

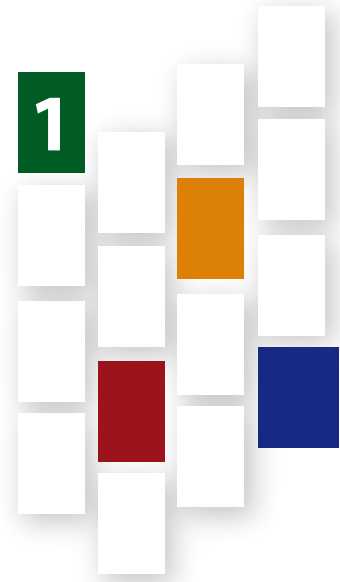
EDUCATION

edukation

Образование

Ausbildung

éducation



ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Главни уредник

Радован Дамјановић

Одговорни уредник

Др Божидар Шекуларац

Редакција:

Радован Дамјановић

Др Рајка Глушица

Др Ратко Ђукановић

Др Изедин Крњић

Зорица Минић

Др Божидар Шекуларац

Др Наташа Ђуровић

Секретар Редакције

Смиљана Прелевић

Лектор

Славко К. Шћепановић

Преводилац

Радослав Милошевић-Атос

Коректор

Весна Вујовић

Корисе

Слободан Вукићевић

Компјутерска обрада

Суад О. Салагић

Марко Липовина

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

1

Подгорица, 2010

Уредништво и администрација
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
Подгорица, Римски трг бб
телефон: 020 265-014; 067 391-391

Први број часописа „**Васпитање и образовање**”, је изашао 1975. године.

Часопис издаје Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица

Претплата се уплаћује на жиро рачун: 510-267-15

Годишња претплата:

- за студенте 5.00 €

- за појединце 10.00 €

- за установе 15.00 €

- за иностранство 20.00 €

Износ претплате за већи број прималаца од 5 (пет) умањује се за 20%

Излази тромјесечно

Рукописи се не враћају

Тираж 1000

Штампа: „Штампарија Обод” ад Цетиње

e-mail: radovan.damjanovic@gov.me ili smiljana.prelevic@gov.me

Главни уредници:

Радивоје Шуковић (1975-1978); Стеван Костић (1979 - 1983);

Милош Старовлах (1983-1991); Др Божидар Шекуларац (1992-1996);

Крсто Лековић (1997-1998), Др Павле Газивода (1999-2007)

Радован Дамјановић (2007, ...)

Одговорни уредници:

Наталија Соколовић: (1977-1978), Боривоје Ђетковић (1979-1998)

Др Божидар Шекуларац (1999-...)

САДРЖАЈ
CONTENTS



САДРЖАЈ

НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Снежана ГРБОВИЋ
Школа у образовању за животну средину и одрживи развој 13

Саша МИЛИЋ
Позитивни ефекти примјене инклузивног образовања 31

Весна М. НИКОЛИЋ
Образовање и одрживи развој из дискурса сарадње
школског и привредног сектора 45

Мирослав ДОДЕРОВИЋ
Здравко ИВАНОВИЋ
Просторно планерски приступ одрживим градовима и
образовање за одрживи развој 59

Владимир ДРЕКАЛОВИЋ
Неки неформални аспекти потврђивања и разумијевања
ваљаности математичког доказа 81

НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД

Блага ЖУРИЋ
Бајка у настави 95

Весна ВУЧИНИЋ
Усавршавање клавирске технике у наставном процесу 111

Бранкица БОЈОВИЋ
Феномен енглеског језика код Остлера и Кристала 119

Маријана ЈУРИШИЋ
Ивана ВОДОГАЗ
О исправљању грешака при усменом изражавању
у настави енглеског језика 127

Зоран АВРАМОВИЋ
Миља ВУЈАЧИЋ
(Само)усавршавање наставника као услов компетенције 135

СТРУЧНО-ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНЦИ

Бранко ВОЈИНОВИЋ Основна школа као фактор остварења компоненте друштвено-моралног васпитања	147
---	-----

АТУЕЛНОСТИ

Радован ОГЊАНОВИЋ Обавезни изборни предмети у гимназији	163
--	-----

Игор ИВАНОВИЋ Англицизми у оквиру рачунарског регистра	181
---	-----

ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА

Анђелка БУЛАТОВИЋ Оснивање и рад прве предшколске установе у Црној Гори	191
--	-----

ПРИКАЗИ

Божидар ШЕКУЛАРАЦ Константин Порфиригенит: <i>О управљању царством</i> , ДАНУ, Подгорица, 2009., приредио Војислав Д. Никчевић	201
--	-----

Нађа ДУРКОВИЋ Друштво (не)знања – Конрад Паул Лисман: <i>Теорија необразованости – заблуде друштва знања</i> , Наклада Јесенски и Турк, Загреб, 2009.	205
--	-----

Ненад ПЕРОШЕВИЋ Проф. Др Ђорђе Борозан и Гојко Николић: <i>Историјски Атлас</i> , Подгорица. 2009.	209
--	-----

Здравко ИВАНОВИЋ Проф. др Радован Бакић, др Мирослав Додеровић и др Драгица Мијановић: <i>Насеља у простору</i> , Никшић, 2009.	211
--	-----

Благота МРКАИЋ Сусрет поетског и прозног – Рајко Николић: <i>Од сна до јаве</i> , Књижевна заједница „Мирко Бањевић“, Никшић, 2008.	213
--	-----

IN MEMORIAM

Милосав Грбовић	219
-----------------------	-----

CONTENTS

SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

Snežana GRBOVIĆ The position of school in environmental education and sustainable development	13
Saša MILIĆ Positive effects of the implementation of inclusive education	31
Vesna M. NIKOLIĆ Education and sustainable development from the discourse of cooperation of school and economic sectors	45
Miroslav DODEROVIĆ Zdravko IVANOVIĆ Spatial planning approach to sustainable cities and education for sustainable development	59
Vladimir DREKALOVIĆ Some informal aspects of the role of proof and understanding of the justification of mathematical proof	81
TEACHING AND EDUCATIONAL WORK	
Blaga ŽURIĆ Fairy Tale in teaching	95
Vesna VUČINIĆ Improvement of piano technique in teaching	111
Brankica BOJOVIĆ Phenomenon of English language according to Ostler and Crystal	119
Marijana JURŠIĆ Ivana VODOGAZ Methods of correction of oral expression in the teaching of English language	127
Zoran AVRAMOVIĆ Milja VUJAČIĆ Teachers' professional (self)development as a precondition for competences	135

REVIEWS OF PROFESSIONAL PAPERS

Branko VOJINOVIĆ Primary school as a tool for reaching socio-moral component of education	147
---	-----

CURRENT NEWS

Radovan OGNJANOVIĆ Compulsory optional subjects in Montenegrin high school	163
---	-----

Igor IVANOVIĆ Anglicisms within the computer register	181
--	-----

FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Andelka BULATOVIĆ Founding and work of the first preschool institution in Montenegro	191
---	-----

REVIEWS

Božidar ŠEKULARAC Constantine Porphyrogenitus: <i>De administrando imperio</i> , Doclean Academy of Sciences and Arts (DANU), Podgorica, 2009., Edited by Vojislav D. Nikčević	201
---	-----

Nada DURKOVIĆ Society of (ignorance) knowledge – Konrad Paul Liessman: <i>Theory of Miseducation – prejudices of knowledge society</i> , Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2009.	205
---	-----

Nenad PEROŠEVIĆ Prof. dr Đorđe Borozan and Gojko Nikolić: <i>Historical Atlas</i> , Podgorica, 2009.	209
---	-----

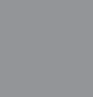
Zdravko IVANOVIĆ Prof. dr Radovan Bakić, dr Miroslav Doderović and dr Dragica Mijanović: <i>Spatial plans of settlements</i> , Nikšić, 2009.	211
---	-----

Blagota MRKAJIĆ Encounter of poetic and prose – Rajko Nikolić: <i>From dreams back to reality</i> , Književna zajednica “Mirko Banjević”, Nikšić, 2008.	213
---	-----

IN MEMORIAM

Milosav Grbović	219
-----------------------	-----

НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД



Snežana GRBOVIĆ¹

ŠKOLA U OBRAZOVANJU ZA ŽIVOTNU SREDINU I ODRŽIVI RAZVOJ

Rezime

Uz teorijski pristup pojmu i sadržaju životna sredina i održivi razvoj, te obrazovanju za životnu sredinu i održivi razvoj, u radu se analiziraju mjesto i uloga škole u obrazovanju za životnu sredinu i održivi razvoj. U tom cilju predstavljeni su najvažniji pokazatelji koji opredjeljuju kvalitet ekološkog obrazovanja u školi: nastavni program, nastavnik, slobodne aktivnosti, izvanučionična nastava, materijalna opremljenost nastave.

U radu je dat i prikaz jednog dijela rezultata istraživanja, mišljenja i stavova ispitanika, nastavnika i učenika o pokazateljima ekološkog obrazovanja u školi.

Teorijska analiza i sprovedeno istraživanje na relevantnom uzorku imalo je za krajnji cilj prepoznavanje i razumijevanje strateških faktora škole u pravcu podizanja nivoa i kvaliteta ekološkog obrazovanja.

Cljučne riječi: škola, obrazovanje, životna sredina, održivi razvoj, nastavnik, učenik, nastavni program, nastavna sredstva, izvanučionična nastava, slobodne aktivnosti

Uvod

Čovječanstvo ulazi u treći milenijum sa globalnim ekološkim problemima: oštećenje biosfere i njenih ekosistema, demografska eksplozija, globalne promjene klime, iscrpljivost prirodnih resursa otpad u nesavladivim količinama, oštećenje zdravlja ljudi itd. (UNESKO-UNEP „Global change“).

Crna Gora, i pored ustavne odrednice kojom je sebe deklarirala kao ekološku državu i održivi razvoj kao strateško opredjeljenje, prepoznaje mnoge probleme u svojoj životnoj sredini koji je ugrožavaju i narušavaju.

S tim u vezi ističemo da se ekologizaciji obrazovanja, zasnovanoj na objektivnim izazovima globalnih ekoloških problema evropske orijentacije Crne Gore i tranzicijskim promjenama mora dati važan značaj. Ukoliko

¹ Dr Snežana Grbović, Zavod za školstvo, Podgorica

želimo slijediti razvojne tendencije modernog društva i biti njegov sastavni dio, moramo prihvatiti ekološke izazove i u obrazovanju.

Pojam obrazovanja za životnu sredinu i održivi razvoj terminološki poistovjećujemo sa ekološkim obrazovanjem. Ovo iz dva razloga. Sa jedne strane, smatrali smo da ćemo realizujući neposredno istraživanje na terenu korišćenjem termina “ekološki“ dobiti veći nivo pokazatelja koji se direktno ili indirektno odnose na pitanja životne sredine i održivog razvoja, odnosno obrazovanja za životnu sredinu i održivi razvoj. Na taj način izbjegavajući ćemo sukobe mišljenja u uspostavljanju relacije između koncepta životna sredina i održivi razvoj, odnosno koncepta obrazovanje za životnu sredinu i održivi razvoj, na koje ukazujemo u narednoj analizi. Sa druge strane, ovaj termin obezbjeđuje lakšu komunikaciju sa čitaocem, a uključuje pojmove i životna sredina i održivi razvoj.

1. Teorijske osnove životne sredine i održivog razvoja

Baveći se pitanjem obrazovanja o životnoj sredini i održivom razvoju, tj. ekološkim obrazovanjem u ovom radu, smatrali smo neophodnim, prije svega, napraviti teorijski pristup u razumijevanju pojmova životna sredina i održivi razvoj. Ovo prije svega da ne bi dolazili u dilemu kada su u pitanju sadržaji kojima treba pristupiti u kontekstu ove priče, s obzirom da nas stručna literatura u tom pravcu upućuje na različite stavove.

Naime, pojedini autori životnu sredinu poistovjećuju sa prirodnom sredinom, što ne može biti prihvaćeno, iz jednostavnog razloga, jer ona imperativno podrazumijeva i samog čovjeka u njoj, zatim i sve elemente ljudskog udruživanja i objekata. Životna sredina se ne može shvatiti ni kao društvena sredina u užem smislu, jer odnosi u njoj nijesu regulisani samo društvenim zakonima. To vodi shvatanju da se pod pojmom životna sredina podrazumijeva cjelokupan sistem, prirodnih i antropogenih objekata i pojava u kojima se obavlja rad, življenje i odmor ljudi (Lješević, 2000). Ovom definicijom pojam životne sredine uključuje socijalne, prirodne i vještački stvorene elemente, i fizičke, hemijske i biološke faktore življenja, tj. sve ono što na neposredan i posredan način utiče na život i djelatnost ljudi. To, istovremeno, znači, da životnu sredinu treba razmatrati kao sistem uzajamno povezanih sistema :prirodna sredina, socijalna sredina, stambena sredina, kulturna sredina.

Sa druge strane, u određivanju i razumijevanju pojma održivi razvoj, prvo od čega polazimo jeste činjenica da suštinu koncepta održivog razvoja čini interakcija razvoja životne sredine i međusobna usklađenost i komplementarnost razvojne politike i političke zaštite životne sredine, koje uvažavaju zakonitosti ekoloških sistema. Koncept održivog razvoja usmjeren je na očuvanje prirodnih eko sistema i životne sredine, kao i na racionalno

korišćenje prirodnih resursa. Istina za održivi razvoj važi i dodatni zahtjev koji se tiče povratnih sprega iz okruženja odnosno životne sredine i društvenih okvira. Održivi rast prema tome znači, podrazumijeva da dalji rast nije ugrožen povratnim spregama bilo iz biofizičkog ili socijalnog okruženja. U osnovi, očuvanost životne sredine se mora uzeti ako osnova, odnosno preduslov da se, uz rast blagostanja, razvoj karakteriše kao održivi. Upravo sa tog stajališta uključujemo održivi razvoj kao predmet analize.

2. Teorijski pristup obrazovanju o životnoj sredini i održivom razvoju

Javljujući se kao odgovor na brojne probleme i pitanja savremenog čovječanstva, prije svih zahuktale zapadne civilizacije, koja je krajem prošlog milenijuma dovela u opasnost ljudske vrste obrazovanje za životnu sredinu i održivi razvoj dobija na sve većem značaju. Shodno tome, brojne debate u krugovima stručnjaka posvećene su uspostavljanju relacije između koncepta ekološkog, odnosno obrazovanja za životnu sredinu i obrazovanja za održivi razvoj. Debate idu u krajnost. Dok jedni zastupaju stav da je obrazovanje za životnu sredinu širi od koncepta obrazovanja za održivi razvoj, drugi smatraju da se ova dva koncepta međusobno preklapaju, treći obrazovanje za održivi razvoj smatraju novim stupnjem u evoluciji obrazovanja za životnu sredinu.

Mišljenja i stavovi Sellena (Sellin, 2003.,) koji su prihvatljivi sa aspekta našeg pristupa ovom pitanju, idu za tim da je obrazovanje za životnu sredinu proces koji se bavi ekološkim problemima u užem smislu. On, naime, smatra da je obrazovanje za životnu sredinu ono koje procjenjuje biorazličitost posebno važnim ekološkim pitanjem, dok obrazovanje za održivi razvoj definiše kao proces koji je sve više okrenut načinu funkcionisanja i djelovanja u zaštiti i razvoju životne sredine na integrisani način. Drukčije rečeno, obrazovanje za održivi razvoj smatra važnim kulturnu, društvenu, ekonomsku i biološku različitost. Nadalje ističe da je temeljni konceptualni zahtjev obrazovanja za životnu sredinu orjentisan na to da se stalno iznova polazi od toga da ekološki problemi zavise od ljudskih aktivnosti i njihovih uticaja na sredinu, a temeljni konceptualni zahtjev obrazovanja za održivi razvoj je da problemi sredine zavise od konflikata između različitih ljudskih ciljeva, uključivo ovdje i šire društvene, ekonomske i kulturne ciljeve.

Bavljenje obrazovanjem za životnu sredinu nalaže raznovrsne ekološke akcije, a obrazovanje za održivi razvoj zahtijeva i oslušivanje onoga što se zove motivacija uključivanja u ekološke aktivnosti. Takve aktivnosti imaju u sebi implicitnu snagu promjena ličnog stila ponašanja i života.. Prilikom određivanja poželjnosti konačnih rezultata, obrazovanje za sredinu treba dobru sredinu, a obrazovanje za održivi razvoj, prema kojem kreću još uvijek malobrojni, kvalitet života za danas i buduće generacije.

U osnovi različitih pristupa ovom pitanju prepoznajemo preduslove novog odnosa prema prirodi, nove filozofije življenja i novog modela razvoja tj. stvaranje ekološke svijesti i ekološkog ponašanja, razvijanje ekološke etike i ekološke kulture. Ekološka svijest predstavlja neophodnu osnovu daljeg, održivog razvoja životne sredine. Zajedno sa znanjima i vještinama obezbjeđuje osnovu za pomjeranje u veće sisteme šire ciljeve i sofisticiranije razumijevanje uzroka, veza i posljedica koje vladaju u životnoj sredini. Zato je, u stvari, nužno da se kroz vaspitno-obrazovni proces obezbijedi interdisciplinarnost i multidisciplinarnost radi spoznaje suštine odnosa: društvo, čovjek, tehnika, prirodna sredina, odnosno izrazi cjelovitost aspekta ekoloških, ekonomskih, socijalnih, tehnoloških, kulturnih i estetskih sadržaja. Sadržaji, načini prezentacije i metode rada moraju da imaju za cilj formiranje pojedinaca sposobnih da učestvuju u donošenju odluka koje će biti u skladu sa principima održivog razvoja.

3. Škola kao strateški činilac ekološkog obrazovanja

Prihvatanjem usvojenog modela društvenog razvoja na globalnom nivou „održivog razvoja” naglašava se uloga škole kao značajne institucije koja mora odlučno da doprinese širenju ideje održivog razvoja, a mlade generacije da na adekvatan način ekološki, ekonomski, sociološki vaspitava i opismeni sa intencijama strategije.

U osnovama reforme obrazovanja, leže neke od pretpostavki za veći kvalitet obrazovanja u oblasti životne sredine i održivog razvoja. Naime, reformske promjene u Crnoj Gori slijede novi pristup planiranja obrazovnog procesa koji podrazumijeva otvoreni curriculum. Time se ostavlja mogućnost prilagođavanja curriculumu uslovima u kojima se realizuje, pri čemu kao polazište ima ciljani i procesno razvojni pristup, znači propisuje ciljeve i ishode, i oni predstavljaju polazište za planiranje aktivnosti učenja. Sadržaje curriculumu koje kreiraju nastavnici odnose se na organizaciju i realizaciju nastavnih sadržaja, kroz predmete ili kroz integralne teme, tematski pristup, izbor didaktičko-metodičke koncepcije nastavnog rada, izbor organizacije nastavnog rada uz mogućnost prevazilaženja ograničenja predmetno-časovne organizacije, čija uspješnost je u neraskidivoj vezi sa stručnom i didaktičko-metodičkom osposobljenošću nastavnika. Kao takav curriculum pruža velike mogućnosti za organizaciju i različitih oblika nastavnih aktivnosti, samim tim i aktivnosti koje podržavaju ekološku edukaciju. Sami programi su prohodni po vertikali i horizontali, što obezbjeđuje transfer znanja te uspostavljanje korelacije između pojedinih predmeta, uz projektne metode nastave, koje omogućavaju kompleksnije proučavanje problema i stvaranje uzajamnih veza. Posebna prednost/podrška novih obrazovnih programa ekološkoj edukaciji ogleda se u činjenici da oko 20% programskih sadržaja kreira škola u saradnji

sa lokalnom zajednicom. Upravo ovdje se otvaraju velike mogućnosti ekološke edukacije u školi, kroz veliki dio nastavnih predmeta. Analiza nastavnih programa za predškolsko obrazovanje, redovnih i izbornih programa za osnovnu i srednju školu, nesumnjivo pokazuje da ekološki sadržaji prožimaju veliki dio nastavnih predmeta, prirodne, društvene, jezičke i estetske, posebno stručne grupe predmeta, u srednjim stručnim školama (Grbović, 2009). Naime, ekološka komponenta novih nastavnih programa integrisana je zavisno od vrste i nivoa obrazovnog programa, bilo kroz opšte ciljeve predmetnog programa, operativne ciljeve, posredno ili neposredno prepoznate, zadatke predmetnog programa, ili je posredno prožeta programom zavisno od prirode predmeta.

Međutim, razvojne perspektive ekološkog obrazovanja u školama ne zavise samo od objektivnih, programskih promjena, odnosno o ekološki vrijednosnoj orijentaciji, već je neophodno da budu zadovoljeni i drugi elementi važni u procesu ekološke edukacije. Naime, kolika će se važnost dati ekološkim sadržajima, da li će se prepoznati ciljevi programa sa ekološkom komponentom posredno istaknuti, na adekvatan način implementirati opšti ciljevi i zadaci predmetnog programa koji sobom nose ekološku komponentu, ugraditi ekološki sadržaji u 20 otvorenog programa, i da li će se vršiti korelacija između nastavnih predmeta u samom nastavnom procesu i sa iskustvima i znanjima učenika, u značajnoj mjeri zavisi od afiniteta i obučenosti nastavnika.

Ekologizacija obrazovanja, kako ističe Nikolić, predstavlja karakteristiku tendencije unošenja ideja, pojmova, principa, ekoloških pristupa u druge discipline, nastavne i vannastavne sadržaje, školske i vanškolske aktivnosti, i to na svim nivoima i svim oblicima vaspitno obrazovnog rada (Nikolić, 2003). Saznanje životne sredine prema tome podrazumijeva poznavanje čitavog niza opših i posebnih metoda. Nadalje, saznanje životne sredine podrazumijeva uključivanje niza prirodnih i društvenih nauka u cilju rješavanja određenih problema, a na relaciji odnosa prirode i društva, ali i ljudskog mišljenja i filozofije. To podrazumijeva da nastavnik u istraživanju životne sredine mora poznavati i metode drugih nauka, naravno praćene korpusom sopstvenih metoda i metodskih postupaka. U tom procesu saznanja životne sredine kao kompleksne pojave koju ne može da izuči samo jedna naučna disciplina, tj. u naučnom posmatranju životne sredine i metodologije neophodna je sinteza najvišeg oblika. Upravo naučna sinteza, interdisciplinarnost i multidisciplinarnost, kako naglašava Lješević su neophodne, jer se radi o mega sistemu sadržaja kako u metodološkom smislu, tako i u realnom prostoru i vremenu (Lješević, 2000)..

Pred nama je pitanje koliko su nastavnici u mogućnosti, s obzirom na svoje teorijsko i metodološko utemeljenje, da odgovore ovakvim i sličnim zahtjevima i zadacima. Mišljenja smo ne, ili ne u dovoljnoj mjeri. Svoj stav temeljimo na ličnom iskustvu u radu sa nastavnicima, realnom stanju i činjenici da većina nastavnika koji realizuju obrazovno vaspitne zadatke, tokom svog

redovnog školovanja nijesu, ili nijesu u dovoljnoj mjeri, osposobljavani za realizaciju ovih sadržaja. U prilog tome je slaba razgranatost mreže stručnog usavršavanja na planu ekološkog osposobljavanja nastavnika kroz različite oblike seminara i kurseva.

Vannastavne aktivnosti (školske i vanškolske) nezaobilazne su u podizanju nivoa i kvaliteta ekološkog obrazovanja učenika. Ove aktivnosti se objedinjuju i društveno i pedagoški osmišljavaju putem brojnih sekcija, grupa, aktiva, kružoka, klubova, društava, učeničkih organizacija, čiji je cilj da stvore od učenika aktivnog učesnika u izgradnji sredine u kojoj živi. One podrazumijevaju saradnja sa dječijim organizacijama, ustanovama iz oblasti kulture, ekološkim udruženjima, prije svih iz lokalne sredine u kojoj škola radi. Na taj način se obezbjeđuje da se ekološke aktivnosti povezuju, udopunjuju, a njihova realizacija prati i izvan lokalnih i nacionalnih granica. Iako organizovanje vannastavnih aktivnosti ima široke mogućnosti, metode i akcione forme, koje se ogledaju i u saradnji škole na polju zaštite životne sredine, sa različitim organizacijama i institucijama, prije svih onim koje rade u okviru lokalne zajednice u kojoj škola funkcioniše, naša škola ih još uvijek ne koristi, ili ne koristi u dovoljnoj mjeri i na najoptimalniji način.

Nezaobilazan put ekoloških saznanja, svakako, predstavlja izvanučioničko učenje. To je jedan od najboljih primjera primjene pristupa poučavanju u životnoj sredini i razumijevanju principa održivog razvoja. Ključni elementi koji se ostvaruju ovim oblikom organizacije obrazovno vaspitnog rada svakako su kvalitetna i upotrebljiva znanja o sredini u kojoj živimo, potrebna umjenja za održavanje i razvoj, efikasne interakcije sa prirodnom i društvenom sredinom, neophodan aktivistički i participativni odnos prema okolini. Mislimo na znanja koja će omogućiti lako uključivanje pojedincu u aktivan društveni život i profesionalnu djelatnost, kao razvoj jasne svijesti o tome šta se dešava na planeti Zemlji na konkretnim primjerima promjena i dešavanja u životnoj sredini. U tom pravcu saznanja o životnoj sredini svoje lokalne zajednice moraju biti prioritet, jer društveni, ekonomski, kulturni uslovi sredine u kojoj učenik živi neposredno se odražavaju na njegovu ekološku svijest.

Kako ističu Yerkes i Haras učešće u razredima koji izvode obrazovanje u prirodi i programima može svima nama dati mogućnosti za izazov, avanturu i uzbuđenje. Možda najviše od svega, iskustva obrazovanja u prirodi nude nam šansu za istraživanjem i formiranjem naših vrijednosti, stavova i ponašanja u skladu s okolinom i samima sobom. (Yerkes, Haras, 1997).

Sam prostor Crne Gore (sa pozitivnim i negativnim primjerima odnosa u životnoj sredini) na planu ekološke edukacije, uz mala materijalna ulaganja, pruža izvanredne mogućnosti.

Savremeni pristupi ekološkom obrazovanju podrazumijevaju i korištenje moderne tehnologije. Bez savremenih nastavnih sredstava i njihove adekvatne

upotrebe, teško je zamisliti obnovu obrazovnog procesa u cjelini. Škola koju imamo se mora zasigurno više otvarati prema modernim tehnologijama, koje su u funkciji ciljeva i zadataka moderne vizije obrazovanja, samim tim i ciljeva ekološkog obrazovanja. Pretraživanje Intereneta, kompjuterska simulacija, korišćenje televizora i videa predstavljaju dragocjena pomoćna sredstva u ekološkom obrazovanju. Njihov doprinos je neprocjenjiv u razumijevanju funkcionisanja veliki sistema, urbanih i prirodnih cjelina. Nadalje, kako ističu Musić i Brdar, korišćenje pojedinih softverskih paketa omogućava da se već djeca mlađeg školskog uzrasta isprobaju u virtuelnom konstruisanju urbanih sistema i prate indekse razvoja i zagađenja koje razvoj prouzrokuje, odnosno da se u virtuelnom svijetu suoče sa mogućim posledicama intervencisanja čovjeka u svijetu prirode i isprobavaju u traganju za boljim rešenjima. (Musić., Brdar, 2002.)

U realizaciji ciljeva i zadataka ekološkog obrazovanja našoj školi nedostaju odgovarajuće aplikacije, preparati, modeli, makete, kalendari prirode, ekološke mape od štampanog i slikovnog materijala, zbirke zaštićenih vrsta, atlasi životne sredine, kartografski reljefi, plakati, fotografije, nastavna sredstva kojim izvore znanja stavljamo u funkciju. Ono što ne možemo zaobići kao bitno sredstvo, ili bolje reći, izvor uspešnog ekološkog obrazovanja, koje nedostaje školi je ono koje učenici i nastavnici mogu naći u našim školskim bibliotekama, fond knjiga, popularnih časopisa iz ekološke problematike, naučnih i naučno popularnih djela, priručnika, ekoloških leksikona i slično.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Predmet istraživanja

Imajući u vidu neznatna saznanja o doprinosu škole u Crnoj Gori obrazovanju za životnu sredinu i održivi razvoj, a da bi intenzivirali, po potrebi na nov način postavljali, ili dalje na najbolji način usmjeravali ekološko obrazovanje u školi, kao predmet ovog istraživanja (kao dijela istraživanja sa ciljem sagledavanja Strategije obrazovanja o životnoj sredini i održivom razvoju u Crnoj Gori) definisali smo saznanje koliko naša škola, kao sistem u cjelini, odnosno pojedini njeni faktori, daju svoj doprinos, ali i šta su ograničavajući elementi u realizaciji ciljeva i zadataka ekološkog obrazovanja.

4.2 Cilj istraživanja

Imamo za cilj da odgovorimo na pitanje: koji činioci/faktori unutar škole, na koji način i u kom nivou, doprinose formiranju ekološki odgovornog učenika ?

4.3 Zadatak istraživanja

Polazeći od naprijed navedenog predmeta i cilja istraživanja formulisali smo i postavili osnovni zadatak istraživanja:

- utvrditi mjesto i ulogu škole u realizaciji ciljeva i zadataka ekološkog obrazovanja, tj.: nastavnog programa, nastavnika, organizacije vannastavnih aktivnosti i izvanučionične nastave, nivoa materijalne opremljenosti nastave

4.4 Opšta hipoteza

Pretpostavlja se da školi pripada važno mjesto u ekološkom obrazovanju učenika, ali da ona svojom ukupnom organizacijom i aktivnostima na značajnijem nivou ne podržava ekološko obrazovanje.

4.4.1. Pothipoteze

Pretpostavljamo:

- među didaktičko metodičkim varijablama škole prioritarno mjesto pripada nastavniku ;
- prednosti novih obrazovnih programa nijesu prepoznate u značajnijem nivou za ekološko obrazovanje;
- metodološka osposobljenost nastavnika nije na potrebnom nivou za uspješnu realizaciju ciljeva i zadataka ekološkog obrazovanja;
- programi i realizacija slobodnih aktivnosti ne podržavaju na značajnijem nivou obrazovanje za životnu sredinu i održivi razvoj;
- terenska nastava i primjena savremenih nastavnih sredstava malo su u funkciji ekološkog obrazovanja;

4.5. Instrumenti istraživanja

Obzirom da ne postoji standardizovan instrument u ovoj oblasti, tj. instrument u skladu sa postavljenim zadacima ovog rada, i obzirom na prirodu istraživačkog problema, koji do sada nije tretiran u Crnoj Gori na značajnijem nivou, koji bi bio podržan relevantnim istraživanjem, istraživački instrumenti/upitnik samostalno je konstruisan. Baždarenjem instrumenta/upitnika na adekvatnom uzorku učenika i nastavnika preformulisana su tri pitanja u upitniku, dok jedno pitanje koje se odnosilo na značaj kulturne i javne djelatnosti škole u ekološkom obrazovanju, nije ušlo u upitnik, s obzirom da obje kategorije ispitanika nijesu prepoznale ovu djelatnost škole u ekološkoj edukaciji. Time smo obezbijedili objektivnost, diskriminativnost, relijabilnost mjernog instrumenta/upitnika.

4.6. Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćena populacija učenika osmog razreda osnovne škole i njihovih nastavnika, različitih predmeta (shodno iznesenom stavu u teorijskom dijelu rada o mogućnosti ekološke edukacije kroz veliki

dio redovnih i izbornih nastavnih predmeta) u Podgorici, Nikšiću, Baru, Bijeloj, Kotoru, Bijelom Polju i Pljevljima. Istraživanjem je obuhvaćeno 900 učenika i 166 nastavnika (upitnika koji su ušli u obradu), što čini 50% škola prve generacije obuhvaćene reformom obrazovanja.

Uzorak učenika i nastavnika je namjeran. Uzorkom su obuhvaćeni nastavnici i učenici koji treću nastavnu godinu rade prema koncepciji novog obrazovnog curriculumu.

4.7. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je sprovedeno školske 2007/2008. (uz podršku pedagoga /psihologa u školama, kao i pomoćnika direktora škole/. Upravo na ovaj način obezbijedena je i podrška učenicima za adekvatno popunjavanje upitnika, ali u nivou koji je nije ugrozio objektivnost podataka. Ovo iz razloga što slična istraživanja u našim školama gotovo i nijesu sprovedena.

Statistička obrada podataka rađena je u dva dijela. Prva faza imala je za cilj kvantifikovanje rezultata i kategorizaciju prema frekvencijama odgovarajućih varijabli, a druga računsku obradu podataka za obje faze istraživanja.

Primjenjivali smo one statističke postupke i tehnike (procentni račun, χ^2 test (dihotomizacija) - gdje smo željeli naglasiti značajnije statističke razlike u posmatranim modalitetima, tabelarno prikazivanje rezultata), koji će nam na adekvatan način omogućiti prikazivanje dobijenih podataka i njihovu analizu, u skladu sa distribucijom rezultata i postavljenom hipotezom.

5. Analiza i interperetacija rezultata istaživanja

1. Na jedno od istraživačkih pitanja, učenici i nastavnici zamoljeni su da odgovore da li školu smatraju važnim činiocem ekološkog obrazovanja. Dobijene odgovore svrstali smo u tri kategorije.

Tabela 1. Škola-činilac ekološkog obrazovanja

		Da	Ne	Djelimično	Ukupno
Učenici	f	702	123	75	900
	%	78	13,67	8,33	100
Nastavnici	f	155	5	6	166
	%	93,38	3,01	3,61	100

$$\chi^2 = 349,13$$

$$df=1$$

$$p < 0,00$$

Izračunati χ^2 (hi kvadrat) od 349,13 uz stepen slobode od $df=1$, na nivou značajnosti od 0,05 veći je, čime zaključujemo da obje kategorije ispitanika školu smatraju važnim činiocem ekološkog obrazovanja, saglasno teorijskom razmatranju izloženom u radu i shodno tome postavljenj hipotezi.

Istraživanjem je utvrđeno da 78 % učenika i oko 93 % nastavnika smatra školu važnim činiocem ekološkog obrazovanja. Iako je potvrđena istraživačka hipoteza, ne smijemo zanemariti podatak od 13,67 % učenika koji školu ne vide kao bitnog činioca u njihovoj ekološkoj edukaciji,

Naša subjektivna procjena ide za tim da učenici do sada nijesu u školi našli čvrst oslonac za svoju ekološku edukaciju.

2. Jedno od istraživačkih pitanja odnosilo se na stav učenika i nastavnika o važnosti pojedinih faktora škole ekološkom obrazovanju.

Tabela 2. Procjene učenika o uticaju didaktičko metodičkih varijabli/faktora na ekološko obrazovanje

Rang	Varijable		Veoma veliki	Veliki	Srednji	Mali	Veoma mali	Bez procjene	Ukupno
1.	Nastavnik (stručna i didakt. metod. osposobljenost)	f	291	371	181	24	17	16	900
		%	32,33	41,22	20,11	2,67	1,89	1,78	100
2.	Obrazovni program	f	238	263	321	43	24	11	900
		%	26,44	29,22	35,67	4,78	2,67	1,22	100
3.	Slobodne aktivnosti	f	139	320	351	42	36	12	900
		%	15,44	35,56	39	4,67	4	1,33	100
4.	Nastava na terenu (posjete, izleti, terenska nastava, ekskurzije.)	f	241	264	332	31	23	9	900
		%	26,78	29,33	36,89	3,44	2,56	1	100
5.	Savremena nastavna sredstva	f	240	296	302	34	21	7	900
		%	26,67	32,89	33,56	3,78	2,33	0,78	100

$$\chi^2=44,93$$

$$df= 4$$

$$p< 0, 00$$

Izračunati χ^2 (hi kvadrat) od 44,93 u odabranim kategorijama, (veoma veliki i veliki), uz stepen slobode od $df=4$ statistički je značajan na nivou od 0,05 što pokazuje da prioritarno mjesto među didaktičko metodičkim varijablama škole, prema mišljenju učenika pripada nastavniku, što je identično našem razmišljanju i shodno tome postavljenoj pothipotezi.

Tabela 3. Procjene nastavnika, o uticaju didaktičko metodički-hvarijabli na ekološko obrazovanje

Rang	Varijable		Veoma veliki	Veliki	Srednji	Mali	Veoma mali	Bez procjene	Ukupno
1.	Nastavnik (stručna i didakt. metod osposobljenost)	f	66	74	21	2	1	2	166
		%	39,76	44,58	12,65	1,2	0,6	1,2	99,99
2.	Obrazovni program	f	41	67	39	12	4	3	166
		%	24,7	40,36	23,49	7,23	2,41	1,81	100
3.	Slobodne aktivnosti	f	24	45	49	36	10	2	166
		%	14,46	27,11	29,52	21,69	6,02	1,2	100
4.	Nastava na terenu (posjete, izleti, terenska nasatva, ekskurzije.)	f	47	62	33	12	8	4	166
		%	28,31	37,35	19,88	7,23	4,82	2,41	100
5.	Savremena nastavna sredstva	f	52	56	39	13	4	2	166
		%	31,33	33,73	23,49	7,83	2,41	1,2	99,99

$$\chi^2 = 23,77$$

$$df = 4$$

$$p < 0,00$$

Dobijeni χ^2 (hi kvadrat) od 23,77 sa stepenom slobode od $df=4$ na nivou značajnosti od 0,05 veći je, čime zaključujemo da prema mišljenju nastavnika prioriteto mjesto među didaktičko metodičkim varijablama škole pripada nastavniku, adekvatno postavljenoj istraživačkoj pothipotezi.

Stavovi učenika i nastavnika pokazuju da prioriteto mjesto među didaktičko metodičkim varijablama škole, pripada nastavniku. Takav stav zastupa 73,55 % učenika i oko 84 % nastavnika.

Budući da nastavnik, odnosno stručna i didaktičko metodička osposobljenost, zauzimaju rang prvog mjesta, govori da je većina nastavnika svjesna svoje odgovornosti u ostvarivanju obrazovnih ciljeva i zadataka na tom planu, ali sa druge strane i o velikom očekivanju učenika o mjestu i ulozi nastavnika u njihovoj ekološkoj edukaciji.

Opšti zaključak je da su ove varijable opažene kao međusobno povezane, da ih ispitanici vide sve manje ili više značajnim, što potvrđuje našu opravdanost u njihov izbor, za realnu procjenu mjesta škole u obrazovanju za životnu sredinu i održivi razvoj. To upućuje na potrebu veće brige i podrške, o daljem jačanju mogućnosti, da istraživani faktori svoj uticaj i ostvaruju.

3.U nastojanju da saznamo da li novi obrazovni programi nivoom i koncepcijom sadržaja podržavaju ekološko obrazovanje, postavili smo u tom smjeru i istraživačko pitanje.

Tabela 4. Nastavni program i ekološka edukacija

		Veoma	Djelimično	Malo	Veoma malo	Ni-malo	Bez procjene	Ukupno
Učenici	f	70	251	403	65	19	92	900
	%	7,78	27,89	44,78	7,22	2,11	10,22	100
Nastavnici	f	25	46	65	21	7	2	166
	%	15,06	27,71	39,16	12,65	4,22	1,2	100

Tabelarni prikaz rezultata istraživanja sami po sebi su dovoljni za izvođenje zaključaka bez izračunavanja hi kvadrata. 54,1% učenika, odnosno 56,3% nastavnika procjenjuje da su novi obrazovni programi malo (malo, veoma malo i nimalo) u funkciji obrazovanja za životnu sredinu, odnosno 35,67% učenika i oko 42 % nastavnika procjenjuju ih u značajnijem nivou (veoma i djelimično).U tom nivo značajnijeg doprinosa svega 15% nastavnika i oko 7,8% učenika smatra da su novi obrazovni programi potpuna podrška ekološkom obrazovanju. Diskutabilan je podatak da preko 10% učenika nije moglo da iznese svoj stav.To ima za tvrdnju da njima u stvari nijesu poznati suština i smisao ciljeva i zadataka ekološkog obrazovanja.

Dobijeni rezultati vode zaključku da prednosti novih obrazovnih programa na koje smo napravili osvrt u teorijskom dijelu rada, nijesu prepoznate u značajnijem nivou u ekološkom obrazovanju, što je i bila naša teorijska pretpostavka i postavljena pothipoteza

4. Istraživanjem smo nastojali ustanoviti da li se i u kojoj mjeri nastava u školi u tumačenju ekološke problematike koristi mogućnostima koje u tom smislu pruža data lokalna sredina u kojoj se škola nalazi, a koja je definisana novim obrazovnim programima, potavljajući u tom pravcu i istraživačko pitanje.

Tabela 5. Lokalna komponenta nastavnih programa

		Veoma	Djelimično	Malo	Veoma malo	Bez procjene	Ukupno
Učenici	f	105	214	353	171	57	900
	%	11,6	23,7	39,22	19	6,33	100
Nastavnici	f	23	41	68	31	3	166
	%	13,86	24,69	40,96	18,67	1,81	100

Rezultati istraživanja pokazuju da 58,22 % učenika, odnosno 59,4 % nastavnika lokalnu komponentu novih obrazovnih programa procjenjuje na niskom nivou (malo i veoma malo) dok 35,3% učenika i 38,5% nastavnika smatra da se ekološkim sadržajima konkretno lokalne zajednice pažnja posvećuje na značajnijem nivou (veoma i djelimično). Takođe, u kategoriji veće značajnosti, bitan je podatak da svega 11,6 % učenika i 13,86 % nastavnika procjenjuje da je lokalna komponenta novih obrazovnih programa u potpunosti zastupljena.

Rezultati nameću zaključak da lokalna komponenta nastavnih programa nije u značajnijem nivou u funkciji ekološkog obrazovanja, odnosno da prednosti novih obrazovnih programa i u ovom dijelu, nijesu prepoznate u značajnim nivou

5. Jedno od pitanja imalo je za cilj da učenici i nastavnici procijene koliko su nastavnici metodološki osposobljeni, tj koliko u radu primjenjuju različite pristupe/načine rada u približavanju ekoloških sadržaja učenicima

Tabela 6.. Metodološka osposobljenost nastavnika

		Potpuno	Djelimično	Nedovoljno	Nimalo	Bez procjene	Ukupno
Učenici	f	63	309	428	76	24	900
	%	7	34,33	47,56	8,44	2,67	100
Nastavnici	f	18	56	75	13	4	166
	%	0,84	33,73	45,18	7,83	2,41	100

$\chi^2 = 10,32$ $df=1$ $p < 0,00$

Izračunati χ^2 (hi kvadrat) od 10,32, uz stepen slobode od $df=1$, na nivou značajnosti od 0,05 veći je, čime zaključujemo da metodološka osposobljenost nastavnika prema mišljenju učenika i nastavnika nije na potrebnom nivou za uspješnu realizaciju ciljeva i zadataka ekološkog obrazovanja, čime potvrđujemo istraživačku pothipotezu i naše razmišljanje u tom pravu, izloženo u teorijskom dijelu rada.

6. Doprinos vannastavnih aktivnosti za ekološko obrazovanje procjenjivali su učenici i nastavnici. Nastavnici kroz kvalitativnu i kvantitativnu procjenu programa slobodnih aktivnosti, učenici sa aspekta nivoa aktivizacije.

Tabela 7. Vannastavne aktivnosti u funkciji ekološkog obrazovanja-stavovi nastavnika

		Bez doprinosa	Malom	Osrednjem	Velikom	Bez procjene	Ukupno
Nastavnici	f						
	%	12 7,23	33 19,88	56 33,73	58 34,94	7 4,22	166 100
		$\chi^2 = 15,58$		$df=1$	$p=0,00$		

Dobijeni χ^2 (hi kvadrat) od 15,58 sa stepenom slobode od $df=1$, na nivou značajnosti od 0,05 veći je, čime zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između dva nezavisna modaliteta posmatrane varijable, ali u suprotnom pravcu od postavljene pothipoteze, da programi slobodnih aktivnosti u značajnijem nivou ne podržavaju obrazovanje za životnu sredinu.

Doprinos slobodnih aktivnosti ekološkom obrazovanju u značajnijem nivou procjenjuje oko 68,6 % nastavnika.

Tabela 8. Vannastavne aktivnosti u funkciji ekološkog obrazovanja-stavovi učenika

		Vrlo aktivan	Uglavnom aktivan	Uglavnom nijesam aktivan	Uopšte nijesam aktivan	Ukupno
Učenici	f					
	%	72 8	94 10,44	413 45,89	321 35,67	900 100
		$\chi^2 = 199,06$		$df=1$	$p=0,00$	

Dobijeni χ^2 (hi kvadrat) od 199,06 uz stepen slobode od $df=1$ na nivou značajnosti od 0,05 veći je, čime zaključujemo da slobodne aktivnosti ne obezbjeđuju veću aktivnost učenika, odnosno, da većim dijelom nijesu u funkciji ekološkog obrazovanja.

Testirajući postavljenu pothipotezu da slobodne aktivnosti ne podržavaju u značajnijem nivou obrazovanje za životnu sredinu iz ugla učenika i nastavnika, smatramo je potvrđenom, polazeći od realnog stanja u našim školama, kada je u pitanju program aktivnosti u slobodno izraženim oblicima rada, na osnovu ličnog iskustva u radu sa nastavnicima, a takođe je dovodeći u direktnu vezu sa prethodno iznijetim stavom nastavnika o niskoj procjeni uticaja slobodnih aktivnosti kao didaktičko metodičke varijable škole ekološkom obrazovanju.

7. Terenska nastava je tretirana kao jedan od važnih faktora ekološke edukacije unutar škole. Od obje grupe ispitanika, učenika i nastavnika, traženo je da procijene koliko se nastavni sadržaji sa ekološkim temama realizuju na terenu.

Tabela 9 Nastava na terenu (posjete, izleti, terenska nastava, ekskurzije...)

		Uvijek	Povremeno	Rijetko	Nikad	Ukupno
Učenici	f	89	270	409	132	900
	%	9,89	30	45,44	14,67	100
Nastavnici	f	27	40	61	38	166
	%	16,27	24,1	36,75	22,89	100
		$\chi^2 = 44,0$	$df=1$	$p=0,00$		

Dobijeni χ^2 (hi kvadrat) od 44,0, uz stepen slobode od $df=1$ na nivou značajnosti od 0,05 je veći čime zaključujemo da prema mišljenju učenika i nastavnika, posmatranom na dva nezavisna dijela ovog modaliteta, terenska nastava je malo u funkciji ekološkog obrazovanja, što potvrđuje postavljenu istraživačku pothipotezu. Oko 60% nastavnika i isto toliko njihovih učenika procjenjuje da se ova nastava rijetko ili nikad realizuje na terenu, odnosno u modalitetu veće značajnosti 9,89 %učenika, odnosno 16,27% nastavnika da se ekološki sadržaji uvijek realizuju na terenu. Očigledno da prednosti novih programa koje pružaju mogućnost nastavniku da planira različite aktivnosti učenja uz primjenu raznih oblika i metode rada, još nijesu iskorišćene, kao ni potencijali Crne Gore, kao nezamjenjivi resursi za učenje.

8. Istraživanjem smo nastojali doći do saznanja o tome koliko se u realizaciji ciljeva i zadataka ekološkog obrazovanja koriste savremena nastavna sredstva postavljajući istraživačko pitanje u tom pravcu.

Tabela 10. Savremena nastavna sredstva u funkciji ekološkog obrazovanja

		Uvijek	Povremeno	Rijetko	Nikad	Ukupno
Učenici	f	59	164	442	235	900
	%	6,56	18,22	49,11	26,11	100
Nastavnici	f	17	46	65	38	166
	%	10,24	27,71	39,16	22,89	100
		$\chi^2=122,25$	$df=1$	$p=0,00$		

Izračunati χ^2 (hi kvadrat) od 122,25 uz stepen slobode od $df=1$ na nivou značajnosti od 0,05 je veći, čime zaključujemo, učenici i nastavnici saglasni su u stavu, posmatran na nivou dva nezavisana dijela ovog modaliteta, da su savremena nastavna sredstva malo u funkciji ekološkog obrazovanja. U tom pravcu je postavljena i istraživačka pothipoteza i naš teorijski osvrt ovom pitanju.

Tabela pokazuje da oko 75 % učenika, odnosno 62 % nastavnika, smatra da se u realizaciji ekoloških sadržaja savremena nastavna sredstva koriste rijetko ili nikad

Istraživanje je potvrdilo postavljenu istraživačku pothipotezu, da su savremena nastavna sredstva malo u funkciji obrazovanja za životnu sredinu i održivi razvoj.

Zaključno razmatranje

Crna Gora kao zemlja izrazite geografske i biološke raznolikosti, s postojećim prirodnim zalihama i potencijalom prije svega za razvoj turizma i za proizvodnju zdrave hrane, treba da slijedi put dugoročne i cjelovite zaštite životne sredine uz napredak i socijalni boljitak, kako bi se vremenom postigli uslovi za ostvarivanje, u svijetu prihvaćenog, koncepta održivog razvoja. Provođenje paradigme održivog razvitka u svakodnevni život složen je i dugotrajan proces. Jedna je od bitnih pretpostavki pritom je podizanje nivoa ekološke svijesti, posebno kroz sistem formalnog obrazovanja.

Škola kakvu mi želimo i koju gradimo, kao otvorenu društvenu instituciju, mora postati sve značajniji faktor ekološkog obrazovanja, naravno saradujući u tom pravcu sa svim ostalim faktorima, dijeleći odgovornost za rezultate. Ovo, prije svega, iz saznanja da je uticaj škole najkompleksniji u obrazovanju, uopšte posmatrano, pošto ona djeluje na osnovi svrsishodno postavljenog plana i programa istovremeno na sve učenike.

Na osnovu analize rezultata istraživanja o mjestu i ulozi naše škole u ekološkom obrazovanju, potvrđena je opšta hipoteza, da škola svojom ukupnom organizacijom i aktivnostima u značajnijem nivou ne podržava ekološko obrazovanje. Potvrđene su istraživačke pothipoteze, što je u saglasnosti sa izvedenom analizom izloženoj u teorijskom dijelu rada

Nedovoljna edukovanost nastavnika i materijalna opremljenost nastave prepoznati su kao ograničavajući faktori ekološke edukacije. Iako nije direktno predmet ove analize, smatramo neophodnim naglasiti značaj motivacije nastavnika, bez koje, sigurni smo neće biti većeg nivoa i kvaliteta ekološkog obrazovanja.

Polazeći od prirode postavljene hipoteze, odnosno prirode istraživačkog problema, evidentno je da statistički metodi nijesu imali zadatak da utvrđuju statističku razliku u stavovima učenika i nastavnika po pojedinim frekvencijama, već statistički testiraju njihovu saglasnost u stavovima po pripadnosti jednom ili drugom nezavisnom dijelu (na logičan način podijeljenim) modaliteta posmatrane varijable, ali želimo ukazati na opažene statističke razlike u stavovima učenika i nastavnika u pojedinim frekvencijama, sa ciljem da budu prepoznate i postanu predmetom daljih istraživanja, a u cilju podrške ekološkom obrazovanju

Nesumnjivo, da bi se škola razvijala kao kontekst razvoja (ne samo učenika, nego i nastavnika), sa ekološkog aspekta, potrebno je i dalje raditi na promjenama u bitnim elementima sadržaja i strukture te institucije.

Literatura

1.Grbović M.S. (2009): Strateški pravci obrazovanja o životnoj sredini i održivom razvoju u Crnoj Gori-doktorska teza odbranjena na Geografskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

2.Yerkes, R., Haras K. (1997): Outdoor Education and Environmental Responsibility. Eric Digest: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. <http://www.ael.org/eric/digests/edorc976.htm>

3. Kundačina M. (1998): Činioci ekološkog obrazovanja i vaspitanja učenika, Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu, Užice.

4..Lješević A. M. (2000): Životna sredina-teorija i metodologija istraživanja, Univerzitet u Beogradu, Geografski fakultet, Beograd.

5. Mijanović M. (2005): Statističke metode, Univerzitet Crne Gore, Podgorica.

6..Musić S., Brdar S. (2002): Ekološka edukacija u osnovnim školama: Revija rada br.305., Zaštita press, Beograd

7.Nikolić V. (2003): Obrazovanje i zaštita životne sredine, Zadužbina Andrejević, Beograd

8.Sellin, S. (2003):The Haga Declaration. U: Education for Sustainable Development in the Baltic Sea Region, Chapter 2. Undervisnings Ministeriet. <http://pub.uvm.dk/2003/learnersguide/html/chapter02.htm>

9.UNESKO-UNEP-“Global change“ International environmental education programme (EPD-95-WS/4 UNESKO, Paris

**THE POSITION OF SCHOOL IN ENVIRONMENTAL EDUCATION
AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

Abstract

Along with the theoretical approach to the notion and contents of environment and sustainable development and level of incorporation of environmental and sustainability education into the school curriculum are the subject of this paper. The most important evidence is given to show that the afore said affect and determine quality of ecological education in school: curricula, teacher, free activities, extracurricular teaching, teaching aids and school equipment.

The research has been conducted on the opinions and attitudes of the teachers and students on the ecological education and some of the results are shown.

The ultimate goal of the theoretical analysis and research of the relevant sample has been the identification and understanding of strategic factors of the school that may add to the quality improvement of ecological education a great deal.

Key words: school, education, environment, sustainable development, teacher, pupil, curriculum, teaching aids, extracurricular teaching, free activities

Saša MILIĆ¹

POZITIVNI EFEKTI PRIMJENE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Rezime

Inkluzivni programi u ranom obrazovanju pružaju djeci sa posebnim potrebama mogućnosti posmatranja, oponašanja i interakcije sa njihovim razvojno tipičnim vršnjacima. Drugim riječima – djeca sa posebnim potrebama kroz iskustvo razvijaju socijalne odnose. Koristi od inkluzivnog obrazovanja se svakako šire i na razvojno tipičnu djecu i njihove porodice, na nastavni kadar, lokalnu zajednicu i društvo u cjelini. Vaspitno-obrazovni pristup orijentisan na dijete, koji ujedno podrazumijeva i inkluziju, usmjeren je na razvoj potencijala svakog djeteta. Radeći na programima inkluzivnog obrazovanja koje izlazi u susret potrebama sve djece, nastavnici modeluju prihvatanje ljudskih različitosti, demonstriraju vrijednosti humanih odnosa i kroz svoju kaciju pokazuju kako određeni ljudski problemi mogu biti riješeni/prevaziđeni kroz uzajamnu podršku i saradnju. Inkluzivno obrazovanje bi trebalo biti zasnovano na ličnim ciljevima učenika usklađenim sa porodičnim ciljevima i sprovedeno u klimi potpune sigurnosti i podrške dječijem punom fizičkom, kognitivnom i socio-emocionalnom razvoju. _

Ključne riječi: inkluzija, dječija prava, benefiti, jednakost, efikasnost obrazovnog procesa, kooperacija, komunikacija.

Uvod

„Hendikep je u očima društva. On nije u našim očima. Ukoliko nam stvorite mogućnosti, dokazaćemo da vrijedimo” (izjava djeteta sa posebnim potrebama iz Nepala).

Postoje brojne poteškoće da se nađu adekvatni izrazi za dijete ometeno u razvoju. Dijete je cjelovito ljudsko biće i njegovo određenje prema vrsti i stepenu ometenosti u razvoju nužno vodi negativnom određenju, tj. onome što dijete ne umije, ili ne može. Da bi se izbjegla stigmatizacija djeteta preko negativnog određenja dječijih mogućnosti, Konvencija o pravima djeteta

¹ Prof. dr Saša Milić – Filozofski fakultet Nikšić.

daje jednostavnu definiciju: *Dijete ometeno u razvoju je dijete sa posebnim potrebama, a dijete sa posebnim potrebama je DIJETE!* Sve osobe sa određenim poteškoćama u razvoju izložene su dvijema vrstama posljedice: direktnim i indirektnim. Direktno posljedice proizilaze iz ometenosti u razvoju i one su objektivne prirode. Njih je najšeeće teško otkloniti ili ublažiti. One druge, indirektno posljedice, nastaju kao rezultat neodgovarajućeg odnosa porodice i škole prema toj osobi i njenom nedostatku. Za razliku od direktnih, indirektno posljedice se mogu izbjeći. Brojna istraživanja ukazuju da su osobe ometene u razvoju od najranijeg životnog doba nesigurne, sklone izolaciji od drugih ljudi i nepovjerljive. Nesigurnost, nepovjerenje i sklonost izolaciji rijetko kad mogu nastupiti kao direktna posljedica ometenosti u razvoju. Po pravilu, nastaju kao posljedica grešaka u socijalnim odnosima (Hrnjica, 2004).

Inkluzivno obrazovanje bi trebalo da bude orijentisano na svu djecu i bazirano na uvjerenju da sva djeca mogu učiti, ali i da sva djeca mogu imati određene poteškoće u savladavanju nekog specifičnog gradiva. Ono bi takođe trebalo da bude bazirano na podršci u učenju, aktivnoj participaciji sve djece, te obezbjeđivanju kvalitetnog obrazovanja koje će pomoći da se identifikuju problemi u učenju, te da se uklone ili smanje prepreke još u ranom obrazovanju. Inkluzivni pristup vaspitno-obrazovnom procesu je edukacioni pristup koji uzima u obzir šta jedno dijete unosi u taj proces. Ovakav pristup vaspitno-obrazovnom procesu bazira se na pretpostavci da nema dva djeteta koja ulaze u edukacionu aktivnost na isti način. Djeca u vaspitno-obrazovni proces unose svoje sposobnosti (senzorne, intelektualne i motoričke), iskustva, stavove, vještine, znanja, interesovanja, stil učenja i mnogo drugih osobenosti. Ovaj pristup podrazumijeva da učitelj kreira aktivnosti i klimu u razredu na takav način da se svako dijete osjeća uspješnim, a da je, pri tom, suočeno sa izazovima. »Jedinstvo zahtjeva i poštovanje ličnosti učenika – neophodno ima ideja topline, ljubavi, razumijevanja i dubokog uvažavanja ličnosti učenika« (Đorđević, 1996, str. 31). Da bi kreirao ovakav način rada u učionici, učitelj mora veoma dobro poznavati dimenzije individualnosti sve djece u razredu. Postavlja se pitanje da li je to realan cilj? Vjerovatno ne svo vrijeme i za svako dijete, ali moguće je mnogo toga učiniti da proces bude efektivniji. Planiranjem fleksibilnih i djeci zanimljivih aktivnosti, aktivnosti koje su prilagođene uzrastu i razvojnom nivou djece, pažljivim posmatranjem djece tokom aktivnosti, učitelj je u mogućnosti da stalno mijenja i prilagođava aktivnosti kako bi mogao odgovoriti potrebama i sposobnostima djece sa kojom radi.

Uspješna primjena inkluzivnog obrazovanja se ne dešava sama od sebe, niti samo uključivanje djeteta sa posebnim potrebama u redovna odjeljenja znači njegovu stvarnu integraciju. Jednostavno, stavljanje hendikepirane i ne-hendikepirane djece u istu prostoriju ne osigurava razvoj pozitivnih stavova. Istraživanja pokazuju da su djeca vrlo sklona da već an predškolskom uzrastu

odbaciju djecu sa posebnim potrebama. „Odabacivanje je uočeno čak i kod djece stare četiri godine, a takvi se stavovi zauzimaju prema svim vrstama hendikepa” (Schultz & Turnbull, 2002). Slični rezultati dobijeni su i u istraživanju Trumana i Levisa, a istraživači naglašavaju da djeca jednostavno uče različito reagovati na različite stvari, te pretpostavljaju da se korijen negativnih reakcija na hendikepe nalazi u toj tendenciji reagovanja na različitost. Dijete primjećuje različitost, a ukoliko se toj različitosti pripíše i neka negativna osobina – trad već nastaje osnova za formiranje predrasuda (Thurman & Lewis, 1979). Samo pažljivo pripremljeno i planirano uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovna odjeljenja ima šanse da stvarno uspije. Ta priprema podrazumijeva intenzivan prethodni rad sa svim ključnim nosiocima obrazovnog procesa, prije svega rad sa djetetom sa posebnim potrebama, aili i sa njegovim vršnjacima, tipičnom djecom iz odjeljenja. U pripreme bi svakako trebali biti uključeni i roditelji djece sa posebnim potrebama kako bi dali svoj maksimum i postavili realna očekivanja u odnosu na sopstveno dijete. I roditelji tzv. tipične djece bi trebali biti informisani i od njih zatražena podrška i pomoć u vidu rada sa sopstvenom djecom na redukciji predrasuda i setreotipa u odnosu na različite vrste hendikepa. A možda najznačajnija od svih priprema bila bi priprema nastavnika za kvalitetan rad u inkluzivnom odjeljenju (Bricker & Sandall, 1979). „Nedavno provedena ispitivanja stavova nastavnika prema djeci sa posebnim potrebama su ukazala na tri glavne varijable koje određuju spremnost prihvatanja takvog djeteta: uvjerenje učitelja da je sposoban podučavati takvo dijete, uvjerenje da dijete može postati koristan član društva, te uvjerenje da bi redovne škole trebale obrazovati djecu sa posebnim potrebama” (Stephens & Braun, 1980). Postoje brojne strategije koje je neophodno sprovesti u odjeljenju u cilju uspješne integracije djece sa posebnim potrebama u redovna odjeljenja, a samo neke od njih su: intenzivno kooperativno učenje, precizne, jasne i potpune informacije o hendikepu, rad na razumijevanju individualnih razlika i sl. Nastavnik treba naučiti voditi djecu kroz istraživanje pojma individualnih razlika. Nesporna je činjenica da u inkluzivnim odjeljenjima postoji veliki potencijal za učenja za obje kategorije djece, i za djecu sa posebnim potrebama i za tipičnu djecu. No, nažalost, dok postoje brojna istraživanja koja govore o benefitima za djecu sa posebnim potrebama u inkluzivna odjeljenja, na drugoj strani vrlo je malo istraživanja koja govore o benefitima koje tipična djeca imaju od obrazovanja u inkluzivnim odjeljenjima.

Istraživanja mozga sprovedena u posljednja dva desetljeća snažno su naglasila potrebu promjene odnosa prema ranom obrazovanju. Sva istraživanja sprovedena na ovu temu ukazuju da je period ranog djetinjstva (0-8-10) period naj snažnijeg rasta i razvoja mozga, snažnije nego bilo koji drugi životni period. Ovo je krucijalni period našeg intelektualnog razvoja kada fundiramo naše sposobnosti učenja. Istraživanje Shonhoff i Phillipps (2000) ukazuje na činjenicu da kvalitet djetetovog života i interakcija koju uspostavljamo sa

njim direktno utiču na „arhitekturu“ djetetovog mozga. Pozitivni i podsticajni odnosi u ranom djetinjstvu direktno utiču na zdrav psiho-fizički razvoj i funkcionalniji rad mozga. I kao što istraživanja jasno ukazuju da adekvatan tretman djeteta u ranom djetinjstvu ima pozitivne posljedice po njegov psiho-fizički razvoj, isto tako trebamo imati na umu da je ovaj proces dvosmjernan, tj. da neadekvatan tretman djeteta ima negativne posljedice po dječiji razvoj. Istraživanja su pokazala značajan stupanj nerazvijenosti mozga kod obrazovno zapuštene djece, djece bez roditeljskog staranja i djece lišene pažnje i ljubavi. „Genetika daje sirovi materijal, a rano iskustvo i odgoj određuju kvalitet i kapacitet ličnosti, tj. kapacitet mozga i njegovih funkcija“ (Pašalić-Kreso, 1999, str. 10).

Obrazovani neuspjeh trajno negativno utiče na život djeteta. Dijete koje ranije napusti školu obavlja lošije poslove, njegova primanja su srazmjerno manja, kao i penzija. Ova djeca, također, imaju značajno manje šansi da se doživotno obrazuju, te da na bazi jednakih mogućnosti participiraju u društvenom životu. Ova njihova nejednakost odražava se i na buduće generacije, njihove potomke. Obrazovni neuspjeh izlaže i cjelokupno društvo višem stupnju troškova. On organičava kapacitete ekonomske proizvodnje, negativno utiče na ekonomski rast i razvoj, remeti društvenu koheziju i naravno, stvara dodatne vrste troškova koji se pokrivaju iz državnog budžeta. Smanjenje obrazovnog neuspjeha predstavlja kritičnu dimenziju unaprijeđenja jednakosti u obrazovanju (OECD – Oslo, 2009).

Benefiti za djecu sa posebnim potrebama:

- objedinjena briga za dijete sa posebnim potrebama (zajednička akcija roditelja, nastavnika, škole i lokalne zajednice) čini da proces obrazovanja bude efikasniji i šanse za uspjeh djeteta značajno veće;
- zaštita i unaprijeđenje očuvanih kapaciteta djeteta;
- razvoj socijalnih odnosa koji omogućavaju formiranje socijalne mreže podrške (Snell&Vogtle, 1996);
- razvoj šireg pogleda na svijet i pomak od egocentrizma;
- omogućena im je konstruktivna interakcija sa vršnjacima i obrazovanje pod istim uslovima;
- razvoj pojma svijesti o sebi uz povećanje stepena samopouzdanja;
- realističnija samoprocjena sopstvenih sposobnosti;
- naučit će savladavati poteškoće i voditi ispunjeniji i produktivniji život;
- razvoj sposobnosti kontrolisanja agresivnog ponašanja;
- razviti veće komunikacione sposobnosti (prepoznati osjećanja, verbalizovati osjećanja, izražavati osjećanja na adekvatan način i naučiti rješavati probleme);

- razvoj sposobnosti neverbalne komunikacije;
- bolji razvoj polnog identiteta;
- veći nivo različitih vrsta saznanja (načini kretanja ljudi, pomagala za kretanje, pomagala za sluh i za vid, karakteristike kretanja – ritam, brzina, smjer, djelovi uha, djelovi oka, pomarazlike u načinima na koje vidimo ili čujemo, Brajevo (Braille) pismo, razumijevanje različitih stilova učenja, razvoj korišćenja i drugih čula da bi se nešto saznalo, upoznavanje jezika znakovna itd.);
- veće obrazovno postignuće i jasnije definisani ciljevi za budućnost;
- bolja emocionalna kontrola i
- podizanje nivoa svijesti o značaju obrazovanja u životu.

Benefiti za tipičnu djecu:

- razvoj socijalnih vrijednosti, stavova i šireg pogleda na svijet;
- razumijevanje i prihvatanje individualnih razlika, uz razvoj pojma o sličnostima i razlikama među ljudima;
- veća vjerovatnoća da će ova djeca preuzimati veću društvenu odgovornost i pokazati više socijalnog samopouzdanja (Staub&Peck, 1995);
- razvoj veće komunikacione sposobnosti (prepoznati osjećanja, verbalizovati osjećanja, izražavati osjećanja na adekvatan način i naučiti rješavati probleme);
- razvoj sposobnosti neverbalne komunikacije;
- veći nivo različitih vrsta saznanja (načini kretanja ljudi, pomagala za kretanje, pomagala za sluh i za vid, karakteristike kretanja – ritam, brzina, smjer, djelovi uha, djelovi oka, pomarazlike u načinima na koje vidimo ili čujemo, Brajevo (Braille) pismo, razumijevanje različitih stilova učenja, razvoj korišćenja i drugih čula da bi se nešto saznalo, upoznavanje jezika znakovna itd.);
- podstiče trajnost usvojenih znanja (Astin, 1977);
- stepen aktivizacije učenika i istraživačkog pristupa je značajno veći u kooperativnom učenju (Slavin, 1990)
- podstiče razvoj metakognitivnih sposobnosti učenika (O'Donnell & Dansereau, 1992)
- stimulise razvoj kritičkog mišljenja učenika (Johnson, 1973, 1974);
- podstiče razvoj empatičnosti kod učenika (Yager, 1985);
- pruža učenicima mogućnost upoznavanja različitih uloga (Wlodowski, 1984);
- podstiče formiranje učeničkog osjećaja lične vrijednosti (Johnson & Johnson, 1989);

Benefiti za roditelje djece sa posebnim potrebama

- orijentisanost na „cijelo“ dijete (holistic approach), a ne samo na djetetov deficit;
- smanjen osjećaj separacije i segregacije;
- smanjen stepen ogorčenja zbog 'zle sudbine' (dobijanje djeteta sa posebnim potrebama) i lakše prihvatanje djeteta takvo kakvo jeste;
- upoznavanje vlastitog djeteta van porodičnog konteksta;
- smanjen stepen preispitivanja sopstvene sposobnosti da se nose sa problemom odgoja djeteta sa posebnim potrebama – veći nivo samopouzdanja;
- obrazovanje za bolje roditeljstvo – konstantan proces sticanja novih znanja i vještina, a samim tim i bolji osjećaj zbog većeg broja informacija;
- promjena percepcije sopstvenog djeteta, pozitivniji i realističniji doživljaj sposobnosti djeteta;
- odmor od stalne brige za dijete sa posebnim potrebama;
- zadovoljstvo postignućima sopstvenog djeteta;
- ukoliko se dijete sa posebnim potrebama adekvatno integriše u regularni sistem obrazovanja i društvo uopšte, kod njihovih roditelja dolazi do relaksacije i smanjenja brige šta će biti sa njihovim djetetom kada se jednog dana oni više ne budu mogli starati o njemu;
- povezivanje sa roditeljima druge djece sa posebnim potrebama u cilju ostvarivanja većeg nivoa određenih prava njihove djece ili rješavanja nekog zajedničkog problema u školi/lokalnoj zajednici/društvu;
- realističniji pogled na budućnost sopstvenog djeteta;

Benefiti za nastavnike

- viši nivo profesionalizma – dobro poznavanje dječijeg razvoja;
- kontinuirana edukacija u pogledu interaktivnih nastavnih metoda i različitih pitanja inkluzivnog obrazovanja ;
- intenzivnija i stručnija komunikacija sa pedagozima, psiholozima, specijalnim pedagozima za pojedine oblasti i oštećenja;
- razvoj sposobnosti boljeg dijagnostifikovanja problema djece;
- bolje zapažanje varijacija u stilovima učenja;
- veći nivo samopouzdanja u pogledu sopstvenih mogućnosti procjene individualnih razlika među učenicima;
- bolji odgovor na dječije individualne potrebe;
- razvoj sposobnosti kreiranja IEP (Individual Educational Plan);
- razvoj većeg spektra metoda i načina procjenjivanja i evaluacije dječijeg napredovanja;

- kreiraju atmosferu u odjeljenju sa smanjenim stepenom predrasuda i stereotipa;
- razvoj vještina za rješavanje problema i konflikata u vaspitnoj grupi;
- intenzivna saradnja sa roditeljima i podjela odgovornosti i obaveza u pogledu vaspitanja i obrazovanja djeteta sa posebnim potrebama;
- uslijed intenzivne saradnje sa roditeljima, pojačavanje efekata učenja kroz ciljane aktivnosti kod kuće i
- razvoj svijesti o pravima roditelja kao faktora odlučivanja u obrazovnom procesu;

Benefiti za lokalnu zajednicu/državu:

- kvalitetan obrazovni sistem (Finska);
- djeca sa posebnim potrebama iz inkluzivnih odjeljenja postaju produktivni članovi društva;
- djeca sa posebnim potrebama iz inkluzivnih odjeljenja zajednici više doprinose nego što se oslanjaju na podršku iz nje;
- prisustvo ove djece u redovnim vrtićima i školama pomaže cjelokupnoj lokalnoj zajednici da bolje razumiju potrebe specijalnih populacija, te podstiče razvoj senzibiliteta za potrebe drugih ljudi i
- dalekosežne finansijske koristi – inkluzivno obrazovanje je daleko finansijski rentabilnije nego specijalni zavodi za obrazovanje djece sa posebnim potrebama;

Inkluzivno obrazovanje i prava djeteta

U pedagoškim krugovima širom svijeta prisutne su danas mnogobrojne zablude o inkluzivnom obrazovanju. Samo neke od njih su da ovaj pristup povlađuje sposobnostima, odnosno nesposobnostima djece, da uvažavanje individualnih osobnosti djeteta smanjuje mogućnost sticanja znanja i njihove sistematičnosti (posebno kvantuma znanja), da se individualizovanim pristupom vaspitno-obrazovni proces pretvara u igru, da inkluzija može negativno uticati na postignuća tipične djece itd. Uvažavanje individualnih osobnosti djeteta u vaspitno-obrazovnom procesu svakako jeste težak i dugotrajan zadatak pred kojim se nastavnik nalazi. No, to je svakako i proces koji podstiče razvoj demokratskih načela u društvu uopšte, a i kod svakog pojedinca. Proces koji pokazuje da sva djeca, sve individue imaju sposobnosti i vrijednosti koje u vaspitanju i obrazovanju mogu biti ispoštovane i unaprijeđene. »Čovjekova priroda, kao i sva priroda, sastavljena je od relativno stabilnih struktura. Stoga uspjeh psihološke nauke, kao i svake druge nauke, zavisi velikim dijelom od njene sposobnosti da identifikuje značajne jedinice iz kojih se njoj dodjeljeni dio kosmosa sastoji« (Olport, 1969, str. 399). Analogno tome, mišljenja smo da

i uspjeh vaspitno-obrazovnog procesa u značajnoj mjeri zavisi od spoznavanja i uvažavanja individualnih osobnosti djeteta. Takođe treba znati da dijete sa posebnim potrebama ima pravo na vaspitanje i obrazovanje u minimalno ograničavajućoj sredini. Poštovati prava djeteta znači uliti mu emocionalnu sigurnost, a upravo je ona jedan od bitnih preduslova za kvalitetno korišćenje očuvanih kapaciteta djeteta sa posebnim potrebama.

Konvencija o pravima djeteta nastala je 1989.g. kao izraz zajedničke posvećenosti svih država – članica UN – borbi za istinski bolji život za svako dijete na planeti. Sve države potpisnice Konvencije su saglasne da su djeca na cijelom svijetu nedužna, ranjiva i zavisna. Takođe su saglasne da su djeca radoznala, aktivna i puna nade. U skladu sa tim, sve države su saglasne da bi djetinjstvo trebalo biti ispunjeno zadovoljstvom, mirom, igrom, učenjem, razvojem, harmonijom i saradnjom. Prava djeteta su utvrđena bez ikakve diskriminacije prema samom djetetu, njegovim roditeljima ili starateljima – bez obzira na rasu, boju kože, jezik, naciju, vjeru, političko ili drugo uvjerenje, socijalno porijeklo, imovinu, teškoće u razvoju i dr. Sve akcije koje se sprovode vezane za dijete moraju biti u najboljem interesu samog djeteta, a jedno od temeljnih dječijih prava jeste i da je država dužna da svakom djetetu u najvećoj mogućoj mjeri osigura opstanak i razvoj. Iako su skoro sve države članice UN (190) ratifikovale Konvenciju o pravima djeteta, brojna pitanja su i dalje ostala otvorena, a poštovanje i primjena Konvencije u mnogim slučajevima su i dalje veliki izazov/problem. Djeca sa posebnim potrebama su ovim dvostruko bila pogođena, prije svega zbog toga što postoji njihovo potpuno formirano odsustvo, tj. nepominajnje u Konvenciji kao posebne kategorije djece i drugo, kada su i preuzimane određene akcije vezane za njih, one su preuzimane iz perspektive odraslih osoba sa teškoćama. Prema rezultatima istraživanja Komiteta za ljudska prava UN, postoje brojna otvorena pitanja u pogledu poštovanja prava djece sa posebnim potrebama, i to:

- nedovoljna senzibilisanost društva za potrebe i situaciju u kojoj se nalaze djeca sa posebnim potrebama;
- često nepoštovanje člana 23. Konvencije koji traži da djeca sa posebnim potrebama ne žive u izolaciji;
- česti su slučajevi da djeca sa posebnim potrebama nemaju adekvatnu socijalnu i zdravstvenu zaštitu;
- relativno je mali broj djece sa posebnim potrebama obuhvaćen predškolskim i osnovnoškolskim obrazovanjem (u zemljama u razvoju 98% djece sa posebnim potrebama nije obezbijedeno nikakvo obrazovanje);
- postoji konstantan trend u svijetu da vlade reduciraju budžetska sredstva namjenjena unaprijeđenju obrazovanja djece sa posebnim potrebama;
- nedovoljna identifikacija i procjena djece sa posebnim potrebama – često se identifikacija razvojnog problema djece dešava kasno i neadekvatno, što im značajno umanjuje šanse da maksimalno razviju svoje očuvane potencijale;

□ čak i kada imaju određeno obrazovanje, generalna je procjena agencija UN da je to obrazovanje relativno niskog nivoa, nekvalitetno i da rijetko kada doseže preko nivoa osnovnoškolskog obrazovanja;

□ mnoga djeca širom svijeta i dalje veliki dio svog života provode u specijalizovanim školama/institutima, segregisani od vršnjaka i ostatka društva;

□ značajan je procenat djece sa posebnim potrebama koja prije vremena napuštaju osnovnu školu (drop-out rate);

Prema nalazima istraživanja brojnih međunarodnih organizacija postoji i još značajno veća lista problema u pogledu poštovanja prava djece sa posebnim potrebama. Pored već navedenih problema, oni naglašavaju i slijedeće: nedostatak osnovnih informacija i istraživanja; nedostatak zakona i strateških dokumenata; često nepoštovanje zakona i politika; nizak nivo prioriteta kod vlada; neuspjeh u senzibilisanju i podizanju nivoa svijesti vladinih službenika za ovu problematiku; nedovoljni kapaciteti NGO i trening centara za rad sa djecom sa posebnim potrebama; nedovoljno obučeni nastavnici; neuključivanje djece sa posebnim potrebama u proces odlučivanja o onome što se njih tiče; nedovoljna intersektorska-ministarska koordinacija u Vladama, kao i nedovoljna saradnja vladinog i nevladinog sektora.

Interesantno je izjava djevojke sa posebnim potrebama iz Australije koja kaže „interakcija sa ostalima je sjajno sredstvo učenja i sva djeca bez obzira na sposobnosti imaju od toga zajedničke koristi“ (Lansdown, 2008, pp.75). Ova izjava je u potpunom suglasju sa jednim od ključnih teorijskih stavova čuvenog dječijeg psihologa Lava Vigotskog koji naglašava da je u nastavi daleko važnije naučiti učenike da misle, nego im saopštiti ovo ili ono znanje, a upravo im intenzivna međusobna komunikacija i kooperacija predstavljaju pogodan ambijent za razvoj mišljenja.

Značajan korak naprijed na legislativnom nivou učinjen je kreiranjem Konvencije o pravima osoba sa teškoćama (CRPD), koju su UN procesirale maja 2008.g. Ovu Konvenciju do sada je potpisalo preko 120 država – članica UN, a proces ratifikacije realizovalo je oko 35 država-članica. Konvencija o pravima osoba sa hendikepom poziva na obezbjeđivanje svih ljudskih prava i fundamentalnih sloboda za djecu i odrasle sa hendikepom, i posebno naglašava važnost rane intervencije i uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni obrazovni sistem još na najranijem uzrastu. No, činjenice govore da je ostvarenje ovog cilja vrlo daleko, jer još uvijek 56% djece širom svijeta nema nikakvo rano obrazovanje, dok je taj procenat u zemljama u razvoju daleko viši i iznosi 98% (Betts & Lata – UNECSO, 2009). Konvencija o pravima osoba sa hendikepom u značajnoj mjeri je definisala i pojasnila odredbe Konvencije o pravima djeteta. Članom 24. definisano je da djeca sa posebnim potrebama imaju pravo na obrazovanje i u cilju realizacije ovog njihovog prava, bez diskriminacije i na bazi jednakih mogućnosti, Vlade su dužne da na

svim nivoima obezbjede sistem inkluzivnog obrazovanja koji će biti usmjeren na:

- poštovanje dostojanstva i osnaživanje poštovanja ljudskih prava;
- puni razvoj svih očuvanih potencijala djeteta sa posebnim potrebama;
- omogućavanje djeci sa posebnim potrebama da efektivno učestvuju u slobodnom društvu;
- da zbog svoje razvojne poteškoće niti jednom djetetu ne bude bez razloga uskraćeno pravo da se školuje u redovnim vrtićima i školama;
- obezbjediti visok nivo kvaliteta nastave u inkluzivnim odjeljenjima;
- obezbjediti svakom djetetu sa posebnim potrebama individualizirani pristup i IEP;
- značajno povećanje nivoa obuhvata djece sa posebnim potrebama ranim obrazovanjem;
- obezbjediti razumne uslove za smještaj ove djece u obrazovnim institucijama;

Jedan uspješan primjer

Uprkos relativno maloj populaciji u Finskoj, ova država je otpočela treći milenijum kao jedna od najprosperitetnijih država na svijetu i globalni lider na polju kao što su komunikacione tehnologije. Finci čvrsto vjeruju da je visok nivo obrazovanja nacije jedan od ključnih razloga finskog uspjeha. Obrazovni sistem, koji je još ranije shvatio značaj kvalitetne i potpune primjene inkluzivnog obrazovanja, jeste finski obrazovni sistem. Prema PISA studiji (Program for International Student Assessment – coordinated by OECD) obrazovni sistem u Finskoj je najkvalitetniji obrazovni sistem na svijetu. Naime, na 2 posljednja testiranja znanja i sposobnosti 15-godišnjaka (2004, 2006), finski učenici su zauzeli prva mjesta u sve četiri testirane kategorije (matematika, jezik, nauka i rješavanje problema). Prema zvaničnim analizama Finskog Nacionalnog Odbora za obrazovanje, suština uspjeha njihovog obrazovnog sistema nalazi se, upravo, u kvalitetnoj implementaciji inkluzivnog obrazovanja. Oni sami naglašavaju da „su mala nacija i da moraju iskoristiti sve potencijale, snage i dobre strane svakog pojedinca u zemlji“. Centralni cilj njihovog obrazovnog sistema definisan je tako da kroz obrazovne politike moraju obezbijediti za sve građane jednake mogućnosti da dobiju kvalitetno obrazovanje, bez razlike u odnosu na uzrast, pol, porijeklo, finansijsku moć, jezik, sposobnosti. Na nivou osnovnoškolskog obrazovanja, inkluzivno obrazovanje se prije svega odvija u sklopu regularnih/redovnih (mainstream) škola, a samo u slučajevima kada postoje određena teža oštećenja, bolest, usporeni razvoj, emocionalni razlozi i sl., za tu djecu se organizuje posaban nastavni proces. Odvojeni nastavni proces se odvija u specijalnim odjeljenjima koja se nalaze

pri redovnim školama, ili kada su u pitanju teški slučajevi, u specijalnim institutima. U Finskoj ima ukupno 39.798 djece sa posebnim potrebama, što predstavlja 6,7% u odnosu na ukupnu populaciju. Od ukupnog broja djece sa posebnim potrebama, 43% je potpuno ili djelimično integrirano u redovna odjeljenja, 32% pohađa specijalna odjeljenja pri redovnim školama, dok se 25% djece i dalje nalazi u specijalizovanim institutima kojih u Finskoj ima svega 6. Uspjeh svog obrazovnog sistema Finci jednostavno definišu na slijedeći način: zahvaljujući kvalitetnom inkluzivnom obrazovanju, naši 'najmanje sposobni' učenici su najbolji u Evropi, a takođe i naši najbolji učenici kroz intenzivnu pomoć, podršku i objašnjavanje gradiva svojim vršnjacima sa posebnim potrebama postaju još bolji i utemeljuju svoje znanje. Generalno, u Finskoj ne postoji poseban kurikulum za djecu sa posebnim potrebama, on je unificiran za svu djecu, a prema potrebama i procjenama, stručni timovi rade za svako dijete sa posebnim potrebama IEP.

Zaključak

Cjelokupan ljudski život predstavlja kontinuirani i nikada ne prekinuti proces učenja, bez obzira da li se radi o institucionalizovanom vaspitno-obrazovnom procesu, ili pak o samoorganizovanom procesu učenja. Čovjek uči od svog postanka, uči da jede, hoda, govori, da se igra. Čovjek usvaja moral, vrijednosti, interesovanja, te religije i ideologije. Uči nove pojmove, značenja i saobražavanja. Kroz cjelokupan proces učenja čovjek stiče sopstvene crte i težnje ličnosti i razvija ličnu svijest koja se reflektuje u manje ili više razumljivu filozofiju života. Čovjek uči i kako da uči. Nesporna je činjenica da svi ljudi uče tokom cijelog života. No takođe je nesporna činjenica da svi mi u ovaj proces unosimo svoju kompletnu ličnost i na taj način, sa svim svojim osobenostima, sličnostima i razlikama, u velikoj mjeri, determinišemo vaspitno-obrazovni proces.

I na kraju, ono što moramo znati – jeste, da je razumijevanje postepen proces koji možda neka djeca ili odrasli nikada neće dostići. Jer, teško je razumjeti zašto su neka djeca sa posebnim potrebama, a druga nijesu. No, ipak je malo toga za što se vrijedi više boriti u obrazovnom procesu, nego što je to međusobno razumijevanje i prihvatanje razlika.

Literatura:

- Allport, G: Pattern and Growth in Personality .- Forth Worth: Harcourt College Pub, 1961;
- Astin, A.W.: »Four critical years: effects of college beliefs, attitudes and knowledge« .- San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1977;
- Betts, J. & Lata, D.: Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative .- In magazine: UNESCO Policy Brief on Early Childhood, no. 46, 2009;
- Bricker, D. & Sandall, S.: Mainstreaming in preschool programs: How and why to do it .- In magazine: Education Unlimited, 1979 (1-3);
- Core Curriculum for Pre-School Education in Finland .- Helsinki: National Board of Education, 2001;
- Daniels, E. & Staford, K.: Creating Inclusive Classroom .- Washington: Children's Resources International, 2002;
- Đorđević, J.: Moral Education in Theory and Practice .- Novi Sad: Association of Pedagogical Societies of Vojvodina, 1996;
- Education in Finland .- Helsinki: Finnish National Board of Education, 2006;
- Heekin, S. & Mengel, P.: New Friends – Mainstreaming Activities To Help Young Children Understand And Accept Individual Differences .- Chapel Hill: Chapel Hill Training-Outreach Project, 1997;
- Hrnjica, S: Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju .- Beograd: Institut za psihologiju, 2004;
- Johnson, D.W.: »Communication in conflict solution: a critical review of the research« .- In magazine: International Journal of Group Tension, no.3, 1973;
- Johnson, D.W.: »Communication and the inducement of cooperative behavior in conflicts: a critical review« .- In magazine: Speech Monographs, no.31, 1974;
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T.: »Cooperation and Competition Theory and Research« .- Edina, MN: Interaction Book Co., 1989;
- Lansdown, G.: Promoting the Rights of Children with Disabilities – A guide to using Convention on the Rights of Person with Disability with the Convention on the Rights of the Child .- London: Save The Children, 2008;
- Milić, S.: Individualized Approach in Educational Process .- Podgorica: Pedagogical Center of Montenegro, 2002;
- Milić, S.: Cooperative Learning – theory and practice .- Podgorica: National Bureau for Textbooks, 2004;
- Milić, S.: Contemporary Educational Systems .- Podgorica: University of Montenegro, 2008;

- OECD Project Assessing Progress in Improving Equity in Education, Oslo, 2009;
- O'Donnell, A.M. & Dansereau, D.F.: »Scripted cooperation in student Dyads: a method for analysing and enhancing academic learning and performance« .- U publikaciji: Interaction in Cooperative Groups .- New York, NY: Cambridge University Press, 1992;
- Pašalić-Kreso, A.: Parents First Teachers – early childhood education .- Sarajevo: Center for training and educational initiatives, 1999;
- Schulz, J.B. & Turnbull, A.P.: Mainstreaming Handicapped Students: A Guide for the Classroom Teachers .- Boston: Allyn & Bacon, 2002;
- Slavin, R.E.: »Cooperative Learning – Theory, Research and Practice« .- Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990;
- Snell, M.E. & Vogtle, L.K.: Interpersonal relationship of school-aged children and adolescents with mental retardation, In: R.L.Schalock: Quality of Life – Its application to person with disabilities .- Washington: American Association on Mental Retardation, 1996;
- Staub, D. & Peck, C.A.: What are the outcomes for non-disabled students? .- In magazine: Educational Leadership, 52 (4);
- Stephens, T.M. & Braun, B.L.: Measures of regular classroom teacher's attitudes toward handicapped children .- In magazine: Exceptional Children, 1980 (46-4);
- Thruman, K. & Lewis, M.: Children's Response to Differences: Some Possible Implications for Mainstreaming“ .- In magazine: Exceptional Children, 1979 (2);
- Welfare Development – The Finnish Experience: Education for All .- Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, 2006;
- Wlodowski, R.J.: »Enhancing Motivation to Learn« .- San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1984;
- Yager, S.: »Oral discussion groups-to-individual transfer and achievement in cooperative learning groups« .- U časopisu: Journal of Educational Psychology, no.77 (1), 1985;

POSITIVE EFFECTS OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

Inclusive early childhood education programs offer children with special needs an opportunity to observe, imitate and interact with typically developing children. In other words, children with special needs are able to develop social relationships the way that most children do – through experience. The benefits of inclusion also extend to typically developing children and to families, teachers, local communities and entire society. Child-centered, inclusive early childhood programs foster the potential of every child. As teachers in these programs strive to meet each child's individual needs, they model acceptance of human diversity, demonstrate the value of human relationships and show through their action how human problems can be solved when communities work together and people support each other. The basic of inclusive education should comprise personal objectives agreed together with children's family, which sustain basic security and support children's physical, cognitive and socio-emotional growth. The main consideration should be to support the development of children's positive self-concept and healthy self-esteem and to ensure equal participation in the group. Schoolwork should be playful and shall involve active cooperative learning and individual guidance stemming from children's developmental level. It shall promote children's linguistic development and their ability to learn new things and overcome learning difficulties.

Key words: inclusion, children rights, benefits, equality, effectiveness of educational process, cooperation, communication

Весна М. НИКОЛИЋ¹

ОБРАЗОВАЊЕ И ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

Резиме

Полазећи од смјерница, препорука и активности које обиљежавају Декаду образовања за одрживи развој (2005.–2015.), у раду се циљеви европског образовања посматрају у контексту концепције и стратегије одрживог развоја. С тим у вези, опсервиран је модел за имплементацију принципа одрживости у високо образовање и указано на потребу и значај иновација у професионалном образовању учитељских и других наставничких кадрова. У посљедњем дијелу рада, аутор промишља екологизацију школе и примјену Агенде 21 из дискурса успостављања сарадње школског, привредног и осталих сектора друштвеног рада и живота. На основу тога, приказан је модел успостављања такве сарадње и указано на основне смјернице његовог развоја у локалним оквирима као елемента стратешких и реформских активности и тенденција у образовању и остваривању одрживог развоја.

Кључне ријечи: одрживи развој, образовање, Болоњски процес, заштита животне средине, екологизација, школа, Агенда 21, привреда

Увод

Током посљедње двије деценије, још од Извјештаја Комисије Брундтланд из 1987 године, "одрживи развој" је постао кључни концепт у дебатама о животној средини. Овај концепт је обиљежио и оријентисао наше промишљање и разумијевање проблема савремене цивилизације, и истовремено постао важан оквир за формулисање циљева и задатака нове образовне политике.

И поред бројних проблема, несугласица, контраверзних тумачења и контраиндикација који су пратили терминолошко одређење, појмовно дефинисање и утврђивање суштине и значења "одрживог развоја", могло

¹ Проф. др Весна М. Николић, Факултет заштите на раду, Ниш

би се рећи да се посљедњих година искристалисало мишљење и сагласност међу ауторима да концепт одрживог развоја рефлектује потребу за промишљањем жељеног квалитета и реалног темпа друштвеног развоја, као и потребу за балансирањем различитих друштвених вредности. Одрживост у овом смислу подразумијева усклађивање економског раста и развоја са интересом заштите животне средине и друштвеним развојем "са људским ликом". Ријеч је, заправо, о концепту који подразумијева уважавање међусобне повезаности и условљености економског, технолошког, социјалног и културног развоја и стављање заштите животне средине и квалитета живота у "епицентар" развојних активности. Такав концепт генерише циљеве којима се треба руководити у креирању будућег развоја и на којима треба заснивати ефикасну политику друштвеног развоја. Трагање за њима доводи нас до образовања које представља темељну претпоставку и основни предуслов за остваривање одрживог развоја.

Одрживи развој и нови циљеви европског образовања

Образовање као основно људско право је предуслов за остваривање одрживог развоја и суштинско средство за добро управљање, информисано доношење одлука и промоцију демократије. Подизање квалитета људског капитала кроз образовање представља *conditio sine qua non* друштвено - економског развоја. Специфичност образовне политике као елемента развојне политике друштва је њен изразито дугорочни стратешки карактер, а њена есенцијална важност огледа се у томе што грешке у њеном конципирању и реализацији резултирају одложеним, али тежим посљедицама, које су видљиве у привредном и, уопште, друштвеном заостајању. Научно-технолошки развој, модернизација, економске, привредне и политичке промјене, процеси глобализације и други друштвени процеси захтијевају развој флексибилног и адаптивбилног школског и, уопште, образовног система који треба да одговори савременим образовним потребама и захтјевима одрживог развоја.

Образовање за одрживи развој представља комплексан и динамичан концепт који укључује широк спектар међусобно повезаних и условљених социјалних, економских и еколошких (заштита животне средине) питања, проблема и циљева. Отуда, овај концепт подразумијева примјену холистичког, интегративног приступа проблематици образовања и системског приступа у промишљању, сагледавању и рјешавању његових проблема.

Потреба за имплементацијом образовања за одрживи развој на свим нивоима и у свим облицима (формални, неформални, информални) образовања потврђена је на бројним међународним конференцијама, дефинисана у препорукама различитих међународних организација и утемељена као саставни дио стратегије одрживог развоја у многим

земљама.² На Свјетској конференцији о одрживом развоју у Јоханесбургу (2002.) промовисани су кључни принципи образовања за одрживи развој:

- Економски, еколошки и социјални проблеми су саставни дио концепта „одрживог развоја” па је зато образовање за одрживи развој *међусекторско* и интердисциплинарно и захтијева свестрани и глобални приступ;
- Неопходно је да наставници на свим нивоима образовања охрабрују и подстичу код ученика и студената критички начин мишљења и реаговања како би развили њихову визију будућег одрживог развоја као предуслова за предузимање одговарајућих конкретних активности;
- Одрживи развој треба да буде укључен у све образовне програме на свим нивоима, укључујући образовање у природи и перманентно образовање;
- образовање је процес током читавог људског живота, укључујући формално, неформално и свако друго образовање;
- Превасходни циљ образовања о одрживом развоју је да оспособи људе да се боре за позитивне промјене у животној средини што подразумијева њихов посвећен, ангажован и активан приступ овом процесу (Wallstrom, 2002, 5.).

Јоханезбуршком декларацијом најављена је послје деценије великих скупова "деценија акција" са тенденцијом изградње националних стратегија одрживог развоја чија би имплементација почивала на *новим партнерствима и везама између државе, привреде и цивилног друштва* (Ибид.)

Обзиром да заштита животне средине представља кључну димензију у концепцији одрживог развоја, препоруке бројних међународних конференција и организација наглашавају значај и улогу образовања за заштиту животне средине и потребу његове имплементације у националне системе образовања (нпр. Рио конференција, 1992.). С тим у вези, у многим европским земљама иновирани су и редифинисани циљеви васпитања и образовања. Ако изузмемо разлике које су условљене специфичностима система појединих земаља, оно што је заједничко јесте да ти нови или редифинисани циљеви образовања подразумијевају развој личности ученика, његову припрему за живот у мултикултурном друштву и његово оспособљавање за поштовање вредности као што су заштита животне средине, мир, толеранција и др. односно формирање одговорних и компетентних грађана који ће кроз своје активности у

² The UNECE Regional Ministerial Meeting for the World Summit on Sustainable Development (Geneva, 2001.); The World Summit on Sustainable Development (Johannesburg, South Africa, 2002.); "Statement on Education for Sustainable Development", fifth Ministerial Conference "Environment for Europe", Kiev, 2003; UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, adopted at the High/level meeting, Vilnius, 2005 (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1)

личном и професионалном животу представљати значајан чинилац друштвене кохезије и сигурности.

Полазећи од тога, Уједињене Нације су прогласиле Деценију образовања за одрживи развој 2005-2015., а као приоритет будућих акција истакле промовисање одрживог развоја и имплементацију националних стратегија за образовање за одрживи развој или бар акционих планова који обезбјеђују стратешке смјернице у спровођењу образовања (IUCN, www.cse.mrt.ac.lk). Деценија образовања за одрживи развој има за циљ да садашње друштво постане друштво које учи, које се вреднује на основу знања, креативности, критичког и аналитичког мишљења и способности људи у рјешавању практичних проблема без негативних посљедица из области индустрије, пољопривреде, политике, културе, транспорта, туризма итд., по животну средину (видјети: В. Николић, 2006).

Анализа релевантне литературе, међутим, показује да још увијек велики број земаља није припремио стратегију усклађивања васпитно-образовног процеса за принципима нове философије живљења и одрживог развоја. У том контексту трагање за моделима и облицима наставног и васпитно-образовног рада који ће подстицати критичко и креативно мишљење, интегративни приступ економским, друштвеним и еколошким циљевима, партиципацији и акцији оријентисано учење, солидарност, одговорност за очување природних ресурса и заштиту животне средине може бити од кључног значаја када је у питању образовање за одрживи развој и с тим у вези будућа образовна политика нашег друштва.

Мијењање социјалних навика према онима више одрживим подразумијева системску реформу васпитања и образовања која мора кренути од породице, предшколског и основног образовања преко свих нивоа и облика школског, ваншколског и послешколског образовања Свакако, ове промјене нису ни лаке, ни једноставне. Проблеми су бројни и различити. Како антрополог Eudald Carbonell указује *"људска врста је на пола пута до цивилизације"* - дуг пут јој предстоји у погледу научних, технолошких и социјалних сазнања прије него што ће бити способна да понуди план који би обезбиједио свим људима одређен квалитет живота, а који интегрише образовање потребно да се достигну коегзистенција, мир и одрживост Планете. (Ибид.)

Имплементација принципа одрживости у високо образовање – осврт на резултате истраживања у оквиру ACES пројекта

Резултати истраживања које су спровели универзитети из Европе и Латинске Америке³ у оквиру ACES⁴ пројекта (ACES Network, 2003) с

³ Technical University Hamburg-Harburg (Germany); National University of Cuyo (Argentina); National University of San Luis (Argentina); State University of Campinas (Brazil); State University of Paulista-Rio Claro (Brasil), Federal University of Sao Carlos (Brasil); University of Pinar del Rio (Cuba), Autonomus University of Barcelona (Spain), Sannio-s Studies University (Italy), University of Aveiro (Portugal), University of Girona (Spain)

⁴ Ambientalizacion Curricular de los Estudios Superiores (ACES)

циљем утврђивања модела за имплементацију принципа одрживости у високо образовање, указују на сљедеће смјернице у обликовању таквог модела: интеграција парадигме комплексности у курикулум⁵; увођење флексибилности и пермеабилности ("пропустљивости") дисциплина;⁶ контекстуализација програма (курукулума)⁷, процјена субјекта у конструкцији знања⁸; разматрање когнитивних, афективних и акционих аспеката⁹; успостављање кохеренције (сагласности) и интеракције између теорије и праксе¹⁰; рад у оквиру вјероватне оријентације

⁵ Парадигма комплексности подразумијева системски приступ анализи узрока и посљедица проблема у животној средини и дозвољава да се идентификују различити нивои интеракције са стварношћу; знање генерисано унутар једне дисциплине сматра се сувише парцијалним и треба га комплементирати, допуњавати са знањима из других дисциплина.

⁶ Комплексност стварности и проблема животне средине захтијева мултидисциплинарни приступ; "сарадњу" између различитих дисциплина; отвореност за нове дисциплине као и за транс, интер и мултидисциплинарне процесе

⁷ *Контекстуализација* подразумијева (повезивање) курикулума - у простору (локалном и глобалном) и у времену (историјски, у прошлости, садашњости и са погледом у будућност) на интегрисани и холистички начин. Просторна и временска контекстуализација олакшава процес учења студената узимајући у обзир како локална питања која се односе на животну средину тако и глобална питања која утичу на Планету и одрживи развој. *Са тог становишта посматрано, треба промовисати повезаност, сарадњу и заједнички рад факултета и локалне заједнице с циљем проналажења рјешења и ефективних одговора на проблеме.*

⁸ Процес наставе-учења треба да се фокусира на процес учења студената као лични процес гдје сваки студент мора да конструише своје знање, док учествује у процјени друштвене конструкције знања. То подразумијева: курикуларну (наставну) и индивидуалну адаптацију, начине дефинисања садржаја, методику наставе, типологију и критеријуме оцјењивања, партиципацију студената у пројектима, партиципацију студената у оцјењивању курса, материјала, програма студија, развијање адекватних односа наставник/студент и др.

⁹ Педагошка и психолошка подршка студентима имплицира експлицитно знање различитих стилова учења, различите начине тумачења реалности и различите идеологије. Разноврсност у природној и друштвеној средини рефлектује се у различитим културама, начинима стицања знања и различитим начинима изражавања себе на примјер кроз графички, математички или визуелни језик.

¹⁰ Настава за одрживост подразумијева практични рад као суштински елемент наставе. Овај рад мора бити кохерентан са теоријским поставкама, да рефлектује ове поставке и прилагођава их реалности. Теорија и пракса су елементи истог процеса и морају да буду у међусобној интеракцији.

могућих сценарија¹¹; адаптација савременим методама наставе и учења¹²; креирање простора за рефлексију и демократску партиципацију¹³; јачање посвећености према трансформацији односа између друштва и природе.¹⁴

Резултати који су добијени реализацијом овог пројекта, заправо, рефлектују потребу комплексног, интер и мултидисциплинарног приступа реализацији образовања за одрживи развој и заједничког рада, активности и сарадње како унутар универзитета тако и у контексту уже (локалне) и шире средине односно успостављања и развоја сарадње школског, привредног и осталих друштвених сектора. Важно је поменути и активности које се планирају ка дисеминацији резултата која није ограничена на научну заједницу и специјализоване медије. Природа питања и проблема истраживања и очекиваних резултата генеришу интерес на стручно усавршавање наставних кадрова у овој области, стручњаке различитих образовних профила, припаднике различитих привредних структура, школе и друге образовне институције, локалне организације (нпр. НВО) и др. које могу пружити подршку овим активностима и обезбиједити међусекторску сарадњу у промоцији одрживог развоја.

¹¹ Проучавање еволуције друштва и међусобних веза и односа између народа, држава и животне средине у прошлости и у садашњости обезбјеђује критичку анализу знања. Такође, неопходно је укључити перспективу будућности која подразумева еволуцију технологије и њене ефекте на развој различитих професија. Такав приступ треба да помогне развоју критичког мишљења и одговорном доношењу одлука за садашњост и за будућност.

¹² Методика наставе која помаже учење везано за животну средину је суштински заснована на рефлексији, партиципацији и акцији примијењеним на рјешавање локалних и глобалних проблема. Подручје рада и сарадња са предузећима и другим организацијама олакшава процес учења у оквиру наставних метода примијењених на стварне ситуације. То треба да прилагоди методiku наставе на оно што образовање за одрживост предлаже. Разноврсност наставних стратегија као и различите активности, концепти, мотивација итд., генеришу богатство интеракција у процесу наставе/учења што доприноси развоју маште и креативности у различитим интерпретацијама и тумачењима стварности.

¹³ Активно укључивање студената и наставника у академске одлуке и у евалуационе процесе је, и за једне и за друге, извор учења и драгоценог искуства. Овај простор треба да доведе до активности за промјене према одрживости, и у том погледу, укључи цјелокупну универзитетску заједницу.

¹⁴ Посебну пажњу учитељски и други факултети (заправо универзитет у цјелини) треба да посвете одрживом развоју, како кроз истраживања проблема који се односе на животну средину тако кроз финансирање наставе у овој области и подршку предлога који би допринијели промовисању одрживог развоја и трансформацији односа између друштва и природе. Ова посвећеност подразумева промјене према одрживости, усмјерене на друштвену једнакост – праведност, економски развој и еколошку равнотежу.

Одрживи развој и образовање наставних кадрова

Посљедњих година, Болоњски процес условио је ревизије студијских програма и дефинисање нових компетенција у високом образовању учитељских и других наставничких кадрова. Имплементација питања и проблема који се односе на животну средину у курикулуме високог образовања, схваћена као оријентација према одрживости у студијским програмима универзитета, посматра се као важан елемент квалитета, као индикатор степена посвећености да се дипломирани студенти обезбиједи са напредним и савременим знањима, способностима и вјештинама односно таквим исходима учења и образовања који су у функцији одрживог привредног и, уопште, друштвеног развоја.

Такве тенденције Болоњског процеса нашле су своје утемељење у свим актуелним међународним програмима који су иницијално образовање и стручно усавршавање наставних кадрова за рад у области еколошког васпитања и образовања поставили као приоритетан задатак у области образовања за одрживи развој. Тако Стратегија усавршавања наставника у оквиру Међународног програма образовања за животну средину, подразумијева обавезне курсеве који су посвећени начелима у еколошком образовању, еколошким основама овог образовања, активностима грађана у еколошком образовању и стратегијама учења у еколошком образовању (International Environmental Education Programme, 1993). Еколошко образовање учитеља према УНЕСКО-вој стратегији образовања учитеља за животну средину (UNESCO, 1998.) подразумијева стицање релевантних еколошких знања, развијање смисла за еколошко-етичке вредности, изграђивање одговарајућих еколошких увјерења и ставова, развијање културе понашања у животној средини и што је посебно важно - развијање педагошко-методичке способности за будући васпитно-образовни рад у области еколошког васпитања и образовања (видјети: Узелац, 2002, 86).

Пратећи савремене потребе и тенденције, многи универзитети су креирали специфичне студијске програме као и друге програме везане за животну средину и одрживи развој. Примјера ради, на Мичигенском универзитету је обликован модел програма за еколошко образовање наставних кадрова (од предшколских установа до универзитета) који обухвата сљедеће теме:

- Основна знања о животној средини – помоћу којих наставници треба да овладају компетенцијама и вјештинама неопходним за разумијевање ове проблематике;
- Основе еколошког образовања– разумијевање циљева, теорије, праксе и историје;
- Професионална одговорност у еколошком образовању– примјери васпитно-образовне праксе, наглашавање значаја образовања и развој одговорног понашања у пракси;

- Планирање и програмирање еколошког образовања;
- Стварање услова за учење – којима наставници треба да осигурају повољну климу отворености и спремности оних који уче да истражују и суочавају се са контраверзним поставкама чије се консеквенце сагледавају у сарадњи са другима;
- Процјена и евалуација оствареног – процјењивање онога што је научно и кориговање и унапређивање инструкција (Best Practices for Environmental Education, 2000., 44-45)

И поред тога што су у погледу иницијалног образовања и стручног усавршавања учитељских и других наставничких кадрова учињени извјесни помаци (студијски садржаји на факултетима, акредитовани програми за еколошко образовање и усавршавање просвјетних радника, различити неформални облици образовања и др), према оцјени познавалаца ове проблематике постојеће стање наставно-образовне праксе још увијек није на задовољавајућем нивоу (Каменов, Андевски, Клеменовић, Стојановић, Кундачина, Николић, Ђукић и др.). Тако Ђукић указује на неуједначеност, несистематичност, површност и оптерећеност ускостручним садржајима у области еколошког образовања (Ђукић, 2003, 57), док Ранчић и Ђорђевић-Николић примећују да су дидактичко-методички садржаји еколошког васпитања и образовања на високошколским установама практично занемарљиви у односу на остале садржаје и то, посебно, на наставничким и осталим факултетима на којима се образују примарни и потенцијални кадрови за рад у области еколошког васпитања и образовања (Ранчић, Ђорђевић-Николић, 1998, 57). Очигледна је оправданост све израженијих захтјева да образовање за заштиту животне средине и одрживи развој мора постати неодојиви сегмент корпуса знања и умјења које будући учитељи и наставници треба да стекну већ током основних академских студија (видјети: Сехмајстер, Nikolić, 2008., 595-602).

Са реформским процесима који су, посљедњих година, захватили васпитно-образовне системе, отпочеле су и промјене у области професионалног образовања учитељских и других наставничких кадрова. Са аспекта њиховог еколошког образовања и усавршавања, поред даљег развоја постојеће високошколске праксе на појединим факултетима, неопходно је покренути и развијати нове студијске облике образовања за заштиту животне средине и одрживи развој, а посебно еколошко-дидактичког образовања, и то како на нивоу основних академских, тако и на нивоу мастер и докторских студија. У условима значајних промјена у високом образовању, који у преокрету подразумевају структуралне и организационе промјене у учењу, настави и истраживањима, ријеч је о трагању за таквим облицима и моделима рада који ће допринијети напретку према новим европским циљевима високог образовања и потребама одрживог друштвеног развоја. Свакако, на том истраживачком путу први кораци подразумевају активности у вези са анализом постојећег стања

и преиспитивањем постојећих модела и облика рада у овој области, као и димензионарање таквих садржаја и курикулума који ће обезбиједити холистички приступ проблемима одрживог развоја и повезивање еколошких фактора и проблема заштите животне средине са моделом привредног и технолошког развоја, културом и филозофијом живљења.

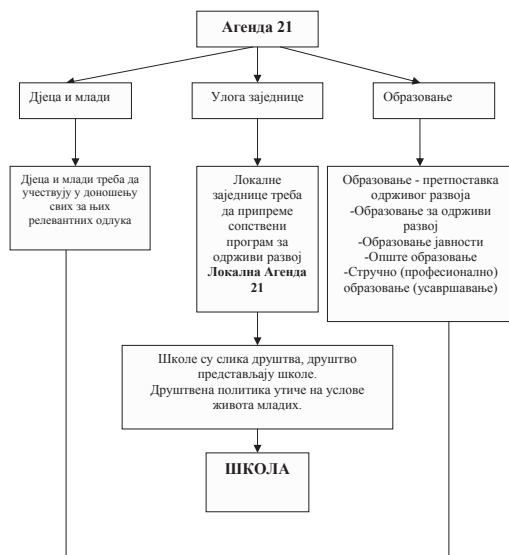
Интеграција одрживости као циља учења/наставе у високом образовању учитеља и других наставничких кадрова не мора обавезно да значи додавање нових питања постојећим програмима учења. Промјене курикулума ("зелени курикулум") резултат су чврстих одлука и покушаја да се промијени начин на који ће будући наставници мислити и дјеловати у васпитно-образовној пракси. У том контексту, отварају се бројна питања и дилеме у овој области који се односе на ширину и дубину стручног образовања за заштиту животне средине и одрживи развој (у зависности од образовног нивоа и профила), питања односа између еколошко-стручне и дидактичко-методичке припреме за васпитно-образовни рад у струци, избора дисциплина у које треба имплементирати садржаје и методе рада образовања за животну средину, односа теоријског и практичног дијела образовања у овој области, организације наставе у природној средини, превазилажења уске усмјерености еколошког образовања, углавном, на један предмет или наставно подручје и обезбјеђивање интер и трансдисциплинарног приступа проблемима одрживог развоја, укључености наставничких кадрова у еколошка истраживања и пројекте, развој сарадње школа и других образовних институција, привредних организација, локалне заједнице и др.

Екологизација школе и Агенда 21 из дискурса међусекторске сарадње у остваривању одрживог развоја

Посљедњих година 20. вијека актуелизована проблематика еколошког васпитања и образовања подстакла је низ аутора да екологизацију система образовања посматрају и промишљају као приоритетан правац усавршавања и осавременивања образовних система у будућности (Козлова, Глазачев, Логунов, Сохолов, Шилов и др.). У питању је, заправо, нови смисао, идеја, дух, нова парадигма савремених система и васпитно-образовног процеса уопште, која треба да доведе до "оздрављења" друштва, до формирања моралних и стваралачких људи, активних, одговорних и компетентних у заштити животне средине. Суштински посматрано екологизација васпитно-образовног процеса представља тенденцију уношења еколошких идеја, појмова, принципа, еколошких приступа у наставне дисциплине, наставне и ваннаставне садржаје, школске и ваншколске активности, на свим нивоима и у свим облицима васпитно-образовног рада (видјети: В. Николић, 2002.).

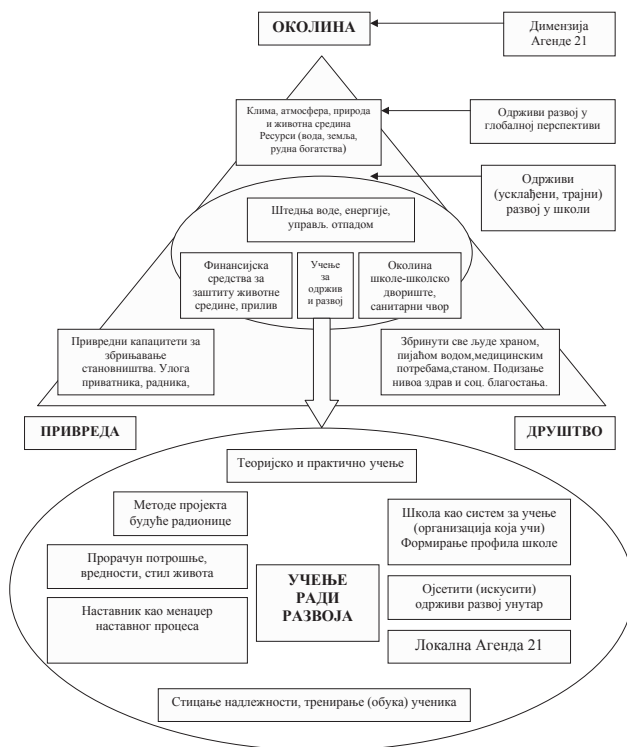
Као нова парадигма, екологазација образовног система требала би да отклони слабости и недостатке постојећих васпитно образовних система. Умјесто образовања које подразумијева "репродуковање" знања, нова парадигма је оријентисана на стваралачко овладавање знањем које поред "овладавања" свијетом укључује и формирање еколошког односа према свијету; умјесто пасивних односа објекат-субјекат (наставник-ученик, предавач-слушалац) у васпитно образовном процесу оријентисана је на активне односе педагошке сарадње и дијалога ("субјектно-субјектне" односе); умјесто "искидане на парче" предметне наставе у дидактичком погледу оријентисана је на цјеловит, интегративни и комплексан приступ у одређивању садржаја; умјесто монопола школских институција преферира разноврсности образовних установа, алтернативних планова и програма, модела и облика васпитно-образовног рада; умјесто традиционалних преферира партиципативним методама (активизације и партиципације ученика) и савременим образовним технологијама итд.

Екологазација образовног система и процеса и проблеми еколошког васпитања и образовања своје теоријско-методолошко упориште налазе у Агенди 21 и концепцији одрживог развоја. Централна поставка Агенде 21 која је установљена на Конференцији УН за заштиту животне средине и развој је у повезивању аспеката животне средине са свим осталим подручјима живота и политике. Постало је јасно да се сви друштвени задаци и привредне перспективе могу остварити ако се успије у рјешавању проблема животне средине који пријете људској егзистенцији. С тим у вези, кључни дио овог програма односи се на улогу образовања и школе на путу ка одрживом друштву (Слика 1.)



Слика 1. Агенда 21 и школа (према: Т. Langner, 2001.)

У институционалном смислу посматрано, могло би се рећи да је школи на првом мјесту испуњавање педагошких задатака, а не заштита животне средине. Међутим, оригинални задатак школе да младе припреми за будућност поклапа се са задатком концепта одрживог развоја као "спремности за будућност". У том смислу, образовање за заштиту животне средине јесте задатак школе. С обзиром да школа представља отворену институцију, *успјешна реализација овог задатка подразумијева међусекторску сарадњу и координацију рада са различитим друштвеним чиниоцима.*



Слика 2. *Образовање и одрживи развој из дискурса међусекторске сарадње*

Екологазација образовног система, имплементација принципа одрживости и примјена Агенде 21 условљена је успостављањем сарадничких и партнерских односа међу свим релевантним чиниоцима у овој области. То, заправо, значи, укључивање различитих партнера и субјеката у креирању и реализацији образовних активности, остваривање сарадње и заједничких пројеката школе и других образовних институција са локалном заједницом и привредним субјектима, повезивање и умре-

жавање са другим образовним и научним институцијама, дјечијим и омладинским организацијама, еколошким удружењима и групама које организују различите облике програма еколошког образовања, реализују еколошке активности и др. Повезивање еколошких активности које организују школске институције са другим неформалним (ванинституционалним) образовним програмима и садржајима из ове области може подстицајно дјеловати на осмишљавање и креирање нових садржаја и активности које би биле у функцији разумијевања концепта одрживог развоја, подстицања мотивације за еколошко пожељно понашање и примјену принципа одрживости. Потребно је још много тога учинити на плану систематског, континуираног и планског развоја и унапређивања сарадње и заједничког рада у овој области.

Закључак

Бројне међународне активности које се односе на остваривање стратегије и принципа одрживог развоја, односно израду и имплементацију стратегија образовања за одрживи развој у националне системе образовања отвориле су питања у вези са проналажењем и утврђивањем најефикаснијих путева, начина, модела и облика рада који би допринијели остваривању нових циљева европског образовања на путу ка одрживом друштву.

На Свјетском самиту одрживог развоја (Женева, 2001) представници регионалног министарског скупа позвали су на иницијативе у области образовања и указали да ће побољшање образовног система и дисајн програма учења повећати опште разумијевање како имплементирати и промовисати одрживи развој у пракси. У поступку промовисања образовања као кључног чиниоца за промјене, учесници сљедећег самита (Свјетски самит одрживог развоја, Јоханесбург, Јужна Африка, 2002), такође, указују на потребу интегрисања одрживог развоја у образовни систем на свим нивоима, од предшколског до високог образовања и неформалног (послешколског) образовања. Јоханесбуршка декларација дефинише потребу утемељења националних стратегија одрживог развоја чија би имплементација почивала на новим партнерствима, везама и сарадњи између државе, привреде и цивилног друштва.

Препознајући образовање као фундаментално средство за заштиту животне средине и одрживи развој, UNECE-ови министри средине су, на петој министарској конференцији у Киеву (2003. године), утврдили "Поставке образовања за одрживи развој" (ESD) позивајући све земље да интегришу одрживи развој у националне образовне системе. Такође, поздравили су прокламацију Декаде образовања за одрживи развој почев од 2005. (УН, 2002.) и позвали UNECE да развију стратегију образовања

за одрживи развој у сарадњи са UNESCO-м, Савјетом Европе и другим релевантним факторима. UNECE стратегија образовања за одрживи развој (ESD) адаптирана је у Вилниусу (Литванија, 2005).

Посматрано са аспекта наших истраживачких интересовања, од посебног значаја је да се у свим стратешким документима указује на потребу установљивања партнерства и међусекторске сарадње различитих друштвених чинилаца у овој области. Стратегија подржава партиципацију више интересних група, односно различитих актера на свим друштвеним нивоима. Свакако није ријеч само о декларацији добрих циљева и буџетских захтјева, већ о почетку дугог процеса који се односи како на осавремењивање курикулума општег и професионалног образовања, имплементацију принципа одрживости у образовање, тако и на контекстуализацију образовања (повезаност образовних институција, предузећа, локалне заједнице и др.), промоцију партнерства и сарадње са привредним структурама и осталим друштвеним чиниоцима у овој области итд. Суштински посматрано, ријеч је о потреби обликовања новог друштвеног сензибилитета, профила новог, компетентног, активног грађанина и одговорних друштвених структура. У садржинском и практичном погледу, широко постављени оквири образовања за одрживи развој условљавају да оно излази из оквира екологије и заштите животне средине и да се дотиче глобалних проблема и дилема човјечанства: питања људских права, мира, толеранције, сиромаштва, равноправности, праведности, привредног развоја, промоције здравља, развоја здравственог благостања и побољшања квалитета живота уопште. Рјешавање ових и других стратешких задатака може допринијети улози и значају, како образовног система, тако и других друштвених система у еволуцији друштва према одрживости.

Литература

- ACES Network, *Ambientalizacion Curricular de los Estudios Superiores*, http://insma.udg.es/ambientalizacion/web_alfastinas/castella
- *Best Practices for Environmental Education*, A project of Ohio EE 2000: A strategic Plan for environmental Education. Akron: Environmental Education Council in Ohio, 2000.
- Ђукић, П., *Екологија и одрживи развој у универзитетској настави у Србији*, Зборник: образовање о животnoj средини у реформисаној школи и друштву, Ецолибри, Београд, 2003.
- International Environmental Education Programme, UNESCO-UNEP, Paris, 1993.
- IUCN, www.cse.mrt.ac.lk
- Langner, T., *Umweltschutz in Schulen*, Stiftung für Bildung und Be-

- hindertenförderung GmbH, Stuttgart, 2001.
- Николић, В., *Образовање за одрживи развој на универзитету*, Међународни научни скуп Европске димензије реформе образовања и васпитања, Филозофски факултет, Нови Сад, 2006
 - Николић, В., *Еколошгизација васпитања и образовања – нова парадигма савременог васпитнообразовног система*, Ревизија рада – специјални број, Заштита пресс, Београд, 2002.
 - Ранчић, Ђорђевић-Николић, *Високошколско образовање стручњака за еколошко васпитање и образовање деце, омладине и одраслих*, Педагогија, 3/1998.
 - Report Assessing EE in the U.S. and the Implementation of the National Environmental Education Act of 1990, National Environmental Education Council, EPA: EED, Washington, 1996.
 - Сехмајстер, К., Николић, В., *Quantitative Indicators and Effects of the Implementation of Education about The Environment Protection in Primary Schools*, in Proceedings: 1st International Scientific Conference on Safety Engineering, Факултет техничких наука, у Новом Саду, Техничка Универзита у Зволени, Нови Сад, 2008.
 - Узелац, В., *Стање и визија образовања студената учитељских школа/наставничких факултета за околиш*, Хрватски педагошко-књижевни збор, Загреб, 2002.
 - Wallstrom, M., *After the words, now for deeds*, Environment for Europeans. No 12. 3-6/2002.

EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM THE DISCOURSE OF COOPERATION OF SCHOOL AND ECONOMIC SECTOR

Abstract

Starting from directions, recommendations and activities that symbolize the Decade of education for sustainable development, through this paper's the goals of European education are considered within the framework of the National strategy for sustainable development (2005-2015). In relation to this, the model for implementation of the sustainability principles into higher education is observed and the necessity and significance of innovations in professional education of teaching staff was pointed out. In the final part of the work, the author attempts to find best ways of how to ecologize school and apply the Agenda 21 from the discourse of establishing intersectoral cooperation of school, economic and other sectors of social work and life. Based on that, the model of such a cooperation is presented and the basic guidelines of its development within the local scope as elements of strategic and reformative activities and tendencies in education and attainment of sustainable development.

Key words: sustainable development, education, Bologna process, environmental protection, ecologization, school, Agenda 21, economy

Miroslav DODEROVIĆ¹
Zdravko IVANOVIĆ

PROSTORNO PLANERSKI PRISTUP ODRŽIVIM GRADOVIMA I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Rezime

Pod prostornim planiranjem podrazumijeva se sistem mjera i aktivnosti usmjerenih ka multidisciplinarnom istraživanju prirodnih i stvorenih resursa na određenoj teritoriji, ocjene njihove iskorišćenosti, identifikacije podsticajnih i ograničavajućih internih i eksternih faktora razvoja, mogućnostima razvoja, prioritetima u razvoju i obezbjeđenju planskih rješenja i mjera po kojima bi se prostor uređivao i racionalno koristio.

U samom centru gradova u Crnoj Gori je neophodno proširiti parkovske i druge zelene površine, koje smanjuju koncentraciju zagrijanog vazduha, jer je gradski centar jednim dijelom izolovan od regionalnih vjetrova. Ostvarivanje programa obrazovanja za održivi razvoj trebalo bi da utiče na razvoj kognitivne, emotivne, etičke dimenzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja svakoga pojedinca, ali i u društvu kao cjelini.

Na nivou školskog sistema, program obrazovanja za održivi razvoj, obrazovanja za vrednovanje prostora, treba da daje doprinos prevladavanja vaspitne krize, koja je vrijednosne (normativne) naravi, zalažući se za ekološki humanizam, za harmoniju čovjeka i prirode.

Ključne riječi: obrazovanje, gradovi, prostorno planiranje, održivi razvoj

Uvod

Čovjek svoja prva znanja i iskustva stiče iz uskog okruženja i prirode. Zadatak svake nastave, pa i nastave iz Obrazovanja za održivi razvoj, je da se osloni na ta iskustva i da, uvažavajući individualnost svakog djeteta, „zida“ dalje sticanje znanja, vještina i navika. Moderna geografija u centar svoga

¹ Doc. dr Miroslav Doderović i Prof. dr Zdravko Ivanović – Filozofski fakultet Nikšić

interesovanja stavlja četiri aktivnosti nazvane popularno 4 Ms (measurement, mapping, monitoring and modeling), odnosno: mjerenje, kartiranje, praćenje i modeliranje. Koncept 4Ms daje polazne informacije o pojavama i procesima koje se dešavaju u prostoru. Naglasimo da geografski prostor predstavlja unikatni, dinamički geo-sistem sastavljen od heterogenih komponenata (podsistemi, elementi). To, praktično, znači da je geografski prostor sinteza svih prirodnih sfera, a ujedno i rezultat djelovanja čovjeka na prirodu. Prostor, osim toga što se održava, uređuje, sada se i preuređuje (obnavlja), ali se i troši (zagađivanje i degradacija životne sredine su jedan od najopasnijih izvora razaranja prijemnih zona, prvenstveno loše kontrolisanim posjetama turista).

Moderan geograf predstavlja sistemskog mislioca koji percipira cjelinu. Geografija dobija epitet univerzalnog načina mišljenja i razumijevanja svijeta koji nas okružuje. Navedno određenje najviše je približava matematici, a djelimično fizici, hemiji, biologiji. Program sektora obrazovanja za održivi razvoj, sem što je okrenut ka školama, se bazira i na popularnim kulturnim i van-školskim aktivnostima, naročito mlađeg dijela populacije. Ovaj program sadrži i predloge za postepeni razvoj sistema obrazovnih jedinica, lokacija i informacionih centara naročito na zaštićenim područjima i drugim mjestima privlačnim za turiste, razvoj i primjenu sistema za procjenu aktivnosti lokalnih zajednica na planu zaštite životne sredine (uključujući gradove i pojedince), podizanje nivoa promovisanja oblasti koje se nalaze u programu "World Heritage" i organizovanje takmičarskih manifestacija sa temom životne sredine i održivog razvoja.

I Vrednovanje i planiranje prostora gradova

Čovjek se uređenjem prostora počeo baviti od najstarijih vremena, ali prostorno planiranje, kao naučna disciplina, nastalo je i razvilio se tek u XX vijeku. Informacije i podaci u geografiji dugo su bili samo dio opisa prostornih sadržaja i veza. Međutim, zahvaljujući geografskim informacionim sistemima one postaju podloga za jednu egzaktniju i kvalitetniju sintezu. Pored navedenog, informacije i podaci vremenom dobijaju svojstva upravljačkih vrijednosti i veličina. To eksplicitno znači, da se po prijemu informacija o stanju i tendencijama u prostoru mogu donositi upravljačke odluke u vidu komandnih informacija, koje se dalje prosleđuju upravljačkim timovima za preduzimanje konkretnih aktivnosti.

Pozitivnost i uspješnost upravljanja procesima u geografskoj sredini zavise od kvaliteta i egzaktnosti informacija sa kojim raspolazemo. Dakle, imperativno je konstituisanje sistema koji bi se bavio proizvodnjom informacija za odlučivanje u geografskoj sredini. Pod prostornim planiranjem podrazumijeva se sistem mjera i aktivnosti usmjerenih ka multidisciplinarnom

istraživanju prirodnih i stvorenih resursa na određenoj teritoriji, ocjene njihove iskorišćenosti, identifikacije podsticajnih i ograničavajućih internih i eksternih faktora razvoja, mogućnostima razvoja, prioritetima u razvoju i obezbjeđenju planskih rješenja i mjera po kojima bi se prostor uređivao i racionalno koristio. Prostorno planiranje se bavi planiranjem razvoja prostora i njegovim uređenjem². Predmet proučavanja prostornog planiranja je prostor sa svim elementima prirodne i antropogene vrste. Predmet prostornog planiranja nije samo prostor, već razvoj uopšte koji se odvija u prostoru i vremenu, pa ima prostornu i vremensku dimenziju. Ciljevi prostornog planiranja su različiti od zemlje do zemlje, a svi oni globalno teže ka racionalnom odnosu prema korišćenju prostora i uspostavljanju harmonične, funkcionalne, ekonomične, humane i estetske sredine u kojoj će ljudi naći povoljne uslove za rad i življenje. Osnovni zadatak prostornog planiranja je da omogući realizaciju dugoročnih ciljeva društva, tako što će biti sredstvo za usmjeravanje toga društva. Zadatak prostornog planiranja je izrada prostornog plana koji će subjekte planiranja upoznati sa svim mogućnostima razvoja, sa posljedicama izbora jednog od predloženih rješenja i dati im skalu vrijednost i parametara pomoću kojih će se opredjeljivati. Prostorno planiranje je i urbanističko planiranje, čiji je domen problematika prostornog razvoja i uređenja gradskih naselja i unošenja elemenata urbanog života u seoska naselja i seoski prostor uopšte. Prostorni plan je stručno-planska osnova kojom se usmjerava prostorni razvoj teritorija i naselja i reguliše njihovo prostorno uređenje. Vrste planskih dokumenata su: Državni planski dokumenti; Lokalni planski dokumenti.

Državni planski dokumenti su: Prostorni plan Crne Gore; Prostorni plan posebne namjene; Detaljni prostorni plan; Državna studija lokacije. Donošenje Prostornog plana Crne Gore i Prostornog plana posebne namjene je obavezno.

Prostorni plan Crne Gore je strateški dokument i opšta osnova organizacije i uređenja prostora Crne Gore.

Prostorni plan posebne namjene izrađuje se i donosi za teritoriju ili djelove teritorije jedne ili više lokalnih samouprava sa zajedničkim prirodnim, regionalnim ili drugim obilježjima koji su od posebnog značaja i koji zahtijevaju poseban režim uređenja i korišćenja (nacionalni park, morsko dobro, prirodni rezervat, rekreaciono-turističko područje, kulturno-istorijsko područje i sl.). Detaljni prostorni plan donosi se za područja na kojima treba da se izrađuju objekti, koji su od interesa za Crnu Goru ili su od regionalnog značaja. Državnom studijom lokacije određuju se uslovi za izgradnju i izvođenje radova na području prostornog plana posebne namjene.

Lokalni planski dokumenti su: Prostorno-urbanistički plan lokalne samouprave; Detaljni urbanistički plan; Urbanistički projekat; Lokalna studija lokacije,

² Bakić Radovan, **Prostorno planiranje**, Unireks, Podgorica, 1995. str.12.

Prostorno-urbanističkim planom lokalne samouprave određuju se ciljevi i mjere prostornog i urbanističkog razvoja lokalne samouprave, u skladu sa planiranim ekonomskim, socijalnim, ekološkim i kulturno-istorijskim razvojem. *Detaljnim urbanističkim planom* određuju se uslovi za izgradnju objekata u naseljima na području prostornog-urbanističkog plana lokalne samouprave, na način koji obezbjeđuje sprovođenje tih planova. *Urbanistički projekat* donosi se za uža područja kojima predstoji značajnija i složenija izgradnja, odnosno koja predstavljaju posebno karakteristične cjeline. *Lokalna studija lokacije* donosi se za područja koja se nalaze u zahvatu prostorno-urbanističkog plana lokalne samouprave, a za koja nije predviđena izrada detaljnog urbanističkog plana i urbanističkog projekta.

Zbirno, osnovne karakteristike dosadašnjeg sistema uređenja prostora su:

- Sekundarno zakonodavstvo (prateći propisi) za sprovođenje i nadzor nad primjenom zakona nije u cjelosti pripremljeno, a naročito nedostaje međusektorsko usklađivanje;

- Nedovoljno je definisan odnos između razvojne i normativne sadržine prostorno-planskih i urbanističkih dokumenata;

- Promjene opštinskih prostornih planova i generalnih urbanističkih planova su česte, a uz to i dugotrajne;

- Nedostaju kriterijumi i pokazatelji za praćenje stanja i promjena u prostoru, kao i za praćenje i evaluaciju ostvarivanja primjene zakonskih i planskih odredbi;

- Nadzor nad ostvarivanjem planova je nedovoljan, a djelovanje inspeksijskih službi nije dovoljno efikasno;

- Nedostaju posredni instrumenti za obezbjeđivanje efikasnijeg uređenja prostora.

Sistem uređenja prostora Crne Gore, način i uslovi izgradnje objekata, kao i druga pitanja od značaja za uređenje prostora i izgradnju objekata uređuju se Zakonom o uređenju i izgradnji objekata koji je donijela Skupština Crne Gore 31.jula 2008. godine.

II Gradovi i njihovo prostorno vrednovanje

Grad je složen društveni fenomen koji se prostorno, a posebno vremenski, manifestuje u različitim oblicima i s različitim funkcijama, zbog toga ga nije lako definisati. Grad je izuzetno kompleksan društveni fenomen i kao takav predstavlja najočigledniji izraz čovjekove materijalne aktivnosti u geoprostoru. Grad se definiše i kao povezan gusto nasljen prostor u kome živi veći broj stanovnika, čije su funkcije razvijene na bazi razgraničene sekundarne i tercijarne djelatnosti. U evoluciji geografskog poimanja grada, najčešće se izdvajaju četiri razvojna perioda. To su:

- Period do 1900. godine kada se posebna pažnja posvećuje proučavanjima geografskog i topografskog položaja i fizičko-geografskih karakteristika gradova;

- Period od 1900. godine do I svjetskog rata karakteriše težnja ka teorijskom odredjenju pojma grada sa naglaskom na njegovu morfološku strukturu;

- Period između dva svjetska rata gdje se, osim urbanih segmenata svojstvenih ranijim periodima, usvajaju i neki novi, kao što su: demografska veličina grada, funkcionalni značaj grada, način života u gradu, iskorišćavanje gradskog zemljišta (funkcionalni zoning) i drugi i

- Period poslije II svjetskog rata karakterišu: formulisanja naučne teorije urbane geografije putem brojnih teorijskih modela koji objašnjavaju demografski, funkcionalni i morfološki tok urbanizacije gradova i njihove okoline.

Iz brojnih definicija grada proizilazi da su za geografsko definisanje grada bitne tri grupe relevantnih obilježja:

1. Populacijsko - demografska,
2. Funkcionalna i
3. Fizionomska - morfološka.

Populacijsko-demografskim obilježjima utvrđuje se veličina (broj stanovnika) i demografska struktura stanovništva naselja. Funkcionalna obilježja ukazuju na funkcionalnu strukturu i funkcionalno značenje naselja u prostoru, a fizionomska - morfološka obilježja na kompaktnost naselja, to jest na gustinu i način izgradjenosti naselja urbanim sadržajem.

Na osnovu izloženog može se izvesti uopštena definicija grada. Grad je kompaktno izgradjeno veće naselje u čijim sekundarnim i tercijarnim djelatnostima radi veći dio aktivnog stanovništva, i to ne samo za vlastite potrebe, nego i za potrebe stanovništva šireg prostora.

Posmatrano po opštinama, najviši stepen urbanizacije ima opština Budva, preko 85% stanovništva, zatim slijedi Cetinje 83,07%, Podgorica 82,93%, Nikšić 77,32% a najniži Andrijevica 18,55% i Šavnik 19,34%. Za očekivati je da se ove tendencije nastave. U nekim slučajevima je visok stepen urbanizacije rezultat velike depopulacije ruralnog područja (npr. Cetinje).

U mnogim ekološkim teorijama u istorijskom aspektu javile su se ideje o potrebi da se na nivou država usmjeravaju organizacija i uređivanje gradova u cilju zaštite sredine i održivog razvoja. I pored svih poteškoća da se funkcionisanje i organizacija grada usaglase sa potrebama humanijeg življenja, o njegovoj i, istovremeno, sudbini čovječanstva nije moguće razmišljati drugačije nego ekološki. Znači, na način koji stvara perspektivu za koegzistenciju svih oblika življenja, po cijenu da se ne ugrožava „onaj drugi”, čovjek ili priroda svejedno.

III Grad kao eko sistem

Gradovi se razlikuju od prirodnih prostora po tome što nastaju i funkcionišu na osnovu ljudskih djelatnosti i intervencija. Razlike između prirodnih i vještačkih ekosistema se ogledaju i u sljedećem,

1. gradski ekosistemi, za razliku od prirodnih koji funkcionišu isključivo zahvaljujući energiji sunca, koriste osim sunčeve i druge izvore energije. To je, uglavnom, energija dobijena sagorijevanjem fosilnih goriva ili na neki drugi način transformacije drvene mase, geotermalne energije, energije vjetra, hidroenergije i slično. Sve ljudske djelatnosti u gradu, kao i zadovoljavanje svih ljudskih potreba, obavljaju se zahvaljujući energiji dobijenoj na vještački način preradom prirodnih resursa.

2. grad kao ekosistem je u mnogo manjem obimu sposoban za samoregulaciju nego što su to prirodni ekosistemi. U gradu je onemogućen život mnogim biljnim i životinjskim vrstama, pa je skoro nemoguć tok lanca ishrane. Mnoštvo raznih vrsta materijala koji su u opticaju u gradu nemaju mogućnosti da se transformišu u pravcu prirodnog kruženja materija od biotičkih ka abiotičkim i obrnuto.

3. grad kao antropogeni ekosistem jeste prostor koji je od prirodnog transformisan u vještački i koji je zaposjednut mnogim materijalima koji su u takvom obliku nepoznati u prirodi, to su asfalt, beton, limovi...

4. sastav vazduha u gradskim ekosistemima se razlikuje od prirodnih zbog toga što se iz mnogobrojnih proizvodnih pogona kao i toplotno energetske objekata u atmosferu ispuštaju mnogobrojni gasoviti sastojci. U atmosferi grada umanjena je količina kiseonika, proces fotosinteze je smanjen, jer je i zelenih površina manje, pa je zato vazduh u gradu najčešće zagađen.

5. gradska mikroklima se razlikuje od ruralne, ili na slobodnom prostoru - u prirodnim ekosistemima:

- razlike u termalnim karakteru tla urbane sredine, vještački materijali koji se brže zagrijevaju i brže rashlađuju.

- količina isparavanja manja je u odnosu na ekosistem zbog brzog oticaja u gradski kanalizacioni sistem zbog manjih površina pod vegetacijom i slično.

6. količina toplote proizvedene u gradu u vještačkim izvorima utiče na praktično sve faktore sredine, a posebno na temperature, vlažnost i vazдушna strujanja, zatim, na brojnost i rast mnogih vrsta biljnog i životinjskog svijeta.

7. zagađeni slojevi urbane atmosfere imaju dugotrajno povratno zračenje za tlo.

8. iznad urbanih anglomeracija stvara se sloj toplijih slojeva vazduha, čime je onemogućeno vertikalno strujanje vazduha i vertikalna dilucija.

9. osim energijom, gradski ekosistemi se snabdijevaju dodatniom količinama i vode i hrane ljudskim intervencijama.

10. fenomen buke je u gradskim ekosistemima jače izražen.

Najveći ekološki problemi za rješavanje u gradovima su: zagađen vazduh, nedostatak vode za piće, stalni kvantitativni porast tečnih i čvrstih otpadnih materijala, gradska buka i deficitarnost zelenih površina.

IV Gradovi i održivi razvoj

Ideja o održivom razvoju u odnosu na prostor i naselja razrađena je i definisana na nekoliko svjetskih konferencija (1975. u Vankuveru, 1992. u Rio de Žaneiru utvrđena Agenda 21, a 1996. u Istanbulu utvrđena deklaracija Habitat II).

Jedinstvena i opšte prihvaćena definicija održivog razvoja ne postoji. Najčešće navođena definicija održivog razvoja nalazi se u izvještaju „Naša zajednička budućnost“, koji je, na poziv Ujedinjenih nacija sačinila Evropska komisija za životnu sredinu i razvoj (tzv. *Bruntland* komisija) 1987. godine. Definicija glasi: „Održivi razvoj jeste razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjice, a da ne dovede u pitanje sposobnost budućih generacija da zadovolje vlastite potrebe“. Pojam održivog razvoja potiče iz šumarstva. Odnosi se na mjeru u kojoj su pošumljavanje novim mladicama 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 substance!

Osnovni princip održivog razvoja definisala je Unova komisija pod vodstvom GRO Harlem Brundtland, bivše premijerke Norveške 1987 godine, no ovo je definicija koja je i danas prihvaćena: "odgovoriti na zahtjeve današnje generacije a da se pri tome ne unište mogućnosti da buduće generacije odgovore na svoje zahtjeve".

Jedna sveobuhvatna definicija održivog razvoja glasi: održivi razvoj predstavlja integralni ekonomski, tehnološki, socijalni, kulturni razvoj, usklađen sa potrebama zaštite i unapređenja životne sredine, koji omogućava sadašnjim i budućim generacijama zadovoljavanje njihovih potreba i poboljšanje kvaliteta života. Održivi razvoj obuhvata ekonomsku, ekološku, kulturnu i socijalnu dimenziju prostora usmjerenu na pretpostavku da, kako je razvoj neophodan da bi se zadovoljile čovjekove potrebe i poboljšao kvalitet života, istovremeno on se mora zasnivati na efikasnom i odgovornom korišćenju prirodnih i ljudskih resursa. Održivost se ne odnosi samo na zaštitu prirode, već i na to da treba naučiti da živimo uvažavajući jedni druge i naše stanište. To znači da treba da naučimo da prepoznamo vrijednosti koje karakterišu prostor u kojem živimo, ponašamo se u skladu sa njegovim razvojem.

Primijenjeno na prostor održivi razvoj definišemo na sljedeći način: koristiti prostor onako i onoliko koliko je moguće da bi sačuvao svoje resurse, vrijednosti i osobine i za buduće generacije, eksploatišući ga do

mjere kojom se ne ugrožava njegova održivost. Područje gradova može težiti napredovanju ka većoj efikasnosti resursa i kvaliteta životne sredine, ka društvenoj pravičnosti i vitalnosti zajednice istovremeno smanjujući zavisnost od automobila, potrošnju resursa koji se ne mogu obnoviti, opasan otpad i socijalne nejednakosti. Neki autori stavili su naglasak na urbanističko projektovanje i prostorno planiranje. Drugi su se usmjerili na aspekt planiranja životne sredine koji se tiče kvaliteta vazduha, vode i prirodnih eko – sistema. Na osnovu te definicije i izvora koji su spomenuti, može se zaključiti da glavni pravci urbane održivosti podrazumijevaju sljedeće. 1. Racionalna, efikasna upotreba zemljišta. 2. Efikasna upotreba resursa 3. Manje automobila, bolji pristup. 4. Obnavljanje prirodnih resursa 5. Pogodna okolina za život i stanovanje 6. Održiva ekonomija 7. Zdrava društvena ekologija 8. Učešće i uključivanje građana u zajednicu 9. Očuvanje lokalne kulture i tradicije

1. Racionalna, efikasna upotreba zemljišta

Zemljište je jedan od osnovnih elemenata prirodne sredine grada. Zemljištem se nazivaju površinski horizonti stijena koji su prirodno izmijenjeni dejstvom vazduha, vode i živih organizama. Njega treba posmatrati kao jedinstven kompleks u kome se prožimaju različiti elementi prirodne sredine i odvijaju se različiti biohemijski procesi. Za nastanak i izmjene zemljišta važnu ulogu igraju, ne samo prirodni, već i antropogeni procesi. Na zemljiština su ustanovljene brojne poljoprivredne kulture, posječena ili zasađena stabla drveća, izvršene različite melioracije, izgrađeni brojni industrijski objekti i objekti infrastrukture. Zemljište je važan faktor u gradnji i eksploataciji građevinske teritorije u gradu. Veća debljina zemljišta zahtijeva obimnije zemljane radove, dok plitka zemljišta onemogućavaju razvitak zelenila i hortikulturnih sadržaja. Zemljište je, vjerovatno, naše najvažnije ograničeno prirodno bogastvo, a današnji obrasci urbanog razvoja, nesumnjivo, troše zelene površine na neodrživ način. Zemljište je, zatim, podijeljeno veoma nepravično i u mnogim djelovima svijeta ta nepravednost raste. Niz raznih zamisli mogu pomoći usmjerenju ka održivoj upotrebi zemljišta. U Portlandu, Oregonu i jedanaset gradova u priobalju San Franciska, na primjer, usvojeni su propisi o granicama urbanog rasta (UGBs) da bi se zaustavilo njihovo širenje. Dugoročne djelotvornosti radi, propise treba dopuniti politikom veće efikasnosti upotrebe zemljišta u okviru već izgrađenih područja, kao i nastojanjem da se ta mjesta učine zelenijim, bezbjednijim, atraktivnijim i pogodnijim za život. Drugi vidovi kontrolisanja upotrebe zemljišta mogu pomoći da se sačuvaju poljoprivredna imanja, ekološka staništa i slobodni prostor u blizini grada. U međuvremenu se može proširiti sistem gradskih zelenih površina i promijeniti sistem oporezivanja imovine radi promovisanja pravičnosti. Osim određenih promjena načina upotrebe zemljišta, održivi obrasci razvoja će po svoj prilici obuhvatiti i odnos ljudi prema zemlji.

Urbanističkim planovima u Crnoj Gori je obuhvaćena teritorija 66,74 km². Jedna od važnih karakteristika mreže centara na teritoriji Crne Gore je to da Podgorica kao državni, i Nikšić kao regionalni centar obuhvataju u okviru svojih urbanih zona 32% ukunog broja stanovnika Crne Gore.

Naročito su veliki problemi postojećeg **informacionog** sistema o zemljištu gradova u Crnoj Gori, među kojima su najvažniji sljedeći:

- Budući da je sistem opšte državne evidencije o zemljištu – katastar nedovoljno razvijen, svuda je prisutan nedostatak adekvatnih statističkih podataka, pokazatelja i druge informatičke podrške u ovoj oblasti, posebno u većim gradovima, pa se stoga često ne raspolože svim neophodnim informacijama koje su potrebne za bilansiranje i vrednovanje zemljišta, promet, zakup, oporezivanje i dr. (praćenje transakcija sa zemljištem);

- Posebno, nedostaje adekvatan katastar nepokretnosti, kao i katastar podzemnih objekata i vodova (katastar nepokretnosti uveden je za oko 50% teritorije Crne Gore);

- Slično, mnogi podaci u raznim evidencijama u ovoj oblasti (državnim poreskim upravama, lokalnim opštinskim institucijama za upravljanje građevinskim zemljištem i izgradnju, opštinskim planskim službama, državnoj statistici itd.) međusobno su neusklađeni.

2. Efikasna upotreba resursa

Napredak održivosti podrazumijeva veću pažnju posvećenu protoku energije i materije kroz ljudsko društvo, te planiranje pametnije upotrebe prirodnih bogastava. Sveobuhvatni izazov može se sagledati kao pomak od otvorenog protoka resursa – ljudski sistemi jednokratno iskorištavaju, zatim odbacuju prirodna bogastva koja se ne mogu obnoviti (što tokom samog procesa najčešće dovodi do zagađenja i toksičnog otpada), ka zaokruženom protoku s ponovo upotrebljenim i recikliranim resursima. Opštinski programi spadaju među najočiglednije oblasti u kojima gradovi mogu jasno pokazati svoju posvećenost održivoj upotrebi resursa. Kao i u oblasti saobraćaja, programi upravljanja faktorom potražnje pružaju ogroman potencijal za ograničeno trošenje resursa. U sljedećoj tabeli je prikazan broj stanovnika u svijetu u prošlosti i prognoza rasta, prema predviđanjima OUN – a.

Tabela - Brojno kretanje stanovnika u svijetu u periodu 1650. - 2000. i prognoza do 2070. godine

Godine	Stanovništvo u milionima	1650 = 100 %	Lančani indeks
1650.	505	100	100
1750.	673	133,3	133,3

1800.	868	171,9	129,0
1850.	1143	226,3	131,7
1900.	1580	312,9	138,2
1950.	2539	502,8	160,7
2000.	6064	1200,8	238,8
2010.	7 000	1386,1	115,4
2022.	8 000	1584,2	114,3
2070.	10 000	1980,2	125,0

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

Počev od kraja sedamdesetih godina XX vijeka, na primjer, proizvođači robe široke potrošnje širom SAD-a nudili su kupcima besplatno, ili po sniženim cijenama, kompaktne fluorscentne sijalice koje po pravilu koriste približno jednu petinu struje potrebne običnim modelima s istim brojem vati, kao i popuste za uređaje s programom za uštedu energije – frižidere, klima uređaje i bojlere, što štedi novac i potrošača i preduzeća, a sa druge strane, redukuje potrošnju energije. Takvi programi, nažalost, izgubili su na značaju devedesetih godina XX vijeka jer su mnoge zemlje preusmjerile pažnju na restrukturiranje servisne ekonomije.

Projekti »industrijskih eko – sistema« nastoje sistematski da utvrde da li bi se proizvodni otpad neke industrijske grane mogao iskoristiti u nekoj drugoj. U oblasti ekonomije nastojalo se prebaciti troškove zagađenja sa društva kao cjeline na pojedinca ili grupu koji ga stvaraju – poznato kao »princip – zagađivač plaća« .

3. Manje automobila, bolji pristup

Današnji sistemi saobraćaja doprinose kompleksnoj mreži urbanih problema, kao što su: zagađenost vazduha, zakrčenost, smog, širenje predgrađa, uništavanje eko-sistema i društvena fragmentacija. Saobraćaj u održivom gradu najverovatnije će biti zasnovan na nekoliko ključnih principa: pristup manje udaljenosti, preokret sadašnje saobraćajne hijerarhije i manja potražnja. Uzeti zajedno, ti činioци će po svoj prilici umanjiti ukupnu prostornu pokretljivost, istovremeno im omogućivši da putuju na daleko čistiji način koji, korisniji za resurse, unapređuje zajednicu. Princip »**pristup manje udaljenosti**« znači rješavati probleme prevoza skraćanjem razdaljine koju ljudi moraju svakodnevno da prelaze. To se postiže prevashodno drugačijom upotrebom zemljišta, na primjer podsticanjem kombinovanih sadržaja, stvaranjem lokalnih centara i »urbanih sela« koja na malo prostora obuhvataju

kuće, mjesta za rad, radnje i sportske centre. Nije slučajno što razvoj takvih kombinovanih sadržaja daje prednost mjestima koja su zanimljivija i pogodnija za život. »Preokret saobraćajne hijerarhije« podrazumijeva poglavito pješake, sa stanovišta energije najefikasniji vid transporta, a takav naglasak povećava i neophodno prisustvo ljudi u gradu. Planiranje upotrebe bicikla, takođe, treba da bude pri vrhu liste prioriteta, a tek potom javni saobraćaj. Smanjujući broj putovanja (»faktor potražnje«), zakrčenost može biti manja, a kvalitet života veći i bez izgradnje novih puteva ili druge infrastrukture (»faktor ponude«). Naročito su korisni mehanizmi naplate, kao što su više cijene parkiranja, oporezivanje benzina i putarine, veći troškovi registracije vozila. Osnovni principi na kojima treba da se temelji nova saobraćajna politika su efikasnost, dostupnost saobraćajnih usluga i saobraćajne mreže i podrška održivom privrednom razvoju.

- javni gradski i prigradski saobraćaj je organizovan u većini gradova u Crnoj Gori, ali njegov obim i kvalitet nijesu takvi da bi u većoj mjeri smanjili pritisak automobila i individualnih korisnika na gradska jezgra, posebno u turističkim i privrednim centrima;
- poseban problem zbog nepostojećih i potencijalnih zagađenja predstavljaju lučki kapaciteti na lokacijama sa nedovoljnim prirodnim strujama (npr. Kotor), zbog skladištenja opasnih, štetnih, ili potencijalno zagađujućih materija (Bar) itd;
- dotrajalost voznog parka je dodatni izvor raznih negativnih uticaja na životnu okolinu (povećana emisija gasova, otpadnih ulja i sl.);
- struktura privrede Crne Gore je takva da se velike količine mineralnih sirovina (ugalj, glinica itd.) transportuju od eksploatacionih lokacija do industrijskih i drugih korisnika, što posebno negativno utiče na okolinu (teška vozila, prašina, usporavanje ostalih učesnika u saobraćaju itd.).

Sve u svemu, može se zaključiti da saobraćaj i saobraćajnice, pored osnovnih funkcija koje su u svrsi blagostanja ljudi, donose i niz nepovoljnosti kada je u pitanju kvalitet životne sredine. Prema nekim autorima, od ukupnog broja osoba koje imaju tegobe prouzrokovane komunalnom bukom u 70% slučajeva, uzrok je buka čije je porijeklo od saobraćaja. Na intenzitet uticaja saobraćaja na životnu sredinu utiče njegova organizacija u prostoru: gustina saobraćajnica, frekvencija saobraćaja, reljefni uslovi, klimatski uslovi, vrsta i kvalitet saobraćajnica; i na kraju tip, vrsta i kvalitet saobraćajnih srestava.

4. Obnavljanje prirodnih resursa

Pri planiranju i izgradnji grada, njegovom uređenju, izgradnji stambenih i javnih građevina i infrastrukturnih objekata neophodno je upoznati se sa klimatskim uslovima. Za život ljudi u naseljima, kao i za funkcionisanje samog

naselja, veoma važnu ulogu imaju sunčeva radijacija, temperatura i vlažnost vazduha, atmosferski pritisak, pravci i brzine vjetrova, količina padavina. Izučavanje klime gradova izaziva sve veće interesovanje. Klimatski faktori su jedan od osnovnih činilaca izgradnje i razvoja gradova. Oni određuju specifičnost gradnje, posebnosti potreba za stvaranje konformnijih uslova za životne funkcije stanovništva.

Klima kao sastavna komponenta prostora ima krupnu i raznovrsnu ulogu kod njegove organizacije i uređenja, a naročito prostornom razmještaju infrastrukturnih sistema i izbor tih sistema, ukupnog razvoja poljoprivrede, izbora urbanističkih formi i postavljanja objekata u prostoru, izbora lokacije industrijskih lokacija u odnosu na stambene zone i grad, izbora zona za lokaciju zdravstvenih ustanova itd.³

Iako mnoge gradske oblasti djeluju kao potpuno vještačke sredine – krcate pločnicima i zgradama, obično ozelenjene biljkama koje nijesu domaćeg porijekla – ipak se na skoro svakoj lokaciji mogu naći mnogi elementi originalnog eko- sistema, tako da se on može ponovo uspostaviti. Pokušaji obnove doprinose pogodnosti za život, ekološkom zdravlju i sveobuhvatnoj održivosti gradskog područja. Predlog o obnavljanju rječnog rukavca, na primjer, iznenada postaje veoma popularan u mnogim djelovima gradova u inostranstvu. U Nikšić, organi lokalne samuprave, Služba zaštite lokalne sredine i NVO »Ozon« sprovedli su uspješnu akciju »Da Bistrica bude bistra«. Vraćanje prirodnog vodenog toka obezbjeđuje prolaze i stanište divljim životinjama, a ljudima pješačke staze i slobodni prostor pomažući urbanim stanovnicima da se ponovo povežu sa bio – regionom i žive u prirodnom svetu s ciklusima kiše i protoka vode.

Urbanizacija, gradnja objekata i saobraćajnica, bitno mijenja geohidrološke uslove za upijanje i oticanje površinskih voda. Već više godina postoje indikacije o ugroženosti naselja, što je uzrokovano nepoštovanjem zaštitnih pojaseva uz rijeke. Uočena je tendencija gradnje u zaštitnom pojasu uz rijeke i u urbanizovanim područjima i van njih. Urbanizovanje Pažićkog polja kod Danilovgrada je primjer nepoštovanja informacija o režimu voda. U periodu od 1980. do 2005. godine znatan dio ovog naselja je plavljen tri puta, od čega su poplave iz 1980. i 2001. bile „stogodišnje vode”. Slične pojave postoje u dolini Lima, na ušću Morače i u Zetskoj ravnici. Zakonom o vodama su propisane širine zaštitnih pojaseva uz rijeke u kojima nije dozvoljena gradnja.

Urbana agrikultura je još jedna oblast koja prirodu vraća u grad i unapređuje urbanu održivost. Zahvaljujući bio-intenzivnim metodama urbani stanovnici mogu da uzgajaju priličnu količinu biljaka za ishranu na veoma malim površinama zemljišta, a urbanom baštovanstvu da se povežu sa zemljom i na stvaran i na simbolički način. Ekološka obnova, konačno, prijeko

³ Bakić Radovan, **Prostorno planiranje**, Unireks, Podgorica, 1995. 92-93.

je potrebna u mnogim centralnim gradskim područjima u kojima često žive ljudi s niskim prihodima. Napuštena ili zagađena industrijska zemlja može se preuzeti i obnoviti, a prazne parcele pretvoriti u parkove, stambena naselja i zajedničke bašte.

5. Pogodna okolina za život i stanovanje

Jedna od osnovnih svrha gradova i naselja je da stvore pogodne uslove za život. Ako ih ne ostvare, ili su suviše skupi, urbani sistem neminovno trpi. Povoljna cijena stambenog prostora jeste problem koji se stalno ponavlja u mnogim gradovima i predgrađima. Termin „javno“ (*public*) ukazuje na značenje koje se odnosi na zajedničke, univerzalno pristupačne dimenzije zajedničkog života građana, kao i na sve one stvari koje imaju opšti uticaj na interes ovih ljudi.

Prostor koji se svakodnevno upotrebljava, sam odslikava način njegove upotrebe. Prema upotrebi prostori mogu biti za: javnu upotrebu (otvoreni za svakog, kao što su trgovci, parkovi i ulice) i prostori za individualnu upotrebu (dostupni jedino nekim ljudima: vlasnicima, upravicima itd.).

Istovremena upotreba određenog prostora za veoma različite i često neusklađene ciljeve izaziva konflikte. Kako se intenzivira upotreba prostora, tako se i povećava broj konflikata. Tako npr. fabrički dimnjaci i kontejneri u luci teško da mogu predstavljati idealnu pozadinu obližnje plaže i rekreativnog centra. Ovakva pogrešna upotreba prostora čini ga neprikladnim za sve njegove korisnike.

Neadekvatne lokacije i arhitektonski koncepti industrijskih, turističkih, stambenih i drugih objekata, na neangažovanim prostorima, u neposrednim gravitacionim područjima gradova i drugih naselja, takođe, nerijetko doprinose narušavanju vrijednosti pejzaža. Bez obzira na ponekad visoku vrijednost ovih objekata, sve su prisutniji primjeri agresivnog odnosa pretenciozno oblikovanih krupnih volumena, koji se tako uklapaju u naslijeđenu urbanu i/ili ruralnu strukturu naselja i širi prostor.

Razvoj savremenog društva odvija se u raskoraku između sve većih potreba i ograničenih mogućnosti za njihovo zadovoljavanje, što se manifestuje porastom broja i složenosti konfliktnih situacija u korišćenju prostora. Da bi se uvažili interesi cjelokupne zajednice, svaka značajna promjena koja utiče na prostor mora biti dobro promišljena. Ugrožavanje interesa cjelokupne zajednice radi ostvarenja kratkoročnih ciljeva znači gubljenje vrijednosti koje se ne mogu ponovo stvoriti. Ponekad se *ad hoc* odluke sudare sa budućim potrebama u vezi sa korišćenjem prostora. Ishitrene investicije svima nanose štetu.

Turistička urbanizacija je, posebno zadnjih decenija, izražena na crnogorskom primorju kao i pojedinim centrima u središnjem i sjevernom dijelu Crne Gore i u, velikoj je mjeri, degradirala autohtoni prirodni ambijent

i pejzažne vrijednosti. Brojni su primjeri neracionalne urbanizacije, uz izgradnju ekološki konfliktne industrije i korišćenja prljave tehnologije, kao i neadekvatno lociranje industrijskih postrojenja.

Prirodne zelene površine grada (parkovi, šume, šumarci, livade) poboljšavaju mikroklimu, slabe jačinu vjetrova i predstavljaju rezervoare čistog vazduha, a za stanovništvo su to mjesta odmora, ozdravljenja i opštenja sa prirodom. U urbanizmu se zelenilu pridaje veliki značaj, bez obzira da li se radi o prirodnom ili sađenom. Biljni pokrivač filtrira vazduh, niveliše bljesak, rasijava zvuk, apsorbira sunčevu radijaciju, emituje vlagu, rashlađuje vazduh u ljetnjim mjesecima. Ono prečišćava vazduh, jer zadržava krupnije, najbrže sedimentujuće čestice prašine, i smanjuje pregrijavanje vazduha, a parališe stvaranje uzlaznih vazdušnih struja koje nad gradom grade kupolu od toplog vazduha, prašine i dima.

U gradovima Crne Gore je neophodno proširiti parkovske i druge zelene površine, koje smanjuju koncentraciju zagrijanog vazduha, jer je gradski centar jednim dijelom izolovan od regionalnih vjetrova. Naravno, neophodno je odabrati vrste drveća, čija je visina i forma krune najpogodnija za date uslove. Drveće treba saditi sa zapada, istoka, jugozapada i jugoistoka od zgrada, tako da daje dugačke sijenke i štite zgradu od sunca. Upravo dobra primjena zelenila uključuje i izbor pogodnih vrsta biljaka za to. Drveće ima mogućnost da reguliše temperaturno radijacioni režim i režim vjetra u gradu, takođe. Treba konstatovati da se brzina vazdušnih struja smanjuje po prolasku kroz krune drveća, a raste u zoni stabala.

6. Održiva ekonomija

Jedan od najvećih izazova održivosti predstavlja razvijanje ekonomije koja uvažava dugoročno zdravlje ljudskih i prirodnih sistema. Bilo bi pogrešno reći da samo jedan model ekonomije ima sve odgovore, ali će, opšte uzev, održiva regionalna ekonomija po svojoj prilici biti organizovana oko tri principa. Prvo, to će, najvjerovatnije, biti ekonomija koja nastoji da se nadoknadi šteta koja je u prošlosti nanijeta životnoj sredini i društvu i sprječava nastanak novih problema. Drugo, to bi mogla biti »ekonomija usmjerena na ljude«, koja zadovoljava stvarne ljudske potrebe i obezbjeđuje pristojno plaćene poslove. Treće, to će vjerovatno biti lokalno orijentisana ekonomija koja naglasak stavlja na lokalno vlasništvo, lokalnu upravu, lokalne investicije, lokalne resurse, proizvodnju za lokalno tržište. To ne znači da smjernice ekonomskog razvoja treba da potpuno zanemare izvozno orijentisane industrijske grane, već da podstaknu, koliko god je moguće, ekonomsku aktivnost konkretnih zajednica i regiona.

Poslovi poput čišćenja životne sredine, recikliranja, javnog saobraćaja, jeftinog stambenog prostora, proizvodnje zdrave hrane i tome slično, nasuprot tome, doprinose održivosti, budući da unaprjeđuju stanje društva i životne

sredine u regionu. Neke će industrijske grane u održivoj ekonomiji isčeznuti, a druge se razviti, ali mnoge će naprosto, pronaći način da unaprijede proizvodnju, što može koristiti i poslovnim djelatnostima i životnoj sredini. Mnogi autori uvjeravaju da je za lokalnu zajednicu najzdravija kooperativna, lokalno usmjerena ekonomija, koja naglasak stavlja na asocijacije radnika, proizvođača i potrošača, te na mali privatni biznis. Takav sistem razvija ekonomsku demokratiju, lokalno upravljanje, raznolikost vlasništva i društvenu odgovornost, pa pruža alternativni model u odnosu na ekonomiju globalnog tržišta, koja je osmišljena pod uticajem sporazuma o slobodnoj trgovini.

7. Zdrava društvena ekologija

Smatra se da globalno zagrijavanje uzrokuje smrt oko 150 000 ljudi godišnje, a prema nekim procjenama taj bi se broj do 2030. godine mogao udvostručiti. Zbog posljedica promjene klime, prema Svjetskoj Meteorološkoj Organizaciji, svake godine oboli oko 5 miliona ljudi. To se, uglavnom, odnosi na stanovništvo najnerazvijenijih zemalja. Najveći problemi javljaju se u velikim gradovima nerazvijenih zemalja, prije svega zbog zagađenosti vazduha. Problemi se uočavaju i u razvijenim zemljama.

Neki drugi, duboko ukorenjeni društveni problemi, koji u krajnjoj liniji utiču na opdanje sveukupne održivosti i pogodnosti za život, često su prikriveni. Podsticati zdravu i održivu društvenu ekologiju znači iskoristiti svaku povoljnu priliku da se ljudska zajednica unapredi i osnaži. To iziskuje da planeri, prije svega, zastupaju interese onih grupa koje nemaju pristup moći i ekspetizi, i da se bore za nepristrasnost i socijalnu pravdu, a na personalnom planu njihovu sposobnost da se postave u poziciju svakog stanovnika gradskog područja i zapitaju se: »Šta mu/joj je dostupno?«, »Kakva je životna sredina u kojoj živi?«, »Koje bi političke smjernice, planska poboljšanja i društveni programi mogli doprinijeti napetku te životne sredine?«

U obrazovnom sistemu tema vrednovanje prostora treba sve više da dobija svoje mjesto. Ona mora biti integrisana u obrazovne programe i to na nivou većem i širem od jednog školskog izbornog predmeta. Nevladine organizacije mogu ponijeti teret izvan-institucionalnog obrazovanja građana, no za takav posao trebaju dobiti podršku države.

Određeno kumuliranje znanja mora se dogoditi i u državnoj upravi, budući da oni iniciraju, artikulišu i vode zakonodavne i izvršne procese, organizuju društvene snage stručnih znanja, odlučivanja i upravljanja društvenim životom u okviru države. Država organizuje vrednovanje prostora, to joj je posao.

Moderno obrazovanje odgovara na nove izazove, na promjene. U skladu s tim mora odgovoriti i na pitanje aktuelizovanja vrednovanja prostora. Ljudima je važno samo ono što je vrhunska vrijednost, oko koje se

onda i praktično angažuju. Život, živi svijet, odbrana dosadašnjeg ekološkog standarda življenja, koji nam je donio toliko dobra i na koji smo se toliko navikli da ga više nijesmo niti svjesni, kakva je vrhunska vrijednost. Život je važan, a samim tim i odbrana života i prirodnih osnova.

8. Učešće i uključivanje građana u zajednicu

Jedna od najvažnijih komponenata urbane održivosti biće funkcionalnija lokalna i regionalna demokratija, koja na svoj način može dovesti i do drugih pozitivnih promjena. Ona se može podstaći na mnogo načina, čemu može doprinijeti paket političkih smjernica usmjerenih na: iniciranje lokalnih političkih procesa, ograđivanje od novca i posebnih interesa, obrazovno i informisano biračko tijelo i odgovornost lokalnog odlučivanja. Važno je da zajednica učestvuje u lokalnom planiranju i osmišljavanju, ali da funkcioneri na lokalnom, državnom nivou, budu liberalni i pokažu kako je moguće na svakom nivou donositi odluke, imajući u vidu globalnu, regionalnu i lokalnu održivost.

U proces planiranja prostora treba da bude uključena i lokalna zajednica. Ona mora imati glas u donošenju ključnih odluka o upotrebi prostora. Ali, da bi se građani uključili u ovaj proces, moraju se edukovati u tome šta je to prostor, i biti svjesni njegovih vrijednosti. Na taj način oni koji dovoljno znaju o prostoru mogu da kontrolišu postupke nadležnih i da donose ispravne odluke u vezi sa prostorom.

Nemaran odnos pojedinaca, posebno prema javnom prostoru, mogao bi da se više sprečava na jednostavne načine, bez većih stručnih saznanja i materijalnih ulaganja. Tako npr. uništavanje ulaza, stepeništa i fasada na stambenim zgradama, školama i drugim javnim objektima, moglo bi se spriječiti vaspitavanjem mladih generacija u obrazovno-vaspitnim ustanovama, a prevashodno u porodici.

Za uređivanje dvorišta, parkova i prostora oko stambenih javnih zgrada treba da bude veća aktivnost u mjesnim zajednicama i savjetima stanara. Zaduzeni subjekti u okviru opštinskih službi treba da budu više angažovani oko poslova odlaganja i prikupljanja smeća, itd. Samo po ovim osnovama prostor će izgledati znatno humanije, a njegova upotreba znatno racionalnija.

9. Očuvanje lokalne kulture i tradicije

Ako se grad posmatra kao oličenje ili pak centralno mjesto koncentracije populacije s jedne, i kulturnih i tehničko-tehnoloških dostignuća čovječanstva, s druge strane, tada se on može vidjeti i kao mjesto u kome se začinju mnogi procesi narušavanja „pretkriznih” duhovnih i materijalnih vrijednosti i odnosa. S takvog stanovišta može se smatrati da je grad sam uzrok narušavanja ekvilibrijuma doindustrijskog društva. Ako se, pak, vratimo na jednu od već

prihvaćenih definicija o tome da je grad projekcija društva u prostoru, naći ćemo se na stanovništvu da je riječ o gradu kao društvenoj posljedici.

Snaga svake urbane regije pretežno počiva na njenoj kulturnoj tradiciji i jedinstvenom odnosu koji njeni stanovnici razvijaju međusobno i prema zemlji. Samosvojnost regije daje joj vitalnost, omogućavaju joj da iskoristi prednosti lokalnog konteksta i čini je mjestom zanimljivim za život. Lokalna kultura, istorija i tradicija mogu doprinijeti održivosti i zato treba očuvati ono što je u njima najbolje. Države stoga nastoje da podstaknu tradicionalne zanate, jezike, rituale, kulturne prakse i tehnike gradnje, da zaštite važne lokalne proizvode od uvozne robe masovne proizvodnje, okolna imanja i zalihe resursa, da tipičnu arhitekturu i materijale integrišu u lokalni razvoj. Obrazovanje za održivi razvoj treba da podstakne poštovanje različitih kultura i da objedini doprinose istih. Treba vrednovati i očuvati tradicionalno znanje kao sastavni dio obrazovanja za održivi razvoj.

V Ekologizacija obrazovanja kao nova paradigma

Obrazovanje za održivi razvoj je dugotrajan proces koji započinje u ranom djetinjstvu i nastavlja se kroz više i obrazovanje za odrasle, a čak prevazilazi i granice zvaničnog obrazovanja. Životni stil i stav se kao i vrijednosti ustanovljavaju još od malih nogu, to je uloga obrazovanja od posebnog značaja za djecu. Kako se učenje prostire kroz razne uloge koje preuzimamo tokom života, obrazovanje za održivi razvoj treba posmatrati kao "životni proces". Ono treba da prožima nastavne programe na svim nivoima, uključujući stručno obrazovanje, obuku nastavnog osoblja, kao i produženo obrazovanje stručnjaka i donosilaca odluka.

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 budućnost mora biti zasnovan na znanju i harmoniji sa "održivim razvojem" društva.

Takođe, obrazovanje za održivi razvoj treba da doprinese razvoju ruralnih i urbanih oblasti kroz povećanje pristupa obrazovanju i kroz poboljšanje kvaliteta obrazovanja. Ovo bi bilo od naročitog značaja za ljude koji žive u urbanim područjima.

Komparativni pregled i analiza nastavno-obrazovne teorije i prakse pokazuje da se ekologizacija obrazovanja sve više posmatra kao nova para-

digma, pravac usavršavanja i osavremenjavanja obrazovnih sistema svakako, put ka ekologizaciji vaspitnoobrazovnog sistema nije nimalo lak. Mnoga pitanja koja su u tom pregledu postavljena i pokrenuta na nivou međunarodne zajednice još uvijek je proučavaju, još uvijek se traga za najboljim rješenjima. Međutim, bez obzira na način realizacije ekološkog vaspitanja i obrazovanja temeljne komponente i osnovnog preduslova ekologizacije, odnosno preduzete korake i ostvarene rezultate u pojedinim zemljama, sva ova nastojanja usmjerena su ka stvaranju takvog obrazovnog sistema koji će moći da odgovori aktuelnim ekološkim potrebama, zahtjevima vremena u kojem živimo i razvoj "održivog" društva na putu ka "održivoj" budućnosti.

Suština teorijskih i metodoloških pitanja ekološkog vaspitanja i obrazovanja sadržana je i konceptijski određena u ovim teorijskim shvatanjima zaštite životne sredine u konceptu "održivog razvoja", čija se suština sastoji u shvatanju da degradacija životne sredine i trošenje njenih resursa ima svoje granice rasta i da dalji razvoj mora da ide "održivi razvoj" za "održivu budućnost". Prema ovoj koncepciji u njenoj filozofiji 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. I dok sve ostale organske vrste, u odnosu na promjene u životnoj sredini, preživljavanje zasnivaju na širini svoje genetičke, odnosno ekološke plastičnosti, čovjek kao organska vrsta posjeduje još jednu značajnu mogućnosti, a to je promjena ponašanja. Promjena ponašanja, osim genetičke komponente, uključuje i mogućnost učenja, odnosno predstavlja predmet vaspitanja i obrazovanja.

Aktivnosti geografa, prostornih planera, vaspitača, učitelja i drugih nastavnih kadrova koji se sreću sa novim zadacima i izazovima u vaspitno obrazovnom radu igraju nesumnjivu ulogu u formiranju svijesti o značaju i potrebama "održivog razvoja". Oblikovanje poželjnog ponašanja predstavlja dug, postepen i kontinuiran proces koji započinje njihovim naslućivanjem, intuitivnim shvatanjem i buđenjem odgovarajućih emocija, teče tokom čitavog života da bi dostigao stepen razvoja racionalnih i moralnih stavova karakterističnih za odrasle. Pravo čovjeka na život u zdravoj životnoj sredini neodoljivo je povezan sa pravom na obrazovanje, učenje i informisanje o problemima "održivog razvoja", mogućnostima zaštite i preventivnog djelovanja i jedna i druga vrsta prava je dalje povezana sa oavezama da se prihvate odgovornosti koje iz takvih prava proizilaze prihvatanje odgovornosti znači, sa druge strane, razvijanje sposobnosti za kritičko suđenje i aktivno djelovanje u skladu sa osnovnim načelima "održivog razvoja".

Agenda 21 je globalni akcioni program održivog razvoja kojom 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". Značajna je zbog toga što je njen sadržaj, umjesto da završi u arhivama, ova agenda završila u rukama mnogobrojnih organizacija koje su shvatile i počele djelovati u skladu sa njom. Zajedno sa njom na put je krenuo poziv gradovima i opštinama da zajedno sa svojim stanovnicima podstaknu razgovor o održivom razvoju i naprave pojedinačne nacрте djelovanja. Na tom putu ideja vodilja je bila: "održivi razvoj se mora dešavati tamo gdje žive ljudi, gdje kupuju, gdje imaju škole. Gdje planiraju građevinsko zemljište, gdje imaju svoja radna mjesta – dakle u gradovima i opštinama. Tako su i rođene - lokalne agende 21. Svaki grad i svaka opština se međusobno razlikuju i tokom debata i razgovora oni sami moraju pronaći najbolji put za sebe. Još uvijek su procesi lokalne agende 21, samo dobrovoljni, ali ne i obavezni i ne bave se kontraverznim temama kao što su finansiranje lokalne zajednice, dugoročan razvoj zajednice, integracija i jačanje manjina u zajednici i sličan princip da se koncept održivog razvoja sprovodi na lokalnoj zajednici predstavlja ogroman potencijal.

Na nivou školskog sistema, program obrazovanja za održivi razvoj, obrazovanja za vrednovanje prostora, treba dati doprinosi prevladavanja vaspitne krize, koja je vrijednosne (normativne) naravi, zalažući se za ekološki humanizam, za harmoniju čovjeka i prirode. Vaspitno obrazovni sistem u obrazovanju za održivi razvoj, trebao bi biti primjeren razvojnim ciljevima našeg društva i ideji Crna Gora ekološka država. Ostvarivanje programa obrazovanja za održivi razvoj, trebalo bi da utiče na razvoj kognitivne, emotivne, etičke i konativne dimenzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja svakoga pojedinca, ali i u društvu kao cjelini.

Umjesto zaključka

Čovjek svoja prva znanja i iskustva stiče iz uskog okruženja i prirode. Zadatak svake nastave, pa i nastave iz Obrazovanja za održivi razvoj, je da se osloni na ta iskustva i da uvažavajući individualnost svakog djeteta „zida“ dalje sticanje znanja, vještina i navika. Pod prostornim planiranjem podrazumijeva se sistem mjera i aktivnosti usmjerenih ka multidisciplinarnom istraživanju prirodnih i stvorenih resursa na određenoj teritoriji, ocjene njihove iskorišćenosti, identifikacije podsticajnih i ograničavajućih internih i eksternih faktora razvoja, mogućnostima razvoja, prioritetima u razvoju i obezbjeđenju planskih rješenja i mjera po kojima bi se prostor uređivao i racionalno koristio.

Poznato je da su procesi urbanizacije i industrijalizacije bili inicijatori i akceleratori mnogih (nuz)pojava koje su dovele do narušavanja odnosa relativnog neugrožavanja prirodnog i vještački stvorenog svijeta. Ako se, pak, vratimo na jednu od već prihvaćenih definicija o tome da je grad projekcija društva u prostoru, naći ćemo se na stanovništvu da je riječ o gradu

kao društvenoj posljedici. Na nivou školskog sistema, program obrazovanja za održivi razvoj, treba dati doprinos prevladavanju vaspitne krize, koja je vrijednosne (normativne) naravi, zalažući se za ekološki humanizam, za harmoniju čovjeka i prirode.

Literatura:

1. Bakić Radovan: Prostorno planiranje, Unireks, Podgorica, 1995.
2. Burić Mihailo: Geografsko-istorijski atlas Crne Gore, Podgorica 2003. god.
3. Radoičić Branko: Geografija Crne Gore-prirodna osnova, Nikšić 1996. god.
4. Lješević A. Milutin: Urbana ekologija, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 2002.
5. Branislav Piha, Osnove prostornog planiranja, PFV, Beograd, 1979.
6. Dimitrije Perišić, O prostornom planiranju, IAUS, Beograd, 1985.
7. Milan Vresk, Grad u regionalnom i urbanom planiranju, Školska knjiga, Zagreb 1990.
8. Borislav Stojkov, Metode prostornog planiranja, Geografski fakultet, Beograd 2000.
9. Ante Marinović-Uzelac, Prostorno planiranje, Dom i svijet, Zagreb 2001.
10. Dauncey, Guy., Mazza, Patrick - Stormy weather; 101 Solutions to Global Climate Change. New Society Publishers, Gabriola Island – Canada, 2001
11. Dukić Dušan – Klimatologija, Naučna knjiga, Beograd, 1981. god.
12. Kićović D., Vujanović D., Jakšić P., - Osnove zaštite i unapređenja životne sredine, (Univerzitet u Prištini, Kosovska Mitrovica, i Visoka turistička škola, Beograd, 2008. god.)
13. Lay Vladimir, Kufrin Krešimir, Puđak Jelena – Kap preko ruba čaše, klimatske promjene i Hrvatska, Hrvatski centar "Znanje za koliš", Zagreb, 2007. god.
14. Plimer, I - Climate Change, a geologist's view, Materials World, March 2009.
15. Spahić I. Muriz – Opća klimatologija, Geografsko društvo Federacije Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 2002. god.

Izvori:

16. Izvještaj radne grupe 1, IPCC: Klimatske promjene 2007: Fizičko nučne osnove /IPCC FOURTH ASSESSMENT REPORT (AR4) Working

Group I Contribution to the IPCC Fourth Assessment Report: Climate Change 2007: The Physical Science;

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

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

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

20. Izvještaj radne grupe 2, IPCC: Klimatske promjene 2007: Uticaj klimatskih promjena, adaptacija i ranjivost/IPCC FOURTH ASSESSMENT REPORT (AR4) Working Group II Contribution to the IPCC Fourth Assessment Report: Climate Change 2007: Climate Change Impacts, Adaptation and Vulnerability

Miroslav DODEROVIĆ
Zdravko IVANOVIĆ

**SPATIAL PLANNING APPROACH TO SUSTAINABLE CITIES AND
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

Abstract

The system called spatial planning refers to measures and activities aimed at multidisciplinary research, creation of natural resources on a specific territory, assessment of their utilization. It also refers to identification of incentive and restrictive internal and external factors of development, developmental opportunities, developmental priorities, planning and provision of solutions and measures for better organization and utilization of space.

Park and other green areas, in the very centres of Montenegrin cities, need expansion. They reduce concentration of heated air very much because city centres are partly isolated from regional winds. Implementation of the curriculum for sustainable development, shall improve cognitive, emotional, ethical approaches of each individual of its own educational system, and the one of the society.

Both curriculum for sustainable development and education for evaluation of space, add to overcoming the educational crisis (which is of normative nature), by advocating environmental humanism, the harmony between man and nature.

Key words: education, cities, spatial planning, sustainable development

Vladimir DREKALOVIĆ¹

NEKI NEFORMALNI ASPEKTI POTVRĐIVANJA I RAZUMIJEVANJA VALJANOSTI MATEMATIČKOG DOKAZA

Rezime

Razmatranje u ovom tekstu je, prije svega, u okvirima filozofije matematike i teorije saznanja. U njemu se govori o pitanjima koja se otvaraju kada je riječ o razumijevanju i potvrđivanju novih i složenih matematičkih dokaza. U vezi sa tim se otvara više pitanja: Kada jedan dokaz smatramo valjanim? Koji je to potreban, a koji dovoljan uslov njegovog prihvatanja? Da li matematičar mora do posljednjih detalja znati dokaze svih tvrdjenja na koje se oslanja tvrdnja koju upravo dokazuje? Da li je dovoljno imati u svijesti samo „skice“ dokaza? Šta sa tvrdnjima čiji su dokazi učinjeni zahvaljujući pomagalima kao što je računar? U ovom tekstu se iznosi mišljenje da odgovor na prethodna pitanja umnogome zavisi od odgovora na pitanje kako shvatiti pojam opravdanje znanja. Naime, od odluke da li pojam opravdanja bilo kojeg znanja, pa i matematičkog, podrazumijeva obavezno i svijest subjekta o tom opravdanju.

Ključne riječi: Dokaz, potvrđivanje, razumijevanje, znanje

Značaj dokaza za matematiku se može posmatrati iz nekoliko različitih uglova. Moglo bi se reći da je uloga dokaza kao vrste opravdanja, zahvaljujući kojem se stiže do znanja o matematičkim tvrdnjima, najznačajnija i najčešće isticana. Zaista, dokaz nas vodi ka konačnom cilju – prihvatanju izvjesnog matematičkog iskaza. Razlozi za to prihvatanje leže u njegovim deduktivnim koracima. Dokaz je nužan da bismo matematičke rezultate smatrali valjanim. Ipak, ne možemo reći da matematiku čine samo ti „rezultati“.

Matematika je proces koji podrazumijeva, između ostalog, definicije, pretpostavke, primjere, numeričke potvrde i provjere, iskaze teorema, algoritme, dokaze, kao i heuristička razmatranja koja ponekad i ne uspijevaju

¹ Dr Vladimir Drekalović, Filozofski fakultet-Nikšić.

Članak je izvod iz istraživačkog projekta „Teorija uzročnosti i pitanje njene primjenljivosti u slučaju matematičkog znanja“, broj 01/3-3275/2008, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.

biti dokazana. Dokaz je neodvojivo vezan sa svojim krajnjim rezultatom, međutim, on često sadrži „podrezultate“ kao i implicitne ili eksplicitne leme koje možemo posmatrati kao posebne cjeline koje su zanimljive same za sebe. Dokaz često stvara i nudi više od onoga što je eksplicitno rečeno tvrdjenjem koje se dokazuje, i ta činjenica može biti iskorištena u dokazu novih teorema.

„ ... dokaz nije neka vrsta superkontrolora koji, prosto, odobrava ozvaničenje matematičkih činjenica ... Dokazi su glavni sadržaj matematičkog znanja ... Koji matematičar bi bio zadovoljan ako bi Bog proglasio (*announce*) Rimanovu (Riemann) hipotezu² tačnom, ali bi ona potom bila oborena dokazom?“³

U vezi sa posljednjim mišljenjem bismo se na sličan način mogli zapitati da li bismo kao matematičari bili zadovoljni ako bi računar „proglasio“ da je neka konkretna teorema dokazana, a da pri tome nemamo uvid u dokaz te teoreme. Ovo nije tek hipotetička situacija. Ovo je realna situacija koju danas imamo i u kojoj smo u situaciji da prihvatamo izvjesna matematička tvrđenja u čiji dokaz nemamo, niti bismo zbog naših bioloških ograničenja ikada mogli imati uvid. Preciznije, dešava se da je dokaz „verifikovan“ uz pomoć računara, što znači da u budućnosti možemo potencijalno računati i na korištenje nekog sličnog praktičnog, empirijskog pomagala.⁴

Pojam dokaza se pojavljuje i u drugim naučnim oblastima, kao što su fizika, biologija, pravo ili istorija. Međutim, on u njima ima nešto drugačije značenje i drugačije metode su korištene prilikom njegovog izvođenja. Naime, upravo za pomenute discipline, a ne za matematiku, tradicionalno je karakteristična kombinacija deduktivnih izvođenja, empirijskih i induktivnih metoda. U tom smislu možemo reći da razlike u opravdanosti iskaza, sa jedne strane matematike, a sa druge pomenutih disciplina, leži u razlici metodološkog pristupa, s jedne strane čisto deduktivnog, a sa druge kombinovanog. U slobodnijem smislu, mogli bismo reći da je matematički dokaz niz dedukcija koji počinje sa hipotezama i koji vodi ka zaključku. Formalnije rečeno, dokaz bismo mogli definisati kao niz iskaza, takav da je svaki član niza ili elementarni *a priori* iskaz, ili iskaz koji slijedi iz prethodnih članova niza saglasno izvjesnim pravilima zaključivanja, a koja

² Rimanova hipoteza je pretpostavka o distribuciji netrivialnih nula takozvane Rimanove zeta-funkcije koja ima oblik $\zeta(s)$, gdje je ζ kao argumente funkcije (promjenljiva s) Riman posmatrao kompleksne brojeve (brojeve oblika $s = x + iy$). Pokazuje se da je od ključnog značaja za razumijevanje rasporeda prostih brojeva na brojnoj osi tačan položaj nula Rimanove zeta-funkcije. Pošto je argument zeta-funkcije s kompleksan broj, onda se nule te funkcije nalaze u kompleksnoj ravni. Hipoteza kaže da se sve nule zeta-funkcije nalaze tačno na liniji $x=1/2$, u kompleksnoj ravni. Prvi put je formulisana u jedinom Rimanovom radu iz oblasti teorije brojeva, 1859. godine: *O broju prostih brojeva ispod zadate veličine*. Od tada, i pored ogromnih napora, ovaj problem i dalje ostaje nerješeno.

³ Franks (1989).

⁴ Konkretna primjer će niže biti naveden.

„čuvaju“ apriornost.⁵ U skladu sa ovakvim određenjem možemo reći da pojam matematičkog dokaza ne podliježe nikakvoj gradaciji ili stupnjevitosti. Niz koraka u nekom izvođenju je ili dokaz, ili nije dokaz. Ta karakteristika je ključna za razlikovanje pojma matematičkog dokaza od pojma dokaza u pravu, fizici ili svakodnevnoj konverzaciji. Matematički dokaz je oblik opravdanja, potvrđivanja matematičkog znanja.

„Karakteristika koja razlikuje matematiku od svih drugih nauka je priroda matematičkog znanja i njegovo potvrđivanja (*certification*) putem matematičkog dokaza ... to je jedina nauka koja pretenduje da tvrdi apsolutne“⁶

„Matematičar ne može dozvoliti da postupa kao fizičar za kojeg su eksperimenti potvrde istine“⁷

Kada za jedno tvrđenje možemo reći da je istinito? Pa na to pitanje, barem kada je o matematici riječ, ne bi trebalo da je teško dati odgovor – onda kada za njega postoji dokaz. Stvar izgleda prilično prosto, no, možda i nije tako. Ako i ostavimo na stranu pitanje o tome da li za neko matematičko tvrđenje možemo odrediti da li za njega postoji dokaz ili ne, ostaje nam drugo, ne baš uvijek jednostavno pitanje: da li je konkretan predloženi dokaz za konkretno matematičko tvrđenje valjan i kako dolazimo do potvrde njegove korektnosti? Ovakva pitanja se obično smatraju suvišnim, jer se najčešće ne razmatraju o okvirima osnovnog matematičkog obrazovanja. U tim okvirima se, u glavnom, izučavaju sadržaji o kojima je matematička zajednica već odavno dala svoj nedvosmislen pozitivan sud (u smislu valjanosti) i ona sa te strane nisu sporna. Ipak, to, naravno, ne znači i da je verifikacija dokaza koji su dio tog sadržaja bila „bezbolan“ proces, to jest i da su takvi dokazi u trenutku kada su se pojavili bili sasvim logički čisti i bez ikakvih protivnika (u smislu valjanosti) unutar matematičke zajednice. Naprotiv, to pokazuje i pojava i verifikacija nekih novih dokaza. Bez obzira što je matematički sud vjerovatno najegzaktniji i najnepristrasniji od svih ljudski sudova, potvrđivanje valjanosti dokaza nekih tvrđenja zna biti veoma komplikovan proces.

Mi, obično, vjerujemo da je neki rezultat korektan kada smo čuli da ga je dokazao matematičar kojem vjerujemo i da je taj dokaz pozitivno vrednovan od strane ljudi koji su dio struke. Ovo je slučaj čak i ako, što se često dešava, nismo imali priliku da vidimo dokaz, ili još češće, kada nemamo dovoljno znanja iz konkretne matematičke oblasti da bismo ispitali njegovu valjanost. Poznat je, u literaturi često navođeni, primjer Wiles – ovog dokaza Fermaove posljednje teoreme koji matematičari prihvataju, jer ga je veliki broj autora prihvatio kao korektan.⁸ To je znak da smo mi dio matematičke zajednice čiji članovi vjeruju jedni drugima. Autoritet matematičara-pojedinaca i čitave zajednice nije uopšte

⁵ Kitcher (1984), str. 38.

⁶ Bass (2003).

⁷ Rota (1993), str. 93.

⁸ Auslander (2008), str. 64.

zanemarljiva stvar. Zaista, jasno je da ne postoji matematičar koji zna dokaze svih matematičkih tvrđenja. Još ekstremnija činjenica: matematičar ponekad ne zna ni dokaze svih tvrđenja na koje se oslanja dokaz tvrđenja koje izvodi u nekom trenutku. Sve to predstavlja prirodnu posljedicu savremenih okolnost vezanih za razvoj matematike. Postoji veliki broj usko specijalizovanih oblasti i pojedinci svoj rad i interesovanje usmjeravaju tek na neke od njih.

Sertifikacija, potvrđivanje, ili prihvatanje valjanosti dokaza, ma kako to nazvali, obično je rezultat niza tekstova koji se o konkretnom problemu objavljuju u referentnim časopisima. Mogli bismo reći da je to potreban uslov sertifikacije. No, šta je dovoljan uslov? Da li je to pozitivna reakcija stručne zajednice ili pozitivna ocjena recenzenata?

„... Ralph Boas, koji je dugo godina bio urednik časopisa *Mathematical Reviews* tvrdi da su novi rezultati u objavljenim tekstovima *uglavnom* (italik V.D.) tačni, ali da su pojedini dokazi dijelom i pogrešni.“⁹

Da li potpunu odgovornost za sertifikaciju treba svaliti na leđa recenzenata? Njihov generalni stav može biti da njihov posao nije da odrede da li je tekst korektan, već da ta odgovornost leži na autorima. Zaista, katkad se u stručnim časopisima objavljuju radovi koji ne plediraju na apsolutnu istinu, već su tek pokušaj da se za konkretan problem ponude neka rješenja, a rasprava o tome tek predstoji.

Značaj sertifikacije-potvrđivanja rezultata (dokaza) je očigledan. Nadalje nam je omogućeno korišćenje tog rezultata u istraživanjima koja slijede. Međutim, upravo tu se pred matematičarom pojavljuje realan problem. Da li je on oslobođen zahtjeva da mora razumjeti dokaz svakog tvrđenja koje želi koristiti u svom radu, ako su ta tvrđenja „zvanično“ prihvaćena od strane matematičke zajednice? Da li je dovoljno da „u glavi“ ima barem skicu dokaza? U vezi sa ovim pitanjem postoje različita gledišta.

„Nijedan čestiti (*honest*) matematičar ne koristi izvjesne rezultate prosto zato jer su negdje objavljeni. Bolje je reći da mi koristimo izvjesne rezultate jer vjerujemo da su tačni ... a to vjerovanje je složena mješavina onoga što je bilo objavljeno, onoga što je prihvaćeno kao tačno od strane (matematičke) zajednice, i ... onoga za što sami vjerujemo da razumijemo.“¹⁰

Ideja o tome da je dovoljno „imati u glavi“ tek skicu dokaza tvrđenja koje se koristi kao osnova dalje dedukcije nije nova. Ona je, u stvari, pokušaj da se riješe problemi na koje nailazi zahtjev da se do potpunih detalja shvata i može reprodukovati dokaz svakog matematičkog tvrđenja koje se koristi u daljem dokazivanju. Sporani detalj je, u stvari, dužina i složenost pojedinih dokaza. Zašto bi dužina dokaza bila bitna stvar na ovom mjestu? Ključna stvar na koju neki autori žele ukazati, preispitujući značaj dokaza, jeste sigurnost, nesumnjivost koju subjekat osjeća u odnosu na rezultat dokaza.

⁹ Auslander (2008), str. 65.

¹⁰ Biss (2004).

„Ne postoji algebraičar niti matematičar tako stručan u svojoj oblasti koji je sasvim uvjeren u bilo koju istinu neposredno nakon što ju je otkrio ... On se stalno vraća dokazu, njegova uvjerenost se povećava; još više sa podrškom njegovih prijatelja ... i sa opštom saglasnošću i odobravanjem učenog svijeta.“¹¹

Ovakva mišljenja nisu usamljena.¹²

„Da li prirodnjak koji se ni na jedan način nije bavio slonovima izuzev koristeći mikroskop može misliti da dovoljno poznaje te životinje?

Nešto analogno postoji i u matematici. Logičar, takoreći, dijeli svaki dokaz u veoma veliki broj elementarnih operacija; kada smo sve te korake redom izložili i kada smo ustanovili da je svaki korektan, da li smo onda, i shvatili stvarno značenje dokaza? Hoćemo li ga shvatiti čak i kada naprežući pamćenje budemo u mogućnosti da ga ponovimo izlažući sve te elementarne operacije u baš onom redu u kojem ih je izložio onaj ko je dokaz pronašao? Očigledno ne; nećemo biti svjesni cjelokupne realnosti; ono što čini jedinstvo dokaza biće nam sasvim neshvatljivo.“¹³

Šta je zajednička crta autora koji ovako razmišljaju? Oni ukazuju na to da postoji nesigurnost naših ubjeđenja u neke matematičke iskaze, a vezano za dužinu njihovog dokaza. Kod dugih dokaza naša pažnja može popustiti, te se ponekad možemo pogrešno pozvati na nešto što smo ranije dokazali. Pogrešno u smislu da smo možda zaboravili sve detalje tvrđenja na koje se oslanjamo u daljem dokazu, ili da smo jednostavno zaboravili dokaz tog tvrđenja. Slično, Dekart žali zbog činjenice što su duža izvođenja nesigurna, jer prevazilaze prostor onoga što sebi možemo istovremeno predstaviti. Doduše, on smatra da to stanje možemo popraviti stalnim ponavljanjem kako bismo težili tome da čitav lanac zaključivanja imamo kao cjelinu-jedan akt shvatanja.¹⁴ U vezi sa ovim predlogom, prirodno je pitanje o granicama ljudskih mentalnih mogućnosti. Kako bi se Dekartov predlog ostvario kod dužih i složenijih dokaza? Dokaz svakog tvrđenja koje je već dokazano, a koje se koristi u daljem dokazu, trebalo bi da ponavljamo sa željom da on postane „jedna cjelina“ sa čitavim dokazom. Ipak, složenost nekih dokaza znatno komplikuje ovu zamisao. Praktično, mnoge matematičke oblasti su međusobno zavisne i činjenice iz jedne oblasti se često uzimaju kao već znane-dokazane činjenice u drugoj oblasti. Nije rijetkost da se barata činjenicama iz prve oblasti baveći se nekim dokazima u drugoj, a bez obaveze da se napravi prisjećanje o dokazu iz prve oblasti.

Prethodni, nazovimo ih na ovom mjestu tako, psihologistički prigovori,

¹¹ Hume (1973), str. 180.

¹² Za slične ideje vidjeti Poincare (1913), Resnik (1997) i Davis and Hersh (1981).

¹³ Poincare (1913), str. 217.

¹⁴ Descartes (1954).

koje smo naveli, nastoje dovesti u pitanje sticanje matematičkog znanja dokazom! Šta leži u osnovi takvih prigovora? Dokaz se shvata kao niz koraka kojim se dolazi do nekog matematičkog tvrđenja. Ali, da bi taj niz za subjekta bio opravdanje za njegovo vjerovanje, on mora biti doživljen, shvaćen. Mora imati svoj „psihološki put“.

Zamjerka koju psihologizam nalazi matematičkom dokazu kao opravdanju je u nemogućnosti da se to opravdanje „doživi jedinstveno kao cjelina“. Zaista, dokaz velikog broja matematičkih tvrđenja je veoma složen i teško da ih neko može objasniti i shvatiti kao „jedinственu cjelinu“. Na primjer, tvrđenje koje dokazujemo je oslonjeno na nekoliko drugih tvrđenja, ova opet na neka druga, itd. Ta činjenica je prirodna posljedica strukture svake matematičke teorije. Ona ima svoja osnovna tvrđenja iz kojih se uz odgovarajuća pravila izvode sva ostala. Svako novo tvrđenje je sve više „udaljeno“ od aksioma teorije i za njegovo objašnjenje - opravdanje je potrebno sve više tvrđenja koja su ranije prihvaćena kao istine. Dodatni problem je to što neka tvrđenja u okviru jedne teorije jesu već prihvaćena i dokazana - opravdana tvrđenja u okviru neke druge teorije. Na primjer, mnoge istine teorije skupova se uzimaju kao opšteprihvaćena tvrđenja bez dokaza kao sredstvo kojim se dokazuju - opravdavaju tvrđenja nekih drugih teorija. Svako ko želi da sva matematička tvrđenja opravda - dokaže - objasni jedinstvenim doživljajem, naići će na poteškoću. Dokaz se izvodi postepeno, korak po korak, pri čemu se za svaki iskaz ponovo traži dokaz - opravdanje. Čitav posao može postati veoma složen. Međutim, za svaku matematičku istinu koju su ljudi otkrili (koju znaju) *može da se rekonstruiše postupak njenog opravdanja*. Može se desiti da je taj postupak složen i dug, sastavljen od mnogo (ali konačno mnogo) iskaza i njihovih dokaza. Toliko mnogo da niko ne može da ih u jedinstvenoj doživljenoj cjelini predstavi sebi i drugima. Međutim, rekonstrukcija tog puta je *izvediva*, to jest opravdanje postoji.

Takođe, *ad hoc*, uveden uslov o jedinstvenoj cjelini koja se mora shvatiti, neće ostaviti na miru ni veliki broj iskaza drugih nauka. Koliko još ima iskaza drugih nauka pri čemu za opravdanje vjerovanja u njih nije moguće obezbijediti shvatanje cjeline? Ili, bolje pitati, koliko postoji iskaza nauke takvih da je za opravdanje vjerovanja u njih moguće obezbijediti jedinstvenost o kojoj govore psiholozi? Većina iskaza svake nauke nisu trivijalne, očigledne činjenice, iako ih mi zbog opšte prihvaćenosti najčešće tako doživljavamo. One obično za svoje opravdanje, takođe, podrazumijevaju niz drugih tvrđenja koja, opet, imaju svoja opravdanja. Tako i sagledavanje opravdanja takvih istina teško može biti dato u jedinstvenom doživljaju.

Ideja da je u posebnim uslovima, izuzetne složenosti dokaza sa kojima se operiše, legitimno baratati sa idejama-skicama dokaza, centralna je tema članka „Theoretical mathematics: towards a cultural synthesis of mathematics and theoretical physics“ objavljenog 1993. godine u časopisu

Bulletin of American Mathematical Society.¹⁵ Autori teksta termin „teorijska matematika“ koriste za, kako kažu, spekulativni (*speculative*) i intuitivni matematički rad.¹⁶ S druge strane, termin „stroga (*rigorous*) matematika“ autori koriste za matematički rad usmjeren isključivo na precizne dokaze. Autori podržavaju „strogu matematiku“, ali ukazuju na „trendove koji se kreću u smjeru zasnivanja matematike na intuitivnom rezonovanju bez dokaza“ što, kako kažu, može biti početak elementarnih promjena u načinu zasnivanja matematike. Povlači se paralela sa fizikom i ukazuje na to da u njoj možemo govoriti o podjeli rada između eksperimentatora i teoretičara. Konstrukcija „kulturalna sinteza“ iz naslova članka ukazuje na namjeru da se o sličnoj podjeli pokušava govoriti i u okvirima matematike. Čini se, ipak, da matematička zajednica ne podliježe, da se poslužimo terminologijom članka, podjeli na teorijski i strogi dio. Naravno, uvijek možemo govoriti o intuitivnom aspektu matematičkog rada, ali to ne znači da možemo govoriti i o podjeli matematičara u dvije vrste kao u fizici. Pravilnije bi bilo reći da je rad matematičara obostran, i intuitivan, i formalan.

Reakcije koje su se sljedeće godine pojavile u istom časopisu su bile različite. Od onih da „fizika nije dobar model za matematiku“¹⁷ do onih da „matematička strogost sama za sebe nije poenta i da obično pravi smutnju gdje god je to moguće“.¹⁸ Uređivač časopisa Ričard Palais (Richard Palais) je nakon svega napisao da *Bullten* više neće objavljivati „kontroverzne“ članke.

Pitanje potvrđivanja i prihvatanja dokaza u savremenoj matematici dobija još jednu interesantnu dimenziju. Naime, radi se o rezultatima koji nastaju kao plod činjenice da matematika sve više koristi informatička dostignuća. Nesumnjivo je da kompjuteri imaju snažan uticaj na matematički rad, bez obzira da li se radi o nekim praktičnim verifikacijama teorema, izradi grafika, izračunavanju podataka i sl. Takva uloga računara matematičara najčešće ne dovodi ni u kakvu nedoumicu u smislu njihove primjene. Naprotiv, oni su tu korisno i poželjno pomagalo. Međutim, ono što je sporno jeste činjenica da se računari danas koriste i za izvođenje nekih kontroverznih dokaza. Kako uopšte shvatiti pomoć koju nam računar može pružiti u vezi sa nekim dokazom? Gdje je tu uloga matematičara? Da li on mora imati uvid u svaki korak računara? Da li je ta mogućnost ograničena mentalnim sposobnostima čovjeka?

Danas postoje matematičari¹⁹ čije je mišljenje da nema smisla koristiti računar kao pomoć u dokazivanju matematičkih tvrđenja. Navedimo par argumenata za takav stav.

¹⁵ Jaffe and Quinn (1993).

¹⁶ U istom časopisu, već sljedeće godine, nekoliko autora se obrušilo na ovu terminologiju

¹⁷ Mac Lane

¹⁸ Benoit Mandelbrot

¹⁹ Paul Halmos, Pierre Deligne.

„Ja ne vjerujem u dokaz koji je uradio kompjuter ... ja vjerujem u dokaz ako ga ja razumijem.“²⁰

„Fino je znati da kompjuter razumije problem. Ali i ja bih ga, takođe, volio razumjeti.“²¹

Bez obzira na prethodna mišljenja, teško možemo odobriti zahtjev da se računarska pomoć odbije u bilo kojoj vrsti dokazivanja. Matematičar će je koristiti kada god ocijeni da mu je potrebna, ili, prosto, da sebi olakša rad. S druge strane, istina je da bi bilo nekorektno reći da ne postoji nikakva razlika između računa (izvođenja) koji je izveo računar i onoga što je urađeno „ručno“. Spor ne postoji u vezi sa tim da li bi neko trebalo da „vjeruje“ dokazu koji je izveden uz pomoć računara. Upravo suprotno, postoje postupci kod kojih je mogućnost greške prilikom računarske asistencije neuporedivo manja u odnosu na postupak lišen te pomoći. Takođe, postoje određeni dokazi koji ne mogu biti izvedeni bez pomoći računara. Tipičan primjer je dokaz Teoreme o četiri boje²² koji su dali Appel i Haken, a u kojem je problem bio sveden na više od hiljadu slučajeva koji se ispituju uz pomoć računara. Kada je dokaz prvi put objavljen, 1976. godine, u časopisu *Illinois Journal of Mathematics*, uz tekst je priložen materijal na mikrofilmu sa 450 strana raznih dijagrama i objašnjenja. Ono što je za matematičara sporno u ovom slučaju, a što nismo imali u slučaju tradicionalnog, „ručnog“ izvođenja dokaza je nepostojanje jasne veze između dostignutog rezultata – tvrđenja teoreme i shvatanja razloga koji nas ubjeđuju u valjanost njenog dokaza. Rezultat je tačan, jer je računar „tako rekao“.

Još jedan poznati primjer u vezi sa ovom temom je takozvana Keplerova pretpostavka o pakovanju-slaganju sfera (*sphere packing*) u trodimenzionalnom Euklidovom prostoru. Po toj pretpostavci, najgušći način pakovanja-slaganja sfera je kubno zatvoreno i heksagonalno zatvoreno pakovanje (*cubic close packing and hexagonal close packing*).²³ Radi se o četiri stotine godina starom

²⁰ Szpiro (2003), str. 21.

²¹ Robertson (2003), str. 80.

²² Teorema kaže da se svaka karta može obojiti sa najviše četiri boje tako da su susjedne države obojene različito. Sadržaj ovog tvrđenja je najprikladnije razmatrati u okvirima teorije grafova. Pod kartom se podrazumijeva cjelina koja se sastoji od međusobno povezanih država ili regija. Granica svake države je zatvorena kriva linija koja se može podijeliti na onoliko dijelova (graničnih linija, ivica), koliko ta država ima susjeda. Dvije države sa zajedničkom ivicom zovu se susjedne države. Ivice se sastaju u vrhovima ili čvorovima. Pretpostavlja se da se u svakom čvoru sastaju najmanje tri ivice, a ako se dvije države dodiruju samo u jednoj tački, onda ih je dozvoljeno obojiti istom bojom. Problem je prvi postavio britanski matematičar Francis Guthrie prije više od 150 godina. On je otkrio da su mu za bojenje regionalne karte Engleske dovoljne samo četiri boje, ali nije bio siguran da li važi i uopštenje tog slučaja. Za više detalja vidjeti Wilson (2002).

²³ Zamislmo da punimo veliki kontejner sa malim sferama jednake veličine. Gustina pakovanja-slaganja sfera je dio zapremine kontejnera koji zauzimaju sfere. Postavlja

problemu, najstarijem problemu diskretne geometrije koji je, takođe, bio i dio Hilbertovog 18. problema.

Prvi je rješenje ponudio Hsiang (Wu-Yi Hsiang)²⁴ i njegov dokaz je bio izveden bez pomoći računara. Najveći dio matematičke javnosti smatra ovu varijantu dokaza nekorektnom, iako njegov autor i dalje stoji iza njega. Dokaz koji je danas, generalno, prihvaćen dali su Thomas Hales i njegov učenik Samuel Ferguson. Dokaz je izveden uz pomoć računara i računarski program je njegov sastavni dio. Dvanaest recenzenata časopisa *Annals of Mathematics* su radili na analizi valjanosti dokaza četiri godine! U izvještaju koji su na kraju dali kaže se da nisu bili u mogućnosti da do kraja potvrde valjanost dokaza, iako su *skoro* sasvim bili ubijeđeni u njegovu korektnost.²⁵ Konačno, časopis je objavio dokaz kao jedan članak²⁶ koji je imao više od stotinu stranica, ali nije objavljen računarski program uz pomoć kojeg je dokaz urađen. Neki autori, ironično, tako objavljeni dokaz upoređuju sa telefonskim imenikom, želeći da kažu da on predstavlja ogroman niz podataka i koraka (dedukcija) za koji je teško vjerovati da ga ijedan matematičar može imati u svijesti kao cjelinu i, eventualno, po potrebi analizirati njegove pojedine dijelove. Sa druge strane, iako su oba dokaza, i dokaz Teoreme o četiri boje i dokaz Keplerove pretpostavke, urađeni uz pomoć računara, oba, takođe, zadovoljavaju tradicionalni zahtjev potreban za svaki dokaz – radi se o nizu povezanih dedukcija.

Da bismo mogli zauzeti konačan stav o tome kako se odnijeti prema računarskim asistencijama u slučaju sticanja matematičkog znanja, pa i bilo kojeg drugog znanja, uopštimo razmatranje sljedećim epistemološkim pitanjem: da li svi detalji koji čine opravdanost jednog vjerovanja treba da budu dostupni subjektu o čijem se vjerovanju govori? Sve veći je broj epistemologa koji na to pitanje daju odričan odgovor, što govori o tome da se eksternalizam kao shvatanje prenosi sa drugih filozofskih oblasti i na epistemologiju.²⁷ Eksternalisti odbacuju tradicionalno internalističko shvatanje

se pitanje koja je to strategija pakovanja kojom bi se postigla najveća gustina. Eksperimenti pokazuju da se nasumičnim-slučajnim punjenjem postiže gustina od oko 65 procenta. Naravno, odgovarajućim strategijama se može postići povećanje gustine. Keplerova hipoteza kaže da se najveća gustina (nešto više od 74 procenta) može postići kubnim kao i heksagonalnim zatvorenim pakovanjem. Na sljedećoj slici je sa lijeve strane predstavljeno kubno, a sa desne heksagonalno pakovanje.

²⁴ Hsiang (1993).

²⁵ Auslander (2008), str. 70.

²⁶ Hales (2005).

²⁷ Filozofska rasprava internalizam-eksternalizam je, prije svega, začeta u oblasti teorije značenja. Tradicionalno shvatanje je dominantno internalističko gledište i prema njemu je razumijevanje značenja individualni psihološki događaj koji se odvija u svijesti subjekta. Podrazumijeva se svijest o oblicima i kriterijumima identifikacije objekata na koje se riječi odnose. Danas je sve proširenije eksternalističko shvatanje prema kojem

pojma opravdanja, po kojem se uz opravdanost vjerovanja podrazumijeva i svijest subjekta o toj opravdanosti, kao i njegovu moć da to opravdanje izloži i objasni.

„Ja ne pretpostavljam ništa od tih stvari. Ostavljam otvorenim to da li osoba, kada nešto opravdano vjeruje, zna da opravdano vjeruje. Takođe ostavljam otvorenim da li je ona, kada opravdano vjeruje, kadra da formuliše ili izloži svoje opravdanje. Ne pretpostavljam čak ni to da kada je jedno vjerovanje opravdano postoji nešto što subjekt „posjeduje“ a što se može nazvati „opravdanjem“. Ono što ja pretpostavljam je da jedno opravdano vjerovanje taj svoj status stiče od nekih procesa ili svojstava koji ga čine opravdanim.“²⁸

Tradicionalno shvatanje pojma opravdanosti ne podrazumijeva samo to da najčešće postoji odgovarajuća veza premise-zaključak koja je osnova vjerovanja. Podrazumijeva se i to da subjekat *zna* ili *opravdano vjeruje* u razloge i u to da oni zaista opravdavaju njegovo vjerovanje. Tada vjerovanje ne bi bilo slučajno istinito. Međutim, odmah se uočava problem u određenju pojma *opravdanosti*. Taj pojam se koristi za definiciju pojma znanja²⁹, a u njegovom (opravdanost) određenju se koriste pojmovi znanja i opravdanosti. Pred sobom imamo beskonačan regres u korištenju pojma znanja. Da bih nešto znao moram da znam da to znam, a onda da znam da znam da znam, itd. Slično, da bih u nešto opravdano vjerovao, moram bar opravdano vjerovati da opravdano vjerujem, a onda da opravdano vjerujem da opravdano vjerujem da opravdano vjerujem, itd. Eksternalističko shvatanje pojma opravdanja nas oslobađa prethodnih briga. Po njemu subjekat može nešto znati, a da uopšte nije svjestan da to zna. On ne mora imati uvid u razloge koji podržavaju njegovo vjerovanje, razloge koji čine opravdanje njegovog vjerovanja. Takvim slabijim zahtjevom, u odnosu na onaj tradicionalni zahtjev, izbjegava se beskonačan regres kako onaj koji se tiče znanja, tako i onaj koji se odnosi na opravdanje. Eksternalizam nas oslobađa i od tradicionalnih prigovora skepticizma. Subjektat više nije u obavezi da „lično“ obezbijedi garancije o tome da je stigao do fakata spoljašnje stvarnosti. Znanje je moguće dokle god objekti mogu stajati u odgovarajućoj uzročnoj relaciji prema svijesti.³⁰ Ako su ti uzročni procesi pouzdani, ako obezbjeđuju istinite informacije, onda su nam fizički predmeti *de facto* saznavno dostupni, bili mi toga svjesni ili ne.

Prevedimo ovo uopšteno razmatranje na konkretnu situaciju u kojoj smo se našli vezano za pomoć koju nam računar pruža da bismo došli do nekih matematičkih istina. Ako podrazumijevamo da je rad računara saglasno

je značenje najvećeg broja riječi određeno spoljašnjim činjenicama koje se tiču uzročne istorije riječi od trenutka prve upotrebe riječi pa sve do trenutka upotrebe riječi o čijem se značenju govori.

²⁸ Goldman (1979), str.2.

²⁹ Po tradicionalnoj Platonovoj definiciji znanje je opravdano istinito vjerovanje.

³⁰ Goldman (1986), str. 36.

odgovarajućim instrukcijama nekog programa pouzdan, a to obično jeste slučaj, onda, slijedeći eksternalističko gledište, nije nužno da razmišljamo o tome na koji način se te instrukcije u računaru izvršavaju, šta se, zaista, dešava unutar mašine i da kao imperativ imamo razumijevanje svakog koraka koji mašina izvršava. Možda bi prihvatljiv predlog mogao biti taj da je za razumijevanje dokaza dovoljno pokušati razumijeti program, bez zahtjeva da se bavimo korektnošću njegovog izvršavanja. Iako filozofski, u ovom slučaju, specijalno, epistemološki aspekti matematičkog rada najčešće nisu opterećenje matematičara, navedeni primjeri, doduše netipični za matematičku praksu, pokazuju da postoje slučajevi kada imamo ponuđen dokaz za izvjesno matematičko tvrđenje, ali ispitavanje njegove valjanosti, pa čak i njegovo razumijevanje predstavlja novi problem, ništa prostiji od pronalaska dokaza, a koji matematičara ne može ostaviti mirnim.

Literatura:

1. Auslander J. (2008), „On the Roles of Proof in Mathematics“ (št. u Gold and Simons (ed).(2008)).
2. Bass H. (2003), „The Carnegie initiative on the doctorate: case of mathematics“ (*Notices of the American Mathematical Society* 50, str. 767-776).
3. Biss D. (2004), „The elephant in the internet“ (*Notices of the American Mathematical Society* 51, str. 1217-1219).
4. Davis P.J. and Hersh R. (1981), *The Mathematical Experience* (Boston, Mass.:Houghton Mifflin).
5. Descartes (1954), *Geometry* (New York: Dover).
6. Franks J. (1989), „Comments on the responses to my review of Chaos“ (*Mathematical Intelligencer* 11, str. 12-13).
7. Gold B. and Simons R.(ed).(2008), *Proof and other Dilemmas* (The Mathematical Association of America, Inc.).
8. Goldman A. (1979), „What is justified belief“ (št. u Pappas(1979)).
9. Goldman A. (1986), *Epistemology and Cognition* (Cambridge: Harvard University Press).
10. Hales T. (2005), „A proof of the Kepler conjecture“ (*Annals of mathematics* 162, str. 1063-1183).
11. Hsiang W.Y. (1993), „On the sphere packing problem and the proof of Kepler’s conjecture“ (*International Journal of Mathematics* 4, str. 739-781).
12. Hume D.A. (1973), *Treatise of Human Nature* (Oxford:Oxford University Press).

13. Jaffe A. and Quinn F. (1993), „Theoretical mathematics: towards a cultural synthesis of mathematics and theoretical physics“ (*Bulletin of American Mathematical Society* 29, str. 1-13).
14. Kitcher P. (1984), *The Nature of Mathematical Knowledge* (Oxford: Oxford University Press).
15. Pappas G.S. (ed.) (1979), *Justification and Knowledge* (Dordrecht: Reidel).
16. Poincare H. (1913), *The Foundations of Science: Science and Hypothesis, The Value of Science and Method* (New York: Science Press).
17. Resnik M.D. (1997), *Mathematics as Science of Patterns* (New York: Oxford University Press).
18. Robertson D. (2003), *Phase Change, the Computer Revolution in Science and Mathematics* (Oxford University Press).
19. Rota G.C. (1993), „The concept of mathematical truth“ (št. u White (1993)).
20. Szpiro G. (2003), *Kepler's Conjecture* (John Wiley).
21. White A. (ed.)(1993), *Essays in Humanistic Mathematics* (Mathematical Association of America).
22. Wilson R. (2002), *Four Colours Suffice* (London: Penguin Books).

Vladimir DREKALOVIĆ

Some informal aspects of the role of proof and understanding of the justification of mathematical proof

Abstract

The paper considers the role of proof in mathematics within the framework of philosophy of mathematics and theory of knowledge. Issues on justification of complex mathematical proofs are discussed in this paper. There are three questions to be discussed: When a single proof is deemed justified? What proof is needed and which proof is sufficient for its acceptance? Does the mathematician has to know in very detail all assertions that he uses to justify his own assertion the one he wants to prove? Is it sufficient to be conscious of merely a “sketch” of the poof? What happens to assertions based on use of computer or similar technical means? The paper attempts to explain that responses on such questions mostly depend on understanding of the meaning of justification of knowledge. Nonetheless, we must decide whether the notion of justification of any knowledge including mathematical one, comprehend the full subject's awareness of such justification.

Key words: proof, justification, understanding, knowledge

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД



Блага ЖУРИЋ¹

БАЈКА У НАСТАВИ

Резиме

У раду су презентоване теоријске основе бајке, осврт на њену генезу, компаративни преглед бајки код нас и других народа и дефиниција појма.

Историјски развитак бајке зависио је од ступња развитка човјечанства. Настала су различита тумачења о времену и мјесту настанка, мотивима и сижеу бајке. Поред народне и ауторске бајке настала је савремена-технобајка. Основне теме и мотиви бајки исти су код свих народа: сукоб добра и зла, храброст и одлучност човјека да савлада све препреке на путу до остварења жеља.

Бајка је различито вреднована и тумачена у наставној пракси, иако је веома погодна за остваривање многих васпитно-образовних задатака наставе.

Кључне ријечи: бајка, интерпретација, методика, наставник, ученик, народна, ауторска, техно-бајка

Увод

Методика наставе бајке још увијек је далеко од сазнања о овом књижевном феномену у науци о књижевности. Теоријска и књижевно-научна знања на нов начин сагледавају природу и значај жанра бајке. Међутим, савремена научна достигнућа о бајци и њеним вриједностима тешко проналазе пут до школа.

Приступ бајци предмет је многих педагошких, психолошких, теоријских и емпиријских истраживања. Али, како се одрећи традиционалног и застарјелог објашњења бајке, а окренути се савременом

¹ Мр Блага Журић, Завод за школство Црне Горе, просвјетни надзорник за матерњи језик и књижевност

схватању које избором метода и поступака доприносе темељнијем проучавању овог књижевног жанра, питање је које нас обавезује да се вратимо методици, начелима и принципима наставе, зато што се бајка различито вреднује и тумачи у наставној пракси.

Бајка и њен историјски развој

Бајка је стара творевина. Немогуће је одредити гдје и када је прво настала, као и то да ли је створена на једном или на више простора. Многе бајке су садржане у великим пјесничким дјелима из прошлости, и уопште, у дјелима и митологији старих народа. Зато су народне бајке задржале митолошке трагове.

Проучавање бајке било је углавном генетско, најчешће без покушаја претходног систематског описивања. Предмет проучавања историјског развоја бајке су њени мотиви, који се понављају. Велики број мотива је интернационалног карактера, мали број националног.

У објашњењу поријекла бајке настале су различите теорије. У литератури су најпознатије: митолошка, миграциона, контактна, антрополошка и географско-историјска теорија. Као књижевна врста бајка је посебно његована у доба романтизма. Њеним проучавањем бавили су се многи теоретичари књижевности: браћа Грим, А. Арне, С. Томпсон, В. Проп и други. Најзначајнији представник структуралистичког метода Владимир Проп, истражујући њену композицију, у *Морфологији бајке*, дошао је до закључка да носиоци радње у бајци имају тридесет једну функцију на основу којих је могуће класификовати све бајке свијета. Поред функција, Проп утврђује и помоћне елементе, који служе повезивању функција. Истиче да мотиви нијесу конститутивни елементи бајке, већ су то функције носиоца (актера) радње. Функције су ограничене, има их тридесет и једна, али је њихов редосљед увијек исти у свим бајкама².

Све теорије имају одређене истине. Међутим, ниједна не освјетљава у потпуности проблематику бајке и њен развој. У сагласју су да је праизвор бајке религија. Истраживачи религија савремених народа на ниском ступњу развоја³ непобитно су утврдили да су њихова основна «филозофска» поимања човјека и природе истовјетна. Отуда су настали и истовјетни и слични облици свијести, па и сви облици њеног испољавања. Сви остали каснији утицаји само су доприносили приближавању и уједначавању «филозофских» схватања, па и свих облика стваралаштва.

Бајка има безброј мотива који се јављају на свим географским просторима – то су општи мотиви. Преплитање мотива доказује да бајка

² Проп, Владимир: *Морфологија бајке*, Просвета, Београд, 1982

³ Аборцини у Аустралији, такозвани урођеници у Африци, Индијанци у Америци итд.

подједнако припада свим народима свијета. На свим просторима се развијала, и тако доживљавала мање или веће трансформације⁴.

Ниједна теорија не објашњава у потпуности поријекло бајке. Неспорна је њена повезаност са митом, неспорни су истовјетни мотиви на великим географским удаљеностима. Елементи митологије прате и народну и ауторску бајку, али са битном разликом: у бајци је срећан крај. Свака теорија има оправданост времена у којем је настала, тако да дјелимично објашњава сложени феномен бајке.

Специфичности жанра бајке

Бајка као књижевни жанр појављује се као праоблик приповиједне умјетности, односно ако се посматра са аспекта фолклора припада подручју предумјетности. Научници су закључили да бајка није везана за настанак писмености, већ долази из митских времена. Најзаслужнији за њено расвјетљавање, Владимир Пропп, руски структуралиста, главно обиљежје бајке не види у њеној чудесности „него у композицији, структуралним обиљежјима, у синтакси бајке, ликовима, језичким средствима, свијету идеја“. Ни Макс Лити⁵, такође, не сматра да је чудесност главна особина бајки. Он сматра да је чаробна формула бајки у начину како се мотиви примјењују, у начину њихове организације и ефектима који се тиме постижу. За Пропа су битне јунакове акције са гледишта последица, за Литија ток догађаја, јунаково путовање у различите свјетове, али и јунаков помоћник који има изузетан дар (у лику добрих помагача најчешће се појављују: старац, бака, дијете, дјевојка). Оба закључују да је композиција бајке неодвојиво повезана са стилем, односно да је свијет бајке једнодимензионалан, јер између „овостраног“ и „оностраног“ свијета нема лимеса.

Основа једне бајке, са утврђеним садржајем, може код једног народа бити на различите начине анализирана. Зависи од сакупљача и мјеста гдје је записана. Иако су слични мотиви и композиције бајки многих народа, сваки народ има своје специфичности. У српским и црногорским бајкама сељак се јавља много више него у другим, јер се бајка његовала

⁴ Интересантно је упоредити варијанте мотива *Пепељуге* у српској верзији, црногорској, руској, Пероовој, Гримоовој, бурманској Великој корњачи, шкотској Рогожарици... Код свих је исти основни мотив, али сваки народ испољава специфичности и прилагођава је својим обичајима и начину живота. *Пепељуга* је најпознатија и уједно најомиљенија бајка. То је стара прича записана у Кини током деветог вијека, мало стопало је симбол, ознака изванредне врлине, љепоте и отмености, као и папучица која је направљена од драгоценог материјала, говоре о источњачком и кинеском поријеклу. То су древни обичаји Кинеза који су увијали женска стопала, да би остала мала (потпуније код: Бетелхајм, Бруно: *Значење бајки*).

⁵ Лити, Макс: *Европска народна бајка*, Бата/Орбис, Београд, 1994.

више на сеоском подручју, отуда и неких реалистичних детаља који нијесу могли избјећи ни свијету маште. У бајкама се појављују и одједи историјских збивања народа (нпр. хајдучија). Бајка се причала у дугим зимским ноћима, у кругу породице, на сједјељкама и прелима, и током путовања. У брдовитим крајевима Црне Горе и Херцеговине сељаци су причали бајке и при путовању пјешнице. Причали су је чобани по удаљеним катунима, и млинари у самотним воденицама. Сакупљачи су их билежили и тако сачували, вјероватно несвјесни њихове умјетничке вриједности. У основи, бајка је код свих народа занимљива прича о чудесном и чаробном, стога интересовања ученика за бајку трају током цијелог основношколског периода и даље.⁶

Сваки узраст ученика има своју бајку која се разликује по умјетничком садржају, поруци и језичком изразу. Зато, интерпретацијом бајке, треба анализирати сваки наведени елемент, посветити му пажње онолико колико је потребно ученицима да би схватили њене садржајне и језичке вриједности.

Европска и друге бајке

Далекe цивилизације његовале су жанр бајке. Његовала се у свим временима и свим народима, а њена мудрост уграђивана је и у религијске књиге. У свијету постоје небројене збирке бајки свих народа, које су се шириле на све стране. Извори бајки потекли су из Индије, Асирије, Вавилона, Хеладе... Створена је бајка – прича са чудесним мотивима која је истовремено подучавала људе и оплемењивала њихов дух.

Јован Цвијић⁷ говори о патријархалном развоју динарског човјека, слика средину у којој настаје и живи бајка: «На народно осјећање и машту утичу и високе планине, са дубодолинама и вододеринама, даље осамљени и кршни кречњачки врхови разних облика... Јако утичу на динарске људе старе велике шуме и поједина дрвета која се дижу на брежуљцима... Сва природа је жива или дејствује као да је жива, и мртве ствари и замишљене».

Прва сазнања о природи и свијету Словени су дали у митовима. Природа је за њих била заједница живих бића, која има уређени систем

⁶ Катарина Јанковић, Основна школа «Муса Бурзан» из Подгорице, освојила је треће мјесто, на конкурс уписаном у Копенхагену 2005. године, за двестоту годину рођења Андерсена. На задату тему «Писмо једном Андерсеновом јунаку» награђени рад упућен је јунакињи «Дивљих лабудова». Насловљен је «За Елизу». На конкурс су учествовали ученици из шестдесет земаља свијета. Захваљујући Катарини Црна Гора је добила награду. Приспјели радови на овај конкурс, из свих крајева свијета, говоре о популарности бајке и потврда су заинтересованости дјече за бајку (Податак из документације школе).

⁷ Цвијић, Јован: *Балканско полуострво*, Београд, 1918.

и ритам битисања, и која им је слична. Свијет се одржава и развија борбом између добра и зла, свјетлости и мрака. За балканску бајку су интересантни: Стрибог-бог вјетра, помоћница Црнобога Морана – богиња смрти и зиме која се касније, у народним бајкама, трансформисала у баба-Рогу, баба Јагу или баба-Моч. У бајкама свих Словена (као и у легендама и предањима) налазе се: русалке виле, суђаје, водени духови, кућни духови – «домаћи», дивови и патуљци.

Бајка постоји од давнина, али њено штампање у посебним књигама, намијењеним дјечи, није много старо. Француска је имала значајну улогу у развоју књижевности за дјецу. Први који је издао књигу народних прича намијењених дјечи био је Шарл Перо (1628-1703), под насловом *Приче моје Мајке гуске* или *Приче из давних времена с поукама*. Крајем осамнаестог вијека, у Њемачкој, појављују се Јакоб и Вилхелм Грим који приређују и објављују књиге народних бајки под називом *Бајке за дјецу и дом* (1912).

У Европи бајка доживљава процват у деветнаестом вијеку, када се поред *народне*, напоредо развија и *ауторска* бајка. Код свих народа деветнаести вијек дао је књижевнике који су записивали, стварали и штампали народне или ауторизоване бајковите приче: Божена Немцова (1820-1862), чешка књижевница; Александар Николајевич Афанасјев (1826-1871), Рус; Павел Бажов (1879-1950) са познатом збирком *Кутуја од малахита*, (у којој се налази и више пута филмски адаптирана бајка «*Камени цвијет*») и други.

Ауторска бајка је највјероватније највећи свој домет достигла на европској сцени појавом бајкописца Ханса Кристијана Андерсена (1805-1875). Данска је са Андерсеном направила велики искорак у развоју бајке. Док су све ауторске бајке сличне народним, Андерсенове бајке излазе из народних клишеа и достижу високу умјетничку вриједност. Његове бајке у великој мјери настају из фолклора (мотивски елементи), али је њихова садржина животна филозофија писца, његов модел живота, појаве које му се догађају или понављају.

Енглеска, прије свих у Европи, оснива прву књижару за дјецу (1750). Одвојеност Енглеске, посебан стил живота и васпитања, специфичан хумор – све је то одвело токовима развоја, независним од европске традиције. Тако је Луис Керол (1832-1898) трансформисао бајку, створио нови свијет који се јавља као плод асоцијација на стварни живот из дјечјег сна или дјечје игре⁸. «Алиса у земљи чуда» је дјело које своју вриједност и духовитост има у нестереотипном, модерном обликовању општих мотива бајки.

⁸ Кад је Алиси Лидел, личности по којој је јунакиња у дјелу добила име, било осамдесет година Оксфордски универзитет јој је додијелио почасни докторат са духовитим, типично енглеским образложењем да је «шармом што га је зрачила као дјевојчица пробудила сјајну машту једног математичара».

Када се упореде бајке на тлу Балкана, Европе и свијета, уочавају се сличности и разлике. Народне бајке, на свим континентима, имају истих и различитих мотива.

Специфични мотиви у бајкама.

Народ је у бајке уграђивао и непосредна догађања испричана на чудесан и чаробан начин. Руска бајка има реалистичку основу, а од мотива преовладавају они са вилама. Најкарактеристичнији грчки мотиви су: јабуке бесмртности, једнооки див, змајеви, Андрокло и лав. У бајкама сјеверноевропских и њемачких народа најчешћи мотиви су: гушчарица, борбе богова, борбе дивова и патуљака, авети, духови, сретни Ханс, госпођа Холе. Ирски и келтски мотиви бајки су: вода живота, стаклене планине, дјевојке које спуштају дуге косе низ зидове да би се драги спасио, Снежана, дивовска снага, непобједивост у јелу и пићу, зачарани дворци у трновитим шумама, дивљани, Златокоса и патуљци...

У европској и црначкој сјеверноамеричкој бајци присутни су хришћански мотиви. Индијанске и црначке бајке блиске су по митовима.

Индијски мотиви су најбројнији, назначени су овдје само неки: чаробњак и његов ученик надмећу се у преображавању, добра дјела омогућавају човјеку да научи немушти језик, златна птица, прогоњени баца иза себе мале предмете који се претварају у препреке, поклон се на необичан начин враћа дароватељу, мудра дјевојка се избавља сваке невоље, препирка између просаца, чаробњака и сл.

Персијски мотиви (поред индијске основе) су: дворци небројених витких стубова, вртови обасјани мјесечином с водоскоцима и славујима, жена мјесечевог лика, живот у харемима, самовоља владара, тргови с робовима, чаробне боје зидова.

Кинески мотиви су: односи људи с мртвима, с неманима и боговима, чаробне лисице, реалистичне појединости у сликању свакодневног живота и у дочаравању невјероватних двораца, вртова и сл. Зато приликом обраде бајки из предметног програма⁹ потребно је и упознавање са особинама простора одакле та бајка потиче.

Народне бајке, и ауторске, које ствара појединац, носе у себи мотиве тајанствених свјетова, чудесне предмете и натприродна бића. У различитој мјери откривају друштвену стварност, прошлу или садашњу, или дају наговјештај будуће животне радости.

Школе, савременим методама и одговарајућим приступом, имају задатак да сачувају и развијају љубав према умјетничкој литератури, а најлакши пут за то је преко добро одабране бајке.

⁹ Матерњи језик и књижевност, предметни програм деветогодишње школе, Министарство просвете и неке РЦГ, Завод за школство, Подгорица 2005.

Зашто бајка у настави?

Бајке, својим чаробним и необичним садржајем, подстичу на размишљање и стваралаштво, зато су интересантне и привлачне и за дјецу и за одрасле. Посједују три битна елемента која је потребно ближе објаснити приликом интерпретације. То су: *сиже, порука и језички израз*.

Најзначајније вриједности бајке налазе се у њеној двослојности сижеа: реалној и иреалној. Њихов смисао најчешће је двојак: универзални и имагинативни. Реално у бајци је општи мотив, којим започиње скоро свака бајка («живио старац и имао три сина»), тек последице реалне најаве почиње иреално («долетје однекуд змај и однесе сестру»...). Иреални слој зависи од епохе, развитка човјека у том времену и његове маште. Зато су у свим бајкама слични мотиви, а рјешења различита. Реални слој бајке је основа или поставка, на којој се гради иреални слој, који приповиједач рјешава у складу са својим сазнањима из стварног живота који га окружује.

Порука бајке је оно што треба да се оствари. Многострукост комуникацијских функција показује бајка и кроз своју поруку. Порука бајке је стварање једне слике о идеалном свијету, о свијету какав би требало да буде. *Поруке бајке су малобројне, али су начини да се оне издвоје и извуку многобројни*. «Ипак, без обзира на разноликост теоријских виђења, бајка по својој егзистенцији, приповедању, рецепцији, креацији и ре-креацији, преношењу поруке преко различитих кодова, постаје и остаје до краја неистражен феномен који се опире подвођењу под рационалне обрасце... сугеришући нове истраживачке димензије»¹⁰.

Многострукост значења и тумачења бајки потврђује се и на естетском плану у књижевно-теоријском приступу бајци. У најпопуларније бајке у савременом свијету спада *Сњежана и седам патуљака*. Која је њена порука, и да ли их има више? Тумачења са различитих аспеката су различита, од Арнеове мотивске шеме¹¹, преко Проповог обрасца, до Бетелхајмовог психоаналитичког виђења ове бајке. Порука у етичкој равни приказана је као деструктивност поноса и самољубља; у социолошкој: искушења одрастања које показује да је свијет стварност са сопственим законитостима која човјек прати, и поштује, и тако опстаје.

¹⁰ Филиповић-Радулашки, Татјана: *Формалистичко и структуралистичко тумачење бајке*, Српска академија наука и умјетности, Београд, 1997.

¹¹ Анти Арне је један од оснивача финске школе. Методи ове школе захтијевали су попис сижеа бајки, састављање тога пописа предузео је Арне. Тај регистар ушао је у међународну употребу и највише је допринио проучавању бајке: захваљујући Арнеовом регистру могуће је шифровање бајки. Сижее је Арне назвао типовима и сваки тип је нумерисан.

Језички домети су трећи елемент који носи љепоту језика времена, у којем је настала одређена бајка. Језик је чист, жив и богат. Честа употреба историјског презентата чини радњу активном. Пошто су народне бајке записане на различитим дијалектима, оне су жива ризница народног говора. У бајкама је сачуван народни језик са архаичним изразима, који се, најчешће, губе у другим књижевним врстама.

Етички смисао бајке усмјерава према правди, према ономе што је напредно. Овакав начин приповиједања несумњиво популарише народне бајке и указује на *важност њиховог проучавања и коришћења за остваривање образовно-васпитних циљева наставе*. Етичке и естетичке стране бајке, добро и лијепо се увијек преплићу, тако да у свијести народа ова два елемента су нераздвојива: добар је исто што и лијеп, и обрнуто. Јунаков физички изглед одговара његовом карактеру. Људска љепота у народним бајкама је импресивна, има магичну моћ, зато је народни приповједач истиче и описује.

Чудесно у бајкама је митолошког поријекла, теме су пројектоване маштом, властитим размишљањем и превладавањем конвенционалне стварности. *Карактерише их ведрост оптимизам, из чега произилази и поучни, васпитни карактер.*

Утицај бајке на развој

Бајку, као неопходну литературу за свестрани развој личности, препоручују у настави многе њене особине:

- Писане су најчистијим језиком, који је мелодичан и гибак, утиче на развијање књижевног израза и богати ученички рјечник, па је бајка и средство развијања литерарне културе.
- Допадљива је зато што складно сједињује реално и фантастично, на посебан и специфичан начин, који одговара дјечјем доживљавању и схватању свијета.
- Развија фантазију и радозналост, које су прва степенница између дјетињства и спољашњег свијета, а која има утицај на касније стваралачке способности.
- Бајка развија интересовање за живот и његове проблеме, упућује на разликовање добра и зла, схватање смисла и вриједности живота.
- Омогућава емоционални доживљај моралних вриједности у веома живој динамици међуљудских односа. У таквом процесу доживљавања развијају се: самостално мишљење, лични став, етичка и естетичка осјећања.
- Појава фантастичних елемената у бајкама представљају претечу савремених техничких изума, што показује да фантастика бајке

није одвојена од живота, већ је потенцијално вазана за животну стварност.

- Композиција бајке привлачи пажњу љепотом једноставности, истиче истину о поштењу, о превари, лицемјерју, издржљивости и снази, мудрости и о вјечитој борби у животу. Сижеом, разумљивим и јасним језиком, прича о животу и проблемима које он носи. Бајка разним чудима и изненађењима разиграва дјечју машту, развија хумани однос.
- Порука у бајци је блиска и лако схватљива. Језик и стил одговарају степену ученичког знања и лексичког богатства. Од првих сазнања, и говорне комуникације у породици, дијете се сретa са бајком, у различитиом варијантама. Тако се љубав према догађајима из бајки заснива прво у породичном кругу, а наставља и учвршћује у школи.
- Млади бајку прихватају без страха од немилих догађаја. Доживљавају је на сасвим другачији начин него одрасли. Мистика, празновјерје и ненаучности не дјелују на дјечју психу онако како се чини одраслим људима.
- Бајка је јединствена тема у многим васпитно-образовним областима основне школе, не само у настави књижевности. Она је омиљена и незаобилазна тема због тога што је:

- као и у сну, у бајци све могуће; не постоје логичке забране које спутавају разиграну машту; реални и фантастични мотиви укрштају се, плетући бајковиту стварност; стијене се отварају на изговорене чаробне ријечи, ћилими су летилице које носе јунаке кроз вријеме и простор; јунак бајке је поштен, племенит, храбар и упоран (представник једне идеје или неког животног опредјељења); побјеђују позитивна енергија и позитиван животни принцип; специфичне слике стварности приказују се на једноставан и разумљив начин и брзо се смјењују; не постоје границе између стварног и нестварног; борба са моћним силама доноси заслужен успјех; бајке имају богатство језичке, поетске орнаментике, чувају народни говор, ризница су језичких варијација.

Поучност у бајкама није наметљива, написана је у занимљивој фабули и прегледној композицији, у јасним и свијетлим сликама. Драматичност збивања и живописност ликова погодује сликовитом виђењу свијета, развија фантазију, буди стваралачке интересе. Језик бајке је једноставан, али богат специфичним сликовитим изразима, обогаћује и уводи читаоце у народне драгоцености, приближава их народном духу.

Бајка је значајна за васпитно-образовни процес. Она има своју сопствену „стварност“ – фантастику. *Учи дјецу да разликују добро и зло, да буду активни у превазилажењу свих препрека до остварења постављеног циља.*

Проблем дефинисања бајке

Бајка је интересовала многе науке које су се бавиле овом књижевном врстом и настојале да је дефинишу. Једни истраживачи истичу као релевантне садржајне елементе бајке, други формалне, трећи и једне и друге. Дефиниције у литератури о књижевном жанру бајке су бројне, тако да је немогуће навести сва мишљења која су настојала да ближе одреде ову књижевну врсту.

«Бајка (од глагола «бајати», што значи: врачати, чарати; према истозначном глаголу «гатати» постоји и, данас застарели назив «гатка») особита је књижевна врста у којој се чудесно и наднаравно испреплеће са збиљским на такав начин да између природног и натприродног, стварног и измишљеног, могућег и немогућег, нема правих супротности...».¹²

«Бајка је по садржини, композицији и стилу више срачуната на забаву у добром смислу те речи скоро исто колико на поуку...».¹³

«Бајка представља комплексну приповетку, састављену из низа мотива, од којих основни мора имати карактер чудесног».¹⁴

«Бајка је краће прозно епско дјело утемељено на фантастичној основи...».¹⁵

«Бајка (старословенски бајати, приповедати), кратка прича народног порекла фантастичне садржине; женска приповијетка (по Вуку Ст.Караџићу) коју и слушацац и приповедач сматрају неистинитом и нестварном...».¹⁶

«Бајка је уметничко дело које свет одражава у правом смислу те речи... одражава све битне елементе људскога постојања...остаје загонетна управо зато што наизглед спонтано меша чудесно с природним, блиско с далеким, схватљиво с несхватљивим, као да се све то по себи разуме».¹⁷

«Бајка је прича изграђена правилним низањем функција у разним видовима, уз одсуство неких од њих за сваку причу и уз понављање других».¹⁸

«Бајка омогућава путовање у унутрашњост људског ума, у мистериозна подручја несвесног и у кондезованом и сублимираном искуству тражи одговоре на кључна питања живота».¹⁹

¹² Димитријевић, Радмило: *Теорија књижевности*, Савремена школа, Београд, 1964, стр. 463.

¹³ Латковић, Видо: *Народна књижевност*, Београд, 1975. н. д., стр. 83

¹⁴ *Речник књижевних термина*, Нолит, Београд, 1986, стр. 61.

¹⁵ Росандић, Драгутин: *Методика књижевног одгоја и васпитања*, Школска књига, Загреб, 1986, стр. 649

¹⁶ *Српска породична енциклопедија, књига 2*, Београд, Народна књига, 2006, стр. 139.

¹⁷ Лити, Макс: *Европска народна бајка*, Бата/Орбис, Београд, 1994, стр. 78.

¹⁸ Проп, Владимир: *Морфологија бајке*, Просвета, Београд, 1982, стр.108.

¹⁹ Бетелхајм, Бруно: *Значење бајки*, Београд, 1969, стр. 39.

Дефиниција коју даје Макс Лити, феноменолог и истраживач књижевне форме бајки, има шире оквире од других, иако ни она не обухвата све елементе бајке. Док се Пропова дефиниција односи на општу структуру бајке (тридесет једна функција), Литијева је усмјерена на њен стил: «Бајка није контрасна слика свијету нити његова надоградња створена маштом, свијет је у својој бити такав какав га види и приказује».²⁰ Иако су ова два научника допринијели проучавању бајке као књижевне врсте, један откривајући њен «костур», а други «месо и нерв», ни њихове дефиниције нијесу потпуне, јер се темеље на анализи композиције и стила бајке.

Бајка је, више него иједна друга врста, као својеврстан израз усвојила систем опозиција који се открива на свим нивоима људског развитка²¹ и претворила га у своју структуралну специфичност.

Ниједна дефиниција у потпуности не обухвата све елементе који одликују бајку као књижевни жанр. Свака бајка за себе је умјетничко дјело које је чини посебном. Зато бајка нема одговарајућу дефиницију која би у потпуности одговорила тематици и њеној умјетничкој вриједности²². Приликом интерпретације (и дефинисања) треба истаћи оно заједничко: бајка је народна или ауторска творевина; има реално – иреални садржај; једнообразне је композиционе структуре; причање је маштовито; нема временске и просторне одређености, али садржи свеопшту повезаност.

Дефинисање бајке не значи и њено репродуковање. Битан је начин како ће ученици схватити њену суштину. Анализом бајке ученици треба да дођу до сазнања да је она књижевно дјело у коме се, кроз садржај и форму, поруком и језичком структуром, преплићу иреални, мање реални мотиви. Сликајући необичне појаве у свијету, бајка открива богатство живљења. Ученици треба да уоче све вриједности бајке и дођу до закључка да она није само предмет забаве, већ *сазнање и истина о сложености, међузависности и ијелини свијета*.

Савремена техно - бајка

Бајка, као облик и израз човјекове свијести, са научним открићима и технолошким развојем губи основну подлогу на којој је настала и развијала се: иреално-«реални» свијет човјекове маште, жеља, стремљења

²⁰ Лити, Макс: н.д., стр. 78-79.

²¹ Систем опозиција - у космосу: небо/земља, у митологији: божанско/људско, у етици: добро/зло, у психологији: свјесно/несвјесно, у свакодневном животу: мушкарац/жена.

²² Неке од дефиниција које се «сервирају» ученицима: «бајке су приче које говоре о неистинитим догађајима», «бајке су нестварне приче које говоре о измишљеним бићима и догађајима» и сл.

и порука. Простори у којима се кретала човјечја машта су, у највећој мјери, скоро сви савладани и упрошћени. Тиме су пресушила врела тема, мотива и порука за класичну бајку. Класична бајка и савремена стварност се разликују. Томе доприносе и услови који су довели до промјена.

Савремена бајка трага за савременим мотивима, губи јасност поруке. Књиге Џоане К. Роулинг, популарне код свих старосних група, нијесу наишле на разумијевање и одобравање критичара. Замјера јој се претјерана сложеност проблема којима се бави. Има превише мрачних појава и згуснутог насиља. Налазе јој се замјерке са религијске и моралне стране. Све ово јој није одузело највећу продаваност књига („могло би се рећи да је у питању један од случајева када је понуда створила потражњу“) и њихову успјешну филмску екранизацију.

Текст бајке, у новије вријеме, преузима визуелно-сликовна технологија, једна техника обликује глас, друга графију. Екран сужава процес читања, одузимајући слободу и креативност маште. Тако је настала техно-бајка, савремена бајка о пустоловинама²³. И док се у бајци свијет чуда и стварни свијет прожимају не реметећи унутрашњи склад, у техно-бајци се та два свијета, раздвајају. У бајци магија и чаролије не изазивају страх, јер не излазе из уобичајених норми, у техно-бајци ликови се претварају у визуелне утваре и чудовишта који доносе страх и панику. Свијет бајке, зачаран и хармоничан, све проблеме рјешава чаробним предметима, добре виле испуњавају жеље јунака који се налазе у невољи, док у техно-бајци губе се мотиви јединства човјека и природе, нарушавају се закони природе, човјек их насилно заробљава. Бајка свој срећан крај добија заслуженим особинама јунака, у техно-бајци победа је задобијена насиљем, агесијом и силом. Јунак бајке својом памећу, моралом и физичким снагама излази из зачараног круга опасности, из разних искушења излази као побједник, побјеђују правда, истина и љубав. Техно-бајка је ограничена временом и простором, у њој победа долази силом и снагом, најчешће нејасном поруком и неиспуњеним васпитним циљем.

Језичка структура бајке (народне и ауторске) има љепоту и звук, магијску говорну формулу која успоставља хармонију. У савременој техно-бајци језичка структура препушта своју функцију слици и графији, тако да лијепо замишљене епизоде несвјесно уплаше и психолошки фрустрирају гледаоца. Технолошка достигнућа су утицала и на језик

²³ Назив *техно-бајка* је одговарајући за један облик «умјетничког» стваралаштва намијењен првенствено дјечи, и, превасходно из комерцијалних разлога. Наиме, ради се о неким цртаним филмовима, компјутеризованим играма и другим техно-графичким производима у којима формално има одлика умјетничке бајке, нпр. фантастика, машта, чудесно савлађивање простора и времена итд. Оне садрже мало умјетничког, естетски квалитетног и васпитно позитивног

техно-бајке. У њој је фантастично сила која продире у стварност уносећи у њу, најчешће, разорну логику. Пошто је акценат на визуелним сликама, језик бајке постаје синтаксички клише који омогућава само импровизацију текста, стварајући сиромашну комуникацију са слушаоцима. Визуелна орнаментика савремене бајке има церемонијални стил и брзе дијалоге у којима се губе складност и хармоничност умјетничког текста из језика бајке.

Наравно, техно-бајка има и позитивних елемената. Не треба занемарити добро ријешене визуелне ефекте који су допадљиви и задржавају пажњу дјече. Без тешкоћа прате догађаје и брже долазе до рјешења постављеног заплета. *Зато их треба искористити у настави као мотивацију и буђење интересовања за планиране активности током остваривања постављених циљева.*

Савремена бајка је све ближа стварности, више нема религијске и митске снаге да подстиче бајковитост. Мора да тражи нове мотиве за нове нараштаје. Код савремене бајке надвладава реални слој, за разлику од бајки код којих је доминирала имагинација. И ученици и наставници морају бити припремљени за њену темељну анализу.

Који фактори помажу да настаје (нестаје) бајка у стваралаштву? Колико савремени развитак друштва и савремена технологија помажу (одмажу) успјешној реализацији бајке у школи?

Савремена бајка кида везе са природом, издваја човјека као живо биће из окружења којем припада. Губи наративну приповиједачку форму својом медијском презентацијом. Техно-бајку не треба искључити из наставе, напротив, дјеча воле различитост и смјену активности у настави. Техно-бајка је модификована и, за разлику од јунака бајке из прошлости, појављују се чудесна бића будућности. Ипак, бајка је специфична, увијек препознатљива, «увијек нова, наизглед једнозначна, у бити многозначна, прича за дјecu чија је филозофија–филозофија одраслих...»²⁴.

Вријеме стварања народних бајки (као што су: «Баш-челик», «Аждаја и царев син»...) је заувјек иза нас. Али та чињеница не означава и престанак потребе за овим жанром. И данас је бајка простор гдје човјек остварује илузију своје слободе и свемоћи.

Истраживања из наставне праксе

«Посматрање као евалутивна техника је најстарији поступак истраживања».²⁵ Остварено је анализом реализованих опсервација часова

²⁴ Филиповић-Радулашки Татјана: *Формалистичко и структуралистичко тумачење бајке*, 1997.

²⁵ Лекић, Ђорђе: *Методологија педагошког истраживања и стваралаштва*, Педагошко-технички факултет, Зрењанин, 1977, стр. 165.

интерпретације бајке, различите типологије. Организација опсервирања методичких ситуација интерпретације је била са циљем уочавања: теме, мотива, поруке и језичке структуре бајке. Посматрањем су обухваћени ученици и наставници. Техника посматрања часа (уз друге методе) послужила је као основна информација у прикупљању доказа о квалитету интерпретације бајке у основној школи.

Истраживање је показало да настава, с једне, а књижевна наука, с друге стране, не остварују потпуну сарадњу у тако значајним питањима као што су: наставни програми, уџбеници, школска пракса и припремање наставника на студијама за рад у настави.

Интерпретација бајке своди се на анализу ликова и репродукцију догађаја, на препричавање садржаја. Меморисање је, још увијек, наглашена компонента у нашим школама. Посебност бајке, као књижевне врсте, и њен васпитни значај за цјелокупни развитак личности у основној школи није у потпуности остварен. Унутрашња законитост бајке, мотиви и језичка структура скоро да нијесу на прави начин презентовани у школској пракси. Због тога бајка, «али и ученик и настава, губе и сјај и поруку огледала, односно разумијевање и доживљавање умјетничког дјела које настоји да изађе из тамнице језика».²⁶

Литература

- Баћовић, Вукашин (1993), *Библијски мотиви у српској народној књижевности*, Октоих, Подгорица,
Бетелхајм, Бруно (1976), *Значење бајки*, Зенит, Београд,
Бошковић- Стули, Маја (1983), *Усмена књижевност некад и данас*, Просвета, Београд.
Вуковић, Ново (1996), *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, друго издање, Унирекс, Подгорица,
Димитријевић, Радмило: *Теорија књижевности*, Савремена школа, Београд, 1964.
Дрндарски, Мирјана (1978), *Народна бајка у модерној књижевности*, Нолит, Београд,
Купер, Кампбели, Џин (2004), *Илустрована енциклопедија традиционалних симбола*, Нолит, Београд,
Лакићевић, Драган (1999), *Пепељугина папуча*, о народној књижевности, Стручна књига, Београд,
Латковић, Видо, *Народна књижевност*, Београд, 1975.
Лити, Макс (1994), *Европска народна бајка*, Орбис, Београд,

²⁶ Игњатовић, Миодраг: *Књижевна критика и тумачење књижевног дела (у настави)*, Књижевно друштво просветних радника Србије, Београд, 2003.

- Милошевић-Ђорђевић, Нада (2000), *Од бајке до изреке*, Друштво за српски језик и књижевност, Београд,
- Николић, Милија (1996), *Наставни принципи књижевне интерпретације*, Милош Црњански, Београд,
- Предметни програм матерњег језика*, Министарство Републике Црне Горе, Завод за школство, Подгорица, 2005.
- Проп, Владимир (1982), *Морфологија бајке*, Просвета, Београд,
- Смиљковић, Стана (1999), *Ауторска бајка*, Учитељски факултет, Врање,
- Солар, Миливоје (1986), *Теорија књижевности*, Школска књига, Загреб,
- Тежак, Стјепко (1969), *Интерпретација бајке у основној школи*, Педагошко-књижевни збор, Загреб,
- Тодоров, Нада (2006), *Методолошко–методички приступ у школској интерпретацији бајке*, Сомбор, Педагошки факултет,
- Тодоров, Нада (2006), *Ученици и бајке*, Педагошки факултет, Сомбор,
- Тодоров, Цветан (1987), *Увод у фантастичну књижевност*, Рад, Београд,
- Филиповић-Радулашки, Татјана (1997), *Формалистичко и структуралистичко тумачење бајке*, Српска академија наука и уметности, Београд,
- Црнковић, Милан (1986), *Дјечја књижевност*, Школска књига, Загреб,

Abstract

This work deals with theoretical basis of fairy tale, an overview on its genesis, comparative overview of other cultures' fairy tales and fairy tale's definition.

Historical development of fairy tales depended on the development of humanity. There have been various interpretations regarding the time and place of origin, motifs and abstracts of fairy tales. Besides the folktales and literary fairy tales, a contemporary techno fairy tale has also evolved. The basic plots and motifs of fairy tales are the same in all cultures: conflict between good and evil, man's courage and determination to overcome any obstacles on his way towards fulfilment of desires.

Fairy tales have been differently valued and interpreted in teaching practices, although they are very useful for achieving a variety of teaching objectives.

Key words: fairy tale, interpretation, methodology, teacher, student, folktale, literary tale, techno fairy tale

Vesna VUČINIĆ¹

USAVRŠAVANJE KLAVIRSKJE TEHNIKE U NASTAVNOM PROCESU

Rezime

Dobro organizovana nastava klavira priprema pijanistički aparat da bude sposoban za neposredno, lako i slobodno izvršavanje tehničkih i muzičkih zadataka. Sistematskim radom na sticanju muzičko-pijanističkih navika, usavršava se izvođenje, a tehnički zahtjevi se sjedinjuju sa muzičkim.

Nastavnik mora pronaći najbolji način kako učeniku da približi sadržaj kompozicije i njeno izvođenje na instrumentu.

U radu će biti razmotrene neke oblasti profesionalnog razvoja muzičara pijaniste koje u toku nastavničke prakse privlače pažnju i ishodište su za rješavanje čitavog niza pijanističkih zadataka.

Ključne riječi: nastava klavira, učenik, nastavnik, pijanistička tehnika.

Uvod

Muzički utisci ostavljaju trag u pamćenju djeteta i kod njega izazivaju želju da otpjeva melodiju koja mu se svidjela ili da je pronađe na instrumentu. Istovremeno se javlja težnja da se reprodukuje ono što se čuje. Na taj način muzičke sposobnosti dobijaju glavni podstrek za dalji razvoj.

Kad dijete pristupi instrumentu, pojavljuje se mnoštvo zadataka: sjedenje, postavka ruku, upoznavanje klavijature, načini stvaranja tona, note, brojanje, pauze itd. U ovom uzrasnom periodu važno je sačuvati ljubav prema muzici i razviti interes za bavljenje njome. Jedino se na taj način može zadržati pažnja djeteta na zvuk, jer bez emotivnog doživljaja, kao stimulansa, interes će prestati. U ovom procesu važnu ulogu igra ličnost nastavnika i njegov kontakt sa učenikom u nastavi.

¹ Dr Vesna Vučinić je redovni profesor na Fizofskom fakultetu u Nikšiću

1. Početni koraci u procesu pijanističkog razvoja

Predškolski uzrast je pravo vrijeme za razvijanje muzičkih sposobnosti djeteta, a prvi razredi muzičke škole, da učenik počne sa sviranjem na instrumentu. Učenik želi da mu muzika pruža zadovoljstvo i radost, ali nije voljan da to postiže po cijenu dugotrajnog i jednoličnog rada. Osloboditi ga osjećanja jednoličnosti, učiniti da mu trud pričinjava radost, najvažniji je zadatak u pedagoškom radu na ovom uzrastu. Put ka tom cilju je naučiti dijete kako da radi za instrumentom.

2. Položaj ruke na klavijaturi

Početak nije svjestan da, zapravo, ne postoji stalna fiksirana postavka ruke na klavijaturi. One moraju biti slobodne, ali ne i pasivne. Kako se ruke ne bi zamarale, treba kombinovati gipke trenutke aktivnosti sa pasivnošću u radu muskulature.

Zvuk se dobija neposredno prstima, ali u tome učestvuje i cijela ruka. Prirodnost pokreta je vezana za izvlačenje lijepog tona iz klavijature, što podrazumijeva da se od samog početka obrati pažnja na boju tona, kako ne bi bio oštar i grub.

Položaj svih prstiju na klavijaturi, prstomet, mora biti dobro postavljen da bi olakšao tehničke zahtjeve, zato treba stvoriti naviku da se pored notnog teksta on pravilno i obilježi.

Posebnu pažnju zaslužuje palac, koji se razlikuje od ostalih prstiju. On služi kao oslonac na kome se ruka, ne gubeći kontakt sa klavijaturom, premješta iz jedne pozicije u drugu. Treba imati na umu da je palac najmasivniji i nepokretan, zato se ne smije dozvoliti da na njega "pada šaka", što bi pričinjavalo teškoće drugim prstima.

Da bi se lakše postavio palac na klavijaturu, treba istovremeno sa 5-im prstom svirati tonove C-G. U tom položaju šaka dobija oblik kupole, a prsti su malo zaokruženi i slobodni za sviranje. Svirajući 2-im, 3-im i 4-im prstom čuva se položaj šake i oslonac na svakom od njih. Peti prst stavlja se na tipku vertikalno, zato što je najslabiji od svih i kraći od srednjih. Pravilna postavka zahtijeva da se ne savija u zglobovima.

3. Artikulacija prstiju

Tehniku sviranja na klaviru treba postaviti na čvrst temelj, a jedan od najvažnijih zadataka nastave, artikulaciju prstiju, neprestano, razvijati i dotjerivati.

Vježbe u sviranju skala i akorada su važno sredstvo u izgradnji manuelne spretnosti, brzine, izdržljivosti ruke, izjednačenosti u zvuku i sposobnosti os-

tvarenja dinamičkih nijansiranja melodijskih linija. Skale i razloženi akordi leže u osnovi instrumentalnog virtuoiziteta od Freskobaldija do danas. Sistematski vježbajući skale i akorde, učenik sakuplja zalihe gotovih i uvijek upotrebljivih tehničkih formula koje olakšavaju studiranje muzičkih djela i ubrzavaju njihovo savlađivanje. Smišljeno studiranje ovih oblika tehnike, znači i njihovo teorijsko razumijevanje. Skalu treba teorijski proučiti, treba je osjetiti kao muzičku cjelinu. Isti princip važi i za akorde. Njih treba razumjeti kao nosioce funkcija harmonskog sadržaja tonaliteta. Istovremeno treba doći do jasne predstave o tome kako izgleda njihov crtež na klavijaturi, i kako se provlači kroz sve njene oktave. Tako shvaćene skale i akordi poslužiće kao putokaz za svakodnevne vježbe ruku i njihovo tehničko kultivisanje.

Vježbajući pomenute tehničke oblike neprestano se prenose pokretne snage ruku iz jednog položaja u drugi, u pravcu i na mjesto njihove djelatnosti na klavijaturi. To znači da treba pokloniti punu pažnju pravilnom i nesmetanom pomijeranju ruke, jer je ono jedan od glavnih uslova cjelishodne tehnike.

Prsti ostvaruju zvučne predstave izvođača inspirisane notnim tekstom. Težište ruke pijaniste prenosi se na jagodice prstiju. Postupak je sličan suptilnom doziranju pritiska gudala u pokretu na žice. Ruka premješta svoj oslonac s prsta na prst (sa jedne grupe prstiju na drugu), prenosi prste na mjesta trenutne djelatnosti, povezuje njihove pojedinačne akcije u tehničke grupe, u skladu sa muzičkom zamisli, njenom ritmičkom strukturom, dinamikom, artikulacijom. Zvučni rezultati zavise od energije i brzine zamaha, jačine pritiska, veličine opterećenja, a u većini slučajeva od koordinacije svih načina. Međutim, mišićna snaga prstiju nije velika i treba je štedjeti, što podrazumijeva brzi prelazak iz stanja akcije u stanje odmora.

Važno pitanje je brzina rada prstiju iz zamaha, uz koji ide i njegov intenzitet. U trenutku, zamahom potenciranog pada prsta na dirku drugi po redu se priprema, a njegov pad prati svojim podizanjem treći prst, i tako redom. Sa povećanjem brzine povećava se i broj istovremeno zaposlenih prstiju u raznim fazama zamaha. Zvuk se čuje kao rezultat pokretne akcije koja se iz ruke i prsta prenosi na mehanizam instrumenta.

Imati u prstima jedno muzičko djelo, "znati u prste", izreka je koja karakteriše ulogu prstiju u cjelokupnom izvođačkom procesu, a oni tek u koordinaciji sa svim pokretnim snagama ruke vrše efikasno svoju važnu funkciju.

4. Razvoj klavirske tehnike

Postoji stvaralačka i izvođačka muzička tehnika. Izvođačka se stiče školovanjem i vježbanjem, upoznavanjem prakse i teorije. Pijanistička tehnika zavisi od fizičkih i psihičkih faktora. Nju uslovljavaju jasnoća i izražajnost predstave, dubina doživljaja, koncentracija, razvijen sluh, osjećaj za ritmički pokret.

Glavni principi za razvoj klavirske tehnike su: gipkost ruke i prstiju, uzajamno dejstvo svih djelova ruke uz vodeću ulogu prstiju, ekonomičnost pokreta u cilju postizanja što boljeg tonskog rezultata.

U radu na tehnici postoje komponente u muzičkom razvoju kao što su: jasnoća i izrazitost muzičkih predstava, dubina doživljaja, osjećanje živog pulsa u kretanju muzičkog tkiva i razvijen sluh. Tehniku treba razvijati tako da bude pomoć upečatljivom i slobodnom izražavanju muzike. Osnovni cilj tehničkog razvoja je da obezbijedi uslove koji će omogućiti tehničkom aparatu da što bolje izvrši neophodne muzičke zadatke. Preciznije, muzička volja je predodređena da upravlja izvođačkim procesom, a tehnički aparat da se pokorava muzičkoj volji. Oba procesa moraju biti jedinstveni. Polazeći od ovog stanovišta, u nastavnoj praksi niti jedan svirački postupak, ili navika, ne smije da bude apstraktan, već mora da se zasniva na muzičkom izrazu. Svaku muzičku predstavu i karakter zvuka treba spojiti sa odgovarajućim oblikom sviračkih pokreta, što znači, svaki svirački postupak, čak i onaj početnički, mora da ima u perspektivi razvoj koji vodi do visokog nivoa pijanizma.

Napredovanje i sazrijevanje učenika zavisi od njegovih umjetničkih predstava, pobuđenih osjećanja, sa težnjom da se što upečatljivije izraze karakter i sadržaj muzike. Pri tome, tehnički aparat treba razvijati da bude u tijesnom kontaktu sa rastućim muzičkim zahtjevima, pomažući njihovo izvršavanje.

Pijanistički aparat treba razvijati na principima: gipkosti i plastičnosti aparata, veza i uzajamnog dejstva svih njegovih djelova uz vodeću ulogu aktivnih prstiju, ekonomičnosti pokreta, vladanja tehničkim procesom i kao konačan ishod je tonski rezultat.

a) Sitna tehnika

U procesu sviranja ruka ne smije biti ni tvrda ni mlitava, već gipka i elastična kao opruga. Opterećenje prstiju je različito, ali u većini slučajeva srednje. Prsti prelaze s tipke na tipku, i smjenjuju se kao da koračaju, čineći samo najnužnije pokrete. Vrh prsta dodiruje tipku u momentu izvlačenja tona.

Ruka se premješta za prstom, čiji rad mora biti sinhronizovan sa prenošenjem težišta unutar ruke. Kreće se ravnomjerno i neprekidno, učvršćujući svaku tačku aktivnog kontakta prsta sa tipkom, i omogućava svakom od njih najzgodniji položaj. Šaka mora biti slobodna, da se elastično i pokretno sjedinjuje sa prstima. Taj pokret treba da čini most, preko koga se ostvaruje njihovo sadejstvo sa ostalim karikama pijanističkog aparata, sve do ramena i leđa. Istovremeno uzajamno djelovanje svih djelova pijanističkog aparata ostvaruje se u pasažima.

b) Sviranje akorda

Harmonski sklopovi – akordi, susreću se u muzičkoj literaturi u svom simultanom višeglasnom obliku. Njihovi tonovi zvuče istovremeno ili nastupaju jedan za drugim. Intervalskim odnosima akorda pri njegovom simultanom ostvarenju, odgovara tehnički oblik, koji se svjesno formira u ruci i tako elastično fiksiran u prstima spušta ili baca u dirke sa većom ili manjom energijom, već prema stepenu dinamičke skale koji je u pitanju. Vježbanjem, ruka stiče navike brzog formiranja tehničkih oblika raznih harmonskih sklopova i njihovog neposrednog prenošenja na odgovarajuće mjesto klavijature.

c) Tehnika oktava

Oktavno udvajanje pojačava melodijsku liniju u smjerovima na više i na niže. Tehniku oktava treba brižljivo i stalno njegovati. Ove vježbe ne treba forsirati dok se ruka učenika ne razvije u tolikoj mjeri da može obuhvatiti raspon oktave slobodno i to bez naprezanja. Treba biti oprezan u ovom stadijumu, da se ruka nebi zamarala.

5. Uzajamna povezanost muzičkog i tehničkog razvoja

Dobar nastavnik zna da se ne smije odvajati tehnika od sadržaja muzičkog djela. U svim vidovima tehničkih vježbi mora se voditi računa o ljepoti tona.

Pijanistička umjetnost se kreće istovremeno u dva pravca koji se međusobno prepliću, razvoj muzikalnosti i tehnike. Muzikalnost je sposobnost učenika da shvata, prima i izvodi muziku. Njena osnovna svojstva su: tačna percepcija, koja podrazumijeva dobar sluh, sigurna muzička memorija i sposobnost reprodukovanja. Pomenuta svojstva moraju biti usklađena sa nekim drugim osobinama kao što su: motorični refleksi na relaciji: oko-ruka-oko, oko-sluh-ruka-oko.

Muzikalnost i tehnika su dvije neodvojive komponente, koje su urođene, a kroz nastavu se samo usavršavaju. Brižljivim radom one se ujednačavaju i razvijaju kao tehničke i muzičke.

Muzikalnost je imperativ za svako sviranje, a proces usavršavanja tehnike omogućava da se pronikne u dubinu muzičkog sadržaja djela. Praksa omogućava da se sav materijal iz procesa nastave kompoziciono i estetski oblikuje. To zahtijeva analizu teksta koja prethodi prvom čitanju, a istovremeno se pravi izbor i utvrđuje vrsta tehničkih sredstava: pokreti ruku, artikulacija, prstored.

Uloga nastavnika je velika, da ukaže na bitne odlike teksta, da pripemi učenika za sviranje, njegujući njegov vizuelni, slušni i dodirni opažaj.

6. Osposobljavanje učenika za samostalan rad

Mnogi učenici, uspješni u nastavi, tehnički i muzički zreli, kad se nađu sami pred novom kompozicijom, teško mogu da je dešifruju i pripreme za izvođenje. Da bi se izbjegli ovakvi problemi, nastavnik mora, u toku nastave da ih pripremi kako da savladaju važne oblasti.

Najprije treba analizirati tekst, tehničke elemente, fraze i protumačiti ih. Za uspješnu realizaciju treba obratiti pažnju na formu kompozicije, prstored i kvalitet tona. Treba razmišljati o stilu kompozitora, realizaciji ukrasa i slušnoj kontroli. Važno je stvoriti radnu atmosferu i razviti radne navike, što opet zavisi od uzrasta učenika.

Sve komponente treba da djeluju kao cjelina, jer će samo tako pomoći u sazrijevanju izvođačke individualnosti učenika, njegovog umijeća da samostalno radi, što je pokazatelj uspjeha samog nastavnika.

Literatura

1. Avgustinov, J., *Učites' igrat' na rojalje*, Muzyka, Leningrad, 1985. god.
2. Georgi, Walter, *Mali priručnik za pijaniste*, Muzička naklada, Zagreb, 1957. god.
3. Kršić, Jelena, *Nastava klavira*, Prosveta/Pro muzika, Beograd, 1990. god.
4. Martinsen, Karl Adolf, *Metodika individual'novo prepodavanja igri na fortepiano*, Muzyka, Moskva, 1977. god.
5. Nikolaev, A., *Očerki po istorii fortepiannoju pedagogiki i teoriji pianizma*, Muzyka, Moskva, 1980. god.
6. Rubinštejn, G. , *Lekcii po istorii fortepiannoju literatury*, Muzyka, Moskva, 1980. god.
7. *Rebjonak za rojaljem*, (zbornik statjeju), Muzyka, Moksva, 1981. god.
8. Timakin, M., *Vaspitanje pijaniste*, Savez društva muzičkih pedagoga Srbije, Beograd, 1984. god.
9. Vučinić, V., *Metodika muzičke kulture i osnovne vježbe sviranja na klaviru*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, 2006. god.

IMPROVEMENT OF PIANO TECHNIQUES IN TEACHING

Abstract

Well-organized piano teaching prepares a piano apparatus to enable direct, easy and free execution of technical and musical assignments. Through systematic work on acquiring musical-pianist habits, students' improvement on piano, technical requirements are merged with music ones.

Teacher must find the best way to coach the student through the composition contents and its performing of an instrument.

Some aspects of professional development of a musician – pianist are explored in this paper, especially those that attract attention and are basis for solving a number of pianist's tasks.

Key words: piano teaching, student, teacher, piano technique

Brankica BOJOVIĆ¹

FENOMEN ENGLESKOG JEZIKA KOD OSTLERA I KRISTALA

Rezime

Ovaj rad govori o pitanjima fenomena engleskog jezika kao globalnog, i o društvenim i lingvističkim kontekstima pod kojima se engleski historijski razvijao.

Govori se i o tome kako jezik reflektuje i odražava kulture i historije različitih zajednica, kao i o Ostlerovom² stavu o historiji jezika.

Takođe, ilustruju se i Kristalova vizura engleskog jezika i podaci o njegovoj populacionoj zastupljenosti u svijetu.

Ključne riječi: jezička ekspanzija, globalni engleski, migracija, sociolingvistika

Ostlerovo³ kapitalno djelo sa akcentom na sociolingvistiku i historiju jezika predstavlja izobilje dokumentovanih priča o jezicima svijeta i njihovim različitostima, od inovacija u nauci, kulturi i diplomatiji od strane govornika sumerskog jezika i njihovih potomaka na Srednjem Istoku, do arapskog jezika danas.

Ostler govori i o tajanstvenom preuzimanju iz kineskog kroz dvadeset vjekova invazija i velikom napretku sanskrita iz Sjeverne Indije do Japana. Pisao je i o borbama koje su izrodile jezike moderne Evrope i o globalnom širenju engleskog. On predviđa da će budućnost jezika, kao i njihova prošlost, biti puna iznenađenja, a engleskom jeziku ne garantuje dugotrajnu superior-

¹ Dr Brankica Bojović – Filozofski fakultet Nikšić

² Ostler je britanski naučnik koji aktivno govori dvadeset jezika. Doktorirao je pod rukovodst. Čomskog

³ Ostlerova knjiga o svjetskoj lingvističkoj teoriji, *Empires of the Word, enciklopedijskog je karaktera*

nost. Takođe, njegovo mišljenje o moći, odnosno nadmoći jednog jezika nad drugim nije u ekonomskoj ili političkoj snazi neke svjetske sile, već autor primat daje jezičkoj harizmi i kulturnim faktorima, a proces širenja jezika sagledava iz ugla kulture. (*Grčki je u Rimu smatran za jezik kulture, iako je Rim osvojio Grčku*).

Struktura knjige *Carstvo riječi* je postavljena u četiri dijela, koji su dalje izdijeljeni na brojne problemski zaokružene cjeline. Naslovi djelova govore o kompleksnosti ove materije a to su: **Karakteristike jezičke istorije** (1), **Jezići se šire kopnom** (2), **Jezići se šire morem** (3), **Jezići danas i sutra** (4).

U analizi opisa jezika Ostler je koristio pristup jezičkog istraživanja koji naziva *jezičkom dinamikom*.⁴ Odnosno, vršio je poređenja tokova jezičkih istorija.⁵

Migraciona kretanja stanovništva iz Evrope u posljednja dva vijeka proizvela su najveći dio svijeta u kome se govori engleski i španski, uglavnom u Sjevernoj i Južnoj Americi, Africi, Australiji i na Novom Zelandu. Ostler akcentira da je širenje engleskog u Sjevernoj Americi i Australiji primjer *migracije*, njegovo širenje u Indiji i Skandinaviji primjer je *difuzije*, dok je njegovo širenje u južnoj Africi primjer *infiltracije*. Shodno autorovom razmatranju, ekonomska moć koja se veoma često navodi kao ključni razlog za širenje engleskog, bez obzira da li se to širenje odvijalo pod britanskim ili američkim patronatom, ne djeluje ubjedljivo.

Posmatrano iz perspektive Ostlerove istorije jezika, postoje jaki razlozi zbog kojih engleski jezik zaslužuje poseban položaj među svjetskim jezicima.

Engleski je jezik sa najvećim govornim područjem tokom čitave nove ere. A tokom ove ere, svijet se pretvorio u globalno selo koje povezuje tehnika koja omogućava današnju komunikaciju, što engleski čini jezikom čija je nadmoć jedinstvena u poznatoj istoriji jezika i navodi na razmišljanje da li postoji još neki jezik koji bi mogao da ga zamijeni. Procjenjuje se da broj ljudi koji engleski koriste radi lakšeg sporazumijevanja kao lingvu franku danas premašuje, najvjerovatnije u odnosu 3:1, ukupan broj ljudi kojima je engleski maternji jezik, tako da prestiž nekog jezika teško da može dostići neki viši nivo.

Činjenica da je engleski stekao ovu više nego očiglednu autonomiju znači da još nije moguće otkriti početke slabljenja jezika.

Ostler predviđa faktore zbog kojih će u budućnosti engleski izgubiti svoj dominantan položaj, iako to trenutno djeluje nezamislivo. On se pita kakav je to jezik engleski postao? Iz globalne perspektive brojnih jezika na svijetu, engleski predstavlja jezik sa veoma velikim brojem distinktivno različitih samoglasnika i dvoglasnika i sa relativno suženim brojem suglasnika. Neka od pravila glasovnog sistema engleskog predstavljaju iznenađenje čak i za iz-

⁴ Ostler N., *Empires of the Word*, 558.

⁵ Ibid, 529-535.

vorne govornike, s obzirom da ta pravila ne igraju nikakvu ulogu u pisanju. Pravila naglašavanja su u engleskom jeziku veoma složena ali bez njihovog poznavanja nije moguće na tačan način razumjeti brzi tečni govor.

Pravila intonacije za čitavu rečenicu, takođe, su veoma raznolika, ali je struktura engleskih riječi prilično jednostavna. Staroengleski sistem nastavaka, koji je bio veoma sličan latinskom ili grčkom, odavno je nestao, a većina riječi je ili proste građe ili na očigledan način sastavljena od korijena na koji je dodato nekoliko prefiksa ili sufiksa. Tokom čitavog svog života, engleski je bio u kontaktu sa francuskim i latinskim, a od 1500. godine obrazovanje mnogobrojnih pojedinaca iz elitnih društvenih krugova obuhvatalo je i grčki jezik. Rezultat toga bio je da je ogromna većina riječi koje je engleski preuzeo, bez obzira na to da li je u pitanju bilo pozajmljivanje ili tvorba novih riječi na osnovu stranih korijena, potekla upravo iz ovih jezika, odnosno latinskog, francuskog i grčkog. Ostler je otkrio iznenađujuću činjenicu da jezici najbliži engleskom uopšte ne potiču iz Evrope, već iz najistočnijih dijelova Azije, a da su po strukturi engleskom najbliži kineski i malajski. Kao i engleski, oni imaju osnovni red riječi subjekat-glagol-objekat, a takođe imaju veoma mali broj glagolskih i imeničkih nastavaka. Riječi su strukturno proste, a složena značenja predstavljaju rezultat nizanja riječi. On je otkrio još jednu osobinu engleskog koja se podudara sa malajskim, a to je konzervativna, odnosno antifonetska ortografija.

Život engleskog u njegovom govornom obliku postao je krajnje labavo povezan sa njegovom pisanom tradicijom. Ortografija nije doživjela neophodne modifikacije kako bi išla u korak sa promjenama u izgovoru. Zbog toga se u engleskom još u mnogim riječima može pronaći slovena kombinacija **gh**, ali se ona ne koristi ni za šta što bi bar malo podsjećalo na glas koji je ovom kombinacijom nekada označavan glas **x**. Rezultat ovog kompleksnog odnosa između ortografije i glasova jeste da je ogromna većina nastavnika osnovne škole u Engleskoj donedavno bila mišljenja da fonika izaziva više štete nego koristi u nastavi čitanja i pisanja u prvim razredima osnovnih škola. Kao i u slučaju kineskog, za one koji engleski uče kao strani jezik, može se reći da je on već dugo pisani jezik.

Normansko osvajanje Engleske polovinom jedanaestog vijeka je bilo posljednje germansko osvajanje koje je pogodilo neku evropsku zemlju. Normane je dijelilo sto dvadeset godina od njihovih norveških predaka Vikinga, pri čemu Normani predstavljaju adaptirani latinski oblik riječi *nordmenn* „sjeverni ljudi”, koja se još upotrebljava kao ime za Norvežane na islandskom nordijskom jeziku. Krajem devetog vijeka, pod vođstvom Roloa, otplovili su na jug i naselili se u regiju koja se danas zbog njih naziva Normandija. Tu su nastavili da odbacuju svoj stari način života koji se svodio na krstarenje i pljačkanje, a to je uključivalo i odbacivanje njihovog nordijskog jezika. Kao tipični germanski osvajači oni su posle svega nekoliko generacija potpuno od-

bacili sopstveni jezik i prešli na upotrebu jednog lokalnog romanskog jezika, koji je od tada postao poznatiji pod nazivom normanski francuski. Kada je Roloov nasljednik, Vilijam Kopile, uspio da osvoji Englesku 1066. godine, sa sobom je u Englesku donio i ovaj jezik. Po obimu ovo osvajanje je bilo malo, posebno ako se broj normana uporedi sa brojem stanovnika tadašnje Engleske: Viljem je došao sa nekih pet hiljada vitezova, a ukupan broj ljudi koji su došli sa njim nije mogao da premašuje 20 000. Odnos je bio 20 000 : 1 500 000 stanovnika Engleske. U prvoj generaciji poslije dolaska normana, normanski francuski govorilo je otprilike jedan od 1000 ljudi. Političke posljedice ovoga su *diskretna invazija*. Vilijam je tvrdio da mu engleski kralj duguje vjernost, a onda je odlučio da ratom dokaže da za svoje tvrdnje ima Božiju podršku. Rezultat toga bio je da je Engleska skoro momentalno od saksonskog pretvorena u normansko kraljevstvo. Normani, iako su bili malobrojni, uspjeli su da ubiju sve važnije ličnosti iz engleske strukture vlasti. Jezički efekti ovih događaja izgledaju zastrašujuće, posebno ljudima koji 1000 godina poslije toga čitaju pisane opise ovih događaja. Sada, kada je nastala situacija da su kralj i vlastela govorili francuski, pojavila se nova publika za književna djela pisana u Engleskoj. Engleska književnost pisana narodnim jezikom, koja je, pored književnosti na irskom, predstavljala najrazvijeniju književnost tog doba u Evropi, potpuno je nestala. Mjesto joj je zauzela viteška ljubavna književnost na anglonormanskom jeziku. Od tada su zakoni, sudske presude i pravna dokumenta pisani na francuskom jeziku. Ta je promjena uočena i u pisanim dokumentima iz ovog perioda, jer su pravni dokumenti u sve većoj mjeri postavljali pravila unutar normanskog društva i postali najvažniji predmet političke borbe.

Engleski se u vrijeme Šekspirovog stvaranja i pisanja, odnosno krajem šesnaestog vijeka, govorio isključivo unutar granica Britanskih ostrva. Izvan Britanskih ostrva postojala je samo jedna kolonija u kojoj se govorio engleski, poznata pod nazivom Virdžinija. Putnici porijeklom iz Britanije sve su manje imali potrebu da uče druge jezike, jer su govornici engleskog ubrzo počeli da osnivaju svoja naselja širom svijeta tokom narednih trista godina iz različitih motiva kao što su: veličanstvenost ogromne imperije, materijalna dobit koja može da se ostvari piratstvom, osnivanje utopijskih država, bogatstvo od poljoprivrede, plijen od vojnih pobjeda, pa čak su imali i osjećanje moralne obaveze da se prosvijetli starosjedilačko stanovništvo novoootkrivenih teritorija. Englezi nisu uopšte ličili na svoje kolonijalne prethodnike, portugalce, špance, holandane i francuze, koje je motivisao samo jedan od prethodno nabrojenih motiva. Britanci su tako predstavljali univerzalne eksponente evropskog imperijalizma. Postojanje velikog broja zasebnih motiva Ostler tumači kao dokaz da uopšte nije postojao neki opšti motiv.

Viljem Kakston, prvi engleski štampar i izdavač, bio je suočen sa problemom da različiti dijalekti postanu standard za različite tipove pisanih teksto-

va. Jedan dijalekt Londona postao je standard za sve oblike upotrebe jezika. Kakston je tvrdio da je slijedio klasičnu englesku politku razumnog kompromisa. Kakstonova verzija teksta koji je prvobitno napisao Džon de Trevisa bila je u tome što umjesto zamjenice *hy* koristi *they*, nastavak za množinu glagola *-en* više ne koristi, a slova *p* i *h* zamijenjena su kombinacijama *th* i *gh*. Ove male promjene su značajne i danas za one kojima je maternji jezik savremeni engleski. Standardni engleski jezik, u današnjem obliku, nosi vidljive tragove odluka Kakstona i njegovih savremenika. Štampana izdanja su postala prvi masovni mediji, jer su ljudi u većini naučili da čitaju. Po prvi put u istoriji je definisan engleski jezik, čijem rješenju je značajno doprinijela Biblija kroz ekspanziju pismenosti. Tokom šesnaestog vijeka štampane su nekolike Biblije na engleskom jeziku, a prva od njih je bila Novi zavjet u prevodu Vilijama Tindala, kao i Molitvenik čiji su tekst svi čitali. Konačna verzija Biblije ustanovljena je u vrijeme vladavine kralja Džejsma I (1611) koja je i danas aktuelna.

Širenje engleskog jezika na rijetko naseljenim Karibima u Srednjoj Americi bilo je veoma jednostavno, jer su ga na Karibe donijeli brojni britanski pirati, zemljoradnici i robovi. Do kraja osamnaestog vijeka engleski je postao zvanični jezik većine Sjeverne Amerike, a njegovo širenje na ostatak Srednje i Južnu Amerike spriječila je konkurentna imperijalna sila Španija.

Na prelasku iz osamnaestog u devetnaesti vijek u Aziji, odnosno Indiji, došlo je do ekspanzije britanskih poslovnih kompanija koje su značajno doprinijele širenju engleskog jezika. Međutim, daleko veći doprinosu prodiru engleskog na pomenutom prostoru dale su brojne vjerske britanske misije. Engleski je bio prioritetan i prilikom obrazovanja u vjerskim školama muslimana i hinduista. Osnovana su tri britanska univerziteta 1857., a engleski je bio njihov nastavni jezik i to u Bombaju, Kalkuti i Madrasu. On je postao zvanični državni jezik i jezik viših sudova zakonskim aktom iz 1835. Ovakva situacija ostala je sve do nezavisnosti Indije 1947. od kada je engleski postao pomoćni zvanični jezik Indije, pored njenih osamnaest zvaničnih govornih jezika. On je postao univerzalna lingua franca Južne Azije za obrazovane ljude.

Britanska imperija, koja je svojevremeno obuhvatala četvrtinu svijeta, omogućila je ekspanziju engleskog na današnju Australiju, Novi Zeland i Papuu Novu Gvineju. Kako je Ostler naveo da se engleski širio putem dva metoda, od kojih jedan naziva *američkim istiskivanjem*, a drugi *indijskom reedukacijom*, to se ovaj prvi primijenio i na Australiju 19. vijeka.

Engleski je došao i u centralnu Afriku putem misije protestantskih hrišćana u devetnaestom vijeku.

Dejvid Kristal, stručnjak za savremene jezike svijeta u svojoj knjizi *Engleski kao globalni jezik, English as a Global language*, napravio je prikaz stanja engleskog jezika.⁶ *On kaže da jezik dostiže pravi globalni status kada*

⁶ Crystal D., *English as a Global language*, 3.

razvija posebnu ulogu koja se prepoznaje u svakoj zemlji. U slučaju engleskog, to je očigledno u zemljama gdje ga veliki broj ljudi govori kao maternji (SAD, Kanada, Britanija, Irska, Australija, Novi Zeland, Južna Afrika, Karibi). Status globalnog jezika ne obezbjeđuje upotreba maternjeg jezika. Ovaj status se postiže kada jezik preuzmu druge zemlje u svijetu.

Statistike⁷ pokazuju da ¼ svjetske populacije već tečno govori engleski (oko 1,5 bilion ljudi) i da ni jedan jezik ne može dostići ovaj rast, čak ni kineski koji je poznat 1,1 bilionu ljudi.

Kristal kaže da to što je engleski globalan jezik ne dolazi od broja govornika, već od toga ko su ti govornici. A ono što mu je dalo taj status jesu geografsko-istorijski i društveno-kulturni faktori. On je akcentovao i faktore koji bi mogli da pogoršaju njegov sadašnji položaj, pri čemu ističe negativne reakcije iz inostranstva, promjene u raspodjeli i ravnoteži stanovništva i mogućnost cijepanja engleskog na brojne dijalekte.

Po Ostlerovom tumačenju sadašnji status engleskog se temelji na *stanovništvu, položaju i prestižu*. U brojčanom smislu radi se o jeziku sa najvećim brojem govornika, jer ga govori ¼ svijeta. Po globalnoj rasprostranjenosti je, takođe, na prvom mjestu, jer je jezik sa posebnim statusom na svim kontinentima, a njegov visoki prestiž povezan je sa tehničkim inovacijama i popularnom kulturom.

Liga Naroda je prva od međunarodnih saveza dala posebno mjesto engleskom, odnosno on je bio jedan od njena dva zvanična jezika (drugi je bio francuski) i dokumenta su štampana na ova dva jezika. Liga je zamijenjena 1945. godine Ujedinjenim Nacijama, gdje engleski postaje jedan od zvaničnih jezika u okviru struktura Ujedinjenih Nacija.

U hijerarhiji svjetskih jezika engleski zauzima vodeću poziciju, a postao je lingva franca u naukama prava, ekonomije, tehnike, medicine, menadžmenta, transporta, avio, drumskog i pomorskog saobraćaja, a čak neke međunarodne sportske organizacije rade samo na engleskom (*afrička hokej federacija, azijska atletska asocijacija*).⁸

Radi precizne ilustracije mjesta i rasprostranjenosti engleskog jezika u svijetu analizirane su Ostlerove⁹ i Kristalove¹⁰ tabele, odnosno Ostlerova tabela dvadeset najuspješnijih jezika, a govornici su ljudi kojima je taj jezik prvi ili drugi predstavljen u milionima i Kristalova tabela zemalja u kojima se govori engleski i njegov poseban društveni značaj.

Po Ostlerovoj specifikaciji, engleski ima 508 miliona govornika, kako izvornih tako i govornika engleskog kao drugog jezika.

⁷ Ibid, 28.

⁸ Ibid, 86-88.

⁹ Ostler N., 526

¹⁰ Crystal D., 62-65.

A po Kristalu, radi preglednosti izdvojiće se samo ključne zemlje i govornici, kao: Australija sa preko 14 miliona govornika, Kanada sa preko 20 miliona govornika, India sa 200 miliona govornika, Nigerija sa 60 miliona, Filipini sa 400 miliona, Velika Brijinata sa 59 miliona.

Ukupan broj izvornih govornika engleskog jezika po Kristalovoj statistici i populacionoj zastupljenosti iz 2001. godine je preko 329 miliona, a govornika engleskog kao drugog je preko 430 miliona.

Literatura:

Ostler N., (2006): *Empires of the Word*, Harper Perennial, UK

Carter R., McCarthy M., (2007) *Cambridge Grammar of English*, Cambridge University Press

Crystal D., (2007): *English as a Global language*, Cambridge University Press in New York, USA

Krois-Linder Amy, (2007): *International Legal English*, Translegal, Cambridge University Press

Garner A. B., (1998): *A Dictionary of Modern American Usage*, Oxford University Press

Brankica BOJOVIĆ

**PHENOMENON OF ENGLISH LANGUAGE ACCORDING TO OSTLER AND
CRYSTAL**

Abstract

This paper is about the issues surrounding English as a global phenomenon as well as the social and linguistic contexts of its historical development. Ostler's documented book, which is of an encyclopaedic nature, about world linguistic history, has fascinated many linguists, including me.

Ostler is a British scholar who actively speaks twenty languages, and his doctoral thesis mentor was Chomsky himself.

The paper shows how a language has reflected the cultures and histories of various communities, as well as Ostler's views on language history.

In addition, Crystal's vision of English and its relevance to the world's population will be illustrated.

Key words: language spreading, Global English, migration, sociolinguistics.

Marijana JURIŠIĆ
Ivana VODOGAZ¹

O ISPRAVLJANJU GREŠAKA PRI USMENOM IZRAŽAVANJU U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Pristup radu

Ovaj rad bavi se jednom od važnijih nastavnikovih uloga koju on obnaša svaki put kada stupi u učionicu – ulogom ispravljača.

Bez obzira na različite metode podučavanja, greške su uvijek prisutne u nastavi stranog jezika, a nastavnik je onaj koji ima ulogu prepoznati ih i tretirati na najbolji mogući način. Tako razlikujemo *error* ili sistematsku pogrešku (do pogreške dolazi uslijed nedovoljnog poznavanja određene materije) i *mis-take* ili povremenu pogrešku (učenik poznaje određeno pravilo ali ga nije u potpunosti usvojio). Ovisno o tipu pogreške nastavnik se odlučuje za jednu od mnogobrojnih metoda ukazivanja na pogrešku kao što su ponavljanje iste, izravno ukazivanje na pogrešku, postavljanje pitanja (*Is that correct?*), mimika, govor tijela (pokreti rukom, glavom, ramenima, podizanje obrva,...), direktno pokazivanje točne forme ili pravila (na ploči, na posteru u učionici, u knjizi,...), ponavljanje gramatičkih pravila koje bi učenika trebalo navesti da se sam ispravi. Ukoliko ni jedan od navedenih primjera nije dostatan u svrhu samoispravljanja, pribjegava se direktnom ispravljanju greške, bilo da to radi drugi učenik ili sam nastavnik.

Spominjemo i takozvanu „nježnu korekciju“ (*gentle correction*), kao poseban način ispravljanja u onim situacijama kada je točnost manje važna od same komunikacije i njenog uspjeha.

U malom istraživanju koje smo provele zanimalo nas je koje tehnike i metode ispravljanja koriste naše kolege, pa smo u tu svrhu usporedile rad triju nastavnica koje rade sa različitim uzrastima učenika, u različitim školama

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

(osnovna, srednja i privatna škola za učenje stranih jezika). Provele smo po dvanaest sati nastave kod svake od njih i došle do zanimljivih zaključaka.

Odavno je poznata tvrdnja kako su učeničke pogeške dokaz njihovog napredovanja i trenutne jezične kompetencije, odnosno njenih limita. Bez obzira na različite metode podučavanja one su oduvijek prisutne u nastavi stranog jezika, neizbježan su dio procesa usvajanja određenih jezičnih vještina, a nastavnik je onaj koji ih primjećuje i tretira na najbolji mogući način. Ako su dokaz napretka, treba li ih uopće ispravljati? Ako postoje situacije kod kojih je ispravak učinjene pogreške nužan i opravdan, koje su to i kako ih prepoznati. S pretpostavkom da većina nastavnika iz svog iskustva može odlučiti koje su to greške kojima treba posvetiti pozornost, ostaje samo odluka za koji se od mnogobrojnih načina odlučiti. To je, svakako, težak i odgovoran zadatak kao i odlučiti koliko je takvih ispravaka idealno za pojedinu razinu znanja učenika, dob, različite tipove učenika, načine podučavanja, itd. Postoje učenici koji traže neprestalno ispravljanje, dok drugi to uopće ne žele. Čak ni riječi kao što su *error* i *mistake* nemaju jednako značenje. Ako zbog pogreške dolazi radi pomanjkanja znanja o određenoj materiji – to je sistematska pogreška (eng.*error*). U ovom slučaju ispravljanje teško može pomoći, a učenika će zbuniti. Gradivo će najprije trebati usvojiti kako bi korekcija u bilo kojem obliku imala smisla. U onim slučajevima kada učenik poznaje određeno pravilo, ali napravi pogrešku u primjeni istog – tada je to povremena pogreška (eng.*mistake*). Najčešće se događa da je uzrokovana različitim pritiscima (strah, trema, brzina) u komunikacijskim situacijama. *Mistake* je dobar znak da je učenik upoznat sa formom, ali da ona možda nije u potpunosti usvojena, ili barem ne u toj mjeri da je se može izvesti u spontanoj komunikaciji. Međutim, neki lingvisti smatraju da je takva podjela u praksi često nemoguća, da u učionici nema takozvane crno-bijele podjele, već da kad govorimo o različitim pogreškama postoji mnogo više „sivog prostora“.

Ukoliko se radi o zadacima kod kojih je komunikacijska vještina primarna, tada će i stav nastavnika prema takvim pogreškama biti mnogo opušteniji. Prekidanje izlaganja svaki puta kada se pojavi greška bilo bi neprimjereno, a za učenika frustrirajuće i demotivirajuće. Postoje razni načini tzv. „nježnog ispravljanja“ („gentle correction“) kojem se pribjegava upravo u ovakvim situacijama.

Različiti su načini ukazivanja na pogreške kao i ispravljanje istih i to u onim trenucima nastave kada je točnost po procjeni nastavnika nužna i kada se na njoj treba inzistirati. U svemu tome treba imati mnogo takta, pažljivo pokušati procijeniti svaku pojedinu situaciju, a primarno je navesti učenika da se sam ispravi ukoliko je to moguće. Na taj način podiže vlastito samopouzdanje. Jedan od načina je ponavljanje. Ponekad im ni ne treba

pomoć, već samo prilika da se ponovno izraze. Nastavnik će to potaknuti riječima kao: "Try again!" Nastavnik može i ponoviti netočnu rečenicu, ovaj put upitnom intonacijom. Tako sugerira da nešto nije bilo u redu. Ponavlja se ili cijela rečenica ili samo dio rečenice do onog dijela u kojem je napravljena pogreška. Slijedeći način bio bi da nastavnik izravno ukaže na pogrešku. Na učenika to često ostavlja obeshrabrujući dojam, ali svakako treba paziti koje rečenice i izraze pri tom koristiti (*good idea, but,... we haven't studied this yet, but,...nearly there, getting closer,...* samo su neki od primjera). U komunikaciji sa učenicima nižeg stupnja znanja ili novim učenicima tj. u nastavi u novim odjeljenjima posebno treba pripaziti, jer često puta dvojimo oko odluke je li važnije biti drag i pristojan ili jasan, kako kod učenika koje dovoljno ne poznajemo ne bismo razvili strah ili averziju. Nastavnik može i postaviti pitanje, ukazujući njime na nastalu grešku. *Is that correct?* Ovo je jedno od njih. Odgovor može pružiti bilo koji od učenika, ali posebno treba paziti na učenika koji je načinio pogrešku, kako se ne bi osjećao izloženim pred svojim kolegama. Nastalu grešku možemo označiti i izrazom lica, odnosno gestom, kao i govorom tijela. Podizanje obrve, pokreti rukom, glavom ili ramenima samo su neki od njih. Mnogi od nas to rade nesvjesno i jako je važno ne pretjerati, kako se neka gesta ili pokret ne bi protumačili kao način ismijavanja, što je apsolutno nepoželjno. Ako za vrijeme usmenog izlaganja učenika na ploči imamo tekst ili pravilo koje se izravno tiče učinjene pogreške, samim pokazivanjem određene forme, pravila, oblika, sugeriramo učeniku da se sam ispravi. To može biti ime određenog glagolskog vremena, ispravan glagolski oblik, gramatičko objašnjenje ili određena riječ koja u tom trenutku djeluje sugestivno. Moguće je i pričekati kraj učenikovog izlaganja, a nakon toga obavijestiti ga da je napravio određen broj grešaka, naravno, ostavljajući mu pri tom dovoljno vremena da ih sam pronađe i ukoliko je to moguće i ispravi. Npr. tri riječi su pogrešno poredane u posljednjoj rečenici, ili većina pasiva je bila ispravna ali si napravio/la dvije pogreške. Naravno, ovakav način ukazivanja na pogrešku moguć je jedino kad učenik ima jasan uvid na zadatak kojeg je upravo izvršio ili ga u pismenom obliku ima ispred sebe ili na ploči. Postoje situacije i kad nastavnik koristi gramatičku terminologiju ne bi li učenika potaknuo na samoispravljanje. Npr. „Koristio/la si pogrešno glagolsko vrijeme.““Trebalo ti prilog a ne pridjev „itd. Kod nekih učenika ovo može proizvesti kontraefekt zbog nedovoljnog poznavanja same terminologije, te ga može dodatno zbuniti, umjesto da mu pomogne. Slično ovom bilo bi ponavljanje gramatičkog pravila koje se u nastavi prethodno spominjalo ili usvojilo. Npr. „Prilošku oznaku jučer koristimo uz glagolsko vrijeme Past Simple Tense“, ili „Riječ mouse ima nepravilnu množinu.“ Na taj način pretpostavljamo kako će podsjećanje na gramatičko pravilo kod učenika proizvesti efekt prepoznavanja vlastite pogreške i njeno ispravljanje ukoliko je on već otprije poznavao tu formulaciju. Nastavnik može i izravno reći koji dio rečenice treba

izmijeniti. Npr. „Trebaš promijeniti zaključak svog izlaganja“, ili „Pokušaj zamijeniti prvu riječ nečim drugim“. Ukoliko savladavanje određenog zadatka promatramo kao svojevrsnu igru ili čak nadmetanje, pogotovo u grupnom radu, svakom točnom odgovoru nastavnik može namijeniti po jedan bod. Po završetku izlaganja grupa dobija određeni broj bodova. Ukoliko je to broj bodova manji od maksimalnog, grupa ima priliku za popravak, a ako im to ne pođe za rukom, prilika se može prepustiti i drugoj grupi koja sada ima ulogu ispravljača. Greške se mogu i bilježiti tijekom učenikovog izlaganja, naročito ako se radi o dužem izlaganju. Kako da ga se ne bi ometalo ni prekidalno, tek nakon završetka izlaganja nastavnik ukazuje na greške koje je primijetio.

Svi navedeni primjeri ukazivanja na pogrešku ponekad nisu dovoljni da bi se učenik sam ispravio. U tom slučaju nastavnik može tražiti od drugih učenika da isprave pogrešku. To jako podiže samopouzdanje onog koji zna točan odgovor, ali isto tako može djelovati jako ponižavajuće za onog koji je pogriješio. U krajnjem slučaju nastavnik sam ispravlja pogrešku tako da izravno ponudi točan odgovor. To je, vjerojatno, najmanje poželjna ali nažalost i najčešća varijanta u radu velikog broja nastavnika. Poželjno je ne koristiti je prečesto, jer takva metoda ima tendenciju pretvoriti razred u onaj u kojem je centar nastavnik sam, a ne učenik. Bilo bi pretenciozno smatrati kako ovoj metodi uopće nije mjesto u učionici, pogotovo kada se radi o ranim fazama rada na određenoj materiji kada učenici nisu dovoljno upoznati sa jezičnim strukturama ili novim vokabularom, pa je direktan feedback nužan i neophodan.

Takozvana nježna korekcija (*gentle correction*) je način ispravljanja pogreške u onim situacijama kada je ispravljanje manje važno od same komunikacije i njenog uspjeha. Nastavnikova procjena je da je ispunjavanje takvog zadatka od primarne važnosti, te da bi mu prekidanje radi ispravljanja naškodilo. U tom slučaju nastavnik će ukazati na pogrešku, ali neće inzistirati na ponavljanju točnog oblika, ili od toga stvarati veliki problem, jer bi na taj način uništio atmosferu u učionici. Jedan od načina je da nastavnik jednostavno pričeka završetak grupnog rada ili rada u paru, te naposljetku samo nabroji ili ukaže na učinjene pogreške, naravno, pri tom ne imenujući one koji su pogreške učinili.

Zanimalo nas je kako naše kolegice koriste pojedine tehnike ispravljanja, koje su to i u kojoj mjeri su zastupljene. Zbog toga smo usporedile rad triju nastavnica koje rade u različitim školama. Prva od njih radi u državnoj osnovnoj školi (nastavnica A), druga je zaposlena u srednjoj školi (nastavnica B), dok treća nastavnica održava nastavu u specijaliziranoj privatnoj školi za podučavanje stranih jezika (nastavnica C). Provele smo po dvanaest školskih sati u učionicama kod svake od njih i pri tom bilježile svako ispravljanje pogreške prilikom usmenog izražavanja učenika. Razlika između osnovne i srednje škole bila je u dobi učenika i razini njihovog znanja. Prosječan broj

učenika u razredu bio je 29, obvezni nastavni plan je veoma opširan i strog, a zbog velikog broja učenika uvjeti za rad su prilično ograničeni. Zahtjevan nastavni plan kojeg nastavnice moraju ispuniti tijekom školske godine ne ostavlja puno prostora dodatnim aktivnostima. Pismeno izražavanje, rješavanje gramatičkih zadataka i testovi zauzimaju više prostora od usmene komunikacije. U trećoj, privatnoj školi situacija je znatno drugačija, jer se radi o malim grupama učenika (10-16 u grupi). Njihov nastavni program nije tako striktan, pa ga nastavnik lako prilagođava potrebama pojedine grupe. Rad u paru, grupni rad i korištenje svih jezičnih vještina bilo je zastupljeno na gotovo svakom nastavnom satu. Sve tri nastavnice su upotrebljavale svega dvije tehnike poticanja samoispravljanja učenika i to ponavljanje netočne rečenice (*echoing*) i postavljanje pitanja o netočnoj rečenici (*questioning*). Dok je *echoing* bio zastupljen kod nastavnice A i B, *questioning* je upotrebljavala samo nastavnica B. Prilike u kojima učenici ispravljaju jedni druge pronašli smo kod nastavnica A i C, dok opciju direktnog ispravljanja pogreške koriste sve tri nastavnice. U tablici koja slijedi * pokušale smo zorno prikazati koje tehnike su upotrijebljene tijekom 12 nastavnih sati i u kojoj mjeri.

TEACHER	TECHNIQUES			
	ECHOING	QUESTIONING	STUDENT CORRECTS STUDENT	TEACHER CORRECTS STUDENT
A	15 %	-	15 %	70 %
B	16 %	28 %	-	56 %
C	-	-	30 %	70 %

Bez obzira na različite nastavne metode koje se primjenjuju, greške će uvijek pratiti nastavu učenja stranih jezika. One su svakako dokaz određenih granica u učenikovom poznavanju jezika. Razlozi zbog kojih su nastavnice iz našeg primjera koristile upravo ove metode i baš u tolikoj mjeri su različiti. Premda se okolnosti u kojima se i pod kojima se nastava odvija, kao i same učeničke grupe jako razlikuju, sam nastavnik je, ipak, najvažniji čimbenik u ovom procesu. O njegovoj procjeni i iskustvu ovisi s kolikom će uspješnošću izvesti ovaj zahtjevan zadatak. Kombinacija samo-ispravljanja te direktne

nastavnik-učenik metode trebala bi dati najbolje rezultate. Pri tom, naravno, treba paziti o kakvim se pogreškama radi i pod kakvim je okolnostima do njih došlo, jer o tome ovisi i naš način pristupanja istima. Kod učenika je, dakle, važno probuditi svijest o tome kako je ispravljanje pogrešaka važan i neizbježan dio stjecanja bolje jezične kompetencije. A što se grešaka tiče, davno je netko rekao kako iz njih u životu naučimo mnogo više nego li iz vlastitog uspjeha.

LITERATURA

1. Jeremy Harmer, "The Practice of Teaching English", Longman, 1986.
2. H. G. Widdowson, "Aspects of Language Teaching", Oxford University Press, 1991.
3. R. Ellis, "Understanding Second Language Acquisition", Oxford University Press, 1992.
4. Scott Thornbury, "How to Teach Grammar", Longman, 1999.

Marijana JURIŠIĆ
Ivana VODOGAZ

O ISPRAVLJANJU GREŠAKA PRI USMENOM IZRAŽAVANJU U NASTAVI ENGLJSKOG JEZIKA

Rezime

Kad čujemo nepravilnost, moramo odlučiti što napraviti u svezi s tim. Trebamo li to odmah ispraviti? Ponuditi studentu da se sam ispravi? Ili pogrešku potpuno zanemariti? Naša odluka ovisi o jednom ili više faktora o kojima ćemo pisati.

Pogreške učenika mogu se smatrati pokazateljem njegovog jezičnog postignuća, pa bez obzira na korištene metode podučavanja, greške će uvijek biti prisutne u učenju svakog stranog jezika. Nastavnici su oni koji moraju otkriti te greške (jezične, gramatičke, sintaktičke), oni bi trebali ukazati na nepravilnost (bilo da nastavnik zatraži ponavljanje iskaza, ili sam ponovi netočni navod, postavi pitanje, ocijeni iskaz netočnim...) i koristiti tehnike ispravljanja (učenik ispravlja učenika, nastavnik ispravlja učenika) na najprikladniji način.

U svrhu ovog istraživanja analizirale smo također rad triju nastavnica kako bi otkrile koje tehnike najčešće koriste.

Ključne riječi: greška, ispravljanje, ukazivanje na nepravilnosti, tehnike ispravljanja, diskretno ispravljanje

Marijana JURIŠIĆ
Ivana VODOGAZ

METHODS OF CORRECTION OF ORAL EXPRESSION IN THE TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE

Abstract

Whenever we hear some incorrect expression, we shall have to decide what to do about it. Should we correct it immediately? Should we let student correct it by himself? Alternatively, should we neglect the mistake? Our decision shall depend on a single or a dozen of factors that we attempt to discuss in this paper.

Students' mistakes may indicate his language attainments. Regardless of the teaching method, they shall always be present in any foreign language learning. On the other hand, a crucial issue for any teacher is to identify mistakes (linguistic, grammar, syntax), and let student know about errors. Teacher must decide when and how to correct students' English mistakes (whether asking student to repeat an expression, or repeat it by himself, asking question, stating the expression as incorrect...) and use adequate correction techniques (student corrects student(s), teacher corrects student(s)) in the most convenient way.

For the purpose of this research, the work of three teachers has been analyzed to see what techniques they used most frequently.

Key words: mistake, student correction, pointing our errors, correction techniques, discreet correction

Зоран АВРАМОВИЋ
Миља ВУЈАЧИЋ¹

(САМО) УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА КАО УСЛОВ КОМПЕТЕНЦИЈЕ²

Резиме

У раду се разматра проблем стручног усавршавања наставника. Полазећи од тога да је знање једна од важних компетенција наставника указује се на значај њиховог стручног усавршавања и самоусавршавања. Кључно питање које се рефлектује на план стручног усавршавања наставника односи се на питање квалитета наставе и наставника као кључног чиниоца њене реализације. Аутори указују на кључне улоге и компетенције наставника у наставном процесу, као и на основне елементе квалитетне наставе. Дат је осврт и на стање у Србији у погледу стручног усавршавања наставника као и предлог могућих решења у овој области. Једно рјешење се односи на ревизију наставних планова на факултетима, док друго подразумијева стварање посебних институција које ће се бавити усавршавањем наставника.

Кључне ријечи: (само)усавршавање наставника, квалитет, наставничке компетенције, образовање, настава

Међународне конференције о образовању скрећу пажњу на улогу наставника. Тако је 1996. године у Женеви усвојена декларација *Јачање улоге наставника у свијету који се мијења*, у којој се са више аспеката

¹ Др Зоран Аврамовић и мр Миља Вујачић, Институт за педагошка истраживања, Београд

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

разматра дјелатност наставника у савременом друштву. Наш свијет је ушао у епоху у којој се развој темељи на научним знањима и отуда модерно образована личност постаје носилац прогреса. У том смислу школа мора да се стално осавременује, а друштво да стално учи. »Тежња за учењем« постаје друштвена вриједност, али и богатство појединца (Делор, 1996). Наставник у том процесу има посебну интелектуалну, педагошку и моралну одговорност.

Квалитетан наставник. Највећи степен теоријске сагласности у области образовања постоји око улоге наставника у процесу наставе. Доказано је да је дидактичко-методичка улога наставника најважнија у основном образовању, а како се иде према вишем и високом образовању она опада. Ученички однос према знању и вриједностима на нижим нивоима образовања условљен је више (не)квалитетом наставника, него садржајем предмета. На вишем и високом нивоу образовања овај однос се мијења – сазнајна мотивација за наставни предмет није пресудно условљена квалитетом професора.

Запитајмо се ко је наставник? Да ли је он прије свега стручњак за наставни предмет? Од наставника се очекује да: организује и усмјерава наставу, »предаје« знање, вриједности, вјештине (наставне садржаје) користећи фронтални или индивидуализовани облик рада, прати, провјерава и оцјењује знање ученика. Да ли наставник има још неку улогу? Он је основни чинилац имплементације курикулума. Али, поред преношења знања наставник и васпитно дјелује на ученике. Он може својим примјером или инструментима подстицања да ствара и развија позитивне ставове према животу и раду, да утиче на јачање мотивације ученика, да успоставља равнотежу између појединачних и друштвених вриједности. Наставник је васпитач и узор.

Наставник, такође, треба да има развијен осјећај одговорности и солидарности, да отворено комуницира са ученицима. Онај наставник који само говори, а ученици само слушају, залутао је у наставу. Модеран наставник је усмјеривач наставе, он је савјетник, помагач, инструктор који у настави оспособљава ученике да стичу знање, али и да мисле и рјешавају проблеме. О степену квалитета интеракције наставника и ученика свједочи атмосфера сарадње, пажња која се посвећује дјечи, добра организација излагања градива које се предаје.

Традиционална улога наставника је била заснована на хијерархијско-ауторитарној позицији наставника у односу на ученика. То значи да је наставник имао цјелокупну власт над учеником (он је посједовао знање а од ученика се очекивало само да понови »наставничково знање«). Савремена улога наставника је измијењена – он све више постаје демократски субјект у настави, а ученик губи објектску улогу. Сарадња замјењују некадашњу хијерахију. Карл Попер (1994) је у свом схватању

образовања дошао до тврдње да је наставник »истраживач истине«, а не онај који »предаје знање« или излаже готова знања која ученик треба само да усвоји.

Може ли се говорити о специфичној улози наставника? Професија наставника је специфична по томе што не ствара одређени производ, већ припрема младе људе за обављање друштвених улога и при том утиче на њихов сазнајни, емоционални и морални развој. То значи да би наставник требало да у својој дјелатности повеже стручно знање предмета и педагошке захтјеве. Без ових компонената професија наставника је незамислива.

Наставник би требало да буде »научник« али и »умјетник«. Уколико је само једно од овога настава неће бити успјешна. Поред знања које посједује наставник би требало да посједује »занат«, вјештину предавања – увод у наставну јединицу, истицање циља учења, начин излагања грађе, стварање атмосфере сарадње, правично оцјењивање. Савремена дидактика сматра да наставник треба да помогне развоју личности и индивидуалном осјећању одговорности како би ученици стекли мотивацију за учење током цијелог живота. Наставнички »занат« подразумева и овладавање наставним методама, техникама и поступцима.

Како одредити појам квалитетног наставника? Он прије свега развија интерактивне методе рада наставе и учења. Једнако обраћа пажњу на три фактора успјешног учења: (1) ученик партиципира у настави; (2) учење је процес изграђивања знања, ставова, вјештина и вриједности и (3) креатор је климе у одјељењу.

Квалитетан наставник прихвата ситуациона интересовања ученика (укључује ваншколске ситуације, охрабрује ученике да користе претходна сазнања, мотивише их, квалитетно комуницира са ученицима). Квалитетан наставник подстиче аутономију ученика: указује на релевантност учења за живот, допушта критику на часу, охрабрује могућност избора, развија корпоративну културу школе.

Овдје је дато једно атрибутивно одређење квалитетног наставника. Па ипак, радо предлажемо став Макса Вебера и Петера Дракера о квалитетном наставнику. По Веберу, наставник би требало да подучава ученике да доносе самостално судове и да прихвате постојање неугодних чињеница. Дракер сматра да квалитетан наставник открива сазнајне моћи ученика и њихово усредсређивање на остваривање.

Компетенција наставника. Шта подразумевамо под компетенцијом наставника? Ова ријеч је пуна загонетки. Било да је одредимо на дескриптивни или нормативни начин она упућује на *процјену* вриједности наставника. Када кажемо да је неки наставник компетентан, ми прво помислимо на квалификовано, успјешно обављање посла.

Супротно, некомпетентног наставника повезујемо са лошим обављањем професионалних обавеза. Расправа о компетентном наставнику увијек је повезана са знањима, вјештинама, способностима, умијећима, ставовима, вриједностима за активан и одговоран рад. Другим ријечима, увијек је ријеч о когнитивним, емоционалним, социјалним способностима. У наставној дјелатности то су јасно и разумљиво излагање наставника, комуникацијска вјештина, припремљеност и организованост за наставу, подстицање ученика за стицање знања и размишљање о усвојеном знању. Да будемо прецизнији. Сачинимо листу компетенцијских способности наставника.

На првом мјесту наставник мора да посједује *стручно знање*. То значи не само да познаје свој предмет, већ и да усваја нова знања из своје стручне области.

Дидактичко-методичке вјештине су, такође, значајне за ниво компетенције наставника. Оне ће му омогућити да доноси ваљане одлуке о наставним методама и средствима, о интерактивној настави, да одреди шта је значајно питање наставе, да припреми и организује наставу, да сазнајно подстиче ученике, као и да размишља о усвојеном знању.

Школа је мјесто у коме се усвајају и вриједности. Наставник би, у функцији *педагога*, требало да васпитава ученике за одређене вриједности.

Он мора да посједује *способност комуникације*, да јасно и разумљиво излаже. Његове комуникацијске вјештине су уважавање ученика, активно слушање, равноправно комуницирање, емпатичност, коришћење хумора.

Морални квалитети наставника су, такође, део личних компетенција. Он ради са младим особама које у њему могу да виде добар узор. Зато мора да води рачуна о властитом понашању и личним вредносним оријентацијама.

Социјално-психолошке особине не би требало потцијенити. Сарадња, стабилне емоције, демократска оријентација су социјалне карактеристике наставника.

Култура наставника је нешто што сваки квалитетан наставник посједује. То се односи како на свакодневну културу, тако и на познавање и преношење великих националних и свјетских културних остварења.

Спремност на усавршавање требало би посматрати као компетенцијски квалитет. Наставник који није одлучан у (само) усавршавању није прави наставник, већ неко ко одрађује посао.

Дакле, о компетенцијама наставника говоримо кроз призму знања и вјештина, личних особина и професионалне културе. Наставник би требало да успостави равнотежу између стручности за предмет и

реализације наставе. У *Образовању- скривеној ризници* (1996) подвлачи се способност наставника да ученика припрема за учење током цијелог живота. Овоме би требало додати и трагање за смислом живота.

Неопходност усавршавања наставника. Усавршавање наставника је један од најважнијих елемената савремене наставе. Стратегија »друштво које учи« понајвише се односи на наставника. Његово учење обухвата не само стручно знање, већ и педагошко-психолошко. То подразумијева стално усавршавање начина на који се преноси и усваја знање од стране ученика. Његов рад са ученицима требало би да буде интерактиван, да води дијалог са дјецом. Наставник би требало да буде усредсређен на сазнајни и васпитни развој ученика. Он би требало да се труди да у настави оствари квалитет. Наставник треба да води рачуна о свом моралном лику зато што је он модел у социјализацији ученика. Од његовог понашања и вредносне оријентације у одређеној мјери зависи и вредносни избор ученика.

На суштински значај усавршавања наставника упозоравају сва европска документа о образовању. Тако у документу Европске комисије – *Образовање у Европи – различити системи, заједнички циљеви до 2010. године*, у дјелу у коме се говори о стратешким задацима, на првом мјесту налази се унапређивање професионалног образовања наставника (Педагогија, бр. 2. 2005.)

Постоје два начина да се са ступањем на посао наставник усавршава. Први је институционалан, а други је спонтан и зависи од ентузијазма наставника. Најприје, потребно је допунити наставне планове факултета са педагошко-дидактичким дисциплинама. Оснивање посебних институција које би се бавиле усавршавањем наставника такође треба да буде један од примарних задатака у овој области.

Тврдња да је наставник темељ наставног процеса, да је један од најважнијих фактора квалитетне наставе сугерише неколико захтјева у погледу побољшања квалитета образовања. Мора се најприје размотрити избор личности за наставнички позив, структура знања и вјештина које су неопходне за обављање наставничког позива, материјални статус наставника, моралне особине наставника, спремност да се перманентно образује.

Овдје нас интересује питање усавршавања наставника. Ако живимо у друштву које учи онда се то односи, прије свега, на наставника који учи. Он мора да прати сазнајни развој из свог предмета (области), као што мора да преузима иновације у дидактичко-методичкој науци. У технолошки развијеном друштву, информатичке и комуникационе технологије постају незаобилазно наставно средство.

Шта подразумијевамо под појмом усавршавање наставника? У ширем смислу ријечи под овим појмом подразумијевамо стицање нових

стручних знања и одређених педагошко-психолошких, дидактичко-методичких и социолошких знања и вјештина које су неопходне за успјешно остваривање наставе и васпитања у основним и средњим школама (и факултетима).

Ако није споран захтјев за усавршавањем наставника, питање је на каквим претпоставкама организовати учење наставника? Прва ствар је стање нормативног поретка.

Стање у овој области није задовољавајуће бар из три разлога: (1) не постоји законска обавеза стручног и педагошког усавршавања наставника; (2) постоји велики број наставника за стручне предмете и 3) факултети у већини, немају предмете за психолошко-педагошко и дидактичко-методичко образовање будућих наставника.

Усавршавања може да се одвија на два начина: самоусавршавањем, или организацијом *семинара*. Када је ријеч о овом другом начину усавршавања, семинар мора, такође, да буде компетентан, односно акредитован. У садржинском погледу семинари обухватају стручно усавршавање, дидактичко-методичко, педагошко, социјално-културно. То значи да аутори и извођачи семинара морају бити компетентни.

Искусство Републике Србије. Као и другим државама, у Републици Србији, нормативни поредак уређује услове за бављење наставничким позивом. Законске норме прописују – одговарајућа школска спрема, психичка и физичка способност за рад са ученицима, да наставници нису осуђивани. Још је Закон о основној школи (Службени гласник, 1992) у члану 74. налагао наставницима и стручним сарадницима да се »стално стручно усавршавају«.

Оваквим законским решењима није на довољан и прецизан начин регулисано питање услова за рад у наставном процесу. Поред школске спреме потребно је додати и дидактичко-методичку или педагошку обученост. У погледу усавршавања наставника прописи су се мијењали. Некада је стручно усавршавање било више ствар ентузијазма и слободне воље наставника а не институционална обавеза, док се педагошко и дидактичко усавршавање ни не помиње. Законодавство из 2002. године је нормирало одредбу обавезног стручног усавршавања наставника и за ту активност везало лиценцирање. Објављен је конкурс за програме стручног усавршавања запослених у образовању и након обављене процедуре објављен Каталог 2003/2004. године. Завод за унапређивање образовања и васпитања направио је ревизију програма 2006. године. (Министар просвете и спорта у мандату од марта 2004 до 16 септембра 2004. проф. др Љиљана Чолић у својој књизи *Пут*, пише да је први потез новог министарства био обустављање и селекција семинара за усавршавање наставника, *Пут*, 2005).

Законодавство о основном, средњем, вишем и високом образовању у Републици Србији суочава се, у питању које се овдје разматра, са сложеном образовном реалношћу. У Србији постоје гимназије и средње стручне школе у којима предају наставници који су у програму студија имали педагошке предмете и наставници који су стекли само стручна знања на матичним факултетима. Тако наставници у стручним школама – медицинским, машинским, економским, правним, улазе у наставу без икакве припреме за позив наставника. У том погледу наставници у основне и средње школе долазе из три групе факултета – учитељских, наставничких (филозофски, филолошки, природно-математички, факултет за физичку културу, факултети умјетности, дефектолошки) ненаставних факултета (економски, медицински, пољопривредни, технички, правни).

Оваква ситуација у погледу стручног и педагошког, дидактичко-методичког знања наставника налаже систематски и континуиран рад на усавршавању наставника. Шта може да се учини?

Могућна су бар два институционална решења постојећег дефицита педагошко-дидактичког образовања наставника у Србији. Прво је ревизија наставних планова на факултетима, друго је стварање посебних институција које ће се бавити усавршавањем наставника.

Када је ријеч о првом решењу, потребно је најприје уједначити и осавременити педагошке дисциплине на наставничким факултетима. Курсеви би требало да трају један или два семестра са обавезном дидактиком и методиком наставе. На ненаставничким факултетима потребно је обезбедити продужено образовање за оне студенте који се определијеле за наставничку професију (једна година).

Друга могућност је оснивање посебних институције (центра) за усавршавање наставника на различитим нивоима: државном, регионалном, локалном. У раду тих институција учествовали би професори са педагошких, психолошких и социолошких катедри, истраживачи научних института, представници стручних друштава. Свака институционална концепција усавршавања наставника била би повезана са системом напредовања наставника.

Поред институционалних решења овог важног питања, увијек би требало рачунати и на самоусавршавање наставника. Тај пут јесте ствар личности наставника, његовог непоновљивог педагошког ЈА. Наставник који је мотивисан, који схвата наставу као »истраживање истине« и као настојање да се позитивно утиче на развој личности ученика неће тражити захтјеве »споља«, институционалне и законске обавезе. Он ће пратити сазнања у својој струци али и знања у педагогији, психологији, социологији. Свестан да од њега зависи квалитет знања, систем вриједности и скуп вјештина посредством којих се обликује личност

ученика и његова слика свијета, он ће сам себе учинити одговорним за посао који обавља. Модерна настава рачуна са способним, мотивисаним, педагошки припремљеним, комуникативним наставником који је спреман на стално усавршавање и самоусавршавање. Основни услов квалитетне наставе је квалитетан наставник.

Ситуација у Србији је карактеристична по томе што је цијело друштво трпјело последице разних облика санкција у протеклој деценији (Аврамовић, 2001). Та околност је пресудно утицала на пад материјалног стандарда целокупног становништва па самим тим и наставничких примања. Драстичан пад материјалног статуса наставника у Србији одразио се на све елементе наставе. Карактеристично је да је материјално-економски услов био на последњем мјесту квалитета успјешног учитеља средином протекле деценије. По оцени учитеља најважнији квалитети наставника су: (1) дидактичко-методичка припремљеност; (2) топлина и разумевање ученика; (3) стручност и потреба за сталним усавршавањем; (4) способност учитеља да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију ученика; (5) мотивисаност да своја знања и способности искористи у раду са ученицима. (Нешић, 1995).

У Републици Србији постоји велики несклад између остварених истраживања о педагошко-дидактичком усавршавању наставника, велики број објављених радова на ту тему и недовољна и несистематска примена постигнутих резултата. Та чињеница нас упозорава да нису искоришћене сазнајне енергије. Потребно је подстаћи и писање уџбеника о усавршавању наставника на свим нивоима наставе.

Закључак. За компетентног наставника се каже да ваљано остварује циљеве. Међутим, процјена компетенције наставника се обавља и са становишта испуњавања интереса групе ученика, студената, родитеља, државе. Да ли је неки наставник компетентан питање је на које би требало да одговоре и други а не само он сам.

Каквим критеријумима се процјењује квалитетан наставник? Један круг питања креће се око резултата које постиж, а други око средстава који се користе да би се резултати постигли. Окосница компетенције наставника су његове стручне, педагошке, дидактичко-методичке способности. Наставник би требало да добро познаје свој предмет и да се континуирано стручно усавршава. Компетенција наставника укључује и спремност за сарадњу са другим учесницима образовања и васпитања. У раду се подвлачи способност за доношење правих одлука о свим питањима образовања и наставе као основној карактеристици компетенције наставника.

Највиши степен компетенције наставника постиже се када се поклопе индивидуалне вриједности (когнитивне и некогнитивне) са захтјевима конкретне наставне дјелатности. Ова ситуација се

ријетко дешава. Зашто? Једна наставница може да биљежи висок ниво постигнућа у свом индивидуалном развоју. Она је имала одличан успјех на студијама, испољила је високе моралне стандарде у понашању, развила је психосоцијалне црте личности. Па ипак, сва ова постигнућа морају да дођу до израза у одређеној области дјелатности. Примјера ради, у некој од привредних, научних или политичких професија. Све друштвене дјелатности имају неку своју »природу«, своје специфичности. Свака од њих тражи њој *примјерена знања, вјештине и начине понашања*. Мало ко ће оспорити чињеницу да је компетенција трговца, корјенито другачији од компетенција научника, умјетника или политичара. Из ове околности слиједи тврдња да компетенција наставника који се обликује током школовања није самим тим гаранција да ће бити остварена и у пракси.

У искуству сваког образовања, афирмацију компетентног наставника могу да ометају институционална и правна рјешења, погрешно схватање аутономије универзитета, монопол на радно мјесто наставника (одсуство конкуренције), дјеловање идеолошких и политичких група на факултетима, културно-менталитетска свијест.

Коришћена литература:

Аврамовић, З. (2001): Усавршавање наставника у Србији, *Настава и васпитање*, бр. 1, стр: 120-126.

Делор, (1996): *Образовање – скривена ризница*. Извештај УНЕСКО.

Европска комисија (2005): *Образовање у Европи: различити системи, заједнички циљеви за 2010. годину*, *Педагогија* бр. 2. 256-271.

Каталог програма за стручно усавршавање запослених у образовању за школску 2003/2003., Министарство просвете и спорта, Републике Србије.

Нешић, Б. (1995): *Оцене учитеља и студената о квалитетима успјешног учитеља*, *Учитељ*, бр. 47-50.

Округли сто (2000): *Педагошко образовање будућих наставника*, *Педагогија*, бр.1, 69-99.

Попер, К. (1994): *Отворено друштво и његови непријатељи*. Београд: БИГЗ.

Чолић, Јљ. (2005): *Пут*. Београд: Хришћанска мисао.

Zoran AVRAMOVIĆ
Milja VUJAČIĆ

**TEACHERS' PROFESSIONAL (SELF)DEVELOPMENT AS A PRECONDITION
FOR COMPETENCES**

Abstract

This paper is about professional development of teachers. Having in mind the fact that knowledge is one of the most significant competences of teachers herewith, we point out the importance of teachers' professional development and self-development. Key issue affecting teachers' professional development relate to quality of teaching and teachers as key issues for teaching delivery. Authors point out key roles and teachers' competences in teaching process, as well as necessary elements for quality teaching. Authors also give reflection of the situation in Serbia in the field of teachers' professional development. In addition to that, some suggestion are given for improvement and overcoming of the situation. To support of these conclusions, authors recommend the revision of university curricula and founding of teachers' institutions for continuing professional development.

Key words: (self)development of teachers, quality, teachers' competences, education, teaching

СТРУЧНИ-ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНЦИ



Бранко ВОЈИНОВИЋ¹

ОСНОВНА ШКОЛА КАО ФАКТОР ОСТВАРЕЊА КОМПОНЕНТЕ ДРУШТВЕНО-МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Резиме

Аутор у овом раду полази од значаја основне школе и њене улоге као фактора остварења компоненте друштвено-моралног васпитања у процесу формирања и изградње цјеловите личности ученика. Потом истиче њен историјски развој и усмјерење, важност институције која остварује код ученика, навике, умјења, знања, компоненте друштвено-моралног васпитања. Посебна пажња и акценат посвећен је елементима наставе који се налазе у међусобној условљености, од којих зависи остварење компоненте друштвено-моралног васпитања (разних предмета, рада одјељењског старјешине, одјељењске заједнице, слободне активности ученика, посјете, излети, екскурзије, сарадња са другим институцијама и организацијама) предвиђено програмом основне школе. Добро планирана и осмишљена настава на нивоу школе има велики значај у реализацији компоненте друштвено-моралног васпитања. Основна школа у процесу наставе, уз помоћ наставника код ученика развија и ствара, умјења, знања, заузимајући своје мјесто између породице и друштва на добробит васпитања. Аутор такође износи мишљење и савремене погледе, принципа и методе који утичу на остварење компоненте друштвено-моралног васпитања у основној школи, која служи за припремање ученика за живот у друштву.

Кључне ријечи: развој школе, настава, одјељењски старјешина, одјељењска заједница, слободне активности ученика, посјете, излети, екскурзије, сарадња основне школе са другим институцијама и организацијама.

Развој школе

Стварање једне развијене и хармонијске личности незамисливо је без васпитно-образовних поступака на когнитивном и моралном плану који зависи од фактора васпитања. То је у нашем случају основна школа.

¹ Мр Бранко Војиновић, основна школа „Душан Кораћ“ Бијело Поље

Прво помињање школе историјски налазимо у Грчкој, која је симбол из датих времена учености и философије. Од Питагориног времена 582 год. п.н.е. на острву Самосу близу Мале Азије по први пут се помиње школа. То значи да прије Питагоре није било школа, већ се васпитавање обављало по начину усменог традиционалног предавања, један ученик-један учитељ. Питагора, називајући себе философом, истакао је да само философи траже истину, што је створио школу Питагоријски савез, који се бавио сазнањем, а оно води ка истини, начин да се достигне истина је школа, који је он утемељио, била је Питагорејска школа (савез) утичући на историју, науку, философију и цјелокупно друштво. Хегел с правом Питагору назива „првим наставником у Грчкој“ и „првим философом који је у Грчкој завео наставу из науке.“ (Хегел, 1975:169). У Питагориној школи (савезу) владао је ред који је имао свој кодекс понашања, у школи су учили и жене и мушкарци, елита у правом смислу и били углед града, ученици су бирани строгом селекцијом за школу, а доба узраста није играло неку значајну улогу. То што се сваки примљени ученик обавезивао на ћутање, уздржавање од „брбљања“ по Хегелу се „може уопште рећи, да је битни услов образовања, мора се почети тиме да се схватају мисли других људи.“ Значајне школе после Питагоре су: Милетска школа, Егејска, Атомистичка, Сократовска (морализма), Мегарска, Елидо-елитрејска, Циничка, Киренска, Платонова (академија), Аристотелова (перипатетичка), Стоичка, Епикурејска, Нова академија, Платонова александријска школа. Као и неоплатоничке школе, Римска, Сиријска, Пергамска, Атинска, Александријска школа и Латински неоплатинизам. Пуно ових школа у основи су биле философске. У њима се спроводио живот, преносило знање на своје суговорнике, ученике. Свака школа имала је своје питање, којим се бавила, тежећи да одговори шта је начело свега, његова суштина и смисао постојања.

Преглед значајних мишљења о школи и компоненти друштвено-моралног васпитања

Основна школа са Ј. А. Коменским (1592-1670) добија своје право садржајно утемељење, суштину и значај. Са разредно предметним часовним системом наставе радом фронталним обликом са више ученика, учитеља-наставника уз трајање наставе за један разред, школску годину по распореду предвиђених часова. Рад основне школе и њена организација унутрашња по Ј.А.Коменском уз примјену дидактичких принципа и данас је непревазиђена. Све људе је потребно васпитавати подједнако. А тешко је људско биће васпитавати, „вештина је над вештинама васпитавати човека најокретнијег и најпревртљивијег створа“ (Ј.А.Коменски, 1997:43), зато су потребни услови, школа, учитељ-наставник, програм, дидактички принципи и методе помоћу

којих ће се васпитавати човјек и људско у њему. Омладину оба пола треба васпитавати кроз општу наставу, а тај циљ је да „створе људе духом мудре, у раду паметне и побожне срцем“ (Ј. А. Коменски, 1997:87) остварујући образованост, врлину и побожност. Ученик треба да иде у основну школу пријее доба зрелости, а рад наставника са њим без удараца, строгости, присиле на основама воље, лако и благо, образујући се право, а не површно са суштином, а не формом да је темељно и да продире у темељ ствари откривајући њихово право значење и сврху. У школи је потребно да влада дисциплина која се не „сме примењивати ради учења и науке већ ради морала“ (Ј. А. Коменски, 1997:227). Наставу изводи један учитељ, највише четири часа дневно, дајући на јавне вјежбе за проучавање стотине ученика. Ученици стичу знање уз помоћ учитеља правим методама, благог подстицања, мудро управљање од стране учитеља, ученика, чему га сама природа усмјерава, води и гони учењу, а не да ученици осјећају одвратност, кривицом учитеља који не умију заповиједати, управљати у учењу племенитим и слободним духом. У школи треба да буде „тачан ред у свему“ (Ј. А. Коменски, 1997:104) да би добро функционисала и била бољом сједињујући вјештину проучавања са вјештином у распореду времена, ствари, услова и метода. Таква организација омогућава остварење постављених циљева у настави.

Вјештинама у школи више треба посветити одговорне пажње него наукама што преко примјера који треба да буде „добар“. Школски изглед за дјецу је потребно да буде привлачан, да свако одјељење и разред треба да има учioniцу са одређеним намештајем намијењеним за функционалну употребу у активностима ученика примјерено њиховом узрасту. Учионице треба да буду свијетле, чисте, простране и уредне, као и веће просторије, сале за физичко васпитање, дворане за скупове, позоришта и представе. Схватање Ј. А. Коменског о школи, њеном раду у васпитању ученика као целовите личности у којој је одговорна улога учитеља према ученицима не застаријева и актуелна је и данас како добар примјер истрајавања и савремености.

Жан Жак Русо (1712-1778) истиче, природно стање треба оплемењивати васпитањем, природу треба слиједити. Услови који окружују ученика потребно је да се ускладе у васпитању. Васпитач према ученику треба да буде пријатељски наклоњен и стручан. У свему га мора карактерисати човјечност и да служи за примјер. Русоово гледиште у васпитању истиче дијете-ученика потпомажући његову природу у развоју својем у томе учитељ својим ауторитетом не треба да ограничава природни развој и спонтано понашање дјетета-ученика. Идеје Ж. Ж. Русоа о васпитању и коришћењу научног знања које не спутавају развој ученика и његов слободни дух су увијек била добра основа и подстрек за усавршавање и развој васпитања и утицај на усавршавање тадашње школе.

Ј. Х. Песталоци (1746-1827), значајне компоненте васпитања у основној школи тумачи на начин побољшања дидактичке праксе која би утицала на унапређивање основне школе. Његов допринос практичног васпитања ученика је примјер учитеља који својим способностима утиче у васпитању и образовању широких народних маса. Васпитање сагледава у развоју човјекових снага које су „самоактивне“. Наглашава да компонента умно, друштвено-морално и тјелесно радна васпитања треба да допринесу складном развоју човјека и његових снага. Не само развијајући људску природу него васпитање треба да доприноси унапређивању људског рада и живота, спајајући наставу са производним радом. Однос ученик-учитељ треба да буде толерантан са уважавањем, разумијевањем, љубављу, поштовањем, за стварање наше природе за човјечност. Основа његовог васпитања је породично васпитање, а улога мајке је кључна у њему. А радно васпитање је у вези са компонентом друштвено-моралним васпитањем, гдје мајка своје дијете усмјерава у односе према људима, а основна школа ће те односе развијати и усавршавати. За Ј. Х. Песталоција компонента друштвено-моралног васпитања није да прича ријечима, већ на оном у пракси чињењу. Залагао се за унапређење основне школе као и компоненти умног и друштвено-моралног васпитања као и унапређење методика појединих наставних предмета. У процесу наставе уводи предмете матерњи језик, аритметику са почецима практичне геометрије, природопис, географију, цртање и пјевање. Од учитеља је тражио да буду познаваоци дјечје психичке способности којих у раду са ученицима треба у потпуности да се придржавају. А самосталности дјечјој је придавао велику пажњу у процесу васпитања, доприносећи изузетно побољшању и развоју школе.

Г. Кершенштајнер (1854-1932) је њемачки педагог који је дао пун допринос развоју теорије радне школе. За њега је идеја васпитања и образовања без временска као и идеја истине, љепоте, моралности у којој образовање има свој коријен. Школа је у служби државе да васпитава, у њој се стиче знање за активни рад. Зграда школе је једна врста храма у којој се одвија игра и радост омладине, у којој је све пространо, чисто и функционално. Најважнији у школи су „живи носиоци васпитног духа. Наставници у школи су „живи носиоци васпитног духа. Наставници и наставнице...морају се сви осјећати унутрашње повезани као један духовни ред, као браћа и сестре једне божанске службе. У одевању и држању, у творењу и делању, у речима и покретима, мора дух да дође до израза, онај дух који треба да је дух куће.“ (Г.Кершенштајнер, 1939:337). Хоћемо рећи у школи у свему треба да преовладава уједначен критеријум, а тимски рад свих остварење постављених циљева васпитања. Важност позива васпитача је у држави највиши позив који није само довољно „**бити васпитани ако већ за њега нисмо рођени.**“ (Г.Кершенштајнер,

1939:367). Васпитач, учитељ стварају живот у школи и ученицима пријатни, јер је то ученичка потреба и да усвајају знања у радном процесу, активно учествујући, а не књишко учећи уз пасивност, слушање и запамћивање. Ученицима усвојена знања у школи треба да користе за слједеће школовање и животни позив, радничка и грађанска занимања.

Џон Дјуи (1859-1952) је представник нове школе, негације и превазилажења интелектуалистичке. За њега основна школа је потреба друштва. Свакодневни живот човјека усмјерава га да се припрема кроз школу која ученику даје могућност слободе избора предмета у настави, раду и дисциплини. Школско васпитање потребно је вредновати на основу тога у којој мјери оно „ствара жељу за непрестаним развојем и пружа средства за његово остварење“ (Џ.Дјуи, 1970:41) цијенећи вриједност старе школе примјећује се да није дозвољавала ученику да његова личност и самосталност дође до изражаја. Занемаривана је дјечја потреба, интересовање, школа је у суштини била одвојена од живота са превеликим вербализмом у настави, апстрактношћу наставних садржаја уз коришћење забрана и казни, ауторитарношћу учитеља-наставника прекомјерна, недовољна опремљеност школског простора ученика и примјеном активности које имају радно васпитни смисао и креативност ученика. Стара школа дијете-ученика није узимала у центар наставне збиље, она је у „учитељу, уџбенику, ако хоћете свуда или нигдје, само не у нагонима или личном раду дјетета“. (Џ. Дјуи, 1936:20). У старој школи превладава искључиво књишко знање и учење, у њој нема правог ученичког рада, знање код ученика се механички усваја, једноличност истога ствара пасивност ученика, а не да ученици буду активни, закључују, провјеравају, сарађују, стварају, рјешавају задатке развијајући своје способности у правој мјери што је настојање Дјуиа да побољша, створи нову школу. Нова школа је потребно да оствари са друштвом услове, радионице, лабораторије, радилишта, игралишта да би се тежње младих и њихова интересовања могла остварити. Да би се компонента друштвено-моралног васпитања остваривала успјешно у школи треба омогућити продирање друштвеног утицаја духа у њој, школа је средина, „која је створена са изричитим циљем да утиче на духовне и моралне склоности својих чланова.“ (Џ. Дјуи, 1970:18). За Дјуиа није прихватљива одвојеност компоненте интелектуалног васпитања од друштвено-моралног васпитања и да оно није само пука послушност у школи. За њега је јединство знања понашања и чињења кључ компоненте друштвено-моралног васпитања кога треба провјеравати у пракси у животу и друштву. Школа је институција која треба да припреми ученика за живот у заједници учећи социјална искуства, она представља животну заједницу ученика и наставника, припремајући своје ученике за разноврсне улоге у животу и друштву.

А. С. Макаренко (1888-1939) у својим радовима и организацији васпитно-образовног рада у основној школи приоритет је дао васпитању у колективу, „јак појединац, јак колектив“. Колективно васпитање је остваривао колектив и живот у њему, кроз свјесну дисциплину. Успјех учења у школи зависио је од организације колектива и развијања радне самодисциплине у раду. Однос ученик-наставник је у уважавању и поштовању, пријатељски и другарски. За Макаренка васпитни рад у школи је ефикаснији када постоји „школско јавно мњење, општа школска дисциплина коју подржавају општи школски органи самоуправе“. (А. С. Макаренко, 1957:281). Макаренкове идеје о васпитању се односе на вријеме социјализма у тадашњој Русији. Његов приступ теоретичара и практичара у васпитању и учењу ученика, улози рада у школи повезаног са наставом довео је прави смисао организације социјалистичког колектива, живота у њему, карактеристику окружења школе и рада у њој. Основна школа као фактор остварења компоненте друштвено-моралног васпитања има веома значајну васпитну улогу, припремајући ученика за све што га очекује у животу, кад изађе из ње.

Суштина основне школе као фактора компоненте друштвено-моралног васпитања по Љ. Крнети и Н. Поткоњаку је: „она ту своју улогу обавља у виду наставе садржајем, организацијом, методама рада, оцењивањем, односима који настају у наставном раду између ученика, ученика и наставника итд, и других облика образовно-васпитног рада, утицајем наставника и наставничких колектива, читањем својом организацијом (режимом) живота и рада, укључивањем ученика у наш друштвени живот.“ (Крнета, Поткоњак, 1965:185). У наше вријеме основне школе могуће је остварење компоненте друштвено-моралног васпитања може се реализовати логиком организације школе путем наставе, ван наставним активностима, радом одјељењског старјешине, одјељењске заједнице, слободним ученичким активностима, посјетама, излетима, екскурзијама, сарадња са другим институцијама и организацијама. Највећи допринос у остварењу задатака компоненте друштвено-моралног васпитања према мишљењу ученика и наставника, „имају настава, затим ван-наставне активности ученика а најмање друштвене активности ученика“. (Јовановић, 1988:108). Добро осмишљена настава даје добре резултате, као и психо-социјална клима у школи и модел комуникације вршњака ученика и наставника ствара социјалну ситуацију која утиче на персоналне вјештине. Мишљења смо да су резултати у истраживању вриједни, они показују да је код вршњака, „блискост са вршњацима позитивно повезана са већином показатеља просоцијалне оријентације, позитивно је повезано са емпатијом, бригом за другог, са хуманитарним интересовањем, са спретношћу за помагањем“. (Шевкушић, 1995:155). Као и што је могуће у основној школи да се појави сплет околности и

утицаја у настави и клими школе који дјелују на ученика, на његово интересовање и околину у васпитно-образовном процесу који се не могу предвидјети у плану и програму, нити мјерити.

Настава се намеће као основни начин утицаја на развитак личности ученика у основној школи. Она је као и васпитање у основи друштвено историјски условљена. Циљеви, задаци и садржаји васпитно-образовног рада се мијењају у склопу друштва. Чиниоци наставе су наставник-ученик-дидактички обликован садржај (наставни материјал), примјењујући облике разноврсног рада, методе и средстава, остварујући основне задатке наставе, материјални (стицање знања, вјештина и навика), формални (психофизички развој) и васпитни (свестрано васпитање). „Настава је васпитно-образовни процес заснован на друштвено одређеним циљевима и задацима који се остварују на дидактичким обликованим садржајима, кроз разноврсне облике и помоћу различитих средстава. То је плански организован васпитно-образовни процес којим руководи наставник чији је задатак да помаже ученицима (полазницима) да стичу знања, вештине и навике и да се развијају као личности“ (Вилотијевић, 1999:84). Анализом обухватности и комплексности наставе, мишљења смо остварења компоненте друштвено-моралног васпитања у основној школи је потребно да полази од наставника, који је стручњак свога посла и који је задужен да одабира и припрема наставне садржаје, предвиђене програмом стављајући их у наставни план, помажући ученику да их у току наставе лакше савлада, научи, усвоји. У школи у току наставе најбоље се утиче примјером наставника у реализовању компоненте друштвено-моралног васпитања. „Нарочито се дјетињско доба много боље води и управља примјерима него ли прописима. Ако наређујеш, то слабо приања за дјецу: али ако показујеш како други раде, и сами ће почети тако да раде и без заповедања.“ (Коменски, 1997:81). У компоненти друштвено-моралног васпитања васпитним примјером наставник замјењује све остале утицаје и снажно вршећи притисак на ученика олако на њега изазива потребу да се мијења, лоше навике замјењује добрим. „Примјер је дакле прво и најважније васпитно средство: он нам даје очигледну и поучну слику свега оног што ћемо мислити, говорити и радити.“ (Масловарић, 1899:336). Добрим примјером код ученика у васпитању развијају се позитивне активности: одговорност, озбиљан однос према раду, истинитост, тачност, поштење, дисциплина и воља за самоучење и друге позитивности. Наставник је у основној школи ту, да примјером по коме ради, теме обради уз помоћ уџбеника, лакше реализује наставу и пренесе знање ученицима којима је потребно обезбиједити активну улогу и цијенити њихову аутономију у васпитању. За компоненту друштвено-моралног васпитања не постоји један предмет у настави, већ компонента друштвено-моралног васпитања обухвата

цјелокупне предмете и цјелокупну наставу, ваннаставне активности и цјелокупни рад основне школе у процесу васпитања. Кључ успјеха у остварењу ове компоненте васпитања не може се здушно постићи без стручности наставника и изучавање етике, као постизања уравнотеженог критеријума вриједности свих наставника у цијелом колективу школе, који имају исти приступ, исте ставове о вриједностима васпитања. Да се закључити да васпитање је шири појам од наставе, јер на ученика дјелују и други фактори васпитања, а не само школа, породица, медији, укупно окружење.

Одјељењски старјешина - је мјесто посебног значаја у основној школи, непосредног руководиоца у компоненти друштвено-моралног васпитања ученика од кога зависи цјелокупно васпитање. Он се брине о квалитету учења ученика његовом напредовању у наставном и административном раду у одјељењу. „Одељењски старјешина упознаје породичне и социјалне прилике ученика, упознаје његова посебна интересовања, способности као и професионална интересовања и преузима мере за пружање помоћи и интензивирање позитивних (друштвено и лично) прихватљивих особина и својстава личности у оквиру свих компоненти и васпитања (морално, интелектуално, радно-техничко, естетско и физичко-здравствено) и васпитања уопште, односно интензивирању образовних исхода.“ (Качапор, 1999:163). У склопу компоненте друштвено-моралног васпитања одјељењски старјешина допуњује васпитне утицаје својих колега предметних наставника цијеле основне школе, друштва, породице. Ову улогу му је друштво повјерило као комплетној личности, стручњаку, професионалцу за васпитање, наставнику са богатим искуством и способношћу. „Доброг наставника карактерише и педагошки таленат, као и смисао за стваралачки рад“ (Баковљев, 1998-518). У нашем случају, компоненте друштвено-моралног васпитања, жива ријеч одјељењског старјешине у оквиру основне школе кроз наставни процес је незамјењива. Јер, одјељењски старјешина треба да буде „узор моралног понашања за своје ученике...(да поседује квалитете)...стабилност личности, морална зрелост, широко образовање и култура, темељна стручност, педагошка култура, позитиван став и однос према педагошком позиву и ученицима.“ (Вукасовић, 1986:47), иницијатор у тиму својих колега у школи рад на васпитању ученика, од кога пуно зависи. Формира одјељењску заједницу и развија рад на развоју одјељењске заједнице. Планира активности одјељењског старјешине „програм рада одељењског већа (главни и оперативни), програм рада са одељењском заједницом, програм педагошког образовања родитеља (оперативни)“ (Ранчић, 2001:16) којим ће рационализовати свој рад без импровизација и гдје ће изабрати праве методе васпитног утицаја на ученике, сарађујући са директором, помоћником директора, са педагошком психолошком службом у школи и

родитељима. У основној школи одјељењски старјешина прво учитељ, а потом наставник од поласка у школу ученика до завршетка води бригу о остварењу компоненте друштвено-моралног васпитања.

Одјељењска заједница ученика је услов у коме се ученик колективно васпитава и образује проводећи динамично одређено вријеме по распореду часова на настави у школи. Избором руководства одјељењске заједнице она се организује на почетку школске године, доноси годишњи план рада одјељења и задужује задатке члановима и руководству одјељењске заједнице, предвиђени годишњим планом рада. „Колектив ученика представља друштвени оквир за остварење моралног васпитања али истовремено и фактор тог васпитања.“ (Ђорђевић, 1996:29). Одјељењска заједница је право место за ученика гдје он упознаје и развија смисао за колективни (друштвени) живот, самостално се залажући да рјешава своје обавезе, задатке и дилеме које га прате, припадајући одјељењској заједници (одјељењу) коме припада друговима са којима дружи, усвајајући правила понашања која прихвата цијело одјељење. У одјељењској заједници се ради групно, у чему се примјећује слобода и креативност ученика, иницијатива, предлозима садржаја, гдје га треба прилагођавати интересовању, потребама и склоностима, способностима и искуству. Кључан рад у одјељењској заједници одјељењског старјешине је колективна анализа и понашања ученика. Колективне активности ученика више доприносе остварењу компоненте друштвено-моралног васпитања у основној школи, него све што ради наставник без ученичког ангажмана. Анализирајући свој рад ученици ће подстицати своје мотиве, вољу за успјех и тежњу да буду добри у учењу, понашању и владању. Логиком повезаности и припадања одјељењској заједници, кроз дружења, да се код ученика развија слобода изражавања мисли, искреност, повјерење, праведност, поштење, другарство, пријатељство, толеранција. У одјељењској заједници негативности понашања једноставније и лакше васпитно оправданије сузбити колективно, нетрпељивост, егоистично понашање, нетолеранцију, неповјерење, сукобе, укључујући саме ученике да они сами доносе права васпитна рјешења. Утицај одјељењске заједнице на отклањање негативности које долазе са улице у основној школи, асоцијалног понашања појединца и група далеко је јачи и снажнији него што то изгледа на први поглед, тога наставник и одјељењски старјешина требају бити свјесни.

Слободне активности ученика обухватају укључење ученика према њиховом интересовању, програмирање према узрасту, уз мишљење педагога, одјељењског старјешине у сарадњи са родитељима, гдје се мора водити рачуна о успјеху ученика, јер за лоше ученике у учењу слободне активности су још веће оптерећење за ученика. Циљ слободних

активности ученика је да ученици лакше изврашавају своје могућности и боље развију своје склоности, постижући осамостаљење у раду са својим способностима. Начин организовања слободних ученичких активности је у „секције, клубове, друштво. Оне се групишу у четири подручја: а) предметне (научно-истраживачке), б) културно-уметничке, в) техничке и радно-производне, г) спортско-рекреативне.“ (Бендић, 1998:59). У циљу компоненте друштвено-моралног васпитања основна школа и друштвене организације организују своје подмлатке, дјечји савез, ученичка задруга, подмладак црвеног крста, покрет горана, млади истраживачи, клубови младих техничара, савез извиђача и други. Поред слободних активности ученика, школа организује и бројне манифестације: квизове знања, вечери поезије, спортске активности, такмичења, сусрете и разговор са културним радницима, научницима, пјесницима, сликарима, музичарима и другим личностима угледним у свом послу, интересантним за основну школу. Васпитно дјелује публикација ученичких радова у дјечјој штампи и медијима, ђачкој позорници, изложби, концерту, спортским и другим такмичењима, друштвено корисни рад. Веза сарадње основне школе и друштвене заједнице (средине) путем слободних активности доприноси остварењу компоненте друштвено-моралног васпитања на прави начин. Вредновање слободних активности и ван наставних активности ученика у основној школи, њихових постигнутих резултата врши школски педагог, одјељењски старјешина, разредна вијећа, помоћници директора, директор, стручни активни и наставничко вијеће.

Посјете, излети, екскурзије у настави омогућавају да оно што не може да се научи и усвоје знања у оквиру просторија школе даје могућност да се то оствари путем екскурзије. „Екскурзија (лат. excursio-излет, кратак пут, путовање)-облик наставе непосредног проучавања наставних садржаја на адекватним изворима који се успјешно не би могли проучавати у разреду. Омогућава организовање ширег и потпунијег посматрања и проучавања различитих предмета, појава, процеса и законитости у природним или реалним (производним) условима, као и посете фабрикама, музејима, изложбама, историјским и културним споменицима, различитим установама и сл.“ (Педагошки лексикон, 1996:149). Екскурзија у основној школи омогућава превазилажење књишких мањкавости у стицању теоријских и практичних знања ученика, очигледности, у чему она има свој прави и практични смисао да је ништа не може замијенити у настави. Екскурзија допуњује, обogaћује наставни рад, доприноси провјери ученичких знања, „омогућује стицање потпунијих, дубљих и трајних знања“ (Вилотијевић, 2000:330) и организационих способности прије поласка на екскурзију и у часу извођења, развијају самосталност и снажљивост ученика, развијајући пријатељство, другарство, солидарност, међусобно разумијевање ученика, хуманост,

културу опхођења и друге друштвено-моралне врлине и вредности. Прави успјех екскурзије у реализацији компоненте друштвено-моралног васпитања је „настава на екскурзији“ (Вилотијевић, 2000:331) у пуно чему зависи од предходног систематског и поступног планирања, као и од залагања одјељењског старјешине и његових активности. Директор школе је одговоран за извођење екскурзије.

Екскурзија у својој реализацији има своје фазе, планирање, садржај, извођење и извјештај о реализацији екскурзије, и сређивање утисака са ње у чему треба да влада увијек што боља свјесна дисциплина ученика. Извјештај о реализацији екскурзије разматра и усваја наставничко вијеће и школски одбор. Одјељењски старјешина упознаје родитеље са извјештајем, а на крају извјештај о изведеној екскурзији по усвајању се уписује у дневник рада, школски љетопис и годишњи извјештај о раду школе.

Сарадња основне школе са другим институцијама и организацијама на плану остварења компоненте друштвено-моралног васпитања, средства јавног информисања, штампа за дјецу „дечји листови“, радио и телевизија врше утицај на ученика као и на одрасле. Тако издавачка предузећа издају публикације и научне књиге које у основној школи имају велики значај. Књига за школу има велики значај, јер је за ученика извор знања. Насупрот научне књиге и књиге за основну школу постоје књиге „шунд литературе“ или „жуте штампе“ које утичу негативно на ученика, његову свијест, вриједности и компненту друштвено-моралног васпитања. Одговорност је уредника у издавачким кућама да воде рачуна о правом квалитету медија у интересу основне школе да у себи садрже праве васпитне друштвено-моралне поуке и поруке.

Спортска друштва веома васпитно дјелују на ученика развијајући здравствено васпитање, дружење, самодоказивање, постигнуће, такмичарски дух и подстрекивање спортских резултата, гдје можемо издвојити: другарство, пријатељство, колективизам, смисао за припадање колективу, патриотизам, интернационализам, хуманизам, истрајност, одлучност, упорност, пожртвовање, борбеност, храброст, понос, част, смјелост, осјећање успјеха и побједи, углед, фер-плеј и подношење спортских пораза. Такође су врло битне и **историјски и културни догађаји и манифестације** у чему наставник има значајну улогу у остварењу објашњавајући ученику да разумије, схвати садржај и тумачење одређених активности и догађаја из прошлости које ће имати јак утицај на ученика. Питање које не треба изоставити и олако занемарити поред породице а снажно се рефлектује, осликава на личност ученика је **утицај „васпитања улице“ у основној школи**. Ученик слободно вријеме ван школе и учења спроводи кући, без контроле у породици или кругу својих вршњака на улици. У неорганизованом слободном времену, ученик се

срета на улици, парку, пољани или игралишту са групама и појединцима који имају захтјеве сумњивих вредности, што се у пракси зове „улично васпитање“ за оно дијете које се слободније понаша. Истичемо да „улица“ има пуно специфичности које нема ни један други фактор у остваривању компоненте друштвено-моралног васпитања. Карактеристика улице је што у њој владају правила изван куће и изван школе, дјеца их сама усвајају и доносе по својој замисли, поштујући их сат-два изван учења и кућних обавеза. Улица омогућава од дјеце, изнуђује да ураде нешто са својим вршњацима у посебној средини, за њих без ичије контроле у разним играма и саставима својих група што не могу ни у кући ни у школи. У групама дјеца могу лако кроз игру и да уђу и да изађу, бирајући своје другове и вођу у групи. Како за одрасле „кафана“, тако за дјецу-ученике „улица“ је место гдје се окупљају да проводе слободно вријеме после школе са својим вршњацима, друговима да се друже и испричају. Значај специфичности улице је у томе што се у њој облици дјечје забаве и живота одвијају скоро без икакве контроле било чије слободне жеље, већ по дјечјој замисли, како то она осјећају, знају и умију. На улици, у слободном времену, окупљајући се дјеца у опуштениости са својим вршњацима да се друже, испричају и поистовјете, кроз игру, са својим идолима изван учења и кућних обавеза проводе слободно вријеме. Улица утиче код ученика на стварање: социјализације, посебне и специфичне врсте, самоиницијативности, критичности, самоконтроле, другарства, пријатељства, привржености, разумијевања, принципијелности, искрености, поштења, хуманости, солидарности и слично, позитивних особина прихватљивих за компоненту друштвено-моралног васпитања која се захтијева у основној школи. Позитивни утицај, васпитни, „улице“ од стране породице на дијете-ученика треба посматрати благо-наклоно и флексибилно да не би дјеца-ученици били на губитку. Јер, живот ученика је увијек у неизвесности утицаја не само добрих појединаца вршњака који га окружују већ и оних, лоших, препредених, неискрених, лукавих, подмуклих, са лошим намјерама чије намјере и понашање није лако открити а камо ли предвидјети. То лоше ученик учи на „улици“ како да умије лакше да му се супротстави, лошим намјерама лоших људи, не подпадајући под њиховим утицајима, јер таквих понашања их очекује у животу својих вршњака. Таква понашања ученика лакше је научити у групи на улици него у породици или основној школи, гдје у овом случају улица је у позитивном случају једна школа.

А лоше стране „улице“ су: крађа, лаж, насилништво, туча, криминал, пушење, алкохолизам, дрога, наркоманија, проституција, хулиганство, деликвенција, стварање банди, језик улице и шатровачки жаргон, лош морал који се одражава на живот у окружењу основне школе, живјети било како је успјех, без напора, труда и рада, бити подмитљив,

корумпиран, варалица, шпијун, превртљивац са сналажљивошћу, успјешан у корупцији и криминалу, таква „улица“ са негативностима не може а да не утиче на основну школу и ученике у њој. Зато наставници и родитељи треба да су свјесни опасности које вребају ученике-дјецу са негативношћу „улице“ и уз присну сарадњу да одговоре на прави начин васпитног утицаја основне школе изазовима.

Умјесто закључка

Основна школа, као фактор остварења компоненте друштвено-моралног васпитања, путем васпитног утицаја свих учитеља-наставника у тимском раду, организованим на плански систематичан начин је одговорна за крајње исходе васпитања ученика, припремајући га за живот као цјеловиту личност, са неопходним умјењима, знањима, компоненте друштвено-моралног васпитања, предвиђеним програмом рада кроз све облике наставе и ван-наставних активности и сарадњом са средином у којој се налази.

Основна школа, уз сву своју организованост рада, неопходно је да цијени све остале факторе утицаја и васпитања због своје значајне и неизоставне мисије коју остварује у друштву, иако је она „огледало друштва“, јер не може бити ни боља ни гора него само друштво. Она сама не васпитава, то чине и други фактори васпитања, али је једини стуб васпитања који окупља и усмјерава, координира све факторе, кроз васпитно наставни процес предвиђеним програмом, дидактичко-методичким принципима, методама и облицима васпитног рада. Кључну ријеч у њој имају ученик-наставник, а улога наставника је одговорна и независна, у процесу наставе и ван-наставним активностима школе.

Литература

- Хегел, Историја философије I, Бигз, 1975.год.
- Коменски, Ј.А., Велика дидактика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.год.
- Кершенштајнер, Б.Г., Теорија образовања, Геца Кон ад, 1939. год.
- Дјуи Џ., Васпитање и демократија, Обод Цетиње, 1970. год.
- Дјуи Џ., Школа и друштво, Издавачка кућа Рајковић, Београд, 1936. год.
- Макаренко А.С., Изабрane педагошке расправе, МП Веселин Маслеша, Сарајево, 1957. год.
- Крнета Љ., Поткоњак Н., Поткоњак М., Педагогија, Завод за уџбенике и наставна средства СР Србије, Београд, 1965. год.
- Јовановић Б., Школа и васпитање, Учитељски факултет у Јагодини, 1988. год.

Шевкушић С., Ефекти кооперативног учења на процосијално понашање ученика, Институт за педагошка истраживања ученика, Зборник 21, Београд 1995. год.

Вилотијевић, М., Дидактика I, Научна књига, Учитељски факултет, Београд, 1999. год.

Масловарић, В.Р., Важност примјера у васпитању, Просвета, Београд, 1899. год.

Качапор С., Увод у школску педагогију, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999. год.

Баковљев М., Скица доброг наставника, скица портрета успјешног наставника, Педагошка стварност бр.7-8, Нови Сад, 1998. год.

Вукасовић А., Оспособљеност наставника за одгојни рад, Учитель бр.20, Београд, 1986. год.

Ђорђевић Ј., Морално васпитање, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 1996. год.

Бендић, Р.Б., Развијање позитивних карактерних особина ученика организовањем ван-наставних активности, Учитель, Београд, 1998. год.

Педагошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 1996. год.

Вилотијевић М., Дидактика 3, Организација наставе II издање, Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет Београд, 2000. год.

Branko VOJINOVIĆ

PRIMARY SCHOOL AS A TOOL FOR REACHING SOCIO-MORAL COMPONENT OF EDUCATION

Abstract

In this paper, author begins from the important role of primary school for the development of society-moral components in education and for the process of forming of a personality of junior pupil. He emphasises historical development and aim of primary school, its importance as an institution that realizes teaching goals with students such as conduct, competences, knowledge and socio-moral components. Special emphasis is given to teaching elements that are in close correlation such as subjects, teaching, homeroom teacher's work, classroom, outdoor activities, cooperation with other institutions and organizations). Well-planned teaching has a great importance and influence on the realisation of the school curriculum. Thanks to teacher's guidance, primary school, realizes its role. Cooperation of school with parents, local and broader community is very important. In addition, author presents opinions, current views, principles and methods that may add to realization of society-moral components of education in primary schools, and help pupils' preparation for active social life.

Key words: development of school, school teachings, c homeroom teacher, free activities, extracurricular activities, excursions, visits, cooperation with other institutions and organizations

АКТУЕЛНОСТИ



Radovan OGNJANOVIĆ¹

OBAVEZNI IZBORNI PREDMETI U GIMNAZIJI

Rezime

U ovom radu prikazano je uvođenje obaveznih izbornih predmeta kao osnovne novine u reformisanoj gimnaziji. Razmatraju se promjene u sedmičnim brojevima časova uzrokovane primjenom nastavnog plana reformisane gimnazije, zastupljenost pojedinih obaveznih izbornih predmeta, dopuna maturalnog standarda,... Poseban naglasak dat je organizaciji nastave obaveznih izbornih predmeta.

Ključne riječi: opšta gimnazija, obavezni izborni predmeti, dopuna maturalnog standarda, organizacija nastave obaveznih izbornih predmeta

*„Neke knjige treba okusiti,
neke druge gutati, a
nekoliko njih gristi i svariti“*
Frensis Bekon (Francis Bacon)
(1561-1626)

U okviru temeljne reforme douniverzitetskog obrazovnog sistema, sve gimnazije u Crnoj Gori, ukupno 23, primjenjuju novi Nastavni plan² od školske 2006/2007. godine.

1. Obavezni izborni predmeti u Nastavnom planu reformisane gimnazije

Za razliku od prethodnih nastavnih planova gimnazije, koji su imali fiksiranu ponudu predmeta, reformisani plan (tabela 1) ima tri komponente:

- obavezni predmeti,
- obavezni izborni predmeti i
- obavezni izborni sadržaji.

¹ Samostalni savjetnik I u Zavodu za školstvo

² Rješenjem br. 01-1584 od 24. 03. 2004. godine, Ministarstvo prosvjete i nauke je utvrdilo opšti dio javno-važećeg obrazovnog programa za opštu gimnaziju.

Obavezni izborni predmeti omogućavaju učeniku da izabere one predmete koji su u skladu sa njegovim sklonostima, interesovanjima i koji su u funkciji njegovog daljeg školovanja. Učenik ima, do izvjesne mjere, priliku da bira šta će da uči i tako određuje elemente svog školovanja. Takvo obrazovno iskustvo učenika će biti bogatije, jer je učenje svakako kvalitetnije kada se uči gradivo za koje je učenik istinski zainteresovan.

Tabela 1. Nastavni predmeti u opštoj gimnazije³

Obavezni predmet	Razred				Standard	Maturski standard
	1.	2.	3.	4.		
Maternji jezik i književnost	4	4	4	4	548	548
Službeni jezik kao nemat.	2	2	2	2	274	274
Matematika	4	4	4	4	548	548
Prvi strani jezik	3	3	3	3	411	411
Drugi strani jezik	2	2	2	3	306	306
Istorija	2	2	2	2	274	274
Fizičko vaspitanje	2	2	2	2	274	
Muzička umjetnost	1	→			35	140
Likovna umjetnost	←	1			35	140
Latinski jezik			2		70	140
Geografija	2	2			140	210
Biologija	2	2	2		210	310
Hemija	2	2	2		210	310
Fizika	2	2	2		210	310
Psihologija		2			70	140
Sociologija				2	64	140
Filozofija				2	64	140
Informatika	2				70	140
Obavezni izborni predmeti	3	3	6	8		
Obavezni izborni sadržaji	1+1	1+1	1+1	1		
UKUPNO	33	33	33	31		

Reformisani plan određuje da učenik postupno - kako se bliži maturski ispit - stiže sve više kontrole nad svojim obrazovanjem. U prvom razredu gimnazije, obavezni predmeti čine 90 odsto, dok su ostali dio obavezni izborni

³ Službeni jezik kao nematernji se izučava samo u gimnazijama na albanskom jeziku gdje se broj časova ovog predmeta dodaje ukupnom zbiru za sve razrede.

predmeti i obavezni izborni sadržaji. Međutim, do četvrtog razreda, više od četvrtine plana čine obavezni izborni predmeti.

Obavezni izborni sadržaji mogu biti: kulturno-umjetnički sadržaji, sportske aktivnosti, istraživački rad, dobrovoljni socijalni rad i dr. Gimnazija je obavezna da organizuje obavezne izborne sadržaje i oni čine sastavni dio godišnjeg plana rada škole.

2. Uticaj promjene nastavnog plana na promjene sedmičnog broja časova obaveznih predmeta

Primjenom novog Nastavnog plana dolazi do promjene sedmičnog broja časova za većinu nastavnih predmeta. Ranije su se primjenjivali nastavni planovi tri⁴ gimnazijska smjera: opšteg smjera, društveno-jezičkog smjera i prirodno-matematičkog smjera. Nastavni planovi za smjerove bili su različiti, a u gimnazijama su se razlikovali i brojevi odjeljenja u pojedinom smjeru.

Tabela 2. Razlika u sedmičnom broju časova

NAZIV PREDMETA	Razlika u sedmičnom broju časova
Fizika	-273
Logika	-178
Geografija	-178
Muzička umjetnost	-152
Likovna umjetnost	-151
Latinski jezik	-148
Biologija	-126
Ustav i prava građana	-86
Filozofija	-75
Hemija	-63
Maternji jezik i knjiž.	-44
Istorija	-43
Sociologija	-34
Fizičko vaspitanje	0
Informatika	0
Psihologija	0
Prvi strani jezik	+ 19
Drugi strani jezik	+ 86
Matematika	+ 131

⁴ U Gimnaziji »Slobodan Škerović« postojale su i dvije specijalističke gimnazije (Matematička gimnazija i Filološka gimnazija) koje su radile po posebnim nastavnim planovima.

Zbog promjena u sedmičnom broju časova, pojavio se određeni broj nastavnika koji imaju manji broj časova od utvrđene norme. Naravno, pojavila se i potreba da gimnazija angažuje nastavnike za predmete iz kojih je povećan broj časova.

Proračuni⁵ pokazuju da - nakon četiri godine primjene (novog) plana opšte gimnazije - dolazi do razlika⁶ u sedmičnom broju časova (za sve gimnazije u Crnoj Gori) koje su date u tabeli 2.

Vidimo da su najveće promjene za ukupan broj časova *fizike* (-273) i *matematike* (+131). Međutim, u nastavnom planu opšte, reformisane gimnazije javlja se relativno velik broj (3+3+6+8) časova namijenjenih obaveznim izbornim predmetima. Sedmični broj časova (2229) obaveznih izbornih predmeta u svim gimnazijama u školskoj 2009/2010. godini odgovara normi za približno 112 nastavnika!

3. Predmetni programi obaveznih izbornih predmeta

Izbor obaveznih izbornih predmeta zavisi od interesovanja i afiniteta učenika, planova za buduće školovanje, resursa njihovih gimnazija, kao i obaveze da polažu maturalni ispit. Napravljeno je 38 predmetnih programa obaveznih izbornih predmeta (tabela 3). Njihov spisak nije konačan, već se ažurira na godišnjem nivou.

Tabela 3. Obavezni izborni predmeti u opštoj gimnaziji

	Obavezni izborni predmet	1.r.	2.r.	3.r.	4.r.
1.	Algoritmi i programiranje			3	→
2.	Biohemija				3
3.	Logika			2	→
4.	Etika				2
5.	Molekularna biologija i genetika			3	→
6.	Muzika – moj jezik			2	2
7.	Odabrana poglavlja fizike			3	→
8.	Pojedinac u grupi			3	→
9.	Sintaksa latinskog jezika				3
10.	Sociologija kulture			3	→
11.	Turistička geografija Crne Gore			3	→

⁵ U publikaciji “Obavezni izborni predmeti u opštoj gimnaziji” dat je način i rezultat izračunavanja promjena u sedmičnom broju časova za sve gimnazije u Crnoj Gori zajedno. Takođe, na pratećem CD-u publikacije dat je i program za izračunavanje odgovarajućih promjena na nivou pojedine škole.

⁶ Razlike su u odnosu na stanje koje bi bilo da se ne primjenjuje (novi) plan opšte gimnazije.

12.	Umjetnost i vizuelne komunikacije	1	1	2	2
13.	Engleski jezik – III strani jezik	2	2	3	3
14.	Francuski jezik – III strani jezik	2	2	3	3
15.	Ruski jezik – III strani jezik	2	2	3	3
16.	Italijanski jezik – III strani jezik	2	2	3	3
17.	Njemački jezik – III strani jezik	2	2	3	3
18.	Španski jezik – III strani jezik	2	2	3	3
19.	Opšta lingvistika	2	→	→	→
20.	Teorija književnosti	2	2		
21.	Matematičke funkcije u fizici	1	1	2	2
22.	Problemska fizika	1	1	2	
23.	Hemija i život	1			
24.	Komunikologija	1			
25.	Biodiverzitet	1	1	2	2
26.	Izabrani sport	1	1	2	2
27.	Ekologija i zaštita životne sredine	1	1	2	2
28.	Debata		2		
29.	Medijska pismenost		2	→	
30.	Građansko obrazovanje	1	1	2	2
31.	Poslovna informatika		2	→	
32.	Turski jezik – III strani jezik		2	3	
33.	Metode i tehnike istraživanja u hemiji		1		
34.	Računarske i veb prezentacije		2	→	
35.	Metode izolovanja i identifikacije organ. supstancija				1
36.	Istorija religije 1	1	→		
37.	Istorija religije 2			1	→
38.	Evropske integracije			1	→

4. Obavezni izborni predmeti i dopuna maturalnog standarda

Za razliku od ranijih nastavnih planova, Nastavni plan opšte gimnazije (tabela 1) propisuje *standard* i *maturalni standard*.

Standard iz obaveznog predmeta je ukupan broj časova koje učenik ima iz tog predmeta na kraju četvororazrednog školovanja u gimnaziji. Maturalni standard za predmete propisan je Nastavnim planom opšte gimnazije.

Učenik na maturalnom ispitu polaže dva obavezna predmeta po svom izboru. Da bi prijavio obavezni predmet, neophodno je da zadovolji tzv. *maturalni standard* za taj predmet, tj. da ima ukupan broj časova predviđen maturalnim standardom.

Kako se može ispuniti maturalski standard?

Za pojedine obavezne predmete nema razlike između standarda i maturalskog standarda, tako da će svaki učenik završetkom četvrtog razreda imati ispunjen maturalski standard za te predmete. Za ostale obavezne predmete učenik može da ispunji maturalski standard tako što će se odlučiti za odgovarajući obavezni izborni predmet. Zbog toga predlažemo da gimnazija, prilikom izrade nacrtu školske liste obaveznih izbornih predmeta, kao jedan od kriterijuma uzme i dopunu maturalskog standarda.

Šta se polaže na eksternom maturalskom ispitu?

Maturalski ispit predstavlja provjeru uspješnosti učenika pri usvajanju neophodnih standarda znanja.

Na maturalskom ispitu učenik polaže četiri predmeta:

- *Maternji jezik i književnost,*
- *Prvi strani jezik ili matematiku i*
- *dva predmeta po izboru.*

Učenik može da bira samo one predmete za koje je ispunio maturalski standard.

Kao što vidimo (tabela 1), za pet predmeta poklapaju se standard i maturalski standard, tako da učenik koji završi četvrti razred opšte gimnazije ima ispunjen maturalski standard za predmete:

- Maternji jezik i književnost
- Matematiku,
- Prvi strani jezik,
- Drugi strani jezik i
- *Istoriju.*

Fizičko vaspitanje se ne polaže na maturalskom ispitu. Za ostalih 11 predmeta potrebno je dopuniti maturalski standard.

Plan izučavanja osnovnih obaveznih izbornih predmeta za dopunu maturalskog standarda dat je u tabeli⁷ 4.

⁷ Znak “→”, u koloni za jedan razred, isto kao i u tabeli 3, označava da se prenosi odgovarajuća vrijednost iz kolone za prethodni razred. Naime, ako posmatramo vrstu koja se odnosi na predmet *Odabrana poglavlja fizike*, onda vidimo da je to osnovni obavezni izborni predmet za dopunu maturalskog standarda iz *Fizike* i da se može izučavati sa 3 časa u trećem ili u četvrtom razredu. Učenik ne može izučavati *Odabrana poglavlja fizike* i u trećem i u četvrtom razredu, već treba da se opredijeli za jedan od ta dva razreda. Ista situacija je i za obavezne izborne predmete: *turistička geografija Crne Gore, molekularna biologija i genetika, pojedinac u grupi, sociologija kulture i algoritmi i programiranje*.

Tabela 4. Razredi i sedmični brojevi časova osnovnih obaveznih izbornih predmeta za dopunu maturalskog standarda

Osnovni obavezni izborni predmet za dopunu maturalskog standarda	3. razred	4. razred	Obavezni predmet čiji se maturalski standarda dopunjava
Muzika-moj jezik	2	2	Muzička umjetnost
Umjetnost i vizuelne komunikacije	2	2	Likovna umjetnost
Sintaksa latinskog jezika	0	3	Latinski jezik
Turistička geografija Crne Gore	3	→	Geografija
Molekularna biologija i genetika	3	→	Biologija
Biohemija	0	3	Hemija
Odabrana poglavlja fizike	3	→	Fizika
Pojedinac u grupi	3	→	Psihologija
Sociologija kulture	3	→	Sociologija
Logika	2	→	Filozofija
Etika	0	2	
Algoritmi i programiranje	3	→	Informatika

Obavezni izborni predmeti *muzika - moj jezik* i *umjetnost i vizuelne komunikacije*⁸ izučavaju se sa dva časa sedmično u trećem i u četvrtom razredu. Da bi učenik dopunio maturalski standard iz *muzičke umjetnosti*, potrebno je da izučava predmet *muzika - moj jezik* i u trećem i u četvrtom razredu, dok je za *likovnu umjetnost* potrebno da izučava predmet *umjetnost i vizuelne komunikacije* i u trećem i u četvrtom razredu.

Predmetni program obaveznog izbornog predmeta *logika* napravljen je za izučavanje u trećem razredu, a predmeta *etika* za izučavanje u trećem ili u četvrtom razredu. Da bi učenik dopunio maturalski standard za *filozofiju* potrebno je da, sa dva časa sedmično, u trećem razredu izučava *logiku*, a u četvrtom – *etiku* ili da u četvrtom razredu izučava i jedan i drugi predmet.

U slučaju kada, zbog kraće nastavne godine u 4. razredu, učeniku za dopunu maturalskog standarda nedostaje 4 časa, onda taj nedostatak može dopuniti u toku nastavne godine izradom seminarskih i projektnih zadataka iz odgovarajućeg osnovnog obaveznog izbornog predmeta za postizanje maturalskog standarda.

⁸ *Umjetnost i vizuelne komunikacije* je obavezni izborni predmet koji se izučava u sva četiri razreda, ali se za dopunu maturalskog standarda priznaju - samo časovi u trećem i u četvrtom razredu.

5. O organizaciji nastave obaveznih izbornih predmeta sa aspekta dopune maturalnog standarda

Zavod za školstvo je, u susret početku implementacije plana opšte gimnazije, u oktobru 2005. godine uputio poziv svim nastavnicima gimnazija, stručnim aktivima i školskim zajednicama učenika da predlože:

A) naziv obaveznog izbornog predmeta,

B) člana komisije za izradu programa obaveznog izbornog predmeta, ili

C) kompletno urađen program obaveznog izbornog predmeta.

Za svaki od prijedloga predviđeno je da se popuni po jedan formular. Poziv je naišao na veliko interesovanje i Zavodu su dostavljena: 177 obrazaca A-predloga; 50 obrazaca B-predloga i 88 obrazaca C-predloga. Time je započelo formiranje liste obaveznih izbornih predmeta koja nikada neće biti konačna, već će, prije svega, gimnazijski nastavnici, neprekidno dograđivati ovo „zdanje“ i širiti ponudu učenicima gimnazije.

U sadašnjoj fazi razvitka imamo 38 obaveznih izbornih predmeta (tabela 3). Gimnazija, na osnovu ove liste, svake godine donosi svoju, *školsku listu obaveznih izbornih predmeta* za svaki razred. S obzirom na to da školska lista obaveznih izbornih predmeta predstavlja bitan faktor u ukupnoj organizaciji rada škole, neophodno je da njena izrada zadovolji i odgovarajuću proceduru. Neophodno je da u izradi nacrti i donošenju odluke o školskoj listi obaveznih izbornih predmeta svoje stavove iskažu učenici, njihovi roditelji, nastavnici, odnosno stručni aktivisti i školski odbor. Naravno, zbog različitih opredjeljenja učenika, gimnazija neće uvijek uspjeti da realizuje nastavu iz svih predmeta sa školske liste.

Gimnazija treba da dostavi Ministarstvu prosvjete i nauke i Zavodu za školstvo podatke o organizovanju obrazovnih grupa za obavezne izborne predmete. Ovi podaci treba da sadrže spisak obaveznih izbornih predmeta iz kojih je organizovana nastava, broj obrazovnih grupa za taj predmet i broj učenika u grupama.

Prilikom realizacije nastave obaveznih izbornih predmeta gimnazije koriste tzv. *dnevnik rada obrazovne grupe*. Predlog o sadržaju dnevnika rada obrazovne grupe (dat u publikaciji »Obavezni izborni predmeti u opštoj gimnaziji«) prihvaćen je i usvojen kao jedna od odredbi *Pravilnika o obliku i načinu vođenja pedagoške evidencije i sadržini javnih isprava u školama*⁹.

⁹ »Sl. list RCG«, br. 59/04 i 45/06

5.1. Zastupljenost obaveznih izbornih predmeta u šk. 2009/10. godini

U školskoj 2009/2010. godini prvi put se primjenjuje nastavni plan opšte gimnazije u sva četiri razreda.

U 23 gimnazije formirano je 1133 obrazovnih grupa za nastavu obaveznih izbornih predmeta. Sedmično se izvodi 2229 časova obaveznih izbornih predmeta. Obavezni izborni predmeti koji su najviše zastupljeni su:

1. razred (ukupno 316 časova): *građansko obrazovanje* (62 časa), *teorija književnosti* (44), *izabrani sport* (37), *ekologija i zaštita životne sredine* (32), *komunikologija* (27);

2. razred (ukupno 328 časova): *građansko obrazovanje* (54 časa), *izabrani sport* (35), *italijanski jezik – III strani jezik* (32), *računarske i veb prezentacije* (30), *umjetnost i vizuelne komunikacije* (23);

3. razred (ukupno 698 časova): *turistička geografija Crne Gore* (126 časova), *pojedinač u grupi* (105), *sociologija kulture* (90), *algoritmi i programiranje* (42), *umjetnost i vizuelne komunikacije* (32), *građansko obrazovanje* (30), *logika* (30), *medijska pismenost* (28), *izabrani sport* (26), *odabrana poglavlja fizike* (21);

4. razred (ukupno 887 časova): *pojedinač u grupi* (93 časa), *sociologija kulture* (84), *molekularna biologija i genetika* (75), *biohemija* (69), *umjetnost i vizuelne komunikacije* (66), *etika* (66), *izabrani sport* (60), *turistička geografija Crne Gore* (57), *odabrana poglavlja fizike* (48), *građansko obrazovanje* (48), *algoritmi i programiranje* (42), *evropske integracije* (27), *muzika – moj jezik* (24), *istorija religije 2* (24), *italijanski jezik – III strani jezik* (21), *sintaksa latinskog jezika* (21).

Desetak najviše zastupljenih obaveznih izbornih predmeta u školskoj 2009/2010. godini u sva četiri razreda u svim gimnazijama Crne Gore prikazani su u tabeli 5.

Tabela 5. Najviše zastupljeni obavezni izborni predmeti u šk. 2009/2010. g.

Obavezni izborni predmet	Ukupno časova (u sva četiri razreda)
Pojedinač u grupi	198
Građansko obrazovanje	194
Turistička geografija Crne Gore	183
Sociologija kulture	174
Izabrani sport	158
Umjetnost i vizuelne komunikacije	141
Molekularna biologija i genetika	93

Italijanski jezik – III strani jezik	88
Algoritmi i programiranje	84
Odabrana poglavlja fizike	69
Biohemija	69

5.2. Preporuke za uspješnu organizaciju nastave obaveznih izbornih predmeta

5.2.1. Školski projektni tim

Zbog kompleksnosti organizacije nastave obaveznih izbornih predmeta u sva četiri razreda opšte gimnazije predlažemo da svaka gimnazija formira projektni tim koji će se baviti ovom problematikom i početi sa aktivnostima najkasnije sredinom trećeg klasifikacionog perioda. Član projektnog tima obavezno treba da bude i lice zaduženo za sastavljanje rasporeda časova.

5.2.2. Školska lista obaveznih izbornih predmeta

Predlažemo da gimnazija:

- za 1. razred ponudi najmanje 5, za 2. razred – najmanje 5, za 3. razred – najmanje 8 i za 4. razred – najmanje 10 obaveznih izbornih predmeta,
- školsku listu obaveznih izbornih predmeta ponudi u formi tzv. *setova predmeta* (u cilju uspješne ukupne organizacije nastave i pomoći učenicima u izboru predmeta od značaja za odgovarajuće studijske programe),
- obezbijedi da školsku listu razmatraju: zajednice učenika, stručni aktivni, nastavničko vijeće, savjet roditelja, a usvoji školski odbor.

5.2.3. Broj učenika u obrazovnoj grupi

Broj učenika u obrazovnoj grupi definisan je odredbama *Pravilnika o normativima i standardima za sticanje sredstava iz javnih prihoda za ustanove koje izvode javno važeće obrazovne programe*¹⁰ (u daljem tekstu: Pravilnik).

Da bi se došlo do prave mjere, s jedne strane, zadovoljavanja izuzetno širokog spektra različitih interesovanja učenika za kombinacijama obaveznih izbornih predmeta i, s druge strane, organizacionih mogućnosti škole i propisanih normativa – predložene i prihvaćene su nove odredbe Pravilnika¹¹.

¹⁰ »Sl.list CG«, br. 36/09

¹¹ Ustanova opšteg srednjeg obrazovanja i vaspitanja Član 7 (st.6-10)

(6) Broj učenika u grupi za izborne predmete je po pravilu, jednak broju učenika u odjeljenju, s tim da ne može biti manji od 20 učenika jednog razreda.

5.2.4. Sedam etapa u organizovanju obrazovnih grupa

Predlažemo da gimnazija, prilikom organizovanja obrazovnih grupa za obavezne izborne predmete, realizuje slijedećih 7 etapa:

I etapa - Upoznavanje učenika 2. razreda sa strukturom eksternog maturalnog ispita

Pored publikacije "Obavezni izborni predmeti u funkciji dopune maturalnog standarda" i postera sa shematskim prikazom, smatramo da je, u komunikaciji sa učenicima i njihovim roditeljima, osim članova projektnog tima iz prve preporuke, neophodno i aktivno učešće odjeljenjskih starješina.

II etapa - Objašnjavanje učenicima da - zbog obezbjeđivanja dopune maturalnog standarda - treba da imaju viziju "lične strukture" maturalnog ispita

Ovo je neophodno, jer:

- učenik koji se za maturalni ispit opredijeli i za *matematiku* i za *I strani jezik* treba da obezbijedi maturalni standard samo za jedan izborni predmet na maturalnom ispitu;

(7) U ustanovi koja ima jedno, odnosno dva odjeljenja jednog razreda mogu se formirati dvije, odnosno tri grupe za nastavu izbornih predmeta u tom razredu.

(8) U ustanovi se uz odobrenje Ministarstva, mogu formirati i grupe od učenika različitih razreda ako se radi o grupi za izborni predmet čije izučavanje nije vezano za razred.

(9) Izuzetno od st. 6 i 7 ovog člana, ustanova može uz odobrenje Ministarstva, bez obzira na broj učenika u grupi za izborne predmete koji su dopuna maturalnog standarda, da formira još:

- 6 grupa za izborne predmete, ako ukupno u ustanovi ima manje od 5 odjeljenja opšte gimnazije;

- 5 grupa za izborne predmete, ako ukupno u ustanovi ima manje od 9 odjeljenja opšte gimnazije;

- 4 grupe za izborne predmete, ako ukupno u ustanovi ima manje od 13 odjeljenja opšte gimnazije;

- 3 grupe za izborne predmete, ako ukupno u ustanovi ima manje od 17 odjeljenja opšte gimnazije;

- 2 grupe za izborne predmete, ako ukupno u ustanovi ima manje od 21 odjeljenja opšte gimnazije;

- 1 grupu za izborne predmete, ako ukupno u ustanovi ima 21 ili više odjeljenja opšte gimnazije.

(10) Zahtjev za odobravanje dodatnih grupa za izborne predmete iz stava 9 ovog člana ustanova je obavezna dostaviti Ministarstvu najkasnije sedam dana prije početka školske godine.

- postoje predmeti za koje nije potrebno dopuniti maturski standard, tako da će biti učenika kojima nije potrebno da vode računa o tome koje će obavezne izborne predmete birati u 3. i 4. razredu;

- gimnazija objašnjenjima upućuje učenika koje obavezne izborne predmete treba da uzme da bi ostvario "ličnu strukturu" maturalnog ispita.

III etapa - Upoznavanje učenika sa obaveznim izbornim predmetima kojima se dopunjuje maturalni standard

Ovdje važi isto kao i za I etapu.

IV etapa - Pravljenje školske liste za izjašnjavanje učenika za setove obaveznih izbornih predmeta i zvanično opredjeljivanje učenika za obavezne izborne predmete.

Gimnazija je obavezna da učenicima jednog razreda ponudi školsku listu na kojoj će najmanje biti odgovarajući minimalni broj obaveznih izbornih predmeta (naveden u dijelu 5.2.2).

Školska lista u kojoj se navode *setovi obaveznih izbornih predmeta* obezbjeđuje jednostavno formiranje grupa i olakšava sastavljanje rasporeda časova. Međutim, da bi se realizovao ovaj način formiranja školske liste *prethodno treba razmotriti strukturu zahtjeva učenika*, odnosno – treba uočiti setove predmeta za koje su učenici najviše zainteresovani.

V etapa - Razgovar sa učenicima koji su se opredijelili za nedovoljno brojne obrazovne grupe

U ponovnom opredjeljivanju učenici biraju obavezne izborne predmete za koje se prijavio dovoljan broj učenika, odnosno – za predmete za koje gimnazija formira obrazovne grupe.

VI etapa – Opredjeljivanje za predmete za koje će gimnazija iskoristiti mogućnost da formira obrazovne grupe na osnovu stava 9 člana 7 Pravilnika

Poslije razmatranja aktivnosti iz V etape, gimnazija treba da - ako je to neophodno - opredijeli se za koje predmete će da iskoristi dodatne mogućnosti predviđene stavom 9 člana 7 Pravilnika i - što naročito ističemo – *napravi "grubu" skicu školske liste za 4. razred za slijedeću školsku godinu* kojom bi zadovoljili učenike (iz V etape) i to *samo kada je u pitanju dopuna maturalnog standarda*.

VII etapa - Formiranje obrazovnih grupa

Nakon VI etape formiraju se obrazovne grupe za narednu školsku godinu. O tome treba obavijestiti učenike i dostaviti podatke Ministarstvu prosvjete i nauke i Zavodu za školstvo.

5.2.5. Strategija formiranja školske liste

Zbog izuzetno raznolikog spektra interesovanja učenika nemoguće je da ih gimnazija zadovolji u *jednoj* školskoj godini.

Koristeći činjenice da:

- *jedan broj obaveznih izbornih predmeta je napravljen za izučavanje u 3. ili u 4. razredu,*

- obrazovna grupa se može formirati od učenika 3. i učenika 4. razreda za predmete koji se mogu izučavati u 3. ili u 4. razredu

gimnazija može da, obavezni izborni predmet iz kojih su malobrojne grupe – *uvrsti u školsku listu svake druge školske godine.*

To se postiže na sljedeći način.

Uslovno možemo podijeliti 12 obaveznih izbornih predmeta kojima se dopunjuje maturalni standard na tri grupe, recimo:

Grupa R: *muzika - moj jezik, umjetnost i vizuelne komunikacije; sintaksa latinskog jezika, etika i biohemija;*

Grupa S: *molekularna biologija i genetika, sociologija kulture i odabrana poglavlja fizike;*

Grupa T: *logika, turistička geografija Crne Gore, pojedinac u grupi i algoritmi i programiranje.*

Obavezni izborni predmet iz grupe R treba, kada za to postoji interesovanje učenika, uvrstiti u školsku listu *svake školske godine*, dok obavezni izborni predmet iz grupe S i grupe T, ako postoji interesovanje učenika, mogu se uvrstiti *svake druge školske godine*.

Ova strategija formiranja školske liste može se shematski prikazati kao u tabeli 6.

Tabela 6. Strategija formiranja školske liste

Grupa predmeta	Obavezni izborni predmet	2010/11.		2011/12.		2012/13.	
		3. r.	4. r.	3. r.	4. r.	3. r.	4. r.
R	Muzika-moj jezik	B	A	C	B	D	C
	Umjetnost i vizuelne komunikacije	B	A	C	B	D	C
	Sintaksa latinskog jezika		A		B		C
	Biohemija		A		B		C
	Etika		A		B		C

S	Sociologija kulture		B-C	
	Odabrana poglavlja fizike		B-C	
	Molekularna biologija i genetika		B-C	
T	Algoritmi i programiranje	A-B		C-D
	Logika	A-B		C-D
	Pojedinac u grupi	A-B		C-D
	Turistička geografija Crne Gore	A-B		C-D

U tabeli 6 koriste se oznake: A – generacija učenika koji školske 2009/10. godine pohađaju 3. razred opšte gimnazije; B – generacija učenika koji školske 2009/10. godine pohađaju 2. razred opšte gimnazije; C – generacija učenika koji školske 2009/10. godine pohađaju 1. razred opšte gimnazije i D – generacija učenika koji školske 2009/10. godine pohađaju 8. razred osmogodišnje ili 9. razred devetogodišnje osnovne škole.

Dvoslovne oznake u tabeli (“A-B”, “B-C” i “C-D”) označavaju da je obavezni izborni predmet na školskoj listi i za učenike trećeg i za učenike 4. razreda za određenu školsku godinu. Na primjer, za obavezni izborni predmet *Odabrana poglavlja fizike* predloženo je da se uvrsti u školsku listu za učenike 3. i 4. razreda u školskoj 2011/12. godini, zatim u 2013/14. i tako redom.

Podsjećamo da obavezni izborni predmet iz grupe S i grupe T nijesu “vezani” za jedan razred, već – mogu da se izučavaju¹² u 3. ili u 4. razredu.

Preporučujemo da gimnazija, prilikom raspoređivanja obaveznih izbornih predmeta u grupu S i grupu T vodi računa o tome da je poželjno da parovi predmeta za koje postoji najveće interesovanje učenika budu raspoređeni tako što će jedan obavezni izborni predmet biti u jednoj, a drugi u drugoj grupi predmeta. Time se postiže ravnomjerna opterećenost učenika koji su se opredijelili za takve parove predmeta – jedan predmet će izučavati u 3. razredu, a drugi predmet u 4. razredu.

Za uspješnu realizaciju navedene *strategije izrade školske liste* uslov je da učenici budu u potpunosti informisani o tome koje će obavezne izborne predmete gimnazija nuditi svake druge školske godine, odnosno – da budu informisani koji su predmeti u grupi S, a koji – u grupi T.

5.3. Primjer dobre prakse - organizacija nastave obaveznih izbornih predmeta u Gimnaziji „Slobodan Škerović“

Gimnazija “Slobodan Škerović” je, pored ostalog, poznata i po ubjedljivo najvećem broju:

¹² Naravno, jedan učenik *ne može* da izučava takav obavezni izborni predmet *i u 3. i u 4. razredu!* O tome naročito treba voditi računa kada se učenici opredjeljuju za obavezni izborni predmet.

- obaveznih izbornih predmeta koji su ponuđeni učenicima i
- obrazovnih grupa formiranih za nastavu obaveznih izbornih predmeta.

U toku drugog polugodišta tekuće, a za novu školsku godinu, učenici se opredjeljuju za obavezne izborne predmete. U cilju uspješne organizacije nastave, a zbog finasijskih, kadrovskih i prostornih ograničenja, formirali su tzv. *setove obaveznih izbornih predmeta*. Svaki set sadrži obavezne izborne predmete, čiji je zbir sedmičnog broja časova u skladu sa nastavnim planom opšte gimnazije.

Za školsku 2009/2010. godinu Gimnazija „Slobodan Škerović“ je ponudila:

- 26 setova obaveznih izbornih predmeta učenicima 2. razreda (školske 2008/2009. godine) za nastavu u 3. razredu, a
- 27 setova obaveznih izbornih predmeta učenicima 3. razreda (školske 2008/2009. godine) za nastavu u 4. razredu.

Da bi učenike pravovremeno i kvalitetno informisala, u aprilu 2009. godine Gimnazija „Slobodan Škerović“ je izdala publikaciju *OBAVEZNI IZBORNI PREDMETI U GIMNAZIJI „SLOBODAN ŠKEROVIĆ (Vodič za učenike 3. i 4. razreda školske 2009/2010. godine)*. Publikacija autora Radiše Ščekića, direktora Gimnazije, donosi osnovne karakteristike svakog seta, štampana je u tiražu od 1000 primjeraka i podijeljena svim učenicima 2. i 3. razreda školske 2008/2009. godine.

U školskoj 2009/2010. godini Gimnazija „Slobodan Škerović“ prvi put je organizovala nastavu obaveznih izbornih predmeta u sva četiri razreda. Iste školske godine maturanti prvi put polažu eksterni maturalni ispit. Pošto učenik može da bira dva predmeta koje će polagati na maturalnom ispitu - i to samo one predmete za koje je ispunio maturalni standard - onda su učeniku jasno definisani setovi kojima učenik to može da ostvari. U tom cilju, u ovoj publikaciji navodeno je, pored ostalih, i to obilježje seta obaveznih izbornih predmeta.

Kao rezultat i nastavak odlične pripreme slijede i obilježja izuzetno uspješne organizacije nastave obaveznih izbornih predmeta. Naime, Gimnazija „Slobodan Škerović“ u školskoj 2009/2010. godini:

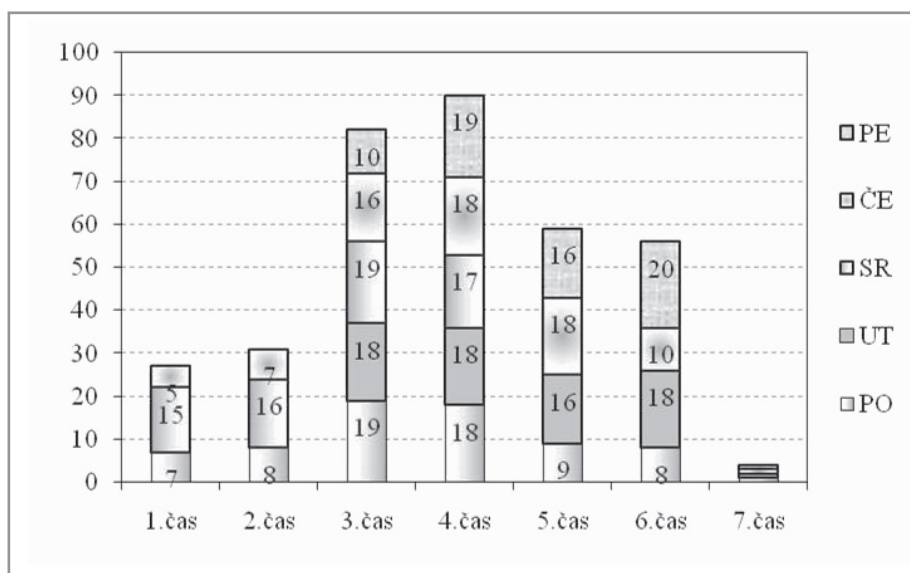
- formirala je 199 obrazovnih grupa
- ima sedmično 349 časova obaveznih izbornih predmeta,
- nastavu je organizovala tako da ni jedan učenik nije u situaciji da ima „pauzu“ u rasporedu časova;
- prema rasporedu časova nastava 349 časova obaveznih izbornih predmeta je organizovana najčešće kao 4. čas (26 %) i 3. čas (23 %), a najrjeđe kao 7. čas (1 %) ili 1.čas (8 %) (tabela 7 i slika 1). U toku petodnevne radne sedmice broj časova je približno ravnomjerno raspoređen (od 19 do 21 %).

Tabela 7. Raspodjela časova obaveznih izbornih predmeta

	1.čas	2.čas	3.čas	4.čas	5.čas	6.čas	7.čas	Ukupno
PO	7	8	19	18	9	8	1	70
UT			18	18	16	18	1	71
SR	15	16	19	17				67
ČE	5	7	16	18	18	10	1	75
PE			10	19	16	20	1	66
Ukupno:	27	31	82	90	59	56	4	349

Ovakvim raspodjelama časova obaveznih izbornih predmeta se očigledno dokazuje da implementirani sistem obaveznih izbornih predmeta ne uslovljava organizaciju nastave isključivo kao prvi ili posljednji čas, ili čak – izvođenje nastave u tzv. predčasovima, ili u drugoj smjeni.

Slika 1. Raspodjela časova obaveznih izbornih predmeta



U februaru 2010. godine Gimnazija “Slobodan Škerović” je izdala novu publikaciju - *OBAVEZNI IZBORNI PREDMETI U GIMNAZIJI “SLOBODAN ŠKEROVIĆ (Vodič za učenike 1, 2, 3. i 4. razreda školske 2010/2011. godine)*. Pored sadržaja analognih prošlogodišnjoj, ova publikacija autora Radiše Šćekića donosi i *Stručno uputstvo o postupku opredjeljivanja učenika za obavezne izborne predmete i organizaciji nastave obaveznih izbornih predmeta u JU Gimnaziji “Slobodan Škerović”*. Namijenjena je učenicima 1,

2. i 3. razreda Gimnazije “Slobodan Škerović” i učenicima završnog razreda podgoričkih osnovnih škola koji namjeravaju da postanu učenici 1. razreda ove gimnazije u narednoj školskoj godini, ali i – ostalima, zainteresovanim za ovu temu. Štampana je u 2200 primjeraka, biće podijeljena učenicima i vjerovatno će – slično prošlogodišnjoj – biti izuzetno čitana publikacija u porodicama podgoričke opštine.

Literatura

1. **KNJIGA PROMJENA**, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.
2. Radovan Damjanović: **PROMJENE U OBRAZOVANJU CRNE GORE (Gimnazijsko obrazovanje za budućnost)**, časopis „Vaspitanje i obrazovanje“, Podgorica, br. 1/2001.
3. Slobodan Backović, Radovan Damjanović: **PROMJENE U VASPITNO-OBRAZOVNOM SISTEMU CRNE GORE**, časopis „Vaspitanje i obrazovanje“, Podgorica, br. 2/2003.
4. Radovan Ognjanović, Zorica Kotri, Nermin Hajdarpašić, mr Blaženka Petričević: **OBAVEZNI IZBORNI PREDMETI U OPŠTOJ GIMNAZIJI**, Zavod za školstvo, Podgorica, 2006.
5. **INFORMATOR O GIMNAZIJI**, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.
6. Radovan Ognjanović, mr Blaženka Petričević, Zorica Kotri, Nermin Hajdarpašić: **IZBORNI PREDMETI U OSNOVNIM ŠKOLAMA GRUPE A**, Zavod za školstvo, Podgorica, 2006.
7. Radovan Ognjanović, Zorica Kotri: **OBAVEZNI IZBORNI PREDMETI U FUNKCIJI DOPUNE MATURSKOG STANDARDA**, Zavod za školstvo, Podgorica, 2008.
8. Radiša Ščekić: **OBAVEZNI IZBORNI PREDMETI U GIMNAZIJI “SLOBODAN ŠKEROVIĆ (Vodič za učenike 3. i 4. razreda školske 2009/2010. godine)**, Gimnazija “Slobodan Škerović”, Podgorica, 2009.
9. Radiša Ščekić: **OBAVEZNI IZBORNI PREDMETI U GIMNAZIJI “SLOBODAN ŠKEROVIĆ (Vodič za učenike 1, 2, 3. i 4. razreda školske 2010/2011. godine)**, Gimnazija “Slobodan Škerović”, Podgorica, 2010.
10. **KAKO OTVORITI DRUŠTVENE NAUKE (Izvrještaj Gulbenkija-nove komisije za restrukturisanje društvenih nauka)**, CID, Podgorica, 1997.
11. Isak Adidžes: **UPRAVLJANJE PROMENAMA**, Asee books, Novi Sad, 2005.

Radovan Ognjanović

**COMPULSORY OPTIONAL SUBJECTS IN MONTENEGRIN HIGH SCHOOL
(GYMNASIUM)**

Abstract

This paper presents the introduction of compulsory optional subjects as fundamental innovation in the reformed high school. Changes in weekly number of classes, caused by the application of the reformed high school teaching plan, proportion of some compulsory optional subjects (electives), Matura concept extension, ... are considered here. Special emphasis is put on the organization of teaching of compulsory optional subjects..

Key words: general high school (gymnasium), compulsory optional subjects, Matura concept extension, organization of teaching of compulsory optional subjects

Igor IVANOVIĆ¹

ANGLICIZMI U OKVIRU RAČUNARSKOG REGISTRA

Rezime

Ovaj rad bavi se prijemom leksičkih elemenata iz engleskog jezika u crnogorski. Polje interesovanja smo ograničili na računarski registar, gdje je i pomenuto pozajmljivanje najočiglednije. U izradi ovog rada pošlo se od teorije adaptacije anglicizama Rudolfa Filipovića. Centralni dio rada predstavlja obrada korpusa, gdje smo dali statistički prikaz odnosa između prevedenica, prilagođenih i direktnih anglicizama. Na kraju, pružili smo ukupnu statistiku i tako prikazali aktuelni jezički momenat u kojem se crnogorski jezik nalazi kada se radi o kompjuterskom registru.

Ključne riječi: anglicizmi, prevedenice, leksičko pozajmljivanje, računari, kontaktna lingvistika

Uvod

Informatička revolucija, koja se odigrala u XX vijeku, odvela je svijet u jednu sasvim novu dimenziju koja će u potpunosti definisati njegov dalji razvoj. Samim tim, promijenila je ljude, pa i čitave kulture potiskujući ono što nije u skladu sa njom, podstičući ono što jeste. Uvela je mnoge nove standarde, a preko svoja dva najočiglednija predstavnika, Interneta i računara, značajno uticala na izgled današnjeg svijeta. Koliko je ova promjena korjenita može se vidjeti po tome što je informatička revolucija stvorila svoju sopstvenu stvarnost koja sve više funkcioniše nezavisno od „naše“ stvarnosti. Da je to po srijedi, svjedoči i to da ta nova, virtuelna stvarnost ima svoje zakonitosti koje su veoma često u suprotnosti sa standardima fizičkog svijeta koji nas okružuje.

Sva ova gore navedena zapažanja su, neosporno, ostavila veoma vidljiv trag i na lingvističku stvarnost koja je pretrpjela znatne promjene pod uticajem informatičke revolucije i engleskog jezika. Ta revolucija je, među mnogim

¹ Mr Igor Ivanović je asistent na Institutu za strane jezike Univerziteta Crne Gore. Ovaj rad predstavlja izvod iz magistarskog rada: „Anglicizmi u crnogorskom jeziku u oblasti kompjuterskog registra“, koji je odbranjen na Institutu 19. 02. 2009.

drugim stvarima, dovela do potrebe da se stvore nove riječi koje bi odslikavale novonastalu realnost. Stvoreno je na hiljade novih engleskih riječi koje su se svijetom proširile zajedno sa proizvodima koje su imenovale. Kako su ti proizvodi postali neizostavni dio naših života (pomenimo samo računare, mobilne uređaje, televizore itd.), tako su i riječi koje imenuju tu vanjezičku stvarnost postale nezaobilazne i uvrstile su se u leksičke fondove raznih jezika svijeta.

Naš rad baziran je na hipotezi da je crnogorski jezik preuzeo veliki broj leksičkih elemenata koji su direktno vezani za polje računara. Neki od tih elemenata su prošli proces primarne ili sekundarne adaptacije, a neki su zadržali oblik koji imaju i u engleskom jeziku.

Dva zapažanja djeluju gotovo nevjerovatno u kontekstu današnjeg uticaja engleskog jezika. Prvo zapažanje se odnosi na to da je leksikološki uticaj engleskog prije 1900 bio prilično skroman. O tome nam govori i Sapir (Sapir, 1921):

„...it is a little disappointing to learn that the general cultural influence of English has so far been all but negligible. The English language itself is spreading because the English have colonized immense territories. But there is nothing to show that it is anywhere entering into the lexical heart of other languages...“²

Drugo zapažanje je interesantno jer:

„Ironically, even the name of the English capital originates from Celtic **Llyn** + **dun** in which **llyn** is another Celtic word for "river" and **dun** stands for "a fortified hill", the meaning of the whole being "fortress on the hill over the river“³

Shodno tome što su novi proizvodi većinom nastajali u zemljama u kojima se govori engleski jezik, ili su primali engleski kao svoj standard, upravo te nazive prenijeli su u jezike primaocae. Razlika se javila u tome što su različiti jezici reagovali na različite načine i do različitog stepena su primali engleske nazive. Tako nam je engleski jezik „ponudio“ ogroman broj novih leksičkih jedinica, ili jedinica koje su tokom vremena dobile nove semantičke karakteristike koje su im bile neophodne u novonastalom okruženju. Pod ovom konstatacijom podrazumijevamo to da su neke od riječi koje se danas direktno vezuju za računare, postojale i ranije, ali su u informatičkom svijetu dobile drugačiju semantičku obojenost, dakle proširile su svoj semantički sadržaj. Jedan od očiglednijih primjera gdje se ovaj proces može vidjeti jeste riječ *driver* - vozač (onaj koji upravlja). Današnja upotreba tog termina u kompjuterskom registru jeste *driver* – upravljački program (računarski program koji upravlja). Prema tome, raniji semantički sadržaj koji je obuhvatao samo osobu [+ živo] koja ima kontrolu nad nekim vozilom se proširio na računarski

² Sapir, E., *Language*, New York: Harcourt Brace & Co., 1921, str. 207

³ Afanasieva, O., V., Antrushina, G., B., N., N., Morozova, *English Lexicology*, str. 46

upravljački program koji upravlja nekim uređajem u okviru računara [- živo]. Ovaj prijelaz se desio poštujući dodirnu tačku koja je u ovom slučaju glagol upravljati. Ove riječi su se prenijele i u crnogorski jezik i stvorile određenu vrstu kompjuterskog žargona, odnosno „jezika u malom“.

„Žargonom se može nazvati svaki neformalni i pretežno govorni varijetet nekog jezika koji služi za identifikaciju i komunikaciju unutar neke društveno određene grupe – po profesiji, socijalnom statusu, uzrastu i slično – čije članove povezuje zajednički interes ili način života, a koja uz to može biti i teritorijalno omeđena“.⁴

„Kompjuterski žargon je, na primer, nov. Ako oslušnete razgovor dvoje mladih ljudi koji mnogo vremena provode za kompjuterom, koji teče normalno, on je prožet kompjuterskim žargonom toliko da je potpuno nerazumljiv nekome ko ne radi sa kompjuterima“.⁵

Može se iz ovog teksta zaključiti da su računari doveli do ogromnih promjena u okviru raznih jezika, pa i u crnogorskom jeziku, do te mjere da ljudi van računarskog svijeta imaju problema sa razumijevanjem onih koji su u tom svijetu. Tu je stvoren računarski žargon koji je prilično zaokružio svoju autonomiju u odnosu na leksički sistem i kao takav posjeduje svoju energiju koja mu omogućava opstanak. Ovo raslojavanje uzrokovano je potrebom jednog broja govornika da i kroz leksičke signale pokažu da su upoznati sa najnovijim dešavanjima, da poznaju rad na računaru i da, samim tim, imaju prednost u odnosu na one koji nemaju takve vještine. Rad na računaru je postao novi oblik pismenosti.

Crnogorski jezik je tokom vijekova svoga razvoja posuđivao različite leksičke elemente ne samo iz engleskog, već i iz drugih jezika. Tokom davnih vremena to su bili gricizmi i latinizmi (koji su postali opšte poznati cijelom svijetu, i kao takvi su postali poznati pod nazivom internacionalizmi). Neosporan je uticaj i romanskih jezika (najviše italijanskog i francuskog) na crnogorski jezik. I jedni i drugi su se nalazili na teritoriji Crne Gore i posuđivanje iz ta dva jezika je bilo neizbježno. Pored toga, Italija je najbliži prekomorski susjed Crne Gore, tako da je i to ostavilo traga, naročito u južnom dijelu naše države. Nije potrebno naglašavati koliki su uticaj imali turcizmi na crnogorski jezik zbog opšte poznatih istorijskih prilika. Takođe, ne smijemo zaboraviti germanizme, rusizme i mnoge druge pozajmljenice koje su ostavile svoj trag u crnogorskom jeziku. Informatička revolucija i razvoj modernih tehnologija, naročito tokom posljednjih četrdesetak godina, usloveli su da od svih tih pozajmljenica anglicizmi postanu najzanimljiviji većini naučnika za proučavanje zbog svoje dominacije.

⁴ Bugarski, Ranko, *Žargon*, str. 9

⁵ Bugarski, Ranko, 2008, *Kompjuterski žargon*, 25.05.2008., <http://arhiva.glas-javnosti.co.yu/arhiva/2003/12/28/srpski/I03122701.shtml>

Koliko je crnogorski bio otvoren za prijem stranih riječi prikazaćemo sljedećim izborom primjera:

1. bohemizmi - riječi koje su u crnogorski jezik došle iz češkog jezika: časopis, povod, spis, uloga;

2. germanizmi - riječi iz germanskih jezika: buter, ceh, farba, lajtmotiv, madrac, majstor, moler, vaga, pegla, šraf, lozinka, šalter, šine, šminka;

3. grcizmi - riječi iz grčkog jezika: hiljada, drum, gips, ikona, manastir, hor, hlor, filolog;

4. hungarizmi - riječi iz mađarskog jezika: soba, ašov, lopov, varoš, cipele, gulaš, subota, salaš;

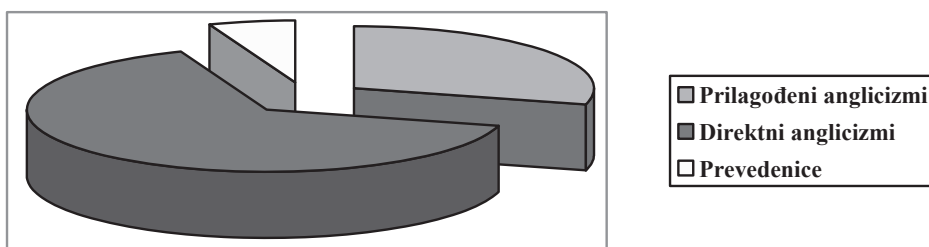
5. romanizmi - riječi iz romanskih jezika (u vezi sa crnogorskim jezikom posuđivanje iz latinskog (kao osnove modernih romanskih jezika) i italijanskog je bilo najučestalije, ali ne treba zanemariti posuđivanje riječi i iz francuskog i španskog): avenija, formula, akcija, kompot, literatura, opera, nacija, doktor, tenor, balkon, mašina;

6. rusizmi - riječi koje su nam došle iz ruskog jezika: zapeta, kružok;

7. turcizmi - riječi iz turskog jezika: boja, buregdžija, čamac, čitluk, kundak, top, kavgadžija, megdan, džezva, oluk, kalup.

8. Nalazi istraživanja

U našem radu na 2563 strane korpusa, od ukupnog broja anglicizama, 64,89% predstavljaju direktni anglicizmi, odnosno engleske riječi, koje nijesu saobražene pravilima crnogorskog jezika, tj. zadržale su većinu ili sve karakteristike jezika modela (1148 riječi); 29,28% (predstavljaju anglicizmi koji su makar djelimično prilagođeni pravilima crnogorskog jezika (primarna adaptacija) i već su postali, ili će vjerovatno postati, odomaćenice (518 riječi). Preostalih 5,82% su prevedenice, koje su nastale kao kreativna reakcija govornika crnogorskog jezika na uticaj jezika modela, u ovom slučaju engleskog (103 riječi).



Grafikon 1: Ukupan udio anglicizama u korpusu

Sa grafikona se može pročitati da su skoro dvije trećine anglicizama onih koji su direktni, dakle, predstavljaju preslikane engleske riječi. Smat-

ramo da je taj procenat visok i da bi se realno mogao ili morao kretati na nivou od oko trideset procenata. U skladu sa rečenim, smatramo da bi broj prevedenica, odnosno proces sekundarnog posuđivanja, trebalo da se poveća za makar petnaest procenata, što bi služilo kao zamajac ka daljem razvoju kreativnog i usklađenog prevođenja, ka stvaralačkom odnosu prema jeziku modela. Vidimo da prevagu odnose direktni anglicizmi, što smo i očekivali, jer je to „radni jezik“ modernih tehnologija.

Nakon pružanja ove opšte slike, pružićemo i tabelu od pet najčešćih anglicizama, kako direktnih tako i prilagođenih.

Anglicizam	Broj ponavljanja
<i>Processor</i> (direktni anglicizam)	2363
Memorija (prilagođeni anglicizam)	2022
Grafička kartica (prilagođeni anglicizam)	1680
Monitor (prilagođeni anglicizam)	1472
<i>Hard disc</i> (direktni anglicizam)	1439

Možemo lako da zaključimo da su ovih pet najčešćih anglicizama osnovni dijelovi računara, pa će, samim tim, prirodno biti i najviše pominjani.

Kao što smo naveli na početku zaključka, najveći dio našeg korpusa činili su neprilagođeni anglicizmi. To znači da je u našem korpusu, na svakih deset anglicizama bilo oko šest neprilagođenih anglicizma, koji se ni po čemu nijesu razlikovali od modela. Ovaj tip anglicizma ne ispunjava niti jedan od naših kriterijuma koje smo dali u početnom dijelu ovog rada. Ako već ne možemo da nađemo prevod za određeni broj engleskih riječi, onda treba pristupiti njihovom prilagođavanju u skladu sa pravilima crnogorskog jezika. Ponekad se uz direktne anglicizme nalazi i crnogorski termin u vidu objašnjenja što može biti dobra jezička praksa ako već odgovarajući prevodni ekvivalent ne postoji. Treba napomenuti da smo u našem korpusu našli i veliki broj skraćenica koje su postale dio planetarnog leksičkog blaga i njih ne treba prevoditi.

Prirodan ishod našeg istraživanja je bio i taj da smo uočili različit broj anglicizama u različitim izvorima. Stručna literatura sadrži veliki broj anglicizama, ali smo našli i određen broj prevedenica.

Cjenovnici imaju ubjedljivo najveći broj direktnih anglicizama, uputstva više teže ka prilagođenim anglicizmima, dok katalozi sadrže izrazito veliki broj prilagođenih anglicizama i jedan dio prevedenica.

Jedan od mogućih razloga za ovu pojavu jeste, vjerovatno, i to što se u pripremu kataloga uloži znatno više vremena nego što je to slučaj sa cjenovnicima. Ono što, svakako, mora da brine jeste i činjenica da govornici cr-

nogorskog jezika veoma teško prihvataju neologizme u domenu računarskih termina. Jasno je da neologizme ne treba kovati i ubacivati po svaku cijenu, ali ovaj proces je toliko malo zastupljen da je otišao u jednu drugu krajnost, a to je gotovo nepostojanje.

U stručnoj literaturi smo, prirodno, pronašli veliki broj anglicizama, i njihova upotreba je većinom vođena strukovnim razlozima, jer se, svakako, očekuje od nekog stručnjaka za informatiku da je upoznat sa *asemblerima* i *kompajlerima*. Kao sto smo već pomenuli, ta literatura je namijenjena čitaocima koji prilično poznaju odgovarajuću oblast, pa im prevođenje i nije potrebno. Jedan dio direktnih anglicizama se u stručnim radovima i morao naći iz razloga što je engleski jezik radni jezik ogromne većine programa, pa samim tim, prevođenje na crnogorski ne bi bilo praktično rješenje.

Engleski jezik prilično lako stvara nove riječi ili postojećim daje nova značenja, što je između ostalog jedan od razloga njegovog nevjerovatnog širenja. Na ovim poljima crnogorski jezik mora da se unaprijedi kako bi održao korak sa, za sada, dominantnim engleskim jezikom.

Osvrnućemo se još, ukratko, i na stanje koje vlada, u vezi sa anglicizmima, u državama susjedima Crne Gore koje pripadaju jedinstvenom jezičkom sistemu. Na osnovu proučavanja njihovih publikacija možemo zaključiti da je situacija sa anglicizmima gotovo ista kao i kod nas. Dakle, radi se o „poplavi“ nesistematično primljenih anglicizama. Postoji veliki broj direktno preuzetih anglicizama koji unose haos u standardne jezike. Stiče se utisak da su mediji i loši prevodi glavni krivci zašto se direktni anglicizmi opiru usklađivanju sa normama jezika. Shodno tome postoji veliki broj autora koji svojim publikacijama upozoravaju na takvo stanje i daju rješenja kako da se promjeni odnos prema svom jeziku. Ono što je, svakako, pozitivno jeste i to što su ekstremni puristički elementi, koji se slobodno mogu izjednačiti sa lingvističkom ksenofobijom, uzrokovanom ratnim dešavanjima na ovim prostorima devedesetih godina, izgubili na snazi. Tako sa sada o tuđicama, odnosno u našem slučaju, o anglicizmima (njihovoj potrebnosti ili nepotrebnosti, prilagođavanju i prevođenju) raspravlja, prije svega, sa naučnog aspekta, čime lingvistika sa ovih prostora dobija na kvalitetu. U svim ovim zemljama sve je više publikacija na temu anglicizama i načina njihovog odomaćivanja. Sve te publikacije govore o tome da ne smije da postoji pasivan odnos prema sopstvenom jeziku i da se anglicizmi moraju shvatiti kao neizostavni dio leksičke realnosti.

Takođe, sve jače se čuju ideje o osnivanju posebnih tijela koja bi pratila kvalitet jezika i reagovala tamo gdje je to potrebno. Sve više sazrijeva svijest o neophodnosti saradnje stručnjaka iz različitih oblasti sa jezičkim stručnjacima kako bi se došlo do kvalitetnih prevoda, knjiga, kovanica, prevedenica itd. Samo na taj način će stihijsko jezičko posuđivanje biti pretočeno u sistemati-

ske preuzimanje leksičkih elemenata iz drugih jezika, naročito iz engleskog. Dakle, ne postoje suštinske razlike između stanja u kojem se nalaze, kako okolni jezici, tako i crnogorski.

Na kraju, možemo zaključiti da je upotreba anglicizama u računarskom registru veoma izražena. Takvo stanje se može obrazložiti sljedećim činjenicama:

1. Većina računara radi pod nekom verzijom operativnog sistema koji su na engleskom;

2. Veliki dio ljudi koji aktivno učestvuju u računarskoj trci, kao i kompanije u kojima rade, sa engleskog su govornog područja, ili im je engleski jezik radni jezik;

3. Stanje u računarskom svijetu se toliko brzo mijenja da crnogorski jezik nema dovoljno vremena da se prilagodi novonastalim okolnostima;

4. Dakle, riječi velikom brzinom nastaju i nestaju, što otežava proces primarnog ili sekundarnog prilagođavanja; međutim, ovo ne smije biti izgovor za nemaran odnos prema sopstvenom jeziku, tako što će se nesistematski i u što većem broju prihvatati direktni anglicizmi.

Smatramo da crnogorski jezik ima potencijal da na sistematičan način odgovori zahtjevima 21. vijeka u pogledu ovog i drugih izazova koji će, gotovo sigurno, biti postavljeni pred crnogorski jezik tokom njegovog daljeg razvoja. Na nama je da iskoristimo taj potencijal kako bismo na pravi način odnjegovali specifičnost našeg jezika u dobu u kojem se dešavaju velike jezičke promjene. Svi živi jezici se mijenjaju protokom vremena, a lingvističke promjene su oduvijek privlačile mnogo pažnje kroz odobravanje ili kritikovanje takvih pomjena. Tako su nastale i dvije struje čija podjeljenost traje i do današnjih dana. Naime, mnogi lingvisti podržavaju promjene i posmatraju ih kroz prizmu potrebnosti i neminovnosti. Druga struja, koja je oličena u purizmu, umjerenijem ili radikalnijem, nije naklonjena jezičkim promjenama, jer ih vide kao nešto loše što „razvodnjava“ jezik. Da bi se zaustavile promjene u jeziku moraju se zaustaviti i sve ostale društvene i kulturološke promjene, što svakako nije cilj društava koja žele da se razvijaju.

Literatura

1. Afanasieva, O., V., Antrushina, G., B., N., N., Morozova, (1999), *English Lexicology*, Moscow: Publishing House „Дрофа“;

2. Ajduković, J., (2004), *Uvod u leksičku kontaktologiju – teorija adaptacije rusizama*, Beograd: Foto Futura;

3. Bugarski, R., (2003), *Žargon*, Beograd: Čigoja štampa;

4. Bugarski, R., (1975), *Lingvistika o čoveku*, Beograd: Čigoja štampa;

5. Bugarski, R., (1996), *Jezik i lingvistika*, Beograd: Čigoja štampa;
6. Dragičević, R., (2007), *Leksikologija srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
7. Filipović, R., (1986), *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira*, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb: Školska knjiga;
8. Filipović, R., (1990), *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku: Porijeklo - Razvoj – Značenje*, Zagreb, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti: Školska knjiga, str. 336;
9. Panić-Kavgić, O., (2006), *Koliko razumemo nove anglicizme*, Novi Sad: Zmaj;
10. Pešikan, M., (1970), „Leksičko blago našeg jezika i normativni odnos prema njemu“, *Naš jezik*, XVIII, str. 80-92;
11. Pešikan, M., (1970), *Naš književni jezik na sto godina poslije Vuka*, Beograd: Izdavačko društvo za srpskohrvatski jezik i književnost;
12. Prčić, T., (1997), *Semantika i pragmatika reči*, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića;
13. Prčić, T., (1998), *Novi transkripcioni rečnik engleskih ličnih imena*, Novi Sad: Prometej;
14. Prčić, T., (1999), „Sinonimi u teoriji i praksi: isto ali ipak različito“, *Jezik danas* 9: 14-20;
15. Sapir, E., (1921), *Language*, New York: Harcourt Brace & Co.;
16. Šipka, D., (1998), *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad: Matica srpska;
17. Škiljan, D., (1998), „Tuđice i tuđinci“, *Interkulturalnost versus rasizam i ksenofobija*, str. 39

Igor IVANOVIĆ

ANGLICISMS WITHIN THE COMPUTER REGISTER

Abstract

This work deals with the fact that the Montenegrin language shows an increasing tendency towards lexical borrowings. These borrowings originate from different languages but the most frequent ones come from English. The most obvious field where the influence of English on the Montenegrin language is evident is the field of computers and the related terminology. In our work, we tried to analyse the current situation in the Montenegrin language regarding the aforementioned field. This paper is divided into theoretical and practical part where it is possible to see how anglicisms behave when they enter the Montenegrin language.

Keywords: anglicisms, translated words, lexical borrowings, computers, contact linguistics

ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА



Анђелка БУЛАТОВИЋ¹

ОСНИВАЊЕ И РАД ПРВЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У ЦРНОЈ ГОРИ

Резиме

У раду је приказано оснивање прве предшколске установе у Црној Гори и реализација васпитно-образовног рада у њој. У овој првој предшколској установи није било званичног програма рада с дјецом, методичких приручника за рад забавиља, као ни довољно стручне литературе. Но, и упркос томе, Дјечји сад је био модерно организован и програмски правилно усмјерен. Васпитно-образовни рад се организовао на основу личног искуства забавиља које су самостално одређивале начин и организацију свога рада. Користиле су личне биљешке и збирке које су припремале током школовања, самостално планирајући и организујући рад са дјецом. Оживљавању сазнања о све већој потреби васпитно-образовног рада са дјецом предшколског узраста и те како је допринијело и то што је тадашња власт Црне Горе овим питањима веома озбиљно прилазила. Наиме, *Законом о народним школама* предвиђено је васпитање дјеце оба пола и њихова припрема за школско васпитање и образовање. Све више се истиче и значај адекватне образовности и припремљености забавиља за рад са дјецом. Рад овог вртића инспиративно је утицао на сва мјеста широм Црне Горе да приђу организацији образовања и васпитања од најмлађег узраста, подижући тиме и ниво општег живота.

Кључне ријечи: предшколско васпитање и образовање, програм, закон, забавиље

Оснивање и рад прве предшколске установе у Црној Гори

Захваљујући територијалном проширењу послје Берлинског конгреса (1878) и нешто дужем периоду мира, крајем XIX и почетком XX

¹ Мр Анђелка Булатовић, магистар педагошких наука, професор Високе школе за образовање васпитача у Новом Саду

вијека, Црна Гора је доживјела значајан економски, а нарочито културни напредак. У то вријеме дешавају се промене у развоју школства, чији је саставни дио било и забавиште. Те промјене су се дешавале захваљујући младим људима који су се школовали у иностранству и који су омогућили патријархалној Црној Гори да постепено прихвати европски начин живота.

На Цетињу је још 1893. године покренута идеја о оснивању дјечјег вртића, која се, због многих материјалних, кадровских, као и и других немогућности, остварује 10 година касније, 16. фебруара 1903. године. То је био резултат великог залагања и просвјетитељског ангажовања Софије Петровне Мертваго, начелнице Дјевојачког института на Цетињу, за што јој је велику материјалну помоћ и подршку пружила и књегиња Милица Николајевна, кћерка краља Николе и супруга великог књаза Петра Николајевића Романова, чије име је и носио дјечји вртић „Дјечји сад Велике Књегиње Милице Николајевне“. Не само да је то био изузетно значајан догађај, већ и велика потреба пријестонице, што се види, између осталог, и из великог интересовања дјецe и родитеља за упис у вртић.

Недјељу дана након оснивања вртића *Глас Црногорца* је писао: „При упису се јавило 179 дјеце, но због тјесног здања и због оскудице у забавиљама, нијесу сва та дјеца примљена, те је примљено свега 90-оро дјеце. Али толика је воља и код родитеља и код дјеце, да се сваки дан јављају с молбом, да се по које ново дијете прими. Дјеца имају такву наклоност да их ни зла времена не могу спријечити да не иду у малу школу, како је она сама прозваше“. (*Глас Црногорца*, новембар, 1903) Забавиште је, углавном, било отворено за дјецу из сиромашних породица, али су ишла и дјеца из чиновничких и имућних породица. Убрзо су се видјели резултати постојања и рада ове установе. „Први резултат је био што је много мање мале дјеце која скитају, а умјесто тога виде се та иста дјеца како иду у групама или појединачно у једном правцу и то очигледно свјесна куда и зашто иду. Сви су чисти, у пристојној одјећи и обући“. (Ровински, 1994: 294) Захтијевало се од родитеља да воде рачуна о хигијени дјеце, јер ће у супротном бити искључена из установе. Дјеца из сиромашних породица су одјећу добијала из установе. Радом предшколске установе били су задовољни родитељи, јер им је омогућавала да своје друге обавезе слободно извршавају. Од посебне важности је и чињеница да је рад овог вртића подстицајно утицао и на друге средине у Црној Гори да приђу организацији васпитања и образовања од најмлађег узраста. Тадашња просвјетна, односно државна власт Црне Горе, прилази овим питањима веома озбиљно.

Рад дјечје установе је уживао симпатије становништва Књежевине Црне Горе.

Законски прописи

Оснивању дјечјег вртића, као и других школа у Црној Гори, није предходила законска регулатива, већ се радило по узору на сличне установе у Русији.

Први законски пропис, који се односи и на дјелатност вртића, био је *Закон о народним школама у Књежевини Црној Гори*, који је донијет у фебруару 1907. године. (*Глас Црногорца*, бр.6, 1907) Према том Закону, народне школе су: „дјечија забавишта, основне и продужене школе“. (чл. 2) Све народне школе, па самим тим и забавишта, имале су задатак да дјецу васпитавају у народном и религијском духу и да их спремају за грађански живот, а нарочито да шире просвјету и српску писменост у народу. У забавишту се према овом Закону васпитавају дјеца оба пола од четврте до седме године живота. Женска дјеца се и поред тога нису школовала.

Да је васпитање и образовање заиста било у првом плану програма рада Дјечег сада, или како су га називали мала школа, сведочи и *Глас Црногорца* у коме исте године када је забавиште отворено пише да је на Видовдан у њему обављен „неки мали испит и милина је било гледати дјецу, како су се натјецала које ће штогод на изуст исказати, или коју пјесмицу отпјевати“. (*Глас Црногорца*“, бр. 27,1903) Десет година касније *Вјесник* констатује да је забавиште „показало сјајан успјех, који се најбоље огледа при превођењу дјеце из забавишта у основну школу“. (*Вјесник*, бр. 27, 1913) Министарство просвјете је било обавезано од стране Законодавца да „по саслушању Просвјетног Савјета“ донесе Правилник о организацији и раду дјечјих забавишта.

Законом су прописани и услови за рад у забавишту у односу на стручну спрему, па је речено да „забавиља може бити она, која је завршила редовну стручну школу и положила испит за забавиљу. (чл. 37 Закона) Просвјетни савјет је разматрао пријаве кандидата за пријем у забавиште и прописао правила о полагању забавиљског испита. Забавиља је поред плате добијала и „бесплатан стан и огријев или накнаду за то“. (чл. 43 Закона) Њих је, као и учитељице, постављао Министар просвјете. Разлика између забавиља и наставника основних и продужених школа, када се ради о материјалном положају, је једина у томе што су „наставници и наставнице основних и продужених школа добијали плату и остале надокнаде из државне, а забавиље из општинске касе“. (чл. 50. и 51 Закона) Преко надлежних органа Министарство просвјете је вршило надзор над радом забавишта, док су школски надзорници обављали стручни и инструктивни надзор .

Закон о народним школама из 1907. године измијењен је и допуњен у априлу 1914. године. Те године је на Цетињу донијет *Закон о измјенама и допунама Закона о народним школама*, којим се, у односу на забавиље,

није ништа битно измијенило. На основу поменутог Закона о народним школама забавиште је радило до аустроугарске окупације 1916. године, па и касније у вријеме окупације, односно 1918. године. Рад забавишта се, након стварања заједничке државе – Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца (1918. године), одвијао по прописима из периода њене независности, јер је поменути *Закон о народним школама у Црној Гори* био готово истовјетан са *Законом о народним школама у Србији* из 1904. године, а који је примјењиван од 1918. до 1929. године и у Црној Гори.

Организација и извођење васпитно-образовног рада

У првој предшколској установи у Црној Гори васпитно-образовни рад сеорганизовао на основу личног искуства забавиља које су самостално одређивале начин и организацију свога рада. Рад са дјецом био је разноврстан и садржајан: игре, пјевање, ручни рад, цртање и сл. Дјеца су се навикавала на ред, учила напамет кратке молитве, радила гимнастику, учила пјесмице, играла разне дјечије игре, изводила дијалоге и мале скичеве, интерпретирала приче и сл., што је представљало саставни дио обуке.

Ручни рад се састојао од плетења разних фигура од трака хартије у боји, прављења предмета од сламе и сл. Код дјеце се та вјештина развијала дотле да и она самостално почињу да праве играчке које се могу пустити у продају. Женска дјеца су, упоредо са тим, учила и да шију, плету и сл.

Постојало је вријеме и за слободне активности, када би дјеца трчала, скакала и сл., али на позив забавиље долазе сви и распоређују се у групе. Оваква дисциплина и послушност се могла постићи само строгим режимом, односно добром дисциплином и навикавањем на организовани ред. Однос забавиље према дјечи био је као матерински. На крају године, последице неке врсте испита, приређиване су и изложбе дјечјих радова, које су, уз присуство родитеља дјеце, као и других грађана, свечано отворане.

Десетогодишњица рада првог забавишта „Дјечјег сада“ прослављена је крајем октобра 1913. године, када је у забавишту било 60-торо мушке и женске дјеце. Школска година је свечано завршена. Дјеца овог забавишта су, у част прославе, припремила и адекватан програм. „Прослави су присуствовали Министар просвјете и Министар унутрашњих дјела као и многи други угледни грађани оба пола. Присутни су честитали управитељици г-ђи Милетић и учитељици г-ђи Татар на постигнутом успјеху“. (*Глас Црногорца*, бр. 10, 1914)

Статистички подаци

У прво забавиште – *Дјечји сад*, на Цетињу, било је примљено, као што је већ речено, 90-оро дјеце. Забавиште је, 1905. године, похађало 97-оро дјеце, што је за ондашње Цетиње био рекордан број. Број дјеце се, двије године касније, 1907, смањио, тако да је било уписано 84-оро. Са овом дјецом су радиле двије забавиље.

Позитивна искуства овог забавишта почела су да се шире и на остале, неразвијене средине у Црној Гори. Популарисана је њихова важност, те се убрзо уочила потреба за оснивање забавишта и у Подгорици, Никшићу и другим варошима. Тако је, 1911. године донесена одлука школског одбора о отварању вртића у Никшићу. Двије године касније отворено је забавиште, као одјељење основне школе и у Подгорици. (Пејовић, 1982) Отварање нових и развитак тек основаних предшколских установа, међутим, онемогућили су ратни догађаји.

Закључна разматрања

Када се имају у виду тадашње свеукупне прилике, оснивање првог дјечјег вртића – *Дјечјег сада*, 1903. године на Цетињу, значио је, уистину, пионирски подухват вриједан највећег поштовања. Од посебне је важности и чињеница да је рад овог вртића подстицајно утицао и на друге средине у Црној Гори, да приђу организацији васпитања и образовања од најмлађег узраста.

Оснивању овог вртића није предходио никакав програм рада, нити било каква законска регулатива. Но, и упркос томе Дјетски сад је био модерно организован и програмски правилно усмјерен. Са колико се одговорности приступило васпитно-образовном раду с дјецом, најбоље говоре програми које су дјеца савладала током пригодних празника и на крају школске године представљала родитељима и грађанству. Биле су то пажљиво припремљене нумере из музичког, приповједачког и рецитаторског умјећа, изложбе ручних радова од природног материјала, својеврсни мали огледи из ботаничког живота, а поврх свега – култура понашања, са више реда, свјесности и пуноће у њиховој међусобној комуникацији.

Дванаестогодишња мисија првог дјечјег вртића у Црној Гори (до првог светског рата који је, на жалост, прекинуо његов рад) успјела је да пионирским ентузијазмом укаже, прије свега, на цивилизацијску и општекултурну сврховитост педагошке дјелатности, а која се у породицама дјеце која су похађала ову установу, видно читавала у исказивању већег реда, културе и бонтона у свакодневном животу. Од посебне важности је и чињеница да је рад овог вртића инспиративно утицао и на друге средине у Црној Гори да приђу организацији образовања и васпитања од најмлађег узраста, подижући тиме и ниво општег живота.

Оживљавању сазнања о све већој потреби васпитно-образовног рада са дјецом предшколског узраста и те како је допринијело, и то што је тадашња просвјетна, односно државна власт Црне Горе овим питањима веома озбиљно прилазила. Наиме, *Законом о народним школама у Књежевини Црној Гори* из 1907. године, предвиђено је, сходно тада утврђеним правилима, васпитање дјеце оба пола, од четврте године старости до поласка у школу и њихова припрема за школско васпитање и образовање. Због одређеног конзервативизма народа овога доба одлука законодавца није испоштована. И поред тога што је овај закон био добро разрађен, није досљедно примјењиван.

Прва предшколска установа у Црној Гори није настала само из нужде, како би се дјеца предшколског узраста заштитила од угрожавајућих спољашњих утицаја, које није било лако контролисати, већ и због потребе рекламације Цетиња пред образованим свијетом. Не само да предшколска установа постаје нужно компензација за физички изостанак родитељске интервенције, већ се постепено мијења однос друштва према предшколском васпитању и институционалном васпитању дјеце. Јавља се потреба за повезивање породичног и институционалног васпитања и образовања дјеце. Већ тада се и истиче значај адекватне образованости и припремљености забавиља за рад са дјецом.

Литература

- *Глас Црногорца*, Глас Црногорца, лист за политику и књижевност, 1901-1915.
- *Закон о измјенама и допунама Закона о народним школама, Цетиње*, 1914.
- *Закон о народним школама у Књежевини Црној Гори*, Глас Црногорца, бр. 6/1907.
- Јовићевић, А. (1901): *Домаће његовање и васпитање дјеце у Црној Гори*, Цетиње.
- Пејовић, Д. (1982): *Просвјетни и културни рад у Црној Гори 1918-1941*, Титограду: Историјски институт СР Црне Горе.
- Ровински, П. (1994): *Црна Гора у прошлости и садашњости*, Цетиње.

FOUNDING AND WORK OF THE FIRST PRESCHOOL INSTITUTION IN MONTENEGRO

Abstract

This paper provides an in-depth description of Founding and work of the first preschool institution in Montenegro. It also explains its curriculum.

There were no official curriculum, teaching methods reference books, textbooks, and other professional resources to support the work of nursery school teachers. In spite of that fact, kindergarten's („Dječiji sad“) organisation was up-to-date and properly guided. Education process was mainly based on teachers' personal experiences translated into notes and collections that served as a basic teaching resource for comparative analyses and planning educational work.

Montenegrin authorities of that time gave full support to the development of preschool institution. In compliance with the *Law on national schools*, both sexes had equal rights to education.

The successful work of this kindergarten has inspired many others throughout Montenegro to pay more attention to education of the youngest population and becoming aware that by doing so they raise the level of general quality of life of Montenegrin population.

Key words: preschool education, curriculum, law, nursery school teachers

ПРИКАЗИ



Prof. dr Božidar ŠEKULARAC

**Konstantin Porfirogenit: O UPRAVLJANJU CARSTVOM,
DANU, Podgorica 2009. – priredio: Vojislav D. Nikčević**

Srednjevjekovna istorija balkanskih država i naroda je nezamisliva bez grčkih izvora. Ovdje, svakako, počasno mjesto pripada Konstantinu Porfirogenitu, vizantijskom caru od 913-959. godine. On je napisao više spisa, ali je za nas najznačajniji *De administrando imperio*, odnosno *O upravljanju carsvom*, predmet našeg predstavljanja, u kome ima važnih podataka o doseljavanju Slovena, o Dukljanima, Srbima, Hrvatima na Balkanskom poluostrvu, za vladavine cara Iraklija. Naravno, predmet Konstantinovog rada nijesu bili Sloveni, nego Vizantijsko carstvo, a o slovenskim narodima govori u kontekstu njihovog učešća u zbivanjima u carstvu i oko njega. Značajno je to iz razloga što on piše o njihovoj najranijoj istoriji do svog vremena, sa mnogo podataka za istorijsku geografiju balkanskih zemalja u X vijeku, ali i za istoriju Slovena na Peloponezu.

Mnogi istoričari su bezrezervno uzimali pisanje Konstantinovo kao pouzdan izvor, ili su preuzimali interpretacije drugih autora koji su ga koristili, da bi potkrijepili svoje tvrdnje, bez uvida u originalni tekst. Stoga, pojava prevedenog na crnogorski jezik Porfirogenitovog spisa: *O upravljanju carstvom*, u izdanju DANU, predstavlja značajan kulturni čin. Tim prije što je to prvi put da se ovo djelo objavljuje kod nas, te što je od sada dostupno svim istraživačima i znatiželjnicima. Za istoriju Crne Gore ovo djelo predstavlja važan istorijski izvor, jer dolazi iz pera cara jedne od država blistave istorije. No, pored predstavljanja istorije svoje države, u pojedinim poglavljima on se dotiče i istorije drugih naroda. Tako u XXIX glavi naslovljenoj *O Dalmaciji i njoj susjednim narodima*, autor govori o caru Dioklecijanu i

njegovom vremenu, pa kaže da je on podigao grad *Diokleu* „koju sada naseljavaju Dioklitiani, po čemu su i žitelji ovog regiona dobili ime Dioklitiani“. U daljem tekstu se kaže da su od vladavine cara Romeja (Romana) Iraklija susjedni Dalmaciji narodi – Hrvati, Srbi, Zahumljani, Travunjani, Konavljani, Dukljani i Arentani, koji se nazivaju i Pagani, odbacili romansku vlast, postali su slobodni i koristili su svoje, a ne tuđe zakone. Ovi narodi, nemaju svoje princepse, već samo starce župane, kao i ostali slovenski narodi, te da većina njih nije pokrštena, zbog čega se zovu Pagani. Mnogi Sloveni se pokrštavaju u vrijeme vladavine pobožnog cara Vasilija Makedonca.

Međutim, ovdje se ne govori samo o narodima, već i o gradovima u Dalmaciji, koje su Saraceni opustošili, kao što su: Budva, Rose i Kotor. Naravno, sve u kontekstu opštih zbivanja u vremenu i prostoru. Značajan je i podatak da se granice Dalmacije, koju su osvojili slovenski narodi, protežu od *granice Drača, odnosno Antibara (tj. Bara), pa sve do gorja Istre; a u širini se prostirala do rijeke Dunav*. Ovdje, u glavi XXX, među sklavinijama, nabraja se i Doklea, koja je susjedna dračkim utvrđenjima i doseže sve do Kotora i graniči se planinskim oblastima Srbije.

O Duklji i o Dukljanima, govori se i u glavi XXXV, gdje se kaže da su Diokleu na početku naselili Romani, koji su se pokoravali caru Romeju. Opustošili su je Avari i Sloveni, a grad Dokleu zatim Bugari, poplave i zemljotres. Tek je počela da se naseljava u vrijeme cara Iraklija, kao i Hrvatska, Srbija, Zahumlje, Travunija i Konavle. U Duklji su postojali i veliki gradovi: *Gradetae, Nugrade i Loutodocia* (valjda – Gradina, Lotodokla i Novi Grad?).

Uvidom u drugi dio knjige, gdje se opisuju narodi, dolazi se do važnih podataka o narodima različitog porijekla. O Avarima se govori kao moćnoj skitsko-samarskoj federaciji različitih naroda koji su govorili slovenskim jezikom, dok su Bugari skupina plemena i naroda, turskog, hunskog i skitsko-samarskog porijekla. Diokletiani, odnosno Dukljani su skitski narod koji je pripadao grupi carskih. Ime ovog naroda vezano je za kult nepoznatog skitskog božanstva, vrhovnog gospodara: *Dios – klenas* = priča o divu, prenosno *zakleti Bogu*. Ragužani su skitsko-sarmatsko-slovenska populacija utemeljenja u istoimenom gradu tokom druge polovine VII vijeka. Hrvati su za Porfirogenita istoimeni sarmatski narod, a Srbi skitsko-sarmatski, koga su u poznoj antici, i ranom srednjem vijeku, pominjali samo rijetki latinski hroničari. Sloveni su živjeli na obalama Baltika, od Jitlanda do Njemena, na zapadu preko Odre i čitav bazen Elbe, zatim od Lajpciga do Kijeva, a na jugu do planinskih lanaca. Na kraju knjige predstavljena je genealogija makedonske dinastije i opaske Anselma Bandurija na Porfirogenitove spise *O upravljaju carstvom*.

Analizom poglavlja u spisu Konstantina VII Porfirogenita, koja se odnosi i na slovenske narode, jasno se sagledava da on Slovenima naziva

Dukljane, Srbe, Hrvate i ostala susjedna plemena, što je konstatovao i čuveni Konstantin Jireček u *Istoriji Srba*.

Interesantno je ovdje istaći jednu nepravdu koju historiografija čini prema nadbiskupu Grguru Barskom i njegovom spisu pod nazivom *Ljetopis popa Dukljanina*, jer su u njemu sadržani podaci koje iznosi i Porfirogenit, ali za razliku od ovoga, koga niko ne dovodi u pitanje, Barski Ljetopis osporavaju najviše oni kojima njegovo pisanje ne ide u prilog.

I na kraju, ili na početku, da zaključimo da knjigu *De administrando imperio* Konstantina Porfirogenita, u izdanju DANU, zaokružuje opširna uvodna studija priređivača Vojislava D. Nikčevića, koji, u njemu svojstvenom maniru, precizno analizira Porfirogenitov spis, smještajući ga u prostor i vrijeme carevog doba. Njegova zapažanja i zaključci su argumentovani i potkrijepljeni uporednim podacima drugih izvora i njegovih saznanja. Priređivač se potrudio da dà brojna pojašnjenja uz tekst, konstatujući da je velike probleme predstavljala nedosljednost grčkog originala i njegovog latinskog prevoda, pri transkripciji naziva i imena.

DANU, kao izdavaču i priređivaču Porfirogenitovog djela, V. D. Nikčeviću, zahvaljujemo na uspješno obavljenom poduhvatu, a čitaocima preporučujemo za čitanje spis koji je do sada bio dostupan samo privilegovanim poznavacima grčkog i latinskog jezika.

Nađa DURKOVIĆ

Društvo (ne)znanja

Konrad Paul Lisman, Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2009, prevod Sead Muhamedagić

„Dok se, s jedne strane, znanje prodaje kao resurs budućnosti koji se munjevito povećava, o čemu svjedoči glupa metafora o eksploziji znanja, dotle, s druge strane, opće znanje opada tempom koji nas ostavlja bez daha“. Citiramo riječi iz knjige austrijskog univerzitetskog profesora, filozofa Konrada Paula Lismana *Teorija neobrazovanosti¹ – zablude društva znanja*. Lisman je objavio više od dvadeset knjiga, a *Teorija neobrazovanosti*, njegovo najpoznatije djelo, doživjelo je 16 izdanja (u Austriji objavljeno 2006).

Knjiga koju predstavljamo kritikuje evropske promjene u obrazovanju, opominje, upozorava, a za neke reformatore obrazovnog sistema može djelovati i šokantno, jer su ironiji podvrgnuti pojmovi: društvo znanja, cjeloživotno učenje, obrazovni standardi, Bolonjski proces, ECTS bodovi, evaluacija, mobilnost, fleksibilnost, dakle, *žeton-riječi* (*prevedene s birokratsko-menadžerskog engleskog jezika*) koje su i kod nas u svakodnevnoj upotrebi (obilježavaju našu reformu obrazovanja, a mogu se čuti i van obrazovnih krugova).

Ono od čega bi trebalo da polaze planeri reformi obrazovanja jeste vizija modela obrazovnog kanona koji treba izabrati – dati odgovor na pitanje:

¹ Naslov ove knjige je replika na naslov knjige V. Humbolta *Teorija čovjekovog obrazovanja* (u njoj Humbolt osobu koja svoje kognitivne sposobnosti stavlja na raspolaganje tržištima opisao kao karikaturu humanistički obrazovana čovjeka) i naslov knjige Teodora Adorna *Teorija poluobrazovanosti* (Adorno u njoj kaže da čovjeku nedostaje vremena (dokolice!) da bi se u potpunosti posvetio učenju te da doseže samo stupanj poluobrazovanosti).

šta je to što se mora znati? Ako se dekonstruiše jedan obrazovni kanon, kako to treba da izgleda novi? To, naravno, nikada nije lako i, kako Lisman, ne bez ironije, kaže: „sa svakom reformom raste potreba za reformom; svi problemi što ih za sobom povlače reforme mogu se opet riješiti samo uz pomoć reformi“.

Knjiga *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja* u devet kritičkih eseja govori o evropskoj politici obrazovanja i kulture i kritički razmatra seriju, prema autorovom mišljenju, neuspješnih reformi obrazovnih sistema. Ono što je zajednički imenitelj svih eseja jeste otkrivanje istine kakvo je znanje koje njeguje *društvo znanja*. Zalaganje za *društvo znanja* Lisman vidi kao zalaganje za građenje *industrijalizovanog* znanja, onog znanja koje se može masovno proizvoditi i kojim se može masovno baratati. To je *postvareno* znanje, zamislivo kao roba i tržišni žeton, koje će nas učiniti *konkurentnima* u bespoštednoj tržišnoj trci. Dijagnoza je lako postavljena – cilj *društva znanja* nije ni mudrost ni samospoznaja, u njemu se uči prvenstveno radi učenja. „Neobrazovanost danas“, kaže Lisman, „nije ni individualni propust, niti rezultat promašene prosvjetne politike. Sudbina je svih nas, jer se radi o nužnoj posljedici kapitalizacije duha“.

Kako to u knjizi konkretno izgleda?

U prvom eseju *Tko će biti milijunaš ili: Sve što se mora znati* analiziraju se medijske pojave, poput kvizove *kvaziznanja Milionera* i njemu sličnih. Prikazano kao *gladijatorska vještina*, znanje se u ovom kvizu čini potpuno slučajnim, prezentira se kroz niz pitanja iz najrazličitijih područja, a zasnovano je na prisjećanju: *To mi se čini poznatim...*, *O tome sam već negdje čuo/čula...* Ta *medijska slika znanja* sugerise da je skoro potpuno svejedno šta se zna ili se ne zna, jer uz malo sreće uvijek se zna nešto što se slučajno pita. Autor tvrdi da je ogromna popularnost ovog kviza negativno uticala na nastavu, jer se savremeni nastavnici ne trude da saznaju, kao nekada, kako njihovi učenici zaista razumiju gradivo, nego sve više organizuju igre pogađanja po uzoru na ovaj kviz.

U narednom poglavlju *Šta zna društvo znanja?* – govori se o znanju koje je uvijek mnogo više od informacije. Razlika između informacija, koje nam nikada nijesu bile dostupnije, i znanja/mudrosti Lisman objašnjava: „Znanje je više od informacije. Znanje omogućuje da se iz mnoštva podataka filtriraju oni koji imaju informacijsku vrijednost, ali ne samo to; znanje je općenito oblik prožimanja svijeta: spoznati, razumjeti, pojmiti“. Vrijeme *buma informacija* u kojem živimo jeste takvo, kaže Lisman, da „...ne možemo se oteti dojmju da su kvantitativne mogućnosti za stjecanje znanja spram onoga što se zbilja zna približno obrnuto proporcijalne. Moguće je da baš lakoća pristupa sabotira tvorbu znanja. Ni mudrost ni spoznaja, pa čak ni mentalno prožimanje svijeta kako bismo ga bolje razumjeli“, objašnjava Lisman, već puko saku-

pljanje informacija koje su nam potrebne za uspješno zapošljavanje. Lisman upozorava kako umjesto da se insistira na *produhovljenju kapitala*, u praksi se popušta pred *kapitalizacijom duha* – što konačno dovodi do „masovne, sveprisutne, upravo vrišteće neobrazovanosti“.

U eseju *Obrazovanje, poluobrazovanost, neobrazovanost* objašnjava se da su nam obrazovne okolnosti takve da se čini da ono što nije *zbratimljeno s praksom i njome izbrušeno*, izgleda uopšte ne treba učiti. Otuda se kod nekih *reformatora* rađa otklon od nastavnih predmeta u kojima se mogu iskusiti i uvježbavati oblici mišljenja koji nemaju direktne veze sa bilo kakvom praksom: klasične književnosti, filozofija, drevni jezici, likovna umjetnost, muzika i matematika. Da li su to znanja koja nam nijesu više potrebna, jer nijesu dovoljno unosna? Znači li to da danas niko ne treba da uči da bi *samo* gradio svoj karakter i razvijao um?

U četvrtom eseju: *PISA, Ludilo rangliste* kritikuje se pomama evropskih obrazovnih sistema za što boljim plasiranjem zemlje na rang-listi PISA (Program za međunarodnu evaluaciju učenika) testa. To ludilo, kaže Lisman, smijenilo je ciljeve prosvjetitelja (autonomija, samosvijest i duhovno prožimanje svijeta), smijenilo ciljeve reformatorskih pedagogija (životnost, socijalne kompetencije i radost učenja), ciljeve neoliberalnih prosvjetnih političara (fleksibilnost, mobilnost i sposobnost za zapošljavanje)... Ne bismo se, međutim, u potpunosti složili s Lismanovim isključivim stavom, jer tu zabrinutost u pojedinim zemljama možemo tumačiti kao brigu za stepen funkcionalne pismenosti (jer PISA test upravo to mjeri) u sopstvenoj zemlji, a ne samo kao puku potrebu da se zemlja *ne obruka* i zauzme neko bolje mjesto na rang-listi.

Naredna poglavlja u knjizi *Teorija neobrazovanosti* tiču se reforme visokog obrazovanja i Bolonjske deklaracije. Lisman je isključiv: „Čini se gotovo kao da moderni sveučilišni reformatori poznaju samo jednog stvarnog neprijatelja: neovisan istraživački duh koji izmiče njihovoj predodžbi o strukturiranoj i kontroliranoj znanosti“. Ono što Lisman naziva *ludilom rangliste* snašlo je ne samo đake i učitelje, nego i naučnike: i oni su primorani da pristaju na igru vaganja i upoređivanja znanja, nazivajući to *evaluacijom*. Za Lismana to je još jedna manifestacija postvarivanja znanja i industrijalizacije njegovog prenošenja, svega što – logično – dovodi do raskola društva na kapitaliste znanja. Ako bismo se, kaže Lisman, na primjer, pozabavili, Kantovim akademskim napredovanjem, zaključili bismo da on u današnjem ustrojstvu univerziteta ne bi imao nikakve šanse. Naprotiv, njegov intelektualni razvoj upravo utjelovljuje sve ono što je revnosnim univerzitetkim menadžerima trn u oku. Za deset godina ćutanja Kant je objavio samo dva članka (u njegovoj glavi je za to vrijeme rasla *Kritika čistog uma*), a iz današnje perspektive, po sadašnjim kriterijumima vaganja, Kant bi sigurno bio prozvan na odgovornost zbog nemarljivosti i neefikasnih istraživačkih rezultata.

U posljednjem poglavlju *Dosta je reforme obrazovanja* Lisman oštro kritikuje reformiste koji su u *grozničavom zanosu restrukturiranja, mijenjanja, neprestanog prćkanja* po obrazovnom sistemu. Nije se desilo, autor tvrdi, kako su to predviđali reformatori, da društvo znanja zamijeni industrijsko društvo nego se, upravo obrnuto, znanje postepeno industrijalizovalo. Na taj način univerziteti su preobraženi u preduzeća. Zar nam sve bučnije reklamiranje univerziteta i posebnih pogodnosti koje oni nude i njihova borba za plasman na tržištu to ne demonstriraju?

U knjizi *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja* K. P. Lismana nedostaje suptilni analitički pristup neminovnostima promjena u obrazovanju, nedostaje izvjesna doza kritičnosti prema sopstvenoj kritičnosti. No, iako Lisman u svojoj retorici zna i da pretjera, jer prosto voli katastrofične tonove, knjigu svakako treba pročitati, jer tjera na preispitivanje stavova i pogleda. Ono što je najljepši sloj knjige jeste ukazivanje na neminovnost vraćanja ugleda učenju. Svi ćemo se, nakon čitanja ove knjige, prisjetiti dostojanstva učenja radi same suštine spoznaje i razmisliti kako da pojam obrazovanja očistimo od isključivosti konotacije – isplativost.

Mr Nenad PEROŠEVIĆ

Đorđe Borozan, Gojko Nikolić, *Istorijski atlas*, Podgorica 2009.

Nedavno je iz štampe izašao *Istorijski atlas* autora akademika Đorđa Borozana i magistra Gojka Nikolića u izdanju Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica i CID-a. Iako je *Istorijski atlas* namijenjen prvenstveno za upotrebu u nastavnom procesu u osnovnoj i srednjoj školi, već sa prvim pređenim stranicama stiče se utisak da su autori stvorili atlas koji se može koristiti i za nastavu na fakultetima odnosno onim studijskim programima koji se u nastavnim planovima i programima dotiču tematike zastupljene u ovom atlasu. Taj utisak ostaje i poslije detaljnog upoznavanja sa *Istorijskim atlasom*.

Očigledno je da su autori uložili veliki napor da stvore atlas, kako sami kažu u Predgovoru ovog djela, „...s ciljem da se za školske i nastavne potrebe kartografski prikaže istorijski tok ljudskog društva u različitim geografskim sredinama od prvih civilizacijskih tragova do savremenosti.“ Nećemo pogriješiti ako kažemo da su uspjeli u tome i da je *Istorijski atlas* zanimljiv, pregledan, lak za upotrebu i đacima i profesorima i kao takav će biti izuzetno koristan u nastavi.

Autori su imali težak zadatak da kartografski prikažu razvitak ljudskog društva od prvih civilizacijskih tragova do današnjih vremena. Na ukupno 160 strana, koliko broji ovaj atlas, pred očima čitaoca smjenjuju se logičnim hronološkim redosljedom karte i fotografije u boji visokog kvaliteta koje daju sažetu sliku razvitka ljudskog društva. I ne samo to, već je i tekstualni dio koji ih prati napisan i doziran s mjerom, upravo onoliko koliko treba da se objasni vizuelni prikaz. Na taj način autori su približili kartografski dio čitaocu, a ono što karte nijesu mogle ispričati odlično dopunjuje sam tekst nudeći korisne i, takođe, zanimljive informacije. Osim raznih karti koje prikazuju geograf-

ske karakteristike, društveno–politički razvitak i vojne operacije pojedinih država kroz istoriju, *Istorijski atlas* obiluje i pažljivo odabranim fotografijama značajnih istorijskih ličnosti iz sfere politike, nauke, kulture i umjetnost, zatim fotografijama arhitektonskih i kulturno–istorijskih zdanja, raznih materijalnih ostataka iz daleke prošlosti, umjetničkih djela itd. Sve ove karte i fotografije su praćene odgovarajućim tekstom (naslovima karti, širokim i manjim strelicama, anotacijom, legendom i hronologijom događaja), koji je u potpunosti u funkciji vizuelnog prikaza – ne smeta slici i čini sa njom jednu skladnu cjelinu. Time je omogućeno da se stekne uvid u nastanak i značaj prvih pećinskih tragova, arheoloških lokaliteta, spomenika materijalne kulture, tehničkih i tehnoloških pronalazaka, nastanka (i propasti) država i njihovih društveno–političkih sistema, nastanka i širenja svjetskih religija, geografskih i naučnih otkrića i migracionih kretanja stanovništva. Vizuelni i informativni prikaz obuhvata crnogorske, balkanske, evropske i svjetske okvire u hronološkom pregledu.

Istorijski atlas je podijeljen na šest tematskih cjelina: u prvoj (str. 6–7) su smješteni **Vodič za čitanje atlasa**, **Periodizacija** i **Predgovor**; u drugoj (str. 8–15) je **Praistorija** podijeljena na četiri dijela (odnosno naslova); u trećoj (str. 16–41) je **Stari vijek** podijeljen na 31 dio; u četvrtoj (str. 42–65) je **Srednji vijek** podijeljen na 34 dijela; u petoj (str. 66–95) je **Novi vijek** podijeljen na 34 dijela; i, u šestoj cjelini (str. 96–139) je **Savremeni svijet** podijeljen na 38 dijelova. Poslije ovih cjelina slijedi veoma koristan abecedno poredan **Index pojmova** (str. 141–158) i, spisak **Literature** (str. 159) koja je većinom novijeg datuma.

Na kraju, utisak je da je *Istorijski atlas* u potpunosti odgovorio postavljenom cilju i kao takav će biti korisno sredstvo u nastavnom procesu, prvenstveno za izvođenje nastave iz istorije u osnovnim i srednjim školama, za šta je i namijenjen. To ne znači da će se njegova upotreba tu i završiti. Kao takvog iskreno ga preporučujem svima koji žele imati jedno moderno osmišljeno i zanimljivo štivo.

Takođe, sve pohvale zaslužuju i izdavači *Istorijskog atlasa* što su podržali i realizovali jedan ovako značajan projekat.

Prof. dr Zdravko IVANOVIĆ

**Prof. dr Radovan Bakić, doc. dr Miroslav Doderović,
doc. dr Dragica Mijanović: "NASELJA U PROSTORU",
Nikšić, 2009. g.**

Nedavno je iz štampe izašao udžbenik "Naselja u prostoru" prof. dr Radovana Bakića, doc. dr Miroslava Doderovića i doc. dr Dragice Mijanović, čiji je izdavač Geografski institut Filozofskog fakulteta u Nikšiću. Potreba za ovakvim udžbenikom u domenu geografije postoji već duže vrijeme. Ovo tim prije što u Nikšiću postoji Geografski odsjek već tri decenije, u sastavu Filozofskog fakulteta. Ovo je prva kompleksna monografija koja obuhvata ruralna i urbana naselja.

Udžbenik sadrži osam poglavlja: 1) Opšta pitanja u prostoru; 2) Urbana naselja; 3) Urbani sistemi; 4) Planiranje urbanih naselja; 5) Ruralna naselja; 6) Ruralni razvoj; 7) Planiranje seoskih naselja; 8) Naselja Crne Gore.

U ovoj kvalitetnoj i veoma stručno obrađenoj monografiji prikazana su ruralna i urbana naselja u svijetu i Crnoj Gori.

U prvom poglavlju prikazani su: predmet proučavanja, ciljevi, istorijski razvoj, podjela naselja, veze sa drugim naukama, kao i prirodni i društveni faktori razvoja naselja.

Drugi dio sadrži razvoj, tipove ,funkcije , fizionomsku strukturu, socijalnu i prostornu strukturu, grad kao ekosistem tendencije u razvoju gradova.

U trećem poglavlju autori su obradili urbane sisteme Evrope, Angloamerike, Latinske Amerike, Australije, Azije i Afrike.

Četvrto poglavlje sadrži: analitičku osnovu planiranja gradova, sadržaj urbanističkih planova, bitne pretpostavke primjene aseizmičkog prostornog i urbanističkog planiranja, postupak izrade i donošenja urbanističkih planova, urbanističkih projekata i lokalnih studija lokacije, sprovođenje urbanističkih planova, planski razvoj gradova Crne Gore u drugoj polovini XX vijeka.

U petom, šestom i sedmom poglavlju ova tri autora detaljno su obradili ruralna naselja i to: a) Pojam, mikropoložaj, tipove, funkcije sela, kulturne promjene na selu, privremena naselja (peto poglavlje); b) Zelena revolucija, evolucija koncepta integralnog ruralnog razvoja, indikatori ruralnog razvoja, ruralna politika, ruralni razvoj u Crnoj Gori (šesto poglavlje); c) Razvoj i planiranje sela, planiranje sela u funkciji ekonomske obnove, strukturni elementi za proučavanje sela i seoskih kuća, životna sredina i planiranje sela, selo i održivi razvoj, demografsko-populaciona politika i selo, postupak izrade i donošenje prostornog plana sela (sedmo poglavlje).

Osmo poglavlje obuhvata geografsko proučavanje seoskih i gradskih naselja Crne Gore, zatim mrežu i sistem naselja, savremeni društveno-ekonomski procesi razvoja naselja Crne Gore, demografsko-populacioni aspekti urbanizacije, glavni problemi seoskih i gradskih naselja Crne Gore na pragu trećeg milenijuma.

Autor osmog poglavlja dr Radovan Bakić, jedan od najboljih i najstručnijih geografa, planera i urbanista Crne Gore, ističe: "Kompleksnija istraživanja naselja Crne Gore počela su tek krajem XIX i početkom XX vijeka, a najviše su tome doprinijeli geografi. Vršio ih je najveći srpski geograf Jovan Cvijić, a nastavili njegovi sljedbenici, kao što su bili, naročito: Jovan Erdeljanović, Radoslav – Jagoš Vešović, Andrija Jovićević, Milisav Lutovac, Jovan Vukmanović, Obren Blagojević, Ilija Protić, Bogdan Lalević, Tanasije Pejatović, Mirko Barjaktarević, Pavle Radusinović, Branko Radojičić, Radovan Bakić, Zdravko Ivanović, Marko Knežević i dr." (strana 450).

Ova rijetka monografija ima veliki istorijski, geografski, prostorni i urbanistički značaj za Crnu Goru. Autorima treba odati priznanje za pisanje ovakve studije. Ovi geografi Crne Gore poznati su široj i naučnoj javnosti, jer su autori mnogih udžbenika, monografija, projekata, naučnih jedinica itd. Monografija je impresivna, sveobuhvatna, jasna i pristupačna. Ovu knjigu mogu koristiti stručnjaci različitih profesija: geografi, arhitekti, urbanisti, prostorni planeri, demografi, ekonomisti, arheolozi i dr. Najveći značaj ovaj udžbenik ima za geografe i postdiplomce na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

Metodska i pedagoška vrijednost ovog udžbenika je dobro postavljena. Koliko je meni poznato, do sada nije štampan udžbenik ovakve univerzalnosti i kompleksnosti.

Udžbenik ima 516 strana. Kod pisanja udžbenika korišćena je obimna literatura (596 literarnih jedinica), ilustrovan je tabelama, urbanističkim planovima, fotografijama itd. Tehničko-estetska strana je na visokom nivou.

Prof. dr. Blagota MRKAČIĆ

SUSRET POETSKOG I PROZNOG

Rajko Nikolić: "OD SNA DO JAVE", Književna zajednica "Mirko Banjević", Nikšić, 2008.

U ovoj knjizi je sadržan izbor iz Nikolićevog književnog stvaralaštva koji čini uspjelu sintezu poetskog i proznog izraza, a koji kao književni rodovi imaju posebnu poetiku, ali se u datom kontekstu spontano stvaralački susreću i objedinjuju. Nikolić je, na što asocira i sam dobro odabrani naslov, tražio i pronalazio prostranstva svojih snova koje je nadahnuto reljefno pre-takao u javu objavljujući u dužim ili kraćim intervalima svojih 5, odnosno sada 6, knjiga koje su afirmativno vrednovane od strane književne kritike. Njihove različite teme i motivi dotiču život u mnogim manifestacijama, što je rađalo bogatu emotivnost i krijepilo stvaralačku misao. Prevažodno poet-skim fluidom stvoreno je obilje pjesničkih slika i sadržaja sa polivalentnom umjetničkom strukturom. Od zbirke do zbirke, od pjesme do pjesme, zrače plemenita osjećajna obojenost i nijansiranje. Brojni poetski i prozni motivi u ovoj knjizi nastajali su u različitim okolnostima, izazvani unutrašnjim i spoljnim pobudama, variraju od tradicionalnih do onih iz savremenih životnih tokova i sadržaja.

U poetskom stvaralaštvu, na primjer, nezaobilazno mjesto pripada najtežoj pjesničkoj formi sonetnom vijencu "Kosovska balada" koja drugim povodom zaslužuje posebno vrednovanje. Dočarana su u njoj posljednja ratna stradanja koja Nikolić iskazuje plemenitim patriotizmom bez monomitske i mononacionalne opterećenosti.

Soneti u tom sonetnom vijencu su zbog toga i zbog mnoštva drugih valera u funkciji kultivisanja poetskog smisla i trajanja.

Uz bogatu imaginativnost, stariju i svježiju metaforičnost i simboliku izraza predstavljena su u ovoj knjizi različita životna iskušenja, mnoge ner-

avnine, ljubavni nemiri, radosti, pojedini optimistički i pesimistički tonovi i slično. Sve je to, kako pomenusmo, sintetizovano kroz značenjske poetske i prozne slojeve. Pri tome, prozno, u većoj ili manjoj mjeri, poprima smisao i karakter poetskog, što ovom djelu omogućava određeni kontinuitet i sadržajnu homogenost. Pri tom u jezičkom pogledu kod Nikolića je u značajnoj mjeri zastupljena izvorna narodna leksika, pa se čini da je na tom fonu tema tražila i kao paradigmu nalazila svoj jezik.

Sa stilističkog aspekta takav postupak je u funkciji stilematičnosti, a u nekim domenima i stilogenosti, na primjer:

"iz čela krvava resa
narugala se pucnju,
pomakla zavjesu
i pokupila nebo u stožer vida."

(iz pjesme "*Predsmrtni osmjech*", posvećene Ljubu Čupiću, a koja je dugo bila u školskim čitankama)

Naročito u najboljim pjesmama Rajka Nikolića traga se za neobičnim jezičkim nijansama za moćima jezika, koje, kako bi rekli ruski formalisti, izazivaju začudnost:

"šumi stoglasna tišina,
u živi pijesak potanjam,
kakvo je ovo mnogoglasje,
kakav je ovo govor ćutnje?"

U znatnom broju Nikolićevih pjesama misli, želje i preokupacije dobijaju neka svježija značenja i u znaku su stvaralačkih izazova i novih saznanja.

Lirski subjekat je u funkciji poetske univerzalnosti i u svojoj biti neodvojiv je i nezaobilazan dio pjesničke komunikacije i informativnosti. Njegovom pozicijom prodire se u različitim pojavnim oblicima u suptilnu značenjsku slojevitost pjesama. Lirski subjekat se u njima semantički nijansira u zavisnosti od njegove specifične umjetničke funkcije i vlastitog poetskog afiniteta. Karakteristično je da je u znatnom broju pjesama izražen redukovani dijalog, što lirskom subjektu omogućava da lakše ispolji svoju razudenu motivsku skaldu. Dakle, Nikolić u zreloj metaforici i poetskoj simbolici potvrđuje svoju zavidnu jezičku energiju i primjerenu poetsku i poetološku zrelost.

I u pjesmama i u proznim sastavima jasna je neodvojivost ljudske sudbine od ukupnog ustrojstva života, što se, u različitim prilikama, i u izvjesnoj mjeri, očituje kroz alegorijsku i ironijsku sliku života i to više spontano nego namjerno i selektivno, a što se u krajnjem ishodu samo po sebi relativizuje.

Kao što je već rečeno, Nikolić se, sem kao pjesnik, što je njegova i prevashodna vokacija, ogleda u ovoj knjizi i kao pisac kratke priče - novele, a ustrukturisan je i jedan esej. On se odnosi na Mihizovu dramu "Banović Strahinja" i sadrži korisna zapažanja o različitim moralnim normama i kriterijumima. Specifična tematska usmjerenost eseja na dramsko djelo izražena je sa potrebnom podrobnošću i argumentacijom prije svega hrišćanske naglašenosti i artikulisanja.

U pričama autor zrelo kazuje o mnogim pitanjima ljudske sudbine i o neminovnoj i bolnoj prolaznosti života. Pripovijeda osmišljeno i dočarava suštinu i punoću opisivanih likova.

Sve to ostavlja utisak da su Nikolićeve priče dobro proosjećane i skladno ukomponovane cjeline. U njima, takođe, prepoznamo sočnu narodnu leksiku, direktno preuzete ili manje ili više modifikovane paremiološke misli, retoričke oblike, tužbaličke stihove, narodna poređenja, epitete i slično. Pomenuti narodni segmenti kao neka vrsta "duhovnog kresiva" u pripovjednom kontekstu su u funkciji jezičko - stilske ekspresivnosti, odnosno različitih stilema ili stilističkih kategorija.

Autor u autobiografskom pristupu u pojedinim pričama oživljava sjećanja na ratna stradanja svoje porodice, svoje teško djetinjstvo i ranjavanje od strane Njemaca. Između ostalog, u nostalgичkom duhu uzbudljivo evocira slike progona iz zavičajne Metohije u stari nikšićki kraj, što vidovito asocira na neka buduća stradanja i egzoduse.

Priče u ovoj knjizi ostavljaju utisak doradene i sugestivne proze. Iako su jednostavne strukturne kompozicije, u njima je ispoljen Nikolićev dar pouzdanog opservatora koji u svom realističkom prosedeu uspijeva "izbjeći šablonu", pa je u sagledavanu tematiku udahnut prepoznatljivi umjetnički karakter. Način na koji su događaji u pričama dati, to jest njihov siže, poklapa se sa stvarnim redosljedom događaja (sa fabulom), što je inače slučaj u prozi hronološkog tipa, a što je u datom povodu imalo glavnu ulogu u kreaciji pripovjednog vremena, prostora i događajnosti. Na toj relaciji odnos autora i književnog lika, na primjer, oca Mirka u potresnoj priči "Prenos kostiju" potvrđuje jedinstvo njihovih pogleda i shvatanja, autor se uspio izdići iznad autobiografske slike života, pa je tako učinio, u dobroj mjeri, univerzalnom.

To mu je naročito omogućilo pripovijedanje u trećem licu, pri čemu je stalno imao na umu da je pripovijedanje tvorevina književnog djela, pa i onda kada nastupa kao da je on sam autor.

Takav postupak je prepoznatljiv u većini priča ovog pisca.

Iako je knjiga "Od sna do jave" žanrovski različita, ipak, svi njeni poetski i prozni sastavi skupa sežu u duhovno biće čovjeka pojedinca i kolektiva kao cjeline.

Nikolić tako ostvaruje jedinstvo svoga stvaralačkog subjekta i u djelima ostvarenog književnog svijeta.

To i drugi isticani valeri ovu knjigu čine zanimljivom i privlačnom. Vjerujemo da će izazivati interes i usvajanje od strane čitalačkog auditorijuma koji svoje poglede oslanja na istinskim duhovnim i moralnim vrijednostima.

IN MEMORIAM



IN MEMORIAM

Milosav Grbović (1943-2009)

U Pljevljima, 13. oktobra 2009. godine ugasio se život profesora, velikog čovjeka, primjernog vaspitača i druga Milosava Grbovića. Svi koji su ga poznavali ostali su osiromašeni za jedno veliko prijateljstvo, ljubav, drugarstvo i poštovanje. Isticao se u radu i kao đak i kao prosvjetni radnik. Ostaće Milosav urezan u srcima kolega, pamtiće ga generacije njegovih đaka, svugdje gdje je radio.

Milosav je rođen 1943. godine u Potkrajcima kod Pljevalja. Ostao je rano bez oca sa mlađim bratom, gdje je rastao u teškim uslovima ratnog i poslijeratnog života. Školovao se u Pljevljima, a 1962. godine završava Učiteljsku školu u Nikšiću, a potom Filozofski fakultet u Sarajevu, na grupi za ruski jezik. Na Pravnom fakultetu u Podgorici diplomirao je 1988. godine. Specijalističke studije završio je u Moskvi, na Institutu "A. S. Puškin". Uvijek je prednjačio među generacijama kao đak i student, a na poslovima u obrazovanju isticao se umješnošću i odgovornošću. Njegovo duhovno bogatstvo bilo je spojeno sa pozivom vaspitača mladih generacija.

Milosav je svoje kvalitete i radne sposobnosti iskazivao i na društvenom planu. Radio je kao direktor i profesor Gimnazije u Srpcu, bio je sekretar Opštinskog sekretarijata za opštu upravu i društvene djelatnosti SO Pljevlja, savjetnik u Opštinskom zavodu za školstvo, školski nadzornik i prosvjetni inspektor u Republičkom zavodu za unapređenje vaspitanja i obrazovanja. Dugogodišnju radnu karijeru završio je na poslovima direktora Srednje stručne škole u Pljevljima.

Milosav je bio poslanik Skupštine Crne Gore. Jedan je od autora *Istorije Pljevalja*, Monografije *Pljevaljske gimnazije "Tanasije Pejatović"*. Autor je više stručnih, naučnih i prevodilačkih radova, posebno iz oblasti metodike ruskog jezika.

Pisao je recenzije, prikaze, brojne komentare. Bio je predavač na mnogim seminarima i savjetovanjima profesora, nastavnika i učitelja. Pokazivao je interesovanje za sve aktivnosti ljudskog života. Jednom riječju: bio je čovjek od sluha i razuma.

Za izuzetne rezultate u radu i doprinos unapređenju vaspitanja i obrazovanja, Prosvjetni savjet Crne Gore dodijelio mu je zvanje višeg prosvjetnog savjetnika. Priznanje svestranog i odgovornog rada osvjedočeno je "Oktoihom", najvećom nagradom i priznanjem za vaspitanje i obrazovanje u Crnoj Gori.

Milosav Grbović sahranjen je u Pljevljima, u prisustvu brojnih sugrađanina, đaka, kolega, prijatelja i njegovih poštovalaca koji su došli iz raznih krajeva.

Mr Đorđije M. Ostojić

ПОЗИВ НА САРАДЊУ

СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

Васпитање и образовање, Часопис за педагошку теорију и праксу, објављује текстове у складу са захтјевима међународних стандарда разврстане у следеће категорије: оригинални (изворни) научни радови, прегледне научне и стручне радове. Часопис, поред ових радова, објављује прилоге: преводе, анализе, портрете, приказе, актуелне информације, оцјене, библиографије и слично из области васпитања и образовања. Позивамо на сарадњу са жељом да нам шаљете теоријске радове, резултате спроведених експерименталних истраживања, прилоге који говоре о иновiranом наставном и васпитном раду у школи и остале стручне радове свих нивоа образовања.

Објављују се само претходно необјављени радови, осим превода са страних језика и преузетих радова, по претходно прибављеном одобрењу.

Молимо ауторе да се приликом припреме рукописа придржавају следећих стандарда изложених у овом упутству:

а) Обим теоријских и истраживачких радова је највише до једног ауторског табака, односно 16 страница, нормалног прореда (30 редова на страници), изузимајући простор за резиме (абстракт) и попис коришћене литературе. Други радови (портрети, прикази, информације, осврти, оцјене, критичке опсервације, библиографије и сл.) могу бити опсег од 2 до 5 страница.

б) Сви текстови треба да буду писани у текст процесору Microsoft Word, fontom Times New Roman, величине слова 12 тачака, ширина слога 126 мм, висина слога 197 мм, проред 13,8.

ц) Рад се пише по сопственом избору латиницом или ћирилицом, а биће објављен у писму које одреди аутор.

д) Наслов рада треба да буде прецизан, сажет и јасан. Изнад наслова рада пише се име и презиме аутора, или више њих, а уз име треба ставити фусноту која садржи звање аутора и податке о раду: извод из докторске или магистарске тезе, извод из истраживачког пројекта и његов назив, као и друге битне податке о аутору и раду.

е) На почетку рада се налази концизан и информативан резиме на црногорском (српском, бошњачком, хрватском) језику до 15 редова који садржи циљ рада и саопштене основне резултате у раду. На крају резимеа навести до 6 кључних ријечи које су стручно и научно релевантне за презентирани садржај.

ф) Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или транскрибовано, фонетским писањем презимена, последије чега се име наводи изворно уз годину објављивања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1990). Ако се у раду користи чланак из неког часописа навод треба да садржи: име аутора, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа истакнуто курзивом, мјесто издања, број и број странице. Ако се наводи веб документ он садржи: име аутора, година, назив документа (курзив), датум кад је сајт посјећен и интернет адреса. На крају рада се прилаже списак литературе гдје библиографска јединица треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, година издања (у загради), наслов књиге писан курзивом, мјесто издања и издавача.

г) Аутор рада уз своје име доставља Редакцији часописа контакт адресу, e-mail адресу и телефон, као и основне податке о радној ангажованости.

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове независно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Поред штампаног текста пожељно је радове и прилоге доставити на дискети, CD или електронском поштом.

Радове слати на адресу:

Министарство просвјете и науке - сектор за науку - за Часопис „**Васпитање и образовање**” Подгорица, Римски трг бб

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

Редакција