciplines in training phases physiology is the most important part. Processes that occur in the course of training in the CNS (central nervous system), in the muscle contractions, in cardio respiration, in digestive tract and in glands with internal secretion, are studied in the field of human physiology.

**Keywords:** anaerobic training, aerobic training, physiology, muscle contraction, cardiorespiratory system

Novica VUJOVIĆ<sup>1</sup>

## NADIMCI UČENIKA NIKŠIĆKE GIMNAZIJE

### Rezime:

Ovim radom autor je pokušao doprinijeti izradi savremenog crnogorskog imenoslova. Na osnovu prikupljenih materijala tokom istraživanja, koje je obavljeno u aprilu 2013. godine, ponuđena je analiza onomastika prema brojnim motivima. Registrovano je 115 muških i ženskih ličnih imena i ukupno nadimaka: 321 u kući i 384 u školi, koji stoje uz lična imena i tako otkrivaju bogatu tvorbenu strukturu. Vidjeli smo da uz jedno ime može stajati više nadimaka i obratno. Konstatovana je bogata motivaciona podloga, pogotovo kad se radi o nadimcima u školi. Nadimci se mogu razvrstati i prema porijeklu imena od kojega su nastali, odnosno imena prema kojima su izvedeni nadimci učenika su slovenska, hrišćanska ili kalendarska i imena preuzeta iz drugih jezika, pri čemu su u procesu prihvatanja prilagođavana sistemu crnogorskoga jezika. Pored ostaloga, rad je nastao s ciljem da podstakne šira interesovanja crnogorskih onomastičara i istoričara jezika, s obzirom na to da posljednjih godina nemamo mnogo vrijednih iskoraka u tom pravcu.

**Ključne riječi:** onomastika, nadimci, lična imena, prezimena, crnogorski imenoslov

Onomastika je nastala u XIX vijeku, a kada se govori o njoj kao dijelu lingvistike naglašava se kako *u jednom ili u više jezika ili dijalekata proučava sustave vlastitih imena, načine imenovanja, obilježja imena* (Simeon, 1969: 980). Za sve vrijeme objavljivanja onomastičkih studija i monografija kod nas je, čini se, otvoreno favorizovano popisivanje i naučna obrada toponima, dok su antroponimski materijali nerijetko tek usputno bilježeni. Značajan fond onomastika nalazimo u Vukovim Rječnicima – međutim, *u pogovoru Rječnika Pavle Ivić iznosi mišljenje da je građa s ličnim imenima neupotrebljiva kao izvor o onomastici Vukovog vremena* (Grković, 1976: 36), zatim u studiji Toma Maretića (1886), te u radovima uglednih naučnika XX vijeka: Mitra Pešikana,

<sup>1</sup> Novica Vujović – profesor crnogorskoga jezika i južnoslovenske književnosti, pripravnik u Gimnaziji „Stojan Cerović“ Nikšić.

Milije Stanića, Dragoljuba Petrovića, Mata Pižurice, Radmila Marojevića, Draga Ćupića, Alije Džogovića, Vukića Pulevića i dr.

Istraživanje je obavljeno u Gimnaziji „Stojan Cerović“, tokom proljeća 2013, a ispitanici su bili učenici I i III razreda. Ovom prilikom najtoplije zahvaljujemo svim učenicima koji su nam izašli u susret i svesrdno prihvatili saradnju. Posebnu zahvalnost zaslužili su njihovi profesori. Naglasimo, takođe, da je ovdje riječ o prilogu čiji je primarni cilj skromni doprinos izradi savremenog crnogorskog imenoslova. S obzirom na činjenicu da ova grana onomastike nije naročito popularna ni kod naučnika,<sup>2</sup> kroz ovaj rad pokušavamo naglasiti potrebu njene veće prisutnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovnom modelu u Crnoj Gori.

Registровано je 115 muških i ženskih ličnih imena i ukupno nadimaka: 321 u kući i 384 u školi, koji stoje uz lična imena i tako otkrivaju bogatu tvorbenu strukturu i širok izbor motivacionih polazišta. Za nadimke obično kažemo da je to *drugo ime*, što ga tko ima pored pravoga svoga imena (Simeon, 1969: 869). Potvrđeno je da *roditelji nikada neće davati svojoj deci podrugljive nadimke, već će imena odmila najčešće izvoditi iz antroponima* (Milićević, 1997: 20). Za razliku od nadimaka kod kuće, nadimci učenika u školi su motivaciono šareniji, do te mjere da ograničenja gotovo ne postoje, i samim tim čine *zanimljiviji i raznovrsniji materijal* (Milićević, 1997: 21) za analizu. Nadimci mogu nositi naklonost prema osobi kojoj su namijenjeni ili, jednostavno, manirom satirične tvorevine da ismijavaju fizičke nedostatke čovjeka. U nastavku dajemo neke karakteristične primjere izdvojene na uzorku obuhvaćenom istraživanjem te, u tome smislu, istraživanja ove vrste mogu nametnuti pitanja koja se tiču lingvističkih i nelingvističkih procesa u crnogorskome imenoslovu, s posebnom pažnjom usmjerenom na raznolikost nadimaka.

Zapaža se nešto manji broj nadimaka koje su ispitanici dobili kod kuće a uvidom u taj spisak, kako je već rečeno, nalazimo da je on siromašniji ili manje kreativan od fonda nadimaka koji nastaju i žive u školi, gdje najčešće kroz nadimke dolaze do izražaja vršnjačka uočavanja i potenciranja svih „mana“ i „nedostataka“ denotata. Porodica, odnosno *zajednica koju čine roditelji, njihova deca, i bliski srodnici koji s njima žive, obitelj* (*Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika, 1967–1976*) – vremenom je izgradila karakterističan komunikacijski sistem pri čemu njeni članovi ipak, ako tako možemo reći, žrtvuju kreativnost zarad ostvarivanja jake emotivne porodične veze. Nastanak nadimaka u porodici kreće iz pozitivnih stanja i emocija i uvijek na osnovu pozitivnih karakteristika nosilaca imena. Za nas je ovdje vrijedno pomena opšteslovensko porijeklo većine srodničkih naziva. Uvjerili smo se da nemali broj ispitanika, dakako i učenice i učenici, navode oblik *Sin* (<

<sup>2</sup> Podsjećamo da je rad koji nas je inspirisao da analiziramo onomastike nikšićkih gimnazijalaca nastao krajem 90-ih godina XX vijeka u Srbiji, a u pitanju su nadimci učenika Osnovne škole „Vuk Karadžić“ u Kruševcu.

Aleksandar, Andrija, Luka, Andrea, Milica itd.) kao nadimak u kući. Navedeni oblik *sin* je *opšteslovenski naziv*. U starom našem jeziku imali smo vokal *y* mj. *i* (*сынъ*), kako je danas u ruskom jeziku (Peco, 1997: 7). Primijećeno je da u duhu patrijarhalne crte kojom se odlikuje naše društvo nijesu rijetki slučajevi da se ženskim osobama daje muški nadimak, što razumije se nije potvrđeno u suprotnom smjeru. *Naime, kad se ženskoj osobi pridene muški hipokoristik, npr. Ljubica – Ljuboe, onda vrednost ženske osobe narasta ne samo u pravcu hipokorističnosti već i inače, u smislu muških pozitivnih svojstava* (Stanić, 1989: 512).

Naša građa potvrđuje u literaturi već odavno konstatovano lako izmještanje i upotrebu hipokoristika kao običnih imena, ali isto tako zasnjeđen je i obrnut proces. Neka od tih imena u našem imenoslovu, a to se ponajviše odnosi na dvočlana muška imena na *-o*, javljaju se oslobođena hipokorističke komponente. Iz jednog imena može biti izvedeno više nadimaka kao što postoji nadimak koji je nastao prema više različitih imena. Tako imamo:

– od *Aleksandra*: *Saja, Saka, Saki, Sara, Saška (u kući)* i: *Saja, Sale, Saška, Saške (u školi)*.

– od *Ana*: *Anči, Ani, Ano, Anuška, Ćika, Ćiro, Zvezdana, Žana (u kući)* i: *Anči, Ani, Anicija, Anjuška, Brat, Kusto, Lačo, Mače, Pekara, Pufna, Rašo (u školi)*.

– od *Bojana*: *Berry, Boka (u kući)* i: *Boškica (u školi)*.

– od *Ivana*: *Ica, Ika, Ivaš (u kući)* i: *Ivac, Ivaš, Pipica, Pupi (u školi)*.

– od *Jelena*: *Bekan, Jeca, Jeja, Jeje, Jeka, Jela, Ješka, Lek, Maza, Nakica, Nena, Pero (u kući)* i: *Jeca, Jejou, Ješko, Kaka, Kušo, Lela (u školi)*.

– od *Jovana*: *Barsa, Bočko, Joca, Jocko, Jokaš, Jola, Jonja, Jošo, Jovanče, Jujo, Lokica, Mesi, Nemam, Seve (u kući)* i: *Džo, Habibi, Joca, Jocka, Joja, Jojana, Jojica, Jokica, Jonja, Joša, Kokica, Lolita, Mičo (u školi)*.

– od *Milena*: *Mica, Micka, Mico, Mičo, Mika, Mina (u kući)* i: *Mica, Micka, Mičak, Mijena, Minjo, Minjoslav, Mišel (u školi)*.

– od *Milica*: *Cica, Mica, Micika, Mika, Miličica, Mima, Pilica, Sin (u kući)* i: *Ca, Diler, Klošar, Mica, Micka, Miličica, Mićici, Midži, Midžo, Mika, Milka, Mimica (u školi)*.

– od *Sanja*: *Ćakule, Saka, Saki, Srećko, Šaka, Švrčo (u kući)* i: *Saka, Saki, Sakuka, Sanči, Sanjica (u školi)*.

– od *Aleksandar*: *Acika, Aco, Aleksa, Krapidon, Maca, Orgrin, Paka, Sin, Skelica (u kući)* i: *Aciša, Aco, Afil, Ašo, Coa (u školi)*.

– od *Filip*: *Fičo, Fičko, Fika, Fiki (u kući)* i: *Ćiro, Ćofi, Fika, Fići, Fičko, Firga (u školi)*.

– od *Marko*: *Maša* (svaki ispitanik, tj. nosilac imena Marko naveo je ovaj oblik kao nadimak **u kući**) i: *Crni, Mare, Mlađi, Tihi (u školi)*.

– od *Stefan*: *Miško, Neno, Noni, Stefi, Stedža, Stefo, Steka, Steki, Stevo, Štefo (u kući)* i: *Komi, Steka, Steli, Štef (u školi)*.

Za onomastike na osnovu kojih govorimo o postojanju jednog nadimka za više različitih imena nudimo nekoliko primjera:

- *Maki* od: *Marija, Martina*.
- *Mica* od: *Milena, Milica, Mina*.
- *Saki* od: *Sanja, Sara*.
- *Tina* od: *Martina, Kristina, Valentina*.
- *Zoka* od: *Zoja, Zorana*.
- *Boki* od: *Bogdan, Bojan, Boris*.
- *Tihi* od: *Marko, Nikola*.

Ovdje se možemo, u cilju jasnijeg sagledavanja nekih aspekata crnogorskoga imenoslova, pozvati na jedan rad Milije Stanića, jer i savremena građa krije iste zakonitosti kada se radi o dvočlanim muškim imenima (dakle, ime i nadimak bez izuzetka) – a Stanić na jednom mjestu veli sljedeće: *Forme Gajo, Bajo, Boro itd. (tj. dvosložna muška imena, hipokoristici i pejorativi sa dugouzlaznim akcentom na prvom slogu) redovno se susreću u tom liku, a forme Gaja (m.r.) ovde se ne javljaju ili se retko mogu čuti tek u najnovije vreme, što je, očigledno, uticaj govora sa istoka (Bora, m.r.)* (1989: 517). Jasno je na koje uticaje Stanić misli, kao što je jasno da prethodna konstatacija važi za sve crnogorske govore, dakle i jugoistične i sjeverozapadne, što nalazi potvrdu i u ovdje navedenim primjerima koji pripadaju sjeverozapadnim crnogorskim govorima. Dodajmo da jedan od značajnih segmenata koji potvrđuju kompaktnost crnogorskih govora, uz brojne već potvrđene fonetsko-morfološke podudarnosti, predstavlja i imenoslovni sistem i u njemu jednaka promjena kroz padeže gore pomenutih dvočlanih muških imena na čitavom prostoru crnogorskoga jezika.

Kada je riječ o strukturnim modelima, izdvaja se velika grupa primjera koji su nastali uzimanjem prvog sloga imena te imamo:

– **kod kuće** (ženski nadimci): *Anđa* (< Anđela), *Ani* (< Anica), *Boka* (Bojana)<sup>3</sup>, *Duda* (< Dušica), *Dula, Dule* (< Dušanka), *Đuđa, Đuka* (< Đurđica), *Emi* (< Emilija), *Goga, Gogi* (< Gorica), *Ivaš* (< Ivana), *Jare* (< Jana), *Jeca* (< Jelena), *Joca* (< Jovana), *Kaća, Kale, Kata* (< Katarina), *Maja, Maka, Maša* (< Marija), *Maki* (< Maja), *Mara* (< Martina), *Mara* (< Maša), *Mica* (< Mina), *Mila* (< Mirjana), *Mima* (< Milica), *Mima* (< Milenka), *Mina* (< Milena), *Naja, Nata* (< Nataša), *Nekica, Nena* (< Nevena), *Nina* (< Nikolina), *Rula* (< Ružica), *Saka* (< Sanja), *Sarita* (< Sara), *Soka* (< Sofija), *Telaš, Teki* (< Tea), *Tija, Tika, Tiki, Tili, Tiška* (< Tijana), *Valerija* (< Vanja), *Vanja* (< Valentina), *Veja, Veka* (< Vesna), *Zoki, Zoko* (< Zorana), *Zoki* (< Zorka), *Zojica* (< Zoja); (muški nadimci) *Banjo* (< Branko), *Boća* (< Bogdan), *Boki* (Boris), *Bole* (< Bojan), *Dano* (< Danilo), *Draško* (< Dragan), *Đole* (< Đorđe), *Fika* (< Filip), *Joksi* (< Jovan), *Laki, Lazo* (< Lazar), *Mađo* (< Matija), *Maša* (< Marko), *Mićko,*

<sup>3</sup> Imena i sve nadimke koje smo zabilježili uz njih, a koje smo nabrojali u okviru prethodne podjele, radi uštede prostora nećemo ponovo navoditi. Vidjeti sve nadimke uz sljedeća lična imena: Bojana, Ivana, Jelena, Jovana, Milena, Milica, Sanja, Filip, Stefan.

*Mikan* (< Miloš), *Miša* (< Mirko), *Neco*, *Neške* (< Nemanja) (O postanku ovoga imena pisao je R. Bošković, 1979), *Nidžo* (< Nikola), *Noko* (< Novak), *Pero* (< Petar), *Raki* (< Rajko), *Rašo* (< Radoš), *Srele* (< Srećko), *Stefo* (< Stefan), *Toci* (< Tomislav), *Vajo* (< Vasilije) – itd.

– **u školi** (ženski nadimci): *Brat*, *Kusto*, *Lačo*, *Pufna* (< Ana), *Anjica* (< Anja), *Biki* (< Biljana), *Đuda*, *Đukan*, *Đuraš*, *Đuro*, *Đuzi* (< Đurđica), *Goca*, *Goša* (< Gorica), *Jare*, *Jaretina* (< Jana), *Jejoy* (< Jelena), *Kaća*, *Kačo*, *Kaćun*, *Kaja*, *Kartagina* (< Katarina), *Maki*, *Mara*, *Marela*, *Maša*, *Maška* (< Marija), *Maki*, *Marty* (< Martina), *Mikaš*, *Minček*, *Minči*, *Minjon* (< Mina), *Mike* (< Milenka), *Ca*, *Diler*, *Mićici*, *Midži*, *Midžo*, *Milka*, *Mimica* (< Milica), *Naja* (< Nataša), *Nana* (< Nađa), *Neke* (< Nevena), *Rodža*, *Roksi*, *Rokule* (< Romana), *Ruki*, *Ruška* (< Ružica), *Sakuku* (< Sanja), *Soča*, *Soka* (Sofija), *Tečica* (< Tea), *Tika*, *Tiki* (< Tijana), *Vali*, *Vanja* (< Valentina), *Veka* (< Vesna), *Zof* (< Zorana), *Zoka*, *Zorana* (< Zorka); (muški nadimci) *Bogi*, *Boki* (< Bogdan), *Dačica*, *Dačo*, *Dado* (< Danilo), *Đoko*, *Đole* (< Đordije), *Firga* (< Filip), *Jodžo*, *Jole* (< Jovan), *Laketa*, *Laki* (< Lazar), *Mato* (< Matija), *Mičke* (< Miloš), *Miša* (< Mirko), *Neli*, *Nena*, *Nenad*, *Neške* (< Nemanja), *Nodža*, *Nokica*, *Nole* (< Novak), *Radža* (< Rajko), *Rakun* (< Radoš), *Sredža* (< Srećko), *Steka*, *Steli*, *Štef* (< Stefan), *Tokara* (< Tomislav), *Vele* (< Veljko), *Vido* (< Vidak) – itd.

Nadimci se grade i od finalnog dijela ličnih imena:

– **kod kuće**: *Lala* (< Anđela), *Nana* (< Andrijana), *Nina* (< Antonina), *Tina* (< Kristina, Martina, Valentina).

– **u školi**: *Lala* (< Anđela), *Lena* (< Jelena), *Nina* (< Antonina),

*Nona* (< Ivona). Ovaj tip gradnje, kao što se može u prethodnim primjerima vidjeti, nekad u ženskim nadimcima rezultira udvajanjem posljednjega sloga.

Među nadimcima učenika Gimnazije „Stojan Cerović“ izdvaja se značajan dio primjera koji model gradnje vežu za *najkarakterističniji, noseći, glas* (Čirić, 1997: 296) iz ličnog imena i na taj način nastaju:

– **kod kuće**: *I-ca*, *I-ća*, *I-ka*, *I-vaš* (< Ivana), *D-eka* (< Andrea), *Đ-ule* (< Anđela), *K-eka* (< Ksenija), *K-ića* (< Kristina), *O-lja* (< Olivera), *A-cika*, *A-co* (< Aleksandar), *A-co* (< Andrija), *I-co* (< Ivan), *I-džo* (< Ilija), *O-šo* (< Obrad), *P-eđa* (< Predrag) itd.

– **u školi**: *A-ćo* (< Anja), *A-kica* (< Anđela), *A-ni* (< Anastasija), *A-njuška* (< Ana), *D-eja* (< Andrea), *I-ca*, *I-ki*, *I-vac*, *I-vaš* (< Ivana), *K-iki* (< Kristina), *O-ki*, *O-ljica* (< Olivera), *A-ciša*, *A-co*, *A-fil*, *A-šo* (< Aleksandar), *B-aka* (< Blažo), *G-ile* (Igor), *I-džmi* (< Ilija), *O-ki* (< Obrad), *P-eđa*, *P-ele* (< Predrag) itd.

Već je istaknuto da u sabranom antroponimskom materijalu među nadimcima u kući nije zabilježena tvorba od prezimena što je i očekivano, s obzirom na veze u porodici i okolnosti u kojima se manifestuju. S druge strane, veoma su česti primjeri vršnjačkog nadijevanja nadimaka od prezimena. I tu, opet uz najkreativniju realizaciju, postoji nekoliko modela, od uzimanja početnog

ili finalnog dijela prezimena, zatim njihovim kombinovanjem, različitim uprošćavanjem prezimena ili uzimanjem karakterističnog glasa iz prezimena. Reprezentativni primjeri ove grupe nadimaka su sljedeći:

– ženski: *Babićeva* (< Babić), *Bale* (< Baletić), *Čoka*, *Čoki* (< Čolaković), *Džogi* (< Džoganović), *Era*, *Erakuša* (< Eraković), *Grba* (< Grbović), *Grgur* (< Grgurević), *Kili* (< Kilibarda), *Lerka* (< Lero), *Lješnik* (< Lješković), *Peja* (< Pejović), *Peka* (< Peković), *Rašo* (< Rašević), *Ročke* (< Roćenović), *Šljico*, *Šljiva* (< Šljivić), *Štura* (< Šturanović), *Vojvoda* (< Vojvodić), *Vuja* (< Vujačić), *Zaja* (< Zajović), *Žika* (< Živković).

– muški: *Bačo* (< Bačović), *Baksi* (< Bajović), *Baleta* (< Baletić), *Ćiro* (< Ćipranić), *Dadul*, *Radule* (< Radulović), *Drug Petruša* (Petrušić), *Dumgad*, *Duma*, *Dumica* (< Dumnić), *Gidra*, *Dragi*, *Dragan* (< Draganić), *Đena* (< Đenadić), *Đurac* (< Đurović), *Ivoš*, *Voške* (< Ivošević), *Janjo* (< Janjušević), *Jokaaa* (< Jokić), *Kanda* (< Kandić), *Kanka*, *Kanki II* (< Kankaraš), *Kole*, *Kosto* (< Vukalović), *Kopro* (< Koprivica), *Kovač* (< Kovačević), *Krivi* (< Krivokapić), *Mašula* (< Mašulović), *Medo* (< Mededović), *Nika* (< Nikolić), *Nikac* (< Nikčević), *Pejkee* (< Pejaković), *Pero* (< Perović), *Sarke* (< Sarić), *Spale*, *Spaske* (< Spasojević), *Šamo* (< Šamšal), *Šceki* (< Šcekić), *Tom*, *Toma* (< Tomović), *Ugro* (< Ugrinovski), *Vučke* (< Vučić), *Vuja* (< Vujačić) itd.

Nije rijedak slučaj da učenici u društvu dobiju nadimak koji predstavlja inverzijom preuređen postojeći najčešće dvosložni nadimak. Taj način gradnje u našem imenoslovu predstavlja pojavu novijeg datuma i uglavnom u muškim nadimcima, dok ga u ženskim bilježimo u primjeru *Coje* (< Jelena). Od muških nadimaka izdvajamo sljedeće: *Coa* (< Aleksandar), *Ćkemi* (< Miloš), *Ćofi* (< Filip), *Ćomi* (< Mićo), *Kibo* (< Bogdan), *Šumi* (< Miš < Bojan), *Žobla* (Blažo).

Dio imenoslova koji sadrži onomastike nastale prema pridjevskim oblicima jasnog je postanja – uglavnom je u vezi s fizičkim ili nekim drugim osobinama učenika i svi nadimci ove vrste nastalu su u školi, a njihovi nosioci su muškarci: *Crni*, *Mali*, *Mlađi*, *Tihi* (< Marko), *Tihi* (< Nikola). Uz spomenute idu nadimci motivisani fizičkim osobinama učenika, na primjer, *Buco* (dječak je bucmast) kao i ženski nadimak *Čičak* (po frizuri).

Fond onomastika kojim raspoložemo potvrđuje sva dosadašnja razmatranja glasa š u crnogorskom jeziku koja njegovo očuvanje prije svega vežu za hipokoristike uz, takođe, njegovo značajno mjesto u našoj toponimiji. Primjeri su brojni: *Braško*, *Goša* (< Gorica; u pitanju je dugouzlazni akcent na prvom slogu. Podsjetimo da u nas nije rijedak isti ovaj oblik kao nadimak za mušku osobu s tim što se tada radi o kratkosilaznom akcentu), *Kušo*, *Maša* (< Marija, Marko; kao muški nadimak s kratkosilaznim akcentom na prvom slogu, a kao ženski s dugouzlaznim akcentom), *Miša*, *Ošo*, *Šaka*, *Tiška* itd. Opet, za ovu priliku interesantan može biti gore citirani rad Milije Stanića u kojem objašnjava

apsolutnu stabilnost glasa *š* u imenima i hipokoristicima gdje i *dan-danas čvrsto stoji* (Stanić, 1989: 511). Postoje takođe dosta utemeljena mišljenja da su u susjedne štokavske govore dospjeli migracijom stanovništva odavde.

U jednom od likova iz naše građe zasvjedočeno je prisustvo glasa *z* (dz) u Đuzi (< Đurđica). Ovaj glas je *postojao u stsl., ali se valjda već prije XII st. pretvorio u z* (Simeon, 1969: 280). Doduše, u Crnoj Gori se i danas može čuti glas *z* (dz) no ipak u vrlo rijetkim primjerima i uglavnom se ne javlja na mjestu etimološkoga *z* već najčešće u romanizmima i drugim pojavama koje uglavnom nemaju veze s etimološkim (stsl.) *z*.

Zabilježeno je i nekoliko primjera s elementom *-slav*, odnosno *-sav* u drugom dijelu muških imena i s elementom *-slava* i *-sava* u ženskim imenima, npr. Tomi-*slav*, Ljepo-*sava*, Vuko-*sava*. Nalazimo ga takođe u početnom dijelu imena *Slav*-ko, kao i u prezimenu *Vukosavljević*. Za istoriju jezika ova pojava srednjovjekovnoga porijekla je posebno značajna, a onomastičari je ograničavaju na govore nekadašnje Jugoslavije odakle je dospjela u jezike ostalih balkanskih Slovena (Petruševski, 1979).

Teoforna imena tipa *Bogdan*<sup>4</sup> pripadaju grupi imena koju su Sloveni rano prihvatili, a *na brojnost tog tipa imena odlučujuće je uticalo posredovanje crkve* (Vujović, 2013: 200). Iz grupe tzv. vjeronosnih imena evidentirano je samo žensko ime *Dušanka*. Treba reći da su ova imena nekada zahvatala mnogo veći dio crnogorskog imenoslova, te da je više faktora koji su uslovlili sadašnju malobrojnost datih imena.

Onomastičarima je u Crnoj Gori uvijek veliki problem zadavala analiza ženskih imena, te nijesu rijetki materijali s bogatim fondom muških imena i znatno oskudnijim registrom ženskih imena i nadimaka. Istorijska građa, povelje, pisma i rodoslovne publikacije sadrže mnogo više muških imena i nadimaka nego ženskih (uglavnom su upisivane udovice i rjeđe kćeri). Poredeći našu građu sa ženskim imenima u turskim defterima (početak XVI vijeka), gdje je *odnos slovenskih i neslovenskih osnova 61,11% : 38,88%* (Bogosavljević, 1990 : 51) – utvrđeno je da se tamo srijeću sljedeći naši primjeri: *Ivana, Mila, Milica, Olivera i Vukosava*.

Na osnovu spiska imena iz Gimnazije konstatujemo da su nadimci izvedeni od slovenskih, hrišćanskih, odnosno kalendarskih imena i imena koja su u crnogorski imenoslov dospjela iz drugih jezika, prilagodivši se našem jezičkom sistemu. Vjekovima, tačnije od kraja srednjeg vijeka naovamo, *slovenizacija (grcizacija, latinizacija) antroponima postala je neophodnost zbog masovnog širenja grčko-vizantijskih imena kod Slovena* (Šekularac, 2008: 71). U tom smislu situacija sa stranim supstratima u našoj antroponimiji mnogo je jasnija od prisustva stranih elemenata u crnogorskoj toponimiji.

<sup>4</sup> Postanak i rasprostiranje ovoga teofornog imena na slovenskome jugu i kod ostalih slovenskih naroda objasnio je Nikola Rodić, proučavajući materijale iz dijahrone i sinhrone perspektive. (Vidjeti: Rodić, 1979)



Nijesu rijetki primjeri čije je postanje vezano uz zoonimske ili fitonimske elemente. Neki od takvih nadimaka u našem registru su: *Guda, Jare, Mače, Medo, Pile, Slonče* (ženski nadimci), zatim *Limun, Miš, Šaran, Žabac, Zec* (muški nadimci).

Nadimci učenika nekada su motivisani poznatim ličnostima, među kojima prednjače sportisti i pjevači i to za žensku osobu: *Messi* (poznati fudbaler), *Seve* (popularna hrvatska pjevačica) ali su zastupljena imena političara u muškim nadimcima *Sarkozi* (bivši francuski predsjednik), kao i Če (latinoamerički revolucionar).

Najčešća imena ovdje su: *Jelena* (11), *Jovana* (9), *Andela* (8), *Ana* (7), *Milena* (7), *Milica* (7), *Aleksandra* (5), *Anja* (4) itd.; zatim muška: *Stefan/ Stevan* (10), *Aleksandar* (8), *Nemanja* (7), *Filip* (6), *Miloš* (6), *Marko* (4) itd. Od ženskih imena koja se javljaju samo jednom bilježimo: *Anastasija, Antonina, Kosa, Magdalena, Maša, Mila, Nevena, Stanka, Tea, Vukosava, Zorka*; dok od muških imena jednu potvrdu u građi imaju: *Andrija, Blažo, Dejan, Ilija, Lazar, Mičo, Obrad, Rade, Srečko*.

Pored svega navedenog, rad je nastao s ciljem da podstakne šira interesovanja crnogorskih naučnika za ovaj dio nauke o jeziku, s obzirom na to da posljednjih godina nemamo mnogo vrijednih iskoraka u tome pravcu. Prilika za jezička istraživanja ukazuje se, bezmalo, svugdje ali vrijeme prolazi i neke dijalekatske materijale polako i najčešće trajno odnosi u zaborav. Postojanje jasne politike i odlučna realizacija projekata na kojima rade ozbiljni dijalektolozi i istoričari jezika neophodno je, tim prije što današnja Crna Gora posjeduje institucije čija je obaveza proučavanje crnogorskoga jezika – i u dijahroniji i u sinhroniji.

### **Literatura:**

– Bogosavljević, D. (1990): „Ženska lična imena u turskim defterima Srbije, Crne Gore i Hercegovine (XV–XVI vek)“. *Onomatološki prilozi*. knj. XI. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, str. 47–62.

– Bošković, R. (1979): „Beleške o imenu Nemanja“. *Onomatološki prilozi*. knj. I. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, str. 5–9.

– Ćirić, Lj. (1997): „Onomastika belopalanačkog kraja“. Poseban otisak iz *Onomatoloških priloga XIII*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.

– Grković, M. (1976): „O nekim antroponimijskim radovima devetnaestog veka“. *Prva jugoslovenska onomastička konferencija*. Titograd: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, str. 35–43.

– Maretić, T. (1886): *O narodnim imenima i prezimenima u Hrvata i Srba*. Rad JAZU, br. 81.

– Milićević, S. (1997): „Nadimci učenika jedne kruševačke osnovne škole“, *Jezik danas*, br. 7. Novi Sad: Matica srpska, str. 19–24.

- Peco, A. (1997): „O našim srodničkim nazivima“. *Jezik danas*, br. 7. Novi Sad: Matica srpska, str. 6–11.
- Petruševski, M. D. (1979): „O porijeklu i postanku srpskih, odnosno hrvatskih imena na *sav(a)*“. *Onomatološki prilozi*. knj. I. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, str. 35–45.
- *Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika* (1967–1976). Novi Sad: Matica srpska.
- Simeon, R. (1969): *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Stanić, M. (1989): „Uskočka antroponimija“. *Onomatološki prilozi*, knj. X, Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Šekularac, B. (2008): *Onomastikon Gornjih Sela*. Cetinje: Crnogorski PEN centar.
- Rodić, S. (1979): „O imenu Bogdan“. *Onomatološki prilozi*, knj. I, Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, str. 75–89.
- Vujović, N. (2013): „Onomastikon crnogorskih „jajoša““. *Matica*, br. 53. Cetinje – Podgorica: Matica crnogorska, str. 195–209.

## STUDENTS' NICKNAMES OF NIKŠIĆ GYMNASIUM

### Abstract:

The aim of this paper is the production of Montenegrin personal names. Based on research of collected materials published in April 2013, an analysis of onomastic according to numerous motifs was offered. 115 masculine and feminine personal names and nicknames: 321 at home and 384 at school that are used along with personal names enriching its original structure. It was noted that one name may have several nicknames and vice versa. Obviously a strong motivation has been identified especially when it comes to school context. Nicknames can be organized in accordance with the origin of students' names i.e. their derivations such as Slav, Christian or calendar ones and also nicknames borrowed from other languages adjusted to Montenegrin language. Author of this paper also wanted to encourage Montenegrin onomastic experts and language historians to pay more interest in that area since there has been a considerable gap in recent years.

**Key words:** onomastic, nicknames, personal names, surnames, Montenegrin personal names (imenoslov)



## **IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA**





*Анђелка БУЛАТОВИЋ<sup>1</sup>*

**ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ НА ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО  
УСАВРШАВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ЦРНОЈ ГОРИ  
(ОД ОСНИВАЊА ПРВЕ ПРЕДШКОЛСКЕ  
УСТАНОВЕ ДО ДАНАС)**

Предшколски период веома је значајан за развој многих способности и квалитета дјечије личности и уопште за читав даљи развој дјетета. Предшколским васпитањем постављају се темељи развоја квалитетне личности, стога квалитет у великој мјери утиче на каснији развој и учење. Како васпитач у вртићу представља веома значајну фигуру дјечије и њиховој породици и чини један од важних сегмената социјализације, с тога се велика пажња посвећује његовом професионалном развоју чији је саставни и обавезни дио, заправо, стручно усавршавање које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање васпитно-образовног рада дјечије. Некад су у дјечијим вртићима носиоци реализације васпитно-образовних активности биле само забавице, које су на основу личног искуства самостално одређивале начин и организацију свога рада. Данас, у функцији праћења и подстицања дјечијег развоја, у предшколским установама раде васпитачи са завршеном вишом или високом школом, гдје се током школовања оспособљава за рад по новом плану и програму. Семинари и други видови стручног усавршавања су у великој мјери заступљени.

**Кључне речи:** дјечији вртић, васпитач, образовање, стручно усавршавање

**Стручно усавршавање васпитача у старој Црној Гори**

Први дјечији вртић у Црној Гори основан је на Цетињу 16. фебруара 1903. године. Био је то резултат великог залагања и просвјетитељског ангажовања Софије Петровне Мертваго, начелнице Дјевојачког института на Цетињу, за што јој је велику материјалну помоћ и подршку пружила и књегарица Милица Николајевна, кћерка краља Николе и супруга великог

<sup>1</sup> Др Анђелка Булатовић, професор на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду.

књаза Петра Николајевића Романова, чије име је и носио дјечји вртић „Дјечји сад Велике Књегиње Милице Николајевне“. Рад дјечје установе је уживао симпатије становништва Књажевине Црне Горе.

Први законски пропис, који се односи и на дјелатност вртића, био је Закон о народним школама у Књажевини Црној Гори („Глас Црногорца“, бр. 6/1907), који је донијет у фебруару 1907. године. Законом су прописани, између осталог, и услови за рад у забавишту у односу на стручну спрему, па је речено да „забавиља може бити она, која је завршила редовну стручну школу и положила испит за забавиљу. (Закон о народним школама у Књажевини Црној Гори, члан 37) Пријаве кандидата за пријем у забавиште разматрао је Просвјетни савјет и прописао правила о полагању забавиљског испита. (Закон о уређењу Просвјетног савјета, „Глас Црногорца“, бр. 30/1905)

Плата забавиља у почетку службе износила је 600 круна, али послвије сваке пете године добијала је повишицу од 100 круна. Дакле, послвије тридесет година рада у забавишту, забавиља је имала плату 1200 круна, и с том платом је, послвије 35 година, одлазила у пензију. Поред плате, забавиља је добијала и „бесплатан стан и огријев или накнаду за то, као и учитељице основних школа“. (Закон о народним школама у Књажевини Црној Гори, члан 43) Забавиље је, као и учитељице, постављао Министар просвјете. Разлика између забавиља и наставника основних и продужених школа, кад се ради о материјалном положају, једино је у томе што су „наставници и наставнице основних и продужених школа добијали плату и остале надокнаде из државне, а забавиље из општинске касе“. (Закон о народним школама у Књажевини Црној Гори, члан 43)

У априлу 1914. године, на Цетињу је донијет Закон о измјенама и допунама Закона о народним школама (Закон о измјенама и допунама Закона о народним школама, Цетиње, 1914), којим се није ништа битно измјенило у односу на забавиље, изузев плате које су почињале са 720 перпера, а након осам повишица, послвије 28 година рада у забавишту, имале су 1800 перпера и с тим износом су одлазиле у пензију, након 35. година радног стажа. (Закон о измјенама и допунама Закона о народним школама, Цетиње, 1914)

С обзиром на то да званичног програма рада и методичког приручника за рад забавиља није било, као ни стручне литературе, васпитно-образовни рад у првој предшколској установи у Црној Гори, Дјечјем саду, организовао се на основу личног искуства забавиља које су самостално одређивале начин и организацију рада. Рад с дјецом је био разноврстан и садржајан: игре, пјевање, ручни рад, цртање и сл. Обука се састојала у томе да се дјеца навикавају на ред, уче напамет кратке молитве, раде гимнастику, уче пјесмице, играју разне дјечије игре, изводе дијалоге и мале скечеве, интерпретирају приче и сл. Ручни рад се састојао од плетења разних фигура

од трака хартије у боји, прављења предмета од сламе и др. Та вјештина се развијала код дјеце дотле да и она самостално почињу да праве играчке које се могу пустити у продају. Упоредо са тим, женска дјеца су учила и да шију, плету и сл.

Постојало је вријеме и за слободне активности, и тада дјеца трче, скачу..., али на позив забавиље сва дјеца долазе и распоређују се у групе. Оваква дисциплина и послушност могла се постићи само строгим режимом, односно добром дисциплином и навикавањем на организовани ред. Однос забавиље према дјечи био је као матерински. На крају године, послјије неке врсте испита, приређиване су и изложбе дјечјих радова, које су уз присуство родитеља дјеце, као и других грађана, свечано отворане.

### **Период између два свјетска рата**

Одлуком престолонаследника Александра од 30. јуна 1919. године, Устав и сви закони Краљевине Србије почели су да се примјењују и на подручје Црне Горе. (*Службене новине Краљевства СХС*, бр. 68/1919) Први југословенски *Закон о народним школама* („Просвјетни гласник“, бр. 12/1929) донијет је 5. децембра 1929. године. Овај закон важио је за сва подручја Краљевине, па тиме и за Црну Гору. Према Закону о народним школама Краљевине Југославије из 1929. године поред основних и виших народних школа, народне школе су „и забавишта, школе за недовољно развијену и дефектну дјецу и установе које служе општем народном просвјећивању: аналфабетски течајеви, школе и течајеви за домаћице, привредни течајеви, хигијенски течајеви и слично“. („Просвјетни гласник“, бр. 12/1929) За дјецу којој матерњи језик није био државни језик Краљевине Југославије, Законом се предвиђа, иако необавезно, отварање приправног разреда. („Просвјетни гласник“, бр. 12/1929) Програм и начин рада у забавишту прописује Министар просвјете, након саслушања Главног просвјетног савјета Југославије, с тим што се у забавишту не смије изводити настава која је прописана за основну школу. („Просвјетни гласник“, бр. 12/1929, чл. 13)

Законом је прописана и школска спрема за забавиље. То су учитељице „које су испитане за забавиље“. Да би добиле сталан посао, морале су полагати практични забавиљски испит. Испит се полагао након дугогодишњег успјешног рада у забавишту. Забавиље, које за четири године не положе забавиљски испит губе службу. („Просвјетни гласник“, бр. 12/1929, чл. 73)

Забавиље које су радиле између два рата добијале су дипломе у Дубровнику, Загребу, Сарајеву и Љубљани, а тек 1940. године донијет је *Правилник о образовању забавиља* („Просветни гласник“, бр. 9/1940, стр. 673) и *Наставни програм течаја за образовање забавиља*. („Просветни гласник“, бр. 9/1940, стр. 814) У наставном програму велика се пажња



поклањала вјерском образовању забавиља, док је опште образовање било оскудно. У првом плану било је оспособљавање за „вјештине“ – ручни рад, цртање и пјевање. Други свјетски рат је спријечио примјену овог програма, тако да се он није одразио на образовање забавиља. Приликом ступања у службу, забавиље, као и сви остали државни службеници, морали су да полагају заклетву. („Просветни гласник“, бр. 9/1940, чл. 77)

Забавиља је, као и учитељица могла да иде у пензију након 35 година ефективне државне службе. Имале су право „на онолико пензије, колико су им биле последијдне годишње редовне припадности увећане са 15 одсто основне плате“. („Просветни гласник“, бр. 9/1940, чл. 87) Изузетак су биле мајке које имају троје или више дјеце. Оне су могле ићи у пензију и након 20 година ефективне државне службе. („Просветни гласник“, бр. 9/1940, чл. 877.)

Министар просвјете вршио је постављање, премјештање, отпуштање и пензионисање забавиља, као и осталих просвјетних радника. На крају сваке школске године објављивао се број празних мјеста за забавиље и остале просвјетне раднике. Успјех у школи, тј. учитељском дипломском испиту био је приоритетан како приликом пријема забавиља на посао, тако и приликом премјештања, уколико се оно врши по њеној жељи. Но, по правилу, премјештање се могло вршити само на крају школске године. („Просветни гласник“, бр. 9/1940, чл. 93–97)

С обзиром да у Краљевини Југославији није био довољан број забавиља, прелазним одредбама Закона направљен је изузетак у односу на члан 73, тј. на прописани ниво стручне спреме забавиља, јер им се омогућава да и даље остану у служби, ако су „показале у досадашњем раду нарочити успјех и способност“. („Просветни гласник“, бр. 9/1940, чл. 177)

Просвјетним законодавством није било регулисано питање организације и садржаја васпитно-образовног рада у предшколској установи, па зато није ни постојао званичан програм рада, ни методички приручник за рад забавиља. Није било довољно ни стручне литературе. Забавиље су биле препуштене саме себи, тј. самостално су израђивале планове и програме за свој рад и то на основу сопствених биљежака и збирки које су сачињавале током школовања. Међутим, поводом обиљежавања значајног јубилеја, 100 година од оснивања првог дјечјег забавишта – Фребеловог „Дјечјег врта“, Никола Кирић је припремио *Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа* (Кирић, 1935): „Објављен је 1935. године. Ову публикацију забавиље су користиле као методичко упутство у раду са дјецом и на подручју Црне Горе. Захваљујући приручнику, рад забавиља био је знатно олакшан.

Године 1940. донијета је бановска одлука према којој је требало да се при Учитељској школи на Цетињу отвори једногодишњи течај за образовање забавиља, при чему се види да је у овом периоду била повећана

тежња за оспособљавање васпитачког кадра. (*Зетски гласник*, Цетиње, 1940, бр. 843)

### **Период од 1941. до 1945. године**

Током Другог свјетског рата, који је узроковао такорећи општи прекид дјеловања предшколских установа, заслужују да се помену покушаји збрињавања дјеце која су остала без родитеља, јер представљају зачетак друштвене бриге о дјечији која је затим развијана у послеријатној Демократској Републици Југославији. Домови за ратну сирочад и незбринуту дјецу су у вријеме Другог свјетског рата и у првим поратним годинама у Југославији, представљали посебну и врло специфичну врсту предшколских установа.

Због недостатка кадрова за рад у дјечијим установама, још док је рат трајао, организовани су били течајеви за васпитаче који су радили у овим установама. Но, и поред тога што су војсци били потребни васпитачи, љекари и медицинске сестре, све чешће су се демобилисали како би водили бригу о дјечији. Послије ослобођења, домови за предшколску дјецу претварају се у установе за дневни боравак дјеце, нужне нарочито за збрињавање мајки запослених у радним задругама. Те нове предшколске установе имају и другачија идеолошка полазишта од предратних установа. Узор за организацију предшколства чине совјетски дјечији вртићи, због чега се преводи руска литература из области предшколске педагогије, која је, и поред свих слабости карактеристичних за њу у томе периоду, ипак позитивно утицала на консолидацију рада у дјечијим вртићима. Три године касније (1948) доноси се савезна *Уредба о оснивању дјечијих јаслица и дјечијих вртића*, којом су предузећа и народни одбори били обавезани да отварају те установе, а одређене су и њихове дужности и задаци.

### **Период од ослобођења 1945–1958. године**

У првом члану *Правилника за организацију и вођење дјечијег обданишта за дјецу од 3 до 10 година* (Сл. лист НРЦГ, бр. 11/46), законодавац истиче „да су обданишта за дјецу социјалне установе народне власти за дневно збрињавање, његовање и друштвено васпитање дјеце“, која требају да, између осталог, омогуће „радној жени – мајци да активно учествује у привредном, културном, државном и друштвено-политичком животу народа“. Али и да подигну психички и физички здраву и снажну дјецу. Зато што су у обдаништима била примана дјеца узраста од 3 до 10 година, Министарство просвјете је било у обавези да отвори, у сваком обданишту, за дјецу предшколског узраста, дјечији вртић (забавиште), у којем ће се васпитно-образовни рад организовати према плану и програму Министарства просвјете. (*Правилник за организацију и вођење дјечијег обданишта...*, чл. 1)

Рад с дјецом у обданишту организују васпитачи. За васпитаче у обданишту постављају се:

1. стручне забавиље (васпитачице);
2. „учитељице основних школа које су завршиле течај за васпитаче у установама за социјалну, здравствену и васпитну заштиту дјецe“;
3. „лица са свршеном средњом или њој равном школом и свршеним течајем за васпитаче у установама за социјалну, здравствену и васпитну заштиту дјецe“. (*Правилник за организацију и вођење дјечијег обданишта...., чл.33*)

И поред чињенице да је у периоду након ослобођења била велика оскудица у наставном кадру за све нивое образовања, у обдаништима су као васпитачи могли да раде само особе које су имале завршену средњу школу, уз обавезно завршен течај за васпитаче, што је још један доказ да се о дјеци, која су се налазила у обдаништима, водила посебна брига.

*Уредбе о просвјетно-научној струци из 1947. године (Сл. лист НРЦГ бр. 20/47)*, према којој су предшколске установе сврстане у просвјетно-научну струку, иако је тада, још увијек, у предшколским установама у првом плану истицана социјална заштита дјецe. Васпитачи су подијељени на васпитаче (одгајатеље) и помоћне васпитаче. У погледу стручне спреме, помоћни васпитач могла је бити особа са завршеном седмогодишњом школом, нижом средњом школом или она особа која има завршен курс за предшколско васпитање. (*Уредбе о просвјетно-научној струци... , чл. 2*)

С обзиром на то да је структура стручног кадра била доста неповољна, доносиоци Уредаба имали су у виду ту чињеницу, па су оставили више могућности у односу на ниво стручне спреме васпитача, као услову за ангажовање у овој струци. Дакле, остављена је могућност да се у својству привременог васпитача у установама за предшколско васпитање, у недостатку квалификованих лица поставе и лица с нижом од прописане квалификације. (*Уредбе о просвјетно-научној струци... , чл. 4*)

Доношењу Закона о установама за предшколско васпитање *Закон о установама за предшколско васпитање* (сл. лист НРЦГ, бр. 20/58, предходно је *Општи Закон о управљању школама*), којим се налаже, поред осталог, и формирање вијећа васпитача, које сачињавају: управник, васпитач и здравствено особље. Вијеће је бринуло да се васпитно-образовни рад с дјецом у предшколским установама одвија по савременим педагошким принципима, да се организују и спроводе што равномјерније активности, како би се равномјерно и систематски дјеловало на свестрани развој личности дјетета. Вијеће је имало обавезу и да одржава сталне контакте с родитељима и да им помаже у васпитању дјецe. Та одредба ће се, у касније донесеним законима из области предшколског васпитања и образовања, на одређен начин понављати.

*Општи закон о школству* (Сл. лист ФНРЈ, бр. 28/58) представља значајну прекретницу у развоју предшколског васпитања и образовања у југословенској држави. У одјељку о школама за образовање наставника, говори се и о образовању васпитачког кадра, те се истиче сљедеће: „наставници се образују у овим школама: школе за васпитаче, учитељској школи, вишој педагошкој школи...“ (Општи закон о школству, чл.86) У школе за васпитаче се могу уписати кандидати који су завршили гимназију, учитељску школу, „односно одговарајућу стручну школу“, а „у установама за предшколско васпитање, васпитачи могу бити лица која су завршила школу за васпитаче или њој одговарајућу школу“ (Општи закон о школству, чл.109)

У томе периоду није било довољно стручне литературе за рад васпитача с предшколском дјецом. Зато се користила преведена совјетска литература из области предшколске педагогије. Наиме, 1948. године, с руског језика преведена су *Упутства васпитачу дјечијег врта* (Правила дјечијег врта). (Копас-Вукашиновић, Е. 2004) Двије године касније, Министар просвјете НР Србије је, по угледу на преведену литературу, штампао *Прилоге методици васпитног рада с децом предшколског узраста*. У предшколским установама с дјецом су радили васпитачи, према истакнутим методичким упутствима и преведеној литератури. Према општим правилима тих оредаба „дјечији врт је државна установа за васпитање дјеце предшколског узраста од 3 – 7 година, која се оснива са задатком да обезбиједи свестран развој и васпитање дјецe“ (Копас-Вукашиновић, Е. 2004, стр. 53)

У *упутствима васпитачу дјечијег врта* истакнуто је да се у вртићима дјеца припремају за касније успешно обучавање у школи и да се родитељима пружа помоћ у васпитању њихове дјеце у породици. У *Упутствима* су посебно утврђене обавезе и задаци за сљедећа службена лица дјечијег врта: управник дјечијег врта, васпитач, његоватељица, лекар, музички руководиолац економ и помоћно особље.

Васпитач је одговоран за правилно васпитање сваког дјетета у дјечијем врту и брине се о индивидуалним интересовањима и потребама дјеце у групи у којој ради. Да би остварио такав рад, васпитач треба да има разноврсне способности: да умије да пјева, да занимљиво прича приче, да црта, да моделује и умије да организује занимљиве игре са дјецом. Такође има обавезу да ради с родитељима на васпитању дјеце у дјечијем врту и у породици и да учествује у педагошким савјетовањима у дјечијем врту. Основни задатак дјечијег врта, како је већ истакнуто, јесте свестрани развој дјетета. Васпитач мора добро да познаје карактеристике и особине физичког, умног, моралног и емоционалног развоја дјеце одређеног узраста, како би могао успјешно да реализује овај задатак. Основна упутства за праћење тих аспеката развоја дата су васпитачу у том документу и он је у обавези да их добро проучи, савлада и да их се придржава.

Сљедећи задатак васпитача јесте да чува здравље дјетета и да му омогући правилан физички развој. У том циљу се истиче игра као активност која највише одговара дјечијем предшколском узрасту и помаже њихов правилан развој. Акцент се ставља на такз. стваралачке игре, игре које измишљају сама дјеца. Такође се за рад с дјецом предлаже организовање игара с правилима (дидактичке и покретне игре).

Васпитач има задатак да обезбједи дјечијем „тијесну везу с природом“, и на тај начин употпуњује елементарне представе дјечијем о различитим појавама у њој, обogaћује њихове доживљаје и подстиче их на разноврсне активности. Зато се истиче потреба за организовање кутка природе у дјечијем врту, који се, у зависности од годишњег доба, попуњава биљкама и животињама.

Сљедећи задатак васпитача је да води рачуна и о његовању дјечијег говора и да подстиче његов развој, као и развој мишљења. Посебно треба водити рачуна о правилном изговору. То чини кроз разне активности с дјецом: игру, шетњу, пјевање, цртање и слично.

У *Упутствима васпитачу дјечијег врта* даље се истиче да је васпитач дужан да програм добро проучи и да га користи у раду с дјецом. У овом програму је истакнуто шта дијете мора да зна на крају године и при преласку у старију групу. Задаци и садржаји рада дјечијег врта су даље, у овом програму, разрађени посебно за сваку групу (млађу, средњу и старију). Ти задаци су повезани са особинама одређеног узраста.

### **Период од 1958. до 1968. године**

Наредна деценија у развоју предшколских установа на подручју РЦГ (од 1958. до 1968. године), кад се формирају и прве јаслице, представљала је средишњу, покретачку компоненту многих активности у тој области. Кренуло се, прије свега, одлучније у конципирању и остваривању, како васпитно-образовних норми, тако и опште пратећих хигијенско-здравствених и материјалних услова, како би се осигурала што уједначенија и садржајнија перспектива рада с најмлађом популацијом.

У овом периоду трајно су утврђене многе вриједности, као што су: неопходност научне заснованости васпитно-образовног процеса, право дјече предшколског узраста на њихову индивидуалност, потреба за високостручним васпитачким кадром, перманентност психолошко-педагошког рада с родитељима дјече, отвореност у систему предшколског васпитања и образовања, ка иновацијама у овој области, код нас и у свијету, а које и данас представљају саставни дио схватања предшколског васпитања и образовања.

Седам година након доношења *Општег закона о школству* (1965), на територији Републике Црне Горе, донијет је посебан *Закон за предшколске установе*, који је изричито сврставао предшколске установе у васпитно-

образовни систем. Но, као што је већ речено, овај закон је имао доста недостатака, па је и 1968. године донијет нови, разрађенији *Закон о дјечијим вртићима*. У односу на претходне периоде, овим законом се дјечијим вртићима даје могућност да сами, на основу друштвено-педагошких захтјева, као и потреба средине у којој постоје, организују свој унутрашњи рад.

Све васпитачице су се за одабирање садржаја за васпитни рад ослањале на приручник „Васпитни рад у предшколским установама“, којег је издала школа за васпитаче у Београду, 1959. године. Тај програм боље је разрађен у односу на претходне и прилагођен узрасним могућностима, потребама и интересовањима дјеце. Програмски захтјеви се, у том периоду, остварују преко физичког васпитања, упознавања друштвене и природне средине, развоја говора, формирања почетних математичких појмова, развоја музичког и ликовног васпитања. Васпитни рад се редовно планирао и васпитачице су се придржавале тога плана. Редовно се водила евиденција о васпитно-образовном раду. Но, због недостатка радних књига, читав тај посао око планирања и евидентирања васпитног рада био је отежан.

Програм је, као и претходни, по битним обиљежјима личио на школски, па се у вртиће пренео рад типа мале школе. Школски начин рада у васпитно-образовним задацима уносиле су, углавном, васпитачице које су дуго радиле као учитељице. Но, чешће су томе били узрок материјални услови: школске клупе, школске табле, припајање дјечијих вртића основним школама кад се васпитни рад прилагођавао часовном систему основне школе и слично. Опремљеност дидактичким материјалом је била веома сиромашна, изузев у малом броју вртића. С циљем да се васпитни рад учини квалитетнијим, васпитачице сарађују како с родитељима, тако и с друштвеним и радним организацијама.

И у томе периоду, проблем је представљао недовољна заступљеност стручног кадра. У дјечијим вртићима васпитно-образовни рад је реализован од стране васпитача, којих је било 90, од којих је 58 имало квалификацију, што је износило 68%. Међутим, од овог броја васпитача, мало је њих који су се школовали у школама за васпитаче, само 28% или 38%. Остали васпитачи/васпитачице су са скраћеном школом за васпитаче, са једногодишњим забавиљским течајем, учитељице, стручне учитељице, а било их је и са недовршеном средњом школом.

Дакле, евиденција показује да је састав васпитног кадра био изузетно хетероген, те се још у томе периоду јавила потреба за озбиљнијим разматрањем питања редовног школовања васпитача/васпитачица.

### **Период од 1969. до 1990. године**

*Закон о предшколском васпитању*, након 20 година од доношења *Општег закона о школству*, констатује да је предшколско васпитање саставни дио образовног система и да представља дјелатност од посебног

значаја за друштво. Аутори постојећих програма предшколског васпитања и образовања руковођени су идејом стварања услова за остваривање утврђених функција предшколског васпитања и образовања, полазећи од јединствених основа предшколског и основног васпитања и образовања. У том периоду предузете су и многе мјере да предшколско васпитање и образовање постане саставни дио система образовања и васпитања. Утврђен је циљ да је неопходно сву дјецу старијег предшколског узраста обухватити предшколским васпитањем (припремити их за полазак у школу), како би се временом знатно смањиле посљедице социјалних разлика с којима дјеца полазе у школу и створили се услови за њихово равноправно напредовање у школи. Међутим, због економске кризе у том периоду, то одређивање је споро реализовано. Јавила се и потреба за ширењем мреже предшколских установа, због пораста интереса родитеља, посебно запошљених, за уписивање дјеце у предшколске установе, зато је дошло до повећања издвајања средстава за предшколско васпитање и образовање, што је као процес веома значајно, јер је заостајање у развоју тога ступња образовања и васпитања у РЦГ, у томе периоду, веома изражено, у односу на друге републике и покрајине, као и у односу на остале ступњеве образовања и васпитања у РЦГ. То је и био разлог да се наметне потреба за динамичнијим развојем тога ступња образовања и васпитања у Републици.

*План и програм предшколског васпитања и образовања* који је донијет 1985. год., знатно је бољи и комплетнији од претходних. Осавремен је новим достигнућима у психологији, педагогији и сл. Он се низ година примјењивао у предшколским установама на територији Црне Горе.

Оно што је битно у овом периоду и представља корак напријед је то да су приликом организације васпитно-образовног рада васпитачице морале да воде рачуна да активности које се реализују у васпитно-образовном раду одговарају психичким и физичким могућностима дјеце одређеног узраста, али и њиховим индивидуалним потребама. Зато се захтијева да се приликом планирања васпитно-образовног рада полази од личног искуства дјетета и да се имају у виду изненадни догађаји који могу условити измјену у планираној организацији васпитно-образовног рада. И вријеме које је потребно за реализацију планираних васпитно-образовних активности, због претходно наведених разлога, мора бити флексибилно. И опрема мора да одговара дјечи тога узраста, тј. простор треба да буде организован тако да пружи дјечи довољно подстицаја за дјечију активност. Дјечији вртићи се, полако, ослобађају школског начина рада, но све те новине су се, у томе периоду, тешко реализовале због глобалне економске кризе друштва на југословенским просторима.

### **Период од 1990. до данас**

Године 1992. донијет је нови *Закон о предшколском васпитању и образовању*, (Сл. лист РЦГ, бр. 56/92) којим се, у погледу стручне

спреме, од васпитача тражи да имају вишу или високу стручну спрему, или смјер за предшколско васпитање и образовање. Избор васпитача врши се путем конкурса, а одлуку на приједлог управног одбора, доноси директор. (Закон о предшколском васпитању и образовању... чл. 34-38) Радно вријеме васпитача у предшколској установи је 42 часа седмично. У оквиру седмичног радног времена, васпитач има 30 часова васпитно-образовног рада с дјецом.

Од 1994. године у предшколским установама у Црној Гори васпитно-образовна пракса почиње да се реализује по међународном програму „Корак по корак“, који се реализује у 26 земаља свијета. Намјењен је дјеци од рођења до десете године, и залаже се, у методолошком смислу за приступ усмјерен на дијете и интензивније уводи индивидуализоване методе рада, те подржава значајније укључивање породице и уже локалне заједнице у вртиће и школу. Исте године (1994) почиње и едукација васпитачког кадра за реализацију пројекта „Корак по корак – Дјечији вртић као породични центар“, како би се креирала отворенија васпитна клима и спремност за комплетно прихватање претходно поменутих пројеката.

Васпитач треба да посједује знање о дјечијем развоју и да на основу тог знања обезбјеђује материјале за активности. Даље, улога васпитача је да одговара на дјечија интересовања, поштује индивидуалне потребе и могућности, да поставља одговарајуће циљеве, како за свако дјете појединачно, тако и за групу у цјелини, да подстичу природну радозналост дјеце и унапређују сарадњу међу дјецом. Пројекат се реализовао пет година у два вртића у Црној Гори – Подгорици и Херцег Новом. (стр. 83) Стечена позитивна искуства су помогла да ти вртићи постану модел центри за ширење знања на остале васпитаче у РЦГ. Едукацију је реализовао Педагошки центар Црне Горе (формиран као невладина организација 2000. године).

У РЦГ су 2003. године формиране нове *Основе програма* које предвиђају и активно учествовање родитеља у свим фазама реализације програма као и у планирању и учествовању у активностима. Они могу бити од пасивног посматрача до реализатора активности. На тај начин се вртић схвата као заједничко место живљења дјеце, родитеља, васпитача и свих који посредно или непосредно партиципирају у васпитно-образовном простору у предшколској установи. Интегрални дио цјелокупног поступка конципирања и реализације програма у дугорочном и краткорочном извођењу васпитно-образовног процеса је евалуација. Она се, у овом програму, одређује као средство и пут професионалног развоја, односно, саставни дио учења и усавршавања педагошког радника (васпитача). Евалуација има педагошку сврху и оправдање само ако доприноси самоевалуацији онога који се вреднује и онога који процјењује, а самоевалуација се тумачи као процјена односа између намјере васпитача, његовог дјеловања и



постигнутих ефеката. На основу претходно реченог, васпитач у процесу планирања слиједи сљедећи циклус: посматрање (познавање и упознавање дјецe); планирање (на основу опаженог и процјењеног); дјелање (директне и индиректне интеракције васпитача) и праћење и процјену ефеката дјеловања (што представља и основу за даље планирање).

*Основе програма* постале су званичан програмски документ и све предшколске установе на подручју Републике Црне Горе су од 2003. године биле у обавези да васпитно-образовни рад у дјечијим вртићима организују и реализују по томе новом програму. Један од битних услова за квалитетну примјену овако конципираног новог програма васпитно-образовног рада је „оспособљавање васпитача“ за промјене које се реформама предвиђају. Стога у предшколским установама раде васпитачи са завршеном вишом школом за васпитаче. На Филозофском факултету у Никшићу отворен је Факултет за образовање васпитача у трајању од три године, тако да се васпитни кадар оспособљава за рад по новом плану и програму. Семинари и други видови стручног усавршавања су у многоме присутни.

Претпоставља се да, код већине васпитача, знања, вештине и искуства из традиционалне образовне праксе нијесу довољан оквир за прелазак на рад у реформисаном систему образовања.

### **Завршна разматрања**

Кад је ријеч о носиоцима реализације програма за предшколско васпитање и образовање у Црној Гори, на основу глобалне евалуације запажамо да овај елемент представља саставни дио сваког програма. Недостатак стручног кадра, то јесте квалификованих забавиља је представљао проблем, тако да су у забавиштима могле да раде и учитељице, па чак и несвршене ученице учитељских школа, пошто је параграф 73 Закона о народним школама давао право полагања практичног испита и оним особама које нијесу полагале дипломски испит, ако су двије године успјешно радиле у забавишту. И поред тога што је поменути закон био прецизно разрађен, није се довољно примјењивао. Забавиље су се налазиле у подређеном положају у односу на учитеље и друге просвјетне раднике, јер су биле мање материјално награђене, а није било довољно схваћена ни потреба васпитања и образовања предшколске дјецe на ширем друштвеном и законодавном плану, а то је опет било условљено степеном подруштвљености предшколског васпитања.

Данас, у функцији праћења и подстицања дјечијег развоја, осим адекватне припреме, од васпитача се очекује да сарађују са стручним тимовима и активно учествују у креирању нових рјешења за васпитно-образовну праксу током примјене новог програма. Осим тога, циљеви и задаци новог програма васпитно-образовног рада, у основном концепту, наглашавају утицај на развој индивидуалности, што подразумеива далеко

боље познавање дјетета и његових могућности, већу демократичност процеса васпитања и образовања, а наглашава се и развој способности за комуникацију и сарадњу и способности за „самоучење“.

### **Литература:**

- Булатовић А. (2007). Предшколство у Црној Гори (1903-2006). Београд: Задужбина Андрејевић
- Закон о измјенама и допунама Закона о народним школама, Цетиње, 1914.
- Закон о народним школама у Књежевини Црној Гори, „Глас Црногорца“, бр. 6/1907.
- Закон о народним школама у Књежевини Црној Гори, члан 43.
- Закон о народним школама, Београд, „Просвјетни гласник“, бр. 12/1929.
- Закон о предшколском васпитању и образовању, Сл. лист РЦГ, бр. 56/92.
- Закон о уређењу Просвјетног савјета, *Глас Црногорца*, бр. 30/1905.
- Кирић, Н. (1935). *Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа*. Велика Кикинда: Штампариија Ј. Радака,
  - *Књига промјена*, Институт за отворено друштво, Подгорица, 2001, стр. 83.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2004). *Карактеристике и развој програма за предшколско васпитање и образовање у Србији*, докторска дисертација, Н. Сад.
  - Општи закон о школству, *Сл. лист ФНРЈ*, бр. 28/58
  - Правилник за организацију и вођење дјечијег обданишта за дјецу од 3 до 10 година, *Сл. лист НРЦГ*, бр. 11/46.
  - Службене новине Краљевства СХС, бр. 68/1919.
  - Уредбе о првосвјетно-научној струци у државним надлештвима, установама и предузећима Народне Републике Ц. Горе, *Сл. лист НРЦГ*, бр. 20/47.

## **HISTORICAL OVERVIEW OF EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS IN MONTENEGRO (FROM FIRST PRE-SCHOOLS UNTIL PRESENT)**

### **Abstract:**

The preschool period is very important for the development of many abilities and qualities of children's personality and generally for an entire child's future development. Preschool education sets the basis of quality personality development, so quality has a profound effect on later development and learning. An educator figure in the kindergarten is very important both for children and their families. It makes an important part of child socialization; therefore, a lot of attention is paid to his professional development which is an integral and mandatory part of his training that involves the acquisition of new skills and improvement of existing ones that are relevant for the work with children. In the past educational activities in kindergartens were focused mainly on entertaining of children, based on personal experience and self-guidance of educational work. Nowadays, preschool educators working in pre-school institutions would have been completed college or higher education attended different training courses in compliance with the new curricula. Seminars and other types of professional development are very much exercised and attended.

**Key words:** kindergarten, teacher, education, professional development

**POGLEDI, KOMENTARI, OSVRTI**





*Prof. dr Damjan ŠEČKOVIĆ*

## **ZA NOVI OBRAČUN BDP**

Po BDP ocjenjuje se nivo razvijenosti jedne zemlje. Zato taj pokazatelj mora biti što je moguće tačniji kako bi iskazivao pravo stanje. Tom agregatu poklanja se velika pažnja u svakoj zemlji. Njegove izvore čine tri djelatnosti: poljoprivreda, industrija i usluge. Izračunava se kad se ukupne količine proizvedenih dobara i usluga, u toku godine, pomnože s cijenama. Cijene izražavaju jedinstvenu mjeru vrijednosti. U makroekonomskim analizama ta vrijednost može se izražavati dvojako: kao nominalna i kao realna vrijednost. Te vrijednosti se određuju po tekućim i stalnim cijenama. Nominalni BDP predstavlja zbir vrijednosti svih proizvedenih dobara i pruženih usluga obračunatih po tekućim cijenama ostvarenim na tržištu. Realni BDP je zbir vrijednosti svih proizvedenih dobara i pruženih usluga obračunatih po stalnim cijenama. Tačnija je vrijednost obračunata po stalnim cijenama. Ekonomsku strukturu BDP čine: troškovi reprodukcije (Tr) i nacionalni dohodak (ND).

$$\text{BDP}=\text{Tr}+\text{ND}$$

Troškove reprodukcije čine: materijalni troškovi (Mt) i amortizacija (Am). Tako  $\text{BDP}=\text{Mt}+\text{Am}+\text{ND}$ .

U BDP vrijednosno se izražavaju svi faktori proizvodnje koje su ekonomski faktori jedne zemlje angažovali u procesu stvaranja novih dobara i vršenja usluga.

Iz vrijednosti BDP zadovoljavaju potrebe. Ta struktura izražava se kroz: potrošnju (consumption) (C), podrazumjevajući sve oblike potrošnje: ličnu, zajedničku i opštu; investicije (investment) (I); državne rashode (Government Expenditures) (GE) i neto izvoz (Export) uvoz (Import) (Nx). Algebarski izraz je sljedeći:

$$\text{BDP}=\text{C}+\text{I}+\text{GE}+\text{Nx} \text{ (EI)}.$$

Vrijednosni izrazi BDP kao rezultat njegovog formiranja i procesa njegove upotrebe moraju, globalno posmatrano, da budu identične veličine. Svi oblici potrošnje datog društva moraju da se kreću u okviru raspoloživog bruto domaćeg proizvoda, odnosno bruto nacionalnog proizvoda. To drugim riječima znači trošiti možeš onoliko koliko si proizveo i uslugama ostvario.

Ono što je karakteristično za BDP, kao makroekonomski agregat, jeste da se ne može, ni uslovno naturalno izraziti jedinstvenom mjernom jedinicom, jer ona ne postoji. Zato se u svom naturalnom obliku BDP može izražavati samo kao zbir različitih proizvedenih dobara (roba i usluga). BDP može da raste na dva načina: povećanjem proizvedene količine roba i usluga ili po osnovu porasta tekućih cijena tih dobara i usluga što je ekonomski nepoželjno. Naravno, BDP se može povećavati kad se istovremeno povećavaju i količina proizvedene robe i ostvarene tržišne cijene. No, BDP može i da se smanjuje, i to:

- kad se smanjuje količina realizovane robe pri nepromijenjenim tržišnim cijenama;

- kad se smanjuju tržišne cijene pri nepromijenjenim količinama realizovane robe i usluga, i

- kad se istovremeno smanjuju i količine realizovane robe i ostvarene tržišne cijene roba i usluga.

BDP činili su: materijalni troškovi (Mt) koji su obuhvatali sve vrijednosti međufazne potrošnje nabavljenih materijala i usluga za potrebe procesa proizvodnje i reprodukcije. Amortizacija (Am) koja predstavlja vrijednost osnovnih sredstava utrošenih u stvaranju novih dobara i vršenju usluga. I najzad, nacionalni dohodak (ND) koji predstavlja novostvorenu vrijednost, a sastoji se iz zarada zapošljenih, odnosno potrošnje i akumulacije.

U BDP nije ulazila naturalna proizvodnja i potrošnja u individualnim domaćinstvima (autokonzum), a i još neke značajne djelatnosti koje mogu doprinijeti rastu BDP. Zato se posljednjih godina u nekim makroekonomskim analizama i teorijskim raspravama često spominju mogućnosti drugačijeg obračuna BDP. O tome se u narednom djelu teksta daju samo mogući nagovještaji.

\*

\*            \*

Čovjek je oduvijek nastajao da nešto otkriva, inovira, dopunjuje, kombinuje, izmišlja. Taj nagon mu je davao snagu, moć, činio ga, iz etape u etapu, slobodnijim i naprednijim, slobodnijim za savlađivanje sila koje su ga okruživale i sputavale. Čovjek je jedini u živom svijetu kome je urođena sposobnost da jednom urađenu stvar, predmet, obnovi, preradi, dopuni, da se povрати na nju i da joj da novu vrijednost, namjenu i korisnost.

Ekonomija je oblast u kojoj se te stvari najčešće dešavaju. Od svih nobelovaca iz oblasti egzaktnih i primjenjenih nauka, najviše je nobelovaca

ekonomije. A te nagrade dobijaju za neka otkrića koja su u nauci ekonomije nova i nepoznata do tada.

Sjedinjene Američke Države kao najrazvijenija zemlja svijeta nas vrlo često iznenade nekim novatorijama-izumima, poboljšanjima, prijedlozima. Ekonomija je u fokusu posebnog interesovanja. Tako je već početkom 60-ih godina prošlog vijeka predlagano da se obračun BDP iskazuje tako da se u obračun uključe i neki novi elementi. Do sada BDP nije izražavao neke za život važne elemente. BDP na primjer izražava proizvodnju neke fabrike, ali ne izražava štetu koju te i takve fabrike nanose životnoj sredini. BDP ne obuhvata mnoge aktivnosti koje se dešavaju izvan tržišta, a koje život znače. BDP ne štiti životnu sredinu, ne mjeri kvalitet obrazovanja naše djece, ne uzima u obzir inteligenciju, integritet, hrabrost, mudrost, odnos prema zemlji i odanost prema njoj, ne uzima u obzir snagu naših brakova, stabilnost porodice (prijedlozi Roberta Kenedija, ministra pravde u SAD).

Početkom 70-ih godina XX vijeka SAD su u praksu i odnos uvele jednu vrstu derivata hartija od vrijednosti, kao što su: fjučersi, opcije, forfeting, faktoring, lizing i neke druge vrste ugovora. Cilj je bio da se promet i transakcije na tržištu učine efikasnijim, racionalnijim i ekonomičnijim, što neki od ovih derivata u praksi pokazuju, ali medalja uvijek ima i drugu stranu. Neki od ovih derivata predstavljaju mogućnost za ostvarivanje raznovrsnih špekulantskih radnji.

Skorašnji prijedlog koji dolazi iz SAD o uvođenju nove novčanice spada u ta nastajanja. Novčanica bi imala nominalnu vrijednost od bilion dolara, kao podlogu bi imala platinu, a ne zlato. Zlatno važenje je inače davno ukinuto, kao mjera vrijednosti dolara i drugih valuta. Učinjeno je to u vrijeme Niksonove vlade u SAD. Nova novčanica ne može imati platinu jer takav monetarni dogovor ne postoji, kao što je ranije postojao za dolar kao svjetsku valutu i druge valute u zlatu. Ovaj prijedlog nije, i teško može biti, prihvaćen jer se zna da bi se SAD lako otarasile duga od 16,5 biliona dolara. Uvođenje u praksu ovakve valute u monetarnoj sferi može se samo pretpostaviti.

U praksi je bilo različitih prijedloga da se uvede jedna jedinstvena svjetska valuta i da to bude zlato. Do sporazuma se ne dolazi, čak ni muslimanski svijet koji je pokušavao da ima neku zajedničku valutu u međusobnim transakcijama, pa i da neke funkcije savremenih svjetskih valuta ukine, nije u tim namjerama uspijevao. Ipak je poznato da se u nekim muslimanskim zemljama, neke funkcije novca eliminišu, kao što su klasični kredit i kamata.

Zašto se ovolika pažnja poklanja novcu? Zato što novac predstavlja jedno od najvećih i najznačajnijih čovjekovih otkrića. Da nema novca i realizacije njegovih funkcija u platnom prometu u svijetu bi vladala prava anarhija.

Najnovije „privredno čudo” koje nam dolazi iz SAD vezano je za povećanje vrijednosti BDP, čime bi se lakše regulisali dugovi i gubici. Smisao je kako ostvariti „proces povećanja vrijednosti”. „Istraživanje i razvoj” su



ti faktori koji mogu da povećaju vrijednost BDP. Istraživanje i razvoj su se dosad u privredi računali kao međuproizvod, koji nije obračunavan u krajnjem proizvodu. Posmatrani su kao privredno dobro koje se koristi tokom proizvodnje kao što se koristi energija. Kad se kupuje energija i kad se koristi u proizvodnji ne ulazi u obračun vrijednosti. Važan je samo proizvod. Ovakvo posmatranje „istraživanja i razvoja” kao međuproizvoda ignoriše činjenicu da je znanje kapital. Dakle, sve što se ulaže na planu kreativnosti istraživanja i razvoja treba računati kao „nematerijalne vrijednosti”, isto kao što se ulaže u knjige, filmove, pjesme pjevača zabavne i narodne muzike. Tako su u BDP ulazili samo prihodi koji se radom steknu. Ipak, ako je nešto proizvod onda je za BDP relevantan cio proces njegovog razvoja i stvaranja. Biro za ekonomske analize (Bureau of Economic Analysis) iz Vašingtona, koji je zadužen za računovodstvene analize BDP u budućem računanju ukalkulisaće i ubacivati umjetnost i „kreativna djela” u sastav BDP. Revizija proračuna BDP u SAD se prilagođava načinu obračuna makroekonomskih podataka koji koriste Ujedinjene nacije, Evropska komisija i Međunarodni monetarni fond. Ti standardi su dogovoreni 2008. godine. Dogovoreni standardi moraju se početi primjenjivati do kraja 2014. godine. SAD prve pokreću taj process. Njemačka će taj proces revizije BDP otpočeti da primjenjuje takođe od 2014. godine. Za tu primjenu potrebno je imati precizne podatke. Razlike će se od države do države izkazivati zavisno od toga koliko je koja država angažovana na istraživanju i razvoju, tj. na primjeni nauke i znanja. Smatra se da promjene neće mnogo uticati na nacionalnu svijest naroda. Može nešto malo u početku.

BDP je važan orijentir i pokazatelj uopše u ekonomiji. Taj rezultat je kičmeni stub ekonomije. Po novom načinu računanja BDP će rasti. Zaduživanje države može postati manje u odnosu na veličinu BDP. Isto važi i za troškove. Indeksi na berzama orijentisaće se prema novom iskazu BDP. Po ovom novom obračunu BDP će se stalno korigovati. To će se činiti svake generalne revizije, svakih nekoliko godina. Možda te revizije neće biti sveobuhvatne, ali će davati bolji prikaz prošlosti i sadašnjosti, a to je korisna stvar, jer će se mijenjati mnoge relacije nacionalne ekonomije, dugovi će u odnosu na BDP biti manji, državni izdaci takođe, ali se još pouzdano ne zna koliko će ova nova kalkulacija uticati na stopu inflacije. Uбудuće će se akcije kao vlasničke hartije od vrijednosti orijentisati prema „novom” BDP. Danas se smatra da na nacionalnom tržištu hartija od vrijednosti akcije iznose od 90–115% BDP. Taj „koridor” će nešto opasti i može dovesti do porasta vrijednosti akcija. Računa se da ovim novim proračunom BDP može porasti do 3%. Radost je manje više uzdržana bez obzira što se neće kao do sada: „Cjelokupno područje istraživanja i razvoja tretirati kao međuproizvod ili sirovina. Kao dobro koje se koristi tokom proizvodnje, na primjer kao energija” (Kim Šenholc – Kim Schoenholtz) već će predstavljati faktor koji ulazi u sastav vrijednosti proizvoda, a time i u BDP. Postavlja se, ipak, pitanje: „Da li će ’novi’ BDP koga će iskazivati statističari dovesti do

otvaranja novih radnih mjesta”? Sigurno ne, a neće automatski dovesti do povećanja plata. (*Politika*, avgust 2013 – [spoljna@politika.rs](mailto:spoljna@politika.rs); „Kako Ledy Gaga podiže američki BDP“ – prema radiju DW).

Postoje razlozi za optimizam u pogledu budućih potencijala za privredni rast i razvoj. Oskudice često nameću nove zahtjeve i potrebe da se proučavaju i iznalaze različite mogućnosti kako dolaziti do rasta BDP. Otkrivaju se novi materijali, novi izvori energije. Nove informacije i komunikacione tehnologije su promjenile pravila igre, poboljšale potencijale za naučna istraživanja što mijenja način rada i donosi pogodnosti za rast razvoj u sljedećim godinama.



Sreten ZEKOVIĆ

## JEZGROVITO I SINTEZIČKI UCJELOVLJENI PROBLEM I UVOD U BIVSTVO FILOZOFIJE

(Dr Goran Sekulović, *RAZUM I UM – OD PLATONA DO KANTA*,  
autorovo izdanje, 2012, str.133, 33cm.)<sup>1</sup>

Ova knjiga je vrlo potrebna, korisna i stimulativna ne samo za one kojima je filozofija profesija i bitna vokacija, posebno za one koji su drugačijeg filozofskog usmjerenja, nego i primjerena za srednjoškolske profesore filozofije i njihove đake koji sad, po novom programu, obrađuju istoriju filozofije problemski, kao „uvod u studij filozofskih problema“, a takođe za studente filozofije i za sve intelektualce i ostale koji pokazuju interesovanje za ove značajne filozofske probleme. Poradi toga sam i naslovio ovaj moj prikaz „Jezgrovito i sintezički ucjelovljeni problem i uvod u bivstvo filozofije“ – da bih istakao ovu knjigu kao primjerni i primjereni primjer

Knjiga je podijeljena na sljedeća istorijsko-filozofska, logički povezana, metodološki pregledna i cjelovito sažimna oko osnovnog problema razlike uma i razuma: *Uvod, Platonovo shvatanje saznanja i razlikovanja razuma (dianoia) i uma (noesis), Aristotelovo shvatanje saznanja, uma (nusa) i razuma (episteme), Dekartov Cogito, Osnovni ontološko-gnoseološki stavovi Baruha de Spinoze, Teorija saznanja Džona Loka, Kantova teorija saznanja i Zaključne napomene.*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Izlaganje na promociji ove knjige u Gradskoj biblioteci Radosav Ljumović u Podgorici početkom oktobra ove godine.

<sup>2</sup> Goran Sekulović je završio Filozofski fakultet, doktor je pravnih i političkih nauka i magistar čiste filozofije, književnik, publicista, esejista. Objavio je više od trideset knjiga iz svih ovih oblasti, preko pedeset naučnih radova i oko dvjesto priloga raznovrsnog stvaralačkog karaktera. Kao urednik za izdavačku djelatnost u NJP *Pobjeda* i predsjednik DOB-a (Društva za očuvanje crnogorske duhovne baštine) potpisao je oko pedeset izdanja. Učestvovao je na brojnim naučnim i filozofskim skupovima. Po

Ovu vrlo jezgrovito i sintezički ucjelovljenu knjigu *Razum i um – od Platona do Kanta* dr Goran Sekulović u *Uvodu* najavljujuće započinje sa suštinskim određenjem *istorije filozofije* – da je ona „unutrašnji nužni pojmovni razvoj filozofije“, čiji je „pravi cilj *uvod u studij filozofskih problema*“<sup>3</sup> koji se u *pluralizmu* povijesnih filozofskih sistema ispoljavaju *samo u raznijem aspektima, različitim dopunjujućim odgovorima, na višim stupnjevima razvoja i nivoima*. Istorijski filozofski sistemi i njihovi *osnovni principi* ne gube svoju vrijednost, značaj ni aktuelnost, nego su imanentnom kritikom njihovih ograničenja sačuvani, sadržani i neprekidno nastavljeni u sljedećijem, kao njihova drugost, a ovi u onim vrhunskim. Zato oni *ne zastarijevaju*, no se stalno oživljavaju u njihovoj neraspupčivosti od antičke do savremene filozofije. Tako se istorijsko kretanje filozofije posmatra problemski cjelovito, da bi se postigla „istina kao cjelina“ (Hegelovo određenje istine), a ta cjelina je *istorija filozofije*<sup>4</sup>. Razliku između ova dva shvatanja istorije filozofije slikovito je uporedio Hegel sa „životinjom koja čuje sve tonove neke muzike, ali do njezine svijesti ne dopire nikakva harmonija“. Ta harmonija je upravo na rečeni, problemski način shvaćeni povijesni pluralizam filozofskih sistema i njihovih osnovnih načela unutar istorije filozofije kao cjeline u kojoj oni ne zastarijevaju, nego dozrijevaju, osavremenjavaju se i aktualizuju.<sup>5</sup>

Iz ovoga slijedi da postoje neka *bitna trajna*, uslovno rečeno, „*vječita filozofska pitanja*“ koja se vavijek iznova nameću, postavljaju i *aktuelizuju*. Jedan takav vrlo važan problem, rečenim načinom i metodološkim pristupom, postavio je dr G. Sekulović u ovoj knjizi, ističući njegovu višeznačnost, temeljnost, domak, savremenost i aktuelnost, što dubinski „nužno proizilazi iz ključne razlike koju je Kant povukao između uma i razuma“<sup>6</sup> Autor također problemski ukazuje i da je pitanje *razuma i uma, njihovog nužnog razlikovanja i međuodnosa* suštastveno obilježilo modernu filozofsku epohu, domišljenu do vrhunca, do njezine samonegacije i otvaranja nove savremene epohe filozofije. Vrlo osmišljeno, razložno, umstveno i vazda sintezički jezgrovito i cjelovito ukazuje da je pitanje *razuma i uma* jedan od temeljnih problema ne samo

osnovnoj stručnoj vokaciji je filozofskog usmjerenja koje se implementira u svijem njegovim djelima i radovima. Radio je kao profesor u Srednjoj Građevinskoj školi „Ing. Marko Radević“ u Podgorici, a višegodišnji je novinar, urednik, komentator i kolumnista u *Pobjedi*. Sad je odgovorni urednik *Prosvjetnog rada*.

<sup>3</sup> Branislav Petronijević, *Istorija novije filozofije*, Nolit, Beograd, 1982, 52.

<sup>4</sup> Znači, ona nije inventarisanje, inventar u paučini prošlosti, kaos različitih i suprotivljenih shvatanja, ni zasebiti referati o pojedinim filozofima, koji idu u „muzej starina“.

<sup>5</sup> Aktualizacija nije hrvatski sinonim za aktuelno, već u Aristotelovom smislu aktualitas: mogućnost ovaplođenja u stvarno(st), hile u morfe (materije u formu), sam njihov dinamis – kretanje, prelazak potencijalnog u realno, neodređeno u određeno, u prima supstanciju konkretizovanu stvar, a zatim u sekunda supstanciju – opštenitost.

<sup>6</sup> Hana Arent, *Život duha, Službeni glasnik*, Beograd, 2010, 77.

*istorije filozofije*, naročito novovjekovne-moderne, a unutar nje gnoseologije (teorije saznanja), kao posebne filozofske discipline, nego i *same filozofije* kojoj određuje i usmjerava njezinu *eminentno filozofsku signaturu*, sam *pojam i istinski bitak filozofije – ontološku diferenciju čovjeka u svijetu bića*, njezina novog samokonstituisanja, samooslobađanja i razlikovanja od drugih oblasti ljudskog duha, do samonegacije „filozofije kao filozofije“, odnosno filozofije kao kontemplacije, teorije, znanosti, naučne istine, zapravo, kako navodi autor ove knjige, do „tendencije same filozofije da prekorači samu sebe, da bude svoj sopstveni i teorijski i praktični transcendens“, čime iz podumijente ukida *tradicionalnu metafiziku*, pa zaključuje: „Upravo razlika između razuma i uma, istine i smisla, i jeste filozofski problem, problem za filozofiju. Ovo pitanje nije samo pitanje mišljenja, odnosno teorijske prirode, već ima i bitno praktičke posljedice. Zapravo, odgovor na njega tiče se najdubljih osnova čovjeka i svijeta i čini temelj savremene epohe“. „Filozofija“, ističe dalje autor, „po svom izvornom bitku ima najdublju tendenciju i unutrašnju svrhu da bude misao prvobitnog, autentičnog, izvornog identiteta mišljenja i bitka“.

I danas začuđujuće i zbunjujuće insistiranje na bitnoj razlici između *nauke i filozofije, odnosno da filozofija i nije nauka*, sadržano je i utemeljeno već u samoj razlici (između) *razuma i uma*, izričito pojmljena kod Imanuela Kanta i kao razlika između zanimanja *razuma za saznanje predmetnog, objektivnog svijeta pojava i istine* o njemu, na jednom, i zanimanja *uma za nespoznajno, nepredmetno, subjektivitet, stvar po sebi, transcendentno, praktično, svrhovito i smisao*, na drugom kraku. Razlika između *razuma i uma* je suštinski i razlika između: *saznanja izvjesnosti, sigurnog znanja i spekulacije* uma koji transcendiraju znanstvenost; to je i razlika *kontemplativnog, teorijskog-saznajnog*, na jednom, i *mišljenja kao djelatnost i iskustvo mislećeg ja*, na drugom boku; također, objektiviteta i subjektiviteta; teorijskog i praktičnog; istine i smisla, slobode, kritičkog, budućeg, stvaralačkog. *Razum* želi da razumije ono što je dato u iskustvu, dok *um* želi da shvati smisao toga. Um se pita kakav je smisao postojanja nečega. *Zdravi razum* i njegov istančani oblik *nauka* nijesu u stanju da pruže odgovore na pitanja o smislu koje *um* nuž(de)no postavlja. Naprotiv za njih je traganje za smislom naučno bezpredmetno i „besmisleno“, što dolazi do izričitog izražaja i u savremenom pozitivizmu, koji i svodi filozofiju na pozitivnu nauku, odnosno i mjeri naučnost time što više uspije da se oslobodi svake metafizike i prave filozofije. Pozitivizam je prodro u duh nauke koja se ocjenjuje da je više naučna što je više antimetafizička i antifilozofska.<sup>7</sup> Nasuprot tome, postmodernizam nije više *homogeni prostor*

---

<sup>7</sup> Za sveca savremenog pozitivizma Ludviga Vitgenštajna, koji u Bibliji pozitivizma *Logičko-filozofski traktat*, tvrdi da filozofija i nije nauka, jer nije *po uzoru i modelu prirodne nauke*, već je ona samo *aktivnost* kojoj je svrha da uspostavi granicu između *mislećeg i nemislećeg*: „Ona će značiti neizrecivo, jasno pokazujući izrecivo“, a izrecivo je samo ono što je činjenica: „Sve što se može misliti, može se misliti jasno (a

bilo kojih elemenata, već otvoreni diskurs koji je osetljiv za *svaku različitost i trpeljiv prema svemu što je nemjerljivo, neizvjesno, nesigurno, nepoznajno* i do sada nazivano iracionalno, a tim i *ne i izvannaučno*. Postmoderno znanje ne nalazi više opravdanje u *homologiji eksperata* (saglasju stručnjaka) nego u *paralogiji izumitelja* (višeaglasju stvaralaca).

Zato i *Filozofija nije nauka*, nego posebita i zasebita oblast ljudskog duha i njoj odgovarajući „lik istine“, koji je bitno traženje *smisla i slobode*, transcendentira i transcendira „naučni lik istine“ (Hegel) koji je bitno adekvacija (korespondencija), „odražavanje“, podržavanje datosti, postojećem. I ovo, također, daje posebnu dimenziju Sekulovićevoj knjizi čiji postavljeni problem razuma i uma je također na domaku savremenosti i aktuelnosti.

Iako je Sekulovićev naslov knjige i osnovna tema praćena njezinom predistorijom, od antičke Grčke, a naročito u novovjekovnoj filozofiji, on je suštinski i polazištem s pravom najtvrdje utemeljuje u Kantovoj filozofiji u kojoj je do maksimuma izoštreno jasno i nužno *razlikovanje razuma i uma*, kao dvije različite instance sposobnosti ljudskog mišljenja, pri čemu je *razum* ograničen samo na *izvjesno*, teorijsko saznanje (Nauku), a *um* na ono što to transcendira, na metafiziku koja (od Kanta) *nije moguća kao nauka*, sigurno saznanje i za teorijski um, već samo kao *primordijalni praktični um*.

Mada je naslovljena tema *razum i um* karakteristično gnoseološka, teorije saznanja, koja podrazumijeva (u)dvoj(e)nost i suprot(iv)nosti subjekta i objekta, dr Sekulović je kao takvu svrstava i izlaže, ali je i imanentnom logikom njezina razvoja dovodi do njezine gnoseološko-epistemološke granice, ograničenja i kritički tretira kao granični i prelazni problem ka ontologiji, metafizici i bitno ga dovršava u ontologiji ili, kako se poziva na Hegela, u *ontološkoj gnoseologiji* i *gnoseološkoj ontologiji*. To omogućava da se taj problem kritički razvija kroz ostatak njemačkoga klasičnog idealizma i do njegove samonegacije i sve do savremene filozofije.

Sve je to omogućeno i određeno Kantovim „kopernikanskim obrtom u filozofiji“ ka subjektivitetu i njegovoj samodjelatnosti, odnosno antropologiji. Rezultat toga obrta je znaveni *triplicitet* (trojstvo dopunjujućeg nezahvaćenog „bitnog ostatka“) u Kantovoj filozofiji<sup>8</sup> koji je široko otvorio ovaj temeljni može se misliti samo ono što je činjenica – p.n.), sve što se može izreći, može se izreći jasno“. A „o onome o čemu se ne može govoriti (o onome o čemu nema činjenica – p. n.), o tome se mora ćutati“. Ipak je svetac pozitivizma u svojoj Bibliji pozitivizma na kraju morao priznati: „Svakako ima nešto neizrecivo, koje se javlja kao Mistično“, pa na kraju zaključuje: „Ako nauka i riješi sve svoje probleme, ljudski život ostaje suštinski netaknut“. Tim je, zapravo, doveo u sumnju i same pretpostavke pozitivizma, njegovo ograničenje i nemoć. Jer, što će onda i nauka, ako ne dodiruje bit ljudskog života i u čemu je onda ona upregnuta!?

<sup>8</sup> Pitanje saznanja: što mogu (sa)znati? Njegova gnoseologija (teorija saznanja) u *Kritici čistog uma*, apriorne forme iskustva i *razuma* sa kojim se ograničava teorijsko, sigurno, naučno znanje, izvan kojeg ostaju nesaznajne *metafizičke ideje* kao predmet uma

problem i epohalno ga usmjerio na prevazilaženje u njemačkom klasičnom idealizmu kroz *trijadnu* dijalektiku *dualiteta trojstva* i(li) *tripliciteta dvojstva* u praskonskom, izvornom, apsolutnom jedinstvu subjekta i objekta, svijesti i bića. U Hegelovoj *onto-logici* „ukidaju“ se gnoseološke suprot(iv)nosti subjekta i objekta, čulnosti i razuma, teorijskog i praktičnog uma, a *supstancija* se javlja kao sam *djelatni subjekt* u povijesnom samoosvješćivanju, samospoznaji i samoostvarenju slobode.

Autor jasno prepoznaje da je sve to *sam čovjek* kao povijesno, samodjelatno, slobodno i samosvjesno biće, što i jest njegova *ontološka diferencija* u svijetu bića koja mu omogućava da čovjek uopšte bude u poziciji sazajnog i djelatnog bića i u kojoj je najdublji osnov njegovog ljudskog bića. Kategorije uma, kaže Sekulović, Kant stavlja u kontekst svijeta koji se jest i mogao tek konstituisati pojavom slobodne, samosvojne biti čovjeka kao ljudskog bića. „Čovjek prvo mora spoznati *svoju sopstvenu razliku*, bitnu razliku u svijetu bića, koja mu omogućava da spoznajući svoju posebnost među ostalim bićima, spozna i ono što ga okružuje“, kaže autor. Već sa uočavanjem svoje bitne razlike, čovjek ima *svijest o sebi, samosvijest* o svom postojanju, svom subjektivitetu, identitetu i individualitetu. *Samosvijest proizvodi svijest* koja ishodi djelatno mišljenje, saznanje i svijest da je samosvojno biće sopstvenog htjenja, koje vrši izbor, odluku na osnovu čega se ostvaruje kao slobodno biće prakse, a primordijalni *praktični* um uslovljava *teorijski um*. Znači, najdublji izvorni osnov čovjekovog bića je *samosvijest* koju je, po mom mnijenju, pravilno utemeljivao idealizam. Um je emancipatorski usmjeren, jer je praktičan, samosvjestan i samodjelatan, pošto „jedino samosvjesno biće može da donosi bitne ljudske odluke“.<sup>9</sup> Također, čovjek spoznaje samo onoliko koliko je stvorio i proizveo sopstvenim stvaralačkim i praktičnim činom, tj. koliko svojom umstvenom praksom proširuje povijesni horizont.

Opšteznavena je istina ne samo da se do razumijevanja Hegela dolazi samo preko Kanta,<sup>10</sup> no i da se do razumijevanja izvorne filozofije K. Marksa dolazi samo preko klasičnog njemačkog idealizma, naročito Hegela. I ovu drugu istinu podrazumijeva dr G. Sekulović u ovoj promovisanoj knjizi.

Na kraju bih još istakao da se dr Sekulović u ovoj knjizi nije povodio ekstenzitetom (opširnošću), već intenzitetom kojim je veliku građu za ovu knjigu koncizno okupio i fokusirao na samu glavnu temu i naslov. Tim je postigao da se ovaj temeljni i dubinski filozofski problem *razum i um* (koji se proteže

---

2. Pitanje primordijalnog praktičnog uma, odnosno etičko pitanje: što treba da činim (da bih bio moralno i slobodno biće čija sloboda ne ugrožava slobodu drugih)? To je njegova etika u *Kritici praktičnog uma*. 3. Pitanje svrhovitosti (smisla) ili njegova teleologija, a u ramu nje teologija i estetika u *Kritici moći suđenja* (ili *rasudne snage*).

<sup>9</sup> Milan Kangrga, *Praksa, vrijeme i svijet, Nolit*, Beograd, 1984, 135.

<sup>10</sup> Vladimir Filipović, *Klasični nemački idealizam*, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb, 1979, 11.



kroz gotovo čitavu istoriju filozofije) vrlo jezgrovito i sintezički obradi i shvati i na osnovu toga na kraći i lakši način prodre u suštinske filozofske probleme sve do savremenosti.

Toga radi je ova knjiga vrlo potrebna, korisna i stimulatívna ne samo za one kojima je filozofija profesija i bitna vokacija, posebno za one koji su drugačijeg filozofskog usmjerenja, nego i primjerena za srednjoškolske profesore filozofije i njihove đake koji sada, po novom programu, obrađuju istoriju filozofije *problemski*, kao „uvod u studij filozofskih problema“, a također za studente filozofije i za sve intelektualce i ostale koji pokazuju interesovanje za ove značajne filozofske probleme. Poradi toga sam i naslovio ovaj moj prikaz *Jezgrovito i sintezički ucjelovljeni problem i uvod u bivstvo filozofije* da bih istakao ovu knjigu kao primjerna i primjereni primjer.

*Mr. sc. Ivica STANIĆ*  
Rijeka, Hrvatska

## ŠTEDNJA – KULTURA RADA I UMJETNOST TROŠENJA

### **Rezime:**

U radu se razmatra, analizira i definira pojam štednje u širem smislu, objašnjavaju pojmovi vezani uz nju. Štednja je podijeljena u tri skupine: a) novčana i materijalna, b) štednja u proizvodnji i potrošnji i c) individualna i kolektivna štednja. Šire su prikazane novčana i dječja štednja, njihov odgojni i financijski značaj. Posebno je istaknuta potreba edukacije djece za štednju od ranijih dana te razvitak trajne navike i svjesne štednje. Navodeći konkretne primjere edukacije djece o novcu, njegovoj vrijednosti, buđenju svijesti o potrebi štednje, odgovornog raspolaganja novcem, odgode želja i davanje prioriteta kupnji važnijih stvari. Oponašanje roditeljskih uzora, samostalno rješavanje dileme: ubaciti novčić u kasicu ili kupiti sladoled, uspoređuje cijene i kupuje stvari gdje su cijene niže, a razliku novca stavlja na štednju. Štednja u domaćinstvu prikazuje se na mnogo primjera, a u njoj sudjeluje dijete od izrade plana štednje do njegove realizacije. Uloga učitelja i razrednika u organizaciji štednje u školi i edukaciji učenika za štednju, suradnja s roditeljima i osposobljavanje za rad s djetetom. U suradnju s bankom, pripremu programa Svjetskog dana štednje uz učitelja uključena i djeca

**Ključne riječi:** štednja – depozit, akumulacija, financijska edukacija, kamatna stopa, prioritet

*U radiše svega bi'še.*

*U štediše još i više*

Narodna mudrost

### **Uvod**

Marljiv rad, znalačka proizvodnja, racionalna potrošnja, borba protiv rasipništva i razborita štednja – pet su vrlo važnih elementa za bolji, sigurniji i bezbrižniji život svakog čovjek i njegove obitelji. Razmotrićemo i analizirati štednju koja je utkana u sve druge elemente pa predstavlja značajan čimbenik

boljeg života i rada ljudi, proizvodnje i potrošnje svih roba, dobara i novca. Ona je katalizator proizvodnje, regulator potrošnje i usmjerivač neutrošenog dijela materijalni sredstava u pričuvu, a novčanih u banku na štednju. Štednja je poticanje povećanja prihoda, smanjenja rashoda i od razlike između jednog i drugog stvaranje zalihe i ulaganje u novčarske institucije koje prikupljaju novčanu štednju i na nju daju kamate Tako se izdvojena sredstva, kada ih imamo dovoljno, čuvaju i uvećavaju da bismo ih koristili u vrijeme kada budemo u oskudici. Tko ne misli na budućnost, olako troši novac i rasipnički se ponaša kada ima više od potreba, taj će kad zapadne u krizu i nestašicu, živjeti vrlo teško, oskudno, podizati kredit ili novac posuđivati od drugih ljudi uz visoke kamate, za razliku od onih koji su mudrije razmišljali, racionalnije trošili i štedili da bi i u dane krize mogli živjeti bezbrižno, zadovoljiti svoje i obiteljske egzistencijalne potrebe podižući sa štednje dio novca uvećan za ugovorene kamate. Narod lijepo kaže: „Čuvaj bijele novce za crne dane“, O novcu njegovoj vrijednosti i značaju štednje Jean Jacques Rousseau kaže: „Novac koji čovjek ima je mudro. S novcem je kao sa ženama: da bi ga sačuvalao, čovjek mu mora posvetiti barem malo vremena, jer inače... on odlazi tražiti sreću k nekom drugom“ – tvrdi Edouard Bourdet.

Kada kažemo da treba štediti, gotovo svi pomisle na novčanu štednju, koja je u našem društvu uobičajena. No, osim novca, štedjeti se može u proizvodnji i industriji smanjujući škart i otpad materijala, u racionalizaciji potrošnje, u domaćinstvu... Štednja je i održavanje okoliša, očuvanje prirodnih resursa koji su ograničeni i s kojima treba raspolagati savjesno! Točnije rečeno, sve što je vezano uz bilo koji oblik potrošnje i proizvodnje može se štediti i racionalizirati samo treba htjeti i znati, razborito i odgovorno gospodariti materijalom i novcem s kojima raspolažemo. „Štednja je umjetnost trošenja“ – kaže anonimni autor. Štednja je kultura rada i umijeće trošenja. Za štednju su potrebni: znanje, navika, volja, odgovornost i savjest, a to su odlike ljudi koje se steču od najranijeg djetinjstva, u obitelji, oponašajući roditeljske uzore, a u školi se učenjem produbljuju, usavršavaju i postaju trajnom navikom.

### **Definiranje štednje i pojmova vezanih uz nju**

Štednja je vrlo širok pojam i teško ju je jednoznačno i sveobuhvatno definirati. Vrlo kratko rečeno: štednja je smanjenje troškova proizvodnje i racionalna potrošnje materijalnih dobara i novca. To je borba protiv rasipništva i ekonomično trošenje, zatim mudro i razborito ograničavanje društvene potrošnje na određeno vrijeme, strogo vodeći računa da to ne utječe negativno na životni standard proizvođača i potrošača ni na kvalitetu proizvoda. Ušteda se može ostvariti prolongiranjem nabavke manje potrebne robe i/ili odustajanjem od kupovanja nepotrebnih stvari. „Tko kupuje što mu ne treba, prodavat će što mu treba“ – tvrdi latinska mudrost, „Štednja – radnja kojom se racionalno postupa s materijalom, potrošnim dijelovima sprava ili s novcem“

(Anić, 2007.) To je znalačko raspolaganje novcem i materijalnim dobrom. Prema Gorencu i Barbiću (1997.) „Štednja (engl. saving, njem. Sparen) je čuvanje materijalnih dobara ili novca, odnosno odgađanje beskorisne ili manje korisne potrošnje za budućnost“. Uz štednju novca i materijalnih dobara, da bismo te uštede mogli koristiti u većoj nestašici, štedimo i prirodne resurse koji su ograničeni i s kojima treba mudro i odgovorno raspolagati da bismo ih sačuvali budućim naraštajima. Štedimo danas za buduću potrošnju.

*Ušteta* je dio neutrošenog novca i materijalnih sredstava koji je sačuvan zahvaljujući odgovornom, mudrom i znalačkom raspolaganju njima, savjesnoj i vrlo racionalnoj potrošnji.

Financijskom terminologijom, novac koji građani izdvajaju i štede u banci naziva se *novčanom štednjom*, a materijalne i novčane uštede poduzeća – *akumulacijom*. „Akumulacije – dio dobiti koji se odvađa za povećanje poslovnog fonda i investicija“ (Anić i ostali, 2004)

*Štediša* je osoba koja misli na svoju budućnost, poglavito na svoju starost. Umjeren je u potrošnji novca i materijalnih dobara. On raspoloživa materijalna dobra i novac racionalno rasporedi i odgovorno troši. Dio dobara skladišti a dio novca stavi na štednu knjižicu i štedi.

„*Štedionica* – novčano-kreditni zavod koji prikuplja novac namijenjen štednji i daje zajmove uz kamate“ (Anić, 2007). Štednju prikupljaju i banke koje posreduju u novčanom prometu, kreditiranju građana, privrede, vrše poslovanje na tržištu novca i vrijenosnih papira.

Lako je štedjeti kada su prihodi veći od rashoda, ali kako (i može li se uopće) štedjeti, primjerice, danas kada smo pritisnuti siromaštvom, recesijom, neimaštinom, otpuštanjem radnika s posla... Mnogi će reći da je apsurdno i besmisleno na to i pomišljati. Ipak, odgovor je: „može“ i ne samo da može, nego bez štednje nema preživljavanja ni izlaza iz krize. Štediti ne znači samo stvarati zalihe, nego i znalački rasporediti ono što se ima i racionalno to trošiti.

Zbog velikog značenja štednje za društvo sve zemlje vode posebnu brigu o štednji svojih građana pa vrlo značajnim financijskim sredstvima potiču štednju stanovništva u štedionicama i bankama koje prikupljaju novčanu štednju, ali i edukaciju djece za štednju.

### **Vrste štednje**

Štednju u širem smislu možemo analizirati s više aspekata i dijeliti u više skupina. Mi smo ju promatrali s individualnog i kolektivnog aspekta kroz novčane i materijalne uštede, u proizvodnji i potrošnji, te podijelili u tri skupine s tri različita pristupa, a svaka skupina sadrži dvije vrste štednje koje su, na neki način međusobno povezane. Evo kako izgleda ta podjela:

- ❖ *Novčana i materijalna štednja, zatim*
- ❖ *Štednja u proizvodnji i potrošnji, pa:*
- ❖ *Individualna i kolektivna štednja,*

Veliko ekonomsko i društveno značenje ima štednja sredstava za rad, predmeta rada, radne snage i utrošenog vremena po jedinici proizvoda s tim da to ne smije ići na smanjenje kvalitete proizvoda niti na štetu radnika i njihova zdravlja. Štednjom u proizvodnji, smanjuju se i troškovi potrošnje i povećavaju mogućnosti ulaganja na štednju u štedionice i banke.

Postoje i drugi načini i oblici štednje, poput ulaganja u životno osiguranje, mirovinske fondove, stambenu štednju, korporacijske i državne vrijednosne papire banaka i neke druge instrumente financijskog tržišta, pa građani imaju veliki izbor za ulaganje uštede.

Najčešći oblik štednje je ulaganje novca u banke i štedionice uz kamatu na određen vremenski rok. U novčanoj štednji najviše sudjeluju građani. Prikupljena sredstva koristiti za postizanje važnih ekonomskih i društvenih ciljeva. Naime, štednja radnih organizacija i države nekad su niža od potreba i nisu dostatna za financiranje vlastitih ulaganja, pa se kao sektori deficita u pravilu zadužuju na financijskom tržištu ponajprije kod banaka iz štednje.

Zbog velikog značenja štednje za društvo sve zemlje vode brigu o štednji građana i značajnim financijskim sredstvima potiču štednju stanovništva u štedionicama i bankama koje prikupljaju novčanu štednju. Gledano pojedinačno to nisu golemo financijska sredstva, ali na razini banke su velika i značajna, a na nacionalnoj razini se iskazuju u milijardama kuna. Cilj je štednje građana u funkciji poticanja razvitka gospodarstva svake zemlje, a štedišama, osim kamate, pruža dragocjenu sigurnost, osobito u neočekivanim kriznim situacijama i velikim nepogodama izazvanim prirodnim katastrofom ili ratom razorenim gospodarstvom zemlje.

Jednu takvu krizu izazvao je Prvi svjetski rat čije su posljedice ublažavane, uz ostalo, i štednjom stanovništva. Značaj štednje stanovništva za oporavak njihovih gospodarstava, ali i gospodarstva ratom pogođenih zemalja, posebno je istaknut na Prvom međunarodnom kongresu štedioničara, koji je održan u Milanu 31. listopada 1924. s ciljem da pronađu izlaz iz krize koju je uzrokovao Prvi svjetski rat. Kongresu je nazočilo 350 delegata iz 27 zemalja svijeta, a predstavljali su oko sto milijuna štediša. Sudionici kongresa kroz raspravu zaključili su da je štednja ne samo iznimno važna i potrebna nego je jedini pravi put izlaska iz svjetske gospodarske krize i razvoj čovječanstva. Svjesni da štednja mnogo ovisi o znanju, navikama i svijesti građana, sudionici Kongresa su posebno istaknuli važnost financijske edukacije djece i mladeži u školama te ukazali na potrebu bliske suradnje štedionica i banaka sa školama.

Na Kongresu je ustanovljen Svjetski dan štednje u znak posebnog priznanja štedišama i štednji, kao aktivnosti od velikog društvenog značaja. Posljednji dan kongresa, na temelju odluke svih sudionika, profesor Filippo Ravizza proglasio je 31. listopad Svjetskim danom štednje, koji je ujedno i znak sjećanja na Prvi kongres štedioničara, kao posebno značajan međunarodni događaj. Bio je to početak oživljavanja borbe protiv svih oblika

rasipništva i odgovornog promišljanja o očuvanju postojećih resursa te o kvalitativnim promjenama u njihovu planskom i racionalnom korištenju i čuvanju za buduće naraštaje. Višegodišnjim obilježavanjem Svjetski dan štednje postao je tradicijom u cijelome svijetu.

### **Novčana štednja – zlatna rezerva štediša i države**

Novčana štednja je najčešći i najpopularniji oblik štednje među stanovništvom i pravnim osobama pa ćemo ukratko dati njezin prikaz i ukazati na različite mogućnosti štednje o kojima ovisi visina kamate. Ponajprije recimo da svaki mjesec valja iz dohotka izdvojiti dio novca za podmirivanje tekućih i drugih planiranih izdataka, a razlika između raspoloživih i izdvojenih novčanih sredstava se može položiti u odabranu banku ili štedionicu na štednju uz određenu kamatu. Štedišama su na raspolaganju dvije mogućnosti štednje i to:

- ❖ štednja po viđenju (A vista),
- ❖ oročena štednja s mogućnošću različitih kombinacija.

Prednosti štednje po viđenju su stalna dostupnost i u svako doba sloboda raspolaganje uloženim novcem, a njezin nedostatak je vrlo niska kamatna stopa.

Oročena štednja može biti kratkoročna (do godinu dana) i dugoročna (više od godine). Prednosti oročene štednje su neusporedivo više kamatne stope, koje mogu biti promjenjive ili nepromjenjive (fiksna kamata) uz malo nižu kamatu u odnosu na nepromjenjivu štednju). Visina kamate u oba slučaja ovisi o sumi uloženog novca i dužini vremena oročenja. Posve je logično da je kamata veća što je vrijeme oročenja dulje, a oročena suma novca veća.

Loša strana oročavanja novca je, posebno na dulji rok, što se njime ne može raspolagati do isteka oročenja. Izuzetak su posebni slučajevi, ali su uvjeti razročenja vrlo loši.

Kamata je snažan motiv štednje pa, prije oročenja, treba mudro razmisliti koliko dugo nam uloženi novac na štednju neće biti nužno potreban. Iznosi individualne štednja su mali, ali višegodišnjim ulaganjem prikupi se poprilična suma novaca koji će im uljepšati starost, pružiti sigurnost i bezbrižnost. Zato je mudro štediti u sadašnjosti za potrošnju u budućnosti, te jačanja nacionalne štednje u svojoj zemlji koja u ukupnom iznosu sadrži milijarde eura.

Nacionalna štednja je skup osobne, obiteljske, poduzetničke i državne štednje, odnosno ukupnost svih ušteđenih novčanih sredstava koja se mogu investirati u domaću infrastrukturu ili pozajmiti inozemstvu. Ukupna štednja se drži dokazom financijske zrelosti, kulture i odgovornog odnosa prema novcu gospodarstva zemlje i njezinih stanovnika.

Analizirajući “Statističke podatke bankovnih institucija” Hrvatske utvrdili smo da štednja stanovništva i u ovim kriznim vremenima, recesije, nezaposlenosti i siromaštva raste. Suprotno očekivanjima, grafikoni pokazuju

kontinuiran blagi porast štednih depozita u svim bankama u zadnjih 20-ak godina. Očito, građani s razvijenom trajnom navikom štednje i financijskom edukacijom, uvijek iznađu mogućnost makar minimalnog ulaganja na štednju za bolju i bezbrižniju starost te financiranje drugih važnih potreba. To nameće imperativan zahtjev za provođenje dobre edukacije, jačanja svijesti i formiranja navike štednje kod djece. Usto, ne smijemo zaboraviti ni značajan financijski efekat dječje štednje.

Kad je riječ o novčanoj štednji postoje dvije zablude i to: prva: mnogi o novčanoj štednji govore kao jedinom obliku štednje, o čemu smo već dovoljno rekli, i drugi, da štedjeti mogu samo oni koji raspolažu s mnogo novca. Međutim, početi štedjeti se može i sa stotinjak kuna i prema onoj narodnoj poslovice „Zrno po zrno pogača, kamen po kamen palača“ stvoriti slogan „Kuna po kuna – sigurnija budućnost“. Važno je optimistički razmišljati i odlučiti se na štednju. Treba praviti mjesečni plan prihoda i rashoda pa otkriti s kojih se stavki može izdvojiti po nekoliko kuna i to mjesečno ili tromjesečno ulagati na štednju. Najjednostavnije je, ali ne i najlakše, odreći se pušenja ili pića. Poznavanje i usklađivanje prihoda i potrošnje nam omogućuje otkrivanje nekih manje potrebnih, čak i nepotrebnih, dijelova potrošnje. Nadalje, nešto se i honorarno zaradi, dobije na dar pa se i to usmjeri na štednju. U svakom domaćinstvu se mnogo rasipa, osobito vode, plina, toplinske i električne energije. Tu treba tražiti mogućnost racionalizacije i izdvajanja za štednju. Tako ćemo štedjeti samo na rasipu, a sve drugo nam ostaje na raspolaganju kao i prije. Valja štedjeti na sitnicama da bismo prikupili potrebna financijska sredstva za školovanje djece i druge važne životne potrebe.

Naši građani tradicionalno štede jer na taj način osiguravaju vlastitoj obitelji viši standard, ne zadužuju se a složene financijske probleme rješavaju štednjom.

### **Dječja štednja – odgojni i financijski značaj**

Dječja štednja je dugoročno ulaganje u njihovu budućnost zato zaslužuje posebnu pozornost ne samo roditelja i škole nego cijele društvene zajednice. Ona je poseban oblik oročene štednje i značajno povoljnijim kamatama nego ostali oblici štednje građana. Štednju u odabranoj banci ili štedionici na ime maloljetnog djeteta, otvara jedan roditelj kao njegov zakonski zastupnik ili skrbnik. Po navršavanju određene dobi djeteta sredstva štednje postaju dostupna za školovanje ili neku drugu važnu namjenu, ali uz suglasnog centra socijalne skrbi. Tijekom odvijanja procesa štednje malodobno dijete uči upravljanju financijskim sredstvima, komunicirati s bankom i vrši se edukacija za štednju.

Interes za edukaciju djece o odgovornom raspolaganju novcem i štednju prvi pokazuju roditelji. Prve lekcije o novcu, njegovoj vrijednosti, ekonomičnom trošenju i štednji, upravo, dobiju u obitelji. Ono u obitelji

razvija svijest i usvaja vrijednu naviku štednje promatrajući i oponašajući primjere roditelja. Tako kroz svakodnevnu životnu realnost i stvarne situacije, oponašanjem, razmišljanjem i kombiniranjem postupno usvajaju, a ponavljanjem učvršćuju naviku iznalaznja mogućnosti racionalne potrošnje i stvaranja rezervi za štednju. I u novim situacijama koristeći se stečenim dragocjenim iskustvom iznalazi rješenja mudrog trošenja novca i štednje. Psiholozi upozoravaju da štednja od najmlađih dana pozitivno djeluje na razvitak djetetova osjećaja odgovornosti i racionalnog razmišljanja. Kroz štednju uči kako se sve želje ne mogu odmah ispuniti pa se moraju odgoditi; da pri kupovanju nekim stvarima treba dati prioritet; da skupljanjem novca može doći do željene igračke, mobitela... Tako će postupno shvatiti kako se živi u svijetu odraslih, u koji će s punoljetstvom ući. Kroz štednju se uči strpljenju i shvaća da se za sve stvari valja potruditi. Dakle, odgoj, edukaciju, razvijanje svijesti i naviku štednje kod djece provode i razvijaju roditelji u obitelji primjereno uzrastu.

Griješe roditelji koji ponekad nameću gotova rješenja. To obično čine kada dijete od djeda, bake ili bilo koga drugoga dobije novac i odluči kupiti, primjerice, loptu, a oni žele da kupi nešto drugo. Time mu upućuju poruku da je nezrelo i nesposobno za odlučivanje pa će se tako i osjećati. Ako i pogriješi, drugi put će bolje razmisliti jer se i na greškama uči.

Banke i štedionice, kao financijske institucije koje od građanstva prikupljaju novac na štednju, u želji da djecu pridobiju za svoje mlade štediša, nude vrlo simpatične štedne kasice maštovito oblikovane, raznih boja i oblika, te knjižice s prvim malim ulogom novca. Roditelji ih obično preuzmu u banci u kojoj oni štede, pa na knjižicu ulože novac koji novorođenoj djeci daruju oni, zatim djedovi, bake, kumovi, rodbina i obiteljski prijatelji. Po dobrom starom narodnom običaju u kasicu ubacuju novčiće za sreću, zdravlje i blagostanje djece u životu.

Djeca ih motre pa će i sami kasnije ubacivati novčiće u štednu kasicu a kad ju napune, roditelji ga ulažu na njihovu štednju i pri tome da ga motiviraju za trajnu štednju, obično dodaju toliko novaca koliko je ono uštedjelo.

Škola, u sklopu cjelokupnog odgoja, posvećuje odgovarajuću pažnju i odgoju učenika za štednju. Za razliku od banaka i štedionica, koje pokušavaju djecu pridobiti za svoje vjerne štediša, ističući kamate kao najznačajniji motiv štednje, što može kod njih razviti pohlepu za novcem, u školama kroz oraganiziranu štednju, osnovno financijsko poučavanje, edukaciju o novcu i štednji, planiranju štednje za određene svrhe od kupovine, primjerice kompjutora do štednje za nastavak školovanja, stambene štednje..., te pripremanje tinejdžera za uspješan prelazak na konvencionalnu štednju i ulazak u financijski svijet odraslih – u prvi plan se stavlja odgojna funkcija i edukacija za štednju. Pri tome se ističe važnost štednje za štedišu, ali i za društvo u cjelini jer su značajni i financijskih rezultati dječje štednje. Treba



slijediti primjer škole, prioritet dati odgoju djece za štednju koja je temelj svih budućih financijskih aktivnosti.

Vrijednost novca treba istaknuti, ali ga ne pretvarati u smisao života i svemoćnim ga činiti. Za novac se mogu kupiti mnoge vrijedne stvari, ali se novcem ne mogu kupiti odgoj, poštenje, moral, dostojanstvo i brojne druge odlike ljudi. To ističe i poruka anonimnog autora:

„Novcem možeš kupiti sat ali ne i vrijeme;  
Novcem možeš kupiti knjigu ali ne i znanje;  
Novcem možeš kupiti liječnika ali ne i zdravlje;  
Novcem možeš kupiti položaj ali ne i ugled;  
Novcem možeš kupiti krv ali ne i život.“

Dječja štednja u školi mijenja naziv u školsku štednju, ističući time da to nije samo ulaganje novca u banku na štednju nego i bolje upoznavanje vrijednosti novca, odgovorno raspolaganje novcem, svjesna i planska štednja za buduće potrebe i želje koje će ostvariti njime „Školska štednja je organizirani sistem štednje učenika u školi“ (Franković i sur., 1963.).

Na razini škole jedan nastavnik vodi organizaciju štednje, surađuje s bankama i vrši koordinaciju rada svih razrednika na provođenju programa i zadaća štednje. Razrednik, osim s djecom, radi i s roditeljima na razvijanju svijesti o potrebi i vrijednosti štednje i vrši edukaciju djece za štednju. Školska štednja kod nas ima dugu tradiciju na planu edukacije i odgoja djece „Pojmom školske štednje u širem značenju možemo označiti ekonomično korištenje sredstava i materijala u školi, što također ima vrlo vrijedno odgojno značenje“ (Franković i sur. 1983.).

Osim aktivne suradnje sa školama tijekom školske godine banke i štedionice, bogatim programima, različitim oblicima štednje, brošurama, filmovima, politikom kamata, majicama, privjescima, kemijskim olovkama, kalendarima i drugim poklonima – potiču školsku štednju. Za Svjetski dan štednje raspisuju natječaj za najbolja pisana, filmska i likovna ostvarenja na temu štednje i nagrađuju autore pobjednike. One štedišama širom otvaraju vrata, upoznaju ih s organizacijom banke, odgovaraju na njihova pitanja. Prigodni kulturno umjetnički program i druženje su na kraju obilježavanj Svjetskog dana štednje, 31. listopada svake godine.

### **Kada početi i kako djecu upoznavati s novcem i štednjom**

To su pitanja koja najčešće postavljaju roditelji. Odgovor je jednostavan: „odmalena“, čim počne brojiti na prste, već u trećoj godini života. No, od toga su važniji ugoda i prigoda za razgovor koji mora biti primjeren njihovom uzrastu. Ništa mu se ne smije silom nametati, ali mu valja omogućiti da sluša razgovor roditelja koji vode o svojim primanjima, rasporedu novca u kućnom budžetu, kupovini, štednji... te odgovarati na sva njihova pitanja. Ono vidi da roditelji novcem plaćaju stvari koje kupe u trgovini, novcem plate i sladoled za njega.

Vidjelo je da se novac radom stječe, sada vidi da se novcem kupuju razne stvari, kasnije će naučiti da je cijena robe različita i da vrijednost novčanica nije ista. Ako, primjerice, od roditelja dobije kunu, ono će u slastičarnici za nju tražiti sladoled, a kad mu kažu da za sladoled mora dati pet takvih novčića pokazujući mu to prstima na ručici, ono će od roditelja tražiti još četiri novčića pokazujući im to prstima. Ako mu oni daju dva novčića po dvije kune, pokazat će dva prstića i tražiti još dva novčića jer još nije usvojilo vrijednost pojedinih novčića. Kada na stol stavite pet novčića, malo dalje dva novčića po dvije kune i jedan od kune, a na treće mjesto novčić od pet kuna i kažete da je na svakom mjestu vrijednost novca jednaka, neće vjerovati i uzet će pet novčića po kunu, ali ako platite sladoled novčićem od pet kuna u to ćete ga uvjeriti jer dijete između tri i pet godina počinje uočavati i svaćati vrijednost novčića. Između šest i 10 godina, ono prateći roditelje kako uspoređuju cijene i kupuju u trgovini u kojoj su one niže, i samo to počinje činiti. Brzo shvati da za 10 kuna može kupiti dva sladoleda ili jednu čokoladu pa se odlučuje za jedno ili drugo. Tako roditelji od najranijeg djetinjstva uče svoju djecu odgovornom odnosu prema novcu, mudrom raspolaganju njime i odgajaju ga u duhu štednje, potičući ulaganje u dječju štednju. Većina roditelja, uz redovan džeparac, nagrađuje značajnija dječja postignuća, a mnogi njegovu uštedevinu uvećaju određenim iznosom novca,

S uzrastom djeteta, pod odgojnim utjecajima i poučavanju roditelja, širi se dječje znanje o novcu i njegovoj vrijednosti, ali i o potrebi i važnosti štednje. Ono počinje shvaćati da s porastom uštedevine raste njegova sigurnost i kupovna moć. Javlja se želja za nabavom vrijednih igračaka, kasnije mobitela, foto aparata i kamera ili bilo čega drugoga. Ako nema dovoljno novaca, nastavit će štediti da bi moglo kupiti to što želi. Sad već, uz pomoć roditelja počinje planirati, ali javlja se i dvojba dati novac na štednju ili kupiti, primjerice, sladoled. Ne daje, kao ranije odmah prioritet sladoedu, već promišlja o kupnji onoga što je ranije planiralo, pa nekad kupi sladoled, a nekad novac ubaci u kasicu. Njegovi interesi se šire, ali se širi i znanje o novcu i štednji a u edukaciju se uključuju odgajatelji u vrtići, a polaskom u školu i nastavnici. Pod utjecajem edukacije njegovi interesi sve više inkliniraju ka štednji, a ako dođe do krize, ne uzima skupe kredite i pozajmice nego intervenira novcem iz uštednje, jer štednja nije škrtarenje nego odgovorno, mudro plansko i racionalno gospodarenje raspoloživim sredstvima, najprije u vlastitoj obitelji, a zatim i na širem društvenom planu. Uzmimo primjer obitelji u kojoj se gotovo na svim stavkama potrošnje manje ili više može uštedjeti, a da se ne naruši obiteljski standard. Evo samo nekoliko konkretnih primjera: ušteda sredstva za čišćenje (deterdženti, sapun...) zatim voda, plin, električna i toplinska energija i druge stavke u kojima se najviše rasipa. Sve vrste otpadnog materijala, hrane, voća, povrća, kruha uglavnom bacaju.

Rijetke su oni koji, kada im ispadne novčić od pet, 10 ili 20 lipa, uzmu ga i u novčanik stave. Iako to nije velik novčani gubitak, odgojni jeste jer će dijete potcjenjivati te novčiće i oponašati roditelja. Da to izbjegne, može u sobi na vidno mjesto staviti kutiju u koju će svi svoje sitniše ubacivati, a kada se nakupi dovoljno počastiti se odlaskom u kino, na sladoled ili kolač. To je mala ušteda, ali značajan poticaj djeci za štednju i cijenjenje i najsitnijeg novčića.

Dug je put od prvog ubačenog novčića u štednu kasicu do razvijene svijesti i trajne navike za štednju ali su ostvareni odgojni pa i financijski rezultati vrlo veliki. Zapravo štednja je počela, a da dijete nije ni znalo za to. Naime, mnogi roditelji tek rođenom djetetu otvaraju štednju u nekoj štedionici ili banci i sav novac koji djetetu daju kum, rodbina, prijatelji i drugi ljudi usmjeravaju u štednju. To jeste štednja ali ju nije ostvarilo dijete. Edukacija i odgoj za štednju počinju mnogo kasnije, a prava štednja tek kada ono spozna što je štednja, što novac, kad shvati njegovu vrijednost, te ulogu i značaj štednje pa počne svjesno štedjeti, a to je vrijeme između treće i pete godine, kod nekih i kasnije. Prije toga ono iz zabave i igre počinje ubacivati novčiće u štednu kasicu, koju je dobilo od neke banke. Ipak, to nije samo igra jer postupno prerasta u naviku. Kada shvati da za te novčiće može kupiti, primjerice sladoled, umjesto ubacivanja u kasicu, ono će kupiti sladoled. Razvojem navike za štednju javlja se dilema: kupiti sladoled ili novac ubaciti u kasicu, a s jačanjem svijesti, štednja dobija prioritet.

### **Obiteljska štednja – zanemarena**

Budući da dijete najveći dio vremena provdi u obitelji u kojoj stječe prva znanja o štednji, a svi pokazatelji govore da baš u njoj ima mnogo rasipništva što se negativno odražava na formiranje navike štednje kod djece. Ukazat ćemo gdje su ta rasipanja najčešća i što valja činiti da se to sporiječi. Najmanje se štedi voda, plin, toplinska i električna energija, prehrambeni artikli, poglavito voća, povrća, zatim neracionalno trošenje sredstava za čišćenje i održavanje higijene imamo u domaćinstvima. Prema izvješću FAO, UN-ove agencije za hranu i poljoprivredu u Hrvatskoj se u kontejnerima nađe trećina jestive i zdrave hrane.

U obitelji je mnogo neracionalnog trošenja. S malo poticaja, edukacije i praktičnog pokazivanja gdje se i što rasipa i konkretnom poukom kako to riješiti, mnogo bi se uštedilo, a da nitko zbog toga ne bi bio prikraćen ni u čemu. Evo samo nekoliko primjera neracionalnosti

- ❖ *regulirajte regulatorom sobnu temperaturu na radijatoru, a ne otvaranjem prozora,*
- ❖ *popravite ventile koji kad su zatvoreni ispuštaju vodu kap po kap*
- ❖ *dok perete zube zatvorite ventil da voda bez potrebe ne teče iz slavine.*

- ❖ *toplinsku energiju ne trošite na zagrijvanje prostorija koje se malo koriste.*
- ❖ *gasite svjetlo u svim prostorijama kada ih ne koristite*
- ❖ *ne koristite klasične zarulje, zamijenite ih štednim,*
- ❖ *čišćenje hladnja od leda donosi uštedu struje,*
- ❖ *ne kuhajte više hrane nego što članovi obitelji mogu pojesti,*
- ❖ *ostatak hrane ne bacajte nego ga iskoristite*
- ❖ *više koristite sniženja i akcijske prodaje te kupovati veća pakovanja namirnica,*
- ❖ *uspoređivajte cijene robe i hrane pa kupovati u trgovinama gdje su one niže,*
- ❖ *za kupovanje namirnica i odlazak na posao koristi gradski prijevoz i mjesečnu kartu,*
- ❖ *plastične boce vraćajte u trgovinu jer svaka košta 50 lipa,*
- ❖ *sitni novac držite u novčaniku s patent-zatvaračem da ga ne gubite,*
- ❖ *sredstva za čišćenje neracionalno trošite*
- ❖ *perilice rublja koristite u vrijeme jeftinije struje,*

Navedeni primjeri se događaju posvuda, a s malo truda mogu se ukloniti i ostvariti značajnu uštedu i time smanjiti izdatke iz kućne pričuve. Usto, to loše utječe na odgoj djece.

Narod kaže: „Zrno po zrno – pogača, kamen do kamena palača“. Tako je i s uštedom u domaćinstvu, na svemu se po malo štedi, a ukupna će ušteda biti iznenađujuće velika. Zato u potrošnji treba štediti svuda, gdje za to postoje uvjeti, pa će biti znatna uštedu tih sredstava.

U obiteljskoj štednji sudeluju roditelji i djeca. Mališane valja educirati te razvijati naviku i svijest o potrebi štednje ne prisiljavti ih na to nego im praktično pokazati, zamoliti da tako rade, zahvaliti na pomoći i uštedi materijala. Na njih djelovati primjerom, ne prinudom.

Najviše se može uštedjeti na grijanju, struji, vodi, plinu, fiksnom i mobilnom telefonu.

Prostora za štednju ima dosta, a u smanjivanju rasipanja i svim aktivnostima štednje sudjeluju svi članovi obitelji. Iznimno je važno učešće djece u izradi kućnog financijskog plana u kojemu se navode prihodi i rashodi po stavkama potrošnje, a ostatak se može dati na štednju.

Kad razrednik na roditeljskom sastanku pokaže roditeljima listu mogućih ušteda u domaćinstvu koju smo naveli, a kasnije ju proširi sa savjetima i prijedlozima iz navedene literature, savjetuje ih da svi članovi, uključujući i djecu, organizirano realiziraju predloženu racionalizaciju potrošnje tijekom mjesec dana na kraju izračunaju uštedu, iznenadit će se tom uštedom i sigurno će nastaviti mudrije koristiti energiju i svu drugu potrošnju.

To nije samo borba protiv rasipništva u obitelji, nego i značajna financijska ušteda, ali i odgojna vrijednost jer će dijete steći naviku štednje pa i u odrasloj dobi tako se ponašati

### **Umjesto zaključka**

„Štednja je umjetnost trošenja“ – rekao je nepoznati autor. Potrošnja je, kao i štednja novca samo jedan segment štednje. Štedjeti u potrošnji možemo samo ono što imamo na raspolagaju i ono što smo proizveli, zaradili, kupili, a i tu valja štedjeti da bismo imali što trošiti. Dakle štednju valja shvatiti u njezinoj cjelini od stvaranja materijalnih dobara i zarade novca do potrošnje. Štediti se može za neku igračku, loptu, mobitel... zatim za stan, školovanje... a tko misli na budućnost štedi za potrošnju u starosti. Može se štedjeti bez plana za eventualno neke izvanredne potrebe, ali tada učenici ne pokazuju dovoljno volje za razliku od onih koji štede planski za određene namjene. Earl Nightingale kaže: „Ljudi koji imaju ciljeve uspiju jer točno znaju kamo idu“. Odgoj za štednju bit će uspješan samo ako su mu roditelji vrijedni uzori jer ono njih oponaša. Zato roditelji koji se rasipnički ponašaju moraju mijenjati svoje ponašanje jer je to uvjet njihove učinkovite edukacije djeteta za štednju. William James kaže „najveće otkriće moje generacije je to da ljudska bića mogu svoj život promijeniti mijenjajući stavove koji se nalaze u njihovu umu“. Na žalost, roditelji često zakažu a odgoja i pripremanja djece za štednju prepuste učiteljima i razrednicima. Na njihove obaveze ih moraju upozoriti razrednici i kontinuirano ih poticati na pravilan odnos prema djeci. Moraju biti strpljivi i sačekati da dijete razmisli svojom glavom i odluči, a ne „kljukati ga kao gusku svojim mislima“. To treba činiti kroz individualne razgovore i na roditeljskim sastancima obradom prikladnih tema. Nadam se da će neke ideje za rad s roditeljima naći u ovom članku i navedenoj literaturi. Roditelji vole svoju djecu i rado će primijeniti dobar naputak i savjet. Na kraju evo tri vrijedna pedagoška savjeta: Vasto: „Ne gledajte na dijete kao na neki dragulj, već se trudite da ono to postane“. Veliki Gandhi tvrdi: „Pametni roditelji dopuštaju svojoj djeci da poneki put i pogriješe“, a Bacon upozorava: „Djeca zaslađuju trud, ali nevolje čine još gorčim“. Dobro bi bilo čuti što roditelji misle i kažu o ovim savjetima.

### **Literatura:**

- Anić, V. 2007. Rječnik hrvatskoga jezika, Novi liber i Jutarnji list, Zagreb,
- Anić i dr. 2004. Hrvatski enciklopedijski rječnik, Novi liber i Jutarnji list, Zagreb,
- Gnjata, V. (20011.), Štednjom do financijske neovisnosti, Vlastita naklada, Rijeka

- Gorenc, V, Barbić, J. 1997. Rječnik trgovačkog prava, Masmedia, Zagreb,
- Korljan, Z., Bolanča, S. I Mumeć, T. (2013.), 82 savjeta kako preživjeti zimu 2013.-2014., Jutrarnji list Specijal, Zagreb
- Phillips, B. (1991.), Sve o domaćinstvu – Priručnik s 4000 savjeta i uputa u kućanskim poslovima koje svakodnevno mormo obavljati, Mladinska knjiga, Ljubljana
- Rosić, V. (1998.), Obiteljska pedagogija, Filozofski fakultet u Rijeci.

## **SAVING – THE CULTURE OF WORK AND ART OF SPENDING**

### **Abstract:**

This work is aimed at analysis and definition of saving notion in a broader sense, explaining other notions connected to it. Saving is divided into three groups: money and material, b) production and consumption saving, and c) individual and collective saving. In a broader sense it deals with money and children saving, their educational and financial importance. Examples: help children learn about money, its value, and also how to save, benefits of saving, responsible governance of money, helping children also learn the difference between needs, wants and wishes etc. Copying parent model of behaviour, making independent resolution of dilemmas (Put money into the piggy bank or buy an ice-cream), making comparison and purchasing items at smaller price - deposit the difference gained to the bank for saving. Economizing at home presented through many examples such as children taking part in the family saving plan and sharing responsibility for its realisation. Role of teacher and home teacher in the organisation of saving at school and teach children how to save money, teacher-parents cooperation and training of parents how to work with their children, preparation of the program for the World Saving Day together with the bank and teacher where all children are involved.

**Key words:** saving – deposit, accumulation, financial education, interest rate, priority



**PRIKAZI**







*Prof. dr Mladen VUKČEVIĆ,*  
Predsjednik udruženja pravnika Crne Gore

Prof. dr Ivana Jelić: ***LJUDSKA PRAVA I MULTIKULTURALIZAM,***  
izdavač Pravni fakultet Univerziteta Crne Gore, Podgorica, 2013.

Doba u kome živimo predstavlja polje ustanovljavanja, afirmacije ali i kršenja ljudskih prava, a oblast ljudskih prava odavno nije u posjedu isključivo nacionalnih pravnih sistema, odnosno univerzalnost je njegova odrednica još od sredine prošlog vijeka. Sve to utiče na složenost i isprepletenost u pojmu, definisanju i ostvarivanju ljudskih prava, a dodatno proističe i iz činjenice da ona nijesu samo pravna, već i etička, kulturološka i politička kategorija.

U mnoštvu radova na ovu temu rijetki su stvaraoci koji ljudska prava analiziraju sa posvećenošću, naučnom zasnovanošću i naglašenom kompetencijom. Jedan od takvih stvaralaca je prof. dr Ivana Jelić, profesor Pravnog fakulteta i Fakulteta političkih nauka Univerziteta Crne Gore na predmetima Međunarodno javno pravo i Međunarodno pravo ljudskih prava. U vrijeme kad se pojednostavljeno i nesistematično govori i piše o ljudskim pravima, kad su brošure dominantno štivo za širenje kulture ljudskih prava, objavljivanje ove knjige je istinski događaj. Knjiga profesorke Jelić predstavlja štivo koje takvu realnost nadilazi svojom studioznošću, konciznošću i cjelovitošću u obradi.

Na oko 200 stranica autorka nas uvodi u pravnu ravan svijeta multikulturalizma i kontroverze koje prate dva moguća scenarija – stapanje kultura ili suživot različitosti.

Ovu zahtjevnu temu ona obrađuje na način koji se odlikuje temeljnošću i dubinom spoznaje problema, ali i vještinom da se složene pojave objasne prikladnim stilom, odmjerenom rečenicom i preglednom sistematikom.

Knjiga je podijeljena na dvije osnovne cjeline: prvu, pod nazivom „Vladavina prava i ljudska prava u doba multikulturalnosti“, i drugu, koja se odnosi na „Savremenu međunarodnu zaštitu manjina“.

Polazeći od drevne maksime da je razlikovanje pojava osnova njihovog razumijevanja, unutar ove osnovne podjele nalazi se i dodatna, veoma razučena sistematika.

Poslije uvodnih razmatranja u kojima je definisan predmet istraživanja i data osnovna određenja pojmova vladavine prava i multikulturalnosti, autorka pristupa obradi ovih načela i vrijednosti u okviru sistema Evropske unije. To čini kroz elaboraciju ostvarivanja principa vladavine prava, koja je standard i preduslov za članstvo u EU, i analizu zahtjeva koji se na ovom planu postavljaju u kontekstu novina koje je donio Ugovor iz Lisabona. U okviru toga predočena su otvorena pitanja i perspektive saradnje EU i Savjeta Evrope u zaštiti ljudskih prava, što se čini i kroz prezentaciju primjera iz prakse, posebno slučaja *Bosphorus* u kome se prelama složenost odnosa i nadležnosti Suda pravde EU i Evropskog suda za ljudska prava.

Pored navedenih, osnovnih zahtjeva za članstvo u EU, u knjizi su obrađeni i dodatni zahtjevi koji se odnose na vladavinu prava u multikulturalnim državama Zapadnog Balkana. U odnosu na te kriterijume posebno je apostrofirano i kritički analizirano mišljenje Evropske komisije o aplikaciji Crne Gore za članstvo u EU.

Prvi dio knjige autorka zaključuje obradom tri posebna prava koja imaju karakter „zbirnih prava“ – prava na ljudsku sigurnost; prava na različitost i prava na (dvojno) državljanstvo. Obrada prava na državljanstvo pobuđuje posebnu pažnju svojom pravnom iznijansiranošću, a zaokruženost u njegovoj obradi čini da je možemo nasloviti i kao „knjigu u knjizi“. Ovo iz razloga što su prezentirani međunarodni standardi i problemi dvojnog državljanstva u kontekstu crnogorske regulative i prakse, na čemu se autorka ne zadržava već daje i rješenja *de lege ferenda*, što je od nje i očekivano budući da je član brojnih ekspertskih timova koji su se neposredno bavili ovim pitanjima.

U drugom dijelu rada obrađena je savremena međunarodnopravna zaštita manjina, čemu prethodi prikaz istorijskog razvoja te zaštite koji za osnov periodizacije uzima razdoblja čiji su graničnici I i II Svjetski rat, kao događaji koji su svojim strahotama negirali ljudska prava, ali i svojim završetkom uticali na stvaranje novih, kvalitativno drugačijih, univerzalnih i regionalnih sistema zaštite ljudskih prava.

Zaštita prava manjina, u faktičkoj i pravnoj ravni, sagledana je analizom dometa i ograničenja značajnih akata koji tvore međunarodno pravo ljudskih prava (Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima, Deklaracija o pravima lica koja pripadaju nacionalnim ili etničkim, vjerskim i jezičkim manjinama ...), kao i analizom postupanja organa koji ih štite, kao npr. Komiteta za ljudska prava.

Metodologiju koju koristi u prvom dijelu rada (proučavanje evropskih, pa zapadnobalkanskih i, na kraju, crnogorskih normativnih i faktičkih problema na ovom planu) autorka primjenjuje i u drugom dijelu rada. Evropski sistem zaštite prava manjina ona razvrstava u pravnu zaštitu u okviru Savjeta Evrope (Evropska

konvencija za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda, Evropska povelja o regionalnim i manjinskim jezicima, Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina). Zaštita manjina u Jugoistočnoj Evropi („meko pravo“) prezentirana je kroz prizmu dokumenata OEBS-a, Visokog komesara za nacionalne manjine i zaštitu manjina u okviru EU. Ovaj dio rada autorka završava poglavljem o zaštiti prava manjina u Crnoj Gori, gdje je multikulturalnost označena ne samo kao ustavna vrijednost, već i kao „bogatstvo Crne Gore“.

Na kraju ove knjige dat je prikaz sistema zaštite manjina u Crnoj Gori, počev od čl. 9. Osnovnih odredbi Ustava i ustavnih odredbi (čl. 79–80) koje se neposredno odnose na položaj manjina.

Usljed svega navedenog, ova ne toliko obimna knjiga svojom sadržajnošću otežava da se njen prikaz svede na uobičajeni broj stranica koji bi obuhvatio sve njene dimenzije. Upravo to čini da će ona biti nezaobilazno štivo za sve koji se bave tematikom ljudskih prava, bilo da ih izučavaju ili predaju kao nastavni predmet, za one koji ih primjenjuju u praksi, ali i za sve koji grade ili njeguju kulturu ljudskih prava.



*Др Драшко ДОШЉАК*

### **КЊИГА О ЉУДИМА ЗА КАТЕДРОМ**

(Зоран Зечевић: *Беранска гимназија 1945 – 2013, професори и наставници*, Гимназија „Панто Малишић“, Беране 2013)

Излазак из штампе сваке књиге је велики догађај по себи. А када се појави књига у поводу једног великог јубилеја, какав је 100 година Беранске гимназије, онда је засигурно и та свечаност посебна. Посебност овога догађаја је и садржај књиге који обрађује просвету као најважнији сегмент друштва – свакога друштва које тежи да буде образованије.

Књига „**БЕРАНСКА ГИМНАЗИЈА 1945-2013, професори и наставници**“, аутора Зорана Зечевића појављује се у години великог јубилеја ове установе и вриједан је поклон столетњем трајању њеном. Осам поглавља ове књиге даровнице су као осам спратова образовне куће из које је, износећи знање, изашло на хиљаде ученика, који су доминантно утицали на развој не само полимске средине, него и цијелога региона, институције у којој је, у обрађиваном периоду, за катедром сједјело 588 професора и наставника.

Одлука за поновно отварање Беранске гимназије, донијета 3. јануара 1945. године и именовање првог в.д. директора Михаила Баћа Пајковића је полазиште Зорану Зечевићу за ову књигу. Наставни процес започет 9. марта 1945. године у приватним зградама и првих наставника, па до данас – ове модерне и уређене зграде, актуелних професора и директора мр Сретена Лутовца јесте рам у који аутор смјешта грађу свога рукописа.

У Уводу овога штива, Зечевић истиче све тешкоће пред којима се нашао при истраживању и писању ове књиге – што је и за очекивати, обзиром на дужину истраживаног периода и обим грађе. Но, видно је, да аутор вјешто, методолошки, савладава те препреке и показује се као добар истаживач прошлости нашега школства – Гимназије посебно. Огроман

труд, и, морамо истаћи, велики ентузијазам Зорана Зечевића и у овој књизи је дао доброга плода.

Богата прошлост Беранске гимназије као најзначајније образовне установе црногорског Полимља дата је у првом поглављу. Током четири њене развојне фазе, девет промјена назива, тринаест директора, 588 наставника (198 жена), она је више пута одликована и награђивана, имала значајних датума, мијењала зграде, формирала подручна одјељења у Андријевици, Рожајама и Плаву. О свему овоме Зечевић врло акрибично доноси податке и употпуњава досадашњу литературу о Гимназији. И ова Зечевићева цјелина својим садржајем учвршћује високо мјесто Гимназије на образовној лествици Црне Горе. Матици која је разумјела вријеме и своју улогу и која је знала да шири своју мисију према сусједним градовима у институционалном погледу.

У сљедећем поглављу, другом, аутор странице посвећује биографијама чланова управе школе: директора, помоћника, замјеника, секретара. Зграда коју је пројектовала Анка Зечевић на своме челу до сада није имала даму. Дате су и биографије школске лекарке, учитеља на раду у Гимназији, заступљени су и стручно, административно и техничко особље школе, а посебна пажња је посвећена и професорима који су били или јесу академици, доктори наука, магистри, потом они који су обављали дужности министара, амбасадора, били и јесу истакнути културни, научни, јавни и спортски радници. Ту су, неизоставно, и професори књижевници и сликари. Овим поглављем аутор нам потврђује, већ формирану, лијепу слику о колективу Беранске гимназије и њеном животу у послеријатном периоду. Ове биографије свједоче о кадровима који су били у образовном процесу ове школе, о њиховим активностима, жељом за напредовањем и усавршавањем у струци. Такође, и ово Зечевићево штиво свједочи колико је професора ове установе било ангажовано на важним функцијама нашега друштва и колико је и ова школа учествовала у развоју наше државе.

Наставнички колектив Гимназије од Другог свјетског рата до 2013. године јесте централни дио ове моографије. Зечевић нас у овој цјелини упознаје са професорима и наставницима који су изводили наставу у Беранској гимназији. Њихове биографије су лијепо свједочанство о актуелности и престижности ове школе, о њеном сазријевању и трајању. Служећи се персоналним досијеима, архивском грађом, личном доставом података, као и теренским истраживањима овдје су аутора Зечевића показала као врло успјелог истраживача. Прикупити све податке о наставницима, а није их мали број, у условима недоступности или, чак, непостојања грађе није лак задатак. Али, Зечевићева упорност пред задатим циљем и вишегодишњи труд заокружили су ову тему у мјери максимално могућег. Биографије дате у овој цјелини истичу и приправнике, и оне који су кратко радили, као и оне са богатим и у образовном систему већ препознатим

результатима. То потврђује и поглавље о био-библиографијама наставника. Ваља истаћи да је Зечевић посебно издвоио наставнике са непотпуним радним биографијама, чиме је отворио причу о могућем допуњавању књиге. Ређају се на страницама ове књиге професорске биографије која ће код читалаца оживјети сјећања, неке вратити у ђачке клупе, ходнике, школско двориште, неке за катедру... Поново ће се одговарати, давати оцјене, оцјењивати... Аутора хвалити и високо оцијенити. Овом књигом ћемо поново чути гимназијско звоно – ђачко и професорско... Мали одмор ће поново бити више од паузе. Васкрсаваће сјајна професорска предавања и лекције. Ово је био мој професор – рећи ће неки! То је мој разредни! Ово су странице које су поново формирале одјељења, повезале генерације, сазвале наставничко вијеће. Ово је, захваљујући Зечевићу, заједничко, велико наставничко вијеће у сталном засиједању, и са једном тачком дневнога реда: Чувајмо углед Беранске гимназије!

Поглавље које се бави наставним предметима и наставницима по активима даје нам добру слику о историји самих назива наставних предмета и актива, о њиховим промјенама и упоређивањима са ранијим периодима. Свакако они су и добра слика наставних предмета које су гимназијалци изучавали, који предмети су нестали, који су трансформисани, а који су нови. Употпуниће и наша знања, а некима отклонити дилеме везане за ову тему.

Регистри личних као и географских имена, уз навођење изворне грађе, литературе и закључка овај Зечевићев рукопис, уз претходна поглавља, у методолошком погледу препоручују као добар образац за монографије овога типа.

Књига Зорана Зечевића о наставницима Беранске гимназије у периоду послје Другог свјетског рата је вишеструко важна и корисна. Прво, што је аутор успио да настави посао окончан у својој првој књизи о Гимназији и тиме заокружи вијек њеног трајања. Друго, што по први пут на једном мјесту имамо детаљан попис и преглед наставнога особља ове школе са биографијама. Треће, што ће историчари школства имати књигу која ће им послужити за упоредна и шира изучавања. Четврто, што исказује дужно поштовање и уважавање према свим управама, професорима, наставницима, сардницима и запосленим. Пето, што ову гимназију подцртава на високом мјесту које јој и припада у друштву. Шесто, што беранску духовну и културну средину представља и учвршћује као врло важну и утицајну. Седмо, што ће бити узорно подстицајна и другим ауторима и образовним институцијама. Осмо, што на лијеп и упечатљив начин говори о једној од најважнијих професија у друштву. Девето, што...

Зоран Зечевић, пилот који не гледа са висине, него са даљине, ентузијаста, колекционар старих фотографија, беранољубиви човјек, направио је књигу и одужио свој дуг - дуг према просвјети, према својој



гимназији, према својим професорима, према свом завичају. Ми смо на потезу!

И после ове књиге, пилот Зечевић остаје на заслужено постигнутој висини! Честитке и захвалност Зорану Зечевићу!

*Prof. dr Miroslav DODEROVIĆ*

Prof. dr Radovan Bakić: ***SPECIFIČNA ISKUSTVA  
CRNE GORE U PLANIRANJU PROSTORA***,  
Geografski institut Filozofskog fakulteta u Nikšiću

Objavljena je još jedna knjiga uglednog profesora na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore Radovana Bakića. Od prvih publicističkih radova u ranoj mladosti do najzrelijih naučnih i stručnih rezultata u monografiji *Specifična iskustva Crne Gori u planiranju prostora*, prof. Bakić je stvorio zamašno naučno djelo sadržano u 19 knjiga i oko 250 bibliografisanih naučnih, naučno-istraživačkih, naučno-popularnih, stručnih i drugih pedagoško-didaktičkih i publicističkih priloga. Sadržajno opus Bakića tematski je bogat, razuđen i obuhvatan, u korpusu geografskih disciplina: od opšte geografije, do demografije, ekologije i prostornog planiranja. No, kad bi se registrovale sve pojedinačne teme, problemi i pitanja koji su prisutni u opusu, onda je, doista, njihov broj fascinantant. U svima je, prije svega, izražena autorova široka intelektualna radoznalost i zavidna erudicija.

Monografija *Specifična iskustva Crne Gori u planiranju prostora* je u kalendaru izdavača Geografskog instituta Filozofskog fakulteta, koji je publikovao, jedan od najznačajnijih događaja, jer po opremi, obimu i kvalitetu izabranih priloga zadovoljava interesovanje i ukus bezmalo svih segmenata akademske zajednice. Ta monografija je prva takve vrste kod nas, po svojevrsnosti, inventivnoj koncepciji, univerzalnosti namjene, obilju naučnih i stručnih informacija, kvalitetu i stilu pisanja, uravnoteženosti teksta i ilustracija. Tako su koncepcija knjige i odgovarajući sadržaj potpuno primjereni geografskom studiju, iako kvalitet knjige pruža mogućnost za širi krug korisnika. Monografija *Specifična iskustva Crne Gori u planiranju prostora* je obima 241 str. Autor nalazi za shodno da na početku da sadržajnu strukturu s naslovima, podnaslovima, da bi na kraju autor naveo popis

konsultovane literature. Opremljena je kartografskim i grafičkim priložima, od čega izuzetnu vrijednost ima 14 kartografskih prikaza, 36 slika. Kroz 4 poglavlja knjige:

- I Izrada prostornih planova u Crnoj Gori
- II Metodološka dostignuća
- III Inovativni dio u prostornom planiranju
- IV Strategije

autor nas uvodi u složenu priču o prostornom planiranju i njegovim specifičnostima. U teorijsko-metodološkom pogledu, Bakićeva monografija *Specifična iskustva Crne Gori u planiranju prostora* može se smatrati, istovremeno, i progamskom i sintetičnom, jer je nastala poslije već zavidnog niza autorovih publikacija, rađenih samostalno ili u koautorstvu. Iako se mnoge pojedinačne studije, kako kaže dr Radovan Bakić, bitno doprinijele “ispravljanju konvencionalne mudrosti”, osjećala se prijevremena potreba za monografijom „koncentrisanom na moderno doba“, koji bi, polazeći od novih teorijsko-metodoloških uvida, obradio na sveobuhvatan, uporedan i sistematičan način prostor Crne Gore.

Čitalac će u bogatom naučnom aparatu koji, kao jednu od svojih značajnih vrlina, sadrži ovo izdanje, naći podatke o pojedinim etapama i rezultatima o prostoru i prostornom planiranju, koji će korisniku omogućiti neposredan pristup pouzdanim i naučnim saznanjima o jednoj kompleksnoj makrotemi od najveće moguće aktualnosti. Monografija, će svakako doprinijeti kompletnijem prepoznavanju prostora u koordinatama savremene geografije, a i šire, u tokovima ideja u društvenim i humanističkim naukama današnjice.

Struktura monografije je, upravo, autoru omogućilo da istovremeno konstatuje, saopštava i upućuje na povezanost, uslovljenost, svega materijalnog, razvojnog, duhovnog u Crnoj Gori. Podnaslovima upitno intoniranim, on istovremeno zatvara i otvara knjigu, produktivno oplemenjujući njenu bogatu supstancu u perspektivi stalne upitanosti i sve novih i novih odgovora – jer jednog i jednostavnog odgovora ne može biti. To je nepogrešivo osjetio i profesor Bakić

Monografija uspeva ne samo da bude vrhunsko djelo naučnog znanja, već produktivno se otvara za izazovna pitanja koja u vezi s prostorom savremenost nameće, a budućnost traži odgovore. Kroz ovakav stvaralački postupak najbolje se testira znanje i filtrira duh. Ali, teško je, ako ne i nemoguće, do kraja ravnopravno istrajati kao zatočenik nauke i kao čovjek misije. Ma koliko misija plemenita bila. A dr Radovan Bakić je i jedno i drugo, i to na način koji se po unutrašnjem skladu graniči s najvišim naučnim ostvarljivim dometom, kakvih je istorija nacionalne geografije zapamtila možda mali broj.

Monografija prof. Bakića je tako pokazala da je izašla iz akademskog zabrana i da ima sluha za ubrzani puls epohe, huk istorijskih, a još više savremenih društvenih gibanja. Ponajviše se osjeća na stranicama posvećenim

oblastima i pojavama koje su pozornica ili subjekti otvorenog trvenja i varničenja između činilaca društvene i geografske dinamike.

Ta je knjiga otvorena, nju treba da nastave da ispisuju generacije koje dolaze, vodeći računa da temelj ostane čvrst i vječan, kakav autor želi.

Od autora i Geografskog instituta očekujemo i druge monografije koje bi akademska zajednica prepoznala kao prestižne i značajne za prosperitet Crne Gore.



Mr Zoran JOVOVIĆ<sup>1</sup>

Mr Aleksandar Zeković, *Crnogorska obrazovna politika i seksualna orijentacija: zastupljenost LGBT tema u školskim programima i udžbenicima*  
Centar za građansko obrazovanje (CGO), Podgorica, 2013.

Politika je složena pojava i njene niti su, jednostavno, utkane u sve sfere društva – *jedna od sfera jeste vaspitanje i obrazovanje*, a naročito danas u eri kapitalizma, globalizacije, mondijalizacije i sl. kad država hoće da reguliše sve. Granice politike su razlivene i njen se sadržaj mijenja zavisno od tipa društvenog sistema i njegove matrijalne razvijenosti. Upravo zbog te razlivenosti, poroznosti, granica i mijenjanja sadržaja otežano je razgraničenje politike od ostalih sfera društva (iako otežano, njene granice se ipak mogu povući; bez granica politici se oduzima posebnost i realnost). Politika je počela da označava javnu djelatnost na svim nivoima organizovanog nastupanja, a prošireno značenje pojma politika zahvatilo je različite oblasti, pa su u opticaju, pored endogene i egzogene politike, finansijaka politika, socijalna, kulturna, turistička i *obrazovna politika*.

Kad je u pitanju *crnogorska obrazovna politika*, a uz to sociološka korelacija iste sa seksualnom orijentacijom, treba istaći da su istraživačke studije posvećene ovoj tematici veoma rijetke. Posmatrano s tog aspekta pionirski rad, kod nas pa i šire, posvećen problematici obrazovne politike i seksualne orijentacije jeste knjiga mr Aleksandra Zekovića – *Crnogorska obrazovna politika i seksualna orijentacija: zastupljenost LGBT tema u školskim programima i udžbenicima*.

Ovim djelom – u kome je s rijetkom naučnom akribijom obrađen predmet i cilj istraživanja – mr Aleksandar Zeković predstavio se kao markantno ime

---

<sup>1</sup> Mr Zoran Jovović, doktorand Univerziteta Crne Gore, Vlada Crne Gore – Uprava za mlade i sport.

teorije o manjinskim grupama/skupinama (RE populacija, LGBT populacija i slično) u savremenom crnogorskom društvu.

Strukturu knjige (166 stranica) sačinjavaju, pored metodologije istraživanja, uvoda, priloga (koji se odnose na: Izvještaj stručne radne grupe Vlade Crne Gore za analizu udžbenika i Strategiju Vlade Crne Gore za unapređenje kvaliteta života LGBT osoba) i navedene relevante literature, tri međusobno koncipirana dijela. Segmenti knjige se precizno inkorporiraju i čine jednu zaokruženu cjelinu.

U prvom dijelu knjige Aleksandar Zeković govori o *Obrazovanju i udžbeničkoj politici u Crnoj Gori*. U tom kontekstu autor je, uvjerljivo i lucidno, obradio sljedeća pitanja i probleme: Ciljevi obrazovanja u Crnoj Gori; Udžbenička politika; Obrazovni institucionalni okvir; Nacionalna LGBT politika; LGBT tematika u školskim programima i udžbenicima – viđenja prosvjetnih vlasti; Otvoreni dio programa; Procjena uspješnosti nastavnog kadra; Znanje učeničke zajednice o seksualnoj orijentaciji; Obrazovne prakse bez diskriminacije; Diskriminatorni udžbenici: pritužbe LGBT zajednice i organizacija civilnog društva; Međunarodna iskustva: nastavni planovi i program i LGBT prava.

U drugom i trećem dijelu knjige autor je pažnju usmjerio na analizu sadržaja (kvantitativno i kvalitativno utvrđivanje tretiranja LGBT fenomena u utvrđenim i odobrenim predmetnim programima i udžbenicima; ispitivanje demokratskih obilježja obrazovnog sistema kroz pregled strateških propisa i dokumenata koji uređuju obrazovanje i udžbeničku politiku i slično) *predmetnih programa i udžbenika za osnovnu školu i predmetnih programa i udžbenika za srednju školu*. U okviru ova dva dijela razmotreno je sljedeće: Osnovna škola – Građansko vaspitanje (predmetni program, predmetni udžbenik za VI razred i predmetni udžbenik za VII razred), Zdravi stilovi života (predmetni program i predmetni udžbenik), Biologija (predmetni program i predmetni udžbenik za VIII i IX razred) i Evropska unija (predmetni program i predmetni udžbenik za VIII i IX razred); Srednja škola – Građansko obrazovanje (predmetni program), Sociologija (predmetni udžbenik za opštu gimnaziju, predmetni program za srednje stručne škole i predmetni udžbenik za srednje stručne škole), Sociologija kulture (predmetni program, predmetni udžbenik), Evropske integracije (predmetni udžbenik za III i IV razred i sopstveno iskustvo kao autora udžbenika), Psihologija (predmetni program, predmetni udžbenik za II razred i slučaj profesorice Babović), Pojedinač u grupi (predmetni program i predmetni udžbenik za III ili IV razred), Zdravi stilovi života (predmetni udžbenik za I ili II razred), Filozofija (predmetni udžbenik za IV razred), Etika (Predmetni program) i Biologija (predmetni program, predmetni udžbenici za I ili II razred, predmetni udžbenici za III razred, radna sveska za III razred opšte gimnazije).

Dakle, svakom udžbeniku predstoji predmetni program. Iako je obrazovni sistem, napominje Zeković, uglavnom *centralizovan*, a u kreiranju obrazovne i udžbeničke politike uključen ograničen broj pojedinaca i grupa, s punom

odgovornošću se može reći da su predmetni programi u obrazovnom sistemu, kao podsistemu crnogorskog društvenog sistema, široko postavljeni i da je autorima crnogorskih udžbenika ostavljeno sasvim dovoljno prostora za afirmisanje rodnog i seksualnog obrazovanja i onih tema koje su neophodne za razvijanje „fleksibilnijih“ pojedinaca koji će biti spremni da razumiju i prihvate drugačije od sebe. Autor će, lucidno, istaći: „Obrazovnu i udžbeničku politiku u crnogorskim prilikama ne možemo posmatrati izolovano od ukupnog političkog, društvenog i ekonomskog konteksta. Zato i možemo reći da predmetni programi i posebno predmetni udžbenici, koji ih prate, nijesu neutralni. Tematika za koju pokazujem interesovanje ovom analizom, navodi dalje Zeković, u ukupnom političkom kontekstu se ignoriše i ne otvara. Radi se o temi koja spada u *drugo, ostalo i manje važno*. Takav pristup se nastavlja odnosno ispoljava i u obrazovnom sistemu (...) Pristup *ćutanja*, uglavnom prisutan u našim udžbenicima kada je riječ o LGBT fenomenu, nije saglasan sa promovisanim ciljevima javnog obrazovanja. Ipak, on je sasvim u skladu sa postojećim političkim miljeom i javnim mnjenjem, projektovanim višedecenijskim, neutemeljenim tretiranjem različitih seksualnih orijentacija, postojanja i inkluzije LGBT osoba.“ Zaključno: S jedne strane – analiza predmetnih udžbenika pokazala je da udžbenici u Crnoj Gori promovišu ljudska prava i pružaju smjernice za razvoj demokratske političke kulture kod mladih pojedinaca i grupa, dok s druge – udžbenici, autori udžbenika, zapostavljaju rasprave (ignorišu) o socijalno osjetljivim temama kao što su: različita seksualna orijentacija, istopolne zajednice, prava osoba koje pripadaju seksualnim manjinama i slično. Udžbenici u Crnoj Gori, navodi Zeković, namaju negativnih sadržaja o seksualnoj orijentaciji, ali je uglavnom ignorišu.





## 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, pored 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