

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

2

Podgorica, 2009

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Glavni urednik

Radovan Damjanović

Odgovorni urednik

Dr Božidar Šekularac

Redakcija:

Radovan Damjanović

Dr Rajka Glušica

Dr Ratko Đukanović

Dr Izedin Krnić

Zorica Minić

Dr Božidar Šekularac

Dr Nataša Đurović

Sekretar Redakcije

Smiljana Prelević

Lektor

Slavko K. Šćepanović

Prevodilac

Radoslav Milošević-Atos

Korektor

Vesna Vujović

Korice

Slobodan Vukićević

Kompjuterska obrada

Suad O. Salagić

Marko Lipovina

Uredništvo i administracija
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
Podgorica, Cetinjski put bb
telefon: 020 265-014; 067 391-391

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

Časopis izlazi uz finansijsku pomoć
Ministarstva prosvjete i nauke Crne Gore

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

Godišnja pretplata:

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

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

Izlazi tromjesečno

Rukopisi se ne vraćaju

Tiraž 1000

Štampa: „Štamparija Obod” ad Cetinje

e-mail: casopisvio@mn.yu ili radovan.damjanovic@gov.me

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975-1978); Stevan Kostić (1979 - 1983);
Miloš Starovlah (1983-1991); Dr Božidar Šekularac (1992-1996);
Krstó 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



S A D R Ź A J

Dušan M. SAVIĆEVIĆ Bitne funkcije visokog obrazovanja	13
--	----

NAUČNO-ISTRAŽIVAČKI RAD

Dijana VUČKOVIĆ Lirska poezija u osnovnoj školi	35
--	----

Radomir BOŽOVIĆ Euklidove aksiome i postulati	53
--	----

Dragica P. KOVAČEVIĆ Fizičko-hemijska karakterizacija površinskih voda Nacionalnog parka „Durmitor”	63
---	----

NASTAVNO-VASPITNI RAD

Ivana ČIZMIĆ Kontrastivni pristup nastavi stranog jezika	75
---	----

Miroslav DODEROVIĆ Zdravko IVANOVIĆ Geografski aspekti obrazovanja za održivi razvoj	89
--	----

Franci M. KOLENEC Logoped kao član stručnog tima za djecu sa govorno-jezičkim smetnjama u inkluziji	107
---	-----

Ljiljana MIJANOVIĆ Gotski elementi u kratkim pričama Edgara Alana Poa	113
--	-----

Natalija BRAJKOVIĆ
Problemi nastave ruskog jezika kao jezika blisko srodnog maternjem 129

Petar ŠPADIJER
Zeleni paket i nastava biologije 135

AKTUELNO

Rajko ŠOFRANAC
Radovan DAMJANOVIĆ
Bolonjski proces i standardi ISO 9001:2000 149

Bosiljka CICMIL
Informacioni sistem o naučno-istraživačkoj djelatnosti u Crnoj Gori 161

Tamara MILIĆ
Djeca sa posebnim obrazovnim potrebama u Crnoj Gori 169

STRUČNO-PREGLEDNI RADovi

Milica VUKČEVIĆ
Vrednovanje učeničkih postignuća u savremenim pedagoškim učenjima . 183

Ljiljana LJEKOČEVIĆ
Ciljevi vaspitanja u svijetlu savremenih pedagoških teorija 193

IZ STRANOG ŠKOLSTVA

Sergej KARASJOV
Test kao sredstvo provjere 207

PRIKAZI

Miroslav DODEROVIĆ
Prof, dr Radovan Bakić i doc. dr Dragica Mijanović:
Stanovništvo Crne Gore u drugoj polovini XX vijeka,
Geografski institut
Filozofskog fakulteta, Nikšić, 2008 215

CONTENTS

Dušan M. SAVIĆEVIĆ Essential functions of higher education	13
SCIENTIFIC - RESEARCH WORK	
Dijana VUČKOVIĆ Lyric poetry in primary school	35
Radomir BOŽOVIĆ Euklid's axioms and postulates	53
Dragica P. KOVAČEVIĆ Physicochemical characterization of surface waters of the Durmitor National Park	63
TEACHING AND EDUCATIONAL WORK	
Ivana ČIZMIĆ Language teaching through constructive analysis	75
Miroslav DODEROVIĆ Zdravko IVANOVIĆ Geographic aspects of education for sustained development	89
Franci M. KOLENEC Logoped as a member of the professional team for the children with children with speech, language or communication disorders in inclusion	107
Ljiljana MIJANOVIĆ Gothic elements in Edgar Allan Poe's short stories	113

Natalija BRAJKOVIĆ Similarity to mother tongue – a problem in Russian language teaching	129
Petar ŠPADIJER Green pack and teaching of biology	135
ACTUAL	
Rajko ŠOFRANAC Radovan DAMJANOVIĆ Bologna process and ISO 9001:2000 standard	149
Bosiljka CICMIL Research Information System in Montenegro	161
Tamara MILIĆ Children with special educational needs in Montenegro	169
PROFESSIONAL REVIEWS OF ARTICLES	
Milica VUKČEVIĆ Evaluation of students' achievements in modern pedagogical schools.....	183
Ljiljana LJEKOČEVIĆ Educational aims in modern pedagogical theories	193
FROM EDUCATION ABROAD	
Sergej KARASJOV Test as a tool for evaluation	207
REVIEWS	
Miroslav DODEROVIĆ Prof, dr Radovan Bakić and doc. dr Dragica Mijanović: Population in Montenegro in the 2 nd half of 20 th century, Institute of Geography of the Faculty of Philosophy, Nikšić, 2008	215



Dušan M. SAVIĆEVIĆ¹

BITNE FUNKCIJE VISOKOG OBRAZOVANJA

Rezime

Funkcije visokog obrazovanja tijesno su međusobno povezane, prepliću se i uslovljavaju jedna drugu. Ako se žele promjene univerziteta, one moraju biti naučno zasnovane. Visoko obrazovanje ne može biti ograničeno samo na profesionalno pripremanje. Visoko obrazovanje ima višestruke ciljeve. Profesionalna funkcija univerziteta ima za cilj fundamentalno pripremanje studenata za odgovarajuće profesije. Suštinska uloga univerziteta ogleda se u jedinstvu nastave i istraživanja. Budućnost univerziteta zavisi od obnove nastavnog kadra, od dinamike priliva mladih ljudi sa novim idejama, entuzijazmom i sposobnostima. To je put da se osigura vitalnost nastave i nauke. Visoko obrazovanje ima značajnu ulogu u društvu i kulturi, kulturnu ulogu u sredini u kojoj djeluje.

Ključne riječi: funkcije visokog obrazovanja: profesionalna, socijalna, naučna i kulturna, promjene, naučno zasnivanje promjena, odgovornost nastavnika, odgovornost studenata.

Visoko obrazovanje ima višestruke funkcije. Te funkcije tiču se (odnose se) više aspekata visokog obrazovanja: filozofskog, ekonomskog, društvenog, kulturnog, naučnog, ličnog, grupnog (kolektivnog). Funkcije visokog obrazovanja međusobno se prepliću, dotiču i uslovljavaju. Teško se potpuno mogu saznati izolovanim posmatranjem. Zbog ograničenosti prostora analiziramo samo najbitnije: profesionalnu, socijalnu, naučnu i kulturnu funkciju.

1. Profesionalna funkcija visokog obrazovanja

Profesionalna funkcija visokog obrazovanja odnosi se na pripremanje stručnjaka koji će uspješno rješavati profesionalne i praktične probleme, profesionalne i naučne probleme i tako doprinositi akumulaciji i povećanju ekonomskog intelektualnog, kulturnog i umjetničkog potencijala društva. Ustanove visokog obrazovanja (posebno univerziteti) uvijek su se suočavali

¹ Dr Dušan Savićević profesor Filozofskog fakulteta u Beogradu u penziji

sa dilemom kakvu vrstu stručnjaka da pripremaju. Sa ovom dilemom ustanove visokog obrazovanja susretaće se i u budućnosti, ali one će biti postavljane u novom svijetlu. Ako se ustanove visokog obrazovanja (posebno univerziteti) suprotsavljaju pragmatičnim i funkcionalističkim zahtjevima rada, onda one na osnovu istraživanja moraju *izaći* sa adekvatnim profilom stručnjaka, zasnovanim na adekvatnom proučavanju prirode i sadržaja rada i u materijalnoj proizvodnji, kao i u intelektualnim područjima. Iskustvo u našem kulturnom krugu sa uskim profilima u srednjem obrazovanju imalo je uticaja na profile u visokom obrazovanju, gdje su se, takođe, javile parcelizacija i fragmentacija. Takav pristup profesionalnim profilima odgovarao je prirodi rada krajem 19. i početkom 20. vijeka. Razvoj nauke, a posebno nove tehnologije prevazišao je zanimanje uskog profila, davanje “fragmenata znanja” koji brzo postaju zastarjeli i koji vode do diskvalifikacije čovjeka. Nefunkcionalna zanimanja (orijentacije) postaju prepreka za pokretanje ljudi unutar svijeta rada. Sa naučnog stanovišta obrazovanje stručnjaka uskog profila smatra se ograničavajućim okolnostima. Razumljivo je, naravno, da za izvjesne ograničavajuće poslove visoko organizovanog rada, takvi stručnjaci mogu biti korisni, ali savremeno visoko obrazovanje (posebno savremeni univerziteti) u svijetu pokazuju tendencije u obrazovanju stručnjaka širokog profila. Potrebu za stručnjacima širokog profila prouzrokovale su promjene u karakteru i sadržaju rada i u integraciji rada. Kada su procesi u naučnim, tehničkim i socijalnim okvirima dostigli visoki nivo integracije, potreba za stručnjacima širokog profila još je više izražena. Univerzitetski obrazovani stručnjaci širokog profila karakterišu se kompleksnijim pripremanjem i sposobnostima da rješavaju složenije naučne, tehnološke i profesionalne probleme, sposobnostima da se orijentišu u novim okolnostima i da se razvijaju kao uslovite ličnosti. Razvoj se, međutim, ne zaustavlja ovdje. Nauka već pokazuje potrebu za prelaskom od širokog profila ka *integralnom* profilu univerzitetski obrazovanih stručnjaka. Ovo dolazi kao posljedica sinteza između znanja i aktivnosti u uslovima savremene naučne organizacije rada koji je visoko zasićen intelektualnim sadržajima. U skladu sa predviđanjima savremenih naučnika budući razvoj visokog obrazovanja proći će dug put koji će ga voditi do povećanog zahtjeva za širokim profilom stručnjaka i na takvoj profesionalnoj osnovi moguće će biti vaspitavati cjelovitu i harmonijski razvijenu ličnost (potpunije u I. P. Jakovlov, 1980).

Visoko obrazovanje (posebno univerziteti) je odgovorno za naučno razjašnjavanje problema oblikovanja profila zanimanja, modelovanja profila univerzitetski obrazovanih stručnjaka imajući u vidu sadašnje i buduće potrebe društva i prirodu i sadržaje rada, shvatajući rad u najširem smislu reči. Naučni pristup profilima zanimanja zahtijeva, takođe, naučni pristup oblikovanju planova i programa obrazovanja studenata. Ovdje se javlja problem *integracije* i *korelacije* sadržaja radi kombinacije društvenih i tehničkih nauka, medicinskih

nauka i nauka o obrazovanju. Sa stanovišta izbora sadržaja, orijentacija visokog obrazovanja isključivo na profesionalno pripremanje, tj. obrazovanje u smislu uske specijalizacije, bilo bi jednostrano. Potrebno je imati u vidu i one sadržaje koji doprinose cjelovitom razvoju ličnosti, ono obrazovanje čije usvajanje će omogućiti ličnosti da doživi zadovoljstvo od intelektualnih napora, čak i posle završetka formalnog profesionalnog obrazovanja. Drugim riječima ovo znači osposobljavanje studenata za doživotno učenje.

Tako shvaćena profesionalna funkcija visokog obrazovanja usmjerena je na *fundamentalno* pripremanje stručnjaka za izvršavanje određenih profesionalnih funkcija unutar fleksibilne organizovane nastave na različitim nivoima, osnovni, postdiplomski i u kontinuiranom razvoju i osvježavanju znanja. Na ovaj način visoko obrazovanje (posebno univerziteta) biće u stanju da potpuno zadovolji potrebe društva, da odgovore izazovima vremena koji se javljaju zbog brzih promjena i dinamičnog razvoja društva. Tako shvaćena profesionalna funkcija visokog obrazovanja dopriniće *dinamičkoj* saradnji ekonomije i društva uopšte kao izazov našeg vremena. Na ovaj način visoko obrazovanje treba da postane značajan faktor u razvoju društva, da ima onu čvornu ulogu koje su fabrike imale u prvoj i drugoj industrijskoj revoluciji.

Prema tome, u razumijevanju profesionalne funkcije visokog obrazovanja značajno je da se jasno utvrdi *međuzavisnost* između razvoja obrazovanja i nauke i razvoja ekonomije. Ekonomija je imala, posebno od sredine 20. vijeka izvjesnog uticaja i podstakla je razvoj visokog obrazovanja. Promjene prouzrokovane naučnom i tehnološkom revolucijom i posebno promjene koje su se pojavile revolucijom u informatičkoj tehnologiji, postavljaju pred visoko obrazovanje nove zadatke, a oni će se sastojati u stvaranju *sinteze* znanja i osposobljavanja studenata da stalno prate i mijenjaju izvjesna područja profesionalnog rada. Borba za promjene neće biti uspješno vođena u visokom obrazovanju bez stvaralačke saradnje sa ekonomijom i društvom u cjelini, imajući u vidu sve manifestacije takve saradnje: ekonomske, naučne, kulturne, političke. U približavanju životnim zadacima takve saradnje sa ekonomijom i društvom uopšte, visoko obrazovanje mora da postane mnogo mobilnije i dinamičnije ne samo u proizvodnji novih znanja, već takođe u njihovom širenju. Sve ovo nije dovoljno. Nije dovoljno vršiti promjene i inovacije u visokom obrazovanju, u ekonomiji i društvu. Pitanje od vitalnog značaja za rad i život visokog obrazovanja (posebno univerziteta) jeste da li su ekonomija i društvo uopšte u stanju i spremni da prihvate inovacije koje se javljaju unutar univerziteta. Praksa pokazuje na osnovu iskustava u našem kulturnom krugu, da ekonomija generalno govoreći nije u stanju da prihvati inovacije. Ovo se praktično manifestuje u *konzervativizmu* dela ekonomije prema prihvatanju mladih univerzitetski obrazovanih stručnjaka koji dolaze sa znanjem i uvode novine. Otpor prema mladima stvara se zbog toga što precjenjuju praktičizam i rutinu i koja naučno i profesionalno govoreći zaostaje

za vremenom. Takva klima se dalje podržava nekim rješenjima koja u praksi dobijaju neželjene oblike, na primjer, da se *potcjenjuje* znanje i profesionalne sposobnosti, a precjenjuje praktično iskustvo.

Posljednjih nekoliko dekada 20. vijeka desile su se značajne promjene koje imaju veliki uticaj na ispunjavanje profesionalne uloge visokog obrazovanja. One su uzrokovane mnogim faktorima, a među njima su rast populacije mladih, ekonomska ekspanzija, ubrzana migracija stanovništva, opšta tendencija na demokratizaciji društvenog života, a u tom okviru i demokratizacija obrazovanja, poboljšanje životnog standarda, zdravstvenog standarda itd. Promjene u srednjoškolskom obrazovanju imale su značajan uticaj na visoko obrazovanje. Sada imamo kvantitativno novu situaciju: prelaz iz stanja u kome je relativno mali broj ličnosti sticao srednje obrazovanje u stanje masovnog srednjeg obrazovanja. Ova situacija značajno je uticala na visoko obrazovanje, njegovu organizaciju, prirodu programa, kvalitet rada, vrijednost sticanih stepena i diploma, status i reputaciju nastavnog kadra, prilike za zapošljavanje diplomiranih itd. Svi ovi problemi i procesi na osobeni način su se manifestovali u našoj kulturnoj sredini. Povećanje visokog obrazovanja u našoj kulturnoj sredini više je bilo posljedica lokalnih i regionalnih političkih pritisaka, nego rezultat racionalnih odluka i planiranih potreba za kvalifikovanim stručnjacima. Proširivanje mreže ustanova visokog obrazovanja postalo je stvar prestiža. Postojeći univerziteti pružali su otpor takvom pravcu razvoja visokog obrazovanja sve dok ih nije zahvatila dezintegracija i fragmentacija nastala u ekonomiji i državnoj strukturi. Činjeni su pokušaji u našoj kulturnoj sredini da se mehanički povežu srednje i visoko obrazovanje. Tome treba dodati da se javio ideološki koncept denetropolizacije obrazovanja i kulture što je izazvalo političke tenzije među izvjesnim regionima naše zemlje. U takvoj situaciji odluke o razvoju visokog obrazovanja nijesu bile zasnovane na utvrđenim potrebama i mogućnostima društva, već na osnovu političkih preporuka, javila se teza da su univerziteti postali prepreka u razvoju društva. Umjesto sagledavanja teškoća i promjena u društveno-ekonomskim odnosima, promjena oko univerziteta, u svijetu rada, potom stvaranja novih mogućnosti za zapošljavanje mladih koji su završili srednje obrazovanje, desila se obratna situacija da su mladi administrativnim odlukama, bez želje univerziteta slati na univerzitetske studije. Tako su univerziteti postali *socijalni ventil* u vreme ekonomskih teškoća i socijalnih protivurečnosti. Takvo širenje visokog obrazovanja nije pratio rast nacionalnog dohotka koji se izdvajao za obrazovanje i nauku i nastala je stagnacija i siromašenje ustanova za visoko obrazovanje, materijalna osnova nastave postaje skromna i sve to je imalo negativan uticaj na visoko obrazovanje. Ekspanzija visokog obrazovanja u našoj zemlji praćena je bila mjerama kao što je liberalizacija upisne politike, ukidanje *numerus claususa*,

prilika za upis čak i bez srednje škole, otvaranje odeljenja, centara, čak i van sjedišta univerziteta, osnivanje jedinica za administrativne poslove posebno u nerazvijenim sredinama i regionima. Nema sumnje da su se desile značajne promjene u strukturi studenata u našoj zemlji i da se proširio pristup univerzitetima, ali uprkos svih tih pozitivnih tendencija, postoje evidentne *negativne* posljedice: nedostatak prostora za obrazovanje, biblioteka, laboratorija, radionica za obuku studenata, nastavni kadar je bio opterećen velikim brojem studenata, nastavni kadar bio je angažovan van sjedišta svog fakulteta, istraživački instituti su odvojeni od univerziteta, zato što su nastavni zadaci koji su imali nastavnici doveli do zanemarivanja istraživačkog rada, a ustanove visokog obrazovanja zaposlile su jedan broj ljudi koji nijesu bili pripremljeni za nastavu i istraživački rad. Ovi i drugi razlozi prouzrokovali su da veliki broj studenata napuste studije i doveli do bezrazložnog produžavanja studija i smanjenja efikasnosti studiranja. Mali broj studenata prelazio je u drugu godinu studija na fakultetima, procenat napuštanja studija na nekim fakultetima bio je i do 60%, a samo 18% studenata je diplomiralo na vrijeme. To su bile neke od glavnih slabosti visokog obrazovanja u našoj zemlji. Njima su se dodavale i druge teškoće koje su bile hendikep za studentsku populaciju, kao što su teškoće da se nađe zaposlenje, siromašenje dijela stanovništva i očigledna socijalna diferencijacija, kriza sistema vrijednosti i vrijednosnih orijentacija. Vrijeme između diplomiranja i zapošljavanja stalno je povećavano i sve je to doprinijelo *eroziji* visokog obrazovanja.

U okolnostima materijalnih ograničenosti i ekonomske recesije u našoj zemlji i u svijetu pitanje proširivanja visokog obrazovanja bilo je pod znakom pitanja. Čvorni problem bio je kako transponovati kvantitet visokog obrazovanja u kvalitet. Zbog toga pažnja treba da bude usmjerena na probleme kriterijuma i selekcije za univerzitetske studije. U vezi sa tim u našoj zemlji, pa i u savremenom svijetu preovlađuju dvije škole mišljenja ili dvije osobene politike obrazovanja: jedna je politika “široko otvorenih vrata”, tj. politika masovnog visokog obrazovanja a druga je ona koja se zalaže za sistematsku selekciju u pristupu univerzitetskim studijama. Selekcija za univerzitetske studije nije samo obrazovno pitanje, već je to kompleksan socijalni i vaspitni problem u kome se reflektuju politički, socijalni i klasni elementi. Politika “široko otvorenih vrata” donosi brojne negativne propratne faktore među kojima su najistaknutiji veliki procenat studenata koji napuštaju studije i veliki materijalni gubici. Istraživanja pokazuju da problem selekcije doseže do problema života u porodici, uslova u kome se stiče osnovno i srednje obrazovanje i doseže do obrazovnog nivoa roditelja. Ako želimo da imamo *pravednu* selekciju, onda putem posebnih socijalnih mjera socijalna nejednakost mora biti smanjena, počev od porodice, pa dalje u osnovnom i srednjem obrazovanju. Roditelji kao i mlade generacije vide u univerzitetskom

obrazovanju značajan faktor socijalne promocije. Uprkos ovoj činjenici koje proširivanje univerzitetskog obrazovanja doprinosi napretku društva, takvo proširivanje mora se dešavati u mogućnostima ekonomskog razvoja društva, nivou obrazovnog i kulturnog razvoja većine stanovništva. Znači razborita obrazovna politika mora početi od selekcije studenata, a takva selekcija treba da se zasniva na društveno dogovorenim kriterijumima. U pitanju selekcije javlja se pitanje da li selekciju treba vršiti prilikom upisa na studije ili u toku studija. U svrhu intenzivnog i produktivnog studiranja smatramo da selekciju treba vršiti prilikom upisa, mada mehanizam selekcije treba da funkcioniše u toku čitavih studija. Ovo bi povećalo motivaciju pojedinih studenata da obrate više pažnje i vode računa o svojim obavezama. Studiranje, posebno ono koje finansira društvo je odgovoran društveni zadatak. Izvršavanje obaveza u toku studiranja nije samo privatna i lična stvar pojedinca. Studiranje po definiciji znači *ozbiljan rad* i to ne znači odlaganje obaveza za nekoliko godina. Mehanizam selekcije u toku studija treba da obezbijedi preciznu kontrolu obaveza studenata u toku akademske godine, a ne samo na kraju godine za vrijeme ispita. Stalno vođenje računa o napredovanju u radu je pretpostavka intenzivnog studiranja. Selektivni pristup univerzitetkim studijama omogućava rad u malim grupama, češće kontakte između nastavnika i studenata, rada sa mentorom, a izbjegle bi se velike grupe studenata koje su posebno karakteristične za prvu godinu studija. Selektivni pristup studiranju naglašava potrebu unutrašnje reforme visokog obrazovanja.

Sa stanovišta profesionalne funkcije visokog obrazovanja susrećemo se sa dilemom kako da se izvrše promjene u nastavi i drugim obrazovnim aktivnostima, kako da se formiraju studijska područja, kako da se obezbijede interdisciplinarnе veze, kako da se suočimo sa disciplinarnom isključivošću, kako da se izbjegne nudenje “*parčadi znanja*”, kako da se spriječi difuzija koja je zasnovana na “ukusu” pojedinaca koji biraju znanje i kako da se spriječi ograničavanje inicijative studenata da oblikuju programe vlastitih studija. Iskustva na savremenim univerzitetima pokazuju da prevelika mogućnost izbora predmeta vodi do “besciljnog traženja” i do tzv. “agonije izbora”. Ovo se posebno manifestuje u onim nastavnim okolnostima kad nije propisan minimum obrazovnog standarda, već je to ostavljeno studentima da sami odluče. Prema tome, u naučnoj orijentaciji univerzitetske nastave mora da se odredi šta je *osnova* univerzitetskog obrazovanja. Da bi se savladala fragmentacija univerzitetskog obrazovanja, potrebno je da se stvore studijski entiteti, grupe povezanih predmeta, i studijskih područja koji će omogućiti studentima da utvrde način na koji djelovi, studijska područja ili grupe predmeta se uključuju u jedan profesionalni entitet. Za kvalitet univerzitetskog obrazovanja i za kvalitet univerzitetski obrazovanog stručnjaka bilo bi pogrešno premostiti uske specijalizacije praktikovane u srednjoškolskom obrazovanju. U vezi

sa ovim fragmentacija profesionalnog obrazovanja kakva je praktikovana u onoj ranijoj Jugoslaviji (SFRJ) je nešto što ne odgovara univerzitetkom obrazovanju ili ne odgovara svim profesijama pripremanim na univerzitetima, fragmentisani stepeni i nivoi i fragmentisani profili vode do jednostranog obrazovanja. Sa druge strane jednostrano obrazovanje vodi ka jednostranom i *ograničenom* mišljenju studenata. Takva vrsta mišljenja ne može pomoći razvijanju sposobnosti za stvaralački rad, sposobnosti za razvoj i prihvatanje inovacija, za traženje i kritičko utvrđivanje postojećih rješenja i ideja. Studiranje treba da pomogne studentu i da ga osposobi za kritičko mišljenje, dovodeći u pitanje svijet oko njega, svijet u kome će on živjeti pošto diplomira. Razvoj sposobnosti za kritičko mišljenje i razmišljanje pomoći će studentu da utvrdi povratnu akciju u različitim predmetima, to će mu pomoći da shvati interdisciplinarnu veze. Znači, čvrsto pitanje svake univerzitetske nastave jeste kako *poučavati*, kako proširivati znanje, kako organizovati nastavu i učiniti je zajedničkim traženjem nastavnika i studenata, za probleme i njihova rješenja, a ne samo poglavito učenje činjenica. Potrebna je smjela unutrašnja reforma univerziteta. Reformski zahtjevi koji dolaze spolja, “odozgo” imaju slabe šanse za uspjeh. U odnosu na reformu sadržaja univerzitetske nastave primjetna su dva pristupa: a) zatvorenost prema novim sadržajima, što je rjeđe i b) široka otvorenost prema novim područjima, disciplinama, dodajući postojeće nove sadržaje koji se javljaju u nauci i tehnologiji. Oba pristupa imaju svoje nedostatke. Nedostaci drugog pristupa se reflektuju u dodavanju novih sadržaja, bez racionalne eliminacije postojećih što vodi do *opterećenja* tako da studenti sve manje studiraju, a sve više uče za ispite. Student koji akumulira veliki broj činjenica, a nije u stanju da primijeni ove činjenice neće biti od velike koristi u svijetu rada i društvenom životu. U vremenu brzih promjena i izazova traži se od studenta, budućeg stručnjaka da razvije analitičke sposobnosti, sposobnosti za sintezu i integraciju različitih znanja u jedan entitet. Takve sposobnosti su čak potrebnije nego kvalifikacija za rad i usavršavanje operativnih procedura. Znači da univerzitet ne treba da obrazuje stručnjake za precizno dato radno mjesto i za precizno datu tehnologiju, jer se tehnologije mijenjaju i u takvim okolnostima budući stručnjak biće u situaciji kontinuiranog usavršavanja i učenja novih procesa rada. Da bi se prilagodio takvim procesima i okolnostima stručnjacima su potrebna opšta teorijska znanja adekvatna za brzu preorijentaciju i prekvalifikaciju tj. za stalnu kvalifikaciju. Univerzitetski diplomiranom stručnjaku potrebna su takva znanja i sposobnosti koje će mu omogućiti da slijedi razvoj u datom profesionalnom području. Potrebno ga je obrazovati za doživotno učenje i samoobrazovanje. Studiranje po definiciji znači *zarađivanje znanja*, imajući aktivne stavove prema učenju. U raspravama koje se vode na univerzitetima i među studentima, kao i šire u društvu stalno se naglašava da student mora

postati *subjekt* nastave i obrazovanja. On neće to postati ako se studiranje svede na srednjoškolsko učenje, ako se stalno ne stavljaju njegove snage i sposobnosti u akciju; ako ne postavlja hipoteze i traži njihovo potvrđivanje ili odbacivanje. Za takve stvaralačke stavove prema studiranju potrebno je izmijeniti oblike i organizaciju nastave. Masovno univerzitetsko obrazovanje nije pogodno za razvoj potrebnih sposobnosti takvih kao što su posmatranje, stvaralačko mišljenje, rezonovanje, donošenje zaključaka, stvaralačka imaginacija itd. Potrebno je uvesti u univerzitetsku nastavu alternativne oblike rada koji će zamijeniti klasična predavanja: istraživačke seminare, grupne zadatke i grupno rješavanje problema, laboratorijske vježbe, izvještaje o proučavanim problemima i druge oblike nastave koje će postaviti pojedince da imaju aktivan stav prema studiranju. Studije na univerzitetu treba da dovedu do veće *nezavisnosti* čovjeka, koja će mu pomoći da preuzme odgovornost za svoj vlastiti razvoj. Sadržaji i metode obrazovanja su značajan faktor u razvoju stvaralaštva. Razvijanje stvaralaštva u stvari znači djelovanje, biti u akciji u socijalnoj, intelektualnoj i emocionalnoj akciji. Tradicionalna univerzitetska nastava nije dovoljno koristila ljudske potencijale i prema tome nije davala svoj puni doprinos njihovom razvoju. U nauci koja proučava univerzitetsku nastavu pominju se dvije vrste učenja: održavano učenje i inovativno učenje. Tradicionalna univerzitetska nastava njegovala je održavano učenje, sa povremenim novitetima koji su dolazili spolja. Suštinska odlika održavanog učenja je privikavanje na ustaljene poglede, uobičajena pravila i metode rada, razvoj sposobnosti za rješavanje već riješenih problema, asimilaciju znanja iz udžbenika. Kao antipod održavanom učenju javlja se inovativno učenje sa svojom značajnom karakteristikom - anticipacijom. Anticipacija kao pojam i proces suprotna je adaptaciji i prilagođavanju. Učenje i obrazovanje sa anticipacijom je okrenuto budućnosti, ka korišćenju tehnika i procedura koje stvaraju mogućnost izbora između ponuđenih alternativa i tako se budućnost prihvata kao dio našeg sadašnjeg života. Vrsta učenja i obrazovanja koja je bila uspješna u tradicionalnoj nastavi nije više adekvatna za savremeno studiranje. Promjene u uslovima života, u političkim i ekonomskim odnosima, u mogućnostima i načinima komunikacija, u stavovima i vrijednosnim orijentacijama traže promjene u načinu učenja i obrazovanja. Konceptija anticipativnog učenja traži stalno ponovno utvrđivanje vrijednosti ciljeva obrazovanja, obrazovne politike i stalnu reviziju sadržaja, imajući u vidu inovacije koje donosi nauka i tehnologija, modernizacija metoda i procedura obrazovanja i samoobrazovanja, kao i stalno prodiranje tehnologije i njeno razumno korišćenje u procesu obrazovanja i nastave.

Nova strategija učenja i obrazovanja mora se posmatrati i sa stanovišta promjene strukture studenata u visokom obrazovanju. U visokom obrazovanju i u našoj zemlji i u svijetu stalno se povećava u različitim oblicima i nivoima ona kategorija studenata koja već ima životno i radno iskustvo. Ova kategorija

studenta zahtijeva od nastave aktivnu participaciju i mogućnost da koristi njihovo vlastito znanje i iskustvo. Oni po prirodi socijalnog i psihološkog bića ne prihvataju paternalističke stavove prema njima u nastavi. Oni se više odlučuju za učenje putem rješavanja problema. Prethodno iskustvo igra značajnu ulogu u rješavanju problema, zato što se nova rješenja i novo stvaralaštvo ne dešavaju u vakuumu. Za stvaralačko mišljenje potrebno je poznavanje činjenica. Činjenice ne mogu biti akumulirane u izolaciji, već u određenoj sredini i mogu biti primijenjene na šire rješavanje problema i zadataka. Iako ćemo raspravljati o osobenostima studentske populacije u ulozi nastavnika u visokom obrazovanju u ovom kontekstu napominjemo da se pred nastavnicima postavljaju još veći zadaci. Umjesto poglavitog prenošenja informacije, umjesto pokušaja da se “*magacionira*” znanje, činjenice i podaci u glavama studenata, oni se moraju usmjeriti prema razvijanju mišljenja i prema stvaranju takvih nastavnih okolnosti u kojima će se manifestovati sve potencijalnosti studenata. Njihova intelektualna samo-disciplina i strogost, njihova otvorenost za različita mišljenja i poglede, njihov način ponašanja može pozitivno uticati na orijentaciju studenata. Nastavnik mora potpunije utvrditi sposobnost i potencijalnost studenata. Umjesto da poučava studenta određenom predmetu, nastavnici moraju nastojati da student razumije predmet, utvrditi sa kakvim teškoćama se susrijeće, kakvi su mu oblici pomoću potrebni, koje pogodnosti i izvore mu treba preporučiti da bi savladao teškoće i probleme.

Kontakt između studenata i nastavnika, saradnika odnosi u izvršavanju studijskih obaveza, konsultativna uloga nastavnika ima poseban značaj u podizanju kvaliteta univerzitetskih studija. U ovom svijetlu značajno je pažnju posvetiti pitanjima i problemima *individualizacije* studija imajući u vidu individualne mogućnosti i sposobnosti. Takav pristup studijama traži rad u malim grupama, rad sa mentorom, međusobnu odgovornost nastavnika i studenata za kvalitet studija. Ovakav pristup studijama zahtijeva, takođe, povećan broj istraživača i saradnika. Ovo povećanje bilo bi opravdano ako bi vodilo poboljšanju kvaliteta i smanjenja napuštanja studija. Takva intelektualna interakcija između nastavnika i studenta je još potrebija ako znamo da se nastavnikova uloga ne iscrpljuje u ulozi predavača. Nastavnik organizuje nastavu doprinoseći formiranju pogleda na svijet kod studenata, formiranju stanovišta i uvjerenja, formiranju kritičkog pristupa praksi. Ako univerzitetska nastava prihvati sve ove odgovornosti i većina nastavnika i saradnika, onda će biti u stanju da naučno upravljaju univerzitetskom nastavom.

Dosadašnje analize o profesionalnoj funkciji visokog obrazovanja pokazuje svu njegovu složenost. Složenost obuhvata probleme pripremanja univerzitetski obrazovanih stručnjaka oblikovanje profila i stručnjaka i razumijevanje dinamike i dijalektike mijenjanja profila. Pravac tih promjena kreće se od uskih, preko širokih ka integralnim profilima stručnjaka. Visoko

obrazovanje (posebno univerziteti) treba da pruže naučno objašnjenje stvaranja profila stručnjaka. Taj proces zahtijeva kritički odnos prema specijalizaciji i stalno proučavanje odnosa između rada i obrazovanja. Naglasak je na fundamentalnom pripremanju stručnjaka, na stvaranju sinteza znanja, na disciplinarnom i interdisciplinarnom povezivanju sadržaja. Profesionalna funkcija visokog obrazovanja dotiče i problem selekcije, problem liberalizacije upisne politike koja dopire do socijalnog porekla studenata i njihovih roditelja. Profesionalna uloga visokog obrazovanja dotiče se ključnog pitanja unutrašnje reforme nastave i položaja studenata u nastavi i učenju. Unutrašnja reforma mora biti naučno zasnovana, otvorena prema alternativnim oblicima nastave i učenja koji nijesu samo klasična nastava. U tom procesu značajno je saznanje o izmijenjenoj ulozi nastavnika i saradnika.

2. Socijalna funkcija visokog obrazovanja

Mnogostruke su socijalne funkcije visokog obrazovanja. One se prepliću sa profesionalnim i naučnim funkcijama. U toku istorije univerziteta njihova socijalna funkcija bila je stalno naglašavana. Visoko obrazovanje posvećeno je znanju, ali se često postavlja pitanje kojem cilju je usmjereno to znanje. Socijalna funkcija visokog obrazovanja (posebno univerziteta) stalno se mijenjala, doživljavala uspone i padove. Od osamdesetih godina 20. vijeka visoko obrazovanje posebno u Evropi doživljava krizu. Na to su uticali brojni faktori. Danijel Bel (Daniel Bell), razmatrajući ideje razvoja postindustrijskog društva, iznio je četiri povezane ideje:

1. Teorijsko znanje kao “osovinski princip” savremenog društva;
2. “Klasno znanje radnika” kao povećanje centralne i usmjeravajuće socijalne grupe;
3. Proširivanje povećanog obrazovanja za sve ljude koji od njega mogu imati koristi;
4. Sistem visokog obrazovanja kao “osovinska struktura” i univerzitet kao “osovinska ustanova” savremenog društva (Perking, 1983, str. 128).

Univerziteti su svojim radom i istraživanjem vršili snažan uticaj na društvene promjene na lokalnom, regionalnom i globalnom planu. Da pomenemo samo eksploziju informacija, revoluciju i komunikacijama, elektronsko globalno selo, automatska proizvodnja, kompjuterizacija administracije, prijatnija visoke tehnologije u vođenju ratova i univerzalnu destrukciju, sve je to bilo generisano u laboratorijama univerziteta i istraživačkih instituta. Tome treba dodati energetska krizu, inflaciju, recesiju. Ljudi koji su uticali na ovakav razvoj obučavani su u velikom broju na univerzitetima ili drugim ustanovama visokog obrazovanja (isti izvor).

Ustanove visokog obrazovanja toliko su značajne za opstanak i preživljavanje društva da bi bile ostavljene njima samima. One su dovedene, direktno ili indirektno, pod *kontrolu* vlade (države). Kontrola se ispoljava

putem finansiranja ili putem novčane pomoći istraživačkim fondovima. Visoko obrazovanje ustaje u odbrani protiv prijetnji državne kontrole. Tradicionalna autonomija univerziteta nalazi se u milosti birokratizovane države.

U raspravama o socijalnoj funkciji visokog obrazovanja (posebno univerziteta) dotiče se i pitanje autonomije. Ona je u historiji bila pratilac univerziteta. U teorijskim raspravama postoji pluralizam u shvatanju autonomije univerziteta. Rasprave o autonomiji uvijek se vezuju za određenu ideologiju. U pravu je F. Major da treba naglasiti za šta se koristi autonomija. Autonomija u svojoj suštini znači *nezavisnost* od ma koje ideologije. "Krajni pluralizam, tolerancija i saradnja među suparnicima (ne i neprijateljima), sloboda izražavanja teza i antiteza, odgovorna argumentacija - sve su to neophodne, zakonite i plodne pretpostavke ličnih i kolektivnih opredjeljenja, uzete u svojoj raznovrsnosti i kontrastu. Ali sva ta dinamika je moguća u okviru autonomije, uključujući i nezavisnost od određenih ideoloških stavova (Major, 1991, str. 309).

Autonomnost je bila kritična za rad ustanova visokog obrazovanja (posebno univerziteta). Univerziteti su smatrali da bez autonomije ne bi bili u stanju da ispunjavaju svoju misiju, niti da šire znanje. Da bi svoje zadatke potpunije izvršavali, tražili su da budu slobodni kako od dominacije države, tako i od opštinskih vlasti i crkve. Njihov razvoj karakterisao se nastojanjem da se održi ravnoteža između ovih ustanova i šireg društva unutar koga su djelovali. Autonomija je dobijala različite nivoe ispoljavanja u različitim zemljama. Promjene u društvu i ekonomiji koje su se snažnije ispoljile sedamdesetih godina 20. vijeka dovele su do pomijeranja shvatanja autonomije univerziteta. Neki autori (Perkins, 1978) ističu tri realnosti koje utiču na novo shvatanje autonomije. Prva se tiče relacija između ustanova visokog obrazovanja i društva, druga se tiče povećanja profesionalizacije u društvu, a treća povećanja specijalizacije unutar područja visokog obrazovanja.

U drugoj polovini 20. vijeka ustanove visokog obrazovanja sve više zavise od društva. Širi se misao da se visoko obrazovanje nalazi u osnovi ekonomskog i društvenog napretka. Napredna, dinamična sofisticirana ekonomija ne može preživjeti bez novih znanja i visokoobrazovanih ljudi. Zatim se država i privreda okreću univerzitetu i drugim ustanovama visokog obrazovanja i od njih traže pomoć. Sa druge strane, ustanove visokog obrazovanja okreću se državi i ekonomiji i drugim posebnim fondovima i traže pomoć radi uspješnog ostvarivanja svoje misije. Proizilazi da je finansijska pomoć jedan od elemenata međuzavisnosti visokog obrazovanja i društva, zavisnost od fondova države i privrede direktno *pogađa* tradicionalno shvatanje autonomije. Promjene u visokom obrazovanju počele su da utiču na oblike autonomije. Vlada određuje sredstva, dodeljuje broj nastavnika i saradnika. Ustanove visokog obrazovanja da bi preživjele okreću se fondovima bilo da su oni državni ili privredni ili dolaze iz drugih izvora. Druga činjenica koja

utiče na autonomiju odnosi se na mobilnost nastavnog i istraživačkog kadra od univerziteta ka privredi ili administraciji i vladinim agencijama i otuda ponovo se vraćaju u akademski svijet. Administrativno ograničavanje takve mobilnosti teško daje pozitivne rezultate. Nastavnici i saradnici u visokom obrazovanju sve se više infiltriraju u javni (državni) i privatni sektor ekonomije. Ova mobilnost nastavnika i saradnika prijeti autonomiji visokog obrazovanja. Takva situacija može dovesti do kompromisa koji se odnosi na samostalnost visokog obrazovanja. Što su bliskije veze sa navedenim faktorima, to je povredljivija sloboda visokog obrazovanja da proširi granice znanja.

U svijetu (posebno u razvijenim zemljama) primjetna su starenja društva. Ta činjenica mijenja odnos prema obrazovanju. U prošlim vremenima traženi su ljudi sa širokim opštim obrazovanjem t.z. *generali* sa širokim stepenom znanja koji su bili u stanju da se nose sa različitim problemima društva. Danas se traže visokoobrazovani ljudi sa specifičnim vještinama potrebnim za visoki nivo izvršavanja. Javile su se i posebne profesionalne grupe koje utiču na rad univerziteta i njihovu programsku orijentaciju. Neki univerzitetski programi ne mogu se usvajati bez saglasnosti profesionalnih grupa i udruženja. Povezuju se i naučnici i nastavnici u svoja naučna i profesionalna udruženja van univerziteta. Takva udruženja djeluju na nacionalnom, regionalnom i međunarodnom nivou. Tako postepeno blijedi tradicionalna autonomija univerziteta. Gube se veze pojedinih nastavnika i naučnika sa ustanovama visokog obrazovanja, dok se veze sa profesionalnim grupama osnažuju i podstiču. I studenti se organizuju u svoja udruženja.

Autonomiju univerziteta sada treba posmatrati u drugom svijetlu. Komparativno posmatrajući među univerzitetima u toku je posebna specijalizacija. Ustanove visokog obrazovanja biće primorane na kreativniju saradnju nego što je to bio slučaj u prošlosti. To će dovesti do potrebe i problema *redefinicije* autonomije kao socijalne kategorije. Prema nekim autorima (Perking, 1978) autonomija u budućnosti će se oslanjati na tri zahtjeva.

1. Integrisani obrazovni sistem moraće ubuduće da odgovara potrebama društva čiji je sastavni dio i da u tim granicama vidi slobodu nastavnika i naučnika. To, razumije se, neće biti ni lak ni jednostavan posao. Moraju se uložiti naponi da javnost shvati i razumije potrebu između ciljeva društva sa jedne strane i slobode nastavnika i naučnika i integriteta ustanove za visoko obrazovanje sa druge strane.

2. Ustanove za visoko obrazovanje moraju biti fleksibilno organizovane, napuštati rigidnost, biti otvorene za javne rasprave o sebi i svom radu. Postizanje fleksibilnosti, takođe, nije lak proces, jer se ustanove za visoko obrazovanje sporo mijenjaju. Ako žele da održe svoju autonomiju shvaćenu u novom svijetlu one moraju pokazati vitalnost i fleksibilnost kako bi odgovorile novim potrebama i zahtjevima. Suprotno tome ostajući na statusu quo one će trpjeti spoljni pritisak da izvrše promjene.

3. Univerziteti moraju imati smisaonu organizaciju i razborito upravljanje koje će im poslužiti da se odupru pretjeranom spoljnjem uplitanju i nerazumnim pritiscima. Imajući sve to u vidu ne treba da budemo idealisti. Uvijek će biti tenzija između ustanova visokog obrazovanja i javnosti (isti izvor, str. 581).

U okvirima socijalne funkcije visokog obrazovanja kao poseban problem javlja se *socijalna mobilnost*. Visoko obrazovanje ima svoju vrijednost i za individualnu i socijalnu mobilnost. Povećana urbanizacija u 20. vijeku, a naročito u njegovoj drugoj polovini bitno je uticala i na fizičku mobilnost, na *pomjeranje* stanovništva od ruralnih ka urbanim područjima. Socijalna mobilnost može se razmatrati sa različitih aspekata. Ima autora koji socijalnu mobilnost posmatraju kroz prizmu klasnih odnosa. Po njihovom shvatanju univerzitetsko obrazovanje javlja se kao faktor prelaska iz “niže” u “višu” klasu. Drugi autori umjesto klasnog pristupa radije koriste “stratum” ili socijalnu grupu. Stratum se definiše putem nivoa kulture ili putem sticanja univerzitetske diplome koja im garantuje veću zaradu. Odnosi između ustanova visokog obrazovanja i socijalne mobilnosti su veoma složeni, ali se oni ne mogu zaobilaziti.

Komparativno posmatrajući posljednjih dekada 20. vijeka bilo je više značajnih istraživanja o problemu visokog obrazovanja i socijalne mobilnosti. Među najznačajnije ubrajamo istraživanja T. Huséna izvršena u okviru UNSCO-a na komparativnoj osnovi. Husén je pod lupu svojih analiza stavio problem ravnopravnosti između socijalnih stratuma. Utvrdio je da pomoć koja se dobija od strane države više koriste već *privilegovani*, nego neprivilogovani. Taj efekat je retrogresivan. U nekim zemljama još od osamdesetih godina 20. vijeka došlo se do saznanja da formalna ravnopravnost ne može biti postignuta prostim otklanjanjem ekonomskih i geografskih barijera. To nije dovoljno da bi se postigla ravnopravnost obrazovnih prilika ili da se steknu ravnopravnije životne šanse. Saznalo se da je problem ravnopravnosti dio šire *socijalne matrice* i ne može se očekivati samo od obrazovne politike da se takva ravnopravnost postigne (Husén, 1987, str. 12). Obrazovanje samo po sebi može dati samo skroman doprinos ravnopravnosti. Obrazovanje je prema Husém-u potencijalno veći stratifikator nego što je ujedinjivač. Uloga obrazovanja ima veću ulogu prilikom zapošljavanja. Veze obrazovanja i zapošljavanja dobijaju različite oblike. Na pragu postindustrijskog doba, sa razvojem “intelektualnih industrija, kako konstatuje Husén, sa porastom kompetentnosti na tržištu rada, uticaj *kulturnog* kapitala postaje sve veći. Natjecanje na poslu i tržištu rada postaje sve složenije. Ovaj fenomen moguće je pratiti i u zemljama u razvoju u kojima se difrencijacija u zaradama povezuje sa nivoom obrazovanja. Školovanje se opaža kao sredstvo da se *pobjegne* od siromaštva i teškog poljoprivrednog rada, vrši se snažan pritisak

na visoko obrazovanje i to dovodi do situacije da broj diplomiranih premašuje potrebe i mogućnosti njihovog zapošljavanja. Ovaj proces moguće je pratiti i u okvirima naše zemlje. Svuda se naglašava (i u razvijenijim i u zemljama u razvoju) značaj diploma. Snažno se naglašava veza između posjedovanja diploma i mogućnosti zapošljavanja. Prosto nastaje “zaraza” diplomama. Tako nastaje sindrom “meritokratije”, a to znači vladavina zaslužnih. Bez obzira na zalaganja da obrazovni sistem treba “demokratizovati”, prošireni pristup obrazovanju nije automatski proizveo ravnopravnost obrazovnih prilika. Istraživanja koja su vršili naučnici u društvenim naukama pokazala su da obrazovanje ne djeluje u socijalnoj izolaciji. Obrazovanje, pa i visoko obrazovanje, postalo je kompetitivno i selektivno. Takvo stanje podstiče i ekonomija koja traži visoko obrazovanu radnu snagu, naročito za prestižne i dobro plaćene poslove. Visoko obrazovanje je glavna avenija kretanja “naviše” u socijalnoj mobilnosti. Prvi kriterijum pri zapošljavanju koristi količinu (stepene) formalnog obrazovanja. Postoji tendencija da se unutar visokog obrazovanja sačuva koncepcija elitizma. Pretjerano povjerenje u obrazovanje (a takvo povjerenje vladalo je u UNESCO-u i OECD-u) da je ono glavni instrument socijalnih promjena nije bilo opravdano. Zato je došlo do potrebe da takva shvatanja treba revidirati. Takvo shvatanje postalo je samo dio istorije razvoja obrazovanja druge polovine 20. vijeka. Sada se kao problem javlja “suvišno obezbjeđivanje” obrazovane radne snage.

3. Naučna funkcija visokog obrazovanja

Efikasnost nastave u visokom obrazovanju može biti razmatrana samo u jedinstvu istraživanja i obrazovanja. Nijedan od ovih zadataka ne može biti zanemaren na račun drugog. “Nastava bez istraživanja bila bi gluva, a istraživanje bi nastave bilo nijemo” (Council of Europe, 1984). Istraživački rad u visokom obrazovanju (posebno na univerzitetima) je *osnova* za nastavu. Ovo je suštinska odrednica koja visoko obrazovanje razlikuje od srednjeg obrazovanja. Bez istraživanja ustanove visokog obrazovanja neće biti u stanju da poboljšaju kvalitet nastave i obrazovanja u cjelini. Bez istraživanja te ustanove mogu biti dobre srednje škole. Nastavnik koji zasniva svoju nastavu na istraživanju utiče na *istraživački duh* studenata i inspiriše ih za nove poduhvate. Nastavnik koji nije angažovan u istraživanju, u najboljem slučaju, ako ima raspoložive izvore reprodukuje ono do čega su drugi istraživači došli.

Savremeni univerziteti su suočeni sa problemom koji dio nastave prožeti istraživanjem. Preovladava slaganje, a i praksa to potvrđuje, da to treba da bude postdiplomski nivo, gdje istraživanje vodi do novih znanja. Univerzitetsko obrazovanje je takav oblik gdje se novo znanje u isto vrijeme i usvaja i proizvodi. Na savremenim univerzitetima u novije vrijeme postoji tendencija da se studenti i na dodiplomskim (osnovnim) studijama uvedu u istraživanje. Na ovom nivou studija istraživanje se javlja u funkciji nastave.

Studenti se uvode u metodologiju istraživanja, a u istraživačkim seminarima definišu svoje projekte i preduzimaju empirijska istraživanja za svoje diplomske radove i na taj način stiču potpuniju sliku o važnosti istraživanja za profesionalni razvoj u području koje su izabrali za svoje studije. Prožimanje nastave i istraživanja nije moguće u velikim nastavnim grupama. Male studijske grupe imaju poseban značaj za uvođenje studenata u istraživački rad.

Za vrijeme osnovnih studija kada student iz raznih razloga ne može biti angažovan u istraživanju, potrebno ga je orijentisati na “traženje” pitanja, na formulisanje pitanja i problema za rješavanje za šta će on koristiti odgovarajuću literaturu. Istraživačka aktivnost studenata je dobra prilika da se studenti upoznaju sa praktičnim problemima u sakupljanju podataka u svom području: intervju, testova, pregleda, posmatranja stanja podataka, proučavanja slučajeva, mjerenja, posmatranja, utvrđivanja problema i njihovih praktičnih manifestacija itd. Sve su ovo pogodne okolnosti za vježbanje u timskom istraživačkom radu i sakupljanju podataka i mogu biti korišćeni za uvođenje dinamičkih oblika nastave.

Kada se javila koncepcija “masovnog studiranja” uvođenje studenata u istraživački rad dovedeno je pod znakom pitanja. Visoko obrazovanje (posebno univerziteti) suočilo se sa dilemom da li da orijentišu istraživanje na postdiplomske i doktorske studije, da ga institucionalizuju, a ne da ga uvode za vrijeme osnovnih studija. Iskustvo na stranim univerzitetima po ovom pitanju veoma je različito. Na nekim univerzitetima nastavnici u dodiplomskoj nastavi rijetko postavljaju sebi zadatak da se angažuju u istraživačkom radu. Takva praksa ima negativne posljedice zato što univerzitetski nastavnik postaje uglavnom predavač koji sa manje ili više uspjeha reprodukuje sadržaje udžbenika. To snižava kvalitet univerzitetske nastave i svodi je na nivo nastave srednje škole. Smanjenje istraživačkog rada na univerzitetima prouzrokovano je i finansijskim ograničenostima čak i za istraživanje u funkciji nastave. Iskustva savremenih univerziteta pokazuju da odvajanje istraživanja od nastave za vrijeme osnovnih studija vodi do *stagnacije* kvaliteta nastave i pogoršanja njene teorijske osnove. Nastava je izgleda više orijentisana na propisivanjima i receptima. Čak i kvalitet postdiplomskih studija se snižava zato što profesori nemaju priliku za vrijeme osnovnih studija da orijentišu i podstiču studente na istraživački rad i među njima biraju one za magistarske i doktorske studije. Prošlo iskustvo pokazuje da je istraživanje *neodvojivi dio* visokog obrazovanja. Ovdje treba dodati da je ono, takođe, značajno da se priključi trendovima koji vode od individualnog ka timskom istraživanju, od monodisciplinarnog ka multidisciplinarnom istraživanju.

Fleksibilniji oblici nastave omogućuju studentima da se osposobljavaju za istraživački rad. Kada je student uključen u istraživački rad, to mu

omogućuje da razvija svoje sposobnosti za integraciju i sintezu znanja, a to je jedan od prvenstvenih zadataka univerzitetske nastave. Ako uvodimo studente u istraživački rad, zato što savremeni stručnjak treba i često je u situaciji da primjenjuje istraživačke metode, tada ćemo stvoriti solidnu osnovu za izbor talenata koji će biti otkriveni i podsticani čak i za vrijeme osnovnih studija. Istraživanje u funkciji nastave na univerzitetima ne mora biti vođeno kriterijumom ekonomske mogućnosti zato što ono služi pripremanju mladih istraživača.

Budući istraživački rad zavisice od kvaliteta istraživanja na univerzitetu. Zato je potrebno podsticati najsposobnije da se angažuju u istraživanju. U vremenu koje dolazi saradnja između različitih disciplina biće od posebne važnosti za rješavanje složenih istraživačkih problema, saradnja među univerzitetima, optimalno korišćenje istraživačkih potencijala, saradnja među istraživačkim centrima van zemlje kako bi se bilo u toku sa naučnim dostignućima drugih i saradnja sa ekonomijom na zajedničkim istraživačkim zadacima. Poseban značaj u svemu novom jeste određivanje prioriteta istraživanja, ulaganje istraživačkih napora u istraživanje relevantnih problema društva, ekonomije i kulture. Univerzitet ne može biti “*servis*” za kratkotrajne zadatke. Za te namjere funkcija istraživanja i razvoja uvedena je u privredi. Određivanje istraživačkih tema ma od kojih faktora van univerziteta nosi u sebi opasnost od prakticisma, smanjenje prostora za fundamentalna istraživanja i razvoj teorije i ometa stvaralačke inicijative pojedinaca. Pored ujedinjavanja istraživanja i nastave potrebno je obratiti više pažnje *sintezi* i diseminaciji znanja stečenog putem istraživanja. U buduće razvoj visokog obrazovanja dobiće u tim okvirima povećani značaj zato što sve aktivnosti ljudskog života zavise od istraživanja i znanja. To je razlog što će sve nauke proširiti svoje istraživačke aktivnosti.

Pitanje od vitalnog značaja za kvalitet nastave i dinamičko istraživanje je obnova istraživačkog podmlatka. Budućnost univerziteta uopšte zavisice od dinamike priliva mladih ljudi sa novim idejama, entuzijazmom i sposobnostima. Oni će biti garancija vitalnosti nastave i nauke. Na mnogim univerzitetima zbog ekonomske stagnacije broj mladih istraživača opada. Obnova istraživačkog kadra na univerzitetima susrijeće se sa nedostatkom finansijskih sredstava, smanjenjem šanse za rješavanje egzistencijalnih pitanja, smanjenje mogućnosti za brže napredovanje zbog starenja strukture univerzitetskog kadra. Na mnogim univerzitetima *obnova* univerzitetskog kadra postaće jedan od najozbiljnijih problema sa kojim ćemo se susresti u neposrednoj budućnosti. Kvalitet ove obnove diktiraće kvalitet i intenzitet naučnog i nastavnog rada. Univerziteti imaju sve manje mogućnosti da zadrže talentovane studente u nastavi i istraživačkom radu. Obnova ljudskih potencijala ne može se dešavati samo onda kada se stariji profesori penzionišu. Mladi se moraju pripremiti za nastavu i istraživanje, moraju steći magistarske

i doktorske stepene, a to je proces koji traži vrijeme. Tome treba dodati da je zajednički rad starijih i mlađih istraživača i profesora koristan sam po sebi. Međusobno oplodavanje ideje može voditi nastavu i nauku do međunarodnog nivoa. Nove discipline i nova područja istraživanja koja se danas javljaju traže od društva (države) da obezbijedi veći broj kompetentnih istraživača i visoko obrazovanog kadra. Nove razvojne i istraživačke jedinice koje se javljaju u industriji traže sposobne istraživače. U ovom svijetlu javlja se problem mobilnosti naučnog kadra unutar univerziteta, između univerziteta i istraživačkih jedinica u privredi. Cirkulacija kadra između univerziteta i privrede može se dešavati samo na osnovu naučnih referenci i iskustava. Obezbjeđivanje mogućnosti da “svježa krv” uđe u strukturu univerzitetskog kadra bila bi velika pomoć u podizanju kvaliteta nastave i naučnog rada.

Komparativna proučavanja pokazuju da je istraživanje *aksiom* savremenih univerziteta. Druge univerzitetske funkcije ne mogu se uspješno ostvarivati bez istraživanja. Iz tog *aksioma* izvodi se zaključak o suštinskom jedinstvu nastave i istraživanja u okviru univerziteta. No ako su ove konstatacije o istraživanju u savremenim naučnim izvorima evidentne postoji dosta kritičkih refleksija o ulozi istraživanja na univerzitetima. U većini društva, pa i u našem, univerziteti nijesu nikada imali monopol u istraživanju. Takmiče se pojedinci, korporacije i državne ustanove i agencije koje djeluju van univerziteta. Postavlja se pitanje da li čitavo istraživanje treba da bude koncentrisano van univerziteta, a univerziteti da ostanu predominantno obrazovne ustanove. Ovakve tendencije postaju zbunjujuće. Istina je da je koncepcija “masovnog” visokog obrazovanja dovela do znatnog opterećenja nastavnika u ispunjavanju funkcije obrazovanja na štetu istraživačkog rada. Nastavnici su toliko preopterećeni brojem kurseva za koje su zaduženi da im ne preostaje ni minimum vremena za istraživanje. Osim toga, sposobnost za nastavu nije pratila sposobnost nastavnika za istraživački rad. Činjenica velikih brojeva koja proizilazi iz koncepcije “masovnih” studija prijeti da se prekine tradicionalni savez između nastave i istraživanja. Rješenja je nužno tražiti da se premosti jaz koji u savremenim uslovima postaje sve veći između nastave i istraživanja. Izmještanjem istraživanja u posebne ustanove (institute) i agencije van univerziteta, izgubiće se *kreativan* dio istraživačkih kadrova i tako će univerziteti osiromašiti u svom stvaralaštvu. Ne treba zaboraviti da na univerzitetima postoje infrastrukturni uslovi, pored nastavnika biblioteke, laboratorije, prostorni uslovi itd. Potrebno je izbjeći institucionalnu *izolaciju* univerziteta od važnijih djelova nacionalnog istraživačkog plana. Istraživanje kao suštinska univerzitetska funkcija nalazi se pred brojnim izazovima. Institucionalno istraživanje van univerziteta nastalo je van evropske istraživačke prakse i javlja se pod različitim nazivima kao “analitičke studije”,

“institucionalne studije” kao i “institucionalno istraživanje”. Posljednjih dekada 20. vijeka institucionalno istraživanje se znatno proširilo, a to utiče i na visoko obrazovanje.

4. Kultura funkcija visokog obrazovanja

Visoko obrazovanje utiče, posredno i neposredno na *kulturne* dimenzije društva uopšte. Kulturni uticaj visokog obrazovanja je teško područje za analizu zato što je visoko obrazovanje samo jedan od elemenata za analizu u tako složenom procesu međusobnih uticaja. Međutim, postaju upečatljivi problemi tog uticaja na podizanje i širenje kulture stanovništva uopšte. Oni su nađeni u koncepciji i sistemu otvorenih univerziteta koji su se iz Velike Britanije proširili u mnoge zemlje svijeta. Otvoreni univerziteti kao akademske ustanove za odrasle koje nude sve stepene od osnovnog do doktorata smišljenom kombinacijom različitih puteva obrazovanja (radio, televizija i druga savremena sredstva komunikacija) omogućuju stotinama hiljada ljudi da prate pojedine programe i na taj način proširuju svoje znanje i kulturu, a da nikad ne polažu ispite niti žele da dobiju neke stepene kvalifikacije. Britanija, a i neke druge zemlje engleskog govornog područja, imaju u tom pogledu vjekovno iskustvo manifestovano u radu univerzitetskih ekstenzi različitih profila, što nije bio slučaj sa praksom univerziteta kontinentalne Evrope. Na taj način oni su širili znanja (opšta, istorijska, filozofska, prirodna) među populacijom odraslih koji se nijesu interesovali za stepene i kvalifikacije. Univerziteti kontinentalne Evrope usmjeravali su se na one programe koji vode do različitih nivoa stepena i priznatih diploma. Nova situacija nastala sa proširivanjem znanja primorava univerzitete da se više “otvore” i prema onim programima za koje pojedini segmenti stanovništva pokazuju interesovanje (filozofskim, istorijskim, umjetničkim) i na taj način doprinose proširivanju i podizanju nivoa kulture stanovništva. Interesantna je u tom pogledu praksa univerziteta za treće doba koji se javljaju kao bitni faktori zadovoljavanja obrazovnih potreba ove kategorije stanovništva. U našoj zemlji univerziteti nijesu prihvatili ove oblike rada. Intelektualna kultura se znatno proširila. Nema sumnje da su tome bitno doprinijele ustanove visokog obrazovanja širenjem proizvedenih znanja van studentske populacije. Neki autoru (Jelenc-Krašovec, 2003) insistiraju na potrebi stvaranja mreže stručnjaka koja bi okupljala ljude i sa univerziteta i one iz instituta koji djeluju van univerziteta.

Sa stanovišta kulturne funkcije visokog obrazovanja ima još mnogo da se uradi kako bi se približili stanju i standardima nekih savremenih univerziteta. Potrebno je *povezivanje* univerziteta sa određenim kulturnim ustanovama (bibliotekama, muzejima, umjetničkim ustanovama) koje djeluju na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou. Potrebno je otvoriti prostore ne samo za programe koji vode do stepena i diploma, već i za one programe

(sportske, umjetničke i šire kulturne) koji bi doprineli kulturnom bogaćenju (stvaranju kulturnog kapitala) ne samo studentske populacije već širokom krugu građana u sredini u kojoj djeluju.

Dosadašnje analize pokazuju da su bitne funkcije visokog obrazovanja tijesno međusobno povezane, da se prepliću i uslovljavaju jedna drugu. Visoko obrazovanje je dio društva i njegovo izolovanje od društva je prosto nemoguće. Ustanove visokog obrazovanja (posebno univerzitet) *opiru* se kratkoročnim i brzim promjenama, jer one ne odgovaraju prirodi i suštini univerziteta. Ako se žele da se izvrše promjene univerziteta one moraju biti naučno zasnovane. Ma kakva inprovizacija i jednostrani pragmatizam mogu imati dalekosežne negativne posljedice.

Analizama smo pokazali da univerziteti ne mogu biti ograničeni samo na profesionalno pripremanje. Oni imaju višestruke ciljeve. Profesionalna funkcija univerziteta ima za cilj fundamentalno pripremanje studenata za odgovarajuće profesije. U uslovima “masovnog” visokog obrazovanja ključni problem je kako da se pređe, iz kvantiteta u kvalitet. Visoko obrazovanje suočava se sa problemom kako da se izvrše promjene u nastavi, šta uraditi da univerzitetska nastava postane zajedničko traženje studenata i nastavnika. Suštinska aktivnost univerziteta ogleda se u jedinstvu istraživanja i nastave. To je suštinska *odrednica* koja razlikuje univerzitetsko obrazovanje od srednjoškolskog. Budućnost univerziteta zavisi od obnove nastavnog kadra, od dinamike priliva mladih ljudi sa novim idejama, entuzijazmom i sposobnostima. To je put da se osigura *vitalnost* nastave i nauke. Visoko obrazovanje ima značajnu ulogu u društvu i kulturi, kulturnu ulogu u sredini u kojoj djeluje.

Literatura

1. I. P. Jakovlev (1980), *Integracioni procesi v višej škole*, pub, Leningradskovo Univerziteta, Leningrad.
2. H. Perking (1983), *The Changing Social Function of University: A historical Retrospect*, CAR-Information, No. 62.
3. F. Major (1991), *Sutra je uvijek kasno*, Jugoslovenska revija, Beograd.
4. J. A. Perkins (1978), *Autonomy*, IEHE, San Francisco.
5. T. Husén (1987), *Higher Education and Social Stratification: an international Comparative Study*, UNESCO, Paris.
6. Council of Europe (1984), *Higher Education and Research Policies in Europe Approaching the Year 2000*, Strasbourg.
7. S. Jelenc - Krašovec (2003), *Univerza za učečo družbo*, Sodobna družba, Ljubljana

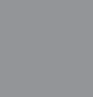
Essential functions of higher education

Abstract

The functions of higher education are closely interrelated. Its ability to change and induce change and progress in society must be scientifically based. Higher education cannot be reduced merely to preparation for future occupation. Higher education has multiple aims. The University should aim at the creation of highly prepared individuals with relevant qualifications, including professional training for their future profession. The essential function of the university is manifested through the integration of teaching and research. The future of the university depends on the teaching staff development and its renewal, of the dynamics of influx of young professionals with fresh ideas, enthusiasm and potential. That is the way how to ensure the vitality of teaching and science. Higher education has an important mission in society and culture along with its cultural role in the environment where it performs its functions.

Key words: functions of higher education: professional, social, scientific and cultural, changes, changes based on science, responsibility of teachers, responsibility of students

NAUČNO-ISTRAŽIVAČKI RAD



Dijana VUČKOVIĆ¹

LIRSKA POEZIJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime

Zadatak školske interpretacije lirске poezije jeste da učenike trajno zainteresuje za zvuke jezika stiha i da im pokaže ljepotu pjesničkog izraza koji je duboko protkan emocijom lirskog subjekta. Metodička interpretacija lirске pjesme mora biti utemeljena na najsavremenijim saznanjima nauke o književnosti, kao i na novim didaktičkim i teorijama učenja. Sistem metodičkog pristupa lirskoj pjesmi se kreira na bazi utvrđivanja statusa književne činjenice, poznavanja karakteristika lirске poezije i osobina djeteta određenog uzrasta.

Istraživanje koje smo izvršili pokazuje da reforma vaspitno-obrazovnog sistema nije u značajnoj mjeri promijenila pristup lirskoj pjesmi u nastavi, barem kada je riječ o stavovima nastavnika prema našem predmetu istraživanja. Možemo govoriti o tendencijama pozitivnog pomaka, ali s obzirom na dobru programsku koncepciju koja se nalazi u osnovi reformskog procesa, očekujemo postepeno inoviranje nastavnog pristupa lirskoj pjesmi.

Ključne riječi: učenik, lirska poezija, nastavnik, nastavni programi, sistemi interpretacije

Uvodna razmatranja

Lirska poezija predstavlja samu srž književne umjetnosti. Ako je književnost pogodna za ostvarivanje raznih ciljeva i zadataka nastave, svakako je lirika najpodesnija za podsticanje i razvijanje emocionalnosti i maštovitosti učenika, njihovo osposobljavanje za pomno i uživljeno, asocijativno čitanje. Učenici su „prinudeni” da osjete pjesnikovu emociju, da pažljivo prate njegovo jezgrovito, duboko proživljeno govorenje o „malim”, „običnim” stvarima.

¹ Dr Dijana Vučković, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Prilog je izvod iz doktorskog rada.

Književnost u našim nastavnim programima definitivno ima prednost u odnosu na ostale umjetničke oblasti. Sa njom počinjemo svoje formalno obrazovanje i ona nas prati sve do završetka srednje škole, a ponekad i duže. S obzirom na dugotrajnost i kontinuitet bavljenja učenika književnim sadržajima, bilo bi potpuno realno očekivati da će nastava stvoriti trajne potrebe za literaturom, da će uputiti mlade čitaoce da budu doživotni ljubitelji ove umjetnosti, da će ih naučiti, ne samo tehniku čitanja, već i mnogo više od toga – da čitanje književnoumjetničkih djela izgrade do nivoa nasušne vezanosti. Nakon dvanaest godina rada u oblasti koja bi trebalo da dotakne svaki segment života, da prožme učenike ljubavlju i zadivi ih svojom ljepotom, osebujnom i neponovljivom, skoro da se ne bismo smjeli ni pitati da li je nastava stvorila čitaoce koji „uživaju prosuđujući i prosuđuju uživajući” (Gete). No, javlja se mnogo signala koji pokazuju da naša nastava nije u dovoljnoj mjeri obavila svoj zadatak i da odrasli ne gaje programima projektovana interesovanja za književne sadržaje.

1. Teorijske osnove

1.1 Lirska poezija u savremenoj nastavi

Teško da bilo ko može biti zadovoljan aktuelnim stanjem u nastavi književnosti. Sporadični pokušaji pojedinih nastavnika entuzijasta da ovu nastavu modeluju kao izazov duhu, aktivnosti, kreativnosti učenika nisu opšta pojava. Suviše je površnih tumačenja, teorijski slabo (ili nikako) utemeljenih, praktično loše realizovanih. Nije, recimo, rijetka pojava da se učenicima nakon časa čitanja i interpretacije lirskog teksta dâ domaći zadatak da prepričaju tu lirsku pjesmu. Takvim i sličnim zahtjevima nastavnik pokazuje svoje nepoznavanje prirode lirike i nesposobnost da učenike uvede u tanani svijet lirskih kazivanja. S obzirom na takve okolnosti, nije nikakvo čudo da djeca (za koju brojni poznavaoци smatraju da imaju prirodnu dispoziciju za doživljavanje lirike) ne vole lirsku poeziju, ne osjećaju pjesnički ritam i melodiju, ne mogu zamisliti pjesničke slike. Čini se da sa školovanjem „napreduje” udaljavanje djece od lirskog svijeta.

Umjesto vrednovanja kao posljedice problemskog (*problematizovanog*) i detaljnog analitičko-sintetičkog promišljanja o tekstu, daju se ustaljene fraze i uopštjeni sudovi kojima se ne dopire do suštine književnog djela. Tako se, još uvijek, uprkos napretku teorijske misli o literaturi, nakon čitanja i analize lirske pjesme ne ističe temeljan vrijednosni sud. Naprotiv, prezentuju se pouke i poslovice, a time se složeni svijet lirskog teksta siromaši, svodi na jednu rečenicu koja, ma kako jezički i stilski bila dobro uobličena, ne može obuhvatiti i označiti kompleksnu cjelovitost poetskog teksta. Ti vještački korelati teksta ostaju u svijesti učenika kao njegove suštinske odrednice i najmarkantnije vrijednosti. Prirodno je da takvo postupanje u nastavnoj

praksi nema mogućnosti da razvije, produbi, intenzivira učenički interes za književnost. Nastava ovog područja ima tu „povoljnost” da se kao osnovnim sadržajem bavi književnim tekstom i fikcionalnim svijetom, a to bi trebalo da rezultira neslućenim mogućnostima kreativnog ponašanja i učenika i nastavnika.

Emil Štajger je, konstituišući svoju ideju čitanja u hermeneutičkom krugu, govorio o tome da se na samom početku uživljanja u svijet teksta pitamo šta je to što nas obuzima u vezi sa lirskom pjesmom. Tezu ćemo obrnuti i zapitati se šta je to sa nama i u nama kad nas se ništa iz te pjesme ne tiče, kad nas ne dotiče niti jedan njen ispovijedni ton. Da li je u pitanju samo nedostatak predisponiranosti i zakržljale literarne sposobnosti, ili je u toku našeg školovanja izostao neki korak koji bi nam pomogao da u knjizi uvijek tražimo prijatelja i sagovornika?

Neke od tendencija savremene nastave koje značajno idu u prilog inoviranju metodičkog pristupa lirskoj poeziji su: teorija recepcije (koncepcija Jausa) je u novim programima prezentovana kao osnovni metodološki okvir nastave književnosti; pristup razvoju ličnosti u potencijalno mogućim pravcima (onim za koje postoji predisponiranost) baziran na savremenim teorijama sposobnosti, posebno Gardnerovoj teoriji multiple inteligencije; insistiranje na individualizaciji nastave; uvođenje igre u vaspitno-obrazovni proces; uključivanje elemenata socijalnih teorija učenja (kao što su interaktivnost i kooperativnost) u nastavni proces i insistiranje na složenijim modelima komunikacije od tradicionalnog, što je značajan korak ka aktiviranju učenika u svim fazama interpretacije.

1.2. Opšti didaktičko-metodički uslovi tumačenja lirske pjesme u nastavi

Proces uvođenja bilo kog nastavnog sadržaja realizuje se kroz tri sukcesivne **etape**: pripremanje, realizaciju i evaluaciju. Planiranje i pripremanje je osnova na kojoj pokušavamo izbjeći stihijnost u nastavi, to jest, ovaj proces u što većoj mjeri približiti determinisanim, a udaljiti ga od stohastičkih sistema u kojima su ishodi prilično neizvjesni. Pripremanjem postizemo sistematičnost u radu, obezbjeđujemo neophodna nastavna sredstva i pomagala, predviđamo pojedine etape i eventualne poteškoće, utvrđujemo mogućnosti za stvaralački rad učenika, razmišljamo o vezi sadržaja sa drugim oblastima itd.

Realizacija nastavnog procesa će se odvijati u skladu sa karakteristikama izabranog **metodičkog sistema** – interpretativno-analitičkog, problemsko-stvaralačkog ili korelacijsko-integracijskog.

Evaluacija ili vrednovanje nastavnog procesa je etapa koja će nastavniku omogućiti da procijeni efekte koje je ostvario u radu sa svojim učenicima.

U nastavi lirske poezije je veoma važno napraviti dobru sociološku organizaciju rada. Prilikom izbora **oblika rada** mora se voditi računa o velikom broju determinišućih faktora, među kojima su od posebne važnosti: uzrast učenika, njihove individualne karakteristike, naviknutost na različitu sociološku organizovanost nastavnog procesa, priroda i karakter sadržaja, tip časa, postavljeni ciljevi i zadaci nastave, raspoloživo vrijeme, mogućnosti upotrebe nastavne tehnologije i tako dalje.

Lirika podržava svaki od organizacionih oblika rada. Na jednom času se mogu funkcionalno smjenjivati dva, pa i više oblika. Važno je istaći da nijedan od njih neće sâm po sebi obezbijediti aktivnu uključenost učenika.

Raznovrsnost sociološke organizacije na času unijeće dinamiku i faktor interesovanja u nastavni proces, a svaki od oblika rada će u pogodno izabranom trenutku pokazati svoje prednosti i dati doprinos kvalitetu interpretacije.

Nastavne metode koje primjenjujemo prilikom tumačenja lirske pjesme zapravo su iste one koje prepoznajemo i na drugim časovima. Logika njihove upotrebe se usklađuje sa svim bitnim faktorima, kao što su: učenik sa svojim uzrasnim (princip prilagođenosti uzrastu) i ličnim karakteristikama (individualizacija), lirska pjesma kao specifičan sadržaj (princip naučnosti), odjeljenje kao posebna grupa, način njegovog funkcionisanja...

U suštini, osnovna metoda je **rad na tekstu**, ali se sa njom sinhronizovano primjenjuju i ostale: usmeno izlaganje, razgovor, ilustrativni radovi, demonstracija i praktični radovi, te pisani radovi.

Klasifikacija nastavnih časova na: obradu, utvrđivanje, obnavljanje, proširivanje itd, ovdje je apsolutno prihvatljiva, ali pod uslovom da povedemo računa o adekvatnosti terminologije. Rogobatno zvuči kad kažemo da lirsku pjesmu „obrađujemo”, „proširujemo”, „utvrđujemo” i tome slično. Mi, naravno, možemo da *produbimo doživljaj* i *proširimo razumijevanje* njenih ekspresivnih činilaca, ali nikako i nju.

Za časove izučavanja lirike su pogodniji nazivi: čitanje i analiza lirske pjesme (M. Vučković), interpretacija pjesme (P. Ilić). Pri tome, svakako, podrazumijevamo da se učenički doživljaj i razumijevanje lirske pjesme kreću od prvog susreta sa lirskim činjenicama i njihovog percipiranja (što bi bio analogno sadržaju i karakteru časa **obrade**), ka **produblivanju** učeničke emocionalne vezanosti za svijet lirske pjesme i **proširivanju znanja** o njemu, **obnavljanju** utisaka, doživljaja i ideja, ali i njihovoj **primjeni** u novim okolnostima u kojima do izražaja dolaze aktivnost i kreativnost. Znanja o lirici, dakako, moraju da budu povezana, te tako vršimo i njihovo **sistematizovanje**, ali na način koji je adaptiran u odnosu na teoriju književne recepcije i koji pokazuje odnos djela prema sistemu složenog horizonta očekivanja čitalaca.

1. 3. Metodički sistemi nastave lirske poezije

U vezi sa nastavom književnosti, D. Rosandić navodi pet različitih metodčkih sistema. Neki od njih su već svrstani u domen tradicionalističkih pristupa, a drugi su, pak, i danas preporučljivi i aktuelni zahvaljujući svojoj jasnoj i logičnoj strukturi koja je otvorena za nadogradnju i fleksibilna u odnosu na diferentne vrste tekstova, a možemo je prilagoditi radu sa različitim uzrastima.

Rosandić (1986:203) razlikuje sljedeće sisteme: dogmatsko-reproduktivni, reproduktivno - eksplikativni, interpretativno-analitički, problemsko-stvaralački i korelacijsko-integracijski.

Prve dvije grupe pristupa su potiskivale aktivnost učenika u procesu literarne komunikacije i suzbijale njegovu kreativnost. Kao takvi, smatraju se prevazidenima i o njima danas govorimo samo sa aspekta istorije metodčkih sistema.

Evidentno je skoro i iz samih naziva pojedinih sistema da su u veoma uskoj vezi sa proučavanjem književnosti u nauci i da se prva dva mogu dovesti u ravan sa spoljašnjim pristupima, a preostala tri sa imanentnim. Takođe, tri su posljednja sistema jasno povezana i sa savremenijim didaktičko-metodčkim saznanjima, a posebno pozicioniranjem učenika u centar nastavnog procesa, te insistiranjem da se on aktivno, djelatno i stvaralački ponaša u nastavi koja je prožeta rješavanjem problema i koja sadržaje prezentuje, ne iscjepkano i parcijalno, nego integralno i cjelovito.

U oblikovanju sistema odražava se shvatanje nastavnog sadržaja, organizacionih oblika rada, položaja učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, te postupaka kojima se ostvaruju ciljevi i zadaci (Rosandić, 2005:203).

U *interpretativno-analitičkom sistemu* učenik se tretira kao estetski subjekat. Lirska pjesma je centralni nastavni sadržaj koji se interpretira u skladu sa imanentnim pristupom književnom djelu, a sâm tok aktivnosti njenog tumačenja je prilagođen emocionalnim i sazajnim mogućnostima djece. Uspostavljen je slijed radnji koje nastavnik i učenici realizuju u toku časa.

Gabrijela Šabić (1983: 98-100) navodi faze interpretacije: motivacija za prihvatanje lirske pjesme, najava pjesme, interpretativno čitanje, emocionalna pauza, izražavanje učenikovih doživljaja, interpretacija pjesme (u užem smislu) i završno interpretativno čitanje ili memorisanje lirske pjesme.

Miroljub Vučković (1993: 71-73) predlaže model: stvaranje pogodne atmosfere, čitanje teksta, analitičko-sintetički pristup, analiza sadržinske strukture (tematska građa, motivi, pjesničke slike, raznovrsna osjećanja), stilske osobenosti teksta, idejne vrijednosti i sintetizovanje zapažanja.

Problemska nastava je sve prisutnija u našim školama, što je potpuno opravdano s obzirom na to da je prepoznajemo u različitim teorijama učenja.

Ova nastava je jedna od mogućnosti koje nam pomažu da inoviramo nastavni proces, učinimo ga modernim i primjerenim djeci savremenog doba koja su u prilici da dođu do mnogo veće količine informacija nego što je to bio slučaj sa prethodnim generacijama. Ova vrsta nastave ima čari izazova, osnova joj je istraživačka, a zahtijeva značajan misaoni angažman učenika, to jest, „...mogli bismo reći da je u fokusu poimanja sadržaja i suštine problemskog učenja protivurječnost između poznatog i nepoznatog, datog i zadatog, iz čije se konfrontacije generiše intelektualna i fizička energija učenika, kao nužan uslov njegovog pokretanja na složene misaone aktivnosti, stvaralački rad i maksimalno angažovanje” (Mijanović, 2002:141).

Problem je zadatak koji ne možemo riješiti pomoću ustaljenog sistema radnji i postupaka. Ovakav zadatak sadrži neku nesaglasnost, prepreku koja ometa direktno uviđanje veza između poznatog materijala i zahtjeva koje postavlja problemska situacija. Ta nesaglasnost stvara emocionalnu i misaonu napetost koja se prevazilazi jedino rješavanjem zadatka problemskog karaktera.

Polazna uporišta za ovu vrstu nastave, između ostalih, pronalazimo u sljedećim teorijama učenja:

1. Robert Ganje, predstavnik neobihejviorizma, gradi svoj model kumulativnog učenja. U njegovoj hijerarhiji tipova učenja najviše mjesto pripada rješavanju problema;

2. Predstavnici geštalt teorije govore o etapama procesa problemskog učenja, a to su: preparacija, inkubacija, iluminacija i verifikacija. Znanja su integrisana u cjeline i mi ih ne možemo usvajati „na parče”;

3. Kognitivisti (Vigotski, Džui, Bruner, Galjperin...), takođe, prednost daju samostalnom usvajanju znanja kroz koje se realizuje razvoj mentalnih struktura individue. Na bazi ovih teorija formirani su modeli nastave problemskog tipa. Među njima su najpoznatiji: Djujev projekt-metod ili problem-metod i učenje putem otkrića Džeroma Brunera (Vilotijević, 2000: 129-263).

Problemska nastava književnosti ima specifičnosti koje proističu iz sadržaja koji se izučava, a to znači da je: „književni problem vezan za određenu poteškoću, prepreku i nedoumicu sa kojima se učenik suočava u toku razmišljanja, obrazlaganja, dokazivanja, odnosno tumačenja neke literarne pojave, situacije ili piščevog gledišta” (Milatović, 2007: 56).

Brojni autori su se bavili utemeljenjem problemske nastave književnosti. Između ostalih, problemske modele nalazimo u radovima: O. Gajić (2004), D. Rosandića (2006), M. Stevanovića (1985).

Lirika je specifičan nastavni sadržaj i njenoj prirodi je svojstveniji interpretativno-analitički sistem koji problemskim pitanjima bogatimo i inoviramo, to jest, u koji unosimo karakter *problematizovanja*. Književno

djelo se, u toku postupka problematizovanja, raščlanjuje na niz literarnih nedoumica, uočavaju se dvosmislenosti i mogućnosti različitih tumačenja, markiraju se riječi i izrazi upotrijebljeni u figurativnom značenju, zapažaju se neodređenosti i nedorečenosti, identifikuju se ekspresivna mjesta itd.

Korelacijsko-integracijski sistem se u radu sa mlađim uzrastom izvodi iz pojma unutrašnje povezanosti gradiva. U okviru predmeta *Maternji jezik i književnost* diferencirane su dvije oblasti – jezik i književnost. Integracijom se svi sadržaji sjedinjuju i čvrsto povezuju u logičnu cjelinu.

Što se tiče unutrašnje korelacije, moramo istaći da se ona prosto nameće karakterom lirske pjesme kao specifičnog sadržaja. Nije li lirski govor sâm po sebi izuzetna jezička forma? Riječi lirske pjesme i njihovi spojevi su čest podsticaj za leksička i semantička vježbanja, govorne igre, vježbe u upoznavanju stilskih figura i tome slično. Takođe, lirika nerijetko „insistira” i na izradi kraćih pismenih sastava njome inspirisanih, a usmjerava i vježbe usmenog izražavanja. Zapravo, praktično je nemoguće realizovati čas interpretacije lirske pjesme na kome neće biti i elemenata kulture usmenog i pismenog izražavanja i korelacije sa područjem jezika.

Sva tri sistema korespondiraju sa procesom tumačenja lirske pjesme u nastavi. Važno je da ih koristimo u skladu sa prirodom teksta, uzrastom i mogućnostima učenika, kao i ostalim relevantnim didaktičko-metodičkim uslovima.

1.4. Osnovne pretpostavke tumačenja lirske poezije u nastavi

Mnogo je faktora koji utiču na proces tumačenja lirske pjesme u nastavi. Prije svega, polazište interpretacije mora biti priroda lirske poezije (utvrđujemo *status književne činjenice*) i, svakako, prilikom tumačenja moramo voditi računa o karakteristikama mladih recipijenata.

Polazišta uspješne interpretacije lirske pjesme u nastavi su:

1. Lirska pjesma je bliska djetetu po samoj svojoj prirodi. Ona, baš kao i dijete, koristi *naivnu optiku*. Ipak, iza nje stoji starije iskustvo koje je oblikuje na način koji će pomoći mladom recipijentu da tragom njenih stihova zakorači u *zonu svog narednog razvoja*.

2. Ova je pjesma snažno emocionalno obojena. Jezik joj je „izlomljen”, a izraz konstruisan po posebnim zakonima. Možemo u njoj razaznati različite slojeve i njihovo prožimanje. Jedinstvom svih svojih slojeva donosi tonove *meke osjećajnosti*.

3. Lirska pjesma za djecu je genetički povezana sa *simboličkom igrom*, što je čini sadržajem koji i sâm donosi duh zaigranosti.

4. Njome ostvarujemo brojne operativne ciljeve. Značaj u funkcionalnoj, vaspitnoj i obrazovnoj sferi je skoro nesaglediv. Čini se da nema djelića

dječije ličnosti koji neće pozitivno reagovati na adekvatno interpretiranu lirsku pjesmu u nastavi.

5. Dijete posjeduje neka interesovanja za lirsku poeziju još iz predškolskog perioda. Njih u nastavi moramo prihvatiti i podržati, ali naš cilj nije samo da ne izgubimo ono što dijete već ima, već da razvijemo nove sazajne potrebe i horizonte, drugačija i složenija interesovanja i da motivišemo djecu da se trajno druže sa „alhemijom riječi” u stihu.

6. Nastavnik vodi učenike u toku *receptije* lirske pjesme. Odgovarajućim pitanjima i zadacima im pomaže da aktuelizuju svoj *horizont očekivanja* i da utvrde veličinu *estetske distance* koju je pjesma ostvarila (šta je novo donijela recipijentu).

7. *Etape rada na času* su: motivacija, interpretativno čitanje, objavljivanje doživljaja, tiho čitanje usmjereno istraživačkim zadacima, psihološka pauza, analitičko-sintetički postupak (tumačenje sadržaja, ideja, jezika i stila), objedinjavanje utisaka, vrednovanje i samostalan i stvaralački rad učenika. Ove etape čine složen sistem radnji i postupaka koji je podesan za interpretaciju različitih lirskih tekstova. Od konkretne pjesme i njenih recipijenata zavisi kako će koja faza biti realizovana u pogledu: vremena, nastavnih metoda i sredstava, oblika rada itd.

8. U nastavi polazimo od učeničkog *doživljaja*. Na samom početku tumačenja interesujemo se za globalne utiske koje u kasnijim etapama potvrđujemo i konkretizujemo kroz pojedinosti. Analiza lirske pjesme na času započinje učeničkim prezentovanjem doživljenog, a zatim se, u kasnijim fazama analize, utisci i osjećanja direktno dovode u vezu sa posebno upečatljivim mjestima, sa izvorštima i nadahnućima lirske emocije, a time se ostvaruje i *razumijevanje* lirskog poetskog teksta.

9. U toku tumačenja pjesme bavimo se njenim sadržajem, tematikom i motivima, pjesničkim slikama, ritmom, okazionalnim i kanonskim ponavljanjima, kao i ostalim karakteristikama slojevite i dinamičke strukture konkretne lirske pjesme. Interesujemo se za ideje ostvarene u stihu, njihova prožimanja i stvaranje polisemičnosti. Cilj idejne analize nije redukovanje idejnosti na jednu rečenicu, nego razmišljanje, istraživanje, dokučivanje staza satkanih od stihova, pravaca u koje nas one vode i formulacija cjelovite idejne obojenosti.

10. *Vrednovanje* je etapa u okviru koje pokušavamo uputiti djecu kako da vrše procjenu estetske vrijednosti stihova. Ističe se finalni vrijednosni sud, utvrđuje estetska distanca i novina koju je djelo donijelo svome čitaocu.

11. Samostalan i stvaralački rad trebalo bi da omogući djeci da stvaraju dalje na temelju stihova, da konkretizuju nedorečeno i iskazuju unikatnost vlastite receptije, a sve to na bazi vrijednosti koje su objektivno utvrđene u prethodnim etapama analize.

12. Finalne aktivnosti moraju biti fokusirane na sintetizovanje zaključaka i objedinjavanje utisaka proizvedenih lirskom pjesmom. Stoga se kao neophodan zadatak nameće i završno čitanje pjesme.

Lirskoj pjesmi u nastavi moramo pristupiti u skladu sa njenom prirodom – živom i plastičnom, inventivnom, začudnom i otkrivalačkom, jer samo tako će je djeca doživjeti i razumjeti kao umjetnički sadržaj i jedino na taj način smo u prilici da u nastavi razvijamo literarne sposobnosti učenika. Ako dijete na času čitanja i analize lirske poezije mora samo brojati, registrovati i memorisati, onda lirska pjesma ima karakter i vrijednost obične lekcije, a potpuno gubi svoju umjetonosnu organizaciju i težnju da isposreduje i probudi u svijesti svojih čitalaca doživljaj (utiče na afektivno područje) i razumijevanje (djeluje na kogniciju).

Fini lirski vez fikcije, prožet emocijom i mišlju, kao stvoren je da dijete povede u izlet nepredvidljivog i divergentnog, različitog i novog poimanja.

1.5. Pregled srodnih istraživanja

U vezi sa interpretacijom lirske poezije u osnovnoj školi rađeno je više istraživanja. Lirika je bila predmet naučnog interesovanja: G. Šabić (1983), P. Ilića (1980), D. Rosandića (1986), M. Kermek-Sredanović (1985) itd.

Autori su se bavili procesom interpretacije, analizom pojedinih etapa tumačenja, interesovanjima učenika za lirsku poeziju i za pojedine slojeve pjesme.

Rezultati istraživanja pokazuju da učenici nisu u dovoljnoj mjeri zainteresovani za lirsku poeziju (Rosandić, Kermek-Sredanović), da je problem uočavanja tematsko-motivske strukture pjesme za njih veoma složen (Ilić), te da motivisanje za čitanje ili slušanje poezije ima ogromnu ulogu u procesu recepcije pjesme (Kermek-Sredanović, Šabić).

2. Metodologija istraživanja

2.1 Problem, predmet, cilj i zadaci istraživanja

Problem ovog istraživanja predstavlja metodički pristup lirskoj pjesmi u nastavi. Budući da je u Crnoj Gori u toku reforma cjelokupnog vaspitno-obrazovnog sistema, te da su mnogi segmenti planiranja, realizacije i vrednovanja nastave inovirani, interesovalo nas je da li je sve to uticalo na kvalitet interpretacije lirike u nastavi.

Predmet našeg istraživanja su stavovi nastavnika prema metodičkoj interpretaciji lirske poezije u prva dva ciklusa osnovne škole.

Cilj istraživanja je bilo poređenje stavova nastavnika tradicionalne i reformisane osnovne škole prema tumačenju lirske poezije u prva dva ciklusa.

Zadaci istraživanja odnose se na identifikovanje eventualnih razlika između nastavnika koji nastavu realizuju po tradicionalnom ili po reformisanom

programu u pogledu: 1. stavova **prema zainteresovanosti učenika za lirsku poeziju**; 2. procjene **stepena zastupljenosti lirske poezije u nastavnim programima**; 3. „uvažavanja” **programskog izbora sadržaja** (rade samo pjesme koje su predviđene ili čitaju i druge, po svom i učeničkom izboru); 4. **procjene vremena** potrebnog za interpretaciju pjesme u nastavnom procesu; 5. **načina dnevnog planiranja**; 6. primjene **zadataka pripremnog karaktera** koji se rješavaju u priječasovnoj etapi; 7. realizacije **etapa metodičkog pristupa lirskoj poeziji**; 8. **domaćih zadataka**; 9. primjene **oblika rada**; 10. **izbora nastavnih metoda**; 11. upotrebe **nastavnih sredstava** i 12. **diferencijacije nastave**.

2.2. Hipoteze istraživanja

Glavna hipoteza istraživanja glasi: Ne postoji statistički značajna razlika između stavova nastavnika tradicionalne i reformisane škole prema metodičkoj interpretaciji lirske poezije.

Pomoćne hipoteze su postavljene u skladu sa zadacima. Praktično, svaki od zadataka je realizovan testiranjem odgovarajuće hipoteze.

2.3. Metode, tehnike i instrumenti

Osnovna metoda u ovom istraživanju je deskriptivna. Opisani su stavovi nastavnika koji realizuju tradicionalne i reformisane programe. Identifikovani su i neki uzroci razlika i sličnosti koje su se pojavile među odgovorima grupa ispitanika.

Upotrijebljene su tehnike anketiranja i analize pedagoške dokumentacije. Anketiranje je obavljeno sa nastavnicima, a analiza pedagoške dokumentacije služila je za identifikovanje „A” i „B” škola (A škole su školske 2004/05. godine uključene u reformu, a B škole godinu dana kasnije) i za ujednačavanje grupa ispitanika.

Osnovni instrument prikupljanja podataka je anketni upitnik za nastavnike (konstruisan od strane istraživača). Instrument nije standardizovan, što je nalagalo oprez u toku interpretacije rezultata. U anketnom upitniku su kombinovana pitanja otvorenog i zatvorenog tipa.

2.4. Uzorak

Uzorak istraživanja čine 132 nastavnika razredne nastave koji rade u nikšićkim i podgoričkim A i B školama. Ovo je namjerni uzorak, izabran iz razloga što su obuhvaćene škole najduže u reformskom procesu. Od ukupnog broja anketiranih, 51 nastavnik je zaposlen u A, a 81 u B školama.

2.5. Statistička obrada podataka

Dobijeni podaci su obrađeni kvantitativno i kvalitativno, a rezultati su komentarisani tekstualno. U toku analize rezultata upotrijebljen je

neparametrijski pokazatelj — χ^2 test.. U slučaju postojanja statističke značajnosti na nivou 0,05, izračunat je koeficijent kontingencije.

Za unos i obradu podataka upotrijebljen je statistički paket *SPSS 15.0*.

2.6. Rezultati istraživanja

Odgovori nastavnika su poslužili kao materijal za analizu pojedinih metodičkih elemenata nastavnog procesa izučavanja lirike u prva dva ciklusa osnovne škole. Interpretacija je realizovana po utvrđenim zadacima i hipotezama.

1. Prvo pitanje je postavljeno u verziji skale Likertovog tipa (pet nivoa procjene). Mišljenja nastavnika o učeničkoj zainteresovanosti za lirsku poeziju su bila prilično ujednačena. Ipak, javile su se razlike u stavovima: *neodlučan/na sam*, za koji se izjasnilo 9 (64%) nastavnika reformisane i 3 (1,52%) nastavnika tradicionalne škole; *jesu* koji je obilježilo 53 (80,30%) nastavnika koji su uključeni u reformu i 48 (72,73%) njihovih kolega koji rade po tradicionalnim programima. Veći se broj nastavnika tradicionalne škole (njih 14 ili 21,21%) opredijelio za tvrdnju da su učenici *izuzetno zainteresovani* u odnosu na njihove kolege uključene u reformu (4 ili 6,06%).

Analizom statističke značajnosti, došli smo do vrijednosti $\chi^2=9,803$, što je, uz tri stepena slobode, značajno na nivou 0,05 (tačnije, $p=0,02$). Koeficijent kontingencije $C=0,263$ svjedoči da je riječ o slabo izraženoj povezanosti.

2. Drugo pitanje se odnosilo na zastupljenost lirske poezije u programima. Najveći broj nastavnika tradicionalne škole (njih 54 ili 81,82%) smatra da je *Nastavni plan i program* (iz 1998) u dovoljnoj mjeri predvidio čitanje lirskih pjesama. Njihove kolege iz reformisane škole se, takođe, najviše opredjeljuju za tvrdnju *dovoljno*. Takav stav je iznijelo 48 nastavnika (72,73%), a njih 16 (24,24%) nije zadovoljno predloženim brojem lirskih pjesama.

Hi kvadrat test ima vrijednost 1,612, što, uz dva stepena slobode, nije statistički značajno na nivou 0,05.

3. Nastavni program tradicionalne škole je propisivao obavezne sadržaje. Savremeni *Predmetni program* (2005) sadržaje predlaže, što znači da je nastavnicima ostavljena sloboda izbora. Ako oni procijene da će neki drugi sadržaj uspješnije voditi ostvarenju ciljeva nastave, imaju mogućnost da njime zamijene predloženi.

Treće pitanje se odnosilo upravo na ovaj aspekt nastave – da li u školi djeca čitaju samo predviđene i predložene tekstove ili i neke druge.

Odgovori nastavnika su praktično podudarni. Veći broj nastavnika iz obje grupe je sa djecom čitao i pjesme koje programi ne sadrže. U slučaju nastavnika reformisane škole, to je potpuno opravdano, jer je sadržajni dio kurikuluma *predložen*. Nastavnici tradicionalnog koncepta trebalo bi da realizuju sve programima predviđene sadržaje.

Hi kvadrat ima vrijednost 0,00. Dakle, nema statistički značajne razlike između grupa ispitanika.

4. Vrijeme za školsku interpretaciju pojedinih lirskih pjesama određuju nastavnici u skladu sa svim relevantnim didaktičko-metodičkim faktorima. Dva školska časa je odgovor koji je obilježilo skoro pola nastavnika i jedne i druge školske koncepcije. Razlike smo uočili u kategorijama: *manje od jednog časa* (koju je zaokružilo 8 (12,90%) nastavnika tradicionalne i 1 (1,78%) nastavnika reformisane škole); *jedan čas* (kako je odgovorilo 14 (22,58%) nastavnika tradicionalne i 7 (12,50%) reformisane nastave) i *tri časa* (što je podatak koji smo dobili od 12 (21,43%) nastavnika koji rade po reformi i 7 (11,29%) njihovih kolega iz druge grupe).

Vrijednost $\chi^2 = 11,004$ je, uz dva stepena slobode, statistički značajna na nivou 0,05. Na osnovu izračunatog koeficijenta kontingencije ($C=0,297$) zaključili smo da je riječ o niskoj povezanosti.

5. Veoma bitan segment interpretacije lirske poezije jeste planiranje nastave, tako da je jedno od pitanja bilo usmjereno na identifikovanje odgovora ispitanika u vezi sa tim da li koriste pripreme koje već postoje (iz priručnikâ ili neke koje su ranije pisali) ili pišu sasvim nove. Približno se jednak broj nastavnika opredijelio za kategoriju *pišem nove pripreme*. Razlike su veće u preostale dvije grupe odgovora (*koristim pripreme iz priručnikâ* i *adaptiram ranije urađene pripreme*). Najveći broj nastavnika reformisane škole koristi pripreme iz priručnikâ. Taj odgovor smo dobili od 34 (51,52%) ispitanika. U ovoj kategoriji pronalazimo i stavove 17 (25,76%) nastavnika tradicionalne škole. Najveći broj nastavnika angažovanih u tradicionalnoj nastavi adaptira svoje ranije pripreme. Takve odgovore nalazimo u 32 njihova upitnika, što čini 48,48%. I kod nastavnika koji su uključeni u reformu identifikovali smo 13 (19,70%) onih koji adaptiraju ranije napisane pripreme.

Vrijednost $C=0,308$ je dosad najviši stepen korelacije koji smo dobili.

6. Stavovi nastavnika prema zadacima pripremnog karaktera su izuzetno homogeni. U ukupnom pregledu, 99 nastavnika ističe da daje zadatke pripremnog karaktera, što čini 76,15% uzorka.

Hi kvadrat za ovu hipotezu ima vrijednost 0,042, što uz jedan stepen slobode nije statistički značajno na nivou 0,05.

7. Odgovori dvaju grupa nastavnika u vezi sa etapama metodičkog pristupa poeziji su skoro podudarni. Analizom odgovora nastavnika reformisane škole, identifikovano je da se realizuju etape (kategorije su nabrojene po opadajućim frekvencijama odgovora): analiza sadržaja, interpretativno čitanje, motivacija, najava teksta, tiho čitanje, stvaralački rad učenika, idejna analiza, završno čitanje. Tri etape za koje se nastavnici ove grupe najmanje opredjeljuju su: jezička i stilska analiza, vrednovanje i stvaralački portret autora. Kod nastavnika tradicionalne nastave situacija je slična.

Najveći broj nastavnika reformisane osnovne škole (50) ne primjenjuje često etapu *vrednovanje*. Veliki je broj njihovih kolega iz druge grupe uzorka koji se sa njima slažu (45). Ipak, nešto je kod grupe koja izvodi tradicionalnu nastavu „neomiljenija” etapa *vrednovanje*. Čak 49 nastavnika je obilježilo ovu etapu kao onu koju *nikad* ne realizuje.

Na osnovu odgovora nastavnika zaključujemo da se uglavnom primjenjuje interpretativno - analitički sistem tumačenja, ali uz elemente problematizovanja. Ovakav pristup je u značajnoj mjeri saglasan sa literarnim kompetencijama učenika osnovne škole, pa ovakve stavove nastavnika smatramo opravdanim.

Ni kod jedne od etapa ne postoji statistički značajna vrijednost χ^2 testa na nivou 0,05.

8. Značajno je veći broj nastavnika u obje grupe koji učenicima zadaju domaće zadatke u odnosu na one koji to ne čine. Nastavnici koji realizuju tradicionalni program to rade nešto više od onih koji izvode nastavu u reformisanoj školi. Njih 56 zaokružuje odgovor *da* (87,50%). Manji broj njihovih kolega iz reformisane nastave se odlučio za isti odgovor (51 ili 78,46%).

Testiranjem hipoteze o razlici dobijamo da hi kvadrat test, uz jedan stepen slobode, ima vrijednost 1,321, što znači da nije značajan na nivou 0,05.

9. Izbor oblika rada je još jedan značajan faktor metodičke interpretacije teksta. Najviše nastavnika tradicionalne nastave primjenjuje frontalni oblik rada (56), zatim individualni (48), grupni (45), a najmanje ih se odlučuje za rad u paru (32). Slične su stavove istakle i njihove kolege iz reformisane nastave. Oni biraju frontalni i grupni rad jednako (54), individualni rad (49), te rad u paru (31).

Testiranjem hipoteze o razlici, prema upotrebi oblika rada, dolazimo do podataka da χ^2 nema dovoljne vrijednosti (uz jedan stepen slobode) da bismo govorili o nivou značajnosti 0,05.

10. Obije grupe nastavnika ističu da od nastavnih metoda najviše koriste rad na tekstu. Kod nastavnika reformisane nastave slijede: dijaloška i ilustracije (po 52 nastavnika), samostalan rad (50), demonstracija (47), interaktivna u–n (44), kooperativno učenje (42), interaktivna u–u (37) i monološka (17). Njihove kolege su odgovorile slično. Redosljed je sljedeći: rad na tekstu (58), samostalan rad (55), ilustracija (55), dijalog (47), interaktivna u–n (46), demonstracija (38), kooperativno učenje (37), interaktivna u–u (28) i monolog (10).

U obje je grupe metoda monologa u značajnom broju obilježena kao nepodesna za tumačenje lirske poezije. Za njom slijede interaktivna u–u i kooperativno učenje.

Hi kvadrat test nema dovoljne vrijednosti da bismo mogli sa 95% pouzdanosti govoriti o razlici među grupama nastavnika.

11. Praktično je isti rang upotrebe pojedinih nastavnih sredstava u obje grupe ispitanika. Nastavnici koji rade u tradicionalnoj školi tvrde da najviše koriste: vizuelna (51), auditivna (33), te audio–vizuelna (12) nastavna sredstva. Njihove kolege u reformisanoj nastavi upotrebljavaju: vizuelna (41), auditivna (28), a zatim audio–vizuelna (4) nastavna sredstva.

Hi kvadrat, uz jedan stepen slobode, nije statistički značajan na nivou 0,05.

12. Jedno od pitanja je bilo u vezi sa diferencijacijom nastave. Nastavnici reformisane škole u velikom broju (njih 47 ili 78,33%) se opredjeljuju za odgovor *ponekad*, 10 (16,67%) ističe odgovor *da*, a imamo i 3 (5%) odgovora *ne*. Nastavnici koji rade u tradicionalnoj školi daju sljedeće odgovore: 39 (65%) *ponekad*, 17 (28,33%) *da* i 4 (6,67%) *ne*. Uz dva stepena slobode, na nivou 0,05, $\chi^2 = 2,702$ nije statistički značajan.

Dakle, možemo konstatovati da se javljaju tendencije blage korelacije u pogledu nekih metodičkih elemenata, ali ni u jednom slučaju nismo dobili izrazito visok stepen povezanosti. To nas navodi na zaključak da se sistem metodičkog pristupa lirskoj poeziji ne razlikuje značajno u tradicionalnoj i reformisanoj nastavi.

Zaključna razmatranja

Anketirano je 132 nastavnika iz 16 osnovnih škola. Postavljeni su zadaci i hipoteze kako bismo mogli opisati metodički pristup lirskoj poeziji u tradicionalnoj i reformisanoj nastavi u nikšićkim i podgoričkim A i B školama.

Odgovori ispitanika nam sugerišu sljedeće:

1. Nastavnici koji izvode nastavu u tradicionalnoj školi smatraju u nešto većem broju od onih koji realizuju reformisani program da su učenici **izuzetno zainteresovani** za lirsku poeziju. Ipak, najveći je broj i jednih i drugih ispitanika zaokružio odgovor *jesu* (četvrti stepen skalnog pitanja).

2. Nastavničke grupe približno jednako procjenjuju zastupljenost lirskog književnog roda u nastavnim programima. 16 nastavnika reformisane i 11 tradicionalne škole smatra da je lirski poezija premalo prisutna u djelovima programa koji govore o sadržajima.

3. Važno nam je bilo da utvrdimo i podatke o tome koliko se nastavnici pridržavaju određenog nastavnog programa. Na umu moramo imati činjenicu da tradicionalni koncept podrazumijeva *obavezne*, a reformisani *predložene* sadržaje. S obzirom na to, odgovori nastavnika su prilično neočekivani. Broj nastavnika koji se striktno pridržavaju programski predviđenih sadržaja iz reformisanog koncepta je 26, a iz tradicionalnog 27. Po svom izboru su učenicima čitali pjesme i jedni i drugi u značajnom broju (40 nastavnika koji su uključeni u reformu i 39 onih koji nijesu). Moguće je da su nastavnici

u reformisanim odjeljenjima zaista utvrdili da djeci odgovaraju predložene pjesme i da ih se zbog toga pridržavaju. Što se tiče odstupanja nastavnika od tradicionalnog programa, smatramo da su u kontaktima sa svojim kolegama sigurno informisani sa inoviranom koncepcijom i pristupom koji dozvoljava nastavniku priličnu autonomiju u pogledu izbora sadržaja, pa su i sami odlučili da osvježe nastavni proces u svojim učionicama.

4. Veliki broj nastavnika iz našeg uzorka istraživanja smatra da su dva časa sasvim dovoljna za realizaciju svih aktivnosti koje su u vezi sa tumačenjem jedne lirske pjesme. Zabrinjavaju oni odgovori koji nam donose mišljenje da je i manje od toga dovoljno za kvalitetnu metodičku interpretaciju. Čak smo nalazili i odgovore (3) da je 20 minuta sasvim prihvatljivo vrijeme.

5. Zajedno sa inoviranim nastavnim programima i udžbenicima, u našim su se školama pojavili i priručnici za nastavnike koji praktično sadrže skoro sve pripreme za sadržaje koji su predloženi. Očekivano je da ih nastavnici koriste, ali se u slučaju pretjeranog vezivanja za isti koncept lako može desiti da nastava izgubi na kvalitetu, jer je jasno da nijedno učeničko odjeljenje nije identično nekom drugom, i da, prema tome, pripreme moraju biti u mnogo čemu drugačije. Veliki broj nastavnika tradicionalne nastave upotrebljava adaptacije svojih ranije napisanih priprema, a to ponekad čine i njihove kolege iz reformisane škole.

6. Čak 99 anketiranih nastavnika daje učenicima zadatke pripremnog karaktera, što je izuzetno dobro.

7. Što se tiče etapa interpretacije lirske pjesme u nastavi, nastavnički odgovori su veoma slični. Interesantno je da je najmanji broj nastavnika zaokružio da realizuje etape *stvaralački portret autora* i *vrednovanje*. Moguće je da ovakav stav proističe iz uvjerenja da učenici još uvijek nijesu zainteresovani za sadržaj tih etapa.

8. Veliki broj nastavnika daje učenicima domaći zadatak i to je najčešće učenje pjesme napamet ili vježbanje izražajnog čitanja.

9. Odgovori ispitanika su ujednačeni i u pogledu izbora pojedinih oblika rada. Najviše ih se opredjeljuje za frontalni, grupni i individualni rad, dok je rad u paru nešto manje prihvatljiv, po mišljenju nastavnika iz našeg uzorka istraživanja.

10. Nastavnici primjenjuju iste nastavne metode. Najprisutnija metoda je *rad na tekstu*, što je apsolutno prihvatljivo. Nastavnici koji su prošli obuku *Programa za razvoj kritičkog mišljenja* dodaju i „metode”: *grozdovi*, *činkvine*, *kockarenje* i tome slično. Prva dva postupka (izuzetno korisna i interesantna), zapravo, lako možemo imenovati samostalnim radom učenika, a *kockarenje* je forma razgovora zasnovanog na pitanjima koja proističu iz Blumove taksonomije za kognitivnu oblast.

11. Većina nastavnika najviše koristi vizuelna nastavna sredstva.

12. Najveći broj nastavnika izjavljuje da ponekad vrši diferencijaciju

nastave, što je potpuno očekivan odgovor s obzirom na broj učenika u odjeljenju i druge uslove u kojima se realizuje nastava.

Razlike između grupa nastavnika nisu dovoljno statistički značajne da bi se moglo govoriti o korjenitim promjenama u sistemu metodičkog pristupa lirskoj poeziji. Ono što sa izvjesnošću možemo tvrditi jeste da je u školama kojima smo se mi bavili reforma donijela manji pomak. Neke inovacije su uključene u nastavni proces (posebno metodski postupci), ali sigurno je da je još mnogo toga potrebno uraditi kako bi nastava odgovarala savremenim zahtjevima.

Literatura

1. Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999): **Metodologija pedagogije**, Beograd, *Savez pedagoških društava Jugoslavije*.
2. Vilotijević, M. (2000): **Didaktika 2**, Beograd, *Naučna knjiga i Učiteljski fakultet*
3. Vučković, M. (1993): **Metodika nastave srpskog jezika i književnosti**, Beograd, *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*.
4. Gajić, O. (2004): **Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi**, Novi Sad, *Filozofski fakultet*
5. Ilić, P. (1980): **Lirska poezija u savremenoj nastavi**, Novi Sad, *RU "Radivoj Čirpanov"*
6. Kermek-Sredanović, M. (1985): **Književni interesi djece i omladine**, Zagreb, *Školske novine*
7. Mijanović, N. (2002): **Obrazovna tehnologija**, Cetinje, *Štamparija OBOD*
8. Milatović, V. (2007): **Nastava srpskog jezika i književnosti u trećem razredu osnovne škole - priručnik za nastavnike**, Beograd, *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*
9. Mužić, V. (1986): **Metodologija pedagoškog istraživanja**, Sarajevo, *Svjetlost*
10. **Nastavni plan i program osnovne škole** (1998), Podgorica, *Ministarstvo prosvjete i nauke*
11. **Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole** (2005), Podgorica, *Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo*
12. Rosandić, D. (1986): **Metodika književnog odgoja i obrazovanja**, Zagreb, *Školska knjiga*
13. Rosandić, D. (2005): **Metodika književnoga odgoja**, Zagreb, *Školska knjiga*

14. Stevanović, M. (1985): **Učenje putem rešavanja problema u nastavi književnosti**, Beograd, *NIRO „Književne novine”*
15. Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000): **How to Design and Evaluate Research in Education**, San Francisco, *McGraw-Hill*
16. Šabić, G. (1983): **Lirska poezija u razrednoj nastavi**, Zagreb, *Školska knjiga*

Lyric poetry in primary school

Abstract

The objective of the the lyric poetry pupils' interpretation in primary school teaching is to encourage pupils' interest in the sound of a verse and teach them of how to enjoy the beauty of poetic expression that is deeply intertwined with the emotion of the subject matter of the lyric. The method of interpretation of the lyric poem has to be based on the newest knowledge related to the science and literature as well as on the new didactic teaching theories. The system of the methodical approach to the lyric poem has been created on the basis of the status of the literary fact, knowledge of the characteristics of the lyric poetry and the characteristics of the child of particular age.

The research that has been carried out shows that the educational reform hasn't much changed the approach to the lyric poetry in the educational process, at least not the attitudes of the teachers to the subject of our research. However, there has been a certain progress but we still expect gradual innovation of the methodology of teaching lyric poetry.

Key words: student, teacher, lyric poetry, curriculum, systems of interpretation

Radomir BOŽOVIĆ¹

Euklidove aksiome i postulati

Rezime

U ovom radu se govori o Euklidovim aksiomama i postulatima. Najviše prostora je posvećeno petom postulatu i osmoj aksiomi, kroz koju se posmatraju potencijalna i aktuelna beskonačnost. Osim ovoga, razmatraju se neprotivrječnost, potpunost i nezavisnost Euklidovog sistema aksioma.

Ključne riječi: aksioma, postulat, potencijalna i aktuelna beskonačnost.

Uvod

Euklidovi „Elementi“ su pisani oko 300. god. p. n. e. i u naredna 22 vijeka su pokazali ogromnu naučnu i uopšte kulturnu vrijednost. Oni su prevedeni i komentarisani kod gotovo svih kulturnih naroda. Elementi imaju 130 definicija i 465 stavova, pet postulata i devet aksioma. Izdijeljeni su u 13 knjiga. Zapravo, jedna knjiga čini jedno poglavlje, i one se ne izdvajaju u posebne tomove, jer su obimom nevelike, već zajedno čine jednu cjelinu. Po sadržaju se tih 13 knjiga mogu podijeliti u tri dijela. Prvih 6 knjiga čine planimetriju, pri čemu se u petoj knjizi teorija proporcija razmatra na dužima. Sljedeće četiri knjige su aritmetičkog sadržaja, sa teorijom nesamjerljivih veličina u X knjizi. Zadnje tri knjige su posvećene stereometriji. Smatra se da se knjige I,II,VII, VIII i IX temelje na radovima pitagorejaca, knjige III i IV se pripisuju djelu Hipokrita sa Xiosa, knjige X i XIII Teetetu, a knjige V, VI i XII Eudoksu sa Knidosa.

U „Elementima“ se geometrija zasniva aksiomatski počevši od definicija, koje su opisi osnovnih pojmova, a onda se preko aksioma i postulata, koji se

¹ Mr. Radomir Božović; profesor matematike u o.š. „Radojica Perović“ u Podgorici. Prilog je izvod iz magistarskog rada.

smatraju očiglednim činjenicama, dolazi do stavova, koji predstavljaju istine o našem prostoru, i koji se dokazuju.

Postulati i aksiome

Da bi se utvrdila istinitost nekog stava neophodno je pozvati se na druge stavove, a ovaj postupak, opet, ako ne uđemo u cirkularno dokazivanje, vodi u beskonačnu regresiju. Zato proces dokazivanja istinitosti stavova počinjemo stavovima čiju istinitost ne dokazujemo, već pretpostavljamo. Takvi stavovi se zovu osnovni stavovi ili aksiome. Svi ostali stavovi čija se istinitost izvodi iz aksioma nazivaju se teoreme, a postupak utvrđivanja njihove istinitosti naziva se dokaz.

Osnovne stavove geometrije Euklid je podijelio na aksiome i postulate. U različitim prepisima „Elemenata“ koji su do nas dospjeli, broj postulata i aksioma varira. Obično se prihvata da je Euklid zasnovao geometriju na 5 postulata i 9 aksioma, mada ima prepisa „Elemenata“ u kojima se navodi samo 5 aksioma. U Euklidovo vrijeme se pravila razlika između aksioma i postulata. Aristotel u svojoj „Drugoj analitici“ navodi tri kriterijuma za razlikovanje postulata od aksioma, koji glase:

1. Postulati nijesu očigledni (samopodrazumijevajući) kao što su to aksiome.

2. Postulati su primjenljivi samo na posebnu nauku na koju se odnose, dok su aksiome opšte činjenice – primjenljive u svim naukama.

3. Postulati utvrđuju da nešto postoji, dok aksiome to ne tvrde.

U modernoj nauci aksiome i postulati su sinonimi. Kod Euklida su postulati čisto geometrijskog karaktera i oni glase:

Neka se pretpostavi:

1. Da se može povući od svake tačke ka svakoj drugoj tački prava linija.

2. I da ograničena prava može biti produžena u svom pravcu neprekidno.

3. I da se može opisati iz svakog središta svakim rastojanjem krug.

4. I da su svi pravi uglovi jednaki međusobno.

5. I da će se, ako jedna prava u presjeku sa drugim dvijema obrazuje sa iste strane dva unutrašnja ugla čiji je zbir manji od dva prava ugla, te dvije prave, beskrajno produžene sjeći i to sa one strane sa koje su ovi uglovi manji od dva prava ugla.

Aksiome se, uglavnom, odlikuju negeometrijskim karakterom. Preuzete iz prevoda „Elemenata“ Antona Bilimovića (kao i postulati) one glase:

1. Oni objekti koji su jednaki istom (objektu) jednaki su međusobno.

2. I ako se jednakim (objektima) dodaju jednaki (objekti) cjeline su jednake.

3. I ako se od jednakih (objekata) oduzmu jednaki (objekti) ostaci su jednaki.

4. I ako se nejednakim (objektima) dodaju jednaki (objekti) cjeline su nejednake.

5. I udvostručeni jednaki (objekti) jednaki su međusobno.

6. I polovine jednakih (objekata) jednake su međusobno.

7. I oni geometrijski objekti koji se mogu poklopiti jednaki su međusobno.

8. I cjelina je veća od dijela.

9. I dvije prave ne ograničavaju oblast.

Samo su sedma i deveta aksioma geometrijskog karaktera. U nekim prepisima „Elementata“ se deveta aksioma navodi kao šesti postulat, što govori da su prepisivači kroz vjekove sebi dopuštali da vrše određene izmjene teksta koji su prepisivali.

Prva tri postulata su konstruktivnog karaktera, pri čemu prva dva odgovaraju geometriji lenjira, a treći geometriji šestara, i na njima je vjekovima zasnivana teorija geometrijskih konstruisanja. Prvim postulatom, opisno govoreći, Euklid je htio da bilo koja dva mjesta (tačke) u prostoru može da spoji, a da pri tom ne mora ništa da zaobilazi. Drugim postulatom se zahtijeva beskonačnost (potencijalna) prostora. Prava u ovom postulatu predstavlja duž ili polupravu, koji se po potrebi mogu produžiti beskrajno. Treći postulat obezbjeđuje konstrukciju kružnice iz bilo koje tačke i bilo kog poluprečnika. Za četvrti postulat se kasnije ispostavilo da može da se dokaže iz prethodnih postulata i aksioma, ali uz korišćenje aksioma podudarnosti (D. Hilbert, Osnovi geometrije, 1930. g.)

Peti postulat je, možda, najvažnije mjesto u „Elementima“. On je poslužio kao polazna tačka za stvaranje neeuklidskih geometrija, kao i za razvoj deduktivnih sistema i za formiranje aksiomatike. Zbog svoje nezgrapne formulacije, on je zaokupljao pažnju matematičara vjekovima. Djeluje kao da je u pitanju teorema koja „sigurno“ slijedi iz ostalih aksioma, i da ju je „moguće dokazati“. Zato su još antički matematičari pokušavali da izvedu peti postulat iz ostalih aksioma i teorema. U svojim komentarima „Elementata“, Proklo navodi da je Posidonije, definišući paralelne prave kao prave kod kojih je rastojanje svih tačaka jedne prave do druge uvijek isto, pokušavao da dokaže peti postulat. Međutim, Proklo zaključuje da sama definicija paralelnih pretpostavlja da važi 5. postulat. U Proklovim komentarima nalazimo da je i Klaudijo Ptolomej pokušavao da dokaže postulat, dokazujući da prava koja siječe dvije disjunktne prave jedne ravni, sa svoje iste strane, sa njima obrazuje jednake uglove. Proklovi „Komentari Elementata“ su značajni i zato što se u njima navodi, po prvi put, drugi ekvivalent petog postulata (prvi je Ptolomejevo, već pomenuto tvrđenje):

– Kroz tačku van prave postoji samo jedna prava paralelna sa datom pravom.

Proklo u svojim „Komentarima“ pokušava da dokaže ovo tvrđenje. Možda nepravedno, ova formulacija se danas u literaturi naziva **Plejferova aksioma** (Džon Plejfer (John Playfair, 1748 – 1819, engleski matematičar), zato što je Plejfer dokazao da je ona ekvivalent petog postulata, što Proklo nije učinio. Posredstvom arapskih matematičara znamo da je i Arhimed napisao jednu raspravu o paralelnim linijama koja do nas nije dospjela. Spisak matematičara koji su pokušavali da dokažu peti postulat je imponozantan. Danas znamo da je dokaz nemoguć, ali iz tih pokušaja su nikle nove, tzv. neeuklidske geometrije. Geometrija u kojoj je bitna pretpostavka peti postulat naziva se euklidska geometrija. Više od dvije hiljade godina euklidska geometrija je smatrana jedino mogućom. Ovo s toga što su ukupna empirijska saznanja stečena prije svega u mehanici krutih tijela i geometrijskoj optici bila u saglasnosti sa Euklidovim geometrijskim zahtjevima i njihovim postupcima. Prostor veličine molekula, kako je eksperimentalno utvrđeno, se ponaša kao euklidski.

Tek u trećoj deceniji devetnaestoga vijeka Nikolaj Lobačevski i Janoš Boljaj, ne znajući jedan za drugog, predlažu da se teorija paralelnih utemelji na aksiomi koja negira peti Euklidov postulat. Po prvi put se osniva jedna teorija u kojoj se ne može pozvati na očiglednost i u kojoj se kroz tačku A van prave P može postaviti više od jedne prave koje sadrže tačku A i nemaju zajedničkih tačaka sa pravom P. Radovi Boljaja i Lobačevskog postali su savim jasni tek krajem devetnaestog vijeka kada je konačno formiran pogled na logičke principe zasnivanja geometrije. Geometrija koja se temelji na rezultatima Boljaja i Lobačevskog se naziva **hiperbolička geometrija**.

I aksiome su u „Elementima“ priča za sebe. Mnogi komentatori „Elementata“ se slažu da one ne odgovaraju zahtjevima Euklidovog izlaganja. Neke od njih su prepisivači dodavali, a neke izostavljali. Npr., imamo prepise „Elementata“ sa svega pet aksioma, dok s druge strane, pored 4. aksiome o dodavanju bi trebalo da stoji i aksioma o oduzimanju koje nema. Slično, nema ni važne aksiome o tranzitivnosti nejednakosti, tj. : „Ako je A manje od B i B manje od C, slijedi da je A manje od C“. Neke od ovih aksioma se mogu iskazati algebarski:

1. $A = C, B = C \Rightarrow A = B$
2. $A = B, a = b \Rightarrow A + a = B + b$
3. $A = B, a = b \Rightarrow A - a = B - b$
4. $A \neq B, a = b \Rightarrow A + a \neq B + b$
5. $A = B \Rightarrow 2 \cdot A = 2 \cdot B$
6. $A = B \Rightarrow 1/2 \cdot A = 1/2 \cdot B$

Aksioma 7. uvodi podudarnost u geometriju. Aksioma 8. se nigdje u „Elementima“ ne upotrebljava, ali za Euklida i njegove prethodnike ona je igrala vrlo važnu ulogu u filozofskom shvatanju matematičkih problema koji

su bili aktuelni u to vrijeme (a i danas). Ona je bila odgovor na **Zenonove** paradokse! Kako su tada filozofija i matematika činile sredstvo (cjelinu) kojim je trebalo objasniti svijet, to je 8. aksioma refleksija „Elementata“ na jedan filozofski stav. Osmu aksiomu zaslužuje da joj se posveti malo više pažnje.

Trojici prvih grčkih filozofa: Talesu, Anaksimandaru i Anaksimenu, kasnije nazvanih monistički kosmolozi, koji su nastanak svijeta (kosmosa) pokušali da objasne koristeći jednu elementarnu supstancu, može se pridodati i učenje **Parmenida iz Ele** (prva polovina V vijeka p.n.e). Parmenid se smatra osnivačem tzv. Elejske filozofske škole. U formi poeme on razrađuje svoje filozofsko razmišljanje o Bogu – jednom jedinom koji je vladar univerzuma i zato vječan. (Grci su, inače, bili mnogobošci.) Parmenid stvara uopštenje koncepta Boga – „ono što jeste“. „Ono što jeste“ je vječno, nepokretno i nepromjenljivo. Nikakvog kretanja, dakle, nema. Kretanje je samo prividno, a pojavni svijet koji nam je poznat i u kome se krećemo je samo prividan.

Jedan od najznačajnijih Parmenidovih nastavljača je Zenon. U cilju opravdanja koncepta „Jednog“, nepokretnog i univerzalnog, kao i pri osporavanju stvarnog kretanja (kretanje je samo prividno), Zenon je smislio argumente koji obaraju tezu da je svijet sastavljen iz stalnih promjena (Heraklitov pluralizam – antipod Parmenidovom „jednom“), kao i paradokse kroz koje Zenon pokušava da pokaže kako je stvarno kretanje nemoguće. Paradoksa je četiri, i poznati su kao Zenonovi paradoksi. Za matematiku su značajni jer su bili motivi za razmišljanja i istraživanja koja su donijela mnoge značajne rezultate. Zbog toga ih navodimo sva četiri.

Prvi paradoks kaže da tijelo koje se kreće da bi stiglo na cilj mora preći bar polovinu tog puta, a da bi prešlo tu polovinu, mora preći polovinu od polovine i tako dalje. Dakle, tijelo nikada neće stići na cilj.

Drugi paradoks je poznat po imenu „Ahil i kornjača“. Naime, ako kornjača u trci sa Ahilom krene malo ispred njega, Ahil je nikad neće stići, jer Ahil prvo mora stići u mjesto odakle je kornjača krenula. Međutim, ona će za to vrijeme preći neko rastojanje, tako da Ahil mora stići na mjesto gdje se ona sada nalazi, ali ona se za to vrijeme još malo pomjerila, i tako dalje, i tako dalje- dakle, Ahil nikada neće stići kornjaču.

Treći paradoks je poznat pod imenom „Strijela“. Naime, sve dok nešto u prostoru ne mijenja svoj oblik, ono miruje. Strijela u letu je uvijek istovjetna sama sebi. Dakle, ona ne leti.

Četvrti paradoks tvrdi da dva tijela koja se kreću istom brzinom prelaze isto rastojanje za jedno te isto vrijeme. Ali, ako se ta dva tijela kreću u suprotnim smjerovima, jedno drugom u susret, onda će jedno pored drugog proći za dvostruko manje vremena nego kada bi ono drugo mirovalo.

Prva dva paradoksa, prevedeno na jezik matematike, govore da je duž, ma kolika bila, sastavljena iz beskonačno mnogo tačaka. Na taj način uvodi

se implicitno, po prvi put u matematici pojam beskonačno male. Grci su beskonačnost dijelili na aktuelnu i potencijalnu. Potencijalna znači da postoji skup kod koga ma koliko nabrajali (navodili) njegove elemente uvijek postoji još jedan više. Npr., skup prirodnih brojeva. Međutim, smatrali su Grci, koliko god prirodnih brojeva nabrojali uvijek smo u okvirima konačnog. Ili prava – koliko god je i kako god produžavali, stalno nanovo i nanovo dobijamo nešto novo, a to novo je uvijek konačno, ali svaki put drugačije. (Ovako posmatrano, u 23. definiciji prve knjige riječ „beskrajnost prave“ treba shvatiti kao „konačnu beskrajnost“.) Grci su priznavali potencijalnu beskonačnost. Šta više, Euklid u „Elementima“ dokazuje da prostih brojeva ima (potencijalno) beskonačno mnogo. Aktuelna beskonačnost (završena kao objekat) je za Grke bila nemoguća, protivrječna, nedopustiva. Po Aristotelu, duž ne može da ima beskonačno tačaka. Naime, kaže Aristotel, da bi se od duži stiglo do tačke, potrebno je beskonačno mnogo podjela, jer svaki konačan broj podjela od duži ponovo proizvodi duž, a pošto beskonačno ne postoji, to je nemoguće. Ovo je ujedno bio i Aristotelov odgovor na Zenonove paradokse. (Definicije aktuelne i potencijalne beskonačnosti je dao Aristotel.)

Kada se matematika danas suoči sa kakvom krizom izazvanom paradoksima koji najčešće proističu iz neprecizno shvaćenih pojmova, odnosno formalno nedovoljno utemeljenih, ona onda interveniše u sferi definicija i aksioma, pokušavajući da pojmove dobro definiše, odnosno ponudi aksiome koje otklanjaju paradoks. Na takav način su, po pitanju aktuelne beskonačnosti, intervenisali i Grci. Prvi koji se upustio u taj problem je bio Eudoks, koji je dao sljedeću definiciju, koja se u V knjizi „Elementa“ nalazi pod rednim brojem 4 i glasi:

– Veličine su u međusobno mogućem odnosu ako jedna umnožena nekim brojem može prevazići drugu.

Prva ideja ove definicije je da pokaže da se različite veličine, npr., dužina i zapremina ne mogu porediti. Međutim, stranica i dijagonala kvadrata su u „mogućem“ odnosu, jer stranica A pomnožena nekim brojem prelazi dijagonalu D.

Drugi smisao ove definicije je u otklanjanju beskonačno male iz matematike. Beskonačno mala bi se, makar intuitivno, mogla množiti proizvoljnim brojem, a da, pri tom, ne premaši bilo koju drugu veličinu. Eudoks ovom definicijom naglašava da će se baviti samo „običnim“ veličinama, tj. samo onim koje ne izazivaju paradoks, odnosno za beskonačno male nema mjesta. Eudoks ovdje ne tvrdi ni da one postoje ni da ne postoje, već samo da one ne spadaju u domen matematike.

Euklid na Zenonove paradokse odgovara osmom aksiomom. Euklid ne dozvoljava da duž ima isti broj tačaka, kao i neki podskup te duži, što slijedi iz Zenonovih paradoksa. Dakle, Euklidova geometrija ne priznaje aktuelnu

beskonačnost. Arhimed, koji je stvarao malo poslije Euklida, je znao (mada neki autori to osporavaju) da ako posmatramo skup prirodnih brojeva, i skup parnih brojeva kao njegov podskup, onda elementi ova dva skupa mogu da se povežu na sljedeći način:

0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, ...

0·2, 1·2, 2·2, 3·2, 4·2, 5·2, 6·2,

a posljedica je da prirodnih brojeva ima koliko i parnih. Jedan od odgovora na pitanje :“Zašto Grcima ovaj primjer (ako je tačno da su za njega znali?) nije poslužio da uvide da cjelina ne mora biti veća od dijela?“, leži u potencijalnoj beskonačnosti skupa prirodnih brojeva. Jer, koliko god uzeli prirodnih brojeva uvijek ih je konačno, a onda na takvom skupu ne važi ovaj rezultat. Drugi odgovor je više filozofske prirode i on bi mogao da glasi: „Geometrija je „moćnija“ od aritmetike – od teorije brojeva, pa ako je takav paradoks (u slobodnom prevodu na srpski jezik: paradoks = van pameti) moguć u aritmetici, nije u geometriji, jer je geometrija idealno sredstvo da se opiše svijet“.

O nepotpunosti sistema aksioma i postulata, koje u „Elementima“ daje Euklid, takođe, valja nešto reći. Tako, sasvim je očigledno da ove aksiome i postulati nijesu dovoljni za kompletno zasnivanje geometrije. Posebno je uočljiv nedostatak aksioma neprekidnosti, koje se kod Euklida, a i kod njegovih prethodnika, smatraju očiglednim. Npr., niko od starih Grka ne pokušava da dokaže da se dva kruga, čiji je zbir poluprečnika manji od rastojanja između središta tih krugova, sijeku, ili da prava koja sadrži dvije tačke koje se nalaze sa raznih strana date prave, siječe datu pravu. Ili pak, da ove činjenice potkrijepi aksiomama. Naprotiv, ovakve stvari se smatraju očiglednim, odnosno, jasnim samim po sebi. Razlog za izostavljanje aksioma neprekidnosti bi mogao da leži, opet u – filozofiji. Naime, ako se uzme u obzir Platonov koncept ideja, tada geometrija služi kao sredstvo za formalno opisivanje svijeta. U početku razvoja grčke matematike, ili preciznije kod pitagorejaca, tu ulogu je imala aritmetika. Međutim, pronalaskom nesamjerljivih uočen je nesklad aritmetike i geometrije, jer svakoj geometrijskoj veličini nije odgovarao broj, dok je obratno važilo. To saznanje je uticalo da se težište cjelokupne matematike prebaci sa aritmetike na geometriju. Dužina duži se nigdje u „Elementima“ ne naziva brojem, iako se sa njima barata kao da su brojevi. Grci su ih nazivali veličinama. Elementi izražavaju jedan, tada preovlađujući, stav da aritmetika nije dovoljna da opiše svijet, ali geometrija jeste. Tako je geometrija funkcionisala kao neka vrsta primitivne teorijske fizike antičke epohe. U tom smislu nedostatak aksioma neprekidnosti se može tumačiti uvjerenjem da je svijet u potpunosti opisiv geometrijski, a onda u njemu nema spora da važe aksiome neprekidnosti.

Iz ovoga se još zaključuje da skup tačaka prave (kao i ravni i prostora) djeluje kao kontinuum, i da je još tada, mada prećutno, kontinuum uveden u matematiku, iako nije priznato da se svakoj tački na pravoj može dodijeliti broj.

I nedostatak aksioma rasporeda tačaka je očigledan. O njihovoj potrebi pri dokazivanju nekih stavova je suvišno pričati sa današnjeg stanovišta, pa se prirodno nameće pitanje zašto Euklid i njegovi savremenici nijesu uočili ovaj nedostatak. Odgovor može da leži u jakom nasljeđu antičke epohe koja datira još od Talesa, prema kojoj se uz deduktivno zaključivanje uključuje i dokaz sa slike, odnosno neka vrsta očiglednosti. Ono što se vidi na slici bilo je za grčke matematičare nesporno, te su se aksiome rasporeda tačaka, na taj način, podrazumijevale.

Da li su Euklid i njegove kolege matematičari i filozofi bili svjesni da na ovaj način uvode metapostulate u matematiku, nije lako odgovoriti, ali nedostatak gore pomenutih aksioma nijesu smatrali bitnim za logičko zasnivanje „Elemenata“.

Prilikom izgradnje neke deduktivne teorije u velikoj mjeri postoji sloboda odabira osnovnih pojmova i aksioma te teorije. Međutim, postojanje slobode u izboru aksiomatskog sistema nikako ne znači i odsustvo bilo kakvih zahtjeva u izboru aksioma i osnovnih pojmova neke deduktivne teorije. Prvo svojstvo skupa aksioma, koje se uvijek zahtijeva, je da taj sistem bude **neprotivrječan ili saglasan**. Neprotivrječnost neke teorije znači da se u njoj ne mogu dokazati i neki stav i njegova negacija. Neprotivrječnost je, ne samo prvi već i bezuslovni zahtjev u formiranju bilo kog aksiomatskog sistema.

Euklidov sistem aksioma je neprotivrječan, jer ne postoje ni jedan stav i njegova negacija istovremeno. U stvari, čitava euklidska geometrija je neprotivrječna ako, i samo ako, je neprotivrječna teorija realnih brojeva.

Drugo svojstvo koje može da ima neka deduktivna teorija je **potpunost**. Ako se za svaka dva protivrječna stava formulisana u pojmovima teorije o kojoj je riječ, makar jedan od tih stavova može dokazati, onda se za takav aksiomatski sistem kaže da je potpun. Potpunost je osobina deduktivne teorije koja nije od istog značaja kao neprotivrječnost. Ako je sistem nepotpun, onda se mogu dodati neke aksiome koje će omogućiti da dokažemo, ili oborimo one stavove koji se mogu formulisati u pojmovima teorije, a ne mogu se ni dokazati niti oboriti. Euklidovi „Elementi“ su bili „djelimično potpun“ sistem. U njima nije bilo „otvorenih stavova“ – onih koji čekaju na dokaz ili negaciju, ali su nedostajale mnoge aksiome (rasporeda tačaka ili neprekidnosti i druge), koje su prećutno pretpostavljane pri izvođenju dokaza nekih teorema.

Treća osobina aksiomatskog sistema na kojoj se najmanje insistira je **nezavisnost** aksioma i osnovnih pojmova. Njome se iziskuje da se ni jedna aksioma ne može dedukovati iz ostalih aksioma, i da se ni jedan od osnovnih

pojmovna ne može definisati pomoću ostalih pojmova tog sistema. Svođenje osnovnih pojmova i aksioma na minimum najčešće za posljedicu ima uslozljavanje dokaza pojedinih teorema, ili čak i čitavih djelova te teorije. Stoga odustajanje od ovog zahtjeva i nije od presudnog značaja u izgradnji neke deduktivne teorije.

Sistem aksioma u „Elementima“ nije nezavisan. Peti Euklidov postulat je bio na udaru „dokazivača“ više od dvije hiljade godina. Međutim, dokazano je da se on ne može dedukovati iz ostalih aksioma i postulata. Ali, četvrti Euklidov postulat je dokazan iz ostalih aksioma, te je zato sistem aksioma u „Elementima“ zavisna.

Bez obzira na pojedine nedostatke koje ima Euklidov sistem aksioma, one ipak imaju nespornu logičku vrijednost. Njihova vrijednost se povećava znajući da su one ustoličile matematiku kao deduktivni sistem, a i drugim naukama dale smjernice ka aksiomatskom zasnivanju.

L i t e r a t u r a

[1] Euklid – Elementi (preveo Anton Bilimović); Narodna knjiga, Beograd, 1957.

[2] T. L. Heath – The Thirteen Books of Euklid's Elements; Dover, New York, 1956.

[3] I. L. Heiberg – Euklid's Elements; Bibliotheka Taubneriana, Leipzig (1883-1886)

[4] Milan Božić – Pregled Istorije i Filozofije Matematike; ZUNS, Beograd, 2002.

[5] Slobodan Vujošević – Matematička logika; CID, Podgorica, 1996

[6] Radomir Božović – Euklidovi elementi – aksiomatsko zasnivanje matematike; magistarski rad, PMF Podgorica, 2007

Euklid's axioms and postulates

Abstract

This paper is about Euklid's axioms and postulates. The most of the paper was dedicated to the fifth postulate and fifth axiom which is the basis for the study of the potential and actual infiniteness. Besides, uncontradictions, completeness and independensness of Euklid's system of axioms are discussed.

Key words: axiom, postulate, potential and actual infiniteness

Dragica P. KOVAČEVIĆ¹

FIZIČKOHEMIJSKA KARAKTERIZACIJA POVRŠINSKIH VODA NACIONALNOG PARKA „DURMITOR,,

Rezime

Vodni potencijali i njihov kvalitet su bitni preduslovi razvoja za svaku zemlju. Zbog toga se ispitivanju hidroloških, energetskih, ekoloških i ostalih karakteristika vodotokova i stajaćih površinskih voda danas daje poseban značaj.

Nažalost, malo je slatkih voda u prirodi koje su ostale pošteđene uticaja industrijskog razvoja i intenzivnog korišćenja poljoprivrednog zemljišta. Za vode u turističkim regijama, nacionalnim parkovima i drugim zaštićenim područjima postoje dodatni razlozi zbog kojih je važno očuvanje njihovog kvaliteta. Vode nacionalnog parka „Durmitor,, sa Crnim jezerom kao najvažnijom hidrološkom cjelinom, od neprocjenjivog su značaja za stanovnike i prirodu, ne samo tog regiona, već i za Balkan u cjelini, s obzirom da je Nacionalni park „Durmitor,, pod zaštitom UNESKO organizacije kao svjetska kulturna i prirodna baština.

Posebnu karakteristiku planine Durmitor čine njena jezera nastala tokom perioda od 650000 godina. Prije toga Durmitor je bio pokriven ledom. O sadržajima katijona i anjona, kao i drugim podacima koji karakterišu vode Durmitora, praktično nema podataka. Iz tog razloga, kao i činjenice da je Durmitor slabo naseljen, bez industrijskih sistema, pristupljeno je ovim ispitivanjima. Drugi razlog ovih ispitivanja je i mogućnost da Durmitor konkuriše i za regionalnu stanicu za ispitivanje zagađenosti i transporta zagađujućih supstanci u atmosferi.

Ključne riječi: prirodne vode, površinske vode, hidrosfera, litosfera, interakcija, rastvaranje, apsorpcija, jonska izmjena, oblikovanje, anjoni, katjoni, koncentracija, molski odnos, jonski balans, standardna devijacija.

¹ Mr Dragica Kovačević saradnik u nastavi na Biotehničkom fakultetu u Podgorici.

UVOD

Prirodne vode su vrlo složeni sistemi u osnovi čega je jedno prosto hemijsko jedinjenje čija je formula H_2O . S obzirom da je hidrosfera obrazovana između litosfere i atmosfere to je za hemijsko oblikovanje prirodnih voda odgovorna interakcija kako sa atmosferom tako i sa litosferom.

Mnoge supstance iz atmosfere mogu dospjeti u vodu, a iz zagađenog vazduha sve ono što zagađuje taj vazduh može doprijeti u prirodne vode. Interakcija hidrosfere i litosfere zasniva se na procesima rastvaranja soli, apsorpciji i jonskoj izmjeni, što čini bitne reakcije za oblikovanje hemijskog sastava prirodnih voda. Gasoviti produkti vulkanskih erupcija (H_2S, NH_3, HCl i dr) dali su doprinos u oblikovanju anjonskog sastava prirodnih voda. Prevođenje teško rastvornih karbonata u lakše rastvorne hidrokarbonate je bitno uticalo na obrazovanje hemijskog sastava vode.

Od ukupne količine vode na Zemlji 0,01% pripada površinskim vodama (jezera, rijeke, potoci).

Površinske vode sadrže absorbovane gasove i čvrste materijale koji mogu biti jonizovani i nejonizovani. Od apsorbovanih gasova najčešće su prisutni CO_2, O_2, N_2 kao prirodni sastojci vode. Mogu se javiti ponekad u vodama, ali u vrlo malim koncentracijama H_2S, SO_2, NO_x, NH_3 kao apsorbovani gasovi. Jonizovani katjoni i anjoni su prisutni preko $Ca^{2+}, Mg^{2+}, Na^+, Fe^{2+}, (Mn^{2+}), HCO_3^-, CO_3^{2-}, Cl^-, /SO_4^{2-}/, /S^{2-}/, /PO_4^{3-}/$. Joni u zgradama mogu se javiti, a ne moraju, pa i tada moraju biti u vrlo malim koncentracijama.

Jedan dio tih površinskih voda na Zemlji rasporedio se na prostoru Nacionalnog parka "Durmitor" u vidu manjih i većih glečerskih jezera. Propusnicu da uđemo u taj prostor dobili smo zahvaljujući pojačanom naučnom interesu autora ovog rada, da baš na tom prostoru otkrijemo koliko su ambijentalne ljepote, izražene atraktivnom prirodom koja se očituje u punom sjaju kroz vrhove Durmitora i svjetlucava jezera, ostale dostojne svojoj vrijednosti, uprkos vremenu koje je prošlo od postanka do danas. Tragovi prohujalih milenijuma ispisani posebnim „znacima“, otkrivaju tajne hidrolečerske istorije.

CILJ RADA

Cilj rada je da na osnovu sezonskih promjena koncentracija karakterističnih jonskih vrsta kao stalnih sastojaka prirodnih voda i indikatora kiselosti potvrdimo ili negiramo uticaj transporta atmosferske vlažne i suve depozicije na visok stepen uravnoteženosti prirodnih jezerskih voda u površinskom sloju.

EKSPERIMENTALNI DIO

Neophodnost zadovoljavanja kritičnih faktora, koji se odnose na mjesto uzorkovanja, vrijeme i učestalost uzimanja uzoraka kao i održavanje

sadržaja uzoraka do analiziranja je ispoštovana. Zadovoljavanje ovih faktora je u našem radu bilo u neposrednoj zavisnosti od metereoloških i drugih osobnosti svojstvenih regionu Nacionalnog parka "Durmitor". Naši uzorci su uzimani iz: Crnog jezera, Škrčkog jezera, Zminjeg jezera, Modrog jezera, Ribljeg jezera, Vražjeg jezera, Pašine vode, Mlinskog potoka i vrela Čeline. U radu su prezentirani rezultati kao srednje mjesečne vrijednosti karakterističnih jonskih vrsta.

REZULTATI

U tabeli 1 dati su podaci o srednjim vrijednostima odgovarajućih parametara koje smo određivali za sva jezera, Mlinski potok i Pašinu vodu.

Tabela 1. Srednje mjesečne vrijednosti i srednja godišnja vrijednost za sve površinske vode

Parametri pokazatelji u mg/dm ³	SEZONA														Gi
	Avgust 1999	Septem. 1999	Oktob. 1999	Novemb. 1999	Decem. 1999	Januar 2000	Februar 2000	Mart 2000	April 2000	Maj 2000	Jun 2000	Jul 2000	Avgust 2000		
CO ₂	3.65	2.97	2.21	10.67	5.52	-	-	2.25	5.09	2.24	2.24	2.24	2.24	3.17	
HCO ₃ ⁻	30.33	115.92	114.21	126.34	163.41	174.89	180.06	164.79	154.93	117.95	111.23	113.89	101.68	136.56	
CO ₃ ²⁻	6.00	0.00	0.00	0.00	0.00	6.00	6.00	0.00	11.10	6.00	0.00	0.00	0.00	2.70	
pH	7.25	7.19	6.93	9.95	6.75	6.47	7.03	6.66	7.52	6.53	7.63	8.03	7.27	7.13	
Cl ⁻	14.35	13.39	13.07	11.89	11.87	3.87	4.37	2.50	2.74	4.84	1.06	1.06	1.06	6.59	
NO ₂ ⁻	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.0046	
NO ₃ ⁻	0.19	0.00	0.00	0.32	0.22	0.70	0.92	0.22	1.15	0.00	0.92	0.31	0.11	0.39	
SO ₄ ²⁻	-	0.85	0.83	0.85	1.20	2.13	2.96	3.25	1.91	0.93	0.00	0.008	0.00	1.49	
NH ₄ ⁺	0.016	0.000	0.000	0.022	0.000	0.000	0.036	0.000	0.000	0.013	0.044	0.010	0.010	0.011	
PO ₄ ³⁻	0.00	0.005	0.005	0.016	0.025	0.00	0.01	0.00	0.00	0.036	0.00	0.00	0.00	0.0075	
Ca ²⁺	38.42	26.08	28.21	34.65	42.27	40.88	49.60	51.90	42.81	31.07	28.65	34.92	31.16	36.97	
Mg ²⁺	6.29	6.22	4.61	3.85	5.47	8.18	7.19	2.31	1.31	5.04	2.67	2.44	2.11	4.44	
Fe ³⁺	0.00	0.022	0.016	0.004	0.090	0.090	0.060	0.030	0.025	0.030	0.000	0.000	0.000	0.035	
KMnO ₄	1.69	1.30	1.44	2.25	1.68	1.70	2.42	0.00	1.21	2.03	1.34	1.59	2.04	1.59	

DISKUSIJA I ZAKLJUČCI

Kada nema neposrednog antropogenog uticaja na stanje životne sredine, onda hemijski sastav površinskih voda zavisi od sastava okolnog zemljišta i razmjene materijala između vode i okolnog vazduha. Ispitivanjem hemijskog sastava i fizičko-hemijskih karakteristika površinskih voda može da da odgovor o vrsti i stepenu antropogenog uticaja, i da ocijeni stanje kvaliteta životne sredine u nekoj oblasti. Ispitivanja vremenski traju ne manje od godinu dana. Zbog konfiguracije terena, sistematskim mjerenjima su obuhvaćene površinske vode Crnog jezera, dok su uzorci, sa jednog broja jezera, uzimani samo povremeno.

U prirodnim vodama najviše su rasprostranjeni anjoni HCO_3^- , SO_4^{2-} , Cl^- , CO_3^{2-} , HSiO_3^- i katjoni Na^+ , Ca^{2+} , Mg^{2+} , K^+ , Fe^{2+} .

Od pomenutih anjona HCO_3^- je praćen u površinskim vodama Crnog, Zminjeg, Modrog, Škrčkog, Vražjeg i Ribljeg jezera i Pašine vode, a njihova koncentracija se kretala od 89,28 do 197,62 mg/dm³. Koncentracija HCO_3^- je u januaru i aprilu dostizala vrijednost i preko 200 mg/dm³, dok je u avgustu (u godini praćenja) u površinskoj vodi Škrčkog jezera njihova koncentracija iznosila 73,21 mg/dm³, te bi se za region Nacionalnog parka „DURMITOR“, ovo moglo prihvatiti kao interval koncentracija HCO_3^- . Koncentracioni opseg HCO_3^- -jona mjeren u istom periodu dvadeset pet godina ranije, u površinskoj vodi Skadarskog jezera je iznosila 86,6 – 254 mg/l HCO_3^- /28/. Njihova prisutnost u prirodnim vodama vezana je za rastvaranje karbonatnih minerala pod dejstvom CO_2 . Jon HCO_3^- je postojan u prirodnim vodama u intervalu pH od 4,2 do 12. Za većinu prirodnih voda sadržaj hidrokarbonata jona karakteriše njihov opšti alkalitet.

Koncentracije SO_4^{2-} -jona se kreće, od 0,000 do 8,54 mg/l. Gornja granica ovog intervala je kod nekih jezera detektovana u ljetnjim mjesecima (Crno, Zminje, Modro, Škrčko jezero) i nemamo pouzdano objašnjenje što je tolika. Ovo tim prije što se koncentracije SO_4^{2-} -jona u uzorcima iz ostalih jezera ne razlikuju, pa smo skloni da grubo kažemo da nema promjene koncentracije SO_4^{2-} -jona u površinskim vodama naznačenih jezera u regionu N.P., Durmitor,. Iz uporednih podataka parametara u površinskim vodama i padavinama saznajemo da je bilo sezona u kojima je bilo sulfata u padavinama, vjerovatno antropogenog porijekla, a u jezerskoj vodi ih nije bilo.

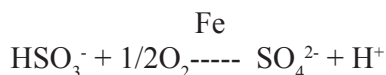
Joni SO_4^{2-} dospijevaju u prirodne vode procesom rastvaranja minerala, oksidacijom sulfida, sumpora i organskih jedinjenja sumpora. Sadržaj SO_4^{2-} -jona može biti značajan u atmosferskim padavinama usljed zagađenja vazduha industrijskim emisijama.

Početni znaci narušenog zdravstvenog stanja šuma u okviru Nacionalnog parka zabilježeni posljednjih nekoliko godina mogu se objasniti mokrom atmosferskom depozicijom H_2SO_4 na površinske vode u regionu Parka.

Razlika u koncentracijama, iako mala, navodi na pretpostavku da možda H₂SO₄ dolazi sa kišom i snijegom, a njegovim otapanjem se održava nađeni odnos koncentracija SO₄²⁻jona između atmosferskih voda i površinskih voda. Tim prije što količina padavina u vlažnom periodu iznosi od 88 l/m² snijega do 47 l/m². Tada je vjetar južni i istočni, a dostiže brzinu i do 22 m/s. Ako uporedimo srednje pH vrijednosti u padavinama i površinskim vodama, možemo da dođemo do zaključka da su srednje vrijednosti, kao i min i max vrijednosti pH u padavinama niže nego u površinskim vodama, što svakako, govori da su padavine kiselije. Porijeklo ove kiselosti padavina mogli bi da objasnimo upoređujući sadržaje anjona (SO₄²⁻, NO₃⁻) u padavinama i površinskim vodama. On je veći za oba anjona u padavinama nego u površinskim vodama. Nesumljivo slijedi da će zbog veće kiselosti, prouzrokovane prisustvom ovih anjona u padavinama uticaj padavina na kiselost voda biti dominantan s obzirom da drugih industrijskih zagađenja u datoj regiji nema.

U atmosferskoj vodi, pored rastvaranja soli, rastvaraju se i različiti gasovi.

Od posebne je važnosti rastvaranje ovih gasova koji utiču na promjenu pH atmosferske vode, a koji u primjetnim koncentracijama mogu da budu prisutni u vazduhu: CO₂, NO₂, SO₂, SO₃, NH₃. U zagađenoj atmosferi vrijednosti pH padavina mogu da budu značajno izmijenjene. Čak i male koncentracije SO₂ u atmosferi imaju znatan uticaj na pH, jer ga visoka rastvorljivost i visoka vrijednost konstantne disocijacije sumporaste kiseline čine efikasnim u snižavanju pH vrijednosti. U prisustvu Fe rastvoreni SO₂ može dalje katalitički da se oksiduje:



čime se stvara sumporna kiselina, što još više snižava pH vrijednost, jer se dobija još jedan slobodni proton. Ako se gas najprije rastvori u kapima, a zatim oksiduje, te ovakve kapi iz bilo kog razloga ispare, dobijaju se aerosoli bogati sulfatima.

Koncentracija SO₂ u atmosferi nad Parkom se kreće od 5,00 mg/dm³ do 19,94 mg/dm³. Pri tom preovladava prisustvo NH₄⁺jona u padavinama, dok ima perioda kada ih uopšte nema u površinskoj vodi (jesenji i proljećni mjeseci).

O sadržaju NH₄⁺jona može da se kaže da je izrazito nizak u površinskim vodama, a znatno viši u padavinama. Bliže upoređenje ne daje siguran odgovor, s obzirom na moguće transformacije ovog katjona, naročito u vodama jezera.

Povećan sadržaj Cl u površinskim vodama u odnosu na padavine može takođe da se razmatra kao doprinos putem transporta Cl⁻ sa prostora iznad

mora u ovu regiju i akumulacijom u toku odgovarajućeg hidrogeološkog perioda. Naime, sadržaj Cl⁻ u padavinama je mnogo ravnomjerniji i manji, jer se kreće od 0,42- 2,42 mg/dm³, dok je u površinskim vodama u opsegu 1,06 –14,35 mg/dm³, što je znatno neravnomjerniji.

U površinskim vodama povećani sadržaji hlorida u ljetnjim mjesecima, što može da se veže za nivo jezerske vode.

Sadržaj Ca²⁺ i Mg²⁺jona je daleko veći u površinskim vodama nego u padavinama, pa je, prema tome, nesporan zaključak da njega određuje geološki sastav terena na kome se jezera nalaze. Što se tiče sadržaja Ca²⁺i Mg²⁺u padavinama nesumnjivo je da njihovo porijeklo može da bude iz aerosola nastalih od morske vode putem raspršivanja i prenosom na veće daljine, kao i podizanjem čvrstih čestica sa tla. Sigurno je da sadržaj ovih elemenata nije odlučujući za sadržaj u površinskim vodama, ali može biti eventualno korišćen kod razmatranja, kretanja vazдушnih masa i pravaca odakle dolaze.

U tabeli 2 naveden je molski odnos Ca²⁺i Mg²⁺ u površinskim vodama za svaku vrstu vode, kao i srednje vrijednosti ovog odnosa za sve ispitivane vode i za padavine. Iz njih se vidi da je u svim slučajevima molski odnos Ca²⁺ i Mg²⁺ veći u površinskim vodama u odnosu na padavine, kao i da se pojedine površinske vode međusobno razlikuju. I ovo je, nesumnjivo, dokaz uticaja geološkog sastava terena.

Tabela 2. Molski odnos po mjestu uzorkovanja i srednja godišnja vrijednost

Molski odnos	Crno jezero	Zminje jezero	Mokro jezero	Škrčko jezero	Vražje jezero	Riblje jezero	Pašina voda	Srednja vrijednost
$\frac{C_{Ca^{2+}}}{C_{Mg^{2+}}}$ Površinske vode	12.86	6.07	8.57	7.99	13.15	19.77	9.82	11.17
$\frac{C_{Ca^{2+}}}{C_{Mg^{2+}}}$ Padavine	4.23	4.23	4.23	4.23	4.23	4.23	4.23	4.23
$\frac{C_{Cl^{-}}}{C_{SO_4}}$ Površinska Voda	2.64	3.25	2.39	3.12	21.8	34.6	5.59	1.02 u padavinama

Razmatrajući jonski balans Ca^{2+} i Mg^{2+} , sa jedne, i HCO_3^- i CO_3^{2-} sa druge strane, dolazimo do podataka datih u tabeli 3. Slijedi da je razlika koncentracija – 3, što je nešto više od standardne devijacije za katjone i anjone (1,10 i 0,87), te ukazuje da su HCO_3^- i CO_3^{2-} anjoni vezani za Ca^{2+} i Mg^{2+} , što takođe govori o najvećem uticaju geološkog sastava tla.

Tabela 3. Jonski balans

N	ΣC	ΣA	$\Sigma C - \Sigma A$	δ_C	δ_A
50	27	30	-3	1.10	0.87

$$C = (C_{\text{Mg}^{2+}} + C_{\text{Ca}^{2+}}) \text{meg/l}$$

$$A = (C_{\text{HCO}_3^-} + C_{\text{CO}_3^{2-}}) \text{meg/l}$$

N-broj uzoraka

δ_C - standardna devijacija na katjone (Ca^{2+} i Mg^{2+})

δ_A - standardna devijacija na anjone (HCO_3^- i CO_3^{2-})

Fe^{3+} jona ima vrlo malo.

Utrošak KMnO_4 kao indikatora oksidacije najveći je kod Ribljeg jezera, dok se vrijednosti kod drugih jezera međusobno ne razlikuju znatno, niti su te vrijednosti indikativne za vegetativnu portošnju kiseonika u vodi.

U tabeli 4 dati su odnosi koncentracije Ca^{2+} , Mg^{2+} , i Cl^- , SO_4^{2-} u moru, jezerima, padavinama.

Tabela 4.

Odnos	U moru	U jezeru	U padavinama (Island, Norveška)
$\text{Ca}^{2+} / \text{Mg}^{2+}$	0.296 – 0.320	9.67	1.30 – 1.36
$\text{Cl}^- / \text{SO}_4^{2-}$	7.16	0.28	0.42 – 0.25

Tabela 5

	U rijekama (Evropski prosjek)	U jezerima Durmitora	U Skadarskom jezeru	U Plavskom jezeru
Cl	6.97	6.59	3.6	4.0
SO_4^{2-}	24.6	1.49	4 – 30	69.7

Ca ²⁺	47.6	36.97	31.42	54.0
Mg ²⁺	4.92	4.44	5-17	3.18

Upoređujući brojne podatke, možemo da vidimo da je sadržaj kalcijuma, magnezijuma i hlorida u vodama jezera Durmitora približan prosjeku evropskih rijeka, što važi i približno za vode Skadarskog jezera i Plavskog jezera, iz čega se može zaključiti da je njihov sadržaj prevashodno posljedica geološkog sastava terena na kome se jezera nalaze.

Međutim, sadržaj SO₄²⁻ u jezerima Durmitora je niži od svih ostalih navedenih. Takođe, ako pogledamo sadržaj SO₄²⁻ u padavinama na Durmitoru, onda možemo da vidimo da je on bliži odgovarajućim sadržajima vode jezera Durmitora nego u ostalima, iz čega proizilazi da je porijeklo SO₄²⁻, najvjerovatnije, vezano za njihov sadržaj u padavinama, tj. da je manji geohemijski i antropogeni uticaj nego kod ostalih voda.

Ako pogledamo odnose koncentracija Ca²⁺, i Mg²⁺ i SO₄²⁺ i Cl⁻ u moru, odnosno u jezerima, onda je taj odnos za Ca²⁺ i Mg²⁺ veći nego što je u moru i približan je onom u jezerima, što je još jedna potvrda da je njihovo porijeklo vezano za geološki sastav. Međutim, odnos SO₄²⁺ i Cl⁻ u jezerima je viši nego što je prosjek za Evropu, što ukazuje na dva uzroka ovog odnosa, prvi bi bio smanjen sadržaj SO₄²⁻, zbog čega je odnos povećan, dok bi drugi bio eventualni doprinos padavina koje dolaze sa povišenim odnosom SO₄²⁻ i Cl⁻, nego što imamo u jezerima.

Ako uporedimo pH vrijednosti za jezera na Durmitoru, onda možemo vidjeti da su one niže za vode durmitorskih jezera u odnosu na Skadarsko jezero (ph=8,8), takođe i pH vode Plavskog jezera (ph=7,6) je niže nego kod Skadarskog jezera. Ako se pogledaju i pH vrijednosti vode iz padavina, su ispod pH 7, može da se smatra da njihova relativno niža vrijednost od 7 bitno doprinosi izmjeni pH vrijednosti vode jezera s obzirom na značajan sadržaj karbonata u ovim vodama, te možemo smatrati da ne dolazi do zakišeljavanja ovih voda zbog antropogenog djelovanja, odnosno one imaju dovoljan puferski kapacitet da spriječe ove promjene.

Na osnovu svega izloženog, može se zaključiti da vode jezera Durmitora ne trpe za sada značajnije antropogeno dejstvo. Vjerovatno za definitivnu potvrdu ovoga u ovim vodama bi trebalo određivati i sadržaje metala Pb, Cd koji predstavljaju tipične zagađujuće elemente antropogenog porijekla. Sve zajedno čini planinu Durmitor sa njenim jezerima pogodnim mjestom za praćenje veze sa sadržajem niza supstancija, koje se ponašaju kao zagađujuće u uslovima „čiste“ sredine, jer se ovo mjesto smatra (za ovaj dio Balkana) kao relativno čista sredina.

LITERATURA

1. United Nations, New York (1976), Natural Resources/Water Series
2. Dr D. Veselinović, Dr M. Gržetić, Dr Š. Đarmati, Dr D. Marković-Životna sredina i njena zaštita, Knjiga 1, Fakultet za primijenjenu ekologiju, Univerzitet u Singidunum, Beograd 2007.
3. R. A. Horne, The Chemistry of Our Environment, J. Wiley, New York, 1998.
4. Standards Methods, 15th Edition, American Public Helth, Association, Washington DC 2005, 1980.
5. G. S. Karaman, A. M. Beeton, The Biota and lincnology of lake Skadar, Univerzitet «Veljko Vlahović» Biološki zavod, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, Titograd 1981.
6. S.M. Stanković ph, D., The lakes on mounat Durnitor, Beograd 2005.

PHYSICOCHEMICAL CHARACTERIZATION OF SURFACE WATERS OF THE DURMITOR NATIONAL PARK

Abstract

Water resources and their quality are essential preconditions for the development of any country. For those reason examinations of hydrological, energy, ecological and other characteristics of watercourses and still surface waters are given particular significance nowadays.

Unfortunately, there are few fresh waters in the nature that haven't been affected by industrial development and intensive exploitation of agricultural land. For the waters within tourist regions, natural parks and other protected areas there are additional reasons to preserve their quality. Waters of the Durmitor National Park, with the Black Lake as its most significant hydrologic entirety, represent priceless treasure for the residents and the nature, not only for this region but also for the whole Balkans, since the Durmitor National Park has been under protection of UNESCO as a global cultural and natural heritage.

Particular attributes of the Durmitor Mountain are its lakes formed within a period of 650,000 years. Before that the Durmitor had been covered with ice. There are practically no data on cations and anions' contents, or any other data about the characteristics of the Durmitor waters. Due to that reason and the fact that the Durmitor is scarcely inhabited, and has no industrial systems, examinations have begun. Another reason for the research

was a possibility for the Durmitor to apply for a regional station for examination of pollution and transportation of polluting substances in the atmosphere.

Key words: natural waters, surface waters, hydrosphere, lithosphere, interaction, dissolution, absorption, ion-exchange, shaping (formation), anions, cations, concentration, mole ratio, ion balance, standard deviation.

NASTAVNO - VASPITNI RAD



KONTRASTIVNI PRISTUP NASTAVI STRANOGA JEZIKA

Sažetak

Kontrastivni pristup ima vrlo važnu ulogu kako u usvajanju tako i u poučavanju stranoga jezika. Prilikom usvajanja stranoga jezika učenici često razmišljaju o svom materinskom jeziku, pa tako u stranom jeziku koriste iste konstrukcije koje postoje u materinskom jeziku i na taj način uglavnom dolazi do negativnog transfera. Zadatak nastavnika je da učenike upozori na činjenicu da je svaki jezik poseban i drukčiji od svih ostalih sa svim svojim prednostima i nedostacima. Nastavnik bi također trebao znati kako učenike potaknuti na korištenje materinskoga jezika, ali samo u slučajevima pozitivnoga transfera, te kako izbjeći ili neutralizirati njegov negativni transfer.

U ovom radu je prikazana obrada glagolskoga vremena *Present Continuous* kroz pet faza učenja. Obrada se temelji na principima kontrastivne analize.

Ključne riječi: kontrastivna analiza, pozitivan i negativan transfer, poučavanje stranoga jezika, uloga nastavnika

1. Uvod

Kontrastivna analiza je proizašla iz postavke strukturalista tj. Bloomfieldova postulata da su jezici različiti. Zatim je prerasla okvire jedne lingvističke škole i postala zasebnom lingvističkom disciplinom. Definira se kao sustavno proučavanje dvaju jezika s ciljem prepoznavanja i proučavanja njihovih strukturalnih sličnosti i razlika. Kontrastivna analiza se 60-ih i 70-ih godina prošloga stoljeća intenzivno primjenjivala u području usvajanja drugoga jezika kako bi se pokušalo objasniti zašto je određene strukture ciljnoga jezika teže usvojiti od drugih. Prema biheviorističkim teorijama koje su prevladavale u to vrijeme, učenje jezika je bilo pitanje stvaranja navika. Stoga su poteškoće pri usvajanju određenih struktura ciljnoga jezika ovisile o razlikama između materinskoga i ciljnoga jezika.

¹ Ivana Čizmić, profesor Sveučilišnog studijskog centra u Splitu, Hrvatska

Teorijske osnove kontrastivne analize postavio je Lado 1957. godine u svom djelu *Linguistics Across Cultures*. On tvrdi da je jednostavnije usvojiti one strukture ciljnoga jezika koje su slične materinskom jeziku, dok se teže usvajaju one koje se razlikuju. Iako ova tvrdnja u to vrijeme nije bila nikakva novina, Lado je prvi predstavio sustav tehničkih postupaka za kontrastivnu analizu različitih jezika koja je uključivala metode strukturalističke deskripcije, uspoređivanja i predviđanja poteškoća koje će se javiti pri učenju određenoga ciljnog jezika. 60-ih godina prošloga stoljeća spomenuti tehnički postupci su se uvelike primjenjivali za kontrastivno opisivanje nekoliko europskih jezika od kojih se nekolicina proučavala pri Centru za primijenjenu lingvistiku u Washington-u, DC. Vjerovalo se da kada se u određenom jeziku jednom uoče one strukture koje se teže usvajaju, lakše će biti osmisliti didaktičke materijale i izraditi kurikulum. Ovaj pristup je zajedno sa strukturalizmom i bihevizmom predstavljao temelj sustava obrazovanja nastavnika i razvoja audio-lingvalne metode poučavanja.

Lado i Fries su se, dakle, počeli baviti jezičnim odnosima između određenoga materinskog jezika i određenoga stranog jezika. U još daljoj prošlosti, 30-ih godina prošloga stoljeća, Mathesius, a potkraj 19. stoljeća i H. Sweet, govoreći o *konfrotacionoj* metodi, odnosno o *unakrsnim asocijacijama* među dvama jezicima, zadiru u pitanja kojima se danas bavi kontrastivna analiza (Vilke 1977: 77) Prema Hipotezi kontrastivne analize, sve pogreške koje se učine pri učenju stranoga jezika proizlaze iz negativnog transfera materinskoga jezika. To, međutim, nije empirički dokazano, pa se smatra da postoje razni izvori pogrešaka.

2. Međujezik

Prilikom učenja stranoga jezika učenici stvaraju vlastiti lingvistički sustav koji ima sličnosti kako sa sustavom materinskoga tako i sa sustavom ciljnoga jezika. Taj se sustav, dakle, nalazi između materinskoga i ciljnoga jezika, a Selinker (1972) ga naziva *međujezikom* (*eng. interlanguage*). Postoje i drugi nazivi, pa tako W. Nemser upotrebljava naziv aproksimativni sustav (*eng. approximative system*), J.C. Richards tranzicijska kompetencija (*eng. transitional competence*), P. Corder idiosinkratički dijalekat (*idiosyncratic dialect*), a R. Filipović ga naziva kompromisni sistem (*eng. compromise system*).

Govoreći o međujeziku Selinker naglašava kako bi se trebali uzeti u obzir psihološki procesi koji se događaju pri učenju stranoga jezika. Tako jezične oblike učenikovog međujezika treba usporediti s:

- jezičnim oblicima koje učenik koristi u materinskom jeziku za prenošenje iste poruke
- jezičnim oblicima koje učenik koristi u ciljnom jeziku za prenošenje iste poruke.

Selinker smatra da postoji pet temeljnih procesa koji su od iznimne važnosti za razvoj učenikovog međujezika, a to su:

- jezični transfer,
- transfer poučavanja,
- strategije učenja stranoga jezika,
- komunikacijske strategije na drugom stranom jeziku i
- poopćavanje.

Koristeći svoj metajezik, učenik nastoji što više pojednostaviti strukture ciljnoga jezika kako bi mu bilo što lakše usvojiti određeni ciljani jezik. Tako npr. ako učenik primijeni strategiju da su svi glagoli u engleskom jeziku prijelazni ili neprijelazni, u svom međujezičnom sustavu može izreći sljedeće rečenice:

I am feeling hungry. ili *Don't worry. I am hearing him.*

Učenik nalazi uporište i u svom materinskom jeziku, pa tako može doći do pozitivnog ili negativnog transfera, a upravo je negativni transfer izvor učestalih pogrešaka na kojima treba dugotrajno raditi kako bi se iskorijenile. Budući da smo u materinskom jeziku već usvojili gramatičke strukture i koncepte, taj već usvojeni sustav uvelike utječe na način usvajanja stranoga jezika, tj. materinski jezik je važna ishodišna točka od koje svaki učenik kreće kada započinje s učenjem stranoga jezika. Učenikov metajezik je također podložan promjeni, tim više što učenik biva izložen ciljnome jeziku i tako prikuplja nove informacije, pa stoga pokušava promijeniti svoj izgrađeni lingvistički sustav kako bi bio što sličniji sustavu ciljnoga jezika.

U gore navedenom tekstu se često spominju materinski jezik i ciljani jezik kao dva zasebna jezična sustava koja treba uspoređivati kako bi novi podatci pridonijeli točnosti lingvističkih opisa svakoga od njih. Jedan od osnovnih zadataka kontrastivne analize je da olakša učenje stranoga jezika na način da se utvrde pogreške koje potječu od negativnog transfera materinskoga jezika. Budući da rad na sustavnoj kontrastivnoj analizi dvaju jezika zahtijeva intenzivan i koncentriran rad, a i podjelu rada prema stručnjacima različitih specijalnosti, u Europi i SAD-u je 70-ih godina organizirano niz projekata kontrastivne analize.

3. Zagrebački projekt kontrastivne analize

Jedan od najuspješnijih i najproduktivnijih projekata kontrastivne analize *The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project (YSCECP)* započeo je pod vodstvom prof.dr.sc R. Filipovića 1964. godine i trajao je sve do 1980. Odvijao se u tri faze, a taj Zagrebački projekt su vodeći svjetski stručnjaci smatrali prekretnicom u povijesti kontrastivne analize. Projekt je imao dvije funkcije – pedagošku i općelingvističku. Jedan od prvih problema koji je trebalo riješiti bio je: koji model jezika i koju lingvističku školu odabrati

za osnovu kontrastivne analize. Zagrebački projekt zagovarao je mišljenje da se za analizu pojedinih gramatičkih kategorija izabere onaj model koji se smatra najprikkladnijim i to uz pomoć prijevodne metode. Pojedine gramatičke kategorije dvaju jezika suprotstavljaju se jedne drugima na temelju njihovih prijevodnih ekvivalenata. Jedino se tako mogu pokriti sve jezične kategorije. Sljedeće pitanje koje se postavljalo bilo je na kojem korpusu će se raditi. Filipović i njegovi suradnici odlučuju se za tzv. Brownov korpus. To je korpus standardnoga engleskog jezika koji se sastoji od oko milijun riječi. Skraćen je na polovicu, preveden na hrvatski jezik i kompjutorski obrađen. Prva razina koja se analizirala bila je morfo-sintaktička jer u strukturama i jezičnim oblicima dolaze do izražaja najveći problemi interferencije materinskoga jezika.

Cilj je rada na projektu bio sustavno opisati englesku morfologiju i sintaksu na temelju sličnosti i razlika između hrvatskoga i engleskoga jezika vodeći brigu o teškoćama na koje naši učenici nailaze upravo u vezi s razlikama u strukturama u navedenim jezicima. Zahvaljujući ovom radu, svi oni koji se bave sastavljanjem i procjenjivanjem didaktičkih materijala točno će znati o kojim elementima engleske gramatike valja posebno voditi brigu, gdje treba učenicima dati različite oblike vježbi jer su ti elementi izvor pogrešaka zbog interferencije materinskoga jezika. Drugi cilj pedagoškog rada u okviru projekta je bio da osigura povezanost nastave engleskoga jezika od sasvim početnog do vrlo naprednog stupnja. Krajnji rezultat ovog rada je trebala biti opsežna pedagoška gramatika koja kontrastivno obuhvaća sve osnovne elemente engleske gramatike, ali ona nije dovršena.

U okviru ovoga rada se također radilo na pripremanju pedagoških materijala koji za svaku morfološku ili sintaktičku jedinicu sadrže detaljnu razradu te jedinice od početne do napredne razine. Ta se razrada temeljila na rezultatima kontrastivne analize i analize pogrešaka budući da postoji čitav niz struktura u kojima učenici griješe, a što se ne može pripisati interferenciji materinskoga jezika. Dva elementa su bila presudna pri odabiru i gradiranju jezičnoga materijala: odnos određene gramatičke jedinice u engleskom jeziku prema određenoj gramatičkoj jedinici u hrvatskom i učestalost korištenja određene strukture u engleskom jeziku. Učestalost i stupanj težine za učenike rijetko idu uporedno. Npr. razlika između vremena *Present Simple* i *Present Continuous* u engleskom jeziku izvor je pogrešaka za hrvatske učenike, što će i biti predmetom analize u daljnjem tekstu.

Razlog odabira kontrastivne analize i analize pogrešaka kao ishodišnih točaka za pripremanje pedagoških materijala leži u tome što je Selinker smatrao da sve učinjene pogreške proizlaze iz pet jednako važnih procesa. Ovakvo mišljenje nije u skladu s rezultatima Zagrebačkog projekta koji pokazuju da postoje dvije vrste pogrešaka i to: one pogreške koje proizlaze iz

jezičnog transfera, česte su, lako ih je prepoznati i najteže ih je iskorijeniti, a druga vrsta podrazumijeva one pogreške nastale iz svih drugih izvora.

Zagrebački projekt je također naglašavao važnost uloge dobi učenika za usvajanje stranoga jezika. 60-ih godina prošloga stoljeća naovamo koristile su se postavke strukturalizma i njemu sličnih metoda poput AVGS (*eng. audiovisual global and structural*), ASTP (*eng. army specialised training programme*), te ostalih audio-lingvalnih metoda u poučavanju jezika koje su se temeljile na sustavu stvaranja navika (*eng. habit-formation*). Uskoro se došlo do saznanja da ovaj pristup ima niz nedostataka, te da se ne može primijeniti na sve dobne skupine niti za sve razine učenja. Ovaj sustav se može primijeniti za učenike u dobi do puberteta kada je poučavanje eksplicitno, a od puberteta nadalje se primjenjuje implicitno poučavanje kada su učenici u stanju koristiti svoje kognitivne sposobnosti. Ova teza proizlazi iz Hipoteze o kritičnom periodu (*eng. Critical Period Hypothesis*) koju je postavio E. Lenneberg, a u kojoj povezuje sposobnost učenja jezika s biološkim čimbenicima. Vrijeme puberteta se, dakle, može smatrati prekretnicom u usvajanju stranoga jezika. Poznato je da mala djeca s lakoćom pamte strukture koje su povezane s vizualnim i slušnim poticajima. U stanju su odgovoriti na memorirana pitanja, te voditi jednostavnu konverzaciju na temelju *stimulus-response*. Izvrsni su imitatori tj. ponuđene strukture vrlo lako reproduciraju kao male papige (*eng. in a parrot-like way*), bez poteškoća svladavaju fonetski sustav, nemaju problema s intonacijom i naglašavanjem riječi što je jako važno za semantičku distinkciju. S rastućom dobi tj. kada dijete dođe do puberteta, opadaju njegove imitatorske sposobnosti i tečnost u govoru, a raste njegova kognitivna zrelost. Gramatičke greške su češće jer adolescenti i odrasli učenici svjesno i uz mentalni napor uče jezik. Usvajanje fonetskog sustava im predstavlja problem, ali ih zato zanimaju uzročno-posljedične veze u engleskom jezičnom sustavu.

Gore navedeni važni čimbenici u usvajanju stranoga jezika kao i rezultati spomenutoga projekta jako dobro mogu poslužiti kao temelj pri obradi neke gramatičke kategorije engleskoga jezika kroz nekoliko različitih faza poučavanja. Pri tome treba voditi računa da sve aktivnosti koje će se koristiti u različitim fazama budu komunikacijskoga karaktera tj. da upotreba stranoga jezika bude cilj i sredstvo za postizanje toga cilja. Na taj način učenici komuniciraju putem same komunikacije. Krajnji cilj je stjecanje komunikacijske kompetencije.

Sve navedene postavke o usvajanju stranoga jezika pokušat ću primijeniti na primjeru glagolskoga vremena *Present Continuous* kao sadašnjega vremena u engleskom jeziku. Prikazat ću sustav obrade te gramatičke kategorije kroz nekoliko faza učenja, a svaka od njih ima neke svoje specifičnosti što je opet povezano sa dobi učenika i njegovom upotrebom materinskoga jezika.

4. Prikaz *Present Continuous-a* u engleskom i hrvatskom jeziku

Present Continuous je uz *Present Simple* jedno od najvažnijih glagolskih vremena u engleskome jeziku bez kojega bi uspješna komunikacija bila gotovo nemoguća. *Present Continuous* se upotrebljava za izricanje niza različitih radnji, a vrlo često se uspoređuje i upotrebljava zajedno sa *Present Simple-om*. Spomenuti ću samo neke usporedne upotrebe spomenutih vremena:

➤ za izricanje učestale radnje (*Present Simple*), te za izricanje radnje koja traje neko vrijeme (*Present Continuous*) i

He usually goes to work by car, but this week he's going by bus.

➤ u prepričavanju priča gdje se *Present Simple* upotrebljava za prepričavanje događaja, a *Present Continuous* za one radnje koje su već započele prije početka same priče i koje traju kroz cijelu priču;

There's this Scotsman, you see, and he's walking through the jungle when he meets a gorilla. And the gorilla's eating a snake sandwich.

Prilikom obrade ove gramatičke jedinice, nastavnik prvo uvodi najvažniju i najučestaliju upotrebu, a zatim se kroz različite faze učenja uvode i ostale složenije i manje frekventne strukture. Dob učenika se također uzima u obzir, tako da se prilikom početnog uvježbavanja struktura treba iskoristiti sposobnost djeteta da doslovno upija ponuđene strukture i da ih bez problema reproducira. U ovoj implicitnoj fazi učenja nastavnik ne treba detaljno pojašnjavati gramatička pravila jer ih djeca nisu u stanju razumjeti već ih treba poticati da usvojene strukture što više koriste u slobodnoj komunikaciji o njima bliskim temama.

U kasnijoj eksplicitnoj fazi učenja koja započinje otprilike kada i srednjoškolsko obrazovanje, učenicima se predstavljaju i složenije strukture koje su oni sada u stanju razumjeti jer se podrazumijeva da su dosegli onu razinu mentalnoga razvoja koja im omogućava apstraktno razmišljanje, te imaju sposobnost zaključivanja induktivnim putem. Ovdje bih još jednom željela naglasiti ulogu materinskoga jezika u usvajanju i učenju stranoga jezika. Svaki učenik ima na raspolaganju sustav materinskoga jezika kojega može uspoređivati sa sustavom stranoga jezika. Upravo zbog uspoređivanja dvaju različitih sustava i zbog jakog utjecaja materinskoga jezika dolazi do negativnog ili pozitivnog transfera. Prikazati ću neke primjere negativnog transfera materinskoga jezika na strani jezik, u ovom slučaju negativni utjecaj hrvatskog jezika na engleski, i to na primjeru upotrebe *Present Continuous-a*.

U hrvatskom jeziku se sadašnja radnja izražava *prezentom* svršenih i nesvršenih glagola, pa se stoga ne može uočiti razlika u izricanju engleskog *Present Simple-a* i *Present Continuous-a* putem samog glagola već su nam potrebne i priložne oznake vremena, npr:

He always reads newspapers in the morning. On uvijek ujutro čita novine.

He *is reading* newspapers now.

On sada *čita* novine.

Dakle, iz gore navedenih primjera možemo zaključiti da se u engleskom jeziku dvije različite radnje izražavaju sa dva glagolska vremena dok u hrvatskom jeziku to nije slučaj, već se koristi samo jedan glagolski oblik, a priložne oznake nam govore kada se neka radnja događa. Upravo je to razlog zašto hrvatski učenici imaju problema pri upotrebi ova dva engleska glagolska vremena – hrvatski jezik ne pravi razliku u izricanju sadašnjih vremena na isti način kao engleski jezik.

Sljedeći problem se javlja kod upitnog i niječnog oblika budući da hrvatski jezik ne zahtijeva pomoćni glagol za tvorbu pitanja i niječnih rečenica dok je to slučaj u engleskom jeziku, pa tako dobivamo sljedeće rečenice:

Uči li ona sada povijest? *Learn / Learns* she history now?

Mi sada *ne plešemo*. *We not dance* at the moment.

Negativni transfer se također može uočiti kod upotrebe priložnih oznaka vremena tj. kod krivog poretka riječi u rečenici.

Ide li on sada u školu? *Go / Goes* he now to school?

Da bi neutralizirali negativni transfer materinskoga jezika, u nastavi se trebaju koristiti raznovrsne i zanimljive aktivnosti koje će poticati komunikaciju, a krajnji cilj je da učenici što manje pribjegavaju sustavu materinskoga jezika, te da budu što sigurniji u razumijevanju i korištenju ciljnoga jezika. Međutim, taj proces odvajanja od materinskoga jezika nije nimalo lagan i ne događa se od danas do sutra već je to dugotrajan proces u kojemu nastavnici i učenici trebaju uložiti golemi trud.

5. Sustav obrade glagolskoga vremena *Present Continuous* od početnoga do naprednoga stupnja učenja

Svaka nova kategorija u stranome jeziku učenicima se treba uvesti sustavno, dio po dio, od najjednostavnijih, najučestalijih struktura i njihovih upotreba do složenijih, najmanje frekventnih upotreba. Profesor Filipović je u okviru već spomenutoga projekta napravio podjelu nastavnog procesa u pet faza imajući u vidu važnost faktora dobi učenika. „Prve tri faze predstavljaju većim dijelom mehanički pristup jeziku, dok se posljednje dvije temelje na principu usvajanja jezika spoznajnim procesima” (Vilke 1977: 175). Prijelomna dobná granica je oko početka puberteta.

Prilikom obrade neke kategorije također treba voditi računa o tome da djeca na drugačiji način usvajaju strani jezik od odraslih. Noviji rezultati kognitivne psihologije i neuropsihologije pokazuju da djeca bolje uče ako su im u procesu učenja podražena sva osjetila. Svako dijete je jedinka za sebe, pa mu ne odgovaraju svi načini poučavanja već su povezani s njegovim sposobnostima. Gardner u svojoj teoriji *Multiple Intelligences* razlikuje sedam vrsta inteligencije: lingvističku, logičko-matematičku, muzičku, prostornu,

kinestetičku, interpersonalnu i intrapersonalnu. Drugi važni čimbenik spomenut je u Asher-ovoj teoriji *Total Physical Response (TPR)* koja kaže da će učenje biti učinkovito jedino onda kada uključuje cjelovitu osobu tj. usvajanje jezika na vizualnoj, akustičnoj i fizičkoj razini (razina pokreta). Na primjeru obrade *Present Continuous-a* prikazat će se praktična implikacija ovih teoretskih studija.

1. faza

Na početnom stupnju učenja stranoga jezika treba iskoristiti djetetovu sposobnost imitiranja i nesvjesnog usvajanja jezika implicitnim putem. Djeca pritom uče kroz igru, a prije svega u nastavu treba uključiti glazbu, ples i pjevanje čime se stvara temelj za usvajanje budućih struktura. Djeca u ovoj dobi (okvirno od 7 do 9 godina) imaju veliku sposobnost reprodukcije fonetskog i fonološkog sustava stranoga jezika, pa nemaju problema pri izgovaranju novih riječi. Materinski jezik se koristi ukoliko nastavnik vidi da učenici nisu dobro shvatili što trebaju napraviti, tj. za dodatno pojašnjavanje aktivnosti. *Present Continuous* se u ovoj fazi može uvježbavati kroz sljedeće aktivnosti:

➤ pjesmice i brojalice – npr. Brother John i London Bridge Is Falling Down

a) Brother John

Are you sleeping, are you sleeping?

Brother John, brother John?

Morning bells are ringing, morning bells are ringing.

Ding Ding Dong, Ding Ding Dong.

Nastavnik može donijeti ilustraciju dječaka kako spava i upitati učenike: „*Where is brother John?; What is he doing?*” implicirajući da radnja traje, a učenici bi trebali odgovoriti: „*He is sleeping.*” Da bi djeci pažnja ostala usmjerena na ovu aktivnost, treba proširiti pitanje na njihova osobna iskustva. Nadalje, nastavnik može donijeti i zvonce kojim pozvoni i tako označi npr. vrijeme ustajanja, pa kaže: „*The bell is ringing. It's time to get up.*” Nastavnik ovdje također može iskoristiti pozitivan transfer hrvatskoga jezika time što objasni učenicima da takva slična pjesmica postoji i kod nas pod nazivom *Bratec Martin* koju na kraju svi zajedno pjevaju.

b) Pjesmica *London Bridge* se također lijepo može obraditi s djecom na način da djeca koriste i pokrete tijela uz usvajanje vokabulara. Polazeći od samog teksta pjesmice *London Bridge is falling down, falling down, falling down, London Bridge is falling down, my fair lady.* kojega djeca pjevaju zajedno s nastavnikom, a pri tom se djeca u paru uhvate za ruke i naprave most ispod kojega ostali prolaze i kada pjesma dođe do kraja, onaj tko se nađe ispod mosta, bude uhvaćen jer se most spustio i ispada iz igre.

➤ U ovoj fazi se može uvježbavati konstrukcija *What are you doing?*-*I'ming* putem

igre pantomime. Jedan od učenika izađe naprijed i zamisli da nešto radi, a pantomimom pokuša dočarati ostalim učenicima o kojoj aktivnosti je riječ. Učenici postavljaju pitanje *What are you doing?*, a učenik koji glumi pokazuje da npr. jede sendvič, spava, piše, pjeva, pleše i sl. Prilikom pogađanja učenici kažu *You are eating a sandwich*, *You are singing*, etc. Druga varijanta pantomime je da učenik koji glumi izvlači karticu na kojoj je napisano što treba raditi npr. *doing your homework*, *brushing your teeth*, *listening to music*, *watching TV*, *playing basketball* i sl.

2. faza

Djeca u ovoj fazi i dalje uče neopterećeno kroz igru, pjesmu, ples, priče. Dob djece se uglavnom kreće od 9 do 11 godina, pa je i kod njih važno da je pri učenju jezika aktivirano što više senzornih putova. Za daljnju obradu *Present Continuous*-a ovdje se možemo poslužiti pričama i bajkama kao nepresušnim izvorima aktivnosti i novih riječi.

➤ Bajku koju sam odabrala je *Snow White and the Seven Dwarves* koja je djeci dobro znana. Prije nego nastavnik započne s aktivnostima, treba djeci uvesti bajku s pitanjima na koja vjerojatno znaju odgovor npr. *How many dwarves are there in the story? Where do they live and what do they do?* Nastavnik im zatim daje dodatna pojašnjenja da su patuljci mali ljudi koji žive zajedno i sve zajedno rade i zatim im pokaže slike patuljaka. Nastavnik upotrebljava i materinski i strani jezik naizmjenično.

➤ Zatim slijedi gluma tj. nastavnik poziva učenike da ustanu i da stanu u ravninu pored njega/nje i kaže: „*We are the dwarves. We're going to do everything together! Are you ready?*”, pa im zatim daje upute: „*Pick up your bags. Now walk to work. Whistle. Now stop. Start digging. Now we are sitting and having a break. Now we are eating a sandwich.*” etc. Učenici vjerno oponašaju nastavnika i zajedno ponavljaju rečenice.

➤ Učenici zatim dobiju sličice sa nacrtanim patuljcima, nastavnik im opisuje svakog patuljka ponaosob, a učenici bojažu njihovu odjeću čime se ponavljaju i boje. Nakon bojanja svaki učenik dobije i kartice na kojima su napisane rečenice s opisima patuljaka koje je nastavnik maloprije čitao, a učenici trebaju spojiti opise sa sličicama patuljaka i na kraju ih trebaju sami opisati. Jedna od kartica glasi: *He's the happiest dwarf. He's wearing a purple tunic, an orange hat, orange trousers and brown shoes.*

➤ Na kraju učenik odabere jednog patuljka, a ostali trebaju pogoditi kojega patuljka on ima postavljajući pitanja poput: *Is your dwarf wearing a brown tunic?*

Na ovaj način učenici uvježbavaju upitni i niječni oblik *Present Continuous*-a, a da nisu ni svjesni da uvježbavaju gramatičku kategoriju jer se sve događa kroz igru. Također se uvodi aktivnost čitanja, ali se vodi računa da su rečenice jednostavne, kratke i povezane s kontekstom.

3. faza

Obrada ove gramatičke kategorije se u ovoj fazi proširuje na primjere u kojima se upotrebljava i *Present Simple* i *Present Continuous*, dakle, uspoređuju se dva glagolska vremena koja se jako često koriste u svakodnevnom govoru. *Present Simple* se u udžbenicima koji se koriste u našem osnovnom obrazovanju uglavnom obrađuje prije *Present Continuous*-a, tako da su učenici već upoznati sa tvorbom i upotrebom *Present Simple*-a. Treća faza obuhvaća djecu zadnjih razreda osnovne škole (otprilike 12-14 godina), a u ovoj fazi djeca i dalje uče uglavnom implicitnim putem. Učenici su do sada trebali usvojiti potvrđan oblik *Present Continuous*-a, a prepoznaju upitni i niječni oblik, te su ga u stanju pravilno upotrebljavati. Na ovoj razini se mogu koristiti sljedeće aktivnosti:

- Nastavnik prvo daje primjer iz osobnog iskustva, te kaže:

I usually go to work by car but this week I'm going by bus.

What about you? How do you usually go to school? What about this week?

- Nakon zadanog primjera, učenici su pozvani da sami daju primjere iz svog života koristeći zadane smjernice napisane na karticama. Kartice mogu izgledati ovako:

often watch TV in the evening

this evening go out with friends

Učenici ovu vježbu rade u paru tako da jedan učenik pita:

S1: *What do you often do in the evening?*

S2: *I often watch TV in the evening.*

S1: *What about this evening?*

S2: *This evening I'm going out with my friends.*

Nakon *role-play* aktivnosti nastavnik naglašava važnost ispravnog poretka riječi u rečenici, te koristi sljedeću aktivnost:

- Učenici u skupinama po troje trebaju posložiti riječi koje su dobili na karticama tako da dobiju ispravnu potvrđnu, niječnu i upitnu rečenicu. Nakon toga predstavnik svake skupine dolazi do ploče i magnetima slaže riječi u ispravan poredak, a ostale skupine trebaju reći je li poredak u rečenici točan ili nije. U slučaju pogrešnog poretka, ostali učenici trebaju ispraviti rečenicu. Na ovaj način su svi učenici uključeni u nastavni proces.

- U ovoj fazi učenja učenicima bi se mogla uvesti još jedna upotreba *Present Continuous*-a i to ona za izricanje dugoročnih promjena kao npr. *He's*

getting older, The weather is getting warmer i sl. Ove rečenice bi se mogle uvježbati na način da nastavnik na ploču magnetima pričvrsti po dvije slike za svaku rečenicu, a najbolje bi bile slike, ilustracije iz dnevnih novina ili časopisa. Obje slike trebaju prikazivati istu osobu ili stvar, ali jedna slika se odnosi na sadašnjost, a druga na budućnost. Npr. na prvoj slici može biti prikazana kuća koja se gradi, a na drugoj dovršena kuća. Nastavnik zatim pita:

T: What is changing in these pictures?

S: The house is getting bigger / The house is becoming nicer.

Materinski jezik se i dalje koristi za eventualna dodatna pojašnjenja, ali kako učenici budu sigurniji u svoje znanje stranoga jezika, materinski jezik će koristiti sve manje i manje.

4. faza

Ova faza obuhvaća djecu na početku srednjoškolskog obrazovanja i pretpostavlja se da su do sada stekli dovoljno temeljnog znanja stranoga jezika kako bi mogli usvajati nove konstrukcije, te početi s korištenjem metajezika kako bi uspoređivali materinski sa stranim jezikom i uvidjeli njihove sličnosti i razlike. Uzimajući u obzir njihovu dob, također se pretpostavlja da su u stanju početi koristiti svoje kognitivne sposobnosti za promišljanja i izvođenje zaključaka. Što se tiče obrade *Present Continuous*-a, ovdje ćemo se zadržati na njegovoj upotrebi za izricanje dogovorene buduće radnje.

Prije nego se učenicima predstavi nova mogućnost korištenja ovog glagolskog vremena, bilo bi dobro ponoviti sve ono što su do sada naučili o *Present Continuous*-u kroz raznolike vježbe poput popunjavanja teksta na temelju slušnog predloška, vođenje dijaloga u paru kako bi doznali što je netko dogovorio raditi u skoroj budućnosti - popunjavanje dnevnika, upotreba *guessing game* – pitanja i odgovori. Na taj način se indirektno uvodi nova upotreba ovog vremena time što nastavnik kroz svoja pitanja već ukazuje na to da se radi o budućoj dogovorenoj radnji. Ova upotreba se može uvježbati na sljedeći način:

➤ Vježba se izvodi u paru. Svaki učenik dobije karticu sa nepotpunim pitanjima i sa zadanim upitnim riječima. Učenici naizmjenično postavljaju pitanja koristeći zadane *prompts*. Jedno od pitanja može izgledati ovako:

go out for a meal this evening (Where? / Who with?)

S1: Are you going out for a meal this evening?

S2: Yes.

S1: Where are you going?

S2: I'm going to a new restaurant called La Trattoria.

S1: Who are you going with? etc.

➤ U sljedećoj aktivnosti se možemo poslužiti pločom tako da nastavnik magnetima pričvrsti kartice na kojima su napisane priložne oznake vremena npr. *this evening, this weekend, tomorrow* i sl., a učenici trebaju reći što su planirali raditi u to vrijeme u budućnosti. Nakon što učenici ponaosob daju nekoliko primjera, trebaju opisati što netko drugi radi u to vrijeme koristeći 3. lice jednine tako da se struktura može uvježbati u svim licima.

5. faza

Na kraju obrade ove gramatičke jedinice uvodimo niskofrekventne konstrukcije pomoću kojih izražavamo radnje koje se događaju češće od očekivanog i koje su neočekivane, neplanirane ili za izricanje radnje koja nam ne odgovara – glagol + *always*. Nastavnik učenicima ponudi nekoliko rečenica, a oni sami trebaju izvesti zaključak o kakvim se upotrebama radi. Rečenice mogu biti:

I'm always *meeting* John in the city centre.

I'm always *forgetting* my best friend's birthday.

Her mother *is* always *buying* her presents.

Učenici zatim iznose svoje ideje o značenjima svake rečenice, a nastavnik ih pokušava usmjeriti pitanjem koja od njih označava slučajnu, neplaniranu radnju, radnju koja se događa prečesto i neočekivanu radnju. Kada su to razjasnili, učenici pokušavaju u paru smisliti svoje primjere rečenica za izricanje istih radnji kako bi pokazali da su dobro razumjeli upotrebu ovog glagolskog vremena.

Kada gore navedene primjere uspoređujemo sa hrvatskim rečenicama, onda možemo zaključiti da se i u hrvatskom jeziku, naravno, koristi prezent i to, u ovim slučajevima, nesvršenih glagola kao npr. *uvijek srećem (sretati) John-a, uvijek zaboravljam (zaboravljati) rođendan, njena majka uvijek kupuje (kupovati)*. Također treba upozoriti učenike da upotreba ovih i sličnih rečenica zahtijeva korištenje *Present Continuous-a* iako koristimo *always* za izražavanje učestalosti neke radnje.

6. Zaključak

Kontrastivni pristup ima vrlo važnu ulogu kako u usvajanju tako i u poučavanju stranoga jezika. Prilikom usvajanja stranoga jezika učenici često razmišljaju o svom materinskom jeziku, pa tako u stranom jeziku koriste iste konstrukcije koje postoje u materinskom jeziku i na taj način uglavnom dolazi do negativnog transfera. Zadatak nastavnika je da učenike upozori na činjenicu da je svaki jezik poseban i drukčiji od svih ostalih sa svim svojim prednostima i nedostacima. Nastavnik bi također trebao znati kako učenike potaknuti na korištenje materinskoga jezika, ali samo u slučajevima pozitivnoga transfera, te kako izbjeći ili neutralizirati njegov negativni transfer.

Zaključno, kontrastivni pristup ne treba shvaćati *zdravo za gotovo*, kao jedini pravi put ka usvajanju stranoga jezika, već treba imati na umu i dob učenika, njihove individualne stilove učenja i sklonosti ka stranim jezicima. Temeljem ovih spoznaja, svaki učenik će pronaći svoj put ka otkrivanju čari određenoga stranog jezika koristeći svoje kognitivne sposobnosti, a dio tog puta svakako pripada i kontrastivnom pristupu.

Literatura

Filipović, R., ur (1975) *STUDIES 6, YSCECP* (autori članaka: Filipović, R., Maček, D., Vilke, M.), Zagreb: Institute of Linguistics, Faculty of Philosophy, University of Zagreb.

Filipović, R., ur (1982) *NEW STUDIES Vol.1* - D. Kalogjera, *The English Modals and Their Equivalents in Serbo-Croatian with Pedagogical Material* by M. Vilke, Zagreb: Institute of Linguistics, Faculty of Philosophy, University of Zagreb.

Filipović, R. (1986) *Teorija jezika u kontaktu*, Zagreb: JAZU i Školska knjiga.

Ham, S. (2002) *Školska gramatika hrvatskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga.

Swan, M. (2005) *Practical English Usage*, Oxford: OUP.

Težak, S. i Babić, S. (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga.

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

<http://teachingstylesonline.com> (18.05.2008.)

LANGUAGE TEACHING THROUGH CONSTRUCTIVE ANALYSIS

Summary

Contrastive analysis plays an important role in both foreign language acquisition and teaching. While learning and using a foreign language, the problem often occurs when students use forms and phrases from their native language. This is referred to as negative transfer. The role of the teacher is to make students aware that each language has its own rules. The teacher should encourage students to use their native language but only in cases of positive transfer, whereas students should learn how to reduce or avoid the negative transfer of their mother tongue.

This paper shows how *Present Continuous Tense* could be taught gradually in five phases by using the principles of contrastive analysis.

Keywords: contrastive analysis, positive and negative transfer, foreign language teaching, teacher's role

Miroslav DODEROVIĆ¹
Zdravko IVANOVIĆ²

GEOGRAFSKI ASPEKTI OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Rezime

Iz pojma "održivi razvoj" izvodi se shvatanje vaspitanja i obrazovanja za održivi razvoj. Riječ je o planetarnoj inovaciji koja se više ne može izbjeći. Izuzetno bogatstvo pejzaža, prirodne ljepote i atraktivni ambijenti, biološka raznovrsnost, autohtone i endemske vrste flore i faune, pitka voda, morski resursi itd. Sve su to vrijednosti koje treba očuvati putem racionalnog i održivog upravljanja uz istovremeno osiguranje prihvatljive dinamike ekonomskog razvoja. Obrazovanje za održivi razvoj treba da doprinese ostvarivanju ovoga cilja. Budući edukatori, od kojih se očekuje da stvaraju novi odnos prema životnoj sredini i materijalnom razvitku, moraju posjedovati ne samo konkretna zvanja iz različitih disciplina, a najvećim dijelom i geografije, već i sposobnosti odnosa prema geografskoj sredini i razvoju.

Ključne riječi: obrazovanje, geografija, održivi razvoj i reforma

Uvod

Geografiju smatramo mladom naukom, jer se u dugom procesu diferencijacije u nauci osamostalila, krajem XVIII i početkom XIX vijeka, a geografska znanja su stara onoliko koliko i sama ljudska civilizacija. U svom početnom stadijumu naučnog razvoja, kao i danas u različitim zemljama svijeta, ima osobene razvojne puteve koji odgovaraju specifičnim uslovima i prilikama u svakoj državi ponaosob. Zbog toga se može govoriti o različitim putevima njenog razvoja u pojedinim djelovima svijeta i državama. Od pokušaja objašnjenja organizacije prostora na površini Zemlje, geografija je postala naučna disciplina tek prije jednog vijeka. Čak i danas njena prava priroda je nepoznanica široj javnosti. Svaki istorijski narod u kolektivnoj svijesti o svom porijeklu, istoriji, prosperitetu ili budućnosti, ima usađen osjećaj za tlo, životni prostor, predio, ili, ekološki, manje ili više srećno

1 Dr. Miroslav Doderović, profesor Filozofskog fakulteta u Nikšiću

2 Dr. Zdravko Ivanović, profesor Filozofskog fakulteta u Nikšiću

rečeno, za svoju spoljašnju sredinu. Za ovu ekološku (prostorno, geografsku i istorijsku) kategoriju nacija je sudbinski vezana i doživljava je kao najvišu suverenu vrijednost. Na njoj se gospodari, ona se čuva i brani životom, tu se gazduje bogatstvima, bez pitanja bilo koga sa strane. Svaki narod diči se svojim prirodnim bogatstvima, od kojih u mnogome zavisi i kvalitet života tog naroda.

1. Geografija i obrazovanje za održivi razvoj

Iako postoji ogromna koncentracija različitih naučnih oblasti koje se bave iznalaženjem načina optimalnog regulisanja odnosa čovjeka i njegove životne sredine, s pravom se, međutim, izdvajaju geografija i biologija, odnosno geografija i biološka disciplina ekologija. To proizilazi iz činjenice da se ove dvije nauke na specifičan način bave biosferom, odnosno geosferom, koje predstavljaju djelove neodoljive cjeline u okviru koje su se, kroz evoluciju izgrađivali i održavali osnovni uslovi života. Jedinствena i izuzetno složena biosfera predstavlja makrosistemska kategoriju čije je funkcionisanje zasnovano na višestrukim vezama između, samo naizgled, odvojenih elemenata. Imajući u vidu svu kompleksnost i značaj postojanja ovakvog multikomponentnog sistema, koji je stvaran i oblikovan milionima godina, gotovo nerealno zvuče pokušaji stvaranja vještačkih analoga u vanzemaljskom prostoru. Ne samo iz ovog razloga, potrebno je prihvatiti činjenicu da elementarni ekogeografski uslovi koji pogoduju održavanju života, za sada, postoje samo na Planeti Zemlji. Zbog toga što će ljudski rod i u budućnosti biti usmjeren na njih, potrebno ih je čuvati i unapređivati na održivim osnovama.

Integracione tendencije u geografiji imaju dvije glavne karakteristike: da geografija zadrži poziciju jedinstvene, kompleksne i integralne (prirodno – društvene) nauke; i da se kao takva svestranije i intenzivnije poveže sa drugim srodnim naukama, koje se bave proučavanjem pojedinih svojstava prostora (geologija, biologija, sociologija, ekonomija, urbanizam i dr.), putem različitih vidova naučne kooperacije. Geografija kao naučno–nastavna disciplina ima raznovrsnu tematiku proučavanja zahvaljujući tome što povezuje prirodne i društvene nauke. Ona proučava onaj dio prostora u kome je pod uticajem čovjeka i njegovog rada došlo do promjene prirodne sredine i uzajamnog jedinstva prirodnih i društvenih elemenata. Proučavajući elemente geografske sredine, njihove uzajamne veze i uslovljenosti, geografija raspolaže širokim dijapazonom raznovrsnih tema. Kompleksnu i raznovrsnu geografsku tematiku treba objasniti učenicima na način koji će maksimalno garantovati njeno suštinsko poimanje. Zahvaljujući raznovrsnosti tematike, geografski sadržaji su veoma pogodni za nastavnu obradu, jer omogućavaju široku primjenu oblika i metoda rada i upotrebu nastavnih sredstava.

Geografija, kao nauka i školski predmet, znatno doprinosi svestranom razvoju ličnosti, a na intelektualnom planu izoštrava razum, ojačava moć pamćenja, napreže snagu mašte, razvija posmatrački dar i veoma mnogo doprinosi logičkom mišljenju i iskazivanju misli. Sve to, jer je njen cilj ne samo da obogati um mnoštvom činjenica pomoću pamćenja, već i da nauči da se o svemu razmišlja i donese sopstveni sud o održivom razvoju.

Bez potrebe da glorifikujemo geografsko obrazovanje, ne može se izbjeći činjenica da ono, prema materiji koju tretira, predstavlja moguće i jedini sveobuhvatni predmet u školi. Kako bi dalji razvoj ljudskog društva bio zasnovan na racionalnom, ekonomičnom održivom razvoju, neophodno je da obrazovni programi sadašnjim i budućim generacijama pruže adekvatna znanja. Tematske cjeline geografskog obrazovanja pružaju obilje mogućnosti i predstavljaju kvalitetnu podršku realizaciji i daljem usavršavanju koncepta održivog razvoja. Međutim, već naglašen značaj interdisciplinarnog i multidisciplinarnog pristupa, ohrabruje međupredmetnu saradnju u cilju postizanja zajedničkih rezultata. Nastava geografije se zato, prema predmetu svog proučavanja, može usmjeriti na školske predmete kako iz grupe prirodnih, tako i društvenih nauka.

2. Sadržaji fizičke geografije i obrazovanje za održivi razvoj

Planeta Zemlja, na koju su upućene ne samo sadašnje nego i buduće generacije, ima istoriju čija je dužina procijenjena na oko 6 milijardi godina. Ovako dugo "sazrijevanje" Zemlje uslovlilo je pojavu brojnih, raznovrsnih i izvanredno lijepih oblika koji predstavljaju "povelju" važnu za istoriju Zemlje i živog svijeta na njoj. Zajednički naziv objekata koji se mogu vidjeti u dubini, na površini, u fosilima, je geološko nasljeđe. Geo-nasljeđe čine "... sve geološke geomorfološke, pedološke i posebne arheološke vrijednosti nastale u toku formiranja litosfere, njenog morfološkog uobličavanja i međuzavisnosti prirode i ljudskih kultura...". Budući da je većina ovih objekata nastala mnogo vremena prije dolaska čovjeka na Zemlju, bitno je da sadašnje generacije nauče nešto o njima, umiju da prepoznaju njihovu vrijednost i značaj njihovog očuvanja. Jer, svaki vid ugrožavanja (nekontrolisano iskorišćavanje, preobimna turistička posjeta, podizanje deponija, ratna razaranja) jedinstvenih i najčešće neponovljivih objekata geološkog nasljeđa, predstavlja gubitak za Zemlju, čovjeka i nauku.

Kako bi u rijetkim, fragilnim ukrasima prirode uživale i buduće generacije, neophodno je znati da se na mjestu oštećenih kristala neće formirati novi, na mjestu uništene pećine neće se hiljadama godina obrazovati nova, jer je za njihovo stvaranje potrebno vrijeme koje je beskrajno dugo prema prosječnoj dužini čovjekovog života, a stalaktiti i stalagmiti iznijeti iz pećine

neće imati nikakvu draž. Reprezentativni objekti geo-nasljeđa su i fjordovi, cirkovi, vodopadi, vrela, vulkani, prerasti, kanjoni i klisure, pješčare, fosilni ostaci flore i faune, a efekti na posmatrača su, bez obzira na porijeklo, jednako jaki.

Razvojem poljoprivrede javila se velika potreba za novim prostorima, odnosno za stvaranjem obradivih površina, pašnjaka i livada, pa je čovek u velikoj mjeri izmijenio ekološke uslove životne sredine. U prošlosti, glavna agrarna tehnika korišćena na području centralne i južne Amerike, Azije i Afrike i drugih djelova svijeta, bila je sječa i paljenje šuma radi dobijanja obradivog zemljišta i prenošenje agrikultura. Pepeo je u ovom slučaju korišćen kao fertilizer. Ovo su bili prvi veći uticaji čovjeka na izmjenu prirodnih ekosistema na širem prostoru i njihov prelazak u agroekosisteme. "Male djelatnosti", svaka od njih na po jednom "malom mjestu" od "imanja do imanja", dale su veliki sumarni efekat za cijelu planetu. Ljudi su povremeno shvatali da se u okolini dešavaju stvari kao degradacija zemljišta, šuma i voda i na kraju gubitak čitavih civilizacija (Pendžab, Kartagina, Mesopotamija), ali na tim istim mjestima nicali su nove civilizacije i sve je išlo istim redom, uz duboki uzdah "da je sve teže i teže živjeti". Nestanak civilizacije Maja vezuje se za intenzivno sječenje šuma, koje je sa svoje strane izazvalo značajne klimatske promjene. Pri tome se smatra da Maje nijesu krčile šume samo u funkciji stvaranja obradivog zemljišta, već je drvo korišćeno kao energent za proizvodnju gipsanog maltera, koji je ovaj narod koristio za izgradnju velelepni građevina. Takođe, prekomjerna sječa šuma u Mediteranskom pojasu dovela je do značajnih erozivnih promjena i na južnom Balkanu i to je znatno uticalo na nestanak civilizacije stare Grčke. Propast Rimske civilizacije traži se u nizu aktivnosti čovjeka koje su dovele do povećanja površina pod močvarama, što je odgovarajuće stanište za malaričnog komarca, prenosioca plazmodijuma, uzročnika malarije.

Čovjekova potreba za osvajanjem novih predjela, dovela je do gubitka čitavih biocenoza. Ovakvim uticajem čovjeka na životnu sredinu, broj vrsta koje se gube penje se na 27000 godišnje, odnosno 74 dnevno. Na 1000 organskih vrsta izumrlih u toku jednoga dana, stopa izumiranja postaje hiljadu puta veća od procijenjene "normalne" evolucione stope izumiranja. To znači da bi narednih 30 godina moglo da nestane 20% postojećih vrsta.

Glavne ekološke posljedice uništavanja vegetacije na velikom prostoru i zamjena kulturnim prostorima su: naglo snižavanje raznovrsnosti i otpornosti biljnih zajednica na nepovoljne uslove života, snižavanje opšte biološke produktivnosti i biomase na Planeti, izmjena hidrološkog režima velikih prostranstava, uništavanje prirodnih staništa životinja, zagađenje vode, vazduha, degradacija i gubitak zemljišnog pokrivača, narušenost složenih evolucionih veza i zamjena novim. Na 38% kopna biološka produktivnost

je smanjena kao rezultat poljoprivredne proizvodnje. Od toga su 13% poljoprivredna zemljišta, gdje je srednja produktivnost snižena u odnosu na prirodnu, 15% kopna su sekundarne šume i žbunje nastali na mjestu nekadašnjih šuma koje su posječene radi ispaše. Od 14,7 milijardi hektara kolika je površina kopna, 3,2 milijarde čine prirodno neproduktivna zemljišta, a na 50% kopna ili oko 7 milijardi hektara biološka produktivnost je potpuno izgubljena.

Prikaz samo najosnovnijih ekosistema Crne Gore jasno pokazuje složenost, bogatstvo, raznovrsnost i dinamiku živog svijeta. Iako je zonalnost flore i faune – biodiverziteta, idući od sjevernih granica Crne Gore do morske obale jasno izražena, slika je znatno složenija, jer djelovima rječnih dolina, kotlina i preko planinskih prevoja mediteranski elementi prodiru duboko u unutrašnjost, a istovremeno na samom dodiru kopna i mora, na vrhovima primorskih planina, nalazimo niz visokoplaninskih i nordijskih elemenata.

2.1. Sadržaji hidrologije i obrazovanje za održivi razvoj

Kako se nastava geografije i hidrologije bavi analizom savremene ekološke slike svijeta, značajnu pažnju treba pokloniti i savremenim problemima vodosnabdijevanja i zagađenju Svjetskog mora. Iako se Zemlja često označava kao "plava planeta", jer 2/3 njene površine čini Svjetsko more, u posljednjih nekoliko desetina godina se sve više priča o nestašici vode za piće, tzv. "vodenoj gladi". Ser Krsipin Tikel, ambasador u UN, rekao je da će "voda prouzrokovati više ratova nego nafta. Svijet traži duplo više vode svakih 21 godinu, a raspoloživa količina ista je kao što je bila u doba Rimljana". Naime, najveći dio voda na Zemlji, 93,96% čine okeani, potom led 1,65%, podzemne vode 4,12%, površinske vode 0,022%, atmosferska vlaga 0,001%, jezera 0,019% i rečna voda 0,0001%. (www.un.org). U prošlosti navodnjavanje je primjenjivano kod Sumera, Vavilonaca, Egipćana, u drevnoj Indiji, Kini, Srednjoj i Južnoj Americi. Početkom XIX vijeka navodnjavane površine su iznosile 8 miliona hektara, 1950. god. 180 miliona hektara ili 18% svih obradivih površina.

Dugotrajno valorizovanje irigacije može se sprovesti jedino ako se uzmu u obzir svi ekološki faktori. U suprotnom, irigacije izazivaju degradaciju zemljišta i razaranje prirodnih kompleksa. Neodgovarajuće navodnjavanje često može dovesti do zaslanjivanja zemljišta i to je tzv. sekundarno zaslanjivanje. Na ovaj način milioni hektara na Indijskom poluostrvu su pretvoreni u neplodna zemljišta. Do danas je zbog ovog problema izgubljeno 10% zalivanih zemljišta. Na nekim zemljištima još uvijek se primjenjuje staroegipatska tehnologija navodnjavanja. Negativne posljedice irigativnih sistema prisutne su u mnogim krajevima. Poznata je ekološka katastrofa

Aralskog jezera zbog preuzimanja Amu i Sir Darje za irigacione sisteme. U Kaliforniji su iscrpljeni resursi podzemnih voda, a u Arizoni se javljaju slane pustinje zbog neodgovarajućeg korišćenja voda Kolorada. Mišljenje je da je civilizacija Starog Vavilona propala zbog sekundarnog zaslanjivanja zemljišta.

Dakle, samo mali dio vode koja postoji na Planeti (oko 3%) pogodna je za piće, te je neophodna briga o količini potrošene vode, ali i njenom kvalitetu kada se nakon upotrebe vraća u životnu sredinu. Čak i minimalne količine opasnih, toksičkih ili organskih materija, koje se često nekontrolisano ispuštaju u rijeke, jezera ili mora mogu imati značajne negativne posljedice po živi svijet voda i vodosnabdijevanja. Osim industrije, koja u okviru pojedinačnih tehnoloških procesa troši ogromne količine vode, veliki potrošači su termoelektrane, domaćinstva i komunalne službe. Voda se prema vodotocima sliva i sa poljoprivrednih površina na kojima se, često bez opreza koriste brojna hemijska zaštitna sredstva. Ovome treba dodati često neracionalno trošenje vode tzv. malih potrošača, što u sumi nije zanemarljivo. Sve navedeno uslovljava da se iz godine u godinu kvalitet i količina vode za piće smanjuju. Iz ovog razloga, prema izvještaju UN, može se očekivati da će 2025. godine 2/3 čovječanstva biti pogođeno nedostatkom vode. (www.un.org) .

"Došlo je vrijeme da i vodu treba oprati", tako je nedavno jedan osnovac zabrinuto zapisao u radu o zagađivanju životne sredine. Današnja civilizacija razvijena je na paradigmi stalnog materijalnog rasta i dostizanja beskrupolozne potrošnje prirodnih resursa. Posljedice su poznate. Čovječanstvo na početku trećeg milenijuma suočava se sa globalnim ekološkim problemima: oštećenje biosfere i njenih ekosistema, demografska eksplozija do 2040. godine očekuje se postizanje brojke od 10 milijardi stanovnika na planeti, globalne promjene klime, otpad u nesavladivim količinama, oštećenje zdravlja ljudi itd.

Geografsko obrazovanje omogućava otkrivanje geološke prošlosti i geo-nasljeđa ne samo lokalne sredine, nego i upoznavanje sa postojanjem sličnih pojava i procesa u svijetu, ali i potrebom njihovog očuvanja. Tako prve informacije i osnovna znanja o geološkom nasljeđu, kao reprezentativnom "uzorku" geodiverziteta, predstavlja preduslov formiranja pravilnog odnosa prema potencijalu i granicama prirode. Objekti geo-nasljeđa osim estetske imaju i izuzetnu naučnu vrijednost i obrazovni značaj kroz formu obrazovanja za održivi razvoj.

3. Sadržaji društvene geografije i obrazovanje za održivi razvoj

Ekološka ravnoteža može se narušiti i nekontrolisanim rastom populacije, tzv. demografskom eksplozijom koja je zaokupila pažnju brojnih naučnika počev od Maltusa. Zato se danas često, sasvim opravdano, postavlja pitanje da

li je moguće proizvesti dovoljno sredstava za zadovoljavanje potreba svjetske populacije, bez ugrožavanja osnovnih pretpostavki egzistencije budućih generacija? Razlog za ovakva tumačenja leži u činjenici da je prisutan ubrzan rast svjetske populacije, međutim neuravnotežen i u direktnoj vezi sa stepenom razvijenosti pojedinih zemalja. Brži porast broja stanovnika zemalja u razvoju uglavnom je uslovljen smanjivanjem stope mortaliteta, ali sa sobom nosi i problem gladi, obrazovanja i pojave bolesti kakva je AIDS. S druge strane, u industrijski razvijenim državama smanjuje se stopa nataliteta i istovremeno se, zahvaljujući dobrim uslovima života, produžava životni vijek. Prisutne protivrječnosti između ekonomskih i demografskih odlika utiču na velike međukontinentalne razlike, a njihovo poznavanje u značajnoj mjeri pomaže u sagledavanju globalnih pojava i procesa.

Prema procjenama UN već polovinom XXI vijeka može se očekivati oko 14 milijardi stanovnika (www.un.org), a dalji razvoj svjetske zajednice zavisice ne samo od demografskih kretanja, već i od rasne, etničke i religijske strukture stanovništva. Naime, kultura i tradicija pojedinih naroda se ne rijetko zloupotrebljavaju u provociranju etničkih i vjerskih sukoba.

U Grčkoj je gustina naseljenosti do 400. godine p.n.e. porasla na 20 do 30 stanovnika po kvadratnom kilometru. U unutrašnjosti Balkana, gdje gradova još nije bilo ili su tek bili u povelju, gustina je bila manja, vjerovatno ne više od pet stanovnika. Gustina naseljenosti u helenskim oblastima Balkana možda je opala između 400. p.n.e. (a naročito 200. p.n.e.) i 200. n.e. U sjevernim oblastima je i dalje rasla. Poslije ponovnog povećanja između 300 (ili 350) i 540. godine n.e. stanovništvo grčkih područja moglo je potkraj ovog perioda dostići gustinu od 30 stanovnika, kao i u antičko doba. Međutim, kako je južna zona postajala prenaseljena, epidemije — naročito jedna malo poznata pandemija koja je između šestog i osmog vijeka zahvatila čitavo Sredozemlje i glad opustošile su mnoge oblasti i olakšale upade Slovena sa sjevera i Arapa sa juga a istoka Druga polovina petnaestog vijeka obilježena je nasilnim premještanjem stanovništva koje je sprovodila turska vlast i bježanjem naroda iz najbližih susjednih krajeva u Dalmaciju, Italiju i Ugarsku. U zapadnim djelovima Balkana broj stanovnika je ozbiljno opao, ali je gustina naseljenosti u istočnim krajevima, koji su uglavnom bili u dobitku od osmanlijske politike preseljavanja, ostala nepromijenjena. Od 1520. gustina naseljenosti u oblastima južno od Save i Dunava mijenjala se u rasponu od oko 12 stanovnika po kvadratnom kilometru (1520) do 17 (1590), zatim ponovo 12 (1700), i najzad 15 (1800). U decenijama između 1520. i 1590. došlo je do porasta stanovništva, kao i u većem dijelu Evrope. Godine 1590. Balkan je po gustini naseljenosti skoro dostigao Španiju i Portugaliju. U Francuskoj je naseljenost iznosila 34, odnosno dvaput više, a u Italiji oko 44. Tokom druge polovine devetnaestog vijeka, balkanske zemlje su dostigle

dotad nedostignutu gustinu stanovništva. Sredinom dvadesetog vijeka, gustina je bila dva, tri ili četiri puta veća od najveće vrijednosti ranije zabilježene u istoj oblasti.

Površina kopna Crne Gore je 13.812 km², a mora 4.800 km² (unutrašnje more). Prema popisu koji je održan 2003. godine Crna Gora imala 620 145 stanovnika (1991. g.broj stanovnika je bio 616.552). Prosječna naseljenost kopna je 44,6 stanovnika na 1 km² i Crna Gora spada u najslabije naseljene djelove Evrope. Iako postoje parcijalni podaci o kretanju broja stanovnika Crne Gore još od XVI vijeka, pouzdani podaci se javljaju tek od 1921. godine kada je sproveden prvi popis stanovništva u tadašnjoj Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca. Do II svjetskog rata stope rasta su bile veoma visoke, ali zbog velikih gubitaka u ratnim godinama ukupan broj stanovništva se smanjio. Prema procjenama 1941.godine Crna Gora je imala 417 000 stanovnika, dok je poslije II svjetskog rata imala 377 000 stanovnika. U Crnogorskom primorju i srednjoj Crnoj Gori, odakle se do mora stiže do jedan sat vožnje automobilom, živi preko 60 % ukupnog stanovništva Crne Gore.

Nastava geografije svojim sadržajima omogućava sticanje osnovnih znanja o demografskim odlikama u globalnim razmjenama, a upoznavanje mozaika naroda svijeta, njihovog tradicionalnog i kulturno-religijskog obrasca, omogućava prihvatanje ali i poštovanje postojećeg antropodiverziteta koji istovremeno ukida bilo kakvu osnovu za shvatanje o nejednakosti među ljudima.

3.1. Sadržaji ekonomske geografije i obrazovanje za održivi razvoj

Brojne privredne aktivnosti ljudi, njihov teritorijalni raspored i rezultati rada su takođe interesno polje nastave geografije. Praktično, svaka od njih, direktno ili posebno, koristi materijale iz prirode u cilju zadovoljavanja brojnih ljudskih potreba. Počevši od sakupljačke privrede naših predaka, preko izuma vatre, gradnje objekata za stanovanje, obrade kamena i metala, do savremenih tehnoloških pronalazaka, prirodna sredina i njeni resursi su osnova razvoja. Međutim, dok su prva ljudska dostignuća u minimalnoj mjeri uticala na kvalitet životne sredine, savremeni tehnološki izumi su usloveli ne samo pojavu rizika, nego i konkretnih opasnosti po okruženje.

Postoje mnogi pokušaji da se izračuna neposredna vrijednost očuvane životne sredine u jedinicama vrijednosti, prije svega osnovnih ekonomskih kategorija: potrošnje i proizvodnje, odnosno troška i dobiti. Egzaktna računica kojom bi se troškovi očuvanja životne sredine u potpunosti pokrili приходима uvećanim zahvaljujući održanom biodiverzitetu i donijeli izvjestan profit, postiže se teško i rijetko. Jedan od glavnih razloga je što se troškovi plaćaju trenutno i uzastopno, a prihodi su po pravilu odloženi i

sa produženim rokovima. To ne znači da nema vrlo značajnih ekonomskih pokazatelja vrijednosti očuvane životne sredine i nalaze se prvenstveno u sferi kvaliteta života, u okviru privrednih grana kojima su obuhvaćeni turizam i rekreativne djelatnosti (uključujući i lov i ribolov). Prema podacima studije ekonomske vrijednosti korišćenja očuvane životne sredine u Norveškoj, u 2000. godini ona iznose 13.503 miliona norveških kruna ili 3.972 miliona dolara. Ovi podaci se odnose na ekonomsku dobit od lova krupne i sitne divljači, vještačkog uzgoja riba, morskog i slatkovodnog ribolova i korišćenja drveta. Takođe, interesantne su i vrijedne pažnje studije o vrijednosti ptica po kojima je u Kanadi, npr. 86.000 radnih mesta vezano za ptice. Pri tome, godišnje 16 miliona ljudi potroši za ptice što iznosi neto skoro 347 miliona dolara, čija se kapitalizovana vrijednost procenjuje čak na 7 milijardi dolara. Od ove sume država od taksi dobija oko 870 miliona dolara učestvujući u bruto proizvodu sa 4,1, odnosno 2,4 milijarde dolara, donoseći lična primanja u godišnjem iznosu od 1,4 milijarde dolara.

Razvoj tržišne privrede i preduzetništva, potreba razvoja i primjene novih tehnologija, kao i sve intenzivniji procesi globalizacije i evropskih integracija, koji sve više oblikuju ekonomske i društvene tokove u Crnoj Gori, postavili su nove ciljeve i izazove za obrazovni sistem. Brži privredni razvoj i izlaz iz siromaštva nije moguće ostvariti bez adekvatnog obrazovanja i dobrog upravljanja. Reforma obrazovnog sistema, upravljanje "društva koje uči" i postizanje kvalitetnog obrazovanja u skladu sa potrebama pojedinca predstavljaju konkretan odgovor na postavljene izazove vremena. Obrazovanje je osnov i ključni faktor za ostvarivanje kako ekonomskog razvoja, tako i socijalne, ekološke, kulturne i etičke vizije održivog razvoja Crne Gore. Svaki ekonomski rast u budućnosti mora biti zasnovan na znanju i harmoniji sa "održivim razvojem" društva. Najnovija istraživanja stranih eksperata u reformi obrazovanja pokazuju da pri reformisanju planova i programa posebno mjesto treba da pripadne geografiji, jer se na geografskim sadržajima najbolje može zavoljeti crnogorska kultura, običaji, upoznati prirodne ljepote, biološka raznovrsnost i slično. Ali, budući da model "crno-bijele" ekološke slike nije realan, ne može se previdjeti činjenica da su upravo tehnologije uzrok smanjenja troškova proizvodnje i upotrebe prirodnih resursa i energije. Važno je napomenuti da postoje i tzv. "čiste" ili malo otpadne tehnologije u okviru kojih je proizvodni proces u skladu sa prirodom i njenim kapacitetima. Tu se prije svega misli na tehnološke pronalaskе tzv. ekotehnologije bazirane na iskorišćavanju obnovljivih prirodnih resursa (alternativni izvori – energija Sunca, vjetra, geotermalnih izvora, plime i osjeke, biomase). Međutim, tehnologija, osim klasične industrijske proizvodnje, podrazumijeva i proizvodnju "zdrave" hrane, farmaceutskih proizvoda, medicinske opreme,

ali i na održivim osnovama zasnovanu rekreaciju, sport, turizam, odijevanje. Utvrđeno je, na primjer, da cijene nekretnina u rezidencijalnim i rekreativnim područjima zavise od nenarušenih uslova sredine i sačuvane biološke raznovrsnosti. Takođe se mogu izračunati pojedine direktne uštede ostvarene zahvaljujući očuvanoj biološkoj raznovrsnosti u mnogim biotehnološkim privrednim granama. Figurativno rečeno, biološka raznovrsnost predstavlja zajedničko nasljedstvo čovječanstva i "glavnicu kapitala" ove Planete, čijim se "obrtom" i od kamata (interesa) izdržava živi svijet, a naročito ljudski rod.

3.2. Sadržaji geografije i turizam

Nastava geografije s posebnom pažnjom analizira i turizam, kao jednu od najmasovnijih pojava savremenog svijeta, u okviru koje se zadovoljavaju rekreativno-sportske i kulturne potrebe ljudi. Međutim, adekvatno zadovoljavanje navedenih potreba zahtijeva zdravu i očuvanu životnu sredinu, te turizam u osnovi zavisi od njenog kvaliteta, ali, zbog sve većeg turističkog pritiska, u globalnim razmjerama, i utiče na njega. Ova konstatacija proizilazi iz činjenice da su ranija, manje masovna, turistička kretanja omogućavala prirodi da se, kroz proces samoregulacije, obnovi. Ali, kao posljedica savremenih turističkih kretanja sve je manje izvorne, netaknute prirode u kojoj se turizam najefikasnije može razvijati. Zato, turistička djelatnost, kao korisnik prostora na Zemlji, ne smije biti ultimativni potrošač ili faktor ireverzibilnih, destruktivnih promjena prirodnih i antropogenih turističkih vrijednosti.

Sve promjene koje dovode do smanjenja biološke raznovrsnosti, evidentirane u svijetu, u većoj ili manjoj mjeri su izražene i u Crnoj Gori. Negativno djelovanje sve se više pojačava i ubrzava, čak i u okviru zaštićenih objekata prirode kakvi su rezervati, strogi prirodni rezervati i nacionalni parkovi, uprkos naporima, da bi očuvanje biološke raznovrsnosti trebalo da bude jedan od strateških pravaca u politici naše države. Planinski turizam, posebno zimski, jedan je od veoma značajnih ugrožavajućih faktora planinskih ekosistema i njihove biološke raznovrsnosti. Informisanje učenika o turističkim potencijalima ne samo lokalne sredine, istovremeno predstavlja mogućnost njihovog upoznavanja sa načinima njenog očuvanja, oplemenjivanja i racionalnog korišćenja. Naime, dobro poznavanje vrijednosti određenog prostora i njihovo plansko korišćenje jedini su garant njegove trajne zaštite.

No, bez obzira na postojeće razlike među narodima i političko-ekonomskim odlikama njihovih država, neophodno je naglasiti da je Zemlja svima jedino sigurno mjesto boravka. Stoga je kvalitet života na planeti u značajnoj mjeri povezan i sa miroljubivim raspoloženjem u današnjem svijetu. Jer, sukobi, bez obzira na njihov uzrok, ugrožavaju osnovne prirodne i

socijalne pretpostavke života. Informisanje učenika o postojećoj geopolitičkoj slici svijeta svakako je još jedan od elementata koji može doprinijeti razvoju pozitivnih stavova očuvanja i održavanja vitalnih funkcija životne sredine. Iz ovih razloga mir se, u osnovi, može posmatrati kao ekološki projekat koji isključuje ne samo nasilje nad ljudima nego i nad prirodom.

4. Moderan pristup održivom razvoju

Čovjek je konačno shvatio da je pitanje dalje strategije opstanka drugačiji odnos prema životnoj sredini. U suštini, ekološka kriza je nerazdvojivi dio velikih civilizacijskih zbivanja. Prije svega, duboka kriza jednog načina proizvodnje, modela potrošnje i privrednog rasta, uz istovremeno gubljenje osnovnih ljudskih vrijednosti takav život izveo je čovjek iz ravnoteže sa prirodom, čiji je on samo dio, i ona se može povratiti samo temeljnim socio-kulturnim alternativama u načinu proizvodnje i potrošnje.

U posljednje dvije decenije, održivi razvoj postao je jedan od osnovnih principa formulisanja i sprovođenja politika u svijetu. Koncept "održivog razvoja" proizašao je iz niza izvještaja Ujedinjenih nacija i konferencija o održivom razvoju, a dalje je dopunjen milenijumskom deklaracijom UN³. Pojam održivog razvoja potiče iz šumarstva. Odnosi se na mjeru u kojoj su pošumljavanje novim mladica i sječa šuma u direktnoj zavisnosti – stalno se omogućava novi prirast šuma, a da se istovremeno ne naruše životna staništa. Tako se, na primjer, smije posjeći samo onoliko stabala koliko je novih mladica zasađeno, pa bi se kao moto mogla koristiti sljedeća rečenica: treba živjeti od profita, a ne od osnovne supstance!

1. Princip održivog razvoja može se primijeniti na različita prirodna bogatstva i ekološke sisteme, pa i na zemljinu atmosferu. Radi se o odnosu prema prirodnim bogatstvima koji je orijentisan ka budućnosti u opštim je crtama. Osnovni princip održivog razvoja definisala je Unova komisija pod

³ Razmišljanja i učenja o odnosima čovjeka i životne sredine unapređivana su tokom vjekova. Istorija obrazovanja i vaspitanja za zaštitu životne sredine na međunarodnom nivou, u stvari, tekla je paralelno sa razvojem razmišljanja o životnoj sredini i održivom (usklađenom) razvoju, kao novoj filozofiji življenja, novom pogledu na svijet. Za obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne sredine od svih međunarodnih skupova posebnu važnost imaju konferencije u Stokholmu (1972) i Tbilisiju (1977), kongres u Moskvi (1987), konferencija u Rijju (1992) i Solunu (1997) na kojoj je naglašeno da je obrazovanje i ključ opstanka i otuda i ovaj novi naziv – obrazovanja za opstanak. Na svjetskoj konferenciji o zaštiti životne sredine i razvoju koja je održana u Rijju, zaživjela je Agenda 21 koja je globalni akcioni program održivog razvoja u koji su predviđene aktivnosti na svim nivoima i to tako da svi nivoi zavise jedan od drugog – od "globalne agende 21" do mnogobrojnih projekata širom svijeta u okviru "lokalne agende 21".

vođstvom GRO Harlem Brundtland, bivše premijerke Norveške 1987. godine. No ovo je definicija koja je i danas prihvaćena: "odgovoriti na zahtjeve današnje generacije da se pri tome ne unište mogućnosti da buduće generacije odgovore na svoje zahtjeve".

2. Tokom ovog procesa razumijevanje održivog razvoja proširilo se u vidu "mogućnog trougla održivog razvoja koji je pored ekološke ravnoteže obuhvatio i " ekonomsku sigurnost" i "socijalnu privrednost" uz zaštitu životne sredine kako na lokalnom tako i na globalnom nivou. Zajedno su istupili i ekonomski i socijalni ciljevi zbog toga je često dolazilo do nejasnih tumačenja ovih pojmova, što je tadašnjeg izvršnog direktora UN-ovog programa zaštite životne okoline (UNEP) i bivšeg ministra za zaštitu životne sredine savezne republike Njemačke Klause Töpfera podstaklo da izjavi: "kada nekom više ništa ne pada na pamet, onda počne da govori o održivom razvoju".

3. Standard života ljudi potrebno je bazirati na mogućnostima prirodne sredine bez iscrpljivanja resursa koji budućim generacijama moraju ostati neizmijenjenog kvaliteta i stepena iskorišćenosti. Održivi razvoj je koncept koji teži poboljšanju kvaliteta života time što integriše: ekonomski razvoj, zaštitu životne sredine i društvenu odgovornost. Ova tri faktora su međusobno povezana, nijedan od njih nije dovoljan sam po sebi, moraju postojati zajedno da bi omogućili jednostavan ali stabilan oslonac. Suština koncepta jeste usklađenost privrednosti rasta s jedne strane, te korišćenje prirodnih eko sistema i resursa s druge strane.

4. Zaštita i unapređenje životne sredine predstavlja globalni problem savremenog čovječanstva. Njegovo rješavanje usko je povezano sa drugim globalnim problemima naše civilizacije, kao što su: racionalno korišćenje prirodnih resursa, vođenje aktivne demografske politike i razvijanje i unapređenje međunarodne saradnje u oblasti nauke i tehnologije, kao i savladavanje problema siromaštva.

Održivost – to je istovremeno ono što radimo i kako radimo.

5. Osiguranje boljeg kvaliteta života svakog sada i u budućnosti.

6. Unapređenje kvaliteta života ljudi u okviru mogućnosti ekosistema koji nas okružuje.

Obrazovanje za održivi razvoj je dio dinamičkog obrazovanja za promjene, pri čemu se podrazumijeva da su i održivi razvoj i obrazovanje podložni promjenama. Na nivou školskog sistema, program obrazovanja za održivi razvoj, treba da doprinosi prevladavanja vaspitne krize, koja je vrijednosne (normativne) naravi, zalažući se za ekološki humanizam, za harmoniju čovjeka i prirode. Značaj obrazovanja u implementaciji koncepta održivog razvoja prepoznat je na globalnom nivou, pa su Ujedinjene nacije dekadu 2005-2014. proglasile dekadom obrazovanja za održivi razvoj. Uvođenje inovacija u vaspitno-obrazovni proces vrši se "ozelenjivanjem"

i povezivanjem nastavnih programa, usmjeravanjem na aktuelne životne situacije i uvođenjem odgovarajućih sadržaja tamo gdje oni ne postoje. Izražena je potreba za održavanjem nastave u prirodi, otvorenim pravima, projektnom nastavom, radom u sekcijama i sl.

5. Crna Gora i obrazovanje za održivi razvoj

Septembra 1991. godine, na svečanom zasijedanju Narodne Skupštine, Crna Gora je proglašena ekološkom državom. Ideja o ekološkoj državi javlja se u jednom od najdramatičnijih trenutaka naroda Crne Gore. Ideja ekološke države u sebi nosi odgovor na izazove vremena, a njena realizacija predstavlja ključni elemenat u cjelokupnom programu formulacije pravaca razvoja Crne Gore.

Proglašenje Crne Gore ekološkom državom predstavlja samoinicijativno i dobrovoljno preuzimanje obaveze pred domaćom i inostranom javnošću da će ekologija i zaštita životne sredine u budućem razvoju Crne Gore biti od posebne važnosti i neosporivog prioriteta. Aktom proglašenja, ovu obavezu je prihvatila Skupština Crne Gore u kojoj je skoncentrisana i reprezentovana politička volja naroda Crne Gore i u kojoj je ta volja artikulisana. Deklaracija o ekološkoj državi Crna Gora, završni čin proglašenja neopozivo obavezuje državu da ispuni preuzetu obavezu na takav način koji neće dovesti u pitanje njen kredibilitet pred domaćom javnošću i pred inostranim partnerima iz domena politike i biznisa.

Reforma obrazovnog sistema u Crnoj Gori je na sistematičan i sveobuhvatan način uticala na rješavanje identifikovanih problema u oblasti obrazovanja. Doneseni su novi zakoni, a školski programi su osavremenjeni i prilagođeni modernim evropskim obrazovnim programima, mogućnosti izučavanja izbornih predmeta, uvođenje sadržaja iz građanskog obrazovanja, ljudskih prava, demokratije, mira i tolerancije, tržišne ekonomije i preduzetništva, a preduzeti su i koraci u cilju sticanja znanja zasnovanih na vještinama. Pored toga, reforma je doprinijela integraciji roma i marginalizovanih grupa u obrazovni sistem, uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovni obrazovni sistem, unapređenju školske infrastrukture (rekonstrukcija postojećih i izgradnja novih školskih objekata) i povećanju broja djece uključene u sistem predškolskog vaspitanja. Uprkos brojnim ograničenjima, reforma obrazovnog sistema se odvija po planu, a niz postavljenih kratkoročnih, srednjoročnih i dugoročnih reformskih ciljeva ostvarivaće se u narednom periodu u skladu sa "strateškim planom reforme obrazovanja za period 2006-2010 godine". Implementacijom ovog dokumenta biće ostvareni brojni ciljevi i zadaci koji su predmet međunarodnih konvencija i deklaracija iz oblasti obrazovanja. Reforma obrazovnog sistema podiže

obrazovni nivo stanovništva, usmjerava njegov održivi razvoj i doprinosi procesu evropskih integracija.

Ministarstvo prosvjete i nauke će bliže definisati ciljeve aktivnosti i indikatore vezane za održivi razvoj kroz izradu posebne "strategije obrazovanja za održivi razvoj 2005-2014 godine". Pored redovnog obrazovnog sistema, značajna pažnja će u narednom periodu biti posvećena i razvoju sistema neformalnog obrazovanja, kojim će se omogućiti kontinuirano sticanje znanja i valorizacija novostečenih znanja u sistemu nacionalnih stručnih kvalifikacija. Unapređenje formalnog i neformalnog sistema obrazovanja (kako u pogledu kvalitete tako i u pogledu obuhvatnosti), puna društvena afirmacija i bolje vrednovanje znanja kao i osiguravanje značajnije podrške istraživanju i razvoju su neki od izazova koji stoje pred crnogorskim društvom kada je u pitanju sektor obrazovanja. Prevazilaženje ovih izazova je preduslov bržeg pridruživanja Evropskoj Uniji ("društvo zasnovano na znanju" je jedan od temeljnih koncepata Evropske Unije) odnosno stvaranja sistema vrijednosti primjerenih održivom razvoju. Smjernice Nacionalne strategije Održivog razvoja Crne Gore usklađene su sa planom implementacije iz Johanesburga i sa mediteranskom strategijom održivog razvoja. Mediteranska strategija održivog razvoja definiše dugoročnu viziju Mediterana kao politički stabilnog, prosperitetnog i regiona u kome vlada mir. Ova vizija počiva na izboru scenarija koji ostvaruju koristi u više oblasti ("Win-Win" scenarija) koji promovišu zajednički razvoj mediteranskog Juga i Sjevera i koji su izgrađeni na sadejstvu između efikasnog upravljanja u oblasti životne sredine, razvoja i ekonomije.

6. Geografija u Crnoj Gori i obrazovanje za održivi razvoj

Krajem XIX vijeka brojni istraživači su objavili, u sklopu svojih radova i knjiga o Crnoj Gori i mnoge karte. Brojne karte koje su se pojavile tokom XIX i XX vijeka, predstavljale su Crnu Goru na osnovu njenih fizičko-geografskih, antropogeografskih karakteristika. Novo naučno poglavlje u razvoju geografije u Crnoj Gori otvorio je Jovan Cvijić, krajem XIX i početkom XX vijeka. Svojim naučnim radovima, posebno iz oblasti antropogeografije, je dosta doprinio u proučavanju i popularizaciji geografske nauke u Crnoj Gori. Crna Gora nije tada imala viših škola za nastavu geografije. Višu školu iz oblasti geografije mnogi Crnogorci su završavali u Beogradu, Zagrebu, Sarajevu i drugdje. Povratak tih kadrova u Crnu Goru imao je veliki značaj za geografsku nauku u Crnoj Gori.

U Titogradu (sadašnja Podgorica) je osnovan Univerzitet Crne Gore 1974.godine. Sporazum o osnivanju najviše školske institucije potpisali su Ekonomski, Tehnički i Pravni fakultet, Viša pomorska škola u Kotoru, Pedagoška akademija u Nikšiću, Istorijski i Poljoprivredni institut i Institut

za biološka i medicinska ispitivanja u Titogradu. Pedagoška akademija (osnovana 1963.god.) u Nikšiću je preimenovana u Filozofski fakultet 1988. godine. To je naučno-obrazovna ustanova koja, pored osnovnih, organizuje i postdiplomske studije kao i oblike permanentnog usavršavanja, pri tom razvijajući naučno-istraživački rad. Od školske 2004/05 godine, na Filozofskom fakultetu u Nikšiću se primjenjuje Bolonjska deklaracija, tako da se geografija odvaja u zaseban naučni program, a oni koji završe četvorogodišnje specijalističke studije dobijaju zvanje profesora geografije.

Studijski program za geografiju Filozofskog fakulteta se u svom obrazovno-naučnom radu u društveno-ekonomskom životu usmjerava ka obrazovanju, turizmu, životnoj sredini i prostornom planiranju od prve godine studija. Sadržaj i organizacija usmjerenja reformom dobila je sljedeće karakteristike: Smjer profesor geografije, prilagođen formiranju stručnjaka za potrebe izvođenja nastave geografije. Studije obuhvataju sadržaje iz opšteobrazovnih i stručnih geografskih predmeta. Školovanje traje 8 semestara u okviru kojih je uključeno 48 obaveznih predmeta. Obrazovanje za održivi razvoj izučava se u okviru sljedećih disciplina: Životna sredina, Menadžment u životnoj sredini, Prostorno planiranje, Teorijske osnove metodike geografije, Metodika nastave geografije sa školskim radom i Metodika poznavanja prirode i društva. Studije geografije se završavaju izradom i odbranom diplomskog rada. Smjer profesor geografije- predstavlja novinu koja je uvedena u školovanju stručnjaka za izvođenje nastave iz geografije, prostornog planiranja životne sredine i turizma. Studenti na ovim studijama stiču znanja iz geografskih predmeta koji imaju opšte stručni granski i međugranski karakter, što im pruža mogućnost da ove sadržaje prožimaju sa disciplinama drugih nauka. Planom i programom je predviđen kontinuirani razvoj sa novim naučnim, teorijskim i praktičnim i sa novim trendovima i potrebama nacionalnog i međunarodnog tržišta rada.

Problemi nastave geografije i obrazovanja za održivi razvoj razmotreni su u radovima: Milorada Vasovića, Branka Radojičića, Milutina Lješevića, Radovana Bakića, Slobodana Kasalice, Zdravka Ivanovića i Miroslava Doderovića itd. Nauka odavno upozorava piše profesor M. Vasović «Da se priroda na zemljinoj površini mijenja tako brzo, da uskoro neće više odgovarati privrednim potrebama društva». Stoga geografija treba da bude kompleksna i da ima naučno-prognostički karakter i jasno ugrađene principe održivog razvoja. Samo na taj način nastava može da ide u korak sa razvojem savremenog društva. Modernizaciju u nastavi geografije trebalo bi riješiti kroz inovativni koncept novih nastavnih planova i programa, gdje bi obrazovanje za održivi razvoj dobilo veći značaj i nastavnu poziciju u planu i programu.

Ministar za ekonomski razvoj Branimir Gvozdenović i predstavnik Japanske agencije za međunarodnu saradnju (JICA) Masao Šikano, potpisali su u novembru 2006. god., Projektni zadatak za izradu Studije za uspostavljanje Geografskog informacionog sistema (GIS) za implementaciju Na-

cionalnog fizičkog plana u Republici Crnoj Gori. Projekat obuhvata izradu novih digitalnih topografskih karata, kreiranje sistema geografskih informacionih modela, uspostavljanje sistema za distribuciju geografskih informacija i produžavanje transfera tehnologija, u cilju implementacije Studije. Za realizaciju tog projekta zatraženo je 3.000.000 evra. Ovaj projekat će biti od izuzetne važnosti za dalji naučno-istraživački rad u Crnoj Gori .

U sklopu Instituta za geografiju izlazi časopis „Geografski godišnjak“, u kome se objavljuju naučni i stručni radovi, a jedan broj radova tretira problematiku obrazovanja za održivi razvoj i ekološkog obrazovanja.

U mnogim školama učenicima se pružaju mogućnosti zadovoljavanja ličnih sklonosti i interesa u sklopu izborne nastave i izvan nastavnih aktivnosti. Upravo u ovom segmentu rada škola postaje najkvalitetniji primjer provjere ekološkog vaspitanja i obrazovanja, posebno na osnovno školskom uzrastu. Tu postoji mnoštvo raznolikih primjera rada sa skupinama učenika, od prigodnih manifestacija i obilježavanja "eko datuma" do kontinuiranih aktivnosti, istraživačkih radova i projekata. Postojeći nastavni program je još uvijek pretjerano enciklopedijski, usredsređen na znanje, sadržaj i informacije umjesto da ima za cilj razvoj naprednog razmišljanja učenika, samostalnog rasuđivanja i formiranja stavova kao što su samooslanjanje i «učenje učenja». U većini slučajeva nastavni program je prosto «lista sadržaja», koje treba prenijeti učenicima u okviru određenog broja časova u rasporedu. Akcenat je na predavanju sadržaja, umjesto na učenju vještina koje su učenicima potrebne da bi vodili svrsishodan život u savremenom društvu.

Dakle, "ekologizacija" geografije je neophodna, jer je potrebno sačuvati i održati realne osnove života. S tim u vezi, neophodno je naglasiti da niko od nas nema pravo da budućim generacijama ostavi Planetu u stanju koje je u velikoj mjeri izmijenjeno u odnosu na to kakvu su savremene generacije naslijedile. Zato je jedan od ciljeva nastave geografije upoznavanje učenika sa ekološkom stvarnošću lokalne sredine, ali i mogućnostima uspostavljanja harmoničkih globalnih odnosa.

Stremljenja crnogorskih geografa usmjerena su ka utemeljenju koncepta nove geografije, koji bi se, kao i u drugim zemljama, bazirao na: pitanjima predmeta proučavanja, problematici odgovarajućih naučnih metoda i konstituisanju novog sastava geografskih naučnih disciplina i relevantnih oblasti proučavanja, gdje bi oblast obrazovanje za održivi razvoj dobila svoje mjesto. Održivi razvoj se zasniva na pravu svih, kako sadašnjih tako i budućih generacija na zdrave i kvalitetne uslove života po principu intergeneracijske jednakosti, jer ako se ova razvojna zakonomjernost ne bi poštovala, onda bi se sve štetnosti i degradacije prenosile sa generacije na generaciju dovodeći u pitanje i sam opstanak čovjeka kao organske vrste.

Zaključak

Teorija održivog razvoja, koja obezbjeđuje uravnoteženo zadovoljenje potrebe sadašnjih i budućih generacija, ključ je reprodukcije i trajanja ljudske vrste. Čitava filozofija je tako utemeljena da obezbjeđuje kontinuitet civilizacijskih tekovina. Takav koncept, svakako teži optimalnom ekonomskog efektu, uz minimalnu degradaciju životne sredine. Obrazovanje za održivi razvoj ne podrazumijeva samo upoznavanje prirodnih i društvenih nauka neophodnih za razumijevanje i rješavanje ekoloških problema i zagađivanja životne sredine, već predstavlja i dogradnju moralnih principa i formalno novog sistema vrednovanja čovjeka u odnosu na prirodu i okruženje i čovjek može i mora da bude samo korisnik prirode, a ne njen neograničeni gospodar. Ostvarivanje programa obrazovanja za održivi razvoj trebalo bi uticati na razvoj kognitivne, emotivne, etičke i konativne dimenzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja svakoga pojedinca, ali i u društvu kao cjelini. Ono što definitivno treba predložiti reformatorima planova, a što se iz novih nastavnih planova i programa vidi kao nedostatak, jeste veća angažovanost stručnjaka iz oblasti geografije na koncipiranju i izradi programa iz oblasti obrazovanja za održivi razvoj. Dakle, nastava geografije je u tijesnoj vezi sa osnovnim postavkama koncepta održivog razvoja, a da bi bili postignuti pionirski rezultati, postojeći potencijal je potrebno operacionalizovati i primijeniti u školskoj praksi.

Literatura i izvori

Literatura:

1. Dr Milica Andreovski, Protivrečnosti ekološkog promišljanja multikulturalnosti, Pedagogija, časopis saveza pedagoških društava Jugoslavije, Obrazovanje na razmeđu vjekova br. 3-4, str. 327-330, Beograd 2000.
Lješević Milutin: Životna sredina-teorija i metodologija istraživanja, Geografski fakultet, Beograd 1997, (st. 1-459)
2. Burić Mihailo: Geografsko-istorijski atlas Crne Gore, Podgorica 2003. god.
3. Radoičić Branko: Geografija Crne Gore-prirodna osnova, Nikšić 1996. god.
4. Stojanović Trajan, Balkanski svetovi, Beograd 1997.
5. Rudić, B. Vujadin: Metodika nastave geografije, Beograd, 1998.
6. Grčić, Lj. i Grčić, M. "Ciljevi nastave geografije u kontekstu međunarodne povelje za geografsko obrazovanje" Globus br. 22, Srpsko geografsko društvo Beograd, 1987.
7. Mastilo, Natalija "Prilozi didaktici i metodici nastave geografije" Zbornik članaka, Sarajevo, 1984.
8. Kasalica, S., Pavlović, M.: Problemi nastave geografije kao tema naučnih skupova, Vaspitanje i obrazovanje, Podgorica, 1996.

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

10. Vasović, M., Raičić, M.: Geografsko proučavanje lokalne sredine, Beograd, 1996.

11. Zgonik Mavricij: Metodika nastave geografije, Sarajevo, 1967.

Izvori:

12. Mišljenja, ocjene i stavovi o nastavnim planovima i programima, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2002.

13. Knjiga promjena obrazovnog sistema republike Crne Gore, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.

14. Katalog znanja – geografija kao opšte obrazovni predmet, Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, 2001.

15. Katalog znanja – kulturno istoriska baština, Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, 2001

16. Obrazovni program za srednje stručno obrazovanje, sl. list RCG, br.44/2005

17. Održivi razvoj, <http://www.d@dalos.org>.

18. Ujedinjene nacije, Ekonomski i socijalni savjet, Ekonomska komisija za Evropu, Komisija za programsku politiku u oblasti zaštite životne sredine. UNESCE strategija obrazovanja za održivi razvoj, vilnius, 2005., www.public.carnet.hr.

GEOGRAPHIC ASPECTS OF EDUCATION FOR SUSTAINED DEVELOPMENT

Abstract

Geography, both as science and school subject, contributes to progress of a personality. It sharpens one's mind, strengthens memorizing, enriches imagination, develops viewing skill and significantly contributes to logical thinking and to process of verbal communication. On the whole its aim is not only enriching one's mind by memorizing lots of information but to learn how to think and to have own opinion about the sustained development. Because of the shortage of the new curriculum, the reformers of plans are to be advised to include experts in geography to carry out the programs for education field in sustained development. Consequently, 'ecologisation' of geography is necessary in order to protect and maintain real basis of life. Therefore, it is essential to indicate that none of us has the right to leave the Planet to the future generations changed as it is comparing to the inherited state of it. The future geographic - educators, who are expected to create new relationship towards environment and material goods development, must have not only real titles in different disciplines, but also the proper relationship towards environment and development.

Key words: education, geography, sustained development and reform.

Franci M. KOLENEC¹

LOGOPED KAO ČLAN STRUČNOG TIMA ZA DJECU SA GOVORNO-JEZIČKIM SMETNJAMA U INKLUZIJI

Rezime

Zakon u oblasti vaspitanja i obrazovanja od vrtića do obrazovanja odraslih ne pominje logopeda kao stručnog saradnika. Znamo da je logoped nenadoknadiv stručni saradnik /odgovarajući i veoma potreben/ pri tretmanu djece sa govorno-jezičkim smetnjama. Uključuje se v stručni tim kot stručnjak, koji tretira dijete sa govorno-jezičkim smetnjama, odnosno, izvodi dodatnu stručnu pomoć, ako je djetetu potrebna takva pomoć u skladu sa rješenjem o usmjeravanju. Na području vaspitanja i obrazovanja imamo sistematizovane logopede kao stručne saradnike, i to dva u osnovnim školama sa prilagođenim programima i zavodima, te šestnaest u posebnim školama(škole sa većinskom inkluzivnim populacijom)

Ključne riječi: logoped, dijete sa posebnim potrebama, govorno-jezičke smetnje, stručni tim, zakonska legislativa, vaspitanje i obrazovanje.

Die Gesetzgebung erwähnt unter den Fachleuten auf dem Gebiet des Erziehungs-und Unterrichtswesens vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung keinen Logopäden. Man weiß jedoch, dass der Logopäde einen unentbehrlichen Fachmann bei der Betreuung von Kindern mit Sprech- und Sprachstörungen darstellt. In der Fachgruppe wirkt er als Fachmann, der das Kind mit Sprech- und Sprachstörungen betreut beziehungsweise gegebenenfalls zusätzliche fachliche Hilfe leistet. Auf dem Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens verfügt man über systematisierte Logopäden als Beratersarbeiter und zwar über zwei in Grundschulen mit angepasstem

¹ **Dr. prof. def. svetnik** Vođa področne skupine za VIZ OM PP Zavod Republike Slovenije za školstvo.

Programm und Anstalten sowie sechzehn in den übrigen Schulen. Schlüsselwörter: Logopäde, Kind mit besonderen Bedürfnissen, Sprech- und Sprachstörungen, Fachgruppe, Gesetzgebung, Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Kriterijumi za određivanje vrste in stepena nedostatka, odnosno smetnje djece sa posebnim potrebama – Službeni list, št. 54, od 06. 06. 2003 - određuje da su djeca sa govorno-jezičkim smetnjama djeca koja imaju smetnje, koje nijesu posljedica izgubljenog sluha, već su to smetnje pri usvajanju i razumijevanju, kao i govornom izražavanju. Smetnje se pokazuju u razumijevanju govora i govorno-jezičkom izražavanju i to u obimu od blagog zaostajanja do nerazvijenosti. Specifične smetnje na području razumijevanja, strukturiranja, procesuiranja in izražavanja se pokazuju takođe u neskladu između riječi in neverbalnih karakteristika.

Sekundarno se smetnje u govorno-jezičkom sporazumijevanju pokazuju i na području čitanja i pisanja kao i kod učenja u cjelini. Funkcionalno znanje čitanja i pisanja može biti oštećeno u razponu od blagog zaostajanja do funkcionalne nepismenosti.

Pomenuti kriterijumi u odnosu na govorno-jezičke smetnje razlikuju:

- Djecu sa lakšim govorno-jezičkim smetnjama,
- Djecu sa umjerenim govorno-jezičkim smetnjama
- Djecu sa težim govorno-jezičkim smetnjama i
- Djecu s teškim govorno-jezičkim smetnjama.

Najbolje odluke i rješenja problema nastaju u efikasnim i uspješnim timovima (S. Marinšek). U vrtićima i školama je ustaljeno ubjeđenje, da su vaspitno-obrazovne ustanove pravo mjesto za ubrzano i uvećano uvođenje timskog rada, zato možemo često čuti, da je određeni rezultat posljedica timskog rada. Bez sumnje je u vaspitno-obrazovnim ustanovama oblikovano dosta dobrih radnih grupa – timova, čiji je logoped član, ako tim tretira učenika sa govorno-jezičkim smetnjama.

Sa timom želimo doći do boljih odluka, koje nas vode na putu ka zajedničkom cilju. Babington (1979.) ovako definiše tim: »Tim je grupa u kojoj imaju pojedinci zajednički cilj, koji postižu samo zato, jer u timu stručna osposobljenost, spretnost i druge osobine svakoga člana, pa i logopeda, idealno dopunjuje stručnu osposobljenost, vještine i druge osobine ostalih.« Za timski rad su važne uloge, koje pojedinac prihvata. Svaka uloga se povezuje sa određenim osobinama člana tima i sa zadacima koje član preuzima. Logoped, kao stručnjak za govorno-jezičke smetnje, daje podsticaje, posreduje stručna znanja in posebne spretnosti i slijedi visoko stručne norme. Kao osoba je usmjeren ka ciljevima, predan, stručan i specijalizovan.

Uspješan timski rad zavisi i od opšte klime u vaspitno-obrazovnoj ustanovi. Dobra atmosfera najviše u razvijanju uzajamne podrške između nastavnika in stručnih saradnika, što se između ostalog može pokazati pri djelatnostima i odnosima tako,

- da podstiču i podržavaju jedni druge,
- da dijele ili izmjenjuju sredstva (literaturu, članke ...),
- da pomažu jedni drugima pri organizaciji rada,
- da razmjenjuju mnjenja in izkušnje,
- da zajedno planiraju određene djelatnosti,
- da se smanjuje psihološka distanca između pojedinih nastavnika/saradnika i vođstvom vaspitno -obrazovne ustanove.

Logoped u tim ulazi sa svojim stavovima, iskustvima i subjektivnim teorijama o timskom radu, koji značajno opredjeljuje takvu ličnu opredijeljenost za timski rad kao djelovanje u timu. Ako ima negativno iskustvo sa timskim radom, to je tijesno povezano z njegovim negativnim očekivanjima u odnosu na novi timski rad i odražava se u dosta visokom stepenu nepripremljenosti za nova slična iskustva. Pozitivna iskustva timskog rada utiču, da je logoped ubuduće motivisan (uspješno postizanje ciljeva, interes, vizija, raznovrstan rad, preuzimanje odgovornosti, priznanje, napredovanje ...) za timski rad. Sticanje svijesti o tim iskustvima i refleksija pomažu, da pojedinac postane svjestan svoje subjektivne teorije o timskom radu.

Osnova za **uspješno djelovanje tima** je i dobra komunikacija, koju određuju:

- svjesnost i uvažavanje verbalne i neverbalne komunikacije,
- iskrena komunikacija,
- razumijevanje saopštenja i njihova jasnost,
- svjesnost i uvažavanje težnje za sličnošću ili za dopunjavanjem različnosti,
- uzajamna komunikacija,
- povratne informacije,
- ja-saopštenja,
- slušanje drugog.

Velika efikasnost tima je očekivana posledica dobro urađenog i pravilno sastavljenog tima. Upravo velika efikasnost je ključni razlog izuzetnog značaja, koji u praksi pripisujemo timovima. Do efikasnog tima nam po pravilu uspije doći:

- promišljenim izborom članova tima,
- dobrim vođenjem,

- obrazovanjem i treninzima članova tima,
- razvojem samega tima,
- povezovanjem sa drugim – srodnim timovima,
- povezovanjem tima sa vaspitno-obrazovnom ustanovom u cjelini.

Oblikovanje efikasnog i uspješnog tima je proces, koji zahtijeva vrijeme i koji mora proći određene faze oblikovanja. Kod timskog rada je vrlo važno, da svi članovi tima sudjeluju, da se uvažavaju prijedlozi svih, da zajedno izaberu i odrede sve faze, da su članovi među sobom dobro obaviješteni, da postignu saglasnost u svemu što se tiče timskog rada za dijete sa govorno-jezičkim smetnjama. Tim ne nastaje sam od sebe, već se razvija, oblikuje te prolazi određene faze, korake, stadijume in slično.

Timsko planiranje kao početna etapa timskog rada u vaspitno-obrazovnoj ustanovi ima ključni značaj. Tim odredi:

- ciljeve – kratkoročne in dugoročne,
- podjelu zadataka i uloga članova tima,
- načine praćenja postizanja ciljeva,
- odgovarajuće vođenje tima,
- brigu za lični i profesionalni razvoj članova tima i,
- planiranje evaluacije vlastitog timskog rada.

Prednosti timskog rada u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, koji se odnosi na rad sa djetetom, koje ima govorno-jezičke smetnje:

- u timskom radu ima više mogućnosti za uključivanje i drugih oblika rada sa djetetom,
- veći je akcenat na samom radu logopeda,
- lakše planiramo rad i usklađujemo aktivnosti,
- omogućen je praktičen i efikasan način daljeg obrazovanja i osposobljavanja logopeda.

U timu se mogu pojaviti i određeni **problemi i konflikti u radu**, ali koji mogu imati i pozitivne posledice, ako ih tim prizna, suoči se sa njima i ako ih je spreman rješavati. Najčešće teškoće u timskom radu su:

- organizacijske prepreke (prostorne, kadrovske i vremenski uslovi timskog rada, raspodjela rada između članova tima),
- nejasno definisane uloge, koje se odnose na postavljene ciljeve tima,
- prepreke u vezi statusa i stručne kompetentnosti svakog pojedinca,
- komunikacijske prepreke,
- interpersonalne prepreke,
- uočavanje bojazni, straha i lične ugroženosti.

U stručnoj literaturi nalazimo različite pristupe i tehnike rješavanja konflikata:

- razjašnjavanje karakteristika konflikata,
- analiza uticaja konflikta na zajednički rad,
- analiza prednosti, koje će timu donijeti rješenje konflikta,
- obezbjeđivanje aktivnog pristupa konfliktu,
- izražavanje razumijevanja za različite uzroke konflikata,
- uključivanje svih, koji su uključeni u konflikt,
- uključivanje i spoljnih ljudi pri rješavanju konflikta,
- objašnjavanje efekata konflikta,
- očekivanje promjena, povezanih sa razrješenjem konflikta,
- određivanje prednosti, koje će promjene donijeti.

Ubijeden sam da su logopedi sve više svjesni značaja i neophodnosti disciplinarnog i interdisciplinarnog timskog rada i njihovih prednosti.

Literatura:

1. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. št. 54, z dne 6. 6. 2003).

2. Več avtorjev (2001): Spodbujanje timske naravnosti. Modeli delovanja. Ljubljana: ZRSŠ.

3. Marinšek, Silvo: Oblikovanje in rast tima za učinkovito šolo. Ljubljana: ŠR.

4. Polak, Alenka (1999): Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

5. Polak, Alenka (1998): Timsko delo v šoli – zakaj, kdo in kako? V Evropski trendi v izobraževanju učiteljev, Uredila Peček, M. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

6. Mužar, Alenka (2006): Timsko delo. Gradivo za vodilne in vodstvene delavce. Zreče: ZRSŠ.

Franci M. KOLENEC

**LOGOPED AS A MEMBER OF THE PROFESSIONAL TEAM FOR
THE CHILDREN WITH CHILDREN WITH SPEECH, LANGUAGE OR
COMMUNICATION DISORDERS IN INCLUSION**

The Law dealing with education of kindergarten up to the adult education does not mention a logoped as professional associates. We already know that a logoped irreplaceable specialist /qualified and much needed/ during the treatment of children with speech, language or communication disorders. The associate is included in the professional team as an expert who treats the child with Children with speech, language or communication disorders, i.e. executes professional assistance in case such assistance is required in compliance with the solutions for guidance. There are such speech specialists in our systematisations. Two of such specialists are intended for primary school with adapted programs and institutes, and 16 ones for special schools (schools with the majority of inclusive population).

Key words: logoped, child with special needs, speech, language or communication disorders, professional team, legislation, education

GOTSKI ELEMENTI U KRATKIM PRIČAMA EDGARA ALANA POA

Rezime

U ovom radu dat je uvid u neke od kratkih priča sa gotskim elementima Edgara Alana Poa. Zbog Poovog velikog interesovanja za psihološki efekat književnosti, horor i tama gotskih priča iz 18. vijeka kod njega dobijaju novu konotaciju. Prije svega riječ je o motivima jeze i straha koji su kod Poa vezani za mračni pogled na svijet.

Iako su Poove kratke priče različite po idejama i likovima koje obrađuju, sve one imaju zajedničke elemente Poove jedinstvene sposobnosti deskripcije, groteskne inovativnosti, naracije u prvom licu, majstorstvu jezika, kao i kreiranju mračne atmosfere. Kratke priče Edgara Alana Poa su složene tvorevine isprepletanih gotskih i psiholoških elemenata, ali oni nikada ne djeluju kao nasumično nabacana gomila, već kao dobro ukomponovana koherentna cjelina.

Ključne riječi: kratke priče, gotski elementi, motivi jeze i straha

Uvod

Edgar Alan Po je jedan od utemeljivača profesionalnog pristupa kritici i kao takav postavio je visoke standarde umjetničke vrijednosti, prepoznajući mogućnost kratke priče kao umjetničke forme. Po je uradio mnogo na stvaranju i popularizaciji detektivskih priča, kao i na oživljavanju gotskih elemenata književnosti 18. vijeka. Zbog svog strastvenog interesovanja za psihološki efekat literature, horor i tama gotskih priča iz 18. vijeka kod Edgara Alana Poa dobijaju novu konotaciju. Prije svega, njegov motiv jeze i straha vezan je za mračni pogled na svijet. On kombinuje fizičke elemente sa psihičkim elementima, povezujući time mjesto i stanovnika, kao i vezu mjesta i posmatrača.

Semantički gledano: „gotika je umjetnički stil koji se, polovinom 12. vijeka, pojavljuje u Francuskoj i odatle, postepeno, raširio po cijeloj Zapadnoj

¹ Mr Ljiljana Mijanović, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

Evropi. Karakteristika gotske umjetnosti je oslobađanje od antičke tradicije, veliko bogatstvo mašte i umjetnički individualizam, koji je često prelazio u bizarnost i grotesku.”²

Gotska književnost se razvila paralelno sa romantizmom, često je antagonizam koliko i paralelizam romantičarskim težnjama, samo hiperbolisan i obogaćen Tanatosom. Svako romantičarsko djelo, stoga i djelo sa gotskim elementima krši sve ustanovljene klasicističke postulate, koji u većini slučajeva predstavljaju Aristotelovo jedinstvo radnje, mjesta i vremena.

U Poovom životu i radu, ljubav i smrt su neraskidivo povezani i predstavljaju izvor inspiracije za pisanje priča strave i užasa. Dugo se smatralo da je Po samo jedan od predstavnika gotskog horora pozajmljenog iz njemačke književnosti popularne u njegovo vrijeme, ali Po je sam opovrgao te procjene kada je u predgovoru svoje zbirke pripovjedaka pod naslovom *Priče strave i užasa* (1845), izjavio da: „motiv strave nije pozajmljen iz njemačke literature, već da se radi o psihičkom konfliktu i beznađu.”³

Poova priča *Pad kuće Ašerovih* istražuje elemente duševne agonije, ali Po uzima i neke klasične elemente kao što su krah aristokratije, mračni zamak, izgrađen u gotskom stilu, smrt, kao i psihičke poremećenosti. Dalji uticaji karakteristični za gotsku literaturu ogledaju se u priči *Jama i klatno*, gdje se opisuje strašno djelovanje španske inkvizicije, koje je već obrađivano od gotskih autora kao što je En Redklif, čiji se ime spominje u jednoj drugoj Poovoj priči koja nosi naslov *Ovalno ogledalo*.

J. Lezli Dameron naziva Poa majstorom horora i princom misterije u čijim djelima su žene uvijek enigmatične, neuhvatljive, samo duhovi, stvorenja bez krvi i mesa, koje završavaju tragično, možda sam on je želio njihovu smrt.⁴ Ovakav stav prema ženskim likovima se može shvatiti, ako se uzme u obzir Poov životni put i žene iz njegovog života koje su sve tragično skončavale. Kada je riječ o muškim likovima oni su uvijek, ili skoro uvijek, perverzni, skloni zločinačkim postupcima i po mišljenju J.L. Dameraona, aludiraju na samog pisca. Treba naglasiti da Poov čitalac nikada se ni za tren ne odmara, jer je Po virtuoz grotesknog, a ne romantičnih klišetiziranih scena između muškaraca i žena. Prije svega njegove priče su psihički konflikti i ne mogu se samo čitati kao primjeri gotske tame i užasa, već treba uzeti u obzir da Po uključuje u svoje priče parodiju i ironiju. Po mišljenju R. Vukčević one

² Radomir Jovanović, *Veliki leksikon stranih reči i izraza*, Alnari, Beograd, 2006, str. 468.

³ www.eapoe.org/papeus/psblctr/inex.htm 22.39 h.

⁴ J.Lasely Dameron, *Arthur Symons on Poe's The Fall of the House of Usher, from Poe Studies*, vol. IX, no.2, June 1976, pp. 46.

The master of the horrible, the prince of mystery.... . Enigmatical, elusive, his women are mere ghosts, curiously lacking in flesh and blood – a death Poe himself have desired.

su grupisane prema sadržini kojom se bave na tri grupe i to na: „priče strave i užasa, priče ljepote u boji i ritmu i priče logičkih zaključaka.”⁵

Kratke priče Edgara Alana Poa – kritički osvrt

Možda i najuspjelija priča iz bogatog Poovog stvaralaštva je *Pad kuće Ašerovih*. To je kratka priča gotskog horora sa naracijom u prvom licu i naratorom u ulozi svjedoka. Poovim pažljivim biranjem svake riječi u priči je stvoren efekat horora, kao predodžba užasnih događaja koji će uslijediti. Na samom početku opis prirode i naratorovo viđenje pejzaža oko kuće Ašerovih, nosi notu tame i atmosferu jeze, koje najavljuju tragičan ishod priče.

„Jednog sumornog, mračnog jesenjeg dana bez glasa i zvuka, kad su oblaci visili nisko, čisto pritiskajući, prolazio sam sam na konju kroz jedan neobično pust kraj; najzad, kada su večernje sjenke počele da padaju, našao sam se na dogledu kuće Ašer. Ne znam zašto, ali pri prvom pogledu na zgradu, osećanje neizdržive tuge obuze moj duh. [...] Gledao sam na prizor pred sobom – na samu kuću i na obične linije tog imanja – na gole zidove – na prozore nalik na prazne oči - na nešto malo divljeg korova i na ono nekoliko belih stabala trulog drveća – gledao sam sa velikom duševnom potišćenošću, koju ne mogu da uporedim ni sa kakvim ovozemaljskim osećanjem zgodnije no sa onim stanjem posle sna kod pušača opijuma, sa tim gorkim povratkom u svakodnevni život, tim odvratnim skidanjem vela.”⁶

Na ovaj način Edgar Alan Po stvara atmosferu horora u čitaočevom umu, koristeći gotške elemente, ne videći potrebu za objašnjavanjem svakog detalja.

Centralne figure priče su zatvorenici stare kuće, brat i sestra, Roderik i Medlin Ašer. Ovo dvoje blizanaca su osuđeni na izolaciju i prekid komunikacije sa spoljašnjim svijetom, živeći u napuštenoj građevini, simbolu zla, ostavljenog u amanet od strane njihovih predaka. Narator ukazuje na žig srama i zla koji incest nosi sa sobom.

„Doznao sam takođe, i veoma značajnu činjenicu da stablo Ašerovog roda, ma koliko starinsko i slavno bilo, nije nikada dalo nijednu dugotrajniju sporednu granu, bolje rečeno, da je cela porodica bila u neposrednoj liniji nasleđa, a takva je sa veoma neznatnim i veoma prolaznim razlikama uvek bila.”⁷

Noseći svako na svoj način pečat zla i sramote, Roderik i Medlin ne istupaju iz porodične tradicije i mali simbol pukotine na kući prerasta u pravi

5 Radojka Vukčević, *A History of American Literature: Then and Now*, Univerzitet Crne Gore, Institut za strane jezike, Podgorica, 2005, str.132.

6 Edgar Alan Po, *Sfinga, izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str.80.

7 Edgar Alan Po, *Sfinga, izbor iz dela*, Mono / Manan, Beograd, 2001, str. 81.

ponor, koji zbog čina generacijskog incesta mora da dovede do konačnog pada kuće.

Treba istaći i činjenicu da se Poov stil odlikuje uglavnom elementima čudnog, a ne čudesnog. Cvetan Todorov objašnjava razliku između ova dva pojma na sljedeći način:

„Čudno, [...] ostvaruje samo jedan uslov fantastičnog – opis izvjesnih reakcija, posebno straha. Vezano je samo za osjećanje junaka, a ne za materijalni događaj koji upućuje izazov razumu (čudesno, naprotiv jeste obeleženo samo postojanjem natprirodnih činjenica, ne podrazumevajući reakciju koju one izazivaju kod junaka.”⁸

Iako na prvi pogled izgleda da su ponovno oživljavanje Medlin kao i pad kuće natprirodni elementi, Po je pažljivo satkao lanac uzročno-posljedičnih odnosa u djelu, koje je moguće racionalno objasniti. Kada je riječ o kući, on daje sljedeću sliku: „Možda bi oko pažljivog posmatrača otkrilo jedva primjetnu pukotinu, koja je polazeći od krova zgrade s prednje strane, krčila sebi put niz zid u krivudavom pravcu, dok se nije izgubila u mutnim vodama jezera.”⁹

Kada je riječ o Medlin piše sljedeće : „Stalna apatija, postepeno njeno nestajanje i česti, mada prolazni, nastupi djelimično kateleptičke prirode – bila je to malo neobična dijagnoza.”¹⁰

Ako se uzmu u obzir simptomi kateleptičara, kao i simptomi već napukle stare kuće, izgleda sasvim moguće da se kao rješenje ne nameće djelovanje natprirodnih sila.

Simbolikom kuće, kao i njenog okruženja, Po oslikava prikaz psihičkog stanja njenih stanovnika. Roderik i Medlin pate od mentalnih poremećaja, praćenim znakovima anksioznosti, depresije i drugim simptomima psihičkih poremećenosti. R. Vukčević ukazuje da bolje razumijevanje centralne figure Roderka Ašera vodi do boljeg razumijevanja teme priče. Ona dodaje da Roderikovi „izraziti znakovi depresije mogu biti grupisani u tri kategorije: fizički znakovi depresivnog načina ponašanja, kognitivni i emocionalni znakovi.”¹¹

Fizički znakovi se ogledaju u potpuno poremećenom načinu ishrane, brzim umaranjem, naglom gubljenju tjelesne težine, skoro avetinjskom blijedilu lica i bolovima različite vrste, koji se kod Roderika Ašera pretvaraju u stanje hipohondrije.

8 Cvetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Pečat, Beograd, 1987, str. 52.

9 Edgar Alan Po, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 82.

10 Ibid, str. 85.

11 Radojka Vukčević, *Reading American Literature: A Critical Anthology*, Univerzitet Crne Gore, Institut za strane jezike, Podgorica, 2002, str.177.

The manifest signs of depression can be grouped into three categories : physical, cognitive and emotional.

Depresivno ponašanje je kod Roderika praćeno povlačenjem u sebe, gubitkom veze sa stvarnošću i prekomjernim sanjarenjem, kao i jakom osjetljivošću na šumove, svjetlost i mirise. On ima gotovo fatamorganičnu predstavu o svijetu, što se vidi u njegovoj poemi *Dvorac duhova*.

Kognitivni simptomi depresije Roderika Ašera se ogledaju u intelektualnim manifestacijama, kao što su negativan pogled na budućnost, beznade i nemogućnost izlaska iz crnih misli.

„ Ja sam izgubljen – govorio je on, ja moram propasti u tom tužnom ludilu. Tako i nikako drugačije čeka me propast. Ja se plašim budućih događaja ne zbog njih samih, već zbog njihovih posledica. ”¹²

Pokazujući emocionalne znakove depresije Roderik Ašer je ljut, zabrinut ili tužan. Kuća koja je simbol njegovog raspoloženja je puna tmine, melanholije i teške atmosfere koja podsjeća na duševnu patnju i bol. U kući gdje vlada takva atmosfera, Roderik i Medlin postaju robovi jeze i straha.

„ Ja se, verujte ne užasavam od opasnosti, već samo od njenog neizbežnog dejstva – straha. U ovom rastrojenom – u ovom užasnom stanju – ja osjećam da će ranije ili kasnije doći vreme kad ću morati izgubiti odjednom i život i razum u nekoj borbi sa mračnim fantomom: Strahom. ”¹³

Ako ovakvom Roderikovom stanju dodamo činjenicu da je sumoran, ogorčen i mrzovoljan, naslućujemo neizbježno nervno rastrojstvo. To stanje će dovesti do potpunog gubitka kontakta sa stvarnošću i do tragičnog kraja, i to ne samo njegovog, već i njegove okoline.

Poziv naratoru, kao starom prijatelju, u stvari je bila prije naredba, negoli poziv za pomoć. Ona predstavlja posljednji pokušaj Roderika Ašera da ostane u kontaktu sa stvarnim svijetom. Prema mišljenju R. Vukčević ovdje narator nije bio dovoljno vispren i vješt, tako da sam upada u zamku depresivne osobe koja zahtjeva pomoć, a istovremeno je i odbija. Narator počinje da osjeća isfrustriranost i bespomoćnost, zbog nemogućnosti da promijeni i utiče na situaciju, čak i ne raspoznaje znakove zla koje će se dogoditi, predstavljene simbolično u Roderikovoju poemi *Dvorac duhova*.

„ V

Ali zle kobi u tamnim odorama napale su kraljevu državu! (O tužimo, jer za njega, očajnika, nikada više neće svanuti zora) a oko njegovog doma i slave koja je sjala i cvetala u purpuru kruži priča jedva ostala u sećanju o starom sahranjenom vremenu.

VI

I putnici koji sad putuju tim dolom vide kroz plamene prozore sablasne spodobе koje se fantastično kreću po neskladnoj melodiji; dok kao brza

12 Edgar Alan Po, *Sfinga, izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 84.

13 *Ibid*, str.84.

sablasna reka odvratna rulja gubi se zauvek kroz tmurne vratnice, i cereka se – da se nikad više ne nasmeši. ”¹⁴

Ovi stihovi aludiraju na čin ubistva njegove sestre Medlin koje je očigledno bilo na umu Roderika Ašera.

Do kulminacije u Poovim pričama dolazi se gradacijom, koja se ogleda u preplitanju slika i zvukova, koji vode do konačnog ishoda stvari. Prvo, Roderik čuje potmule zvukove iz podruma, koje proizvodi Medlin u pokušaju izlaska iz kovčega. Potom, nekoliko dana kasnije, imamo prikaz olujne večeri, dva čovjeka u sobi koji čitaju staru priču o vitezovima, a zvuci opisani u knjizi poistovjećuju se sa zvucima prisutnim u kući. Najzad se vrata otvaraju i Medlin se pojavljuje padajući na brata i oboje umiru, dok narator bježi, da ne bi prisustvovao strašnom nestajanju kuće.

„ Odsjaj je ličio na pun, krvavocrven mesec koji zalazi, i sijao je sad živo kroz onu nekad jedva primjetnu pukotinu o kojoj sam ranije govorio, i koja se prostirala od krova zgrade u krivudavoj cik-cak liniji do temelja. Dok sam to posmatrao, ta pukotina se brzo širila; zatim dođe strašan udar oluje; cela kugla meseca pršte odjedanput pred mojim očima; mozak mi se zavrti dok sam gledao moćne zidove kako pršte i raspadaju se; zatim se čuo otegnut moćan zvuk, kao šum hiljade vodopada, a duboko i crno jezero ispod mene, sumorno i nemo se zatvorilo nad ruševinama Kuće Ašer. ”¹⁵

Priča se završava na isti način kako je i počela. Zadnja rečenica koja je duga, kompleksna i ogledalo prve rečenice u priči, predstavlja simbol pobjede zla nad dobrim. *Kuća Ašerovih* misteriozno nestaje, na isti način, kao što se pojavila niotkuda u naratorovom vidokrugu na početku pripovijedanja.

Ne samo za Poa, nego i za većinu pisaca fantastike, kulminacija priče i najava tragičnog kraja je pojava aveti ili utvare. Međutim Po insistira na takvoj

14 *Ibid*, str. 88.

V) But evel things, in robes of sorrow,
assailed the monarch's high estate;

(Ah, let us mourn, for never morrow shall dawn upon him, desolate!)

And roun about his home, the glory

That blushed and bloomed

Is but a dim-remembered story

Of the old time entombed.

VI) And travellers now within that valley,

Through the red-litten windows, see

Vast forms that move fantastically

To a discordant melody;

While, like a rapid ghastly river.

Through the pale door,

A hideous throng rush ou forever,

And laugh – but smile no more.

15 *Ibid*, str. 95.

integraciji elemenata u priči koji vode do unaprijed postavljenog cilja. Cvetan Todorov to ovako objašnjava: „Za Edgara Alana Poa se pripovetka odlikuje postojanjem jednog jedinog efekta smeštenog na kraju priče, i obavezom da svi činioци priče tom efektu moraju doprineti.”¹⁶ Tako jak efekat ostavljaju svakako bolesno stanje brata i sestre, pa na drugom mjestu prizori strave i užasa, surovosti, uživanja u zlu i ubistvu i konačno prekoračenje iskustvene granice.

Jedno od pitanja koje se nameće svakako je razlog ubistva Medlin Ašer od strane Roderika Ašera. Na početku priče vidimo da narator u nekoliko navrata naglašava veliku vezanost između Roderika i Medlin .

Džerald M. Garmon u eseju *Portret ludaka kao umjetnika* objašnjava da „jedan od razloga može da bude i Roderikova borba da se oslobodi zlokobnog nasljeđa i pokušaj prekidanja veze sa Medlin.”¹⁷ Zračak nade on vidi u njenom kataleptičnom stanju, a kao rješenje prerano sahranjivanje. U prilog svojoj teoriji prilaže konkretan primjer simboličkog pasivnog padanja Medlin na Roderika prilikom njenog vampirskog pojavljivanja na vratima. Činom ubistva, Roderik je napravio posljednju u nizu grešaka. U nemogućnosti da se izbori sa svojim nasljeđem i psihičkim kolapsom, Roderik ubistvom Medlin ubija i sebe, kao i kuću, posljednje svjedočanstvo postojanja loze Ašerovih.

Naredna pripovijetka, *Ligeja*, je svjedočanstvo naratorove vjere da se mračni svijet fantazije može pretvoriti u realnost, samo ako postoji čvrsta volja. Ligeja predstavlja mnogo više od lika. Hofman ukazuje na to da se njeno ime rimuje sa *ideja*, a ta ideja može da bude Poovo traganje za saznanjem šta se dešava poslije ovog života.¹⁸

Swjedočanstvo da je možda Ligeja plod naratorove mašte, proizilazi iz samog početka priče i autorove izjave da se ne sjeća njihovog prvog susreta, kao ni njenog djevojačkog prezimena.

„Ne mogu, po cenu spasenja da se setim kako sam se, kada, pa ni tačno gde, prvi put upoznao sa gospođom Ligejom. [...] I sada, dok pišem, sinu mi u pameti sećanje da nikad nisam saznao porodično ime one koja je bila moja prijateljica i moja verenica, koja je postala moj sadrug u naukama, i konačno moja voljena supruga.”¹⁹

Ovaj iskaz odmah dovodi u sumnju realnost Ligejinog postojanja. Narator opisuje Ligeju kao ženu nevjerovatne ljepote i znanja, koja će završiti tragično. On, koji nikada nije uspio da dokuči tajne Ligejinog uma, pokušava da se približi što više svojoj voljenoj i time gubi zdrav razum. Strastveno traganje za izgubljenom ljubavi, i očajnički napor da se prevaziđe beznade i sačuva razum, aludiraju na samog Poa i njegov privatni život.

16 Cvetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Pečat, Beograd, 1987, str. 90.

17 www.eapoe.org/papeus/psbletrs/index.htm

18 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm.

19 Edgar Alan Po, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 67.

Narator opisuje Ligeju, kao ženu vanredne mudrosti i ljepote, ali najviše pažnje poklanja njenim očima. Upravo njene oči predstavljaju simbol misteriozne mudrosti, ujedno mučeci i zadivljujući naratora.

„Boja očiju bejaše najblistavije crna, i daleko iznad njih, pružahu se duge vrane trepavice. [...] Izraz Ligejinih očiju! Koliko sam duge sati snatrio o tome! Kako sam se, tokom cele jedne ivanjske noći upinjao da ih proniknem! ”²⁰

Ligejina volja je bila dovoljno jaka da bude ne samo lijepa žena koja se vratila u život, već da bude prema mišljenju Ričarda H. Harta jedini Poov lik koji je izvojevao pobjedu nad grobnicom i ostao na zemlji do kraja same priče.²¹

„O Bože! – upola je vrisnula Ligeja, skočivši na noge i šireći ruke ka nebu uz grčevit pokret, kada završih te redove – O Bože! O Božanski oče – hoće li sve biti nedostupno tako? – zar taj Pobjednik neće jednom biti pobeđen? Zar mi nismo suštastven deo tebe samoga? Ko – ko poznaje tajne volje, i njenu snagu? Čovek se ne predaje anđelima, pa ni smrti potpuno, osim jedino kroz slabost svoje nejake volje. ”²²

Poslije tragične smrti voljene, narator luta po svijetu i konačno nalazi stanište u pustoj opatiji, još jednoj od karakterističnih građevina za gotske romane. Narator se odaje korišćenju opijuma, ženi se plavokosom Rovenom i atmosfera tame i morbidnosti se nazire u priči.

„Soba se nalazila u velikoj kuli zamka-opatije, imala je petougaooni oblik, i bila je prostrana. [...] Tavanica, od tamne hrastovine, bila je pretjerano visoka, zasvođena, i složeno izrezbarena najčudesnijim i najgrotesknijim primercima polu-gotske, polu-druidskih ukrasnih šara. Iz najsredišnjih udubljenja tog sumornog svoda visilo je, o jednom jedinom lancu od zlata sa dugim beočuzima, ogromno kandilo od iste kovine, seracenske izrade i sa mnogo okaca tako udešenih da su kroz njih vijugali tamo i amo, kao da su obdareni nekom zmijskom živošću, neprestani mlazevi šarenih plamenova. ”²³

Očigledno je narator prezirao svoju novu mladu, koja nije bila dorasla Ligeji. Odavši se opijumu počinje živjeti život na granici između sna i jave u nemogućnosti razlikovanja realnog od irealnog.

Pojava preplitanja svijeta realnosti i svijeta imaginacije vrlo je česta u Poovom stvaralaštvu. To nije slučaj samo sa Poovim djelima već i u fantastičnoj književnosti gdje po mišljenju Cvetana Todorova „[...] granica između stvari i duha nije nepoznata, kao što je na primjer, slučaj u mitskoj

20 *Ibid*, 69.

21 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

22 *Ibid*, 73.

23 Edgar Alan Po, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono/Manana, Beograd, 2001, str. 74.

misli; ona ostaje prisutna u mitskoj misli kako bi obezbijedila izgovor za neprestana prekoračivanja.”²⁴ Narator pronalazi njegovu izgublenu ljubav samo u svijetu snova, a sami snovi predstavljaju realnost podsvjesnog i ti događaji, kao i žudnja nisu manje realni za naratora, negoli događaji u svijetu realnosti.

Roj P. Basler²⁵ smatra da je narator ustvari isprva trovao Rovenu, namjerno praveći mladenačku sobu kao sobu za pokojnike. Kako se tragični kraj Rovene bude bližio, tako će horor šumova i sjenki rasti.

„Govorila je opet, a sad češće i upornije o šumovima – o lakim šumovima – i o neobičnim kretanjima među zastirkama, koje je i ranije pominjala.”²⁶

Roj P. Basler takođe naglašava i pokušaj naratora da se oslobodi zločinačkog čina, tražeći soluciju u halucinantnom stanju poteklog od konzumiranja opijuma.²⁷ U stvarnosti narator je ubio Rovenu, prema mišljenju Roja P. Baslera, koja je bila realno biće, da bi opet mogao posjedovati Ligejino spiritualno biće.²⁸

Zbog raznolikosti aspekata priče, *Ligeja* predstavlja pravu zagonetku, da li je Po napisao kratku priču o reinkarnaciji ili ubistvu. Granica između realnog i irealnog, se još jednom potvrđuje, kao jako tanka, ali ako dođe do makar malog dodira između ova dva svijeta ishodi neminovno završavaju tragično.

Morela je još jedna Poova priča koja se bavi arhetipskom temom reinkarnacije. Prije svega tema *Morele* kao priče je pitanje identiteta, kao i pitanje šta se događa nakon smrti. Prevashodan Poov cilj u ovoj priči je da stvori strah od smrti kod čitaoca. *Morela* ima simbolično značenje. Prije svega to je naziv biljke od koje se dobija vrsta droge - *belladonna*. Radnja *Morele* je smještena u Presburgu, mjestu koje se smatralo sjedištem crne magije. Ideja cikličnog procesa je i ovdje prisutna, data u slici djeteta koje uzima prvi svoj udisaj, dok neko, u ovom slučaju djevojčicina majka, je morao da izdahne. Opet ideja prirodnog slijeda stvari, već opisana u *Ligeji*, zaokuplja Poovu pažnju.

Nakon smrti naratorove već omražene supruge, djevojčica je odgajana i držana u izolaciji od strane oca. Nekoliko godina nakon majčine smrti, uticajem neke veće sile, djevojčica na krštenju dobija ime umrle majke.

„Kakav je to demon govorio iz skrovitih zaklona moje duše, kada ispod zamagljenih svodova, u tišini noći, prošaputah na uvo svešteniku slogove –

24 Cvetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Pečar, Beograd, 1987, str. 119-120.

25 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/inex.htm

26 Edgar Alan Poe, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 75-76.

27 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

28 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

Morela. I ko bi to drugi sem crn đavo zgrčio crte na licu moga deteta, prevukao ih senkama smrti kad, trgnuvši se na tu jedva čujnu reč, podiže svoje sjajne oči sa zemlje ka nebu i padajući mrtva na kamen crne ploče naše porodične crkve, odgovori: Evo me! ”²⁹

Poslije samo jednog sekunda mala Morela je umrla, a na mjestu gdje je sahranjena njena majka nije bilo nikoga. Grob je zjapio prazan. Demonstracijom reinkarnacije djeteta u majci, Po opet pokazuje svoju tendenciju za jedinstvom, za stapanjem, već objašnjenim u *Padu kuće Ašerovih i Ligeji*. Ova Poova težnja opet mora naći izvorište u njegovom životu. Možda je to nada da će njegova mlada žena, skoro djevojčica Virdžinija biti ovaploćena u fantom-majci Elizi, koju je Po kreirao u svojoj psihi. Filip Van Doren Stern smatra da u Poovim fobijama uvijek imamo tamne lajtmotive, prisustvo smrti, kao i dva karaktera - sam Po, na smrt osuđena ili već mrtva žena-supruga.³⁰

Ovalni portret je pripovijetka koja opisuje transfer ženskog duha u njen naslikani dvojnjak i podsjeća na elemente lutkarske magije, kada su lutke bile simulakrum živih bića. Radnja je opet smještena u napuštenom zamku i evokacija imena En Redklif u dijelu upućuje direktno na vezu s gotskom književnošću.

„ Zamak u koji je moj sluga rizikovao da na silu uđe, radije nego da mi dozvoli da, u očajno lošem stanju, provedem noć pod vedrim nebom, bio je jedan od onih velikih građevina, istovremeno tmurnih i velelepnih, koje se odavno grubo ocrtavaju među Apeninima, ništa manje u stvarnosti nego u mašti gospođe Redklif. ”³¹

U priči mlada opsjednutog slikara, vene i nestaje sa sazrijevanjem i nastajanjem portreta. Sa zadnjim potezom četkice na platnu i završetku portreta, nestaje život mlade žene. Na njegovu izjavu : *Ovo je zbilja život sam !* ³², nestaje jedan drugi stvarni život na koji on nije obraćao pažnju u svom zanesenjačkom stanju. I u ovoj priči osjeća se autobiografski prizvuk Poovog opsesivnog pitanja samog sebe da li je on sam doprinio preranoj smrti njegove mlade nevjeste Virdžinije. Namećući krivicu sebi sjećao se jasno kako je njegova porodica oskudijevala u mnogo čemu, i kako ni on sam, kao ni slikar iz *Ovalnog portreta* nije pridavao pažnju u svom zanesenjačkom raspoloženju prema umjetnosti, zdravlju i nježnom duhu njegove mlade supruge.

Za razliku od ostalih pripovijetki koje imaju lični ton, *Maska crvene smrti*, je pripovijetka koja je ispričana sa distance. Na početku pripovijetke dati su opisi ambijenta čiji cilj je kontrastiranje autokratske vladavine princa

29 Edgar Alan Po, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 46.

30 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

31 Edgar Alan Po, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 172.

32 *Ibid.* str. 174.

Prospera neumoljivom zakonu vremena, otjelotvorenog u *maski crvene smrti*. Razlika je naglašena u opisu tvrđave i spoljnog ambijenta.

„U tvrđavi je bilo dovoljno namirnica. Sa takvim merama predostrožnosti dvorani su mogli da prkose zarazi. Ostali narod neka se pobrine sam o sebi. Uostalom, bilo je ludo tugovati i misliti o nesreći. Princ je spremio sve što je potrebno za uživanje. Tu je bilo lakrdijaša, improvizatora, igračica, tu je bilo svirača, lepotica i vina. Svega je bilo, a iznad svega bezbednosti od zaraze. Napolju je vladala ” Crvena smrt. ” ”³³

Samo prinčevo ime simbolizuje sreću i blagostanje i princ baš kao i sva ostala druga bića koristi sreću kako bi izbjegao iz čeljusti smrti. Međutim, pažnju čitalaca kao i napetost u priči privlači gigantski sat od abonosa u crnom somotu okrenut ka zapadnoj strani i lociran u posljednjoj sobi. G. Hofman ukazuje na simbol sata, kao i njegov položaj. On smatra da sam sat simbolizuje mjerenje prolaznosti ovozemaljskog života, a njegova simbolična pozicija ukazuje na putanju sunca i njegov konačni zalazak na zapadu.³⁴ Po nam opet daje potmule efekte šumova, aludirajući na atmosferu strave i užasa koje će uslijediti.

„ Sa potmulim, teškim i monolitnim šumom kretala se njegova šetalica tamo amo; a kad kazaljka koja pokazuje minut završi svoj krug na ploči, i časovnik počne izbijati, iz metalne utrobe razlegne se zvuk jasan, zvonak, dubok i neobično muzikalan, ali sa tako neobičnim tonom i izrazom da su na svako izbijanje časovnika svirači smesta ostavljali svoju svirku i slušali; igrači valcera prestali su da se kreću, a celim veselim društvom zavladao bi trenutno neugodno osećanje; [...]³⁵

Slikovitim opisom dejstva otkućaja časovnika na učesnike bala, atmosfera straha raste u priči, a i sam bal, podsjeća na bal smrti. Marta Vamak smatra da alegorijsko čitanje ove priče ukazuje na činjenicu da sedam soba predstavljaju sedam etapa u ljudskom životu od rođenja, pa do smrti.³⁶

Sedam soba u kojima se igranka odigravala su takođe raspoređene od istoka ka zapadu, simbolizujući na taj način ljudski životni proces. Druga simbolika kojom Po postiže efekat strave su boje odaja. Sve sobe su bile drugačije obojene, sa prozorima čija boja se slagala sa bojom sobe, izuzev sedme koja je „ [...] bila sva presvučena crnim somotom koji pokrivaše tavanicu i zidove, a teški mu nabori padahu na pod zastrven tako isto crnom

33 Edgar Alan Po, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 175.

34 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

35 Edgar Alan Po, *Sfinge, izbor iz dela*, Mono/Manana, Beogrda, 2001, str. 176.

36 (...) an allegorical reading of this story suggests that the seven rooms represent the seven stages of one's life, from birth to death. (...) www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

kadifom. Ali u ovoj sobi samo se prozori po boji ne slagahu sa dekoracijom. Prozorska okna bila su kao krv crvena.”³⁷

Nije teško vidjeti simboliku Poovih namjera i razumjeti da nam crvena boja simbolizuje krv, dok crna boja simbolizuje smrt. Marta Vomak ukazuje na to da smrt nije neki spoljašni antagonista i da ne može da se sačuva van zidina naših tvrđava, već je dio svakog od nas.³⁸

Eho otkucaja gigantskog sata od abonosa, najavljuje posljednje otkucaje životnih minuta dvorana. Crvena smrt kao lopov se polako ušunjava, uzimajući danak, ne praveći razlike i čineći da su svi pred sudnjim časom jednaki prinčevi i dvorani kao i obični ljudi.

Crna mačka počinje naratorovom digresijom. Početak priče karakterišu slike blagostanja naratorovog života. On je opisan kao osjećajan, dobrodušan, nježan i blagonaklon čovjek prema svim živim bićima. Međutim, perverznu i tamnu stranu naratorove ličnosti, stimulisao je alkohol i na početku priče on daje sliku sebe kao sujevjernog čovjeka, jer se sjeća opaski koje je njegova žena pravila na račun crne mačke: „ [...] i moja žena, koja inače nije bila nimalo praznoverna, opominjala me je često na staro, u narodu ukorenjeno vjerovanje: da su sve crne mačke uklete veštice. Time nije mislila ništa ozbiljno; ja to spominjem samo stoga što mi pada na pamet.”³⁹

Iako poriče da je sujevjeran, kao što poriče da je lud, čak više nego narator priče *Izdajničko srce*, naratorovo sujevjerje će rasti kako razvoj događaja bude odmicao. Marta Vomak objašnjava da sujevjerje potiče od starog vjerovanja da su crne mačke izvor nesreće, smrti, vradžbina, a simbolikom imena mačke Pluton, (prema vjerovanju starih Grka i Rimljana – bog zla i podzemnog svijeta), Po daje sliku neminovnog slijeda zlokobnih događaja, kojima ćemo biti svjedoci.⁴⁰ Kako priča bude odmicala vidjećemo potpunu transformaciju naratorovog karaktera i njegov prvi znak netrpeljivosti prema mački.

„Vraćajući se jedne večeri dobro napijen kući iz jedne gradske krčme, uvrteo sam sebi u glavu da me mačka više ne podnosi. Ščepah je, no ona me u strahu od moje jarosti, ugrize malo za ruku. Ja se pomamih. Sam sebe nisam mogao da prepoznam. Kao da se odjednom duša otrgla i pobjegla iz tela, a neka đavolska pakost, još nadražena alkoholom, ispunila svaku česticu. Izvukoh nožić iz džepa od kaputa, otvorih ga, ščepah nesrećnu životinju za vrat i iskopah joj sasvim lagano jedno oko.”⁴¹

Uzimajući u obzir tri bitna elementa priče (pojava prve mačke na spaljenom zidu, pojava vješala na grudima druge mačke i otkriće druge

37 Edgar Alan Poe, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001., str. 176.

38 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

39 Edgar Alan Po, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mana / Manana, Beograd, 2001, str. 220.

40 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

41 Edgar Alan Po, *Sfinga, Izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 221.

mačke u zidu) objašnjenje može biti dvojako. Zaista ovi elementi mogu se posmatrati kao natprirodni elementi, ali po mišljenju Cvetana Todorova postoji i sumnja, „[...] kao što znamo, koja se odražava između dva pola – postojanje natprirodnog i niza racionalnih objašnjenja.”⁴² Pandeterminizam koji ovdje umanjuje natprirodne elemente su naratorovo neprestano alkoholisano stanje koje može dovesti do halucinacija, kao u priči *Ligeja* ili *Pad kuće Ašerovih*. Opet se nalazimo u nedoumici da li povjerovati naratoru ili ne, tim prije što Po namjerno izostavlja činjenicu da li je drugoj mački falilo isto ili različito oko. Da li u priči postoji jedna ili dvije mačke?

Možemo prihvatiti kao racionalno objašnjenje, po mišljenju Marte Vomak, da je moguće da se mačka zaista uplašila od naratora i potražila skrovište u zidinama.

U priči *Izdajničko srce*, slično kao i u priči *Crna mačka*, unutrašnji strah i očajanje, dovode do ubilačkog čina i podsvjesno tjeraju naratora na rasvjetljavanje istine i skidanje bremena sa savjesti. U ovim pripovijetkama Mišel J. Kamings ukazuje na staro vjerovanje da Poovim pričama nedostaje nota moralnosti.⁴³ To može i te kako biti opovrgnuto, jer moralna načela nisu zanemarena kod njegovih duševno poremećenih naratora. Na početku narator nam saopštava da je čak volio starog čovjeka, ali kako se prigušeno ječanje patnje i bola bude šunjalo i najavljivalo neminovno dolaženje smrti, tako će naratorovo duševno mučenje narastati, dok strah ne dostigne toliki stepen da vodi ka ubistvu starca.

„Konačno sam čuo slabo ječanje, i znao sam da je to jecaj samrtne strave. Nije to bilo stenjanje od bola i patnje – o, ne! – bio je to tihi prigušen zvuk, koji izvire iz dna duše pritisnute užasom. [...] Sve je bilo uzalud, zato što mu se bliska Smrt prišunjala sa svojom crnom senkom, opkolivši žrtvu.”⁴⁴

Starčevo plavo lešinarsko oko, pomješano sa jezom prazne tamne sobe simbolizuju naratorov užas od smrti, kao i njegov duševni nemir. U priči *Izdajničko srce*, kazna zločinca nije iskazana od strane nekog mističnog fantoma niti nebeskog glasa, nego od uporno lupajućeg srca.

„Bio je to tih potmuo, hitar zvuk – nalik onome koji proizvodi sat umotan u pamuk.”⁴⁵

Naizgled spokoj koji je narator dobio, ubivši starca, počinje da liči na moru i ne mogavši da se izbori sa sopstvenom psihom narator konačno priznaje svoju krivicu : „Nitkovi – kriknuo sam , dosta je bilo pretvaranja Priznajem delo! – iščupajte daske! – ovde, ovde! – to lupa njegovo grozno srce!”⁴⁶

42 Cvetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Pečat, Beograd, 1987, str.50.

43 www.eapoe.org/pstudies/ps1970/index.htm

44 Edgar Alan Po, *Sfinga, izbor iz dela*, Mono / Manana, Beograd, 2001, str. 193.

45 *Ibid*, str. 195.

46 *Ibid*, str. 195.

Još jedna priča koja oslikava uticaj savjesti na zlo koje je počinjeno je *Vilijam Vilson*. Pseudonim kojim je Po nazvao svog naratora podsjeća prema na Vilijama i (Willson) sina njegove volje. Centralna tema priče je oslikana u pojavi *doppleganger*. Sličnosti ili bolje reći istovjetnosti koje se ogledaju između dva karaktera Vilsona – isti datum rođenja, visina, iste crte lica – ukazuju na to da se radi o istom tijelu, a o dvostrukom identitetu. Po se služio u ovoj priči načelima tamnog romantizma, sučeljavajući ego i alter ego, želeći da ih ujedini u finalnom aktu simultane sinteze i uništenja.

Ilustrujući mogućnosti posljedica za čovječanstvo ukoliko se oda nepopravljivim djelima kao što su frustracija, horor, ludilo i konačno uništenje savjesti, Po naglašava ishod prvo duhovnog kolapsa, pa potom fizičkog kraha. Poovi protagonisti uvijek imaju taj demon u sebi, tu rušilačku savjest. Iako oni pate od duševnih rastrojstava koji vode do perverzних zločinačkih misli, oni se vraćaju u realnost pokušavajući da objasne horore, koji su uništili njihove živote.

U *Vilijamu Vilsonu* Po ukazuje na ishod psihičkog pada, koji nastaje usljed nezaustavljanja i neobuzdavanja izopačenih impulsa. Ovim Po aludira i na problem o kojem će se u psihijatriji mnogo raspravljati, a to je poremećenost dvostruke ličnosti.

Zaključak

Poove priče strave i užasa su odličan primjer sinteze gotskih elemenata strave i jeze. Iako su ove priče različite po idejama i likovima koje obrađuju, sve one imaju zajedničke elemente Poove unikatne sposobnosti deskripcije, groteskne inovativnosti, naracije u prvom licu, majstorstvu jezika, kao i kreiranju atmosfere i Poovu fascinaciju ljudskom psihom. Svaka od ovih priča je svijet za sebe. Obično, čitaocu sve Poove priče djeluju kao svijet snova gdje Po dozvoljava svojoj mašti da pobjegne iz okvira realnosti i pruža slobodu svijetu imaginacije, gotskih zamaka, tame grobnica i sablasti, stvarajući atmosferu straha i napetosti nepoznatog svijeta, gdje je teško razdvojiti svijet živih od svijeta mrtvih. Svaki vid akcije kao da korespondira laganim kretnjama u snu, i kraj akcije, ustvari, predstavlja kraj sna, grozničavog sna, nekada čak i noćne more.

Možda Po i jeste bio sanjar, živeći u svom jedinstvenom svijetu snova, kao uostalom i mnogi likovi iz njegovih priča, ali je neosporno bio i oštrouman analitičar. U svojim pričama strave i užasa Po nalazi utočište od suvoparne realnosti, jednostavno odbijajući da se bavi svakodnevnim temama. On je istinski vjerovao da najuzvišenija umjetnost postoji u kraljevstvu drugačijem od svakodnevnog svijeta, tako da se u svojim pričama bavi temama kao što

su reinkarnacija i poremećaji ličnosti. Istina, pisac stvara novi svijet da bi čitalac mogao potpuno da se koncentriše na teme ili atmosfere koje je Po tako brižljivo utkao u sadržaj svojih priča.

Konačno, priče Edgara Alana Poa su složene tvorevine isprepletanih gotskih i psiholoških elemenata, ali oni nikada ne djeluju kao nasumično nabacana gomila, već kao jedna dobro ukomponovana, koherentna cjelina. Ove priče predstavljaju perfektno oblikovane mozaike gdje svaki dio, svaki element, svaka rečenica, riječ, zvuk ili šum su brižljivo smješteni u cjelinu da bi kreirali magične, možda nekada zastrašujuće, ali svakako veličanstvene kratke priče.

Literatura:

1. Čale Frano, Šain Čičin Vera, Flaker Aleksandar, Frangeš Ivo, Goldstain Slavko, Kapetanić-Kogoj Breda, Petrović Svetozar, Vratović Vladimir, Zorić Mate, Žmegač Viktor, *Povijest svjetske književnosti*, Mladost, Zagreb, 1976.

2. Spiller, E., Robert, *The Cycle of American Literature*, The Macmillan Company, New York, 1955.

3. Todorov, Cvetan, *Uvod u fantastičnu književnost*, Pečat, Beograd, 1987.

4. Vukčević, Radojka, *Reading American Literature: A Critical Anthology*, Univerzitet Crne Gore, Institut za strane jezike, Podgorica, 2002.

5. Vukčević, Radojka, *A History of American Literature : Then and Now*, Univezitet Crne Gore, Institut za strane jezike, Podgorica, 2005.

6. www.eapoe.org/papeus/psblctrs/index.htm 10.39 h

7. www.Eapoe.org/pstudies/pos1970/index.htm 1:00h.

GOTHIC ELEMENTS IN EDGAR ALLAN POE'S SHORT STORIES

Summary

This Paper deals with the gothic elements in Poe's short stories. Due to Poe's great interest in psychological effects of literature, horror and darkness of the 18th century gothic tradition, in his stories got new concepts. All motives of fear and darkness in Poe's stories are connected to understanding the dark side of the world.

Although Poe's short stories are different according to their ideas and characters within, all of them have common elements of Poe's unique capability of description, grotesque innovation, and the first-person narration, mastership of language and unique talent for creating dark atmosphere. The short stories of Edgar Allan Poe are complex creations of a variety of combinations of gothic and psychic elements, but they never look as an adrifted pile, but as a well composed coherent unity.

Key words: short stories, gothic elements, motives of horror and fear

Наталија БРАЈКОВИЋ¹

ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА, КАО ЈЕЗИКА БЛИСКО СРОДНОГ МАТЕРЊЕМ

Наталъя БРАЙКОВИЧ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА - ЯЗЫКА БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Резюме

Главная часть данной работы посвящена проблемам преподавания русского языка, родственного родному языку учащихся в черногорском речевом окружении. В настоящей работе дается и описание всех положительных и негативных аспектов, которые этим языкам обеспечивает их общее происхождение. Наша задача состоит и в том чтобы показать что родной язык влияет с одной стороны положительно, а с другой негативно на самый процесс изучения и усвоения русского языка как иностранного.

Језик је организована цјелина, тј. систем симбола којим се остварује комуникација унутар друштвене заједнице која се њиме служи. То је „вишеслојна хијерархијски устројена структура у којој јединице нижег реда својим комбиновањем образују јединице вишег реда“.²

Језик је једна од најважнијих особености људског друштва у цјелини и човјека као јединке. Он обезбјеђује међусобну усклађеност свих друштвених дјелатности. Као један од израза човјекове стваралачке природе, у њему се врши перманентно креирање нових језичких елемената. Језик је и продуктивна сложена структура у којој се остварују разноврсне комбинације сопствених језичких јединица.

Сви језици представљају специфичне форме мишљења. Од тренутка настанка, па током свих година мијењања и развијања они чувају своје карактеристике по којима ће се препознавати и разликовати од других.

¹ Мр.Наталија Брајковић, сарадник у настави на Филозофском фалкултету у Никшићу

² Ранко Бугарски, „Увод у општу лингвистику“, Београд, 1996, стр. 16.

Језици могу бити сродни са различитих аспеката. За поједине језике рећи ћемо да су генетски сродни, ако садрже у својим структурама толико сличности да се оне „не могу објаснити случајношћу, позајмљивањем или неким нужним општим обележјима свих језика“.³ Предмет нашег интересовања представљају, с једне стране генетска сродност и повезаност руског и нашег језика, док се, с друге стране, бавимо проблематиком наставе руског – као језика блиског матерњем језику ученика у црногорској говорној средини. Овом приликом смо се позабавили и позитивним и негативним аспектима које овим језицима носи њихово заједничко поријекло. Поникли су са истог извора „прасловенског језика“, који им је обезбиједио низ идентичних и аналогних појмова. То је чињеница која се у свим етапама учења руског језика као страног не смије занемаривати. Међутим, иако су ови језици настали од заједничког претка, они су се временом одвојили и самостално развијали, добијајући оне важне особености својствене друштвеним заједницама које се њима служе.

Основни циљ усвајања матерњег или страног језика огледа се у оспособљавању говорног лица да слободно обавља писмену и усмену комуникацију на том језику.

Сада ћемо се укратко осврнути на проблематику овладавања руским језиком у блискосродној црногорској говорној средини.

Бавећи се питањем улоге матерњег језика и његове употребе у процесу учења руског језика као страног, указаћемо на два важна момента:

1. позитивни трансфер из матерњег у страни језик (*фацилитација*) огледа се у процесу преношења усвојених навика из матерњег језика (читање, писање) на страни;⁴

2. негативни трансфер из матерњег у страни језик (*интерференција*). То је „процес у којем се стварање јединица језика који се учи нарушава под утицајем већ усвојених јединица другог језика“.⁵ Она је присутна у свим видовима говорне дјелатности.

Дакле, усвајање руског језика у нашој говорној средини праћено је и низом олакшица, али и препрека и потешкоћа. Први проблем који ћемо овом приликом издвојити је проблем чисто психолошке природе. Спознавши чињеницу да је руски сличан нашем језику, и да ове двије језичке структуре носе у себи низ аналогних и идентичних појмова,

3 Исто, стр. 69-70.

4 Наум Димитријевић, „Метод у почетној настави страних језика“, Београд, 1966.

5 Божићар Шекуларац, „Страни језик у настави“, Никшић, 1992, стр. 128.

ученици не приступају доста озбиљно и сами не улажу довољно напора и енергије усљед упознавања и усвајања ове нове стране језичке структуре. Они, пак, сматрају да ће руски језик олако савладати и да га на неки начин већ и „знају“. Тако долази до наметања нашег језика и наших језичких структура руском језику као страном. С друге стране, не може се порећи чињеница да ће ученици у нашој говорној средини пуно брже и лакше овладати једним словенским језиком у поређењу са усвајањем неког романског или германског језика, из разлога што је словенским језицима прасловенски језик од ког су настали обезбиједио низ аналогизама и сличности.

Ако се осврнемо на проблематику функционисања говорног апарата усљед формирања гласова у руском језику, уочићемо да се велики број наших и руских гласова изговара на исти начин. Тако се ученици и даље настављају поводити овим правилом, па оне руске гласове који се другачије изговарају, а који као такви не постоје у нашем језику, изједначавају у изговору са нашим најближим гласом (нпр. руско „ы“ најчешће изједначавају са нашим „и“).⁶

Усљед усвајања страног језика који је блиско сродан матерњем, ученик увијек тежи да иде лакшим путем – он непрестано тражи и изналази сличности међу језицима, и тамо гдје тих додирних тачака нема.

Интерференција, тј. „продор фонолошких, граматичких и лексичко-семантичких структура једног језика у систем другог“⁷ своје снажно дјеловање остварује и на пољу граматике. Нпр. руски глагол *говорить* у 2. л. јединине презента (*ты говоришь*) звучно и графички је сличан са обликом 2. л. јединине презента у нашем језику, тако да овај глагол у 1. л. множине (због претходне сличности) ученици, умјесто *мы говорим*, изједначавају са формом 1. л. множине презента нашег језика (*мы говоримо*).

Ова језичка појава остварује посебно јак утицај у сфери лексике. С обзиром да се ради о усвајању језика блискосродног матерњем, ученик ће усљед усвајања нове стране (руске) ријечи увијек ићи путем изналажења веза и сличности са лексичким јединицама свог матерњег језика. Оно што за ученике у нашој говорној средини представља посебну тешкоћу јесу управо међујезички хомоними и пароними, тј. ријечи које су у оба језика сличне по облику, донекле и по изговору, али различите у значењу. Управо због указане привидне подударности руских и наших ријечи ученици се олако одлучују за „принцип нагађања“ њихове семантичке

6 Стојадин Костић, „Методика наставе руског језика“, Сарајево, 1968.

7 Ранко Бугарски, „Увод у општу лингвистику“, Београд, 1996, стр. 96.

стране, као једноставнији и лакши пут учења, сматрајући тако да већ знају значење ових форми, које је, како очекују идентично са сличним по звучачу ријечима у њиховом матерњем језику.

Тако, нпр. *живот* – најчешће прихватају у значењу живот, умјесто у значењу – стомак;

<i>страна</i>	-II-	страна,	-II-	у значењу земља;
<i>сад</i>	-II-	сад,	-II-	у значењу врт
<i>мир</i>	-II-	мир	-II-	у значењу свијет ...

Негативно интерферентно дјеловање осјећа се и на пољу синтаксе. Ученик ће на исти начин као што изражава мишљење на матерњем језику обликовати и исказивати реченичне конструкције у руском језику. Нпр. када преводи реченицу *Ja имам књигу*. –руководи се обрасцем формирања реченичне конструкције нашег језика – *Я имею книгу*.- не користећи у овом случају руску реченичну конструкцију – *У меня книга / У меня есть книга*. У вези са овим, Стојадин Костић истиче да „ свако механичко превођење говорне материје страног језика у облике мишљења, карактеристичне за матерњи језик, значи грубо нарушавање оне унутарње хармоније мисаоних и структуралних цјелина у језику, као форми мишљења, а подређивање тих структура матерњем језику говори о непризнавању оних посебних специфичности, којима се одликује сваки језик“.⁸

Сада ћемо се осврнути на *наслућивање*, на језичку појаву евидентну у свим видовима општења, како у матерњем, тако и у страном језику. Сама потреба за наслућивањем изражена је свакодневно и у структури матерњег, и усљед учења страног језика. И сами се из дана у дан сусрећемо са бројним језичким јединицама које су нечитко, лоше или погрешно написане на матерњем језику, па их као такве одгонетамо, тумачимо, покушавамо да схватимо њихово право значење. Али, наслућивање, тј. „дешифровање деформисаних или ученику непознатих језичких јединица“⁹ јаче дјеловање остварује усљед овладавања страним језиком, него у структури матерњег, из разлога што ученици располажу са мањим нивоом знања из домена страног језика, у поређењу са степеном знања матерњег језика.

Да би ученици на најбољи могући начин овладали једним страним језиком, важно је скренути им пажњу на слjedeће:

- сваки језик има специфичан начин представљања своје материје

⁸ Стојадин Костић, „Методика наставе руског језика“, Сарајево, 1968. стр. 21.

⁹ Богољуб Станковић, „Развијање способности наслућивања значења непознатих речи у настави руског језика“, Раичевић В., Прилози методици наставе руског језика, Београд, 2003, стр. 76.

„коју није довољно само регистровати у свести, него је и трансформисати у структуре кроз које се исказује мишљење на страном језику“¹⁰ – што значи да сваки језик на посебан начин изражава и презентује своју грађу;

- учећи страни језик говорно лице проширује своју продуктивну моћ, јер је у људској стваралачкој природи да непрестано креира, ствара и учи нове изразе, без обзира да ли се ради о усвајању матерњег или страног језика;¹¹

- сви језици се уче кроз своје сопствене језичке форме.

У процесу учења страног језика појава настајања језичких грешака је нешто што се очекује, јер сам поступак „прављења грешака“ на путу ка усвајању и матерњег и страног језика је неминован све док се не дође до оног језичког нивоа који ће обезбиједити и пружити ваљано изражавање и коришћење дате матерње /стране језичке структуре.

Да би достигли адекватан степен знања који ће омогућити компетентну писмену и усмену комуникацију на једном страном језику, од посебне важности је организовати систем разноврсних вјежбања превентивног и диференцијалног карактера којим би се спријечило стварање погрешних асоцијација и негативног дјеловања интерферентних појава. Стога треба вршити свакодневну активизацију лексичког материјала на часу и подстицати свјесну ангажованост сваког ученика у настави руског језика.

Литература

1. Бугарски Р. , Увод у општу лингвистику. Београд, Чигоја – XX век, 1996.

2. Димитријевић Н. , Метод у почетној настави страних језика. Директни и комбиновани метод у основној школи. Приручник за наставнике. Београд, Завод за издавање уџбеника, 1966.

3. Костић С. , Методика наставе руског језика. Сарајево, Завод за издавање уџбеника, 1968.

4. Кончаревић К. , Савремена настава руског језика : садржај, организација, облици. Београд, Славистичко друштво Србије, 2004.

5. Раичевић В. , Лексика и семантизација : Тематска условљеност лексике и њена семантизација у настави руског језика. Београд, Филолошки факултет, 2006.

¹⁰ Стојадин Костић, „Методика наставе руског језика“, Сарајево, 1968. стр. 21..

¹¹ Ibidem.

SIMILARITY TO MOTHER TONGUE – A PROBLEM IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract

Main goal of the paper was dedicated to problems in the Russian language teaching as a result of similarities to mother tongue in the Montenegrin speech environment. The present paper deals with both positive and negative transfers that affect general learning results of such languages. The paper attempts to show that mother tongue has both positive and negative influences on the process of learning and acquiring Russian language as a foreign language (second language).

Petar ŠPADIJER¹

ZELENI PAKET I NASTAVA BIOLOGIJE

Rezime

Zeleni paket (Green pack) je multimedijalni obrazovni materijal namijenjen učenicima i nastavnicima osnovnih i srednjih škola. Kroz niz interesantnih nastavnih planova i aktivnosti koji ih prate, ima za cilj razvijanje ekološke svijesti kod školske populacije.

Teme u Zelenom paketu odnose se na najznačajnije ekološke probleme sa kojim se moderno društvo susreće. Pedagoški pristup temama je vrlo upečatljiv, a podrazumijeva i uključivanje lokalne zajednice. Planovi su primjenjivi kako u redovnoj nastavi, tako i u vannastavnim aktivnostima, gdje god se ekologija provlači kao tema. Interaktivan pristup korišten u ovom materijalu garantuje pobuđivanje visokog stepena radoznalosti i aktivnosti kod učenika.

Ključne riječi: Green pack, Zeleni paket, ekologija, reforma, nastava

UVOD

Ekologija je biološka disciplina, nastala u istraživanjima Darvina i Hekela još sredinom XIX vijeka. Danas predstavlja nezaobilazan dio mnogih, na prvi pogled udaljenih, grana ljudske djelatnosti. U naše vrijeme ekonomija, građevinarstvo, brodogradnja, turizam ili industrija nemaju svoju perspektivu bez temeljitog proučavanja i uključivanja ekologije. Ekologija, što više, danas predstavlja jedinu svijetlu perspektivu za opstanak ljudske vrste na Planeti, a čini se, i života, uopšte.

Nemaran odnos prema životnoj sredini, od pojave industrijalizacije pa do deceniju-dvije unazad, doveo je u pitanje kvalitet života, pa čak i samu egzistenciju za veliki broj vrsta na Zemlji. U takvoj situaciji nameće se nužnost ekološke edukacije od prvih školskih koraka, pa i ranije.

U osnovnom obrazovanju ekologija se, najčešće, proučava kao sastavni dio biologije. I u osmogodišnjoj i u devetogodišnjoj školi ekološka tematika

¹ Petar Špadijer, profesor biologije u O.Š. "Lovčenski partizanski odred" na Cetinju

je zastupljena sa određenim brojem časova. U VII razredu osmogodišnje škole ekologija se proučavala kroz 60 časova godišnje od ukupnih 70. Devetogodišnja škola ekologiju tretira kroz predmete priroda, gdje se proučavaju elementi životne sredine (voda, vazduh, zemljište), ali i načini zaštite (konkretno voda), kao i kroz predmet biologija sa ekologijom. Ovaj drugi predmet čak 80% gradiva posvećuje ekologiji, kroz opšte pojmove, proučavanje ekosistema, ali i kroz proučavanje tematike zaštite životne sredine i održivog razvoja. Međutim, osim ove udžbeničke literature, ekološka problematika nije naročito približena ovom uzrastu. Srećom, jedan takav projekat ovih dana čeka da ugleda svjetlost dana. Taj, međunarodni, projekat zove se Green pack ili Zeleni paket, kako smo ga ovdje preveli.

ZELENI PAKET (GREEN PACK)

“Zeleni paket” predstavlja multimedijalni obrazovni materijal. Namijenjen je, bar u prvoj varijanti, učenicima i nastavnicima osnovnih škola. Osnovna namjena Zelenog paketa je da kroz detaljno urađene planove predavanja, zbirku edukativnih, animiranih video-klipova, interaktivni CD-ROM i “igru dilema” , formira ekološku svijest, moralne vrijednosti i nesebičan odnos prema svijetu koji nas okružuje.

Struktura Zelenog paketa sastoji se od 22 teme, koje se odnose na zaštitu životne sredine i održivi razvoj. Teme su podijeljene u 5 poglavlja:

- komponente životne sredine,
- opasnosti za životnu sredinu,
- čovjekove aktivnosti i uticaji,
- globalni izazovi i
- vrijednosti (moralne vrijednosti u odnosu na potrošnju, zdravlje, životnu sredinu, građanska prava i odgovornosti).

Sam projekat stvoren je u saradnji između Regionalnog centra za životnu sredinu istočne i centralne evrope i Tojote. Green pack je već realizovan u Albaniji, Azerbejdžanu, Turskoj i BJR Makedoniji, a u izradi je za zemlje zapadnog balkana (Crna Gora, Srbija, BiH i Kosovo (za teritoriju pod privremenom upravom UN)), Sloveniju, Italiju i zemlje centralne Azije, kao i neke djelove Rusije. Godine 2007. Green pack je, posredstvom REC, predstavljen Evropskom parlamentu u Briselu.

MOGUĆNOST PRIMJENE U NASTAVI

Osnovu Zelenog paketa čine planovi predavanja, koji su ilustrovani animiranim filmovima i potkrijepljeni igrama dileme i informativnim listovima. Planovi su urađeni vrlo detaljno i temeljito i od velike su pomoći

kako nastavniku tako i učeniku. Potenciraju kritičko mišljenje, čime se postiže duboka i sveobuhvatna angažovanost učenikovih intelektualnih kapaciteta. Ujedno, ovi planovi često insistiraju na uključivanju lokalne zajednice. Tako, učenici sami postaju ekološki edukatori za svoje porodice ili sugrađane.

Animirani filmovi, dati uz teme koje se u planovima obrađuju, su kratke forme sa jasnom, upečatljivom porukom. Akcenat je, u ovom slučaju, na poruci koju filmovi nose. A ona, vrlo ubjedljivo, formira moralne vrijednosti i ekološki pogled na svijet. Kao primjer navodim animirani film koji prati temu "Voda". Film prikazuje čovjeka koji bezbrižno pere zube dok voda pršti iz česme. U sljedećem kadru vidimo sve stanovnike jedne zgrade u istom poslu – pranju zuba, uz obilje potrošene vode. Završni kadrovi pokazuju jezerce iz kojeg se zgrada snabdijeva vodom, koje lagano presušuje dok stanari zgrade nemilice troše dragocjenu tečnost.

Igre dilema osmišljene su tako da se učenici stavljaju pred više rješenja jednog ekološkog problema. Ovim putem, učenici shvataju da ne postoji jedno, gotovo, rješenje datog problema, već da je put do rješenja – proces.

No, da vidimo kako su to kreirali autori Zelenog paketa. Tema koja je ovdje obrađena odnosi se na jedan od najvećih ekoloških problema današnjice – globalno zagrijavanje:

TEMA: KLIMATSKE PROMJENE

autor: Kliment Mindjov

Ključni sadržaj	Posljedice ispuštanja hemijskih supstanci u atmosferu
Trajanje	2-3 školska časa
Razred	7. 8. i 9.
Mjesto	Učionica.
Nastavni materijali	Tabla s papirima za pisanje, video materijal Zeleni paket; za eksperiment: dvije velike plastične čaše ili suda, kocke leda, dva termometra, tanka polietilenska folija/najlon ili celofan, dvije lampe sa sijalicama jednake snage.
Nastavni predmeti	Hemija, biologija, fizika.
Ciljevi nastave	Učenik/ca ca treba da: <ul style="list-style-type: none"> - zna šta su klimatske promjene, - zna kako atmosfera reguliše temperaturu Zemlje, - zna koje hemijske supstance koje se ispuštaju u atmosferu mogu dovesti do nepopravljivih negativnih promjena u klimi planete, - zna koje posljedice klimatske promjene imaju na ljude i životnu sredinu, - razumije uloge koje svaki pojedinac ima u prevazilaženju ove opasnosti.
Nastavna metodologija	Izlaganje, diskusija, eksperiment, kooperativno učenje, video prezentacija.

Uvod

Efekat staklene bašte oduvijek je prisutan, zbog njega je klima na Zemlji toplija nego što bi bila da nema atmosfere. Energija Sunca dolazi do Zemlje i zagrijava je. Zemlja reflektuje ovu energiju i pretvara je u infra-crveno zračenje (toplotu). Usljed dejstva gasova staklene bašte u atmosferi koja okružuje našu planetu kao pokrivač, dio reflektovane energije ostaje zarobljen i nikada ne napušta Zemlju. Na taj način Zemlja ostaje mnogo toplija nego slične planete koje nemaju atmosferu.

1896. godine švedski hemičar Svante Arhenijus predvidio je da će industrijske aktivnosti imati uticaja na globalne klimatske prilike. Od tog vremena, brojni laboratorijski eksperimenti, kao i atmosferska mjerenja, potvrdili su ovu prognozu.

Prije Industrijske revolucije, koja je počela sredinom 18. vijeka, privrede su većinom zavisile od poljoprivrednih i trgovačkih djelatnosti nižeg intenziteta. U kasnijim vremenima su procesi tehnoloških otkrića, izgradnje fabrika za masovnu proizvodnju, te mehanizacija poljoprivrede sa ogromnom proizvodnjom doveli do pojačanog zagađenja i proizvodnje gasova staklene bašte, kao što su ugljen-dioksid, azotni oksidi, freon i metan. Ovi gasovi zarobljavaju sunčevu energiju i povisuju temperaturu Zemljine atmosfere. Ovaj efekat naziva se „efekat staklene bašte”.

Aktivnosti

Efekat staklene bašte

Objasnite učenicima efekat staklene bašte koristeći informacije iz uvoda i iz poglavlja Klimatske promjene sa CD-ROMa.

Model Zemlje

Načinite model Zemlje osvjetljen Suncem, kada se reflektovana toplota apsorbuje u djelovima atmosfere.

1. Nabavite predmete potrebne za eksperiment: tegle, lampu i polietilensku foliju/najlon.

2. Postavite termometar u tegle. Prekrijte jednu od tegli najlonom (ovako ćemo dobiti povećanu koncentraciju gasova staklene bašte koji prekrivaju Zemlju).

3. Osvjetlite obje tegle na isti način, koristeći dvije podjednako snažne sijalice koje ćete postaviti na udaljenosti od 20 do 30 cm (one će predstavljati Sunce).

4. Bilježite rast temperature na svakih pet minuta u trajanju od pola sata. Uporedite i komentarišite rezultate. Ponovite eksperiment pošto ste u tegle stavili isti broj kocki leda. Možete dodati i nekoliko kamenčića, kako biste simulirali podizanje nivoa vode, čiji je uzrok topljenje polova.

5. Diskutujte o razlikama koje ste uočili u odnosu na dvije tegle. Ovaj eksperiment je prepisan iz uputstva za učitelje *Connections (Veze)*, Sejnt Pol, USA.

Gledanje videa

1. Prikažite film *Klimatske promjene* koji je uključen u video materijal. Odgovorite na sljedeće pitanje:

- Koje su vjerovatne posljedice po Zemlju ako se globalno zagrijavanje nastavi?

(Topljenje polova i glečera na visokim planinama, podizanje nivoa okeana, učestale poplave, katastrofe, itd.)

Napišite odgovore na tabli.

2. Podijelite učenicima primjerke informativnog lista *Klimatske promjene*: Neka dobrovoljac pročita tekst na glas. Nakon toga zamolite učenike da podijele svoje utiske i osjećanja.

Šta da radim?

1. Organizujte diskusiju. Koji su mogući načini za umanj enje opasnosti od globalnog zagrijavanja i promjene klime? *(Obnova šuma za tretman ugljen dioksida, pretvaranje organskog otpada u kompost, umjesto njegovog spaljivanja, razumno korišćenje automobila i davanje prednosti biciklima i javnom transportu, efikasna upotreba energije u domaćinstvu, itd.)*

2. Više informacija potražite na CD-ROMu. Napišite sugestije na tabli.

U nastavku...

- Recite učenicima da svoja nova saznanja podijele sa ukućanima. Neka porodice samostalno razmisle o načinima za poboljšanje energetske efikasnosti domaćinstva, razumnoj kupovini, upotrebi prevoza, itd.

- Organizujte aktivnosti (npr. sadenje stabala) i pobrinite se da napravite plan o njihovom održavanju u budućnosti.

Informativni list: Klimatske promjene

Činjenice:

- Prosječna temperatura Zemljine površine porasla je od 0.4 do 0.6 stepeni Celzijusovih od kraja 19. veka.

- 10 najtoplijih godina 20. vijeka zabilježene su u 15 posljednjih godina prošlog vijeka.

- 2007. je najtoplija godina od kada se bilježi temperatura u Crnoj Gori
- Padavine na svjetskom nivou (iznad kopna) povećane su za oko 1 posto.
- Sniježni pokrivač u sjevernoj hemisferi i sante leda na Arktiku se smanjuju.
- Nivo svjetskog mora je porastao za 15-20 cm tokom prošlog vijeka. Otprilike 2-5 cm ovog rasta ima uzrok u topljenju glečera, a 2-7 centimetara u ekspanziji morske vode, usljed povišenih temperatura vode.

Uticaj na zdravlje

Povećanje temperature na globalnom nivou može imati negativan uticaj na ljudsko zdravlje. Više temperature su odlična podloga za širenje populacija komaraca koji prenose bolesti u nova područja, infektivne bolesti, kao što su: encefalitis, malarija i denga groznica.

Dodatno, više temperature u ljetnjim mjesecima bi sigurno uzrokovale veći broj smrti usljed vrućine. Prirodne katastrofe, recimo poplave, bi učestale. U siromašnijim zemljama bi neishranjenost i glad mogle porasti zbog suša i drugih nepovoljnih klimatskih promjena za uzgoj žitarica.

Uticaji na životnu sredinu

Promjena temperature i količine padavina bi, najvjerojatnije, promijenila sastav šuma. Neki šumski eko-sistemi mogu nestati, što bi dovelo do iskorjenjivanja nekih vrsta. Mnoge biljne i životinjske vrste koje ne bi mogle brzo da se prilagode promjenama, postale bi ugrožene ili bi nestale.

Dodatno se predviđa da će klimatske promjene dovesti do porasta nivoa svjetskih mora. Više temperature doprinose topljenju glečera i santi, kao i ekspanziji okeana, što će sve dovesti do rasta nivoa svjetskog mora.

Porast nivoa mora može dovesti do erozija plaža, stvaranja olujnih vjetrova, dovesti do nestanka močvarnih područja i ugrožavanja kvaliteta pijaće vode. Neka ostrvska društva bi nestala.

Efekti klimatskih promjena na poljoprivredu mogu biti različiti. Produktivnost će u nekim sektorima porasti, u drugima opasti. Direktni efekat povećanog uzgoja žitarica mogao bi kompenzovati negativne promjene u drugim oblastima. Pa ipak, velike oblasti Zemlje mogu se suočiti sa sušama različitog intenziteta.

Ekonomski uticaji

Ekonomske uticaje klimatskih promjena je teško predvidjeti i oni će veoma varirati, od regiona do regiona, i od zemlje do zemlje. U nekim regionima će se, možda, prinosi od poljoprivrede povećati, u drugima smanjiti.

Negativan ekonomski uticaj može proizići od skupih operacija čišćenja koje bi učestale usled vremenskih nepogoda, kao i od štete nepokretnostima koje bi nanio rast nivoa mora.

Informativni list

Tuvalu: prva žrtva klimatskih promjena

HONOLULU — Prekasno je za Tuvalu, mali ostrvski narod u Pacifiku. Deset hiljada stanovnika, ukupna populacija Tuvalua, pakuje svoje stvari dok im domove guta more. Ovo su životne činjenice: Zemlja se zagrijava, nivo mora raste, i Tuvalu su tiho izbrisani sa Zemljine površine.

Tuvalu ostrva su tek prva žrtva klimatskih promjena. Međuvladin Panel o Klimatskim promjenama (Intergovernmental Panel on Climate Change ili IPCC) predvidio je rast mora u visini od 50 cm do jednog metra u narednom stoljeću. Porast mora od jednog metra znači da bi 17.5 posto Bangladeša, 6 posto Holandije i 80 posto koralnog grebena Majuro Mašalskih ostrva otišli pod vodu – prema predviđanjima Okvirne konvencije o klimatskim promjenama Ujedinjenih nacija. Niske obalske zone razvijenih zemalja i mala ostrva takođe mogu biti ozbiljno ugroženi.

Porast nivoa mora je samo dio problema koje proizvode klimatske promjene. Porast temperature od 1.4-5.8°C u sljedećem stoljeću dovešće do učestalih pojava poplava, jakih oluja i suša u Aziji i Africi. Distribucija padavina će se promijeniti. Ovo je samo vrh jednog brzo topećeg ledenog brijega.

Nestanak Tuvalu postavlja pred nas niz drugih pitanja na koja treba odgovoriti, i to brzo. Šta će se desiti kada više ovih ostrvskih nacija nestane, i kada iza njih ostane sedam miliona raseljenih? Da li može postojati kompenzacija za gubitak zemlje, njene istorije, kulture, načina života? Da li to ima cijenu? I ko će je platiti?

Dok se razvijene nacije prepucavaju oko detalja Kjoto protokola, Tuvalu ostrvljani bukvalno gube svoj zavičaj. Za Sjedinjene Države i druge razvijene zemlje, to je pitanje poštenja. Usredsređeni su na to kako da raspodijele teret i odgovore na pretnju. Razvijene nacije dokazuju kako će zemlje u razvoju, kao Indija i Kina, biti vodeći proizvođači gasova staklene bašte za deceniju ili dvije. Za pregovarače iz SAD svaka šira slika koja ovo ne uzima u obzir nije pravedna.

Klimatske promjene nijesu problem s kojim ćemo se suočiti tek u budućnosti; to je postojeća prijetnja nacionalnoj bezbjednosti. Od naroda nastaju dijaspore. Nije lako shvatiti značenje tog procesa.

Ljudi Tuvalua treba da izgrade svoj život u novoj zemlji. Australija i Novi Zeland prihvataju ove ekološke izbjeglice, ali će oni svakako morati da se prilagode kulturi koja ih prima. Pošto su živjeli u relativnoj izolaciji, teškoće su neizbježne.

Tuvalu je mala, relativno homogena nacija. Njenu populaciju čini oko 96 posto Polinežana, od kojih 97 posto pripadaju Tuvalu crkvi. Nema mobilnih telefona, postoji jedna radio stanica i jedan internet provajder. Najfascinantnije je što ova nacija nije imala vojsku ili neke druge regularne oružane formacije. Zemlja je bila toliko mala i bezbjedna, da nikom nije palo na pamet da će morati da brane svoju teritoriju.

Oni će stupiti u svijet koji nije njihov. Teret očuvanja kulture i religije bez geografskog centra biće na njima. S druge strane Tuvaluanci će morati da sačuvaju svoju prošlost. Kolektivno pamćenje ovog malog društva istopiće se raseljavanjem ovih ljudi u druge zemlje. A pamćenje je sve što će im ostati od domovine. Njihova groblja, škole, kuće, crkve progutaće okean. Tuvaluanci više nikada neće imati kuću kojoj bi se vratili.

Moramo učiniti nešto kako bi Tuvalu ostao jedina žrtva. Klimatske promjene i porast nivoa mora moraju sve nas natjerati da se suočimo sa sopstvenim udjelom i krivicom u nestajanju kultura i moraju nas natjerati da preuzmemo odgovornost za obezbjeđivanje sigurnosti ljudima. Trebalo bi da osnujemo fondove za one koji gube svoje domove.

Vrijeme je da shvatimo: „Klimatske promjene su ništa drugo, doli vid sporog umiranja.“

Eun Jung Cahill Che, The Japan Times: avgust. 26, 2001.

Dakle, u uvodnom dijelu date su informacije o nastanku, djelovanju i posljedicama efekta staklene bašte. Ove informacije služe kao osnova za dalji rad, a mogu se saopštiti u frontalnom obraćanju nastavnika. Zatim se prelazi na grupni oblik rada i izvodi se eksperiment. Broj članova grupe može se kretati od 3-4 učenika pa do 10 ili više. Eksperimentom se, na umanjenom modelu, postiže očiglednost podataka iz uvoda. Eksperiment je lak za izvođenje, ne zahtijeva ni mnogo vremena, ni prostora, ni sredstava, a izuzetno upečatljivo prikazuje posljedice globalnog zagrijavanja. Po završenom eksperimentu može da uslijedi diskusija (kako je autor predvidio), ali i nastavnička pitanja. Odgovori mogu uslijediti odmah ili u obliku domaćeg rada.

Animirani film koji prati ovu temu traje oko pola minuta. U početku, prikazuje ljudske ruke koje uključuju niz kućnih aparata. Svaki od tih aparata emituje toplotu. Zatim se prikazuje fabrika iz koje kulja crni dim. U sljedećem kadru vidimo Sunce koje, zaslijepljeno svjetlošću sa Zemlje, stavlja tamne naočare. Slika se vraća ponovo na Zemlju, gdje vidimo kako se santa leda

topi. Na kraju, prikazani su otac i sin koji uživaju na plaži ostrvceta. Ubrzo, podizanje nivoa vode prekida njihovo uživanje, a crtani film se završava tako što otac penje sina na ramena da bi ga zaštitio od nadolazeće vode i viče: "Help (upomoć) !" Ovaj simpatičan "crtac" ima jaku poruku. Kroz igru i zabavu saznaje se kakve posljedice globalno zagrijavanje može pričiniti u bliskoj budućnosti. Možda je još bitnije saznanje - kako smo izazvali globalno zagrijavanje. Uočava se da su ljudske aktivnosti isključivi krivci za ovaj problem. Sve ove informacije i ideje ponovo se potvrđuju kroz diskusije, pitanja ili eseje.

Zatim, učenicima se podijele informativni listići, preko kojih se upoznaju sa uticajem efekta staklene bašte na zdravlje, životnu sredinu, ekonomiju... Takođe, tekst o narodu Tuvalu, koji je prva žrtva globalnog zagrijavanja, ilustrativno pokazuje da ovaj ekološki problem nije problem budućnosti već, nažalost, sadašnjosti.

Obrada ove teme uključuje i informisanje šire zajednice. Predviđeno je da učenici o naučenom obavijeste i svoje porodice u cilju racionalnijeg korištenja kućnih aparata. Akcijom sadenja drveća učenici dobijaju direktnu ulogu u zaštiti životne sredine, pa samim tim ekološke probleme shvataju dublje i ličnije.

Predhodni primjer, prenijet u cjelosti, ilustracija je kako je osmišljen Zeleni paket. Ređa se tu, zatim, čitav niz tema, ukupno 22. Na sličan način obrađene su teme koje govore o zagađenju vode, vazduha i zemljišta, biodiverzitetu, saobraćaju, buci, otpadu ali i o potrošačkom društvu, energiji, transportu, kisjelim kišama ili moralnim vrijednostima jedne ekološki svjesne osobe. Potcrtana su i građanska prava i odgovornosti za budućnost Zemlje.

Teme su praćene još jednim vidom edukacije. To su "igre dilema". One obuhvataju 22 slučaja u kojima je predstavljena određena situacija kroz probleme i rješenja. Kroz igru, diskutuje se o različitim gledištima vezanim za konflikte koji postoje između zaštite životne sredine i ekonomskog razvoja. Učenici se, na ovaj način, podstiču da prihvate drugačija stanovišta i postignu kompromisna rješenja. Tako, recimo, uz temu koja govori o šumarstvu, igra dilema predviđa sljedeće situacije:

-Vlasti planiraju pošumljavanje prigradske okoline kao oblik borbe u suprotstavljanju klimatskim promjenama. Učenici se nalaze pred dilemom na koji način riješiti ovaj problem :

1. Zasaditi šumu četinara, koja brzo raste, proizvodi veliku količinu kiseonika, a može se koristiti i u drvnoj industriji;

2. Zasaditi lišćarsku šumu, koja sporo raste ali, formira bogatu biocenozu, sa velikim brojem endemskih vrsta;

3. Dati subvencije farmerima da pošumljavaju obradive površine.

Sva tri rješenja imaju svoje prednosti. Neće se svi učenici opredijeliti za isto rješenje. Formiraće se grupe vezane za pojedina rješenja. Svaka grupa mora da obrazloži zašto je izabrala baš taj pristup i da navede sve prednosti takvog gledišta. Moguća je i promjena mišljenja, ukoliko “protivnik” prikaže jače argumente.

Gdje, u sistemu osnovnog školstva, Zeleni paket može naći svoje mjesto?

Redovna nastava, mislim na predmete priroda (VI razred), biologija sa ekologijom (VII razred) i biologija (VIII razred), imaju relativno rigidan program nastave. Na ovim predmetima Zeleni paket se može koristiti kao dodatak nastavi, u cilju osavremenjavanja i obogaćivanja časova.

Izborni predmeti, recimo ekologija ekosistema mora ili ljekovite biljke dopuštaju, veću slobodu rada, a samim tim i češću primjenu zelenog paketa. Teme vezane za zagađenje mora, zaštitu ribljeg fonda ili očuvanje ljekovitih biljaka ovdje se mogu primijeniti u cjelosti.

Sekcije, poput ekološke ili dodatna nastava za VII razred, takođe se mogu kreirati pomoću Zelenog paketa. Teme vezane za buku, urbanizaciju, saobraćaj, otpad, energetiku lake su za realizaciju, a podrazumijevaju i uključivanje lokalne zajednice.

Zeleni paket može naći mjesto i u van-nastavnim aktivnostima. Recimo, prije 3 godine, Ministarstvo turizma, u saradnji za Zavodom za zapošljavanje i Ministarstvom prosvjete i nauke pokrenulo je akciju “Neka bude čisto”. Uloga učenika u ovom projektu je da markiraju i fotografišu “crne ekološke tačke” u svojoj zajednici. Naravno, ovaj rad podrazumijeva i kratku, teorijsku pripremu. Upravo u ovoj pripremi Zeleni paket bi mogao naći svoje mjesto.

Takođe, 15 crnogorskih škola uključeno je u projekat “đački parlamenti”, pod okriljem Centra za prava djeteta Crne Gore. Ovi đački parlamenti učestvuju u rješavanju problema vezanih za život učeničke populacije. Nerijetko, ti problemi imaju ekološku pozadinu: otpad u blizini školskog dvorišta, zagađen vazduh (voda) u gradu, gust saobraćaj i izduvni gasovi. Planovi Zelenog paketa ovdje mogu koristiti kao putokaz za ozbiljan istraživački rad, koji je preduslov za projekte plasirane lokalnoj i široj zajednici, a čiji je cilj zaštita životne sredine.

ZAKLJUČAK:

Ovaj kratki prikaz trebao bi da posluži upoznavanju sa projektom Zeleni paket. Država koja pretenduje da se zove ekološkom i, ujedno, država čije školstvo prolazi kroz reformu, primjenom jednog ovakvog projekta, može biti samo na dobitku.

GREEN PACK AND TEACHING OF BIOLOGY

Abstract

Green pack is a multimedia education material intended for students and teachers of primary and secondary schools. Its goal is to develop ecological awareness at school population through a set of interesting curricula and activities.

Themes in Green pack are related to the most important ecological problems that modern society meets with. Pedagogic approach to the themes is emphasized and it understands the inclusion of local community. Curricula are applicable both in formal teaching and extracurricular activities wherever there are some ecological contents. Interactive approach used for this material guarantees the high curiosity and active role of students.

Key words: Green pack, ecology, reform, teaching

AKTUELNO



Rajko ŠOFRANAC¹
Radovan DAMJANOVIĆ²

BOLONJSKI PROCES I STANDARD ISO 9001:2000

Rezime

U ovom radu su dati osnovni zahtjevi sa aspekta kvaliteta i Bolonjskog procesa. Pokazano je da su Bolonjski proces i standard ISO 9001:2000, faktički kompatibilni. Evropa se složila donošenjem Bolonjske deklaracije, da kvalitet sistema i usluga visokoobrazovnih institucija mora biti ujednačen i unaprijeđen. Međutim, ni Bolonjska deklaracija, ni Sorbonska deklaracija nijesu dale odgovor na pitanje na koji način, ili kojim metodama postići ciljeve koji su postavljeni pred visokoobrazovne institucije. U procesu unapređivanja institucije će se, susretati sa brojnim problemima, čija rješenja u najvećoj mjeri leže u uređivanju sistema za menadžment kvalitetom.

Ključne riječi: kvalitet, Bolonjski proces

1. Uvod

Kao i svaki drugi organizacioni sistemi i visokoškolske institucije svoj rad treba da zasnivaju na uspostavljanju modernog i efikasnog sistema kvaliteta s ciljem obezbjeđenja efikasnosti rada i primjene principa kontinuiranog poboljšanja.

Visokoškolske institucije moraju voditi računa o korisnicima njihovih usluga. Visok kvalitet rada i njegovog ishoda može se obezbijediti usmjeravanjem na individualne korisnike obrazovanja i davanjem prioriteta njihovom interesovanju. Kreiranje šire lepeze visokoobrazovnih usluga ne smije biti rukovođeno isključivo sopstvenim shvatanjem kvaliteta. Projektovane usluge se moraju prilagođavati željama korisnika. Upravo, zadovoljenje ovih potreba predstavlja pokretačku snagu za poboljšanje i obezbjeđenje kvaliteta.

Ovakav pristup projektovanju usluge visokoškolskog obrazovanja stvara poslovne procese univerziteta i fakulteta fleksibilnim na bilo koje impulse iz okruženja.

1 Dr Rajko Šofranac, AQi “Šofranac” Podgorica

2 Radovan Damjanović, profesor pedagogije i psihologije

2. Bolonjski proces

2.1 Nastanak Bolonjske deklaracije

Istorija Bolonjskog procesa nije dugačka, ali je veoma dinamična. Prvi je put zamisao o potrebi stvaranja evropskog prostora visokog obrazovanja izražena u *Povelji evropskih univerziteta (Magna charta universitatum)* koju su 1988. godine u Bolonji potpisali rektori brojnih univerziteta. Tokom narednih 10 godina evropsko visoko školstvo kreiralo je još nekoliko važnih dokumenata: *Erfurtsku deklaraciju o autonomiji univerziteta* (1996.), *Univerzitetsku povelju za održivi razvoj u Ženevi* (1994.) itd. Dokument od kojeg je počela obnova visokoškolskog sistema je tzv. *Sorbonska deklaracija* (1998.). Njegov puni naslov je *Zajednička deklaracija o usklađivanju evropskog sistema visokog obrazovanja*. Potpisali su ga tadašnji ministri obrazovanja Francuske, Italije, Ujedinjenog Kraljevstva i Njemačke. Slijedila je *Zajednička deklaracija evropskih ministara obrazovanja* okupljenih u Bolonji, naslovljena *Evropski prostor visokog obrazovanja* koja se popularno naziva Bolonjska deklaracija.

Ta je deklaracija naglasila potrebu za osnaživanjem intelektualne, kulturne, društvene, naučne i tehnološke dimenzije evropskog društva, odnosno za stvaranjem Evrope znanja.

2.2 Zahtjevi za kvalitet koji proizilaze iz Bolonjske deklaracije

Usvajanjem Bolonjske deklaracije napravljen je ogroman pomak i u pogledu harmonizacije akreditiranja visokoškolskih institucija, ali je za implementaciju cjelokupnog procesa, pored stvaranja neophodnih zakonskih pretpostavki na nivou svake države koja mu pristupa, potrebno da svaka visoko obrazovna institucija izgradi efikasan sistem upravljanja kvalitetom. Takav sistem treba da počiva na standardizaciji svih upravljačkih i drugih procesa rada sa osnovnim smislom stimulanja kreativnosti i participacije svih učesnika na stvaranju stabilnog, efikasnog i konkurentnog univerzitetskog okruženja. Sistem upravljanja kvalitetom se odnosi na nastavne planove i programe, način i metode izvođenja nastave, udžbeničku literaturu, izbor, kompetentnost i pedagoške vrijednosti nastavnika i saradnika, hardware/software, resurse biblioteka i laboratorija, organizovanje nastave i istraživanja, procese donošenja odluka, upravljanje ukupnim resursima, upisnu politiku, informacioni sistem, način praćenja i usavršavanja uspostavljenog sistema i druge elemente visokoškolske organizacije. Obezbjedenje i upravljanje kvalitetom je jedan od ključnih visokopozicioniranih ciljeva Bolonjskog procesa i uspostavljanja **EHEA (European Higher Education Area)** - *Razvoj inicijativa o uspostavljanju zajedničkog Evropskog prostora visokog obrazovanja*, s ciljem obezbjeđenja i upravljanja kvalitetom. Drugim riječima svaka institucija treba da izgradi i primijeni vlastiti, unutrašnji sistem upravlja-

nja kvalitetom čija će implementacija osigurati kvalitet visokoškolskih usluga i njegovo efikasno upravljanje.

U okviru Bolonjskog procesa posebno se apostrofiraju:

- Jačanje upravljačkih funkcija,
- Bolja distribucija zadataka i resursa,
- Smanjenje broja fakulteta,
- Organizaciona reforma, kroz unapređenje međufakultetske saradnje,
- Koherentni post-diplomski programi na univerzitetu i
- Bolja integracija administracije.

Nova uloga univerziteta mora da slijedi zbog tri ključna aspekta: [2]

- *zahtjeva univerziteta kao zainteresovane strane,*
- *zahtjeva ostalih interesnih strana za uključivanje univerziteta i*
- *realizacije nacionalne strategije unapređenja kvaliteta kao procesa*

Prvi aspekt se odnosi na izmijenjenu ulogu univerziteta zbog izmijenjenog evropskog prostora visokoškolskog obrazovanja u kome se zahtijeva uključivanje mnogih oblasti, pa i oblasti kvaliteta, ali na način koji obezbjeđuje viši nivo kvaliteta obrazovnih procesa. Univerzitet postaje entitet sve manje zavistan od države, koji se na tržištu znanja bavi kvalitetom svojih usluga.

Drugi aspekt se odnosi na nove zahtjeve ostalih zainteresovanih strana (države, privrednih organizacija, asocijacija itd.) prema univerzitetu. Privredne organizacije zahtijevaju brži transfer "*state of art*" znanja i iniciranje unapređenja kvaliteta u svim oblastima. Studenti zahtijevaju da proces edukacije bude efektivan i efikasan, kako sa aspekta potrebnih znanja, tako i razvijanja kreativnih potencijala svakog studenta.

Treći aspekt se odnosi na primjenu procesnog pristupa u planiranju, razvoju i realizaciji nacionalnih strategija unapređenja kvaliteta. Gledano iz ugla univerziteta karakteristični procesi edukacije se proširuju na interdisciplinarne i multidisciplinarne studije, sticanje i transfer znanja, istraživački rad na univerzitetu, rad inovacionih centara itd.

Univerzitet mora biti fleksibilan, mora definisati pravac promjena i odgovoriti na zahtjeve koji dolaze od zainteresovanih strana.

Zahtjevi prema univerzitetu su najčešće od države i studenata –korisnika usluga i oni se mogu klasifikovati kao:

- *zahtjevi države za efektivnim i efikasnim studijama,*
- *zahtjevi i podsticaj države za obučavanje u određenim oblastima,*
- *zahtjevi države za veću mobilnost studenata i nastavnika,*
- *zahtjevi organizacija za unošenje savremenih znanja, između ostalog i iz oblasti kvaliteta,*
- *zahtjevi države i organizacije za brži transfer tehnologije (inovacioni centri, inkubacioni centri, itd.),*

- *zahtjevi studenata za dobijanje aktuelnih znanja,*
- *zahtjevi države za akreditacijom nastavnih i drugih procesa na univerzitetu,*
- *zahtjevi države za uključivanje univerziteta u evropski prostor visokog školstva*
- *opšti zahtjevi za brže i šire uključivanje univerziteta u kreiranje nacionalne strategije kvaliteta preko istaknutih pojedinaca i centara za kvalitet univerziteta.*

Da bi se realizovali ovi zahtjevi neophodno je u oblasti kvaliteta:

- *formiranje stručnjaka različitih profila, spremnih da se aktivno uključe u proces unapređenja kvaliteta,*
- *organizovanje obuka za inovaciju znanja zaposlenih,*
- *organizovanje obuke nezaposlenih iz oblasti kvaliteta,*
- *značajnije formiranje smjerova na postojećim fakultetima u kojima će se izučavati tematika kvaliteta,*
- *formiranje interdisciplinarnih, specijalističkih, magistarskih i doktorskih studija iz oblasti kvaliteta,*
- *stručno usavršavanje nastavnika iz oblasti kvaliteta itd.*

U dijelu naučno-istraživačkog rada:

- * *značajnija obrada tema za magistarske teze i doktorske disertacije iz oblasti kvaliteta,*
- *formiranje akreditovanih laboratorija na univerzitetu*
- *značajnija izrada projekata iz oblasti kvaliteta (za državu i organizacije),*
- *formiranje inovacionih centara (npr. rešavanje tehnoloških i informacionih problema za privredne organizacije),*
- *formiranje centra za transfer tehnologija,*
- *formiranje tehnoloških parkova itd.*

Ove i druge nenavedene aktivnosti imaju sinergijski efekat na realizaciju strategije unapređenja kvaliteta.

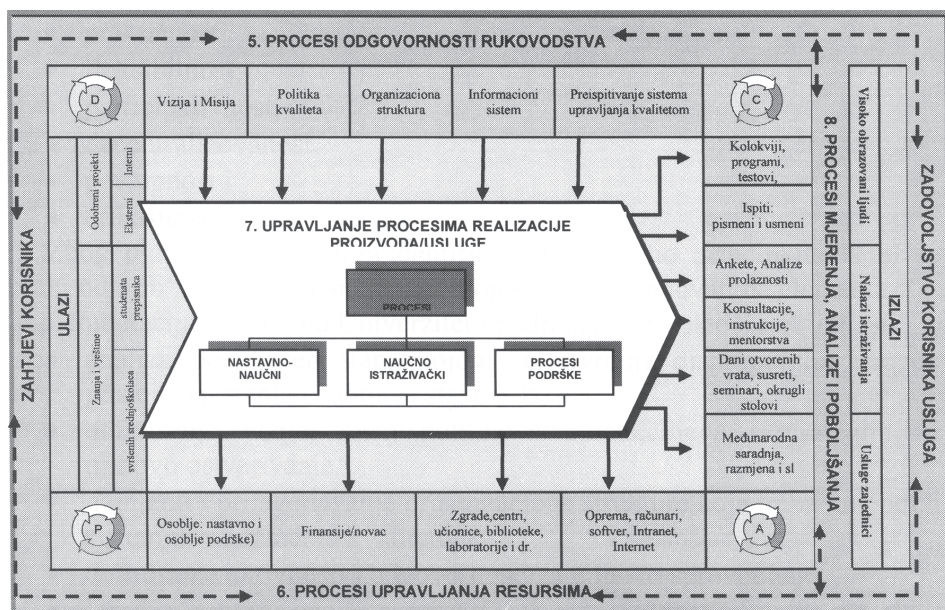
3. Upravljanje kvalitetom kroz prizmu Bolonjskog procesa

Moderni koncept upravljanja kvalitetom podrazumijeva izgradnju i implementaciju unutrašnjeg sistema organizacije, odnosno sistema upravljanja kvalitetom (QMS). To podrazumijeva uređenje poslovnog sistema koji kvalitet tretira kroz sve aspekte poslovanja i kojim se organizacija usmjerava ka zahtjevima svojih korisnika. Kvalitet mora biti u funkciji korisnika, odnosno u funkciji njihovog zadovoljstva. Od ovih trendova nijesu izuzete

ni visokoškolske institucije, jer Bolonjski model organizacije visokog obrazovanja kao što je rečeno značajan segment posvećuje obezbjeđenju kvaliteta. S tim u vezi, brojni izvještaji, analize i rasprave vođene u sklopu aktuelne reforme ukazuju da su neophodne radikalne promjene postojećeg stanja u pogledu organizacije i unapređenja kvaliteta visokoškolskog obrazovanja.

Sistem upravljanja kvalitetom kao podsistem poslovnog ili organizacionog sistema čini integraciju organizacione strukture, odgovornosti, procedura, procesa i resursa za ostvarenje upravljanja kvalitetom. Na taj način se obezbjeđuje kvalitet svih procesa u organizaciji, a ne samo kvalitet usluga. Svaka visokoškolska ustanova (univerzitet, fakultet, viša škola, akademija, institut) može se predstaviti kao sistem koji predstavlja skup međuzavisnih procesa (nastava, istraživanje, procesi podrške) koji funkcionišu zajedno i koji koristeći razne resurse (osoblje, zgrade, knjige, laboratorije, finansijske i druge resurse) ostvaruju planirane rezultate u obrazovanju i istraživanju. Integracijom ovih elemenata uspostavlja se sistem upravljanja kvalitetom u institucijama visokog obrazovanja.

Akademске institucije treba da primijene opšte poznatu i potvrđeno efikasnu metodologiju, a takva je sadržana u standardima serije ISO 9000. Njegova najnovija verzija ISO 9001:2000 i procesni model koji je sadržan u ovom standardu primjenjiv je za različite tipove proizvodnih i uslužnih organizacija: administraciju, državnu upravu, banke, bolnice, škole, fakultete ili druge vrste organizacija i ustanova. Zajedno sa drugim principima ISO 9000 koncepta isti treba shvatiti samo kao okvir ili generalno uputstvo pomoću koga se za svaki pojedini slučaj treba razviti vlastiti model upravljanja kvalitetom. Kompleksan model upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju prikazan je na slici 1. Na predstavljenoj slici se uočava horizontalna i vertikalna integracija svih procesa unutar institucija visokog obrazovanja. Četiri ključna procesa su označena u skladu sa njihovom oznakom u zahtjevima i poglavljima standarda koji opisuje odabrani model, dok su unutar njih identifikovani ključni elementi sistema upravljanja kvalitetom u visokoškolskim ustanovama.



- **Obezbjeđenje bazičnog nivoa kvaliteta nastavnog procesa.** Nivo kvaliteta nastavnog procesa više je neujednačen nego nizak. Ispunjavanjem minimalnih propisanih standarda u nastavi na svim disciplinama na fakultetima, nastava će biti daleko više ujednačenog kvaliteta nego što je to danas.

- **Uključivanje Univerziteta u evropske procese reformi visokog obrazovanja.** Univerzitet mora da ostvari preduslove koji ga kvalifikuju za te reforme.

- **Saradnja sa svjetskim fakultetima i školama.** Preduslov za to jeste određeni nivo standarda u nastavi koji naš univerzitet može da obezbijedi implementacijom sistema menadžmenta kvalitetom

- **Praćenje i unapređivanje zadovoljstva studenata i nastavnika kvalitetom nastave i upravljanja.** Nastavni proces na Univerzitetu mora biti prvenstveno prilagođen studentima i njihovim potrebama.

Na taj način biće ispunjeni sljedeći principi:

- realizam,
- praktičnost,
- fleksibilnost,
- participativnost,
- decentralizovanost,
- postupnost i
- efikasnost.

Zbog ograničenja prostora, identifikovani su samo principi, mada bi se svaki od njih detaljnijom analizom mogao dekomponovati na elemente.

Implementacija QMS-a na Univerzitetu podrazumijeva sledeće aktivnosti:

- analizu postojećeg stanja, kojom se utvrđuje disproporcija između postojećeg stanja i zahtjeva standarda,
- definisanje vizije, misije, politike kvaliteta, ciljeva i strategija za njihovo ostvarivanje.

- izmjenu i prilagođavanje organizacione strukture, koja treba da podrži sistem menadžmenta kvalitetom.

- definisanje aktivnosti i odgovornosti za njihovo sprovođenje,

- Izradu dokumentacije sistema QMS-a (procedure, uputstva, zapisi,...)

Dokumentacija je i efikasno sredstvo kod uvođenja novih zaposlenih u visokoobrazovni proces, a njenom primjenom je olakšano vođenje nastave i istraživanja u zacrtanom i planiranom smjeru,

- Stvaranje pozitivne atmosfere, širenje kulture kvaliteta u akademskoj i neakademskoj javnosti kroz marketinške aktivnosti, organizacija predavanja, skupova, konferencija, seminara itd,

- institucionalno uključivanje studenata u sve faze odlučivanja i formiranje procesa interne i eksterne komunikacije,

- imenovanje odgovorne osobe za kvalitet,

- uspostaviti sistem prikupljanja povratnih informacija iz procesa i od korisnika usluga, kao i adekvatne metode mjerenja njihovog zadovoljstva s ciljem kontinuiranog poboljšanja cjelokupne usluge,

- osigurati neophodne resurse za realizaciju definisanih ciljeva i procesa,

- osigurati odgovarajuće (možda dopunske) resurse za realizaciju principa Bolonjskog procesa,

- kontinuirano preispitivati zacrtane ciljeve,

- usaglasiti standarde i izlaze visokoškolskih institucija u cilju njihovog međusobnog priznavanja,

- definisati temeljne i ostale procese, njihove ulaze i izlaze, kao i međusobne veze unutar visokoškolskih institucija i u odnosu na okruženje,

- osigurati mobilnost studenata i nastavnog osoblja kroz kompatibilne nastavne planove i jasno definisanje međusobnih veza institucija unutar EHEA.

4. Komparativni odnos zahtjeva Bolonjskog procesa i standarda ISO 9001:2000

Predhodno razmatranje pokazuje da je implementacija modela upravljanja kvalitetom na Univerzitetu prema ISO 9001:2000 u potpunosti sa odredbama Bolonjskog procesa u segmentu obezbjeđenja i upravljanja kvalitetom. Istovremeno i djelimična, veoma kratka uporedna analiza pojedinih elemenata koji su predmet odredbi Bolonjskog procesa i zahtjeva standarda ISO 9001:2000 ukazuje na visok stepen sličnosti ili čak

njihove potpune podudarnosti.

Na **slici 2** predstavljen je komparativni odnos i sličnost pojedinih odredbi i zahtjeva.[1]

BOLONJSKI PROCES	STANDARD ISO 9001:2000
◆ uspostaviti EHEA i jasno definisati položaj i ulogu svake visokoškolske ustanove unutar istog,	◆ definisati viziju i misiju visokoškolske ustanove, kao i politiku kvaliteta,
◆ obezbijediti mobilnost studenata, nastavnog i administrativnog osoblja kroz kompatibilne nastavne planove i programe i jasno definisanje ulaza, izlaza i međusobnih veza unutar institucije i EHEA ,	◆ definisati ključne i druge sopstvene procese, njihove ulaze, izlaze i međusobne veze unutar visokoškolske institucije i u odnosu na okolinu,
◆ usaglasiti standarde i izlaze visokoškolskih institucija u cilju njihovog međusobnog priznavanja,	◆ definisati ciljeve kvaliteta, planirati njihovo ostvarenje i iste kontinuirano preispitivati,
◆ obezbijediti odgovarajuće resurse za realizaciju principa Bolonjskog procesa,	◆ obezbijediti neophodne resurse za realizaciju definisanih ciljeva i procesa,
◆ definisati i uspostaviti obaveze, odgovornosti i pravila ponašanja svih učesnika u visokoškolskom obrazovanju putem odgovarajućih nastavnih planova i programa i kreditnog (ECTS) sistema vrednovanja, kao i odgovarajuće modele praćenja napretka studenata, nastavnog i administrativnog osoblja,	◆ definisati i uspostaviti ovlašćenja, odgovornosti i pravila ponašanja svih učesnika unutar svakog identifikovanog procesa putem odgovarajuće dokumentacije,

◆ obezbijediti jednake standarde, lako razumljive i uporedive diplome radi ostvarenja prohodnosti i ujednačenog kvaliteta visokoškolskih sistema,	◆ uspostaviti sistem prikupljanja povratnih informacija iz procesa i od korisnika usluga, kao i adekvatne metode mjerenja njihovog zadovoljstva u cilju kontinuiranog poboljšanja cjelokupne visokoškolske djelatnosti,
◆ obezbijediti i promovirati cjeloživotno učenje	◆ planirati i izvoditi kontinuirano osposobljavanje i dodatno obrazovanje sa dokazima o njihovom provođenju,
◆ akreditirati nastavne planove i programe i visokoškolske institucije.	◆ certifikovati sistem upravljanja kvalitetom.

Navedeni prikaz sličnosti pojedinih zahtjeva Bolonjskog procesa i međunarodnog standarda ISO 9001:2000 ukazuje da oni u osnovi imaju isti krajnji cilj, a može se govoriti čak i o njihovoj kompatibilnosti. Čitava suština je u tome da se dostigne optimalni kvalitet procesa rada na visokoškolskim institucijama kroz organizovan, sistematičan i standardizovan pristup.

5. ZAKLJUČCI

Sistem za osiguranje i upravljanje kvalitetom podrazumijeva uspostavljanje standardnih i transparentnih postupaka rada osmišljenih tako da doprinesu ostvarenju određenih ciljeva. S toga se implementacija sistema upravljanja kvalitetom može smatrati osnovom i prvim ozbiljnijim korakom daljeg razvoja infrastrukture kvaliteta unutar određene visokoškolske institucije. Istovremeno, ovakav pristup, pored toga što udovoljava postavljenim principima Bolonjskog procesa, obezbijeduje jednostavniju primjenu i lakšu implementaciju principa upravljanja kvalitetom, standardizaciju i harmonizaciju u pogledu nivoa dostignutih napora na obezbjeđenju i upravljanju kvalitetom na cijelom univerzitetu, odnosno svim njenim članicama, ali i sve potrebnu racionalnost

organizacije i smanjenje ukupnih resursa neophodnih za bilo kakve razvojne aktivnosti u sferi visokog obrazovanja.

Visokoškolske ustanove su u obavezi da rade na bazi zahtjeva svojih klijenata – korisnika obrazovnih usluga i da ispune želje, očekivanja i nadanja u pogledu kvaliteta obrazovanja. Istraživanja su pokazala da je najbolji model obezbjeđenja i unapređenja kvaliteta visokog obrazovanja baziran na uvođenju sistema menadžmenta kvalitetom (QMS). Sistem za menadžment kvalitetom – QMS podrazumijeva uređenje poslovnog sistema kojim se organizacija usmjerava ka zahtjevima svojih korisnika, i kroz mjerenje i analizu njenog funkcionisanja obezbjeđuje konstantno unapređivanje, kako sistema, tako i njegovih outputa.

LITERATURA:

1. **Dr Sci. D. Petković, Mr Sci. S. Jašarević, I. Plančić:** *Razvoj sistema upravljanja kvalitetom na univerzitetu u Zenici kroz prizmu Bolonjskog procesa*, IV naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem „Kvalitet 2005”, Fojnica BiH, 09-12. novembar 2005. god.

2. **Z. Arsovski:** *Kvalitet i Bolonjski proces*, 32 nacionalna konferencija o kvalitetu, Kragujevac 19-21. maj 2005.

3. **Z. Arsovski S:** *Nova uloga univerziteta u nacionalnoj strategiji unapređenja kvaliteta*, Zbornik radova sa VIII nacionalnog savetovanja "Razvoj i realizacija nacionalne strategije unapređenja kvaliteta", Sokobanja, mart 2004,

4. **Arsovski S., Punoševac Z.:** *Total Quality Education Between Concept and Reality*, Zbornik radova sa međunarodne konferencije „So delovna sovršenost kon međunarodna konkurentnost", Ohrid, str. 61-70

5. **Arsovski S., Jeremić B.:** *Strategijski pristup dizajniranju univerzitetskog obrazovanja*, Zbornik radova sa naučnog skupa "Reforme sistema univerzitetskog obrazovanja u Srbiji na pragu trećeg milenijuma", Kragujevac, maj 2000, s. 151-161.

6. **R. Maksimović, I. Ćosić i dr.:** *Iskustva u primjeni standarda ISO 9000 u obrazovnim institucijama*, XI skup trendovi razvoja "Šta donosi novi zakon o visokom obrazovanju", Kopaonik, 07-10. 03. 2005.

BOLOGNA PROCESS AND ISO 9001:2000 STANDARD

Abstract

This paper is focused on basic requirements related to the quality of Bologna process. It was shown that Bologna process and ISO 9001:2000 standards, are actually

compatible. Europe agreed and adopted Bologna declaration in order to foster quality assurance and services of higher institution in a harmonious and advanced manner. However, both Bologna and Sorbonne declarations have not given clear answers to what method are to be applied to accomplish such goals set before higher education institutions. In the upcoming upgrade and improvement process higher institutions shall have to face many problems that are mostly related to the quality management system.

Key words: quality, Bologna process

Bosiljka CICMIL¹

INFORMACIONI SISTEM O NAUČNO-ISTRAŽIVAČKOJ DJELATNOSTI U CRNOJ GORI (E-CRIS.CG)

Rezime

Nedavno uspostavljenim informacionim sistemom o istraživačkoj djelatnosti u Crnoj Gori (E-CRIS.CG), s bazama podataka o istraživačima, istraživačkim organizacijama i projektima, i s neposrednim pristupom bibliografijama istraživača u nacionalnom bibliotečko-informacionom sistemu COBISS.CG, obezbijediće se javnost, praćenje i evaluacija rezultata istraživačke i razvojne djelatnosti na individualnom i opštem planu. S tim u vezi, Ministarstvo prosvjete i nauke se obavezalo da će, prilikom apliciranja na konkurs za finansiranje naučno-istraživačke djelatnosti, vršiti provjeru da li su prijavljeni istraživači i članovi istraživačkih timova ažurirali podatke u bazi E-CRIS.CG i najavilo da će od istraživača obavezno zahtijevati vođenje bibliografija u sistemu COBISS.CG.

Ključne riječi: Informacioni sistem o naučno-istraživačkoj djelatnosti u Crnoj Gori (E-CRIS.CG), CRIS, bibliotečko-informacioni sistem Crne Gore (COBISS.CG), bibliografije istraživača

1. Uvod

Začetak razvoja računarski podržanih informacionih sistema o istraživačkoj djelatnosti datira od sedamdesetih godina prošlog vijeka. U početku su to bili informacioni sistemi o istraživačkim projektima, koji su vremenom dopunjavani podacima o istraživačima, istraživačkim organizacijama, istraživačkoj opremi itd.

Korisnicima informacionih sistema o istraživačkoj djelatnosti – istraživačima i inovatorima, istraživačkim i obrazovanim organizacijama, državnoj administraciji, preduzećima i javnosti uopšte, informacioni sistemi o istraživačkoj djelatnosti omogućavaju lakše donošenje odluka o podršci i razvoju istraživačkim procesima, lakši transfer rezultata istraživanja u praksu,

¹ Mr Bosiljka Cicmil, direktor Univerzitetske biblioteke Univerziteta Crne Gore

procjenu i upravljanje projektima, povezivanje i integraciju nacionalnih sistema u međunarodne, transparentnost i uvid u rezultate istraživanja itd.

2. CRIS (Current Research Information System)

Evropski informacioni sistemi o istraživačkoj djelatnosti poznati su pod zajedničkim nazivom CRIS (Current Research Information Systems). CRIS je nastao kao projekat Evropske komisije. Njegova integracija i šira upotreba bila je uslovljena standardizacijom strukture podataka, koja je danas u većini slučajeva usaglašena sa međunarodno priznatim formatom CERIF (Common European Research Information Format), koji propisuje strukturu podataka o istraživačkim projektima, a sadrži i preporuke u odnosu na istraživačke organizacije, odjeljenja i istraživače.

CERIF održava i razvija organizacija E-CRIS.

Veoma važna karakteristika savremenog razvoja sistema CRIS, sa aspekta korišćenja, je njihova dostupnost preko interneta i širenje sadržaja na nova područja, prije svega na:

- finansijske izvore za istraživanja,
- informacije o patentima i inovacijama,
- korišćenje rezultata istraživanja,
- evaluaciju istraživačkog rada,
- veze s drugim (bibliografskim) bazama podataka i
- multimedijske baze podataka.

3. Informacioni sistem o istraživačkoj djelatnosti u Crnoj Gori (E-CRIS.CG)

S ciljem da državama koje izgrađuju i razvijaju svoje autonomne nacionalne bibliotečko-informacione sisteme na platformi COBISS pomogne u stvaranju uslova za vođenje bibliografija istraživača u sistemu COBISS, Institut informacijskih znanosti iz Maribora (IZUM) je, u skladu sa preporukama CERIF-a, na osnovu sopstvenih iskustava u razvoju i održavanju sistema o istraživačkoj djelatnosti Slovenije (SICRIS), pripremio i besplatno ponudio univerzalnu web aplikaciju E-CRIS za uspostavljanje nacionalnih informacionih sistema o istraživačkoj djelatnosti s bazama podataka o istraživačkim programima i projektima, istraživačkim organizacijama, istraživačkim grupama i istraživačima (2005).

Baze podataka u okviru ovih informacionih sistema su međusobno povezane. Podaci se unose na domaćem i engleskom jeziku, a pretraživanje se vrši po svim ključnim poljima.

Nacionalni E-CRIS sistemi su neposredno povezani sa nacionalnim bibliografsko-informacionim sistemima COBISS, odnosno sa njihovim

bibliografsko-informacionim bazama podataka COBIB, što korisnicima omogućava neposredan uvid u bibliografije istraživača, istraživačkih organizacija i projekata u sistemu COBISS. Svakom istraživaču, prilikom evidencije u sistemu E-CRIS, dodjeljuje se šifra istraživača, koja se dodjeljuje i bibliografskim zapisima u bibliografsko-informacionim bazama podataka², što znači da će se u bibliografiji istraživača naći samo one bibliografske jedinice koje sadrže ovu jednoznačnu identifikacionu oznaku istraživača. Dakle, povezanost nacionalnih sistema E-CRIS i COBISS omogućava ispis bibliografija istraživača i, samim tim, bibliografija za istraživačke grupe, ili timove u okviru istraživačkih projekata ili programa.

Bibliografije, čija je izrada i vođenje zasnovana na jedinstvenoj metodologiji, mogu biti potpune (kompletne) ili reprezentativne. Potpune bibliografije predstavljaju popis svih bibliografskih jedinica pojedinačnog istraživača, dok reprezentativne bibliografije sačinjavaju bibliografske jedinice po izboru samog istraživača.

Ovako uređen sistem o istraživačkoj djelatnosti i njegova funkcionalna povezanost sa bibliografijama istraživača omogućava ne samo javnost rezultata istraživačke i razvojne djelatnosti, već predstavlja relevantnu informacionu osnovu za praćenje i evaluaciju rezultata istraživačkog i razvojnog rada kako na individualnom, tako i na opštem (nacionalnom) planu.

3. 1. Uloga Univerzitetske biblioteke

Kako aktivnosti na implementaciji, razvoju i održavanju informacionog sistema o istraživačkoj djelatnosti u Crnoj Gori još uvijek nijesu bile institucionalizovane u vidu nacionalnog E-CRIS centra³, Univerzitetska biblioteka, kao centralna biblioteka najveće istraživačke institucije – Univerziteta Crne Gore, 01. 01. 2006. godine preuzela je koordinaciju aktivnosti za uspostavljanje i vođenje centralnog registra istraživača, istraživačkih organizacija i projekata (E-CRIS.CG), kao uslov za vođenje bibliografija istraživača u nacionalnom bibliotečko-informacionom sistemu COBISS.CG. Individualnu obuku za unos podataka obavio je IZUM u decembru 2005. godine, u Univerzitetskoj biblioteci. Osim toga, IZUM je od 2006. do 2007. godine bio i sufinansijer organizacionih aktivnosti, prikupljanja i unosa podataka.

² Osim šifre istraživača, bibliografski zapisi za bibliografije istraživača moraju sadržavati i tipologiju dokumenta/rada, što predstavlja osnov za klasifikaciju bibliografskih jedinica.

³ Funkcije E-CRIS centra najčešće obavlja nadležno ministarstvo za nauku ili neka druga ovlašćena institucija ili agencija. U Sloveniji, na primjer, Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (AARS) vrši evidenciju izvodjača istraživačke i razvojne djelatnosti, organizuje i upravlja Informacionim sistemom za istraživačku djelatnost Slovenije (SICRIS), vrši evaluaciju i finansiranje istraživanja itd.

Univerzitetska biblioteka je, u tom cilju, sprovela edukaciju zaposlenih u svim visokoškolskim bibliotekama Univerziteta - članicama informacionog sistema COBISS. CG, kako bi svaka od njih unosila i ažurirala podatke o istraživačima i organizacionim jedinicama u čijem su sastavu, dok bi za sve ostale unos vršila Univerzitetska biblioteka. Međutim, kako je vrlo brzo postalo jasno da većina biblioteka nema dovoljno kadra za ovaj posao, Univerzitetska biblioteka je, kao koordinator ovih aktivnosti, zadužila Biblioteku prirodno-matematičkih i tehničkih nauka da vodi i održava evidenciju istraživača i istraživačkih organizacija za cio Univerzitet.

Crnogorski informacioni sistem o istraživačkoj djelatnosti – E-CRIS.CG (Current Research Information System in Montenegro), dostupan na adresi: http://e-cris.cg_cobiss.net, u eksperimentalnom periodu od 2006. do 2008. godine, kada je podatke prikupljala i unosila Univerzitetska biblioteka, punjen je, u stvari, inicijalnim podacima o istraživačkim ustanovama i istraživačima sa Univerziteta Crne Gore⁴. U tom periodu evidentirani su i javno dostupni (inicijalni) podaci za:

- 830 istraživača i
- 23 istraživačke organizacije.

S obzirom na obavezu Univerzitetske biblioteke da vodi i koordinira izradu bibliografija nastavnika i saradnika Univerziteta Crne Gore, ona je, odmah zatim, u saradnji sa IZUM-om, organizovala kurs za obuku bibliotekara na izradi bibliografija istraživača u sistemu COBISS (*Korišćenje programske opreme COBISS2/Katalogizacija – bibliografije istraživača*). Zbog malog broja visokoškolskih biblioteka uključenih u nacionalni uzajamni bibliografski sistem – COBISS.CG i malog broja bibliotekara u njima, odnosno još manjeg broja bibliotekara sa licencama za kreiranje bibliografskih zapisa u programskom okruženju COBISS, koji bi, nakon edukacije, učestvovali u izradi i vodjenju personalnih bibliografija u svojim matičnim ustanovama, uključeni su i bibliotekari iz nacionalne biblioteke i biblioteke CANU.

Univerzitetska biblioteka je, odmah zatim, uprkos izuzetno lošim kadrovskim i infrastrukturnim uslovima, počela sa izradom i vodjenjem personalnih bibliografija u sistemu COBISS.CG⁵. No, na žalost, sve do danas nije bilo podrške, niti nekog većeg interesovanja za njihovu izradu, kako od

⁴ Nastavnici i saradnici Univerziteta, kao i organizacione jedinice Univerziteta (fakulteti, visoke škole, studijski programi, naučni instituti i dr).

⁵ Osim Univerzitetske biblioteke, bibliografske zapise za personalne bibliografije istraživača kreira i Pomorska biblioteka iz Kotora i vrlo mali broj crnogorskih biblioteka (Biblioteka CANU i CNB).

Slovenija je razradila jedan od najuredjenijih i najpreglednijih sistema bibliografija istraživača, koji danas predstavlja neophodan informacioni osnov za evaluaciju rezultata istraživačkog rada. S tim u vezi, IZUM pomaže i drugim državama sufinansiranjem izrade bibliografskih zapisa za bibliografije istraživača u nacionalnim bibliotečko-informacionim sistemima u okviru mreže COBISS.Net (plaćanjem prema broju kreiranih zapisa).

strane samih istraživača i institucija za čije se potrebe one izrađuju, tako ni od Ministarstva prosvjete i nauke i Univerziteta Crne Gore.

Izrada bibliografija istraživača predstavlja vrlo kompleksan i, prije svega, odgovoran posao. O njihovoj kompletnosti, tačnosti i ažurnosti trebalo bi, osim bibliotekara, da brinu i sami autori. Njihova saradnja je neophodna kako na planu kompletnosti bibliografija i preciznosti podataka, tako i pri određivanju tipologije i razvrstavanja dokumenata i radova, odnosno bibliografskih jedinica istraživača⁶.

3. 2. Ministarstvo prosvjete i nauke – nacionalni E-CRIS centar

Od 01.01.2009. g. upravljanje Informacionim sistemom o istraživačkoj djelatnosti u Crnoj Gori i funkciju nacionalnog E-CRIS centra preuzelo je Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore, koje je, u skladu sa prioritetima utvrđenim u *Strategiji naučno-istraživačke djelatnosti Crne Gore (2008-2016)*, izrazilo namjeru da već u prvom kvartalu 2009. godine završi aktivnosti na formiranju baza podataka o izvodjačima istraživačke i razvojne djelatnosti u Crnoj Gori.

U tom cilju, a s obzirom na novu metodologiju prikupljanja i ažuriranja podataka, Ministarstvo se obratilo rektoru, dekanima i direktorima naučno-istraživačkih ustanova u Crnoj Gori, s ciljem da se u svakoj od njih odredi kontakt osoba, koja će biti odgovorna za unos i ažuriranje podataka za tu ustanovu u sistemu E-CRIS.CG i koja će od nacionalnog E-CRIS centra dobiti pravo na autorizovanu prijavu u sistem (korisničko ime i šifru za autorizovanu prijavu u sistem), na osnovu čega će moći da online ažurira podatke o ustanovi, uključujući podatke o istraživačkim odjeljenjima, odnosno grupama, kao i podatke o načinu zaposlenja istraživača, dok će istraživači na svoju ličnu e-adresu od E-CRIS centra dobiti korisničko ime i šifru za autorizovanu prijavu u sistem. Na osnovu korisničkog imena i šifre za autorizovanu prijavu u sistem, istraživači mogu sami da online ažuriraju podatke o sebi.⁷

U informacioni sistem E-CRIS.CG evidentiraju se izvodjači istraživačke i/ili razvojne djelatnosti u Crnoj Gori koji ispunjavaju sljedeće uslove:

- **Istraživačka organizacija** može biti univerzitet ili organizaciona jedinica univerziteta (fakultet, institut, visoka škola...) ili drugo pravno lice u

⁶ Klasifikacija bibliografskih jedinica u bibliografiji istraživača vrši se prema važećoj jedinstvenoj tipologiji dokumenata /radova za vođenje bibliografija u sistemu COBISS. Koristi se globalni šifarnik, a definicije i objašnjenja pojedinačnih tipova dokumenata/radova dati su u priručniku Comarc/B, Dodatak F6.

Više podataka o metodologiji prikupljanja i ažuriranja podataka u E-CRIS.CG vidjeti na: <http://e-cris.cg.cobiss.net>.

javnom ili privatnom sektoru sa registrovanom istraživačkom ili razvojnom djelatnošću (*Centralni registar Privrednog suda u Podgorici*) i najmanje jednim zaposlenim istraživačem.

- **Istraživač** je fizička osoba sa najmanje univerzitetskim obrazovanjem, koja obavlja istraživačku ili razvojnu djelatnost i koja se obaveže da će svoju bibliografiju voditi u sistemu COBISS.

Upis u informacioni sistem E-CRIS.CG je obavezan za istraživačke organizacije i istraživače koji učestvuju u projektima finansiranim iz budžetskih sredstava. Poželjno je, međjutim, da se u E-CRIS.CG evidentiraju svi izvodjači istraživačke i razvojne djelatnosti u Crnoj Gori u cilju njihove promocije i saradnje na nacionalnom i međunarodnom planu. S tim u vezi, Ministarstvo se obavezalo da će, prilikom apliciranja na konkurs za finansiranje naučno-istraživačke djelatnosti, vršiti provjeru prijavljenih istraživača i članova istraživačkih timova iz naučno-istraživačkih projekata, da li su ažurirali podatke u bazi E-CRIS.CG.

Upis u informacioni sistem E-CRIS.CG sam po sebi ne znači da izvodjači istraživačke i/ili razvojne djelatnosti – istraživač ili istraživačka organizacija ispunjavaju uslove za izvodjenje budžetski finansiranih projekata koje određuje Ministarstvo prosvjete i nauke.

Prikupljanje, upis, kontrolu i održavanje podataka u sistemu E-CRIS.CG, sa različitim ovlaštenjima, obavljaju sljedeći subjekti:

- istraživači,
- kontakt osobe za E-CRIS.CG u istraživačkim organizacijama i
- nacionalni E-CRIS centar.

Nacionalni E-CRIS centar organizuje i koordinira sve aktivnosti u vezi sa implementacijom sistema E-CRIS.CG, provjerava uslove za upis, odnosno registraciju i vrši nadzor kvaliteta podataka koje mu dostavljaju istraživači i istraživačke organizacije.

4. Zaključak

Za savremeno društvo, koje podržava razvoj zasnovan na znanju i informacijama, bez uredje, njih informacionih sistema o istraživačkoj djelatnosti ne može se zamisliti nijedan aspekt njegovog razvoja. Zato je danas uspostavljanje i razvoj kompatibilnih informacionih sistema o istraživačkoj djelatnosti (CRIS) postalo sastavni dio nacionalnih politika razvoja većine evropskih država. Dostupnost i transparentnost informacija o istraživačkim potencijalima i rezultatima istraživačke djelatnosti predstavlja preduslov za njihovo efikasno korišćenje u praksi, ocjenu stanja i dalji razvoj nauke.

LITERATURA

1. Dinevski, Dejan, *Informacijski sistem SICRIS*, referat pročitana na Konferenci uporabnikov COBISS&SICRIS 2000, Maribor, 28. i 29. novembar 2000.

2. Seljak, Tomaž, *Bibliografije raziskovalcev v sistemu COBISS. SI*, referat pročitana na Konferenci COBISS 2005 »Stanje in problemi avtomatizacije knjižnic v državah CEI – Konkurenčnost knjižnic v informacijski družbi«, Maribor, 9-10. novembar 2005.

3. Spasojević, Ivana, Obrada personalnih bibliografija u programskom okruženju COBISS, *Visokoškolske biblioteke*, god. 5(2008), br. 1. Dostupno na: <http://www.unilib.bg.ac.yu/zajednica01/izdanja>

4. *Strategija naučno-istraživačke djelatnosti Crne Gore (2008-2016)*, Podgorica, maj 2008. Dostupno na: www.mpin.cg.yu

5. Zakon o naučno-istraživačkoj djelatnosti Crne Gore, *Sl. list RCG*, br. 71/05

6. <http://e-cris.cg.cobiss.net>, Informacioni sistem o istraživačkoj djelatnosti u Crnoj Gori - E-CRIS.CG

7. <http://www.cobiss.net>, Mreža bibliotečkih informacionih sistema (COBISS.Net)

Research Information System in Montenegro (E-CRIS.CG)

Abstract

Through recently established Research Information System in Montenegro (E-CRIS.CG), with databases on researchers, research organizations and projects, and with direct access to researchers' bibliographies within the National Library and Information System COBISS.CG – publicity, monitoring and evaluating research results of research and development activities on individual and general level will be provided. In this respect, Ministry of education and science is committed to perform evaluation if researchers and members of research teams who have applied have updated information within the database E-CRIS.CG, during the application procedure to the call for financing scientific-research activities. The Ministry also announced that researchers will be obliged to manage bibliographies within the COBISS.CG system.

Keywords: Research Information System in Montenegro (E-CRIS.CG), CRIS, Library and Information system COBISS.CG, researchers' bibliographies

Tamara MILIĆ¹

DJECA SA POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA U CRNOJ GORI

Rezime

Ministarstvo prosvjete i nauke učinilo je i čini se mnogo važnih koraka u cilju sveobuhvatnog procesa evropskih integracija u Crnoj Gori, a naročito u pogledu procesa vaspitanja i obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Kao jedan od problema koje smo uočili jeste da kod nas ne postoji jasan kriterijum, decidno usaglašene definicije, strukovna saglasnost oko termina djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Stoga smo projektno najprije, jasno definisali kriterijume, a na osnovu kojih smo i ažurirali bazu podataka o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama. Istovremeno smo uradili i tzv. deskriptivnu analizu dobijenih informacija na način što smo interpretirali status, stepen pripremljenosti ustanove, analizirali stavove, razumijevanje koncepta inkluzije i sl. Ovim putem smo dobili i prilično jasnu sliku stanja obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama, ali i preporuke za unapređenje na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja:

- *Na predškolskom nivou vaspitanja i obrazovanja potrebno je:* Povećati broj djece sa smetnjama u razvoju i u riziku; Stalna obuka kadra; Zadovoljiti i ispuniti standarde u pogledu arhitektonske prilagođenosti ustanova; Poboljšati saradnju sa zdravstvenim ustanovama, ustanovama socijalne zaštite, kao i protok informacija ka daljim nivoima školovanja; itd.

- *Na nivou osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja:* Obezbijediti arhitektonsku prilagođenost škola i didaktičku opremljenost za rad sa specifičnim smetnjama; Obučiti kadar (naročito kadar iz predmetne nastave); Povećati obuhvat djecom sa posebnim obrazovnim potrebama u manjim sredinama; Razvijati programe tzv. djelimične inkluzije sa; Razvijati asistenciju i volonterizam u školama; itd.

- *Srednjoškolski nivo vaspitanja i obrazovanja* potrebno je u pogledu inkluzivnog principa unaprijediti na sljedeći način: Insistirati na edukaciji za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama i motivaciji kadra i razvoju pozitivne svijest o inkluzivnom obrazovanju; Razvijati programe tzv. djelimične inkluzije sa Posebnim ustanovama; Razvijati forme volonterizma i vršnjačke pomoći; Raditi na arhitektonskoj pristupačnosti;

¹ Tamara Milić, samostalni savjetnik u Ministarstvu prosvjete i nauke Crne gore

• *U odnosu na sistem posebnih ustanova bila bi potrebna:* Deinstitutionalizovati i transformisati posebne ustanove u resurs centre; Razviti djelimičnu inkluziju; Obezbijediti koncept individualnih obrazovnih planova za svako dijete u skladu sa njegovim karakteristikama, a naročito kada se radi o djeci sa autizmom i intelektualnim smetnjama itd.

Ključne riječi: djeca sa posebnim obrazovnim potrebama, kriterijumi, preporuke, obrazovni nivoi, inkluzija, voluntarizam, resurs centri, prilagođena arhitektura

I UVOD

Ministarstvo prosvjete i nauke je od 1998. godine kroz nekoliko projekata započelo razvijanje inkluzivnog pristupa u procesu vaspitanja i obrazovanja, a 2004. godine je donesen Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim potrebama. Pored toga, usvajanjem standarda važnih za obrazovanje djece sa posebnim potrebama, koji se kroz reformu obrazovanja uspješno implementiraju na nivou škola, lokalne zajednice i države Crne Gore, učinjeno je i čini se mnogo važnih koraka u cilju sveobuhvatnog procesa evropskih integracija u Crnoj Gori.

U martu 2008. godine usvojena je Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori. Strategija predviđa prijedloge za terminologiju koja će biti u upotrebi. *Djeca sa posebnim obrazovnim potrebama*² umjesto djeca sa posebnim potrebama, a tu spadaju:

• *Djeca sa smetnjama u razvoju* - djeca sa tjelesnom, mentalnom i senzornom smetnjom i djeca s kombinovanim smetnjama;

• *Djeca sa teškoćama u razvoju* - djeca sa poremećajima u ponašanju; teškim hroničnim oboljenjima; dugotrajno bolesna djeca i druga djeca koja imaju poteškoće u učenju i druge teškoće uzrokovane emocionalnom, socijalnom, jezičkom i kulturološkom deprivacijom;

Za ove kategorije kod nas ne postoji jasan kriterijum, decidno usaglašene definicije, saglasnost unutra struke, tako da postoje prepreke u prikupljanju podataka za ove kategorije.

OPIS PROJEKTA I PROJEKTNIH OBAVEZA I AKTIVNOSTI

Ciljevi projekta su bili, najprije, jasna definicija kriterijuma za, a nakon toga i ažurirana Baza podataka o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama. Dakle, kao prvo su precizirani termini iz tzv. kategorije "A" kao i napravljene dodatne definicije sa ciljem uniformnog pristupa tzv. „B i C kategorijama“. Nakon toga se pristupilo prikupljanju podataka na osnovu definisanih kategorija djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Samim tim proces

² Akcenat se stavlja na prepreke i barijere koje postoje u okruženju djeteta, a ne na smetnju ili teškoću koja je razvojna ili trenutna karakteristika djeteta.

ažuriranja Baze podataka o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama je tekao kroz dvije faze.

Prva faza projekta:

- Kreiranje i organizacija fokus grupa za pedagoge i psihologe vaspitno-obrazovnih ustanova za definisanje kriterijuma i indikatora;
- Kreiranje i organizacija intervjuja sa pedagogima i psiholozima za definisanje kriterijuma i indikatora;
- Pravljenje scenarija i organizacija radionice za stručne službe u Podgorici za definisanje kriterijuma i indikatora;
- Kreiranje, distribucija upitnika za Udruženja roditelja djece sa smetnjama u razvoju, kao i za ostale ustanove i organizacije koje se bave problematikom djece sa posebnim obrazovnim potrebama za definisanje kriterijuma i indikatora i
- Analiza podataka dobijenih različitim metodama iz koje će proistići definisanje terminologije, kriterijuma i indikatora.

Druga faza projekta

- Kreiranje upitnika koji će biti poslani svim vaspitno-obrazovnim ustanovama u Crnoj Gori sa ciljem prikupljanja podataka o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama u vaspitno-obrazovnom sistemu, a koji će biti zasnovani na jasnije definisanoj terminologiji, kriterijumima i indikatorima;
- Pilotiranje i finalizacija Upitnika;
- Obuka predstavnika pedagoško-psiholoških službi za popunjavanje upitnika (tri radionice: sjeverni, centralni, južni dio Crne Gore);
- Distribucija Upitnika i sakupljanje podataka iz škola i
- Unos i analiza podataka.

METODOLOGIJA

U cilju uspostavljanja opšteprihvatljivih, dogovorenih i razumljivih kriterijuma za prikupljanje podataka o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama koristili smo sljedeće metodolške postupke i tehnike: fokus grupe, intervju, radionice i uputnike. Primijenjeni su tako da bude pokrivena teritorija cijele Crne Gore.

ZAKLJUČCI I USPOSTAVLJENI KRITERIJUMI I INDIKATORI

Nakon metodološkog procesa provedenog u cilju uspostavljanja opšteprihvatljivih, dogovorenih i razumljivih kriterijuma za prikupljanje podataka o djeci sa posebnim obrazovnim potrebama dobijene su sljedeće preporuke koje su i korištene prilikom kreiranja upitnika.

Glavni kriterijumi za procjenjivanje B – kategorije

Kategorija	Kriterijum	Opis ponašanja
a) učenici sa metnjama ili nedostacima u emocionalnom funkcionisanju	<i>Učenici kod kojih su registrovani:</i> - strahovi, fobije, neuroze, anksioznost, niska frustraciona tolerancija, - povučenost i sl.	<i>Učenik/učenica:</i> se ne druži sa drugom djecom, ne komuniciranje sa drugom djecom i nastavnicima, razvija otpor pri dolasku u školu, plače... razvija psihosomatske reakcije (česte glavobolje, često traži da ide kući i sl.)
b) učenici sa problemima u ponašanju	- izostajanje iz škole i neopravdani izostanci (<i>što prevazilazi prihvatljive brojke, učestalost iz godine u godinu,</i>) - nasilje (<i>često se pojavljuju u pedagoško-psihološkoj službi zbog agresivnih i nasilnih ispada</i>) - djeca koja u kontinuitetu (<i>učestalo, godinama</i>) imaju izrečene teže vaspitne mjere (<i>ukor direktora, ukor nastavnčkog vijeća i teži</i>) - delinkvencija i uživanje narkotika	- pokazuje učestalost neprihvatljivog ponašanja u dugogodišnjem trajanju, - ima veliki broj izostanaka koju su sukcesivne i duže traju i sl. - ima broj razgovora i učestalost upućivanja u pedagoško-psihološku službu, - ima veliki broj zapisa u kontinuitetu/višegodišnjem trajanju, - kontinuirano izricanje vaspitnih mjera i njihova učestalost
c) učenici sa teškoćama u učenju	<i>Prvobitno, učenici koji imaju problem sa:</i> pažnjom, motivacijom, disleksijom, disgrafijom, diskalkulijom. <i>Ali i učenici koji:</i> od početka školovanja i u kontinuitetu imaju nedovoljne ocjene iz ključnih predmeta (<i>maternji jezik i matematika</i>), su sa 4 i više slabih ocjena (<i>kontinuirano</i>), djeca koja uzimaju lijekove npr. za epilepsiju	- opšti uspjeh nezadovoljavajući u višegodišnjem trajanju, - broj slabih ocjena u kontinuitetu - u kontinuitetu pohađanje dopunske nastave i sl.

Glavni kriterijumi za procjenjivanje C – kategorije		
Kategorija	Kriterijum	Indikator i opis
a) <i>učenici sa ometajućim socio-ekonomskim faktorima</i>	nepovoljni materijalni uslovi u kojima djeca žive, djeca bez roditeljskog staranja, zapostavljena, zanemarivana i zlostavljana djeca (<i>koja trpe nasilje u porodici</i>), disfunkcionalna porodica (kriminal, droga, bolest i sl.)	podatke treba imati od samog momenta uključivanja djeteta u obrazovno – vaspitni proces – razmjena informacija po nivoima školovanja, komunikacija i saradnja sa Centrom za socijalni rad, nezaposlenost roditelja
b) <i>učenici sa ometajućim kulturološkim faktorima</i>	RAE, druga rasa, druga kultura, pripadnost tzv. „rizičnim grupama“	specifičnost porodičnog milja, sistem vrijednosti koji se njeguje u porodici nije usklađen sa onim opšteprihvaćenim u društvu
c) <i>učenici sa ometajućim jezičkim faktorima</i>	- školovanje na maternjem jeziku - bilingvizam u porodici	u porodicama se ne koristi jezik zajednice, već je maternji jezik neki drugi jezik. <i>voditi računa o tome koliko dugo borave u našoj zemlji, uzeti u obzir koji se jezik kod kuće upotrebljava i sl. doseljavanje iz druge zemlje u kojoj je dijete školovano na drugom jeziku duži niz godina</i>

KVANTITATIVNA I KVALITATIVNA ANALIZA DOBIJENIH PODATAKA

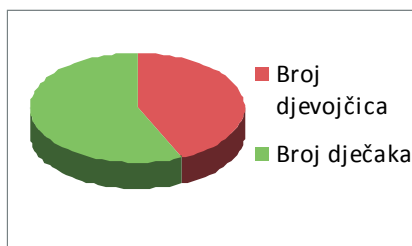
Tokom unošenja podataka u Bazu istovremeno se radila i tzv. deskriptivna analiza dobijenih informacija na način što smo interpretirali status, stepen pripremljenosti ustanove, analizirali stavove, razumijevanje koncepta inkluzije i sl. Ovim putem smo dobili i prilično jasnu sliku stanja obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama, ali i smjernice i preporuke za unapređenje.

Sumarni podaci

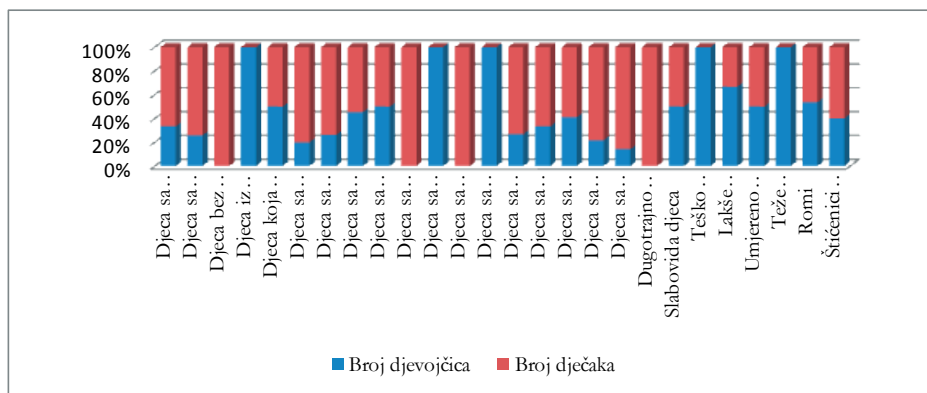
Školskim sistemom u Crnoj Gori obuhvaćeno je 3416 djece (u predhodnoj Bazi ima 2415 djece) - djevojčica 1311 (u predhodnoj Bazi - 1022), a dječaka 2105 (u predhodnoj Bazi - 1393).

Predškolski nivo vaspitanja i obrazovanja

Upitnikom je obuhvaćena 21 predškolska javna ustanova.



Broj djece sa posebnim obrazovnim potrebama



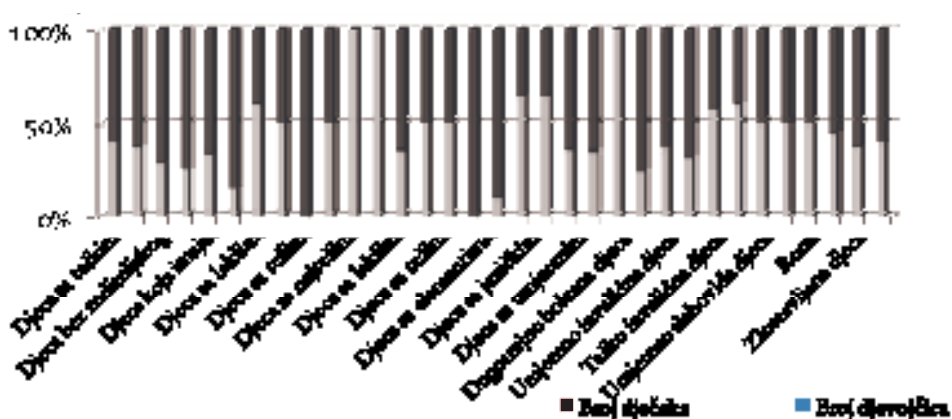
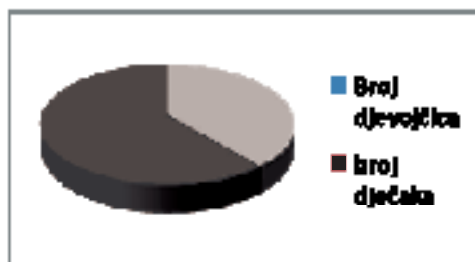
PREPORUKE za predškolski nivo školovanja

- Povećati broj djece sa smetnjama u razvoju i u riziku predškolskim sistemom vaspitanja i obrazovanja;
- Raditi na stalnoj obuci kadra u ovim ustanovama;
- Podsticati inicijativu i razvijati promoterske aktivnosti u smjeru inkluzije;
- Poseban akcenat stavljati na veći obuhvat djece sa smetnjama u razvoju i u riziku;
- Podsticati programe rane stimulisanje najrazličitijih razvojnih procesa djece sa smetnjama u razvoju i u riziku;
- Zadovoljiti i ispuniti standarde u pogledu arhitektonske prilagođenosti ustanova,
- Poboljšati saradnju sa zdravstvenim ustanovama, ustanovama socijalne zaštite, kao i protok informacija ka daljim nivoima školovanja;

- Pod kontrolu staviti rad tzv. "privatnih vrtića", naročito u pogledu obučenosti kadra, metoda rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama i
- Razvijati programe podrške roditeljima djece sa posebnim obrazovnim potrebama.

Osnovnoškolski nivo vaspitanja i obrazovanja

Upitnikom je obuhvaćena 161 osnovnoškolska javna ustanova. Broj djece na ovom nivou školovanja:



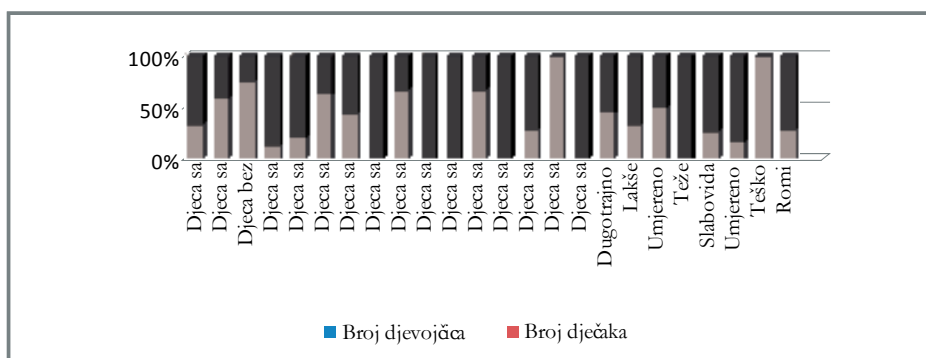
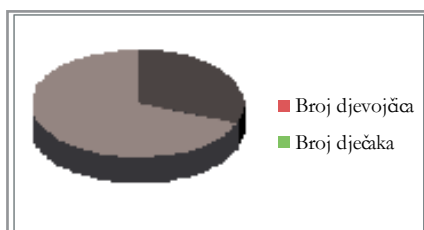
Preporuke za osnovnoškolski nivo školovanja:

- Obezbijediti arhitektonsku prilagođenost škola;
- Obučiti kadar, naročito u školama u manjim mjestima, a posebno u područnim školama;
- Raditi na obuci kadra iz predmetne nastave;
- Nastaviti i podsticati PRNŠ u ovoj oblasti;
- Povećati obuhvat djecom sa posebnim obrazovnim potrebama u manjim sredinama;

- Razvijati programe tzv. djelimične inkluzije sa Posebnim ustanovama, tj. organizovanja nastave za učenike sa smetnjama u razvoju iz Posebnih ustanova iz pojedinih predmeta zajedno sa njihovim vršnjacima u redovnom sistemu;
- Insistirati da oba člana stručne službe budu obučena;
- Takođe, očekuje se veći rad sa djecom sa govorno-jezičkim problemima, kao i sa djecom sa specifičnim problemima učenja;
- Podsticati saradnju sa lokalnim Komisijama za usmjeravanje, kao i poštovanje rješenja iste;
- Razvijati asistenciju i volonterizam u školama i
- Obezbijediti bolju didaktičku opremljenost za rad sa specifičnim smetnjama.

Srednjoškolski nivo vaspitanja i obrazovanja:

Upitnikom je obuhvaćeno 49 srednjoškolskih ustanova (47 javnih, kako gimnazija tako i srednjih stručnih škola i 2 privatne škole - gimnazije). Broj djece na ovom nivou školovanja:



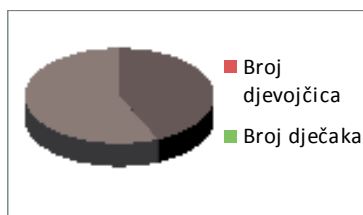
Preporuke za srednjoškolski nivo školovanja

Insistirati na edukaciji za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama;

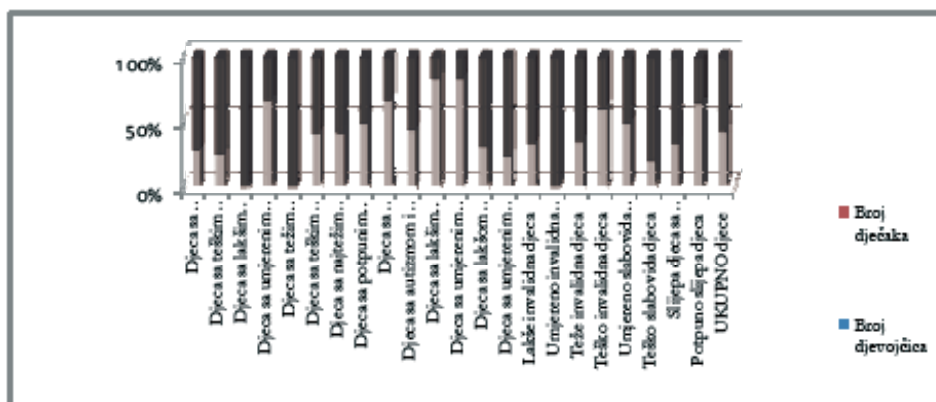
- Razvijati programe „Model škola“;
- Razvijati programe tzv. djelimične inkluzije sa Posebnim ustanovama, odnosno organizovanje nastave za učenike sa smetnjma u razvoju iz Posebnih ustanova iz pojedinih predmeta zajedno sa njihovim vršnjacima u redovnom sistemu;
- Razvijali i forme volonterizma i vršnjačke pomoći;
- Raditi na arhitektonskoj pristupačnosti;
- Poboljšati prostorne kapacitete škola;
- Primjenjivati metode koje bi podsticale tzv. „aktivnu nastavu“;
- Razvijati pozitivnu svijest o inkluzivnom obrazovanju uz upoznavanje i razumijevanje koncepta djece sa posebnim obrazovnim potrebama i inkluzivnog obrazovanja;
- Raditi na adekvatnom organizovanju pedagoško psihološke službe i njihovom upotpunjavanju i
- Raditi na motivaciji kadra;

VI.4. Posebne ustanove

Upitnikomsu obuhvaćene četiri (4) Posebne ustanove: Zavod za školovanje i profesionalnu rehabilitaciju invalidne djece i omladine iz Podgorice, Zavod za školovanje i rehabilitaciju lica sa poremećajima sluha i govora u Kotoru, Centar za obrazovanje i osposobljavanje „01. jun“ u Podgorici, JU Specijalni zavod za djecu i mlade „Komanski most“ u Podgorici.



Broj djece po vrstama smetnje i teškoće



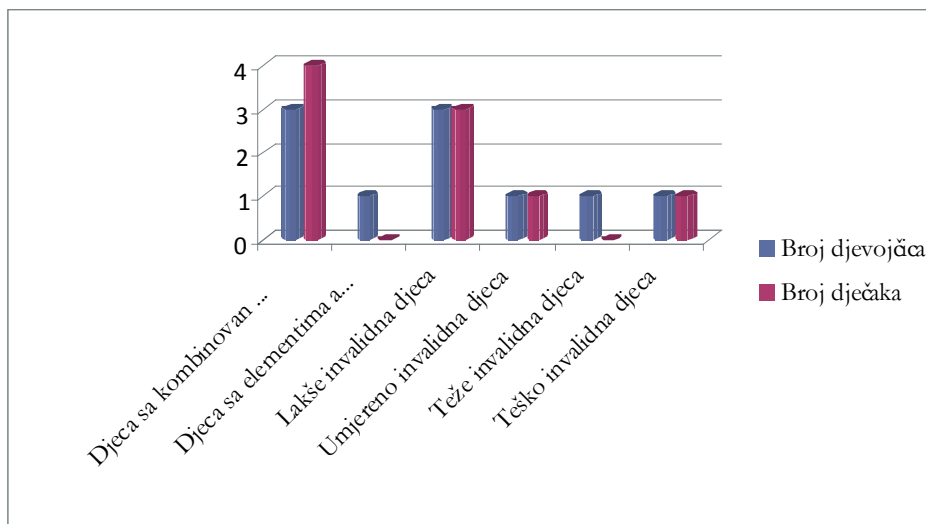
Preporuke za sistem posebnih ustanova:

- Razmatrati mogućnost deinstitucionalizacije;
- Razviti djelimičnu inkluziju u smislu pravljenja kontakta sa redovnim školama i organizovanje zajedničke nastave sa redovnim školama;
- Proces usmjerenja treba postaviti tako da eliminiše institucionalizaciju djece;
 - U pogledu rada sa djecom sa autizmom raditi na načinu i metodologiji rada, proces detekcije, ranog tretmana, a konačno, identifikacije i usmjerenja;
- Raditi na transformaciji posebnih ustanova u resursne centre i
- Koristiti koncept individualnih obrazovnih planova za svako dijete u skladu sa njegovim karakteristikama, a naročito kada se radi o djeci sa autizmom i intelektualnim smetnjama.

Dnevni centar

Kadar koji je angažovan u Dnevnom centru je potpuno edukovan, a sam Centar potpuno prilagođen. Međutim, činjenica je da se ova vrsta aktivnosti još uvijek ne prepoznaje kao stvarna potreba i nije obuhvaćena u okviru sistema vaspitanja i obrazovanja.

Dnevne centre bi trebalo sagledati kao mjesta koja će pružati i vaspitno-obrazovne programe, sa uslugama psihosocijalne podrške, edukacije za veći broj korisnika, kao i niz alternativnih usluga, npr. stanovanje uz podršku i sl.



CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MONTENEGRO

Abstract

Ministry of education has made and is making continuous efforts to build a widespread environment for European integration in Montenegro, particularly for children with special educational needs.

We identified the problem of the lack of clear criteria or synchronized definitions or professional consensus about the terms used in the area of children with special educational needs. Following the project's objectives we have first of all defined criteria for updating Data base of children for special educational needs. At the same time we have made a descriptive analysis of the information obtained in such a manner to be able to interpret the status, level of preparedness of the institution along with the analysis of attitudes, understanding of the inclusion concept etc.

This way we have obtained rather precise picture of the situation in this field and have produced recommendations for improvement of the education for children with special educational needs on all educational levels:

- *Preschool level:* Increase the inclusion of children with special needs; Continuous professional development of staff; Meet architectural standards so that institutions for children with special educational needs are adjusted for accessibility; Improve cooperation with health institutions, social security institutions, flow and exchange of information towards next levels of schooling; etc.;

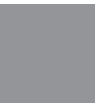
- *Primary school level:* Provide adequate architecture of schools without infrastructure barriers along with didactic equipment for the work with children with specific disturbances; Train staff (primarily subject teachers); Increase the inclusion of children with special educational needs in smaller environments; Develop programs of partial inclusion; Develop assistance and volunteerism in schools.; etc.;

- *Secondary school level:* Improve inclusion through fostering training for the work with children with special educational needs; Provide incentives for better motivation of educators towards the development of positive awareness of the inclusive education; Develop appropriate partial inclusion programs with specialized institutions for children with special needs; Develop forms of voluntary actions and assistance by the children of the same age; Improve architectural accessibility;

- *Institutions for Children with Special Needs:* Deinstitutionalise and transform special institutions into resource centres; Develop Partial inclusion; Provide concept of individual curricula for each child in compliance with its traits, particularly where related to children with autistic spectrum disorders and intellectual disabilities etc.

Key words: children with special educational needs, criteria, recommendations, educational levels, inclusion, voluntarism, resource centres, architecture adjusted for accessibility.

STRUČNO-PREGLEDNI RADOVI



Milica VUKČEVIĆ¹

VREDNOVANJE UČENIČKIH POSTIGNUĆA U SAVREMENIM PEDAGOŠKIM UČENJIMA

Rezime

Vrednovanje i ocjenjivanje učeničkih znanja i postignuća je najsloženiji i najosjetljiviji zadatak u vaspitno – obrazovnom procesu. Da bi se problemi vrednovanja i ocjenjivanja adekvatno sagledali, neophodno je osvrnuti se na njihovu istorijsku genezu, tj. njihovo shvatanje u različitim epohama razvoja ljudske civilizacije, što smo i prikazali u ovom radu. Zatim smo se bavili procesom vrednovanja i ocjenjivanja u određenim pedagoškim pravcima, i time kako su pojedini predstavnici savremenih pedagoških pravaca posmatrali i objašnjavali vrednovanje, ocjenjivanje i ispitivanje.

Cljučne riječi: vrednovanje, ocjenjivanje, ispitivanje, ispiti.

Uvod

Vrednovanje ljudskog rada, ponašanja u različitim životnim situacijama, kao i vrednovanje učeničkih znanja i postignuća su veoma osjetljiva pitanja koja prate različite aktivnosti čovjeka. Vrednovanje i ocjenjivanje učenika su kompleksni, višeslojni procesi koji zahtijevaju multidisciplinarno sagledavanje, tj. proučavanje sa aspekata različitih nauka. No, i pored toga vrednovanje još uvijek nije dovoljno proučeno, jer se navedeni proces neprekidno mora inovirati, a shodno tome i naučno preispitivati. Svaka aktivnost i rad imaju potrebu da se vrednuju. Budući da svaki učenik predstavlja posebnu individuu, koja se nalazi u stalnom razvoju, stoga je vrednovanje posebno složeno s obzirom da treba procijeniti cjelokupnu ličnost učenika (a ne samo njegovo znanje).

U ovom radu najprije smo prikazali i objasnili istorijsku retrospektivu vrednovanja i ocjenjivanja, a zatim sagledali navedene procese u savremenim pedagoškim pravcima.

¹ Milica Vukčević, diplomirani pedagog.

Istorijska retrospektiva vrednovanja i ocjenjivanja

U toku društveno-istorijskog razvoja čovjek je neprekidno umnožavao riznicu vlastitog znanja i iskustva. To je nametnulo potrebu za pronalaženjem organizovanih oblika i formi učenja i poučavanja, što je doprinijelo efikasnijem razvoju ljudskog društva. „U prvim oblicima prenošenja iskustva kao saznajnog procesa implicirana je i komponenta vrednovanja.“² Kako su se iskustva prenosila u svakodnevnim životno-radnim aktivnostima, tako se i vrednovanje afirmisalo u ovim aktivnostima kao način provjere njihove uvježbanosti, što će reći da su proces prenošenja iskustava i proces vrednovanja interaktivno uslovljeni.

Kontinuirana ekspanzija ljudskog znanja i iskustva uslovlili su i nastanak škole, kao institucije od opšteg društvenog interesa u kojoj će se mladi pripremati za obavljanje različitih društvenih uloga. Sa nastajanjem škole pojavljuje se i vrednovanje, koje je „kao organizovana planska djelatnost staro koliko i sama škola.“³

U starogrčkim državama (Sparti i Atini) posebno su vrednovane određene društvene vrijednosti. U Sparti su se, na primjer, posebno cijenile i vrednovala vojničke sposobnosti i vještine, a u Atini muzika i retorika.

U srednjovjekovnom društvu, sa naglašenim društvenim razlikama, vrednovanje je imalo veoma restriktivnu ulogu, s ciljem da se preko strogih ispita zadrži monopol na određena zanatska zanimanja. Ovim ispitima vrednovao se stepen osposobljenosti za samostalno obavljanje određenih zanata, dok su praktična znanja, vještine i sposobnosti procjenjivalo više ispitivača.⁴ Sve ovo ukazuje da su se već u feudalnom periodu pojavili visoki kriterijumi na osnovu kojih se vršilo vrednovanje i procjenjivanje rada i osposobljenosti pojedinaca za konkretne poslove. Tako se „u srednjovjekovnim crkvenim školama ... prvi put susrijeće ispit kao oblik vrednovanja znanja učenika i studenata.“⁵ Usmeno ispitivanje kao poseban oblik vrednovanja prvi put se pominje na univerzitetu u Bolonji 1219. godine, dok je oblik pismenog ispitivanja prvi put primijenjen na Triniti koledžu univerziteta u Kembridžu 1702. godine. U srednjem vijeku organizovane su samo crkvene škole (manastirske, katedralne i parohijske). Nastava se temeljila na strogom autoritetu nastavnika, oštroj disciplini i surovim kaznama. Vrednovalo se poznavanje crkvenih dogmi i kazivanje napamet naučenih fraza.⁶

2 Vilotijević, M. (1992): Vrednovanje pedagoškog rada škole, „Naučna knjiga“, Beograd, str. 5.

3 Isto, str. 5.

4 Vidi: Isto, str. 6.

5 Isto, str. 6.

6 Vidi: Kačapor, S. , Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005): Umijeće ocjenjivanja, „Univerzitet Džemal Bijedić u Mostaru i Fakultet humanističkih nauka i Međuopštinski pedagoški zavod u Mostaru“, Mostar, str. 20.

Sistem rada i sistem vrednovanja su istorijski i društveno-ekonomski uslovljeni, što znači da na karakter i način vrednovanja utiču: aktuelni sistem društvenih vrijednosti, postavljeni vaspitno-obrazovni ciljevi, metode, oblici i sredstva obrazovne djelatnosti, kao i određena koncepcija škole. Shodno tome u skolastičkim školama, na primjer, s obzirom na autoritarni stil predavača, nije se cijenila, niti vrednovala originalnost i kreativnost. Ključni zadatak svakog učenika bilo je učenje teksta napamet. Prema tome, najviše su se vrednovali odgovori učenika koji su predstavljali doslovnu reprodukciju prethodno izloženog teksta.

Treba naglasiti da su osnove tradicionalnog načina vrednovanja učeničkog individualnog postignića postavljene u 16. vijeku. U Vitembergu su 1559. godine uvedene određene vrste svjedočanstava, dok se još kasnije uvode i školski dnevници u kojima su uvođene bilješke o zalaganju, interesovanju i radnim navikama učenika.

Način ocjenjivanja koji je bio zastupljen u jezuitskim školama imao je kasnije uticaj na tzv. numeričko ocjenjivanje. Zapravo u ovim školama ocjenjivanje je bilo povezano sa takmičenjima i učenici su dobijali određeno mjesto na rang skali u skladu sa postignutim uspjehom.

U 17. vijeku, u Goti su uvedeni obavezni ispiti. Rad učenika se vrednovao u vidu godišnjih ispitnih tabela, u kojima su sadržani najvažniji podaci učenika o njihovoj kreativnosti, obdarenosti i napredovanju. Učenici su dobijali svjedočanstva na kraju školske godine.⁷

U 17. i 18. vijeku dolazi do pojave prvih građanskih škola, cehovi-škole zanatlijskih udruženja i gilde-škole trgovačkih udruženja. U ovom periodu, pod uticajem arapske nauke i kulture, otvorili su se i prvi univerziteti-najprije u Kordovi, zatim u Parizu, Bolonji, Salernu, Oksfordu, Kembriđu, Pragu, Hajdelbergu itd.⁸

Numeričko ocjenjivanje u školama uvodi se i dominantno primjenjuje u 18. i 19. vijeku. U novovjekovnom društvu obrazovanje postaje masovnije, što dodatno podstiče potrebe za što obrazovnijim i sposobnijim pojedincima. S obzirom na razlike u ljudskom saznanju i iskustvu, dolazi do prelaska sa globalnog na diferencirano ocjenjivanje, tako da s tim i vrednovanje dobija selektivnu ulogu. „**Pestaloci** je veoma oštro kritikovao ovaj sistem ocenjivanja ističući da učitelj sa ljubavlju treba da pomaže učenicima u njihovom razvoju, u dogovoru i saradnji sa roditeljima, a ne da se bavi računanjem njihovog

7 Vidi: Vilotijević, M. (1992): Vrednovanje pedagoškog rada škole, „Naučna knjiga“, Beograd, str. 8.

8 Vidi: Kačapor, S., Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005): Umijeće ocjenjivanja, „Univerzitet Džemal Bijedić u Mostaru i Fakultet humanističkih nauka i Međuopštinski pedagoški zavod u Mostaru“, Mostar, str. 20

uspjeha.⁴⁹ Numeričko ocjenjivanje i pored brojnih kritika dominantno se primjenjivalo u mnogim školama da bi umanjilo „nesklad između ubrzanog opšteg društvenog progressa i promjena u samoj školi koje su spore.“¹⁰

Potiskujući formalizam iz škola, dolazi do novog vaspitanja (drugačije se posmatra ličnost djeteta) a tako i do novog pristupa u procesu vrednovanja. Ovome su doprinijeli radovi **Vilijema Vunta, Rablea, Montenja, Komenskog** i **Djuia**, koji je ukazivao na činjenicu da škola ne bi trebala da bude priprema za život, već sam život. Uporedo sa novim vaspitanjem i obrazovanjem mijenjao se i način vrednovanja. Ono što se više vrednuje kod učenika jeste razumijevanje i povezivanje sadržaja koje su usvojili i mogućnost primjene stečenih znanja u određenim situacijama, za razliku od predhodno vrednovane i „uvažavane“ reprodukcije. Dominantan način ocjenjivanja je usmeno ispitivanje, jer je ovakav sistem ocjenjivanja jednostavan za primjenu. Sredinom 19. vijeka u Engleskoj i Sjedinjenim Američkim državama pojavio se pokret za uvođenje pismenog provjeravanja. Prema M. Vilotijeviću, **Hores Men** se zalaže za uvođenje pismenog ispitivanja koje je:

- „1) nepristrasno,
- 2) pravično prema učeniku,
- 3) njime se temeljnije provjerava znanje od usmenog ispitivanja,
- 4) onemogućava da se nastavnik meša u učeničke odgovore,
- 5) njime se sigurnije utvrđuje kvalitet nastavnog rada,
- 6) sprečava se favorizovanje pojedinih učenika,
- 7) rezultati ispita su dostupni kontroli,
- 8) omogućava se drugim licima uvid u adekvatnost i kvalitet ispitnih pitanja.“¹¹

Na osnovu ovoga možemo zaključiti da „dalji razvoj sistema vrednovanja karakteriše zahtjev da se ocjenjivanje više objektivizira, da se subjektivni faktor u što većoj mjeri otkloni primjenom novih tehnika i instrumenata ocjenjivanja.“¹² U istoriji pedagogije smatra se da je 1864. godine u Engleskoj **Džordž Fišer** prvi u praksu uveo objektivne metode, tehnike i instrumente za vrednovanje učeničkog individualnog postignića. Kako je obrazovanje još uvijek bilo na niskom stepenu razvoja Fišerova zalaganja nijesu imala odjeka u školskoj praksi. Ozbiljnija primjena kvantitativnih metoda vrednovanja pripisuju se Rajsu, a kulminaciju dostižu objavljivanjem prve Bineove skale

9 Vilotijević, M. (1992): Vrednovanje pedagoškog rada škole, „Naučna knjiga“, Beograd, str. 10.

10 Vilotijević, M. (1992): Vrednovanje pedagoškog rada škole, „Naučna knjiga“, Beograd, str. 11.

11 Isto, str. 14.

12 Kačapor, S. , Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005): Umijeće ocjenjivanja, „Univerzitet Džemal Bijedić u Mostaru i Fakultet humanističkih nauka i Međuopštinski pedagoški zavod u Mostaru“, Mostar, str. 30.

inteligencije. Dalji razvoj objektivnih metoda i tehnika vrednovanja vezan je za radove **Torndajka** i njegovih učenika koji su objavili prve standardizovane skale i testove znanja. Torndajk je 1910. godine izradio nekoliko uzoraka rukopisa kojima su stručnjaci dali određenu numeričku vrijednost. Tako je nastala kvalitativna ljestvica rukopisa koja je služila nastavnicima za procjenjivanje vrijednosti svakog učeničkog rukopisa.¹³

Vrednovanje i ocjenjivanje u savremenim pedagoškim pravcima

Nakon istorijske retrospektive procesa vrednovanja i ocjenjivanja prikazaćemo kako su se ovi procesi objašnjavali i razumijevali u različitim savremenim pedagoškim pravcima. Uporedo sa novim obrazovanjem i vaspitanjem, mijenjao se i način vrednovanja. Shodno tome, procesi vrednovanja i ocjenjivanja uvijek su pratili promjene koje su se dešavale u sistemu vaspitanja i obrazovanja i prilagođavali su se novim koncepcijama.

Adolf Ferijer – individualna pedagogija

Ferijer u svom djelu „Škola podobnosti“ ističe da su ispiti ključ koji otvara većinu socijalnih položaja. Zapravo od osnovne škole pa do univerziteta ispiti zaokupljaju pažnju i učenicima, i učiteljima. Svjetski pedagozi kao Hermann, Lietz, Decroly „proveli su protiv ispita rat na život i smrt.“¹⁴ Na petom kongresu Internacionalne lige za novo vaspitanje u Elzenoru (Danska), komisija kojom je presjedavao Garson Ryan (jedan od najvećih specijalista za oblast ispita tj. ispitivanja) osudila je zlokobno dejstvo ispita.¹⁵ Praksa pokazuje da sistem strogih i mehaničkih ispita, koji se obavljaju površno, negativno utiče na proces nastave. Učitelji, kao odgovorne ličnosti, trebali bi individualno ili kao članovi profesionalnih udruženja da se bave pitanjem ispita i reforme, saradujući sa drugim stručnjacima koji teže opštem napretku u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Izvještaj komisije o ispitima ukazuje na neophodnost novog postupka u ispitivanju, tj. nužno je preispitivanje dobre i loše upotrebe testova inteligencije, kako bi se uticalo na cjelishodniju procjenu školskih sposobnosti. Ferijer ističe tezu da treba odbaciti običaj koji učenicima nameće ispite (univerzitetske ili tehničke) u drugim institucijama, a ne u onim u kojima su se spremali. Pojedinci da bi se upisali na univerzitet morali su polagati određene ispite koji su bili selekcionog karaktera. No, i pored toga često su se tradicionalni ispiti pokazali kao bezvrijedni, jer ne odlikavaju zaista sposobnosti nekog pojedinca. Stoga se predlaže traženje

13 Vidi: Grgin, T. (1999): Školsko ocjenjivanje znanja, „Naklada Slap“, Jastrebarsko, str. 17.

14 Ferriere, A. (1932): Škola podobnosti, “Izdavačka knjižarnica Gece Kona”, Beograd, str. 52.

15 Vidi: Isto, str. 52.

novih, drugačijih načina kojima će se otkriti da li kandidat ima određene sposobnosti ili ne. Savremeni teoretičari i praktičari koji se interesuju za novo vaspitanje, posebno se interesuju i za način ispitivanja, tj. ispite, jer se protive svakom sredstvu ispitivanja s obzirom da je dokazano da sistem ispita baziran na starim metodama i programima, odvraća stvaralački napor.

Sve zamjerke o savremenim sistemima ispita, a koje su izložene na petom kongresu Internacionalne lige za novo vaspitanje, mogu se svesti na sljedeće četiri:¹⁶

- ispiti potpomažu površno pamćenje;
- ispiti pomažu naučeno mišljenje, a ne vještine pravilnog mišljenja;
- predstavljaju kao vrijedni djecu onu koja su odana verbalizmu, što svakako ne znači da su baš ta djeca najinteligentnija;
- upućuju na kontolu samog sebe i onoga što znamo.

Sve navedene kvalitete: pamćenje, mišljenje, analiza samog sebe, verbalizam, ne treba potcjenjivati, ali ih treba staviti na njihov stepen vrijednosti. Stoga ne treba izdvajati one koji memorišu, ili pak verbaliste, već pojedince koji razumiju život i žive umno, koji vide jasno i znaju raditi.¹⁷ Nerijetko pojedinci koji imaju dobre pismene radove ne uspijevaju položiti usmene ispite, jer jedan od ključnih razloga je nemanje dovoljno vremena za razmišljanje. Ferijer ističe da škole mnogih zemalja napuštaju ispite, jer se na taj način dobija znatno mirniji i dublji proces učenja, a i posljedice učenja su trajnije. Zapravo glavna ideja starih ispita bilo je stvaranje selekcije najспособnijih. Međutim ta selekcija se može izvršiti i na efikasniji način. Na primjer, u Beču ispit za ulazak u Federalni vaspitni institut održava se na sljedeći način: - mišljenje učitelja koji su vaspitavali i obrazovali dijete u predhodnom periodu; - rezultati sa testova znanja; - rezultati sa testova sposobnosti; zatim se dijete svakako primi, a onda se njegov rad i ponašanje prati narednih šest mjeseci, nakon čega se donosi „sud“ o konačnom prijemu u školu.

Ferijer ističe da se ispiti sve više zamjenjuju testovima. On ukazuje na sljedeće vrste testova:¹⁸

- testovi Binet-Simon-Terman – moraju se pravilno upotrebljavati, jer dijete na njih može da odgovara na različite načine. Nužno je poznavati dijete kako bi se mogli tumačiti njegovi odgovori.

- testovi samo-kontrole – koji se upotrebljavaju u Winnetk-u, zadovoljavaju potrebe djeteta da održi pobjedu u igri i svaka greška se vodi automatskim vježbanjima koja dozvoljavaju da se popuni pronađena praznina.

16 Vidi: Ferriere, A. (1932): Škola podobnosti, “Izdavačka knjižarnica Gece Kona”, Beograd, str. 56.

17 Vidi: Isto, str. 56.

18 Vidi: Isto, str. 56.

- psihološki profil, po Lasoursky, ili Rosselime, su potpuniji od procjene, i rezultati izgledaju u obliku profila koji se lako čita, i lako se saznaju sposobnosti i nesposobnosti jednog djeteta.

Edvard Klapared – funkcionalna pedagogija

Klapared u svom djelu „Škola po mjeri“ ističe da se sve ličnosti razlikuju u globalnoj inteligenciji, tj. neki su više a neki manje inteligentni. On ukazuje da njegova škola priznaje prosječnu sposobnost, srednju ocjenu, ali pri tom uočava da ta srednja ocjena izražava više razlike u pamćenju nego li razlike prave inteligencije.¹⁹ Međutim Klapared objašnjava da je problem škole što prepoznate razlike u sposobnostima i inteligenciji ne uzima kao polaznu tačku, već i sposobnije, prosječne i slabije učenike tretira jednako. Zapravo škola ne priznaje razlike u sposobnostima, a ako ih nekada ocjenjuje ipak ne vodi računa o rezultatima tog procesa. „Školi izgleda nije ni na kraj pameti misao da ocenjivanje nije didaktički opravdano.“²⁰ Klapared kao negativno iznosi pokušaj ustanova da za podsticanje učenika upotrebljavaju dobre i loše ocjene, rang, kazne, nagrade i sl. Sva navedena sredstva podsticanja u budućnosti neće imati neku pretjeranu važnost, za razliku od interesovanja koje će biti velika poluga i zamijeniti sve ostale. Klapared ukazuje da je došlo vrijeme da jednodimenzionalnu pedagogiju zamijeni dvodimenzionalna, koja će voditi računa ne samo o razlikama u sposobnostima za rad, već i o raznim tipovima sposobnosti koje treba staviti u isti rang. Zapravo problem u ocenjivanju je što određene nastavne discipline imaju prvostepenu važnost i ocjene dobijene iz ovih disciplina imaju najveću vrijednost. Na primjer: Kineski pedagozi upotrebljavaju vrlo složen postupak kojim provjeravaju da li je određeni učenik spreman da nastavi studije koje će ga kasnije osposobiti za profesiju zubara. Kada učenik napuni šesnaest godina izračunava se njegova srednja ocjena iz svih ocjena koje je dobio za posljednjih dvanaest godina iz kineskog jezika. Isti je postupak i sa ocjenama iz istorije, geografije, matematike, vjeronauke, političke ekonomije, crtanja, igranja, sviranja i sl. Svaka ocjena se množi sa nekim od brojeva 5, 4, 3, 2 ili 1. Na primjer ocjene iz istorije se množe sa 3, a iz crtanja sa 1. Nakon toga sabere se svi dobijeni rezultati, i ukoliko je zbir manji od 266, učenik se zadržava još godinu dana u školi.²¹

Koliko je loš proces ocenjivanja Klapared objašnjava sljedećim primjerom: jedan od najboljih učenika u Višem koledžu u Ženevi, za vrijeme junskih ispita bio je bolestan od šarlaha. Zbog nepolaganih ispita njegove

19 Vidi: Klapared, E. (1929): Škola po meri, „Savremena Pedagoška biblioteka“, Beograd, str. 22.

20 Isto, str. 23.

21 Vidi: Klapared, E. (1929): Škola po meri, „Savremena Pedagoška biblioteka“, Beograd, str. 34 – 35.

ocjene su bile nule, iako su njegove mjesečne ocjene bili vrlo dobre. Stoga nule nijesu mogle upropastiti njegovu prosječnu ocjenu. „Ovakav način rada ne samo da je sramotan sa gledišta matematičkog i statističkog, nego je takav i po zdravom razumu.“²² Klapared ističe da učeniku dati nule je besmisleno i nedopustivo, jer je u ovom slučaju učenik i nešto niži nego optuženik, koji se smatra nevinim sve dok se ne dokaže njegova krivica. Stoga se nameće potreba ukidanja ispita, koje će zamijeniti mjesečna propitivanja.

Lav Nikolajevič Tolstoj

U Jasnopoljanskoj školi ispitivanje se sprovodilo na dosta neobičan način. Zapravo svi učenici zajedno odgovaraju na postavljeno pitanje. Ukoliko je previše glasova učitelj ih prekine i zadrži jednog učenika da odgovara, i ukoliko on počne da zastaje tada učitelj poziva i ostale učenike. Učitelj ne dozvoljava da se razvije prevelika galama, i usmjerava „veselu živahnost i takmičenje u toliko u koliko je potrebno.“²³ Predhodno navedeno ukazuje da u ovoj školi nije bilo zastupljeno pojedinačno ispitivanje. Jedan novi učitelj u ovoj školi uveo je da se sjedi u klupama i da učenici odgovaraju pojedinačno. Međutim učenici su na postavljena pitanja pretežno ćutali, mučili se, osjećali stid i sl. Tolstoj tvrdi da za razvoj djeteta ne znači mnogo pojedinačno ispitivanje, kazujući: „Veliki čovjek muči maloga iako nema nikakva prava na to.“²⁴ Tolstoj se protivio ovakvom načinu ispitivanja i ocjenjivanja jer takav proces kod učenika izaziva nemir, znojenje, crvenilo, mučenje i sl. On ne vidi smisao u tome da učenik govori sam, ukazujući da su odgovaranja lekcija i ispiti samo ostatak srednjovjekovnih praznovjernih ljudi. „I tamo, gdje su uvedeni ispiti, u samoj stvari javlja se samo nov beskoristan predmet – spremanje za ispite.“²⁵ Dokimološka saznanja govore o brojnim faktorima koji utiču na učenikov odgovor prilikom ocjenjivanja, a to su: učenikove verbalne sposobnosti, njegova emocionalna stabilnost/nestabilnost i sl. Stoga je opravdano Tolstojevo zapažanje da pojedinačno usmeno ispitivanje izaziva nemir i strah kod učenika.

Tolstoj je u svom djelu govorio i o „duhu škole“. Učitelji bi trebali da izbjegnu određene stvari kao što su prinuđivanje, poredak u školi, usmeno, pojedinačno ispitivanje, kako ne bi uništili taj školski duh. „Taj duh škole jeste nešto, što brzo približi jednog učenika drugome, približi čak i učitelju; nešto, što se vidno izražava u zvuku glasova, u očima, u kretanju, u napregnutom takmičenju, - nešto sa svim očevidno, neophodno i najdragocjenije, a prema tome i nešto što zaslužuje da bude cilj svakoga učitelja.“²⁶

22 Isto, str. 36.

23 Tolstoj, L. (1911): Jasnopoljanska škola, str. 27.

24 Isto, str. 27.

25 Isto, str. 28.

26 Tolstoj, L. (1911): Jasnopoljanska škola, str. 30.

Ovim radom smo pokušali sagledati procese vrednovanja i ispitivanja u različitim društvenim epohama i pedagoškim pravcima, što svakako utiče na potpunije razumijevanje navedenih procesa. Današnja školska praksa pokazuje da je vrednovanje još uvijek nedovoljno objašnjeno i proučeno, i svakako je jedan od najsloženijih vaspitno – obrazovnih procesa. Samim tim ovaj proces se mora neprekidno inovirati, kako bi se otklonile brojne slabosti istog.

LITERATURA

1. Ferrier, A. (1932): *Škola podobnosti*, „Izdavačka knjižarnica Gece Kona“, Beograd;
2. Grgin, T. (1999): *Školsko ocjenjivanje znanja*, „Naklada Slap“, Jastrebarsko;
3. Kačapor, S. Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005): *Umijeće ocjenjivanja*, „Univerzitet Džemal Bijedić u Mostaru i Fakultet humanističkih nauka i međuopštinski pedagoški zavod u Mostaru“, Mostar;
4. Klapared, E. (1929): *Škola po meri*, „Savremena pedagoška biblioteka“, Beograd;
5. Tolstoj, L. (1911): *Jasnopoljanska škola*, Jagodina;
6. Vilotijević, M. (1992): *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, „Naučna Knjiga“, Beograd.

EVALUATION OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN MODERN PEDAGOGICAL SCHOOLS

Summary

Evaluation and assessment of students' work and progress is the most complex and sensitive task in the educational process. To consider the problems of evaluation and assessment in a proper manner, it is necessary to reflect to their historical genesis, i.e. their understanding or operationalisation of pedagogical theory in different periods of the development of human civilization, what we attempted to accomplish in this paper. We also paid attention to the process of evaluation and assessment offered by particular pedagogical schools, as well as how some representatives of modern pedagogical schools considered and explained evaluation, assessment and testing.

Key words: evaluation, assessment, testing, exams.

Ljiljana LJEKOČEVIĆ¹

CILJEVI VASPITANJA U SVIJETLU SAVREMENIH PEDAGOŠKIH TEORIJA

Rezime

Vaspitanje kao funkcija, uvijek ima svoj cilj. Bez obzira šta je cilj vaspitanja, u njegovom središtu je uvijek čovjek kakvog društvo očekuje.

U ovom radu, između ostalog, dali smo kratak prikaz mnogobrojnih shvatanja o ciljevima vaspitanja, kao i o potrebi i mogućnosti njihovog utvrđivanja. Takođe, provukli smo ciljeve vaspitanja kroz razne pedagoške pravce, tj. kako su ciljevi vaspitanja definisani od strane najznačajnijih predstavnika određenih pravaca, počevši od Djuja, Diltlaja, Makarenka, itd, pa sve do Ferijera, Klapareda, Kej, itd.

Ključne riječi: vaspitanje, cilj vaspitanja, čovjek, pedagoški pravci, predstavnici

Uvod

Vaspitanje je sistematski organizovan proces koji ima za cilj razvijanje pozitivnih osobina ličnosti, usklađivanja individualnih i društvenih odnosa, formiranje pozitivnih stavova i usvajanje opšte prihvaćenih vrijednosti.

U pedagoškoj teoriji i praksi najčešće nailazimo na dva načina definisanja cilja i to: kao idealno zamišljen model odnosno gotova slika koja stoji negdje ispred nas i kojoj trebamo težiti i cilj kao odlika samog procesa kojim se dolazi do njegovog ostvarenja. Cilj se takođe definiše kao željeni ishod koji ćemo ostvariti nekom aktivnošću kako bi zadovoljavali neku potrebu. Uopšteno, možemo reći da cilj vaspitanja obuhvata opštu usmjerenost procesa vaspitanja mladih i odraslih koje određuje samo društvo, a proizilazi iz opštih razvojnih ciljeva društvene zajednice.²⁾

Cilj vaspitno-obrazovnog procesa u našem društvu je razvijanje demokratskog, ekonomsko prosperitetnog i otvorenog društva, zasnovanog

1 Profesor razredne nastave

2 "Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza" (str. 348), Radovan Damjanović, Podgorica, 2005.

na vladavini prava, skladnoj međuetničkoj koegzistenciji, razumijevanju i toleranciji.³

Iz istorijskog razvoja pedagogije saznajemo da se na cilj vaspitanja nije uvijek isto gledalo. Ne samo da su se oni (ciljevi) formulisali različito, u pojedinim istorijskim epohama i različitim zemljama, već se nejednako gledalo i na samu potrebu utvrđivanja vaspitnog cilja, te i na mogućnost utvrđivanja cilja. Dr Pero Šimleša mnogobrojna shvatanja o ciljevima vaspitanja svrstava u tri grupe unutar kojih postoje manje ili veće varijacije.

Prema *prvom shvatanju* moguće je utvrditi univerzalni cilj vaspitanja, takav cilj koji će biti „nepromjenljiv i vječan, koji će vrijediti za sve društvene zajednice i sve ljude, koji se može i treba realizovati uvijek i svuda“. Ovaj stav, prema navedenom autoru, zauzimaju predstavnici religijskog, kulturnog i opšte idealističkog pravca pedagogije.

Prema *drugom shvatanju* cilj vaspitanja ne samo da nije potrebno, već nije ni moguće utvrditi, iz razloga što imamo ne samo različite, već i međusobno protivrječne formulacije vaspitnih ciljeva, kao i različite vaspitne ideale u istoj zemlji, u istom istorijskom trenutku. Stoga, prema ovom shvatanju, problem vaspitnih ciljeva ne spada u oblast pedagogije uopšte.

Dok, *prema trećem*, savremenom shvatanju cilj vaspitanja je i potrebno a i moguće utvrditi. Budući da svaka svjesna djelatnost individue ima svoju svrhu, takođe i „vaspitanje kao svjesna aktivnost ljudi mora biti svrhovito usmjerena prema nekom cilju“. Formulacija vaspitnog cilja predstavlja primarnu determinantu cjelokupne organizacije vaspitnog procesa.

Vaspitni ciljevi nisu univerzalni, oni zavise od mnogobrojnih društveno-istorijskih i drugih faktora. Tako npr. u klasnom duštvu svaka društvena klasa, pa i staleži unutar klase, imala je svoj vaspitni cilj. Stoga možemo zaključiti da treće shvatanje u suštini je je i najoriginalnije-najrealnije shvatanje cilja vaspitanja.

Ciljevi, zadaci i oblici vaspitno-obrazovnog rada, u svijetu, izgrađivani su, tokom vijekova, na raznim filozofskim, sociološkim i psihološkim teorijama, kao posljedica društveno-istorijskih promjena i naučno-tehničkog razvitka. Stoga postoji veoma velik broj različitih pravaca pedagogije, koji se međusobno razlikuju upravo po različitom pristupu cilju vaspitanja kao fundamentalnom pitanju pedagogije, a kojima ćemo se u nastavku ovog rada baviti, tj. daćemo kratak prikaz određivanja ciljeva vaspitanja od strane predstavnika:

- Pragmatističke pedagogije,
- Egzistencijalističke pedagogije,
- Duhovnonaučne pedagogije,
- Funkcionalne pedagogije,

3 Knjiga promjena obrazovnog sistema Republike Crne Gore (str.9), Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.

- Neotomističke pedagogije,
- Marksističke pedagogije,
- Eksperimentalne pedagogije i
- Individualne pedagogije.

Pragmatistička pedagogija

Pragmatizam, prema mnogim autorima, predstavlja najpotpunije teorijsko obrazloženje reformske težnje u oblasti vaspitanja i obrazovanja koja se javlja krajem prošlog vijeka.

Djui, suprotno Herbartovoj pedagogiji, zahtjeva povezanost škole i života, ističe razvijanje aktivnosti u nastavi, kao i uvažavanje individualnih interesa itd.

Pragmatizam tretira vaspitanje kao psihološki i društven process.⁴

Tako Djui smatra vaspitanje fundamentalnim faktorom društvenog progressa i društvene reforme, dok pojedinca aktivnim činiocem u društvenim odnosima.

Pragmatizam, za razliku od drugih pravaca, nema utvrđenih ciljeva vaspitanja. Predstavnici ovog pravca smatraju da vaspitanje ne treba imati ciljeve iz razloga što su oni podložni reviziji, imajući u vidu da živimo u svijetu koji se sastoji od novina; a takođe ne vide ciljeve vaspitanja kao polazne tačke, koje određuju put vaspitanja, već kao sredstvo da se nače taj put.

U djelu "Vaspitanje i demokratija", Djui, znatnu pažnju posvećuje i problemu ciljeva vaspitanja.

Do definicije ciljeva Djui dolazi razmatrajući suprotnosti između prostih posljedica i ciljeva.

"Besmisleno je govoriti o nekom vaspitnom cilju, kada nastavnik određuje gotovo svaku učenikovu radnju"⁵, smatra Djui.

Objašnjavajući prirodu cilja, Djui naglašava i njegove karakteristike. Prema njemu:

- Cilj predstavlja sređenu i dobro raspoređenu djelatnost, tj. unaprijedno predviđanje mogućeg završetka ili kraja neke radnje.

- Cilj, kao predviđanje, usmjerava radnju, međutim da bismo predvidjeli posljedice radnje moramo ispitavati sadašnje uslove.

Raditi na ostvarenju nekog cilja podrazumjeva raditi razumno, a to ne znači ništa drugo no predvidjeti buduće mogućnosti tj. imati plan za njihovo ostvarenje.

Vaspitni cilj mora se zasnivati na unutrašnjoj aktivnosti vaspitanika i mora da " uputi na onu vrstu sredine koja je potrebna da se oslobode i organizuju sposobnosti"⁶ onih koje poučavamo.

⁴ Dr Darinka Mitrović, *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, IP "Svjetlost" – OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1976.

⁵ Džon Djui, *Vaspitanje i demokratija* (str.74).

⁶ Džon Djui, *Vaspitanje i demokratija* (str.78).

Djuijev stav da vaspitanje ne treba imati cilj, jer je on obično nametnut spolja, smatramo opravdanim. Obično te ciljeve nastavnik prima iz zajednice a on zatim nameće djeci bez mogućnosti da upoznaje dječiji duh i njemu prilagodi vaspitne ciljeve.

Međutin, polazeći od toga da cilj usmjerava radnju, onda i vaspitanju je potreban takav *opšti* „usmjerivač“, koji će pružiti mogućnost određenih varijacija unutar njega u skladu sa unutrašnjim aktivnostima i potrebama samog vaspitanika. Jedan takav cilj je pogodan za vaspitanje, jer on „proširuje vidike; podstiče čovjeka da računa sa više posljedica“.

Ciljevi vaspitanja egzistencijalističke pedagogije⁷

S obzirom da se egzistencijalizam bavi problemom čovjekove egzistencije, stavljajući ga u centru svojih razmatranja i analiza, ukazujući na njegovu otuđenost od društva, rada, pa i od sebe samog, upozoravajući na dehumanizirajuće posljedice razvitka tehnike i tehnologije, može se reći da je dao doprinos razvitku savremene misli o čovjeku, postavljajući i niz suštinskih pitanja koja muče svako savremeno društvo, koja brinu, bez izuzetka, svakog čovjeka na svoj način.

Budući da je pedagogija uvijek bila zainteresovana za pitanje smisla ljudskog života i njegovog postojanja, odgovore koje je pružila filozofija egzistencijalizma podstakli su mnoge pedagoge da na njenim osnovama zahtijevaju promjene vaspitno-obrazovne prakse. Po egzistencijalistima, čovjek je sam svoja suština, i ta suština ga ne povezuje sa drugim, jer ne postoje opšte karakteristike roda, ljudskog bića. Polazeći od ovog stava ni vaspitanje nije društveno-istorijski uslovljeno, naimo ono bi moglo biti čisto individualno i ne nametnuto spolja. Teorijom vaspitanja najviše se bavio Bolnov, prema kojemu vaspitanje obuhvata sve namjerne i nenamjerne uticaje, a takođe ono predstavlja skokovit proces koji se ne može unaprijed planirati. Nova pedagogija, prema mišljenju Bolnova mora biti individualno, pojedinačno orijentisana. On takođe naglašava neophodnost vaspitanja u duhu nekih moralnih vrijednosti, koje će individui omogućiti individualne odnose i ljudsku egzistenciju.

Baveći se pitanjima vaspitanja Neler, u svojim radovima, kao cilj vaspitanja ističe slobodnu ličnost koja će živjeti svoj sopstveni život i koja će donjeti svoje odluke bez obzira na javni pritisak. Stoga primarni zadatak vaspitanja je naučiti učenika da živi kao autentično biće, bez nametanja društvenih ciljeva i normi.

Cilj moralnog vaspitanja, prema egzistencijalistima je razvijanje sposobnosti moralnog izbora.

⁷ Dr Darinka Mitrović, *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, IP “Svjetlost” – OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1976.

Definisati cilj vaspitanja, znači tražiti ono što je ljudima zajedničko, a pošto svaki cilj prelazi okvire pojedinačnoga to je za egzistencionaliste neprihvatljivo.

Egzistencionalističkoj pedagogiji, kao što je tvrdio Neler, ne odgovaraju nijedan od ciljeva vaspitanja, ni vaspitanje za sreću, ni vaspitanje za prilagođavanje, ni svestrano razvijena ličnost i sl, jednom riječju u egzistencionalističkoj pedagogiji nema mjesta opštem cilju.

A onda se postavlja pitanje da li može postojati vaspitanje bez cilja? I da li se na ovakvim stavovima može izgraditi, dosledna, egzistencionalistička koncepcija vaspitanja?.

Svođenje cilja vaspitanja na individualnim i apstraktnim kategorijama (kao: opstanak, odgovornost, moralno usavršavanje i sl.) predstavlja najveću manu ovog pravca, a takođe i odvajanje čovjeka od društva predstavlja čistu apstrakciju, jer čovjek se razvija u društvenim odnosima.

Insistiranje na individualnosti pojedinačnog čovjeka, na njegovoj slobodi itd. do neke tačke može biti prihvatljivo, ali moraju postojati neki opšti ciljevi, jer ipak živimo u dobu, kada je čovjek sve manje ličnost, sve manje se cijeni njegova individualnost i svakim danom sve manje i manje se razvija kao takav, stoga ne možemo ići protiv vremena i društva. To ne znači ne uvažavati individualne ciljeve, već prihvatati i opšte društvene.

Ciljevi vaspitanja duhovnonaučne pedagogije

Duhovnonaučna pedagogija koja ističe značaj kulturnih vrijednosti za svestrani razvoj ličnosti, vidi cilj vaspitanja u pružanju što više doživljaja vrijednosti, djeci, iz svih kulturnih umjetnosti i nauke.

Špranger je vaspitanje usmjerio ka cjelokupnoj vrijednosno sposobnoj ličnosti pojedinca, ka njegovoj psihi, s ciljem da u njemu razvije sve vrijednosne pravce.⁸

Cilj vaspitanja, prema njemu, je da osposobi individuu da zapaža i osjeti kulturne vrijednosti i pobudi njemu snage za stvaranje novih vrijednosti.

Međutim, kultura nije cilj vaspitanja, duhovnonaučne pedagogije, već služi kao sredstvo za pravo vaspitanje. Krajni cilj vaspitanja je stvaranje u subjektu „autonomno normativnog duha“⁹, tj moralno savršenu kulturnu volju. Smatrajući vaspitnim svaki postupak koji djeluje do korijena moralnih shvatanja, etičkih vrijednosti i radne energije, Špranger vaspitanje završava moralnim.

Dok Diltaj, u svom radu „O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrednosti“ ukazuje da se principi moralnog života mogu apstrahovati samo iz živih pokreta i nagona kao što su: težnja za stvarnošću i za srećom, simpatija

8 R. Jurić, *Duhovnonaučna pedagogija Eduarda Šprangera*, Pedagogija, 1983.

9 Isti izvor

i čuvstvo obaveze u uzajamnim odnosima, te nam se cilj vaspitanja upravo po njima i određuje. Duševni razvoj individue zavistan je od čuvstva i nagona, koja se javljaju kao veoma složena pitanja i posredstvom njih stvara se „savršena teleologijska veza duševnog života u individui i u unapređujućem razvoju duševne oblasti i istorije“¹⁰.

Naime cilj vaspitanja, po Diltlaju, može se izvesti samo iz životnog cilja, jer: „Šta je čovjek i šta on treba da čini, saznaje tek u razvoju svoga bića kroz hiljade godine i nikad do poslednje reči, nikad u pojmovima od opšte vrijednosti, no uvijek samo iz živih iskustava, što ističu iz dubine njegova bića“.¹¹ Ovakav stav je opravdan jer ipak naš sopstveni život određuje svaki cilj pa i vaspitni, na osnovu naših iskustava i naših unutrašnjih težnji.

Smisao vaspitanja, organski zavisi od smisla čovjekovog života, a smisao čovjekovog života – od temelja na kojim on počiva i od krajnih ciljeva kojima on strijemi. Od toga zavise i sami vaspitni metodi. Svijest o potrebi tog dubljeg utemeljenja kako samog čovjekovog bića «bačenog u svijet» tako i svega onoga što se sa njime zbiva u vremenu i istoriji, osnova je određivanja cilja vaspitanja.

Ciljevi vaspitanja funkcionalne pedagogije

Funkcionalnu pedagogiju, Klapared definiše kao dvodimenzionalnu, koja je nastala u protivstavu prema staroj-jednodimenzionalnoj pedagogiji, i koja vodi računa kako o razlikama u sposobnosti za rad tako i o raznim tipovima sposobnosti, koje treba staviti u isti rang.

E. Klapared, sa svojom „Školom po mjeri“, izazvao je veliku pažnju i interesovanje kako nazivom tako i iznijetim idejama o novom obliku vaspitanja, koji se zasniva na razvoju mentalnih procesa, ili kako ga on definiše, vaspitanjem koje: „potrebu djeteta i njegov interes za ostvarenje nekog cilja uzima kao polugu djelatnosti koja se kod njega želi pokrenuti“. U tom smislu Klapared određuje i etape vaspitnog procesa aktivne škole, gdje na primarnom mjestu stoji buđenje interesa ili potrebe kod djeteta i izazivanje reakcije koja će zadovoljiti tu potrebu.

Na pomenutom djelu možemo primijetiti da se mentalni život smatra instrumentom života samog organizma. Naime „Škola po mjeri“ podrazumijeva školu u kojoj će se prije svega poštovati individualne sposobnosti jer „ići protiv ličnog tipa znači ići protiv prirode“¹².

Funkcionalno vaspitanje je zasnovano na potrebi da se zna, traži, posmatra i radi, a njegov konkretni cilj je ostvarenje demokratskog društva

10 Vilhem Diltlaj, *O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrijednosti* (str. 13,4), Beograd, 1914.

11 Isti izvor

12 E. Klapared, *Škola po mjeri* (str. 28-29), Beograd, 1929.

koji će omogućiti harmonijski razvoj jedinke. Međutim bazu ostvarenja ovog društva Klapared ostavlja samo «skiciranu» i ne obrazlaže je, na što su ukazali mnogi pedagozi.

Možemo zaključiti da Klaparedove ideje o vaspitanju su veoma prihvatljive, jer samo radeći za ličnost s ciljem da u njemu razvijemo njegove sposobnosti, njegovu originalnost, i dovodeći do izražaja njegove snage i tajna bogatstva, mi zapravo radimo za njega ali ponajviše za naše društvo. Jer se društvo razvija i unapređuje uvažavajući individualne snage i sposobnosti, a što predstavlja i osnovni cilj „nove škole“.

Ciljevi vaspitanja neotomističke pedagogije¹³

Neotomistička pedagoška doktrina, koja je težila da zaštiti principe „slobodnog svijeta“ povezivanjem religije sa naukom i obrazovanjem, centralno mjesto pridala je pitanju cilja vaspitanja. Ovim pitanjem se ponajviše bavio Mariten, prema kojemu vaspitanje treba da odgovara prirodi čovjeka, jer ono pripada samo čovjeku, djelujući na njegovu ličnost, čiji osnovni korijen je duh. Težnja ka slobodi, kao glavna aspiracija ličnosti treba se dostizati duhovnim naporom i borbom. Ličnost, osim svoje duhovne, ima i materijalnu stranu koje vaspitanje, zahtijeva Mariten, treba da respektuje, međutim najvažnije je stalno buđenje intelekta i volje mladih posredstvom vaspitanja. Određivanje cilja vaspitanja treba da se osloni na filozofsko-religioznu ideju čovjeka, jer se vaspitanje treba povezati sa krajnjim ciljem čovjekovog života i prema njemu podesiti sredstva i metode.

Maritenov cilj vaspitanja je prenošenje duhovnog nasljeđa i formiranje ličnosti obogaćenom znanjem, moralnim vrlinama i sposobnošću suđenja. Ovakvo definisanje cilja vaspitanja nema religioznu osnovu, međutim drugačiju definiciju susrijećemo kod McGuckena koji cilj vaspitanja vidi u formiranju ličnosti koja će za ideal imati ličnost Isusa Hrista.

Suštinski cilj vaspitanja je razvijanje duhovnih sposobnosti, sa naglašavanjem inteligencije i volje i fundamentalnih dispozicija kao što su: ljubav prema istini, dobrom i pravičnom i sl.

Važno je istaći da su neotomisti pridali značaj intelektualnom i moralnom, a znatno manje fizičkom vaspitanju.

Cilj intelektualnog vaspitanja je razvijanje sposobnosti saznavanja istine, dok cilj moralnog vaspitanja, prema neotomistima, je razvijanje moralnih vrлина (razboritost, pravičnost, izdržljivost i usmjerenost).

Možemo zaključiti da cilj vaspitanja, neotomističke pedagoške doktrine, je djelovanje na duhovni razvitak i duhovne sposobnosti, koje predstavljaju osnovu cjelokupnog razvoja ličnosti, međutim smatramo neopravdanim neuvažavanje značaja fizičkog vaspitanja za mentalni razvoj individue odnosno odbacivanje izreke "Mens sana in corpore sano".

13 Dr Darinka Mitrović, *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, IP "Svjeto-
lost" – OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1976

Ciljevi vaspitanja marksističke pedagogije

Marksistička pedagogija predstavlja teorijsku osnovu vaspitno-obrazovnih sistema u socijalističkim zemljama, a takođe vrši uticaj na pedagošku misao u ostalim zemljama svijeta budući da dovodi sa sobom nov pogled na čovjeka i njegovu prirodu, a takođe i novo učenje o čovjekovoj ulozi u svijetu, i nov pristup istorije ljudskog društva i prirode. Što se tiče pitanja sadržaja ciljeva vaspitanja, marksisti objašnjavaju da se oni mijenjaju u raznim epohama i da u istoj epohi su oni različiti za različite klase.

Marks i Engels, kao osnivači marksizma, su zahtijevali vaspitanje radničke klase stoga su bili veliki učitelji i vaspitači proletera i proleterske klase.

Oni su rad učinili središnjom tačkom ljudskog vaspitanja.

Cilj vaspitanja socijalnog čovjeka u ovom pravcu je svestrani razvoj ličnosti, kojeg smatraju istorijski nužnom. Dok osnovne pretpostavke takvog razvitka su: povezivanje fizičkog i intelektualnog rada i ukidanje eksploatacije.

Svestrani razvitak čovjeka podrazumijeva:

- intelektualno vaspitanje čiji je cilj sticanje sistema naučnih znanja, razvijanje intelektualnih sposobnosti, izgrađivanje naučnog pogleda na svijet i ovladavanje vještinama i navikama;

- fizičko vaspitanje koji za cilj ima jačanje zdravlja, organizma i fizičke izdržljivosti, razvijanje zdravstveno-higijenskih navika itd.;

- politehničko vaspitanje ima za cilj upoznavanje naučnih osnova savremene tehnike proizvodnje, razvijanje, kod učenika, stvaralačkog odnosa prema radu i formiranje vještina i navika, rada sa oruđima i mašinama;

- moralno vaspitanje koje za cilj ima formiranje čovjeka koji će usvajanjem socijalističkih moralnih normi biti sposoban da živi u socijalističkom društvu;

- estetsko vaspitanje koje ima za cilj razvijanje estetskog odnosa što podrazumijeva sposobnost opažanja, ocjenjivanja, doživljavanja i stvaranja lijepog i estetskog.

Ovo svestrano razvijanje pojedinca, kao cilja vaspitanja, prema Marksu i Engelsu, zavisi „od konkretnih uslova u kojima se čovjek rađa, u kojima živi i radi, ali zavisi i od njegove lične „angažovanosti“ u sopstvenom razvoju“¹⁴ i predstavlja ostvarivanje slobode.

Uslovi i pretpostavke ovog svestranog razvoja individue su „individualnost“, veliki obim djelatnosti i „praktični odnosi“. Razvoj ove svestranosti Makarenko, kao i M. i E., vidi u sistemu u kojem su povezane nastale i proizvodnja.

Vaspitni cilj u Makarenkovoju koloniji je vaspitanje novog čoveka, međutim Makarenko je ovo vaspitanje vidio unutar kolektiva, jer se prema

¹⁴Nikola M.Potkonjak, *Marks i Engels o vaspitanju* (str.37).

njemu individua može svestrano razvijati samo u kolektivu. Cilj njegove kolonije je bio vaspitavati prekaljenog, snažnog čovjeka koji „može raditi i ono što je neprijatno i dosadno, ako to zahtijevaju interesi kolektiva“¹⁵, tj. Vaspitavati čovjeka koji će postati aktivist nove epohe, a to je postigao raznim stvaralačkim i radnim aktivnostima koje su organizovane u koloniji.

Lenin naglašava potrebu povezanosti vaspitanja sa životom, radom i borbom proleterske klase, odnosno spajanje nastave s proizvodnim radom u cilju da se postigne osposobljenost svakog da se koristi stečenim znanjima i da ih dalje uspješno stiče. S toga cilj vaspitanja kod Lenina je prvenstveno radno vaspitanje koje se razvija uključivanjem u proizvodni rad, dok glavni cilj komunističkog vaspitanja je „staviti svoj rad, svoje snage u službu opšte stvari“¹⁶

Marksistička pedagogija polazi od stava da u svakoj individui ima nešto univerzalno, što povezuje ljude u jednu vrstu, a ta opšta svojstva se takođe ispoljavaju i pojedinačno. Takođe možemo vidjeti da oni veliki značaj pridaju upravo ljudskoj aktivnosti i stvaralaštvu kao značajnim faktorima razvoja ličnosti, i za razliku od egzistencijalističke pedagogije, ne odbacuju uticaj nasljeđa i društvene sredine u vaspitanju. S toga se s pravom može reći da je marksistička koncepcija cilja vaspitanja jedna od najkompletnijih.

Eksperimentalna pedagogija

Eksperimentalna pedagogija, koja je karakteristična za uvođenje eksperimentalnih metoda u izučavanju vaspitne prakse, više predstavlja metod istraživanja no novu koncepciju vaspitanja. Iako su se predstavnici ovog smjera bavili pitanjima koja se mogu proučavati ovim metodama, gotovo svi su bili stava da ciljevi vaspitanja ne spadaju u njihovu oblast, odnosno da se ne mogu izučavati ovim metodama. Opravdavajući takav stav Mojman piše: „šta ćemo kao ciljeve postaviti vaspitanju, ..., zavisi od vremenskih struja, od razvitka naših moralnih, religijskih i estetičkih pogleda, ekonomskih i socijalnih zahtjeva i od opšteg razvitka duhovnog života i kulture“¹⁷. Iz ovoga možemo uvidjeti da, prema njemu, ciljevi vaspitanja su oduzeti pedagoškom ispitivanju, iz razloga što su oni uslovljeni od čisto stvarnih faktora (s toga eksperimentalna pedagogija, po pitanju ciljeva vaspitanja, može jedino da utvrđuje da li su postavljeni ciljevi u skladu sa snagama djeteta tj. da li odgovaraju stupnju razvitka djece i njihovim sposobnostima).

S druge strane Mialare, raspravljajući o ciljevima vaspitanja brani stav da „ciljevi vaspitanja nisu nešto statično, nego da evoluiraju, postaju bogatiji, modifikuju kao funkcija jedne skupine društvenih koncepcija i rezultata

15 A. Makarenko, *Pedagoška poema* (str.179).

16 Nikola M. Potkonjak, *Lenjin o vaspitanju* (str.29).

17 E. Meumann, *O eksperimentalnoj pedagogiji* (str.385), Beograd, 1906.

naučnom istraživanju¹⁸, tj. prilikom razmatranja ciljeva vaspitanja treba se uzeti u obzir i rezultati istraživanja, odnosno da se ciljevi ne mogu formirati samo na teorijskoj osnovi jer prevazilaze „domen razmišljanja“. Dok, prema Laju cilj vaspitanja je formiranje idealne ličnosti u društvu idealnog života, te s toga ličnost i društvo su dva pola oko kojih se okreće vaspitanje. Može se zaključiti da uopšte ciljevi vaspitanja, prema predstavnicima eksperimentalne pedagogije spadaju u domenu filozofije vaspitanja.

Postavlja se pitanje da li se u suštini ciljevi vaspitanja ne mogu definisati empirijskim metodama? Odgovor je da. Utvrđujući da li su postavljeni ciljevi u skladu sa snagama djeteta, odnosno da li odgovaraju stupnju njegovog razvitka i njegovih sposobnosti mogu se definisati ciljevi vaspitanja na osnovu dobijenih rezultata (jer utvrđujući da li, neki postavljeni cilj, odgovara ili ne dječijim sposobnostima može se definisati cilj koji mu odgovara).

Ciljevi vaspitanja individualne pedagogije

Ellen Key u „Stoljeće djeteta“ pitanje cilja vaspitanja obrazlaže na sledeći način: „Cilj je budućeg odgoja izvana i iznutra stvoriti tako lijep svijet u kojem će dijete rasti; u kojem će se slobodno kretati sve dok ne dosegne jasne granice koje štite prava drugih“.¹⁹

Prema ovome možemo uvidjeti da je cilj vaspitanja razvitak samostalnosti i jačanje individualnosti djeteta. Dok cilj intelektualnog vaspitanja, kojeg takođe ističe autorka, je pobuditi u djeci želju za znanjem i razviti sposobnost učenja u raznim prilikama. Upravo buđenje te želje za znanjem je jedan od najtežih zadataka, a ujedno i najvažniji faktor vaspitnog procesa, jer se na „silu“ ništa vrijedno ne može postići.

Dječija sreća, koja se postiže pripremajući djetetu okolinu koja je određena njegovim potrebama tj. koja je pogodna njegovom životu, cilj je vaspitanja prema Ferijeru. Permanentni cilj vaspitanja je čuvati i uvećati moć dječijeg duha jer je on ne samo polazna tačka, već i sam cilj vaspitanja. Vaspitanja nove škole („Škole podobnosti“) teži da pojača razvoj dječijeg života u svim manifestacijama, kako fizičkim tako i duhovnim.

I Tolstoj, kao individualista, zalaže se za slobodno i humano vaspitanje. Tako, cilj vaspitanja u Jasnopoljanskoj školi je spremi djecu, kako Tolstoj kaže, da potpuno iskoriste dobivenu slobodu, tj. njegov ideal vaspitanja je apsolutna sloboda, jer je samo uz nju moguće dovesti djecu do onih granica do kojih oni mogu doći. U njegovoj školi zalaže se da kod učenika, u prvom redu, razvije inicijativu i individualne osobine.

Ovaj pluralizam vaspitnih ideala prvenstveno je određen različitim gledanjem na odnos pojedinca i društva. Stoga kod nekih pravaca imamo

18 Ljubomir Kocić, *Eksperimentalna pedagogija* (str.76), Prosveta, Beograd, 1983.

19 Ellen Key, *Stoljeće djeteta*, Educa, Zagreb, 2000.

individualističko usmjerene ciljeve, kod drugih pak socialističko odnosno društveno određene ciljeve dok kod trećih imamo ciljeve koji nisu strogo ni individualistički ni strogo socijalni. Međutim važno je istaći da pravi vaspitni cilj treba obuhvatati kako evolutivnu komponentu (tj. da vaspitanjem individu upoznati sa znanjima do kojih su stigle predhodne generacije, a takođe i razviti želju za upoznavanjem nepoznatog); tako i personalnu (tj. uvažavanje unutrašnjih potreba i sposobnosti pojedinca) i društveno-istorijsku komponentu (jer nemoguće je razviti čovjekovu individualnost u vanvremenskom i izvanprostornom društvu). Takođe se mora istaći da i velike promjene našeg doba odražavaju se i na koncepciju cilja vaspitanja. Uopšteno gledano cilj vaspitanja je vaspitanje svestrano razvijene, slobodne, humane i srećne ličnosti.

Ovo razmatranje ciljeva vaspitanja možemo zaključiti riječima, Ellene Key: „Postati takvim kao što su djeca-to je pravi preduvjet za vaspitanje djece. To znači da nas dijete posve prožme isto onako kako i život njega prožima ... uticati na temelju dojma o tome što dijete zaista jest... Najveći zločin kojeg današnjem odgoju možemo počinuti u odnosu na dijete je da ga ne pustimo na miru“²⁰. S toga dajmo djeci slobodu i uvažavajmo njihove sposobnosti i potrebe ako želimo razviti kod njih ono što je moguće razviti.

Literatura:

1. Dr Darinka Mitrović, *Moderni tokovi komparativne pedagogije*, IP “Svjetlost” – OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1976.
2. Džon Djui, *Vaspitanje i demokratija*.
3. R. Jurić, *Duhovnonaučna pedagogija Eduarda Šprangera*, Pedagogija, 1983.
4. Vilhem Diltaj, *O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrijednosti*, Beograd, 1914.
4. E. Klapared, *Škola po mjeri*, Beograd, 1929.
5. A. S. Makarenko, *Pedagoška poema*.
6. A. S. Makarenko, *Zastave na kulama*, Mlado pokoljenje, Beograd, 1966.
7. Nikola M. Potkonjak, *Lenjin o vaspitanju*, ZUNS, Misao
8. Nikola M. Potkonjak, *Marks i Engels o vaspitanju*, ZUNS, Misao.
9. Ljubomir Kocić, *Eksperimentalna pedagogija*, Prosveta, Beograd, 1983.
10. Ellen Key, *Stoljeće djeteta*, Educa, Zagreb, 2000.
11. L. N. Tolstoj, *Škola u Jasnoj Poljani*.
12. Ad. Ferriere, *Škola podobnosti*, Beograd, 1932.
13. Ad. Ferriere, *Aktivna Škola*, Beograd, 1935.
14. Grupa autora, *Pedagogija*, Zagrab, 1971.

20 Ellen Key, *Stoljeće djeteta* (str. 77), Educa, Zagreb, 2000.

EDUCATIONAL AIMS IN MODERN PEDAGOGICAL THEORIES

Abstract

Education as a function had always had its purpose. Regardless of its purpose, a man has always been in its focus in the way society expects him to be.

This paper, besides others, presents a short review of different understandings of educational aims, as well as the need and possibilities for their establishing. We have also enlightened educational aims through different pedagogical theories, starting from Dewey, Dilthey, Makarenko etc up to Ferrière, Claparède, Key etc.

Key words: education, purpose of education, man, pedagogical theories, representatives

IZ STRANOG ŠKOLSTVA



Sergej KARASJOV¹

TEST KAO SREDSTVO PROVJERE²

Procesom formiranja ličnosti nije moguće upravljati bez poznavanja dubine, tempa i karakteristika tekućih promjena.

Nastavnici često ne dobijaju dovoljno informacija o tome kako učenici ovladavaju znanjem, da li svi učenici ostvaruju neophodan napredak u obrazovnom procesu, na kakve teškoće nailaze, koje probleme treba riješiti i nedostatke otkloniti. Svaki nastavnik ne zna kojem učeniku u čemu treba pomoći i kolika treba da bude mjera te pomoći.

Mnogi stručnjaci smatraju da:

-nastavnik upravlja spoznajnom djelatnošću učenika, unosi izmjene u toku časa, oslanjajući se na svoje mišljenje o kvalitetu učeničkih znanja, iskustvo i intuiciju;

- je prisutan subjektivizam prilikom davanja ocjena i

- nastavnici još nemaju dovoljno optimalnih sredstava za procjenu učeničkih znanja.

Izbor oblika i metoda provjere zavise od ciljeva učenja i sadržine učeničkog materijala, nivoa znanja učenika, njihovog uzrasta i individualnih sposobnosti, metodičke osposobljenosti samog nastavnika i tehničke opremljenosti škole.

Usmena provjera je najuspješnija od svih ostalih metoda, omogućava provjeru stvarnih učeničkih znanja i sposobnosti, razvoja usmenog logičkog mišljenja, pamćenja i govora. Pismena provjera uspješno utvrđuje razvoj navika školskoga rada, volje, teorijskih i praktičnih znanja, usmenog logičkog i preglednog obrazovnog mišljenja. Razvoj praktičnih vještina i, isto tako, razvoj samostalnosti mišljenja spremnih za provjeru.

¹ Sergej KARASJOV, profesor geografije Fizičko-tehničkog liceja u Saratovu - Rusija.

² Prilog je u originalu na ruskom jeziku objavljen u časopisu „UČITELJ GODA“ (specijalno izdanje „UČITELJSKOJ GAZETI“) broj 4, 2004. godine.

Grafička provjera uspješno pokazuje formiranost praktičnih vještina, ali manje uspješno provjerava teorijska znanja, razvoj očiglednog obrazovnog mišljenja, i samostalnosti mišljenja.

Metode programirane kontrole najuspješnije dijagnosticiraju formiranje činjeničkih znanja. Manje efektivno omogućavaju provjeru teorijskih znanja. Široku primjenu u praksi našle su metode kontrole zasnovane na perforiranim kartama, matricama i testovima.

Riječ „test“ u prevodu sa engleskog jezika znači „zadatak, ispit, provjera, kontrola.“ Test je kratki zadatak. Učenici treba , ili da popune prazninu, ili da odaberu jedan od ponuđenih odgovora, da odaberu pravilan odgovor, da utvrde saglasnost, podudarnost elemenata množine, da donesu sud o ispravnoj varijanti.

Testiranje sa određenim ciljem, jednako za sve učesnike u provjeri, sprovodi se u strogo kontrolisanim uslovima. Ono omogućava da se objektivno izmjere rezultati obrazovnog procesa. Testiranje se od drugih načina provjere razlikuje u tome što se odlikuje objektivnošću, jednostavnošću, jasnoćom i mogućnošću automatizacije.

Testovi omogućavaju da se tačno utvrdi broj tačnih i netačnih odgovora. Samim tim se obezbjeđuje objektivnost ocjene znanja i sposobnosti učenika. Na minimum je svedena opasnost od sporednih uticaja na ocjenu. U običnom pismenom radu računa se , kao pravilo, ne samo geografski, biološki ili istorijski sadržaj odgovora, nego i stil izlaganja i pismenost učenika. Često na ocjenu utiče već formirano mišljenje predavača o znanju učenika, a isto tako i opšti nivo pripreme razreda. U testu su svi ti uticaji isključeni, geografska, biološka i istorijska znanja se ocjenjuju egzaktno.

Broju prednosti testova dodajmo i to što uz njihovu pomoć možemo za kratko vrijeme znanja iz velikog obima nastavne građe i provjerom odjednom obuhvatiti sve učenike jednog razreda. Testovi štede i vrijeme koje nastavnik troši na provjeri učeničkih radova, jer se, jednostavno, testovi brzo i lako pregledaju i obrađuju. Osim toga, testovi su u sadašnjem vremenu jedinstveni oblik kontrole koju možemo izvršiti uz pomoć sredstava računarske tehnike. Najzad, testove nikako ne treba smatrati jedinim, niti najglavnijim načinom provjere, jer oni ne omogućavaju da se provjeri sposobnost učenika da samostalno formuliše detaljan odgovor.

Prilikom izbora pravilnog odgovora, pod uslovom da je test dobro urađen, učenik treba da uporedi više sličnih odgovora. Svaki odgovor treba da privlači pažnju učenika. Što je veća mogućnost izbora odgovora, to je test bolje formulisan. Slični, a nepravilni odgovori u inostranoj štampi se zovu „distraktor“ od engleskog glagola „to distract“, što znači „odvlačiti“. Zadatak sastavljača testa sastoji se u razradi sadržajno korektnih, statistički efektnih distraktora .

Testiranje se može koristiti kao predhodna, tekuća i završna provjera. Zbirno testiranje se sprovodi poslije izučavanja teme u cjelini, ili pojedinih njenih djelova. Zbirni testovi sadrže veliki broj pitanja, a od periodičnih se razlikuju po višem nivou uopštavanja naučenog materijala. Zadaci tekuće provjere sadrže mali broj pitanja (deset do petnaest). Nakon što smo analizirali radove Avansova, Pančešnikove, Pjatunina i drugih, nudimo sljedeću klasifikaciju testovnih zadataka:

1. Alternativni testovi

Učenicima se nudi da odaberu jedan od dva odgovora. Obično se takvi testovi rade po principu „pravilno- nepravilno“, gdje je jedan od ponuđenih odgovora tačan, a drugi netačan.

Primjer: Željeznički transport je najjeftiniji za prevoz robe:

1. Da;
2. Ne.

Da bi se izbjegli jednosložni odgovori, mogu se zamijeniti dvosložnim.

Primjer: Prevoz roba željeznicom je:

1. Najskuplji;
2. Najjeftiniji.

Po mišljenju nekih teoretičara, testovni zadaci sa dva ponuđena odgovora su pogodni za ekspresnu, brzu, provjeru znanja, pri čemu preciznost provjere učeničkog znanja nije bitna u mjeri koliko je značajna brzina provjere. Takvo testiranje je preporučljivo da se koristi kao predhodna provjera znanja.

2. Pravilni odgovor se bira između nekoliko, u svakom slučaju više od dvije varijante ponuđenih odgovora.

Primjer: Koji par ponuđenih materija dovodi do procesa neutralizacije?

1. $\text{Na OH} + \text{H SIO}$
2 3
2. $\text{Na OH} + \text{HCl}$
3. $\text{Cu (OH)} + \text{HCl}$
2
4. $\text{Cu (OH)} + \text{HNO}$
2 3

Odgovori se mogu formulirati na principu akumulacije (skupljanja). Svaki sljedeći odgovor uključuje u sebe predhodni i dodaje se novi termin.

Primjer: Pasati (vrsta vjetrova) utiču na klimu:

1. Afrike;
2. Afrike i Australije;
3. Afrike, Australije i Antarktika.

Svaki od ponuđenih tri odgovora je, u principu, tačan. Međutim, prva

varijanta odgovora je nepotpuna, jer pasati ne utiču samo na klimu Afrike, nego i na klimu Australije. Treći odgovor je, međutim, nepravilan, jer pomenuti vjetrovi ne utiču na klimu Antarktika.

Povećanjem broja ponuđenih odgovora smanjuje se vjerovatnoća izbora pravilnog između njih i test postaje glomazniji. Ali, glavni cilj takvih tekstova nije povećanje, nego optimalizacija broja odgovora.

3. Testovni zadaci sa složenijim izborom odgovora. Učenici od ponuđenih odgovora treba da odaberu nekoliko.

Primjer: Hormoni koji rastvaraju masti i regulišu ekspresiju gena su:

1. Vazopresin;
2. Oksitocin;
3. Tiroksin;
4. Aldosteron;
5. Kortizol,
6. Testosteron;
7. Estrogeni;
8. Insulin;
9. Glukagon;
10. Tireokalcitonin i
11. Parathormon.

4. Testovni zadaci sa određenom podudarnošću. To su, obično, kombinacije nekoliko predhodno prikazanih zadataka, poređanih u obliku kolonice (stubova).

Primjer: Uporedite sljedeće događaje i datume:

1. Ubistvo Franca Ferdinanda u Sarajevu 4-9. septembra 1914. godine;
2. Početak Prvog svjetskog rata 1. februara 1914. godine;
3. Bitka na Marni 28. juna 1914. godine;
4. Bitka kod Verdona, 6. aprila 1914. godine;
5. Stupanje SAD u rat februara-marta 1916. godine;
6. Potpisivanje Kopenhagenskog primirja 3. marta 1918. godine;
7. Potpisivanje Brest-Litvanskog mirovnog dogovora 18. avgusta 1918. godine;
8. Početak napada snaga Antante duž čitavog Zapadnog fronta, juna 1916. godine;
9. Objavljivanje od strane Njemačke neograničenog podvodnog rata 1. avgusta 1914. godine i
10. Brusilovski proboj 11. novembra 1918. godine.

Zadatak se smatra riješenim ako su sva upoređenja tačna. Ovaj način testiranja je karakterističan po tome što je dosta komplikovano odabrati tačne odgovore i izvršiti upoređenja. Test se može učiniti još složenijim na taj način što će se broj elemenata odgovora na jednoj strani kolonice (stubića) povećati

u odnosu na broj elemenata na drugoj strani. Ovakvi zadaci su veoma pogodni za samo- provjeravanje i tekuće provjeravanje. Zbog svoje glomaznosti oni se rijetko koriste za prethodno i završno provjeravanje.

5. Testovni zadaci za provjeravanje precizne dosljednosti među elementima jednog skupa.

Primjer: Utvrdi redosljed vrsta zemljišta prema plodnosti (količini humusa):

1. Sivo šumsko ;
2. Crnica;
3. Busenjasta bjeluša i
4. Tundrasto.

Ovakvi zadaci mogu biti posvećeni uzročno-posljedičnim vezama.

Primjer: Uspostavite lanac uzročno-posljedičnih veza:

1. Razlika u atmosferskom pritisku;
2. Razlika u zagrijavanju kopna i mora i
3. Pojava vjetra.

6. Testovni zadaci za dopunjavanje, u kojima kandidati treba da upišu izostavljene riječi.

Primjer: Granica između Evrope i Azije duga je 5,1 hiljadu kilometara. Ta granica, kao uslovna linija, prolazi od-----mora, padinom Uralskih planina, na jugu-----duž rijeke-----do Kaspijskog mora, zatim zapadnom obalom Kaspijskog mora do ušća rijeke-----, a potom duž te rijeke i uvale do Azovskog mora.

Testiranje je jedan od najboljih načina provjeravanja učeničkih znanja. Cilj i sadržaj testiranja, tehničke mogućnosti i nivo pripremljenosti učenika i nastavnika opredjeljuju izbor vrste testiranja. Blonski je ocijenio „da su testovi više nego sredstvo provjere , oni su jedan od načina racionalizacije rada u školi“.

Domaći stručnjaci se prema testovima odnose kao prema zadacima orijentisanim isključivo na pamćenje učenika. Teškoća bilo kog zadatka za učenike ne predstavlja samo postojanje ili nepostojanje rješenja, nego i mogućnost pravilnog shvatanja i ispunjenja postavljenog zahtjeva. Prilikom testiranja nije potrebno, jednostavno, potcrtati jednu od ponuđenih varijanti, nego „odabрати jedan, pravilni, odgovor od ponuđenih testom“. Ključna riječ ovdje nije „odgovor“, nego „izbor“. Psiholozi smatraju da sposobnost čovjeka za pravilan izbor povećava njegovu vlastitu ocjenu sopstvene vrijednosti. Takav čovjek rijetko pada u stresne situacije.

Pod solidnošću testova podrazumijeva se uvjerenost u njihove rezultate. Najsolidniji testovi su oni testovi koji su prošli svestranu provjeru. Testovi koje sastavljaju nastavnici praktičari ne mogu imati visoki stepen solidnosti zbog nemogućnosti dobrog sprovođenja eksperimenta. Pa ipak, do-

sljedno poštovanje nekih drugih uslova omogućava stvaranje dosta solidnih zadataka, imajući u vidu individualne sposobnosti svakog učenika.

Željeni kvalitet testova možemo postići povećanjem broja pitanja. Značajnu ulogu u postizanju tog kvaliteta igra i forma odgovora na postavljena pitanja. Tako, na primjer, alternativni oblik odgovora sadrži veliku vjerovatnoću pravilnog izbora. Međutim, takvi testovi sa malim brojem odgovora nijesu kvalitetni.

Postoji još jedan način da se naprave kvalitetni testovi. Raspoređivanjem testovnih zadataka po nivoima u obliku testovne stepenice mi se oslanjamo na određenu uzajamnost među znanjima raznih nivoa. Ako učenik ne može da riješi zadatak na prvom nivou, on, po pravilu, ne može riješiti ni zadatke koji slijede. Na taj način se kvalitet testova opredjeljuje njihovom strukturalnom strogošću i naizmjeničnošću među pitanjima svih nivoa. Ako učenik ne zna samu činjenicu, ili pojavu, i gdje se odgovori mogu nazrijeti i primijetiti, on ne može shvatiti i objasniti njihove uzroke, pa samim tim ni dati pravilne odgovore.

Testovi ne mogu zamijeniti nastavnika, ali mu omogućavaju da se oslobodi rutinskog rada i usredsredi na kvalitet nastave.

Najsavremenije sredstvo za eksponiranje testova je kompjuter. Obrazovni proces se može izgraditi u skladu sa psihofizičkim karakteristikama učenika i saglasno principu: od prostijeg ka složenijem“. Učenici imaju mogućnost da usredsrede pažnju na pitanja koja su za njih najteža.

Zadaci koji se nude putem kompjutera omogućavaju ne samo da se ocijeni znanje konkretnog učenika, nego i da se ustanovi zbog čega je on napravio grešku, koji dio u strukturi zadatka nije uspio da shvati. U slučaju nepravilnog rješenja zadatka program utvrđuje uzrok greške, a ukoliko je program kvalitetan, obezbjeđuje svakom učeniku upravo uputnu informaciju, dodatna objašnjenja i vježbanje u rješavanju zadatka, što mu pomaže da izađe na kraj sa teškoćama na koje je naišao i savlada čitav sistem neophodan za pravilno rješavanje zadataka.

Takva kompjuterska tehnologija obrazovanja je, bezuslovno, perspektivna. Ona omogućava učeniku da samostalno odabere put i tempo učenja, to jest obrazovnu trajektoriju.

U tradicionalnom sistemu obrazovanja nastavnik i udžbenik su osnovni izvori znanja. Nastavnik, uz to, kontroliše i provjerava učenička znanja, umjenja i navike. U skladu sa novom paradigmom obrazovanja nastavnik se nalazi u ulozi organizatora nastave samostalne sazajne aktivnosti učenika. Njegova obaveza je, ne samo da provjerava znanja, nego i da prati i kontroliše rad učenika kako bi mu blagovremeno pomogao da otkloni ispoljene teškoće u učenju. Taj njegov zadatak je mnogo složeniji nego tradicionalni sistem obrazovanja i zahtijeva od učitelja visoki nivo znanja i umještosti.

Preveo:

Slavko K. ŠĆEPANOVIĆ

PRIKAZI



Prof. dr Radovan Bakić i doc dr. Dragica Mijanović: Stanovništvo Crne Gore u drugoj polovini XX vijeka, Geografski institut Filozofskog fakulteta, Nikšić 2008.god.

Već duže vrijeme demografska problematika Crne Gore sastavni je dio programa Demogeografije na Studijskom programu za geografiju. Osnov za predavanja i pripremu studenata za ispit iz tog predmeta, kao bazna udžbenička literatura, korišćena je studija «Demografski razvitak sjeverne Crne Gore» autora prof. dr Radovana Bakića (Unireks, Nikšić, 1994.g.). Razumije se, da njome nije bila obuhvaćena demografska problematika Crne Gore kao cjeline, niti stanovništvo Središnje i Primorske regije, što je studentima pričinjavalo značajne probleme u pripremi ispita. Osim toga, popis stanovništva koji je obavljen 2003. godine, pokazao je da su u demografskom razvoju prisutni novi procesi i tendencije, od kojih su neki i sa negativnim posljedicama, posebno u oblasti prirodnog kretanja, demografskog starenja, razmještaja u prostoru i demografske erozije crnogorskog sela.

Podnaslovima upitno intoniranim, autori istovremeno zatvaraju i otvaraju knjigu, produktivno oplemenjujući njenu bogatu supstancu u perspektivi stalne upitanosti i sve novih i novih odgovora. Jer, jednog i jednostavnog odgovora ne može biti. Monografija je obima 232. str. U sadržajnom smislu strukturu monografije sačinjava 7 tematskih cjelina: **1. Kretanje ukupnog stanovništva Crne Gore tokom druge polovine XX vijeka; 2. Kretanje stanovništva po naseljima; 3. Promjene demografskih struktura; 4. Stanovništvo Crne Gore po većim regijama; 5. Glavni problemi demografskog razvoja Crne Gore na početku trećeg milenijuma; 6. Crna Gora pred izborom demografsko populacione politike; 7. Objavljeni radovi autora o stanovništvu Crne Gore.**

Prema zadnjem popisu koji je izvršen 2003. godine Crna Gora je imala 620 145 stanovnika. Iako postoje parcijalni podaci o kretanju broja stanovnika Crne Gore još od XVI vijeka, pouzdani podaci se javljaju tek od 1921. godine, kada je sproveden prvi popis stanovništva u tadašnjoj Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca. Do II svjetskog rata stope rasta su bile veoma visoke, ali zbog velikih gubitaka u ratnim godinama ukupan broj stanovništva se smanjio. Prema procjenama 1941. godine Crna Gora je imala 417 000 stanovnika, dok je poslije II svjetskog rata imala 377 000 stanovnika. Poslije rata ponovo je uslijedio nagli porast, pa je ukupan broj stanovništva Crne Gore 1953. godine nadmašio predratno stanje. Nakon popisa 1961. godine stope rasta se stalno smanjuju i javljaju se sve izraženiji znakovi demografske tranzicije. Ovo je uslijedilo zbog velikog preobražaja režima reprodukcije stanovništva, pa je u posljednjem međupopisnom razdoblju priraštaj bio na granici stagnacije. U poslijeratnom periodu u kretanju broja stanovnika postoje znatne razlike po periodima i opštinama. Do 1971. godine samo je nekoliko opština bilo

depopulaciono, uglavnom u planinskom dijelu Crne Gore. Do 1991. godine depopulacijom je zahvaćena gotovo polovina crnogorskih opština. U periodu od 1991 do 2003. godine zabilježen je rast u Podgorici, Nikšiću, Danilovgradu i opštinama na primorju. Porast broja stanovnika Crne Gore i većine opština u poslijeratnom periodu rezultat je populacijskog razvoja opštinskih središta, jer je u većini ostalih naselja broj stanovništva bio smanjen. To potvrđuje stalni porast udjela stanovništva opštinskih središta u ukupnoj crnogorskoj populaciji (1948. iznosio je 17,9 %, do 1981. povećao se na 45,9 %, a prema posljednjem popisu iznosio je 51,3 %).

Oдавde se, od pamtivijeka, odlazilo na sve četiri strane svijeta. Tokom poslijeratnog perioda Crna Gora predstavlja *emigraciono područje*, a za period od 1961. do 1991. godine njen migracioni saldo je negativan i iznosi -79.477 lica. Pri tome je negativni migracioni saldo Republike u posljednjoj deceniji u odnosu na 1961-1971. godinu povećan za preko jedan put, s tim što su iseljavanja iz Sjevernog regiona kontinuirana tokom čitavog posmatranog perioda od 1961. do 1991. godine i ukupan negativan migracioni saldo za pomenuti 30-godišnji period iznosi -106278 lica. Negativan migracioni saldo zabilježen je u posljednjoj međupopisnoj deceniji i u središnjem regionu, dok je područje Primorja svo vrijeme bilo imigraciono. Karakteristiku posljednje međupopisne decenije predstavlja i intenziviranje migracija iz sjevernog i središnjeg regiona ka Primorju, što može predstavljati negativnu pojavu u smislu prevelike koncentracije stanovništva na jednom području i depopulacije drugih područja.

Rast stanovništva Crne Gore determinisan je biološkom komponentom, koja je tokom čitavog poslijeratnog perioda nadmašivala negativni migracioni saldo. Primijetan je, međutim, stalni opadajući trend ukupnog prirodnog priraštaja i smanjenje njegove uloge u rastu stanovništva, što je isključivo uslovljeno smanjenjem uticaja prirodne komponente populacionog porasta Sjevernog regiona.

Autorski tandem ispoljava uzornu obaviještenost, uspjeli su da sintetički valorizuju rezultate čitavog niza novijih i najnovijih parcijalnih, tematski uže usredsređenih naučnih istraživanja, čime cjelina stiže kvalitet vjerodostojnog pregleda i presjeka trenutnog stanja demografskih procesa u Crnoj Gori. Monografija uspijeva ne samo da bude vrhunsko ostvarenje naučnog znanja i pameti, već povremeno čak i izlazi van predjela zadatog pogleda na svijet, produktivno se otvarajući za izazovna pitanja koja u vezi s stanovništvom Crne Gore savremenost nameće, a budućnost traži odgovore.

Ova monografija će dobro doći svima, ne samo studentima geografije, već i onima koji se bave naukom o planiranju, uređenju teritorije i prostora.

Doc. dr Miroslav Doderović

POZIV NA SARADNJU

SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, Časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja.

Objavljuju se samo prethodno neobjavljeni radovi, osim prevoda sa stranih jezika i preuzetih radova, po prethodno pribavljenom odobrenju.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim teorijskih i istraživačkih radova je najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opseg od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 1,5.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja sadrži

zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi njen dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

g) Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove nezavisno od redosljeda prispjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom, odnosno na CD-u ili disketi, uz koje se može priložiti i štampani tekst.

Radove slati na adresu:

Ministarstvo prosvjete i nauke - sektor za nauku - za Časopis „**Vaspitanje i obrazovanje**” Podgorica, Cetinjski put bb

E-mail: casopisvio@mn.yu

Redakcija