



## VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu  
Godina XLVII, godišnji broj 3, 2022  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

### REDAKCIJA

**mr Radule Novović**, glavni urednik  
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva  
**Ana Lj. Bojović**, odgovorni urednik  
**prof. dr Predrag Miranović**, član  
**prof. dr Tatjana Novović**, član  
**Radovan Damjanović**, član

### LEKTOR

**Jasmina Radunović**

### PREVODILAC

**mr Radoslav Milošević – Atos**

## GRAFIČKO OBLIKOVANJE

**Studio ZUNS**

### KORICE

**Slobodan Vukićević**

### IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
Podgorica. Prvi broj časopisa  
„Vaspitanje i obrazovanje“  
je izašao 1975. godine.  
Izlazi tromjesečno  
Tiraž 700  
Rukopisi se ne vraćaju

### ŠTAMPA

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

## EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice  
Year XLVII, Annual No. 3, 2022  
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

### EDITORIAL BOARD

**mr Radule Novović**, Editor in chief Institute  
for textbook publishing and teaching aids  
**Ana Lj. Bojović**, Editor in charge  
**prof. dr Predrag Miranović**, Member  
**prof. dr Tatjana Novović**, Member  
**Radovan Damjanović**, Member

### LECTOR

**Jasmina Radunović**

### TRANSLATOR

**mr Radoslav Milošević – Atos**

## GRAPHIC DESIGN

**Studio ZUNS**

### COVERS

**Slobodan Vukićević**

### PUBLISHER

Institute for textbook publishing and  
teaching aids  
Podgorica. The „Education“ Magazine,  
first published in 1975  
Published quarterly  
Number of copies 700  
Manuscripts are not returned

### PRINTING

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU



3

Podgorica, 2022.

**Uredništvo i administracija:**

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

Telefon: 00 382 67 566 933

**E-mail:** vaspitanjeibrazovanje@zuns.me  
ana.bojovic@zuns.me**Web:** <http://www.zuns.me/vaspitanjeibrazovanje>**Godišnja pretplata:**

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

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%  
Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510-267-15  
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

\* \* \*

**Glavni urednici:**

Radivoje Šuković (1975–1978);  
Stevan Kostić (1979–1983);  
Miloš Starovlah (1983–1991);  
Dr Božidar Šekularac (1992–1996);  
Krstó Leković (1997–1998);  
Dr Pavle Gazivoda (1999–2007);  
Radovan Damjanović (2007–2015);  
Radule Novović (2015–...)

**Odgovorni urednici:**

Natalija Sokolović (1977–1978);  
Borivoje Četković (1979–1998);  
Dr Božidar Šekularac (1999–2015);  
Radovan Damjanović (2015–2020);  
Ana Lj. Bojović (2020–...)

**SADRŽAJ**  
**CONTENTS**  
**3 | 2022**

# S A D R Ž A J

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

<i>Maja GALIĆ</i> <i>Anđelka BULATOVIĆ</i> <i>Silvia GLADIĆ</i> <b>PODRŠKA RODITELJIMA DJECE S HRONIČNIM BOLESTIMA U VRTIĆU</b> .....	<b>13</b>
<i>Андријана А. НИКОЛИЋ</i> <b>ПУТЕВИМА КУДА СРЦЕ ВОДИ</b> .....	<b>21</b>
<i>Dženisa MUJEVIĆ</i> <b>FONETSKE SPECIFIČNOSTI GOVORA ROŽAJA</b> .....	<b>31</b>
<i>Tamara JERIĆ MIHOLIĆ</i> <b>PROBLEMATIZACIJA PRIPRAVLJENOSTI ZA VSTOP V ŠOLO IN MOŽNOSTI ODLOGA ŠOLANJA</b> .....	<b>51</b>
<i>Samra MUJEVIĆ</i> <b>VASPITNI KONCEPT NASTAVNIKA IZMEĐU IMPLICITNIH TEORIJA I INICIJALNOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA</b> .....	<b>61</b>
<i>Amor HASIĆ</i> <i>Merdan ZEJNELAGIĆ</i> <i>Emina HASIĆ</i> <b>PRIMJENA ELEKTRONSKOG UČENJA I MICROSOFT TEAMS APLIKACIJE U OBRAZOVANJU</b> .....	<b>79</b>
<i>Mojca SELJAK</i> <b>STRAH PRED USTNIM OCENJEVANJEM ZNANJA</b> .....	<b>105</b>

## NASTAVNO-VASPITNI RAD

<i>Marina ANDRIJEVIĆ PETROVIĆ</i> <i>Vladimir PETROVIĆ</i> <b>PRIMJENA DEMONSTRACIONIH EKSPERIMENATA I PROJEKATA U NASTAVI FIZIKE IZ OBLASTI ZVUKA</b> .....	<b>113</b>
<i>Đorđe IVANOVIĆ</i> <b>EROS I ŽELJA ZA SLOBODOM U ROMANU NEČISTA KRV</b> .....	<b>125</b>

## ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

*Marijana TERIĆ*

LEKSIKON KNJIŽEVNIH POJMOVA..... 139

*Aleksandar Radoman*

EKONOMSKE NEDAĆE CRNE GORE IZMEĐU DVA SVJETSKA RATA..... 143

*Ana Lj. BOJOVIĆ*

INOVACIJA, KREATIVNOST I KRITIČKO MIŠLJENJE..... 147

## IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA

*Radovan DAMJANOVIĆ*

RAZVOJ ŠKOLSTVA CRNE GORE U XIX I POČETKOM XX VIJEKA ..... 155

# C O N T E N T S

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

*Maja GALIĆ*

*Anđelka BULATOVIĆ*

*Silvia GLADIĆ*

**SUPPORT TO PARENTS OF CHILDREN WITH CHRONIC DISEASES IN KINDERGARTEN ..... 13**

*Andrijana A. NIKOLIĆ*

**WALK IN THE WAYS OF YOUR HEART ..... 21**

*Dženisa MUJEVIĆ*

**PHONETIC SPECIFICITIES OF ROŽAJE SPEECH ..... 31**

*Tamara JERIĆ MIHOLIĆ*

**READINESS FOR SCHOOL AND POSSIBILITY OF DELAYED ENROLMENT ..... 51**

*Samra MUJEVIĆ*

**TEACHER'S CONCEPT OF EDUCATION BETWEEN IMPLICIT THEORIES AND INITIAL TEACHER EDUCATION..... 61**

*Amor HASIĆ*

*Merdan ZEJNELAGIĆ*

*Emina HASIĆ*

**APPLICATION OF E-LEARNING AND MICROSOFT TEAMS APPLICATIONS IN EDUCATION..... 79**

*Mojca SELJAK*

**FEAR OF ORAL ASSESSMENTS IN MATHEMATICS..... 105**

## TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

*Marina ANDRIJEVIĆ PETROVIĆ*

*Vladimir PETROVIĆ*

**APPLICATION OF DEMONSTRATION EXPERIMENTS AND PROJECTS IN THE TEACHING OF PHYSICS IN THE FIELD OF SOUND ..... 113**

*Đorđe IVANOVIĆ*

**EROS AND THE DESIRE FOR FREEDOM IN THE NOVEL "IMPURE BLOOD" ..... 125**



## ESSAYS, REVIEWS

*Marijana TERIĆ*

LEXICON OF LITERARY TERMS ..... 139

*Aleksandar Radoman*

ECONOMIC HARDSHIPS OF MONTENEGRO BETWEEN THE TWO  
WORLD WARS..... 143

*Ana Lj. BOJOVIĆ*

INNOVATION, CREATIVITY, CRITICAL THINKING ..... 147

## FROM THE HISTORY OF EDUCATION

*Radovan DAMJANOVIĆ*

DEVELOPMENT OF EDUCATION IN MONTENEGRO IN THE 19TH AND  
EARLY 20TH CENTURIES ..... 155



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





Maja GALIĆ<sup>1</sup>  
Anđelka BULATOVIĆ<sup>2</sup>  
Silvia GLADIĆ<sup>3</sup>

Pregledni stručni rad  
VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
XLVII, 3, 2022  
UDK 37.018.265:373.2

## PODRŠKA RODITELJIMA DJECE S HRONIČNIM BOLESTIMA U VRTIĆU<sup>4</sup>

### Rezime

Roditeljima djece s hroničnim oboljenjem u vrtiću je prije svega potrebna pomoć i podrška od nosilaca predškolskog sistema vaspitanja i obrazovanja – vaspitača, pedagoga, psihologa, medicinske sestre (vaspitača), kako bi se upoznali sa specifičnostima datog oboljenja, potrebama svog djeteta, kao i načinom donošenja odluka povezanih s razvojem i brigom o djetetu, jer će se i oni osjećati vrednije ukoliko se na odgovarajući način brinu o njemu. Stoga je važno podržati i dodatno osnažiti roditelje djece s hroničnim bolestima kako bi njihova djeca dostigla maksimum u fizičkom i mentalnom razvoju, a što se jednim dijelom postiže kroz savjetodavni rad pedagoško/psiholoških savjetnika i roditelja djece s hroničnim bolestima. Jedan od načina na koji se može poboljšati kvalitet života djeteta s hroničnim oboljenjem, koji nudi bezbroj različitih mogućnosti, jeste urođena sposobnost za likovno izražavanje. Ona ne zahtijeva verbalni izraz i samim tim je pogodna i za djecu najmlađeg uzrasta. Njegovanje zajedničkih stvaralačkih aktivnosti djece, roditelja, vaspitača, medicinskih sestara – vaspitača, kao i drugih nosilaca predškolskog sistema vaspitanja i obrazovanja, može doprinijeti izražavanju neprepoznatih emocija, razvoju empatije i osjećaja pripadnosti i sigurnosti.

<sup>1</sup> Dr Maja Galić, profesor strukovnih studija za oblast Medicinske nauke, VŠSS za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

<sup>2</sup> Dr Anđelka Bulatović, profesor strukovnih studija za oblast Pedagoške nauke, VŠSS za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

<sup>3</sup> Silvia Gladić MA, predavač za oblast likovne umjetnosti, VŠSS za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

<sup>4</sup> Rad je razvijen u okviru udžbenika *Podrška deci sa hroničnim bolestima u vrtiću*, koji je odobren odlukom Nastavno-stručnog veća VŠSS za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu 15. 10. 2021. god. (broj odluke 01-483/1). Štampanje udžbenika je finansijski podržao Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost.

**Ključne riječi:** *dijete, vrtić, roditelji, hronično oboljenje, savjetodavni rad, stvaralačke aktivnosti.*

## **Zdravstvena podrška djetetu s hroničnim oboljenjem u vrtiću**

Vrtić predstavlja mjesto koje omogućava djeci pravilan psihomotorički razvoj. U njemu djeca stiču nova znanja i vještine. Vaspitači pored obrazovne uloge imaju važnu ulogu i u brizi o zdravlju djece. Prije nego što se dijete s nekom hroničnom bolešću uključi u vrtić, neophodno je da se, prije svega, vaspitači upoznaju sa samom bolešću, njenom kliničkom slikom, odnosno načinom ispoljavanja simptoma i znaka bolesti. Važno je da ovladaju tehnikama pružanja svakodnevne zdravstvene podrške djetetu, ali i da budu osposobljeni za pravilno reagovanje i pružanje pomoći u slučaju da dođe do pogoršanja stanja u vidu akutnih komplikacija. Veoma je važno da budu upoznati da u svojoj grupi imaju dijete s hroničnim oboljenjem, jer će na taj način moći da se pripreme i na pravi način pruže podršku. Nažalost, i u današnje vrijeme svjedoci smo da se roditelji nekad iz straha da će njihovo dijete biti izdvojeno, boje da priznaju problem, pa se dešavaju situacije da dijete doživi epileptični napad u vrtiću i da vaspitači budu nepripremljeni, tj. ne umiju da pruže pomoć na pravi način. Sve to predstavlja veliki stres kako za vaspitače tako i za ostalu djecu u grupi, a najgore je što može biti ugroženo zdravlje djeteta, jer neadekvatnim pružanjem prve pomoći može doći do dodatnih komplikacija. Zbog svega toga, izuzetno je važno da se već na prvom roditeljskom sastanku roditeljima objasni da postoji mogućnost pružanja zdravstvene podrške djeci oboljeloj od nekog hroničnog oboljenja (Bulatović i sar., 2021). Da im se ukaže na značaj otvorenog odnosa i izgradnje povjerenja između roditelja i vaspitača, kao neophodnog preduslova za dobrobit njihovog djeteta. Roditelji ne moraju, ukoliko ne žele, da pred ostalima iznesu svoju situaciju, nego to mogu uraditi nakon roditeljskog sastanka. Ukoliko u grupi postoji dijete s nekim hroničnim oboljenjem, neophodno je da se roditeljima objasni protokol otvaranja plana podrške i da im se ukaže na neophodnu dokumentaciju koju je potrebno da prilože prilikom upisa djeteta u vrtić (Bulatović i sar., 2021).

Roditelji treba da donesu posljednji izvještaj nadležnog ljekara u kom je navedena, uz dijagnozu, i neophodna terapija za dijete. Uz izvještaj, roditelji treba da predaju molbu u kojoj će navesti koji vid zdravstvene podrške je potreban njihovom djetetu. Nakon prijema tražene dokumentacije saziva se sastanak tima za pružanje podrške, koji čine glavni vaspitač, odnosno rukovodilac objekta, vaspitači i/ili medicinske sestre – vaspitači iz djetetove grupe, roditelji djeteta, kao i ostali neophodni članovi u zavisnosti od tipa oboljenja i neophodne podrške (saradnik/medicinska sestra za preventivnu zdravstvenu zaštitu, pedagogi, psiholozi, kuvari, servirke i dr.). Važno je razjasniti sve nedoumice, ukoliko

postoje, kako bi svi članovi tima bili upoznati sa samim oboljenjem i načinom pružanja neophodne zdravstvene podrške, kao i koracima reagovanja u slučaju nastanka akutnog pogoršanja bolesti. Važno je da se tačno odrede koraci reagovanja, kao i zadaci svakog člana tima. Nakon popunjavanja obrasca plana za pružanje zdravstvene podrške svi članovi tima se potpisuju i time daju saglasnost da su upoznati sa svojim zaduženjima i da umiju da pruže podršku na pravi način. Nakon toga započinje pružanje zdravstvene podrške djetetu, a roditelji tek tada mogu donijeti neophodne lijekove i ostale dogovorene stvari. Važno je istaći da su roditelji dužni da redovno informišu ostale članove tima o eventualnim promjenama u zdravstvenom stanju svog djeteta, kao i promjeni terapije. Najmanje jednom godišnje, uglavnom pred početak nove školske godine, potrebno je da donesu najnoviji izvještaj nadležnog ljekara, a po potrebi i češće. Takođe, važno je da se svi članovi kolektiva upoznaju sa zdravstvenim stanjem djeteta i obuče za pružanje podrške, jer nekada je dijete u vrtiću, ali ne i njegov vaspitač, tako da je bitno da svi znaju da odreaguju na pravi način. Poštujući sve navedene korake, djetetu s hroničnim oboljenjem se obezbjeđuje siguran boravak u vrtiću.

Iskren i otvoren odnos roditelja i vaspitača je osnovni preduslov očuvanja zdravlja djeteta.

Međutim, to nije uvek lako. Tokom podizanju djeteta s hroničnim oboljenjem roditelji nailaze na razne izazove na koje nemaju uvijek odgovor, zbog čega se često osjećaju obeshrabreno, frustrirano, zbunjeno, ne znajući kako datu situaciju da prevaziđu. Zbog toga, kao i zbog mnogih nepoznanica o samoj bolesti, kod roditelja se javlja strah. U tim trenucima roditeljima, kao i ostalim članovima porodice, potrebna je, prije svega, emotivna i socijalna podrška, kao i nove informacije koje će im pomoći da se osnaže kako bi svom djetetu obezbijedili bezbrižno djetinjstvo i nesmetan psihosocijalni razvoj. Podizanjem pedagoškog nivoa kompetentnosti roditelja, a u ostvarivanju jedinstvenog uticaja na dijete, mogu se izbjeći mnoge teškoće u razvoju djeteta s hroničnim oboljenjem. Najbolji način da se to postigne je uspostavljanje adekvatne komunikacije roditelja djeteta s hroničnim oboljenjem s pedagoško/psihološkim savjetnikom (vaspitač, pedagog, psiholog, medicinska sestra – vaspitač) u predškolskoj ustanovi, a što se ostvaruje kroz savjetodavni rad.

## **Savjetovanje roditelja hronično oboljelog djeteta na predškolskom uzrastu**

Savjetodavni rad s roditeljima djece s hroničnim oboljenjem je oblik pružanja savjetodavne profesionalne pomoći roditeljima hronično oboljelog djeteta o svakodnevnim životnim situacijama. Suština procesa savetovanja je pružanje pomoći na način što se sluša i komunicira s drugom osobom. Pedagoško/psihološki

savjetnici koji učestvuju u procesu savjetovanja moraju biti izuzetno osposobljeni za komunikaciju s roditeljima, tokom koje će pokazati i saosjećajnost usljed problema koji iznosi roditelj. Savjetnik treba da raspolaže određenim vještinama i kvalitetima, kao što su: empatija, ljubaznost, smirenost i odmjerenost u komunikaciji, istinska zainteresovanost za problem i spremnost za pružanje pomoći, pažljivo i strpljivo slušanje, razumijevanje, pružanje mogućnosti roditelju da izrazi mišljenje i učestvuje u donošenju odluka, neosuđivački stav i briga za njega i njegovo dijete (Bulatović i sar., 2021). Dakle, ne nudi rješenje problema, već šire gledano, obezbjeđuje pomoć i podršku roditelju vodeći ga kroz proces donošenja sopstvene odluke. On pomaže roditelju, kao korisniku savjetovanja da: ispravno percipira situaciju s kojom se suočava; sam pronade optimalno rješenje; spriječi nepoželjne buduće situacije; razumije sebe i okolnu stvarnost i slično. Dakle, savjetnik razvija kapacitete roditelja da razumije određen problem, odnosno *situaciju*, da samostalno donosi odluke, kao i da svoje ponašanje prilagođava novonastalim životnim situacijama. Posmatrano na taj način, razvijajući interakciju, roditelj i savjetnik razvijaju toleranciju i međusobno poštovanje, razmjenjuju informacije o djetetu (njegovom razvoju i eventualnim problemima) i sl. I pored toga, između roditelja djece s hroničnim bolestima i savjetnika, može se očekivati otežana komunikacija, najčešće zbog nemogućnosti roditelja da se izbore sa stresnom situacijom i krizom, jer nemaju dovoljno razvijene mehanizme za prevazilaženje takvih situacija.

Savjetovanje roditelja djece s hroničnim bolestima može imati i različite funkcije, a neke od njih su (Bulatović i sar., 2021):

- funkcija promjene – mijenjanje perspektive i usmjeravanje prema novim i dubljim nivoima razumijevanja situacije koju doživljavaju kao problem;
- funkcija prevencije – bolje nošenje sa životnim promjenama i situacijama koje zahtijevaju dodatnu situaciju, kao, na primjer, promjena ukupnog stila života, sprovođenje novih životnih rutina i sl.;
- funkcija savjetovanja – poboljšanje do kojeg dolazi tokom savjetovanja.

Polazeći od navedenog, proces savjetovanja omogućava roditeljima djece s hroničnim oboljenjima (korisnicima savjetovanja) da razumiju nastajanje emocionalnih teškoća, nađu rješenje za probleme koje ne mogu samostalno riješiti, koriste socijalne vještine (npr. vještine asertivnosti i nenasilne komunikacije), modifikuju neprihvatljive obrasce ponašanja i sl. (Maklaud, 2003).

Savjetodavni rad se najčešće može ostvariti s roditeljem hronično oboljelog djeteta:

- *individualno* – rješavanje pojedinačnih i konkretnih problema na koje roditelj hronično oboljelog djeteta ukazuje;
- *grupno* – s grupom roditelja hronično oboljele djece koji imaju iste ili slične probleme i teškoće u praćenju i podsticanju razvoja djeteta, njegovom



vaspitanju i učenju, kao što je, na primjer, problem prilagođavanja posebnim životnim uslovima (prilagođavanje terapijskom režimu djeteta) ili nekim specijalnim situacijama (npr. hipoglikemija djeteta) i

- *primjenom sredstava masovne komunikacije* – omogućava pristup većem broju korisnika u istom vremenskom intervalu.

Ponekad je poželjno organizovati savjetovanje i za cijelu porodicu, kao i druge osobe iz okruženja roditelja koje su posredno ili neposredno uključene u problem, ali to treba da bude rezultat zajedničke procjene roditelja (korisnika savjetovanja) i savjetnika, a sve u cilju poboljšanja kvaliteta života djeteta s hroničnim oboljenjem.

Jedan od načina koji nudi bezbroj različitih mogućnosti i dobiti jeste i likovno stvaralaštvo, s obzirom na to da je u pitanju vid izražavanja koji predstavlja urođenu sposobnost.

### **Dobrobiti likovnog stvaralaštva za djecu s hroničnim oboljenjima i njihovu porodicu**

Dijete tokom svog razvoja prolazi kroz određene faze likovnog izraza koje su vrlo prepoznatljive i koje ne zahtijevaju ništa osim podrške i razumijevanje odraslih. To što likovni izraz ne zahtijeva verbalizaciju, od suštinskog je značaja kada na umu imamo predškolsko dijete s hroničnim oboljenjima, jer djeca kao i odrasli ponekad nijesu u stanju riječima da izraze ono što osjećaju. Kada se takve, nekada neopisive, emocije likovno predstave, one su izražene, možda prepoznate i eventualno prihvaćene (Bulatović i sar., 2021). Dakle, dijete i njegovi roditelji umjesto da budu pasivni ili da razvijaju negativna osećanja, mogu zajednički da stvaraju, a to znači da je u pitanju kreativno, dakle pozitivno iskustvo. Taj odnos djeteta i roditelja treba njegovati kroz različite zajedničke stvaralačke sadržaje koji doprinose razvoju empatije.

### **Primjeri dobre prakse**

Upoznavanje i razumijevanje likovnog jezika djeteta je veoma važno, kako za vaspitače tako i za roditelje. Kada vaspitači i roditelji shvate dječiji likovni jezik (njegove karakteristike), onda mogu da obezbijede podršku i podsticajno okruženje. Podsticajno okruženje podrazumijeva najrazličitije materijale, čuvanje likovnih zapisa zajedno sa pisanim tumačenjima, zajedničke stvaralačke aktivnosti koje mogu doprinijeti boljem razumijevanju. Danas se svuda u svijetu organizuje veliki broj seminara, radionica, projekata namijenjenih djeci s hroničnim oboljenjima, čiji je cilj da se opiše ili objasni situacija i problematika s kojom se mogu susresti djeca s nekom konkretnom hroničnom bolešću. Djeca,

roditelji i vaspitači i sami mogu osmisliti slikovnice ili stripove (ilustrirati ih) kako bi svom okruženju objasnili/približili svoje hronično oboljenje. Slikovnice su obično istinite, inspirativne priče čiji su autori uglavnom mladi koji boluju od nekog hroničnog oboljenja ili roditelji djece s hroničnom bolešću. Po saznanjima autorki ovog teksta, u Republici Srbiji postoji nekoliko slikovnica koje su namijenjene djeci najmlađeg uzrasta a koje se bave tematikom određenih hroničnih bolesti ili stanja (poput paralize, slabovidosti i gluvoće). Takođe, na društvenim platformama se mogu pronaći animirani filmovi (na stranim jezicima) namijenjeni najmlađoj populaciji koji na slikovit način opisuju i objašnjavaju različita hronična oboljenja. Veliki broj bolnica u svijetu primjenjuje inovativne programe usmjerene ka dobrobiti djece (*children friendly*), čiji je cilj da minimalizuju strah i traumu. Iz tog razloga se u mnogim bolnicama koriste lutke, a djeca se uključuju u igru medicinskih uloga (*medical play*) (Bulatović i sar., 2021). U nedostatku ovakvih programa u Republici Srbiji (koje postoje samo u nekim ustanovama zdravstvene zaštite) roditelji i vaspitači mogu preuzeti ulogu kreatora programa za dijete. Kroz igru i glumu, dijete s hroničnim oboljenjem može da priča o svojoj svakodnevnici. Na taj način, iskustva mogu biti manje traumatična i djeca se lakše mogu nositi s bolešću. Osim igre medicinskih uloga, uznemirenoj djeci utjehu ili trenutno olakšanje mogu pružiti sve stvaralačke aktivnosti, razgovori s omiljenom igračkom, identifikacija s omiljenim superherojima koji su se razboljeli, kreiranje bića sa supermoćima koje štiti i tješi itd. (Bulatović i sar., 2021).

Dakle, od suštinskog je značaja da roditelji i vaspitači posjeduju svijest o važnosti dječijeg likovnog stvaralaštva i o mogućnostima koje ono pruža, imajući konstantno na umu načine kojima se podstiče i ometa dječije likovno stvaralaštvo. Korišćenje bojanki, šema i šablona negativno utiče na slobodu dječijeg likovnog izraza kao i ispravljanje izvornih dječijih oblika. Najagresivniji način ometanja dječijeg likovnog stvaralaštva jeste svakako likovno izražavanje umjesto djece koje je i danas, nažalost, široko rasprostranjeno. Roditelji i vaspitači mogu podsticati stvaralačke potencijale tako što će djeci pružiti slobodu izraza, ponuditi različite materijale koji će biti dostupni djeci za korišćenje kada ona za to osjete potrebu i tako što će se nenametljivo interesovati za verbalno tumačenje dječijih radova.

Oснаženi ovakvim saznanjima, roditelji djece koja boluju od nekog hroničnog oboljenja treba da pruže podršku dječijem likovnom stvaralaštvu jer će na taj način, različitim kreativnim aktivnostima, doprinijeti njihovom slobodnom izrazu.

## Zaključak

Poštujući sve korake u izradi plana zdravstvene podrške za dijete s hroničnim oboljenjem u vrtiću, obezbeđuje se bezbjedan boravak djeteta. Iskren i otvoren odnos roditelja i vaspitača je osnovni preduslov očuvanja zdravlja djeteta. Zahvaljujući savjetovanju, kao obliku podrške roditeljima djece s hroničnim oboljenjima od strane nosilaca predškolskog sistema vaspitanja i obrazovanja (vaspitač, pedagog, psiholog, medicinska sestra – vaspitač), očekuje se da će roditelji (tokom savjetovanja) osvijestiti vlastite snage, osnažiti se na području samopoštovanja i roditeljske kompetentnosti, usvojiti nove vještine, znanja i stavove koji su potrebni za izbor odluke kao i za njeno sprovođenje; bolje razumjeti kako svoje tako i potrebe svog djeteta; postati otvoreni za drugačija opažanja, razumijevanja, doživljavanja određenih životnih iskustava, što doprinosi boljem kvalitetu života porodice djece s hroničnim oboljenjem. Ovo je i način da se u razvoju djeteta s hroničnim oboljenjem mnoge poteškoće izbjegnu i tako omogućiti podsticajna sredina u kojoj će se dijete s hroničnim oboljenjem nesmetano razvijati. Kroz ovako koncipirane sadržaje, djeca će biti ohrabrena da govore o svom zdravstvenom stanju i da ga predstavljaju svom okruženju na njima blizak način, kroz igru i stvaralaštvo.

## Literatura

1. Bulatović, A. (2019). *Partnerstvo sa porodicom i komunikacija*. Novi Sad: Tampograf.
2. Bulatović, A., Galić, M. & Gladić, S. (2021). *Podrška deci sa hroničnim bolestima u vrtiću*. Novi Sad: VŠSS za obrazovanje vaspitača.
3. Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd:
4. Gladić, S. (2019). *Kreativnost i darovitost u likovnom izrazu predškolskog deteta*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
5. McLeod, J. (2003). *An Introduction to Counseling*. Buckingham: Open University Press. Univerzitet umetnosti u Beogradu. Klett.
6. Wendt, A. (2017). *Adlerian Art Therapy: Navigating the Chaos and Uncertainty of Type 1 Diabetes*. Preuzeto sa <https://alfredadler.edu/sites/default/files/Amzie%20Wendt>

## SUPPORT TO PARENTS OF CHILDREN WITH CHRONIC DISEASES IN KINDERGARTEN

### **Abstract**

Parents of children with chronic diseases in kindergarten need help and support from persons in charge of the preschool education system – teachers, pedagogues, psychologists, nurses – educators, in order to receive adequate support for their child with chronic diseases. Parents need help how to assist their child in a better way, and also they have to be informed of the ways of decision making when it comes to their child so that they can take responsibility and feel more valuable when they are involved and take care of their child in a proper way. Parents must be additionally empowered how to deal with chronic diseases in order to help their children to achieve maximal physical and mental development. One of the ways to achieve the latter is through the advisory work of pedagogical/psychological counselors and parents of children with chronic diseases. Another way to improve the quality of life of a child with a chronic disease and one that offers countless possibilities and benefits is the innate ability of artistic creation that does not require verbal expression and is therefore suitable for children of the youngest age. Nurturing the joins creative activities of children, parents, nurses - educators as well as other holders of the preschool education system, can contribute a great deal to the expression of unrecognized emotions, the development of empathy and a sense of belonging and security.

**Keywords:** *child, kindergarten, parents, chronic illness, counseling, creative activities.*

Андријана А. НИКОЛИЋ<sup>1</sup>

## ПУТЕВИМА КУДА СРЦЕ ВОДИ

### Резиме

Антологијом путописа за дјецу „Свет у цепу“<sup>2</sup> др Милутин Ђуричковић потврдио је статус, не само награђиваног писца за дјецу и критичира, већ приређивача који аналитички конципира и при томе подвлачи јасне границе у квалитету и умјетничкој есенцији одабранога текста. С обзиром на то да антологија представља збир одређених књижевних врста, у овом случају путописа за дјецу, веома је важно мјерило по којем је приређивач одабрао текстове. Зато ћемо овим радом анализирати изабране текстове, како по дефиницији путописа, тако по мјерилу естетске вриједности, али и подложности текстова укусу читалачке публике и духу времена у којем су настали.

**Кључне ријечи:** *путовање, доживљаји, десинација, путовање.*

<sup>1</sup> Проф. др Андријана А. Николић, Факултет за црногорски језик и књижевност, Цетиње.

<sup>2</sup> „Свет у цепу“ (Bookland, Београд, 2008) прва је антологија путописа за дјецу и младе, а њен логички, тематски и природни наставак је антологија путописа за дјецу и младе „Незаборавна путовања“ (Bookland, Београд, 2020), која обухвата прилоге који нијесу заступљени у првом тому.

По дефиницији, путопис се детерминише као текст или књижевно дјело о неком предјелу, доносећи обиље фактографских чињеница, записа о култури, традицији, националном репертоару музике, о ношњи, обичајима и кухињи. Ипак, не пише сваки путописац једнако о истим предјелима, немогуће је да ће са истим импресијама описивати исте грађевине или подједнако уживати у укусима или народном мелосу који је затекао. Због мноштва чињеница, путопис је као књижевна врста полиморфан, јер обједињује мемоаре, дневничке записе, импресије путописца, аутобиографске записе, есеје, и стога није једноставно жанровски га одредити. Наведене елементе путописа можемо пронаћи у свим наведеним књижевним врстама, те долазимо у ситуацију у којој се путопис испреплиће кроз жанрове или се жанровски смјешта на рубним подручјима наведених врста. Дакле, путопис је жанр који је састављен из елемената других жанрова и представља жанровску синтезу, некада подложну еклектизму, а најчешће је „стопљен“ у структури која сама по себи носи синергију с путописом.

Својом садржином путописи пружају чињенице свима који у њима траже потребне информације, било да су културолошке, архитектонске, историјске, географске, етнографске или носе у себи традиционални колорит, па ће млађој читалачкој, али и старијој популацији ова антологија бити од изнимног значаја узевши у обзир описано богатство, како далеких и егзотичних дестинација, тако и оних које су нам географски ближе.

Селекцијом одабраних дестинација изводимо закључак да се приређивач водио слjedeћим параметрима: једнака заступљеност путописа са тла Африке (*Код краља Зулуа, На роју Африке, Синајска Гора и Мали ѓрад у Луци-Тунис*), Азије (*Боравак у Самарканду – Узбекистан, Сунце изнад Јеревана, На обали јужној мора – Кина*) и Евроазије (*Један ѓрад, два континента, ѓри имена*), док су остали заступљени текстови са тла Европе.<sup>3</sup>

Географски смјештени између истока и запада, Оријента и Окцидента, путописни текстови ове антологије представљају конгломерат далеких култура и обичаја неријетко насталих под утицајима разних освајача. Путописи који су географски везани за Балкан који је дуго био поприште освајачких сила, доносе нам занимљивости нових култура уз обавезне напомене како су се старе културе донекле асимиловале у новокултурни поредак. И док колонијална критика открива експлоатацију локалитета, те привредну

---

<sup>3</sup> Од заступљених текстова са европског континента три су текста из Србије (Путовање у Ораховцац, *Под гранама златног бора, Стари храст горостас*); два су текста са простора Црне Горе (Један дан под Острогом, Прчањ), као и два текста са грчког тла (Запис са Крфа, Смокве у Нафплију) и по један текст из Русије (Сећања на царски град), Француске (Лет за Париз), Чешке (Путовање на два точка), Њемачке (У посети Лужичким Србима), Италије (Најлепши сладолед на свету), Румуније (У Доситејевом завичају), Данске (У земљи Мале сирене), Шведске (Гетборшки путокази), Енглеске (Божић у Лондону) и Бјелорусије (Срце у Минску).

и политичку манипулацију над одређеним подручјем, укључујући манипулативне и експлоататорске инвенције над становницима датог простора, постколонијална критика се супротставља стигматизацији од стране окциденталних култура, које семантику Балкана чине функционалном у оквирима сопствене представе свијета (Желињски, 2006: 51–61). Стога је веома битан одабир локалитета како би се приказао културолошки плурализам у својим љепотама и различитостима који ће подстакнути читаоце на размишљање и визуализацију прочитаног, будући код њих дух авантуризма.

Скоро да нема дјетета које није макар једном пожељело да се отисне с вршњацима у непознатом правцу или прошета улицама којима су крочили или писали о њима Ханс Кристијан Андерсен, Астрид Линдгрен или Доситеј Обрадовић као у текстовима Александре Филиповић, *У земљи мале сирене*; Биљане Марковић Јефтић, *Гетјебуришки њуџокази* и Предрага Јашовића *У Доситејејевом завичају*. У замишљеним свјетовима најмлађе читалачке публике далеке дестинације попут афричког или азијског континента или земаља окованих снијегом будиће машту, а жеље за путовањем ће прећи у тежњу да снови буду остварени једнога дана. Баш због наведенога, гдје приређивач подржава жељу дјетета као могућу, и у будћности остварену, ови путописи су прилика да дјеца себи не ускраћују машту, већ да трагају за сопственим бићем и могућим отискивањем у непознато.

Кроз двадесет и пет наслова, читалачка публика имаће прилике да се упозна с далеким Узбекистаном, хладном Русијом кроз текст *Боравак у Самарканду*, да маштом досегне Јоханесбург Бошка Ломовића и покуша да замисли краља Зулу племена (*Код краља Зулуа*) који не пуши и својим понашањем даје примјер сународницима, али и гостима, задржавајући једноставност у опхођењу, те истичући важност школовања нације:

*Радио сам као и сва друја деца: чувао сџоку, цџао дрва, узјајао њоврће, учио да слушам сџарије. Нисам учен да се расијам новџем, нијџи сам мажен као будући краљ. После њочџиної образовања, завршио сам Бекузулу колеџ, високу школу за краљевску и деџу великодџијника, џричао ми краљ своју обичносџи и скромносџи, иако је, чули смо, за свој народ божансџиво (13).* Ништа мање није занимљив путопис који потписују Лидија Николић и Ана Новаковић *На рођу Африке* у којем се упознајемо с авантурама пловидбе у чамцу од папируса, шетњом протагонисткиња Титовом улицом у центру Адис Абебе и револуционарним открићем најстаријег женског скелета на свијету:

*Суџрадан видесмо и баку целоџ човечансџива звану Луси, коју Еџиоџџа-ни зову Динкинеш, иџио значи 'џџи си чудесна'. Чува се у Националном музеју у сџакленом ковчеђу и сџара је џреко 3 милиона џодина! Име је добила џо џесми Биџлса 'Lusy in the Sky with Diamonds', коју су археолози слушали*

чийав дан ѿоком ископаван̄а. Тако су ой̄крили женски скелет̄и човеково̄и ѿреѿка, најѿознаѿији фосил ѿрачовека, који се смаѿра једним од највећих археолошких ой̄крића на свеѿу (стр. 43).

У наведеним путописима читалац има могућност да се упозна с колонијалним империјама које су потчињавале и људе и њихове културе. Боље разумијевање колонијалних и постколонијалних одјека аргументовано је описао Едвард Саид који се бавио конструкцијом оријенталног Другог у колонијалној култури. Након појаве његове студије *Оријентализам* (1978) с разних се страна приступило проучавању путописних дјела у оквиру постколонијалних студија, уз обавезу изучавања могућих супротстављених односа између затеченога стања једнога ентитета и освајача. Саид оријентализам дефинише као „стил мишљења, заснован на онтолошкој и епистемолошкој дистинкцији која се повлачи између Оријента и (најчешће) Окцидента“ (Said, 2008: 11). По Саиду, оријентализам није „нестварна европска фантазија о Оријенту, него створени корпус теорије и праксе, прихваћена решетка кроз коју је Оријент, као кроз филтер, улазио у западну свијест“ (Said, 2008: 14–16).

Од најранијих средњовјековних записа, па до савремених текстова, путописи су имали значајно мјесто у биографском, историјском, етнолошком и другим тумачењима описиваног. Некада су путописи једина грађа која својом садржином пружа интересантности које у некој другој литератури не би биле доступне. Писање путописа изискује вријеме и солидно познавање чињеничног стања како би се посредством истраживачког дискурса дошло до потребитих података, попут путописа *Синајска ѿора*, Николете Новак: *Осећала сам у себи и даље ѿиѿправо узбуђење, јер сам доживела и осеѿила свим чулима ово неверовајно месѿо, које је у каменом бесѿућу, дало чврст̄е ѿемеље и наше данашње цивилизације* (стр. 74). Путопис је једна од најстаријих књижевних врста посредством које се сазнавало о блиским или далеким дестинацијама, па је зато је посебно занимљив путопис Љубомира Ђорилића *Сунце изнад Јеревана* у којем се читалац сусреће с богатством литерарног умијећа, па се описани крајолици визуализују у колориту који је доминантан у овом тексту, потврђујући „вулканску културу“ земљишта које је архитектонски потчињено дејству вулкана: *Свакако да је ѿај уѿицај највидљивији у ѿраћевинарст̄иву, архѿиѿекѿури, вајарст̄иву, а ниѿиѿа мање ни у сликарст̄иву, или, књижевност̄и* (стр. 17). Али, култура једнога народа почива на писмености, па се у *јереванском Маѿенагарану чува ѿреко 16.000 јерменских рукоѿиса и више од 100.000 архивских докумената, од ѿоѿа, око 2.000 рукоѿиса је на арайском, ѿерсијском и друѿим језицима. Тај ѿодат̄ак ѿоѿврђује вишевековну везу са арайском, ѿерсијском и друѿим кулѿурама* (стр. 18).



Каткада су путописи били једини запис о неком периоду или догађају, а путници су често опажали или биљежили оно што је локално становништво сматрало превише обичним, да би било вриједно биљежења (Cole, 1981: 109). Гордана Влајић у свом путопису *Сећања на царски ѓрад* доноси низ драгоцених информација о Санкт Петербургу који је кроз историју мијењао име и властодршце, али свеједнако се његовала љубав према културној баштини овога града коју је у значајној мјери отпочела царица Екатарина Велика II: *Ако бисте испред сваког предмета сјали до шест секунди, требало би вам 10 година да све обиђете. А када би се мериле 'стазе' којима бисте обишли цео Ермитаж, ишли бисте 15 километра*. Посебност овом путопису придаје и мање позната чињеница о великом руском пјеснику Сергеју Александровичу Пушкину чији је прадед купљен на вашару као црначки дјечак Ибрахим и поклоњен цару Петру Великом који га је крстио у Абрама и дао му своје презиме. Узевши у обзир наведене чињенице, путописи нису само лична ствар и искуство појединца, већ тековина колектива и свих оних који учествују у његовом упознавању и стваралачком доживљају (Ђуричковић, 2007: 145). Деан Дуда<sup>4</sup> даје сљедећу дефиницију путописа:

„Путопис је књижевна врста тематски обликована вјеродостојним путовањем субјекта дискурса (путописца) који приповиједа згоде на путу, описује просторе којима путује и мјеста на којима борави, износи своја запажања о људима које на путу сусреће, о њиховим обичајима и начину живота те почесто о културним и умјетничким знаменитостима крајева у којима се затиче“ (Дуда, 1998: 48).

Исти аутор наглашава да је путопис „стабилан оријентир“ за све који путују на одређене дестинације о којима су могли пронаћи податке у истој. Путује онај који воли путовања и онај који мора. Првој тези припадају заљубљеници нових путева, они емпиријског духа, који изазовно крећу у нове авантуре. За њих путовање не представља замор, напротив, путовање је збир неостварених снова за далеким и непознатим. С тим у вези настаће и путопис, као литерарна забиљешка, хроника путописца који ће, или

<sup>4</sup> Деан Дуда рођен је у Пули (Хрватска) 1963. године. На Филозофском факултету Свеучилишта у Загребу студирао је компаративну књижевност и филозофију, гдје је 1992. године магистрирао и 1997. године докторирао. На Одсјеку за компаративну књижевност ради од 1990. године. Занима се књижевном теоријом, културалним студијама, популарном културом, културом путовања, историјом и теоријом приповједних жанрова. Аутор је више књига; „Прича и путовање“ – хрватски романтичарски путопис као приповједни жанр (МХ, Загреб, 1998), Културални студији: исходшта и проблеми (АГМ, Загреб, 2002), приредио је антологију „Путописи“ (Ријеч, Винковци, 1999) и теоријски зборник Политика теорије, Зборник расправа из културалних студија (Диспут, Загреб 2006). Један је од аутора Малог лексикона хрватске књижевности (Напријед, Загреб, 1998), Лектире на длану (Sysprint, Загреб, 2001–2002), Култура путовања (Наклада Љевак, 2012). Преузето са <https://www.ljevak.hr/5622-dean-duda>, 08. 11. 2022.

током путовања или накнадно, биљежити своја запажања. Зато ће читаоци уживати у петодневним авантурама тројице младића чији су се дјечачки снови остварили у одраслој животној доби, када су се моторима отиснули у Чешку *Путовање на два њочка*, аутора Владана Зеца. Писан као дневнички запис, овај ће путопис потврдити моћ жеље која се остварује ако се истински жели. *Тако је ње година искуњен један дечачки сан. Три велика дечака остварили су оно чему су годинама њежили. Оишли су на путовање које ће њамити целој животи* (стр. 53).

Путовања су одувијек привлачила људе, те су се они отискивали на разне дестинације, различитим поводима. Било да су краткотрајна или на дуже стазе, путовања су немјерљив осјећај усхићености због нових доживљаја, спознаја и свакако користан вид упознавања других култура. „Трагање за необичним, егзотичним или узбудљивим је вјековима било дио традиције путовања, посебно онако како је практиковано од стране чланова више класе, авантуриста, умјетника и интелектуалаца – категорија које се често преклапају (Holander, 2009: 33). *Један њрад, два коншинића, њри имена Александра Чотрића свакако је један од оних текстова којим се спајају различите културе, без обзира на историјске чињенице којима се недвосмислено потврђује утицај Османскога царства на Балкану. У Истанбулу је довољно наручити: њиле, њојачу, сарму, чорбу, чобан салању, шењер, кавурму, икембиће, њеваје, њлав, мантије, суњлијаш, њувеч, бурек, њуфње, њврек, њиерице, бубрењ, ракију, кадаињ или баклаву – сваки конобар у сваком ресњорану њејојешиво ће вам донети вашу наруњбину јер Такав је Истанбул (Конњаниноњ, Царињрад) – јединњвени њрад на два коншинића, њресњоница њри царњива, у којем се конњрасњи не сукобљавају, њејо доњуњују!* (стр. 59)

Није стога чудно што се путописи и те како разликују од аутора до аутора, јер су сублимација ауторових рецептивних и литерарних могућности, па су и подаци до којих читалац долази посредством путописа различити. Организујући текст по принципима едукативног или емпиријског, али информативног и значајно садржајног, писац путописа често ће направити отклон од литерарног ка аналитичком тексту, како би текст обогатио статистичким подацима. Готово да нема путописа у којем не проналасимо цифре везане за бројност становништва или етноса који чине доминантну популацију. Бројкама се исказују дубине и висине непрегледних пространстава, економска нестабилност државе или просјечан БДП. Демографска слика је неизоставан детаљ многих путописа, па је текст Милутина Ђуричковића *У њосењи Лужичким Србима* један од оних у којем аутор пише о опстанку овога народа у саксонској покрајини Бранденбург у Њемачкој:

*Лужички Срби се и данас ујорно боре за свој ојсџанак, јер се млади све више исељавају у ђрадове, склајају мешовиће бракове и иако се њихов број све више смањује. Међуиим, ђрчевииој борби за ојсџанак дојриносе кулџурно-умејничка друиштва, удружења иисаца и ликовних сџваралаца, новине, часојиси, издваишво и др. (стр. 60).*

Путописна књижевност организује свијет кроз низ преовладавајућих дискурса, смјештајући га у оквир, наизглед неспорне стварности. Интердисциплинарна и мултидисциплинарна проучавања путописних натписа условљавају знања која генеришу њихово прихватање као норматив опште проблематике представљања, те утицаја стечених културно-друштвених образаца на доживљај нове стварности и њено декодирање, аспеката везаних за материјалну културу, просторне односе, превозна средства и као таква дала су замаха новим теоријама и довела до конституисања нових истраживачких грана науке (Поповић, 2013). Када говоримо о новим истраживачким гранама науке, претходно је битно да објекат описиваног географски одредимо, па смо у прилици да се од наслова који указује на дестинацију, просторно и културолошки одредимо према (не)познатом описиваном: *Један дан иод Осџироом* Ранка Павловића, *Летџ за Париз* Славке Петковић Грујичић, *Зайис са Крфа* Рајка Лукача, *Пуџовање у Ораховац* Власте Ценић, *Божии у Лондону* Слађане Миленковић, *Прчањ* Мирјане Стакић, *Срце у Минску* Дијане Лазаревић.

Нимало занемарив податак јесте чињеница да су европски путописи у овој антологији подложни балканизму, односно проучавању текстова с аспекта њиховог геополитичког и геостратегијског положаја. Балкан се приказује као „мост“ или као „раскршће“ које спаја Исток и Запад. Та међупозиција између Европе и Азије доводи до етикетирања Балкана као полуразвијеног, полуколонијалног, полуцивилизованог и полуоријенталног (Тодорова, 1999: 68–69). Марија Тодорова је својим дјелом проширила видике гледања на Балкан, али је истовремено и процијенила значај путописа који су стизали са овога подручја, посебно што су путописци потицали из различитих друштвених и политичких сфера и као такви, износили су своја импресивна сазнања. Битност просторне ширине с којом се упознајемо кроз ову антологију одредит ће дискурс од Оријента до Окцидента препуштајући читаоцима нову слику далеких крајева испричаних у првом лицу свједока, путописца, онога који је путовање доживио својом импресијом, јер свако путовање је емотивно, али путовања зачињена укусним залагајима имају своју посебност, без обзира на то да ли се укусима враћамо у носталгичну прошлост којој су спона Прустови „мадленици“ умочени у чај или *Најлеиши сладолед на свеџу* Зорана Пеневског или *Смокве у Нафџлију*

Слађане Бајчић, али дефинитивно ћемо рецепторима укуса угодити и храном постићи културолошку и географску алузију уз дозу сентимента.

Свеукупну вриједност ових текстова чини њихова едукативност и нада све једноставан приповједачки дискурс, па чине могући избор и наставницима географије у осавремењавању наставног процеса у којем ће дјеца на другачији начин упознати географску одредницу. Иако су неки путописи на граници којом раздвајамо путопис за дјецу и путопис за одрасле, они су умјешношћу писца и изванредном описаном сликовитошћу постигли естетски и умјетнички ефекат пријемчив свим генерацијама. Било да смо *Под иранама златној бора* Александра Јањушевића или *На обали јужној мора* далеке Кине у коју нас је повела Оливера Оља Јекнић или нам се на путу испријечио *Ситари храсиј јоросијас* Милоша Петковића, уживаћемо у љепотама описаних и фотографијама приказаних дестинација, уз подсећање на изјаву Карлоса Кастанеде:

*За мене њосије само њуиовања, њуијевима који имају срце, а једини њрави и гостјојансијвени изазов јесије да се њај њуи ѡређе до краја. Туга ја њуиујем, ѡлегајући без даха.*

## Извори

Ђуричковић, Милутин. *Незаборавна њуиовања*, антологија путописа за дјецу и младе. Београд: Бокланд, 2020. књига 2.

## Литература

1. Cole, Garold. "Travel Literature: Recent Articles of Bibliographic Interest, 1949–1978." in *Bulletin of Bibliography*, Vol. 38, No. 3 (Illinois State University: Milner Library, July-September 1981), 109.
2. Duda, Dean. *Priča i putovanje: Hrvatski romantičarski putopis kao pripovijedni žanr*, Zagreb: Matica hrvatska, 1998.
3. Hollander, Paul. *Political Pilgrims: Western Intellectuals in Search of the Good Society*, London: New Brunswick-Transaction Publishers, 2009.
4. Said, W. Edvard. *Orijentalizam*, prevela s engleskog Drinka Gojković, Beograd: Biblioteka XX vek, 2008.

5. Желињски, Богосав. Балкан од аспект на колонијалната и постколонијалната критика, *Балканска слика на свейосиј*, Скопје, 2006. стр. 51–61.
6. Марјановић, Воја, Милутин Ђуричковић. Путопис за децу и младе, *Књижевности за децу и младе у књижевној кријшци*, књига 1, Висока школа струковних студија за воспитаче, Алексинац, Libro company, Краљево: 2007, стр. 143–146.
7. Поповић, Оливера. Путопис: од рубног жанра до генератора нових књижевних теорија, *Size Zero*, Од маргине до центра: феминизам, књижевност, теорија, приредила Александра Никчевић Батрићевић, Подгорица: Институт за црногорски језик и књижевност, 2013.
8. Тодорова, Марија. *Имајнарни Балкан*, Београд: Библиотека XX вијек, 1999.

## WALK IN THE WAYS OF YOUR HEART

### Abstract

With his Anthology of the travel book “A world in a pocket” dr Milutin Đuričković proved his status of both rewarded children’s book author and critic and also the editor that analyses chosen text in a very analytical way and sets the boundaries in quality of the artistic essence of the text. Since this anthology represents a collection of certain literary styles, the very important criteria are those based on which the editor made his selection. This paper is aimed at analysing selected texts, based on travel book definition, aesthetic values, submissiveness of the texts to reading audience reflected in the spirit of the times of their creation.

**Key words:** *travel book, adventures, destination, travel.*



Dženisa MUJEVIĆ<sup>1</sup>

## FONETSKE SPECIFIČNOSTI GOVORA ROŽAJA

### Rezime

U ovom radu predstavljen je opšti pogled na fonetske osobine govora Rožaja. Rožaje su oblast koja je jezički veoma bogata i interesantna, a čiji govor nije dovoljno ispitan. Iako je Stevanović proučavao govor istočne Crne Gore, ipak se govor Rožaja znatno razlikuje od onoga što je izneseno u radu. Sagledavanjem svih karakteristika govora Rožaja, može se primijetiti da on posjeduje određene specifičnosti koje nijesu karakteristične za ostale govore na teritoriji Crne Gore. U dosadašnjoj naučnoj literaturi nijesu objavljivani radovi o govoru Rožaja, što našu dijalektologiju čini siromašnijom za nekoliko značajnih obilježja ovog dijela crnogorskog dijalekta. U govoru Rožaja prisutan je uticaj ekavice koja se održala, a miješanje s ijekavicom veoma je izraženo, s brojnim odstupanjima koja su predmet ovog rada. Za koncipiranje ovog rada rađeno je istraživanje na prostoru Rožaja, prije svega kod starije populacije, koja je vjerni čuvalac svega onoga što se polako gubi. Dobijeni rezultati istraživanja su predstavljeni u ovom radu i detaljno razjašnjeni – porijeklo, promjene i formiranje kroz vrijeme.

**Ključne riječi:** *govor, istočnocrnogorski dijalekat, Rožaje, Crna Gora, fonetika, orijentalizmi, jotovanje, palatalizacija.*

### Uvod

Rožaje su mali grad na krajnjem sjeveroistoku Crne Gore. Geografski položaj Rožaja, istorija i struktura stanovništva, uticaj mas-medija i drugih faktora doprinose da ovo područje raspolaže zanimljivom jezičkom građom. Rožajska oblast se nalazi na tromeđi Srbije, Kosova i Crne Gore. Rožaje se graniče s teritorijom tri opštine – sa sjevera, sjeveroistoka i istoka Tutinom; s juga i jugoistoka Peći

<sup>1</sup> Studentkinja master studija, Filološki fakultet Univerziteta Crne Gore.

i sa zapada Beranama. U govoru se ogleda svaki uticaj ovih okolnih oblasti, i govor se pod tim uticajem najviše formirao, a kako su Rožaje granična oblast od ijekavice ka ekavici, tu su se stvorili refleksi zanimljivi za proučavanje. Na teritoriji opštine Rožaje ima dvadeset i pet sela čiji se govor u nijansama međusobno razlikuje, najčešće u nekim arhaičnim riječima i upotrebi sonanta / ili u akcentovanju pojedinih riječi, ali to ne predstavlja nešto čemu bi se posebno pridavala pažnja jer je to u suštini isto. Razlike između ovih ruralnih područja ogledaju se i u frazeologizmima, gdje isti imaju različita i približno slična značenja. Međutim, ni to nije nešto čemu bi se pridavala neka posebna pažnja i interesovanje jer je razlika u nijansama.

Prvi put u istoriji Rožaje se pominju u 17. vijeku pod imenom *Trgovište*. Pominju ga istoričari Osmanskog carstva Hamer, Hadži Kalfa i Evlija Čelebija. Semantika prvobitnog naziva Rožaja ukazuje na to da je ovaj kraj bio trgovačko područje, što pokazuju i karavanski putevi koji su vodili ka Peštorskom kraju, Kosovu, Gornjem Polimlju i Novopazarskoj kotlini, a što i potvrđuje njegov položaj na tromeđi. Ova oblast je bila u sastavu Srbije sve dok je nijesu zauzeli Turci 1455. godine, pod čijom je vlašću bila sve do balkanskih ratova 1912, kada je došlo do oslobođenja Rožaja i rožajske okoline, tačnije sjeveroistoka Crne Gore.

Proučavanjem istorije ovoga kraja i istorije jezika, na osnovu rijetkih ostataka istorijskih naselja kuća, groblja, toponima, rijetkih spomenika, može se doći do zaključka da je ovu oblast naseljavalo srpsko stanovništvo. Kako se srpsko stanovništvo iseljavalo, Rožaje su naseljavali doseljenici pretežno iz plemena Kuća, Klimenta i Hota. Doseljavanjem u Rožaje, oni su brzo prelazili na islam kako bi sebi obezbijedili bolji ekonomski i socijalni položaj. Postoje i istorijski izvori ili narodna predanja o doseljavanju Albanaca katolika na ove prostore, koji su bježeći od krvne osvete prelazili na islam i tako omogućavali sebi i svojim porodicama bolji socijalni položaj i spas od osvete. O doseljavanjima Albanaca katolika svjedoče, prije svega, groblja koja se nalaze na teritoriji Rožaja, a pored njih to dokazuju i pisani izvori. Iz pisanih izvora saznajemo da su odmah po dolasku prihvatili islam i njihova djeca su pohađala mejtepe ili mektebe, muslimanske vjerske škole. Na taj se način stanovništvo islamiziralo, pa je i danas većinom muslimansko.

## **1. Uticaj migracionih i drugih faktora na govor Rožaja**

Svaki govor se vremenom mijenja pod raznim uticajima, pa je promjena bilo i u govoru ove oblasti. Kako je ova sredina bila sredina stalnih doseljavanja i odseljavanja, sve se to odrazilo i na jezik. Najviše uticaja na formiranje i promjene govora rožajskog kraja imale su migracije, imigracije i emigracije stanovništva. Prema mišljenju Lutovca (1960), najviše migracija je bilo iz Malesije kroz Plavsko-gusinjsku kotlinu, zatim iz Brda i susjedne Rugove. Ova dva glavna izvora



doseljavanja se danas u etničko-jezičkom pogledu dosta razlikuju, dok je stanovništvo Rožaja u tom smislu veoma homogeno. Izjednačavanje na jezičkom planu se može objasniti na dva načina. Prvo objašnjenje je to da su Klimenti doseljavanjem prihvatili srpski jezik i da su oni koji su govorili albanskim jezikom brzo prelazili na srpski, kojim su govorili starosjedioci rožajskog kraja. Presudnu ulogu igrali su brakovi između doseljenika i susjednog Bihora. Posljedicom toga možemo smatrati i to da su porodice koje su govorile albanski jezik odbijale osnivanje škola na albanskom jeziku iako su im vlasti dozvoljavale, a time se opširnije bavio Lutovac.

Rožaje su s istorijskim razvojem poprimale karakteristike urbane sredine, a to se u određenoj mjeri odražavalo i na govor. Ipak, zadržale su se i stare osobine rožajskog govora koje se i danas donekle čuvaju, ali se mnogo rjeđe mogu čuti nego što je to bilo ranije, i to pretežno kod starijeg stanovništva, dok kod mlađeg to polako iščezava najviše pod uticajem obrazovnog sistema. Govor posebno karakteriše dosljedno čuvanje orijentalizama, kojima obiluje govor ovog kraja, te mnogobrojnih arhaizama i specifičnih lokalizama.

Govor Rožaja pripada, po Beličevoj (1973) i Ivićevoj (1956) klasifikaciji, zetsko-sjениčkom, odnosno zetsko-novopazarskom dijalektu, kako ga naziva Jovan Vuković (1963), što je dosta široko. Oba termina odnose se na područje Novopazarskog sandžaka kojem su pripadale i Rožaje. Novopazarski sandžak nikada nije bio cjelina ni u geografskom, a ni u jezičkom smislu. Podijeljen je, kao i u geografskom smislu, na dva dijela – istočni i zapadni. Rožaje su pripadale istočnom dijelu, kojem su pripadali i Sjenica, Novi Pazar, Tutin, Berane i Bijelo Polje. Razmatrajući karakteristike govora istočnog dijela Novopazarskog sandžaka, može se vidjeti da je i on podijeljen na dva dijela: Berane i Bijelo Polje, zbog uticaja koji su izvršili crnogorski govori, i novopazarsko-sjениčka zona. Govor stanovništva Rožaja po svojim karakteristikama se ne može pripojiti ni prvom ni drugom dijelu, zbog specifičnog geografskog položaja i dvostrukog uticaja na govor, kao i nekih drugih faktora.

Po Čirgićevom mišljenju, iznijetom u *Dijalektologiji crnogorskoga jezika* (2017), rožajski govor pripada rožajsko-petnjičko-bjelopoljskoj govornoj grani, što se ne može potvrditi jer se govor Rožaja ne može pripojiti ovom dijelu zbog specifičnih karakteristika govora i razlika u odnosu na govore koje je pripojio ovoj rožajsko-petnjičko-bjelopoljskoj grani.

## 2. Fonetske osobine

Fonetske osobine govora Rožaja su jako specifičan nivo s brojnim odstupanjima od savremenog crnogorskog jezika. Počevši od refleksa glasa *jat* do gubljenja nekih glasova, rožajski govor po brojnim karakteristikama predstavlja

neizmjerne jezičko bogatstvo. Fonetske osobine, kao i leksičke, morfološke i morfonološke, nijesu izučavane opširnije. Analizom fonetskih osobina odstupanje od savremenog književnog jezika možemo pratiti na planu prozodije.

U fonološkom smislu ovaj govor ima pet standardnih vokala i vokalno *r*. Svi vokali mogu stajati u svim pozicijama u riječi, uključujući i vokalno *r*. Primjetna su i određena odstupanja kao što je u poziciji dodira dva vokala, gdje se javlja sažimanje. Pored ovoga javlja se i devokalizacija vokalnog *r* ispred *o*, kao u primjeru *umro*. Pored navedenih karakteristika imamo i prelazak zvučnih suglasnika u bezvučne na kraju riječi i to u primjerima *žif*, *kîf*, *cîf*, *mîtaf*, *gològlaf*, *sât*, *kât*, *nikat*, *svâkat*, *nasret*, *gâs*, *zbòk*, *bòk*. Iz navedenih primjera vidimo da se ovo javlja najviše kod jednosložnih riječi i priloga za mjesto i vrijeme. Pored ove karakteristične alternacije imamo i prelaženje konsonanta *b* u *f* ili u *p*, kao u primjerima *dževap*, umjesto *dzevab*<sup>2</sup> i *mejtef*<sup>3</sup>, umjesto *mekteb*. Česta je pojava i obezvučavanje glasova *d* i *z* na kraju riječi (*dzaiz*<sup>4</sup> u *džais*, *mâmlaz* u *mâmlas*, *jolpaz*<sup>5</sup> u *jolpas*, *ðekad* u *ðekat*), kao i gubitak glasa *t* na kraju riječi (*krndeljas* u *krndeljast*).

Važna odlika govora Rožaja i ona koja ovaj govor i čini specifičnim je umekšavanje glasa *l* i miješanje s glasom *lj*. Umekšavanje glasa *l* se često javlja i glavna je karakteristika govora ovog kraja, a ta pojava će biti opširnije analizirana u nastavku rada. Na cijeloj teritoriji Rožaja zabilježeno je i odstupanje kod superlativa, odnosno superlativnog prefiksa *naj-*, vokal *a* ide u pravcu napregnutog *i*, i to u primjerima *nîjbolji*, *nîjgori*, *nîjdosadniji*, *nîmlađi*, *nîdalji*, *nîljepši*...

Interesantna pojava u govoru Rožaja je i zamjena zadnjonepčanog konsonanta *k* prednjonepčanim konsonantom *ć* (*ćitab* umjesto *kitab*, *Ćaba*<sup>6</sup> umjesto *Kaba*). Ova pojava je karakteristika staroturskog govora, dok u savremenom turskom

---

<sup>2</sup> *Dževap* m (ar.) – oprost, odgovor na Sudnjem dana zbog učinjenih loših djela. < tur. *cevab*, *cevap* < ar. *gâwâb* „odgovor“. (Škaljić 239; Skok 1: 473; Hadžić 97; Kurpejović 53).

<sup>3</sup> *Mejtep* m (ar.) – muslimanska vjerska osnovna škola. < tur. *mekteb*, *mektep* < ar. *mâktâb* „škola“. (Škaljić 455; Skok 2: 403; Hadžić 220; Kurpejović 104).

<sup>4</sup> *Džaiž* adv. (ar.) – dozvoljeno, dopušteno. < tur. *caiz* < ar. *ğâiz* „dozvoljen“. (Škaljić 232; Skok 1: 469; Hadžić 95; Kurpejović 51).

<sup>5</sup> *Jolpaz* m (tur. -pers.) – skitnica, nevaljalac. < tur. *yolpaz*, bukv. „koji po putu mnogo hoda“ < tur. *yol* „put“ i pers. *bâz*, prez. osn. od *bâhten* „igrati“. (Škaljić 372; Hadžić 167; Kurpejović 82).

<sup>6</sup> *Ćaba* f (ar.) – sveto mjesto u gradu Meki u Arabiji. To je građevina kockastog oblika (široka 10, duga 12, visoka 15 m). Prema Kuranu sagradili su je Ibrahim peygamber i sin mu Ismail-peygamber. Svake godine, na Hadžijski bajram, muslimani iz svih krajeva svijeta dolaze u Meku i obilaze Ćabu: To hodočašće zove se 'hadž' ili 'hadžiluk', a obred obilaženja oko Ćabe naziva se 'tâvâf'. Sve džamije na svijetu okrenute su u pravcu gdje se nalazi grad Meka odnosno Ćaba, a muslimani, ma gdje se nalazili, okreću se licem u tom pravcu prilikom obavljanja svakodnevnih pet molitava. Stoga se kaže da je Ćaba muslimanska 'kibla'. Jedna od glavnih vjerskih dužnosti muslimana je da svaki mora jedanput u životu 'ići na Ćabu', tj. pohoditi ovo sveto mjesto, ukoliko mu imovne prilike dozvoljavaju. (Škaljić 183). < tur. *Kâbe* < ar. *Kabâ*, bukv. „kocka“. (Škaljić 183; Skok 1: 347; Kurpejović 37).

jeziku nije zabilježena. Od vremena modernizacije Turske, pod vođstvom Ataturka, arapske i persijske riječi se izbacuju i uvodi se latinica umjesto osmančice, a prednjonepčani konsonant *ć* biva zamijenjen zadnjonepčanim konsonantom *k*. Međutim, dio Turske zvani Karadeniz, područje sjeveroistočne Turske, i danas u govoru bilježi glas *ć* iako za taj glas ne postoji grafema u turskom jeziku. Sve ove oblike sačuvali su Bošnjaci iz Sandžaka koji su se odselili u Tursku sredinom prošlog vijeka (muško ime *Ćerim* umjesto *Kerim*, *ćafir*<sup>7</sup> umjesto *kafir*). U narodnom govoru srbijanskog dijela Sandžaka zabilježeno je zamjenjivanje prednjonepčanih glasova *č* i *dž* afrikatskim parom *ć*, odnosno *đ* (*ćekić*, *ćetiri*, *ćemer*, *ubećiti*, *đamija*, *đak*, *đenaze*, *đezva*, *miđo*, umjesto *čekić*, *četiri*, *čemer*, *ubečiti*, *džamija*, *džak*, *dženaze*, *džezva*, *miđo*). Ovdje su karakteristični primjeri zabilježeni u govoru Novog Pazara: *Ćetres i četiri čavke čučahu na Hađet* (*Četres i četiri čavke čučahu na Hadžet*) i *Pričaju čovek čoveka ubio ćerpićom u celo* (*Pričaju čovek čoveka ubio ćerpićom u čelo*). Upravo je ovakva pojava karakteristika i jednog dijela govora Rožaja, govora koji se nalaze na granici sa Srbijom (govor sela Jablanice i okolnih sela). U okolnim oblastima je znatno manje frekventno, dok je u govoru sela Jablanica izuzetno frekventno. Iako su novije vrijeme i standardni jezik uticali na promjene u jeziku, ipak je ova pojava očuvana i nerijetko se čuje i u govoru mlađe populacije. Ovo je karakteristika govora Novog Pazara, Tutina, Sjenice. Pored ovih alternacija zabilježene su i alternacije prednjonepčanog konsonanta *ć* u prednjonepčani sonant *j*, primjera *doć* – *doj*, a o tome će biti detaljnijih objašnjenja u nastavku. Neki leksikografi ne bilježe ovaj oblik i smatraju da on nije karakteristika govora u crnogorskom dijelu Sandžaka. Međutim, ovaj oblik je glavno obilježje govora ovog kraja, izuzetno je frekventan i skoro i da se ne može čuti oblik *doć*, a skoro nikako oblik *doći*, koji je, donekle, karakteristika govora Bihora.

Na osnovu svega rečenog, možemo primijetiti da govor Rožaja, pored zajedničkih karakteristika sa susjednim govorima, posjeduje i određene specifičnosti, što ukazuje na potrebu njihovog ozbiljnog naučnog istraživanja.

## 2.1. Glas jat u govoru Rožaja

U izučavanju govora ove specifične i neistražene jezičke oblasti najpogodnije je početi od fonetskih osobenosti, jer su se tu najbolje odrazile sve promjene u jeziku, što je svakako vidno i na ostalim nivoima, ali ih je prvenstveno sačuvaao fonetski nivo. Uočljivo je da u govoru Rožaja ima dosta fonetskih specifičnosti. Posebna specifičnost je to što je dugo *jat* dosljedno zamijenjeno sa *ije* a kratko *jat* sa *e*, prema tome zamjenu *jata* u govoru ovog kraja možemo nazvati

<sup>7</sup> *Ćafir m* (ar.) – *nevjernik*, *nemusliman*, *neveljala osoba*. < tur. *kâfir* < ar. *kâfir* „nevjernik“. (Škaljić 183; Skok 2: 65; Hadžić 71; Kurpejović 37).

ijekavsko-ekavskom i time možemo potvrditi Ivićevu hipotezu iznesenu u *Dijalektologiji srpskohrvatskog jezika*, u dijelu koji se odnosi na govor Bijelog Polja i okoline:

...U govoru Bijelog Polja sa okolinom, takođe, i u novopazarsko-sjeničkom kraju govor je, dakle, ijekavsko-ekavski: *belopoljski, mesec, sedeo...* (Ivić, 1956: 159)

Prema mišljenju Stevanovića (1934) kratko *jat* je u istočnocrnogorskom dijalektu zamijenjeno sa *je*, sa izvjesnim odstupanjima, ali se njegova hipoteza ne može potvrditi što se tiče govora Rožaja, jer, kao što je i navedeno, svako kratko *jat* je dosljedno zamijenjeno sa *e*. U literaturi se često na taj način definiše, ali praksa to negira jer je u praksi kratko *jat* uvijek zamijenjeno sa *e*.

Svako kratko *jat* bez izuzetka iza *b, p, v, m, d, t, r, z, s, c* zamijenjeno je sa *e*:

- a) Iza bilabijalnog suglasnika *b*: *beljilo, beži, obešen, pobegla, obesi(j)o, besneti, pobediti, obećati*;
- b) Iza bilabijalnog suglasnika *p*: *pevati, pesma, pevač, pena, trpeti*;
- c) Iza labiodentalnog sonanta *v*: *vera, verovati, uveriti, naživeo, vetar, zvezdano*;
- d) Iza bilabijalnog sonanta *m*: *mera, meriti, mesec, smesa, mesto, zamena*;
- e) Iza dentalnog suglasnika *d*: *deda, nedelja, devojka, dečije, deca*;
- f) Iza dentalnog suglasnika *t*: *terati, teskoba*;
- g) Iza alveolarnog sonanta *r*: *rèčni, rèčnik, rešenje, rèčit, stàrešina*;
- h) Iza dentalnog suglasnika *z*: *zenica, izesti*;
- i) Iza dentalnog suglasnika *s*: *sedeti, setiti, sekirati, setva, usev, sećanje, osetiti, poseta, posedak, posed*;
- j) Iza dentalnog suglasnika *c*: *cedilo, procena, ocena, celodnevni, celina*.

Čirgić u *Dijalektologiji crnogorskoga jezika* navodi:

*Oblici voleo, boleo, belek, dole nijesu jekavizmi nego su proizvod umekšavanja l ispred vokala prednjeg reda pod uticajem albanskih govora*

(Čirgić, 2017: 142).

Ova tvrdnja se ne može smatrati potpuno tačnom za govor Rožaja jer, kao što je gore i navedeno, u govoru starijeg rožajskog stanovništva nema primjera *voleo*, već *voljeo*, nema *boleo*, već *boljeo*. U Rožajama se *dole* nikada ne javlja, već *dolje*. Primjeri *voleo, boleo* i *dole* su se relativno skoro pojavili i to je pod uticajem govorne oblasti Tutina i Novog Pazara, rijetko se čuju kod mlađe populacije i nikako nijesu obilježje ovog govora, isto kao i jotovani oblik *đevojka*.

Kada je u pitanju razvoj glasa *jat* iza *r* i ispred *j*, *o* i *u*, nemamo dosljednu zamjenu sa *je*, u ovom govoru nije zabilježeno *starješinstvo*, već *starešinstvo*, *starešina* itd. Ispred samoglasnika *i* i *j* umjesto glasa *jat* imamo *i*. Primjeri koji ovo dokazuju su *grijat*, *vijat*, *sijat*, *smijat*. U riječi *biljeg* zamjena kratkog *jata* sa *i* nije izvršena kao ni u riječima koje su od nje izvedene: *bèljeg* – *belježiti*, *belježnica*, *zabelježiti*, *obelježje*, *belješka* i sl.

Prefiks *prě-*, kad odgovara kratkom slogu uvijek daje *pre-*, a kad odgovara dugom slogu daje i *prije-* i *pre-*, možemo čuti i *prédlog* i *prijédlog*, ali samo *prélaz*, *prénos* i nikada *prijelaz* i *prijenos*, kako je u starocrnogorskim govorima.

Kod odričnog oblika pomoćnog glagola *jesam* nikada kod starije populacije nećemo sresti oblike sa *i* (*nisam*), nego uvijek sa dvosložnom zamjenom glasa *jat*: *nijesam*. Mlađe generacije su, pod uticajem medija, blizine Novog Pazara i Tutina i ekavice, donijele i oblik *nisam*.

U imenicama *mlijeko*, *bijelo*, *odijelo* imamo dvosložnu zamjenu glasa *jat*. Specifična je imenica *dijète* koja u svojoj promjeni ima ekavski refleks u svim padežima jednine i množine, izuzev nominativa, akuzativa i vokativa jednine. Tako imamo promjenu u jednini:

N *dijete*

G *deteta*

D *detetu*

A *dijete*

V *dijete*

I *detetom*

L *detetu*

I promjenu u množini:

N *deca*

G *dece*

D *deci*

A *decu*

V *deco*

I *decom*

L *deci*

Specifične oblike možemo zapaziti u instrumentalu jednine i dativu, instrumentalu, lokativu i genitivu množine pridjeva i pridjevskih zamjenica, broja jedan i rednih brojeva, gdje se javlja dugi refleks glasa *jat*:

a) Kod pridjevskih zamjenica: *ovijem*, *tijem*, *onijem*;

b) Kod pridjeva: *visokijem*, *vunjenijem*, *svil'enijem*, *bukovijem*, *drvenijem*, *stakl'enijem*, *šarenijem*, *crvenijem*...

c) Kod broja jedan: *jednijem*, *jednijema*;

d) Kod rednih brojeva: *sedmijem*, *desetijem*, *drugijem*, *trećijem*.

Ova pojava se javlja i u novopazarsko-sjениčkoj govornoj oblasti. Danilo Barjaktarević o nastanku ovoga kaže:

*To je moglo doći, mislim, zbog toga što izgovor jata u padežnim nastavcima nije još bio čvrst u vreme dolaska nosilaca jekavskih osobina u ovaj kraj. Upravo XVIII vijek predstavlja period kad se ovom glasu u ovom položaju, u ekavskim govorima, određuje stalna vrednost. Pojavu nestabilnosti izgovora jata u padežnim nastavcima pokazuju i mlađi ekavski govori, pa nije moguće da je zamjena jata sa ije potisnula drugu vrednost.*

(Barjaktarević, 1964: 71)

Stevanović u svojoj studiji *Istočnocrnogorski dijalekat* (1934) navodi da se javljaju odstupanja *pljësma, mljëra, vljëra*, čega u govoru Rožaja nema, već je to *pësma, mèra, vèra*, gdje je kratko *jat* zamijenjeno sa *e*. O toj pojavi piše i Ivić (1956).

## 2.2. Asimilacija

Asimilacija je glasovna promjena po kojoj se dva glasa u kontaktu izjednačuju prema zajedničkim svojstvima, i ovo je zastupljeno u govoru Rožaja u primjerima koji će biti objašnjeni u nastavku. Asimilacija, kao što je i poznato, može biti progresivna i regresivna, a regresivna je posebno zastupljena i interesantna. U govoru Rožaja često se mogu čuti oblici *prödō, dōšō, pričō, našō* i tako dalje, umjesto standardnog *rekao, dōšao*. Ova pojava se naziva regresivnom asimilacijom finalne sekvence *ao* u *o*. Sažimanje finalne sekvence ne izostaje kada nijedan od ovih vokala nije akcentovan.

Starocrnogorski govori bilježe progresivnu asimilaciju *reka, doša, priča, naša*, a to je rožajskom govoru sasvim nepoznato i ne bilježe se takvi primjeri. Jedino se umjesto *kao* čuje *kā*, dok mlađe stanovništvo govori i *ko*. Ova asimilacija se vrši u dvosložnim riječima kod kojih je vokal *a* pod akcentom, što nije karakteristika područja govora Crne Gore. U dvosložnim riječima to glasi ovako: *dao – dō; žao – žō; krao – krō; prao – prō; pao – pō; slao – slō; imao – imo; gledao – gledō; išao – išō* i tako dalje. U nekim susjednim govorima kod glagola *krao, prao, pao* ne dolazi do sažimanja sekvence, dok je u govoru Rožaja sekvenca *ao* dosljedno sažeta. Bez izuzetka imamo sažimanje u primjerima *rōnik* (raonik) i *sōnice* (saonice). Odstupanja od kontrakcije su veoma rijetka i zabilježena su u sljedećim primjerima: *naobdan, zaobij*.

2.2.1. Vokalska grupa *ae* sažima se u *ē* ako je drugi vokal pod akcentom i kod brojeva: *dvanes, trines, petnestoro, petnesti...*

2.2.2. Do regresivne asimilacije dolazi i kada se na finalnoj poziciji nađe vokalska sekvenca *eo*. To pokazuju sljedeći primjeri: *video – vido, uzeo – uzo* itd.

2.2.3. Vokalska grupa *eo* se uglavnom sažima u primjerima s prefiksom *pre-* kod kojih je ispao glas *k*, pa je od *preo* nastalo *prô*. Primjeri ovakvog tipa zabilježeni u govoru Rožaja su sljedeći: *prósutra, prósutra večē, prô Kule, prô Glavice, prô ornice, prô rijeke, prô Hajle, prô l'ivada, prô granice, prô strane...* Ovo sažimanje bilježimo i kod primjera *probio* koji je nastao od prefiksa *pre-* i glagola *obiti*, gdje je sekvenca *eo* dala *o*. Isti slučaj bilježimo i kod primjera *probišo*.

2.2.4. Upitni uzvik *đe hoj* daje *đôj*, vokalska sekvenca *eo*, nakon gubljenja konsonanta *h*, biva skraćena u *o*. Na sažimanje ove sekvence utiče pozicija akcenta jer do sažimanja nikada ne dolazi kada je vokal *e* pod akcentom. To imamo u primjeru *steona*.

2.2.5. U govoru Rožaja vokalska sekvenca *eo* je očuvana u sljedećim primjerima: *věseo, dēbeo, ôteo, pōčeō*.

2.2.6. U govoru Rožaja je prisutno i sažimanje vokalske grupe *ea*, koja je sekundarno nastala, u *ā*, i to u sljedećim primjerima zamjenice *nèkakav*: *nāka žēna, nāki jādi, nākav šejtan, nakija vragova, nakijem jadima*.

2.2.7. Vokalska grupa *oe* biva sažeta u primjerima *tvôga, môga* i sažete forme su daleko frekventnije u govoru.

2.2.8. Vokalska grupa *oa* se sažima u *ā*. Ovo bilježimo u primjeru *rezèrvār*.

2.2.9. Vokalska grupa *uo* se ne asimiluje, to bilježimo u sljedećim primjerima: *lānuo, svānuo...*

### 2.3. Ostale vokalske pojave

2.3.1. Važna specifičnost govora Rožaja je gubljenje vokala u inicijalnom, medijalnom i finalnom položaju. Vokal u inicijalnom položaju se redovno gubi u rječci *ako*:

*Ko mognemo da dođemo.*

*Ko bide<sup>8</sup> igbala<sup>9</sup>.*

2.3.2. Takođe, vokal *a* se u inicijalnom položaju gubi i u ekspresivnom izrazu *akobogda*:

*Kobogda, ko bide<sup>10</sup> vijeka i zdravlja.*

---

<sup>8</sup> Nepravilan oblik glagola biti.

<sup>9</sup> *Igbal m* (ar.) – *sreća, srećan slučaj*. < tur. *ikbal* (Škaljić 314; Skok 1: 709; Hadžić 148; Kurpejović 77).

<sup>10</sup> Nepravilan oblik glagola biti.



2.3.3. Kod glagola *ići* u prvom licu množine prezenta uvijek se prvo vokal *i* gubi, od *idemo* dobijamo *demo*:

*Demo u komšiluk.*

2.3.4. Pored gubljenja vokala imamo i zamjenu jednog vokala drugim vokalom. Do zamjene vokala dolazi kod pomoćnog glagola *biti*. Primjer ove upotrebe je sljedeći:

*Ko bideš mogo, dođi.*

2.3.5. Kod glagola *biti* javlja se i oblik *bidneš*. U ovom primjeru upotrebe imamo i umetanje sonanta *n*. Ovakvo umetanje može se sresti i kod drugih glagola u futuru II: *budem radio – radadnem, budem pričao – pričadnem*. Isti je slučaj i kod drugih glagola: *imadnem, padadne, idadne, davadne* i ostali primjeri. Kod futura II imamo svođenje sa složenog na prosti oblik i izmjenu u obliku, dodavanjem nastavka *-adnem/ -dnem* na korijen riječi. Zamjenu vokala imamo i u riječi *matika*.

2.3.6. Što se ostalih odstupanja na fonetskom planu tiče najizrazitije je izostavljanje slogova riječi, djelova riječi u cilju jezičke lapidarnosti i ekonomičnosti. Ovo izostavljanje djelova riječi naziva se haplologijom. Haplologija je u govoru Rožaja frekventna i to posebno kod glagola:

*hoćeš – hoj*  
*možeš – moš*  
*nećeš – nej*  
*đe hoj – đoj*  
*digni se – dikse*  
*makni se – makse*  
*vrati se – vrnse*  
*stići – stij*  
*naći – naj*  
*ići – is.*

2.3.7. Kada se pomoćni glagol *htjeti* koristi s upitnom rječcom *li*, onda od književnog *hoćeš li* imamo *holj*. Tako i *da li* glasi *dalj*. Analogno tome i kod *možeš li* bilježimo *moš lji*. Često kod glagola kod kojih je došlo do ovakvog tipa gubljenja slogova i skraćivanja možemo primijetiti i inverziju vokala *i* i sonanta *l* u finalnom položaju: *možeš li – moš lji – moš ilj*.

Ovakav oblik se rijetko može čuti i nije karakterističan za čitav prostor Rožaja, već za pojedine djelove. Oblik je došao iz novopazarskog govornog područja, od granice sa Tutinom, gdje je svaka upotreba rječice *li* dosljedna ovoj inverziji, pa se čuje *hoćeš ilj*, što za govor Rožaja nije karakteristično. Ovaj oblik je danas rijetko prisutan u govoru starije populacije i polako se gubi, kao i većina oblika što se skoro izgubila. U navedenim primjerima da se zaključiti da sonant *l* biva umekšan, a to će biti detaljnije objašnjeno u nastavku.



### 3. Suglasnici i pojave u vezi sa njima

Konsonanti i promjene u vezi sa njima su izuzetno zanimljive i vrlo specifične u govoru Rožaja. Konsonanti koji trpe promjene mogu biti samostalni i vezani za suglasničke grupe, a u nastavku rada biće navedeni pojedini glasovi i pojave odstupanja u vezi sa njima, uz objašnjenja. Konsonantski sistem se ne razlikuje mnogo od konsonantskog sistema standardnog jezika, sem što u govoru Rožaja nije zabilježen par prednjonepčanih konsonanata *ś* i *ž*. Konsonant *h* je očuvan u svim pozicijama i, kao i konsonant *f*, ima čvrstu poziciju.

#### 3.1. Konsonant *h*

Sudbina konsonanta *h* je u crnogorskim govorima slična – uglavnom se gubi. U govoru Rožaja je situacija malo drugačija. S obzirom na to da je većinsko stanovništvo rožajskog podneblja muslimanske vjeroispovijesti, nije začuđavajuća činjenica da se glas *h* dosljedno čuva skoro u svim pozicijama u riječi. Muslimansko stanovništvo dosljedno čuva glas *h* i van granica teritorije Rožaja pa se ovaj glas rijetko kad gubi. Čuvanje ovog glasa imamo u sljedećim pozicijama:

- a) u inicijalnom položaju u riječi: *hàluga, hàrambaša, h ànūma, hàber, h àrām, hòdnik, hàjdūk, hàjvār, hamajl'ija, hlād, h àlva, hiljāda, hlādno, hàjde, hàstāl, h àlāt, hàjvān, h àljina, hatarisati, h àtar...*
- b) u medijalnom položaju u riječi: *čòha, m àhnit, s àhat, mahnuti, sn àha, mahmurluk, vehnuti, bahnuti, izubaha, poharati, usahnuti, presahnuti, ohladiti, zahuktāt, strèha aždaha, krhtina, sahat, Bihor, nahija, promaha, muhabet, merhaba, mahovina, grehota (grahota), suhota, soha, suho, ùho, streha, mùha, duhan, ruho...*
- c) u finalnom položaju u riječi: *strāh, siròmāh, òrah, trbuh, istizah<sup>11</sup>, p àstūh, v àzduh...*

3.1.1. U govoru Rožaja konsonant *h* se ne može čuti nikad u prvom licu aorista, npr: *Ja reko njemu*. Nije zabilježen ni u prvom licu aorista jednine pomoćnog glagola *biti*, npr.: *Ja bi...*

U govoru Rožaja ne mogu se čuti primjeri *mehko, lakho, hrđa...*

3.1.2. Konsonant *h* se nikada ne jednači sa sonantom *v*, tako se čuje *kuhar, duhan, uho*. Nema primjera ni jednačenja s konsonantima *g, k i j*, što je izuzetno frekventno u ostalim crnogorskim govorima. Primjeri *v àzduk, siromak, sn àja, kijati, strāg* nijesu zabilježeni u govoru Rožaja.

<sup>11</sup> *Istizah n* (ar.) – *potreba, jaka želja*. < tur. *iktiza* (Škaljić 343; Skok 1: 735; Hadžić 154; Kurpejović 78).

### 3.2. Sonant *j*

Sonant *j* se u rožajskom govoru izgovara potpuno ili se uopšte ne izgovara, tj. gubi se. Bitna karakteristika je to što je sonant *j* moguće primijetiti i tamo gdje mu nije mjesto u standardnom jeziku.

- a) Sonant *j* se u inicijalnom položaju izgovara potpuno: *jambul'ija, jenda*<sup>12</sup>, *jagl'ika*...
- b) Sonant *j* se izgovara u pozicijama koje ne bilježi književni jezik, kada se nađe u međuvokalskoj poziciji, između vokala *i* i *o*: *bijo, činijo, uradijo, mislijo* i tako dalje.
- c) Sonant *j* se ne izgovara kada se nađe iza vokala *o* i konsonanta kod nekih riječi. Primjeri ovakve upotrebe su: *nemo, nemote*.
- d) Sonant *j* se čuva u poziciji između samoglasnika zadnjeg reda: *kupuju, graju*...
- e) Sonant *j* se čuva i iza prednjonepčanog suglasnika: *mišja, tičje*. Međutim, zabilježeni su i primjeri *ovči, ovča, ovče* i *boži, boža, bože*. Ovaj sonant se gubi i u primjeru *oruže*.
- f) Sonant *j* se ne piše i ne izgovara u grupama *iji* kod komparacije pridjeva, odnosno kod superlativa: *najmili, najvredni, najmudri* itd. Kod građenja pridjeva *kozji* javlja se interesantan oblik karakterističan za govor Sandžaka, a to je *kojzi*, gdje dolazi do zamjene mjesta glasova *j* i *z*.
- g) Sonant *j* se ne piše u oblicima imperativa 2. lica jednine i množine, pa se čuje *čeka, priča, pričate, kopate* itd.

Na osnovu navedenog možemo zaključiti da kod izgovora sonanta *j* imamo puni izgovor, poluredukovani izgovor i potpunu redukciju.

### 3.3. Sonanti *l* i *lj*

Sonanti *l* i *lj* su najproblematičniji glasovi u govoru Rožaja i to su glasovi čija su odstupanja i promjene glavna karakteristika ovog govora. Ovi glasovi zahtijevaju posebnu pažnju i obazrivost u proučavanju nastanka i pojavljivanja njihovog umekšavanja a ovdje je dat opšti pogled na ovu problematiku. S obzirom na to da se glas *l* umekšava, palatalizuje u određenim položajima, riječi dobijaju sasvim drugačiji izgovor. Ovakvo umekšavanje može biti posljedica dva uzroka:

1. Prvi uzrok je uticaj albanskog jezika u kojem se fonema *lj* široko upotrebljava, pa je došlo do njenog usvajanja u riječima u kojima joj nije mjesto, ustalila se i upotrebljava se frekventno u izgovoru.

---

<sup>12</sup> *Jenda f* (tur.) – žena ili djevojka koja ide sa svatovima po nevjestu. < tur. *yenge* (Škaljić 368–369; Skok 1: 733; Hadžić 166; Kurpejović 82).

2. Drugi uzrok može biti turski jezik. S obzirom na to koliko je godina Rožaje bilo pod osmanskom vlašću, nije teško objasniti koliki je uticaj turski jezik imao. O tome svjedoče orijentalizmi u govoru Rožaja. Čak se i umekšavanje glasa *l* može smatrati posljedicom tog uticaja a tome u prilog stoji činjenica da se u turskom jeziku meko *l* izgovara približno našem *lj*. U svakoj riječi koja u sebi ima meki sonant *l* a preuzeta je iz turskog, persijskog ili arapskog, koje su do nas došle osmanlijskim osvajanjima, izgovara se kao *lj*, osim u primjerima gdje je *l* tvrdog izgovora.

a) Do umekšavanje sonanta *l* dolazi kada se nađe ispred vokala *i*:

*livada* – *l'ivada*

*lijepo* – *l'ijepo*

*list* – *l'ist*

*limun* – *l'imun*

*lisica* – *l'isica*

*lijevo* – *l'ijevo*

*lice* – *l'ice*

*lijek* – *l'ijek*

*lim* – *l'im*

b) sonant *l* ispred vokala *e*:

*leptir* – *l'èptir*

*led* – *l'ed*

*letva* – *l'etva*

*lenjir* – *l'enjir* (*l'enir*)

*leđa* – *l'eđa*

c) sonant *l* u međuvokalskoj poziciji, između vokala *i*:

*ćilim* – *ćil'im*

*bili* – *bil'i*

*pili* – *pil'i*

*prilika* – *pril'ika*

*izbuljili* – *izbuljil'i*

*milion* – *mil'ion*

*milimetar* – *mil'imetar*

d) sonant *l* između vokala *e* i *i*:

*prelijepo* – *prel'ijepo*

*debeli* – *debel'i*

*jeli* – *jel'i*

*sedeli* – *sedel'i*

*veli* – *vel'i*

e) sonant *l* između vokala *i* i *e*:

*pile* – *pil'e*

- vile – vil'e*  
*nosile – nosil'e*
- f) sonant *l* između dva vokala *e*:  
*tele – tel'e*  
*televizor – tel'evizor*  
*telefon – tel'efon*  
*kisele- kisel'e*  
*prele – prel'e*  
*cipele – cipel'e*
- g) sonant *l* između vokala *u* i *i*:  
*okrenuli – okrenul'i*  
*obuli – obul'i*  
*izuli – izul'i*  
*ulica – ul'ica*
- h) sonant *l* između vokala *o* i *i*:  
*stolica – stol'ica*  
*molim – mol'im*  
*volim – vol'im*
- i) sonant *l* između *a* i *i*:  
*malina – mal'ina*  
*spavali – spaval'i*  
*trčali – trčal'i*  
*mali – mal'i*
- j) sonant *l* između vokala *o* i *e*:  
*poleteti – pol'eteti*  
*moler – mol'er*  
*doleteo – dol'eteo*  
*voleo – vol'eo*
- k) sonant *l* između vokala *a* i *e*:  
*kalendar – kal'endar*  
*budale – budal'e*  
*sandale – sandal'e*
- l) sonant *l* između vokala *u* i *e*:  
*ulego – ul'ego*  
*uleteti – ul'eteti*  
*sulendar – sul'endar.*

3.3.1. Umekšavanje sonanta *l* se ne vrši ako se nađe ispred vokala *o* i *u*: *lopa-ta, lokum, lokva, lubenica.*

3.3.2. Sonant *l* ispred suglasnika:

Sonant *l* prelazi u *lj* i kada se nađe u sekvenci konsonant – vokal prednjeg reda:

*kleka – kl'eka*  
*išli – išl'i*  
*slika – sl'ika*  
*stigli – stigl'i*  
*pleme – pl'eme*  
*klima – kl'ima*  
*misli – misl'i.*

Umekšavanje bilježimo i u sljedećim primjerima: *šāl'če, pl'äc.*

3.3.3. Kod vlastitih imena, takođe, dolazi do umekšavanja sonanta *l* pa se u govoru može čuti sonant *lj*. Primjeri:

a) kod ženskih imena:

*Halima – Hal'ima*  
*Selima – Sel'ima*  
*Elfija – El'fija*  
*Zulfija – Zul'fija*  
*Zulejha – Zul'ejha*

b) kod muških imena:

*Selim – Sel'im*  
*Sulejman – Sul'ejman*  
*Muslija – Musl'ija*  
*Halid – Hal'id* (često dolazi do jednačenja konsonanata po zvučnosti:  
*Hal'it)*  
*Fadil – Fadil'*  
*Salih – Sal'ih.*

### 3.4. Jotovanje

Jotovanje u govoru Rožaja je slično sa ostalim govorima, naravno, sa izvjesnim odstupanjima. U poređenju sa štokavskim književnim narječjima primjećujemo da je jotovanje u govoru Rožaja identično tome, pa se čuju primjeri *braća, pruće* i mnogi drugi. U govoru Rožaja nije izvršeno novo jotovanje ali su prisutni oblici *đe, neđe i svuđe*, kao i neki posebni oblici, pa se čuje *pušćiti, namešćiti* itd. Ovu grupu *šć* srećemo u svim oblicima pomoćnog glagola htjeti: *šćeo, šćela, šćelo*.

Stevanović u svojoj studiji tvrdi da je novo jotovanje izvršeno na cijelom prostoru istočnocrnogorskog dijalekta: *...Jotovanje najnovijeg datuma uslovljeno vezom suglasnika d, t, l, n, sa j od je, vrši se dosljedno na celoj teritoriji prostiranja istočnocrnogorskih govora (to smo uostalom u glavi o vrednosti jat):*

*dje > de: ded, deca, devojka...* (Stevanović, 1934: 35). Ova hipoteza se ne može potvrditi s obzirom na to da u govoru Rožaja nema primjera koji će je potkrijepiti i da primjeri koji postoje pokazuju sasvim suprotno – da novo jotovanje nije izvršeno, a to su: *děd(o), deca, devojka* itd. Samim tim što nije izvršena zamjena kratkog jata nemamo ni novo jotovanje.

### 3.5. Palatalizacija

Promjena zadnjonepčanih suglasnika *k, g i h* u *č, ž i š* je izvršena u govoru Rožaja, ali ima izuzetaka.

Promjena je izvršena u riječima: *junak – junače, vojnik – vojniče...*

3.5.1. Odstupanje od ove glasovne promjene vidi se u sljedećim primjerima:

a) u deminutivima:

*noga – nogica*

*ruka – rukica*

b) u 3. licu prezenta glagola suglasničke *k*-osnove:

*peku – peču*

*vuku – vuču*

Prezent kod 3. lica množine glagola u govoru Rožaja ima nastavak *-u*:

*radu, trču, uču, muču*

c) kod prisvojnih pridjeva i pridjeva izvedenih od imenica:

*majka – majkin*

d) kod imperativa glagola:

*vuči, leži, tuči.*

3.5.2. Od palatalizacije se odstupa u dativu i lokativu kod sljedećih primjera: *priliki, nõgi.*

### 3.6. Gubljenje konsonanata

Gubljenje konsonanata je česta pojava u govoru Rožaja i to je ono što posebno karakteriše ovaj govor. Gubljenje glasova javlja se u inicijalnom, medijalnom i finalnom položaju u riječi. Najčešće se gube glasovi *d* i *t*.

a) Konsonant *d* se gubi kada se nađe u medijalnom položaju u riječi, u sekvencama *dst* + konsonant i *ds* + vokal:

*odstupa – ostupa*

*predstava – prestava*

*odsutan – osutan*

*podseti – poseti*

b) Ostupanje bilježimo i u sekvenci *dsj* + vokal:

*predsjednik – presednik*

- c) Konsonant *t* se gubi kada se nađe u medijalnoj poziciji u riječi, u sekvenci *tst*:

*bratstvo – brastvo*

*bogatstvo – bogastvo*

- d) Gubljenje konsonanta *t* zabilježeno je i na finalnoj poziciji u riječi, gdje se suglasnička grupa *st* uprošćava:

*mladost – mlados*

*radost – rados*

*žalost – žalos*

*starost – staros*

*ludost – ludos*

*vrijednost – vrijednos.*

Ovo se javlja i u pridjevima izvedenim od ovih imenica: *žalosan, radosan*.

Zadnjonepčani konsonant *g* i prednjonepčani *ć* često bivaju zamijenjeni nekim drugim glasom kada se nađu u finalnoj poziciji.

- a) Kada se *g* nađe na finalnoj poziciji u riječi:

*vrâg – vrâk*

*prâg – prâk*

- b) Kada se *ć* nađe na finalnoj poziciji u riječi:

*nôć – nôj.*

Glas *v* se, takođe, gubi kod nekih glagola kada se nađe u medijalnom položaju u riječi, između vokala *a* i sonanata *lj*:

*nastavljati – nastaljati*

*predstavljati – prestaljati* (u ovom primjeru se gubi i zubni konsonant *d*)

*postavljati – postaljati*

*stavljati – staljati.*

Grupa *hv* daje *hf*, pa poslije gubljenja *h* ostaje samo *f*. Tako u Rožajama čujemo:

*hvaliti – fal'iti*

*uhvatiti – ufatiti.*

U svim izvedenicama nastalim od ovih glagola i glagolskim oblicima, imamo isti način uprošćavanja grupe *hv*:

*hvala – fala*

*dohvatiti – dofatiti*

*uhvaćen – ufaćen.*

U rožajskom govoru se često čuje oblik *ufatan*<sup>13</sup>, koji je dobijen po istom principu i znači *zauzet*, jedan je od lokalizama.

Sonanat *n* se, takođe, gubi u medijalnom položaju:

<sup>13</sup> *Ufatan* – najčešće se koristi kada se govori o nekom ko je u poslu, zauzet nečim, potiče od glagola *uhvatiti*.

*instrument – istrument*  
*interesantno – interesatno.*

Sonant *r* često biva izgovaran na mjestima na kojima se ne nalazi u književnom jeziku, kada se nađe u medijalnom položaju u riječi, između usnenog konsonanta *b* i vokala:

*bez – brez*  
*bezobrazan – brezobrazan*  
*bezobrazan – brezobrazluk*  
*bistar – bristar.*

Grupe *mn* su primjeri disimilacije i to prelaza u *l*. Primjer prelaza u *l* koji se može zabilježiti je *mlogo*.

Čirgić (2017) navodi da se u govoru Rožaja može čuti *kutni*, *okutnica* i drugi primjeri što se ne može potvrditi, jer se u rožajskom govoru redovno čuje *kutnji* umjesto *kućni*, kao i *okutnjica*.

Konsonanti *ś* i *ž* se ne javljaju u govoru Rožaja. Čirgić (2017) navodi da se javljaju kod pravoslavnog stanovništva ali se to ne može potvrditi, što se Rožaja tiče, jer nema primjera upotrebe.

### 3.7. Jednačenje konsonanata

3.7.1. Jednačenje konsonanata po zvučnosti i po mjestu tvorbe je izvršeno uglavnom kao u standardnom jeziku. Kod jednačenja po zvučnosti javljaju se odstupanja ispred suglasničkog skupa *-ski*: *gracki*, *ljucki*, *gospocki*, *seocki*.

3.7.2. Kada je u pitanju jednačenje suglasnika po mjestu tvorbe, u govoru Rožaja se ne bilježe primjeri koji se mogu čuti na teritoriji Crne Gore: *šnjegovi*, *ražljutiti*, *izljubiti*, *pošljednji*.

## Zaključak

Govor Rožaja sadrži brojne specifičnosti i do sada nije iscrpno proučavan, a bitno se razlikuje od govora okoline i raspolaže zanimljivom jezičkom građom. U ovom radu su analizirane samo fonetske karakteristike govora Rožaja i na osnovu toga može se primijetiti koliko je specifične građe u ovom govoru. Kako je Rožaje locirano na razmeđu dviju govornih zona, tako je u govoru vidan uticaj obje zone. Ako se izuzmu leksikološki i leksikografski radovi, nema detaljnijeg proučavanja govora ove dijalekatske oblasti. Detaljnijom analizom evidentno je da ova govorna oblast posjeduje veliko bogatstvo koje se s vremenom polako gubi, mijenjanjem strukture govora na fonetskom, leksičkom, morfološkom, a i sintaksičkom planu. Tome u prilog stoji činjenica da se većina riječi i oblika danas može čuti samo kod starijeg stanovništva. Uticajem obrazovnog sistema



jezik novih generacija se mijenja, pa se pojedine riječi gube i prepuštaju zaboravu. Uticajem medija polako se gubi sve ono što se smatra nestandardnim.

Fonetski sistem ovog govornog područja je ijekavsko-ekavski, dugo *jat* zamijenjeno je dvosložnim refleksom *ije*, a kratko *jat* zamijenjeno je sa *e*. Samim tim što kratko *jat* nije zamijenjeno sa *je*, nego sa *e*, nemamo ni novo jotovanje u govoru Rožaja (*devojka*, *deca*, *ded*). Od vokalnih promjena najizrazitija je asimilacija finalne sekvence *ao* u radnom glagolskom pridjevu (*reko*, *pisō*, *dō*, *pō*). Od suglasničkih promjena najvažnija je palatalizovanje sonanta *l*, koji prelazi u *lj* kad god se nađe ispred vokala prednjeg reda. Konsonant *h* se dosljedno čuva u inicijalnom, medijalnom i finalnom položaju, a prelazak konsonanta *h* u sonant *v* nije zabilježen. Kada se konsonant *h* i sonant *v* nađu u dodiru, dobijamo konsonant *f* (*faliti*, *ufatiti*). Konsonant *ć* u finalnoj poziciji prelazi u *j* (*noć* – *noj*), konsonant *t* se gubi kada se nađe u finalnoj poziciji (*žalos*, *rados*, *milos*, *vrijednos*), sonant *r* se javlja u pozicijama gdje nije zabilježen u standardnom jeziku, između suglasnika *b* i vokala (*brez*, *brezobrazan*, *bristar*).

## Literatura

1. Barjaktarević, Danilo. (1964). *Glas jat u novopazarsko-sjeničkoj govornoj zoni*. Književnost i jezik, br. 3.
2. Belić, Aleksandar. (1973). *O srpskim ili hrvatskim dijalektima*, Glas SKA LXXVIII. Beograd.
3. Čirgić, Adnan. (2017). *Dijalektologija crnogorskoga jezika*. Fakultet za crnogorski jezik i književnost. Cetinje.
4. Hadžić, Ibrahim. (2000, 2001). *Rječnik lokalizama i arhaizama narodnog govora rožajskog kraja*. I dio, Rožajski zbornik, br. 9. str. 83/123. II dio, br. 10, str. 7–68. Rožaje.
5. Hadžić, Ibrahim. (2013). *Rječnik rožajskoga govora*. Podgorica.
6. Ivić, Pavle. (1956). *Dijalektologija srpskohrvatskog jezika*. Novi Sad.
7. Kurpejović, Nerkesa. (2017). *Turcizmi u rožajskom govoru*. Orbis. Rožaje.
8. Kurpejović, Nerkesa. (2005). *Turcizmi u rožajskom jeziku koji nijesu zabilježeni u Rječniku A. Škaljića ili imaju drugo lokalno značenje*. Rožajski zbornik, br. 12, str. 227–234, Rožaje.
9. Lutovac, Milisav. (1960). *Rožaje i Štavica, Antropogeografska ispitivanja*. Srpski etnografski zbornik knjiga LXXV. Beograd.
10. Mujević, Ismet. (1983). *Fonetske osobine govora sela Koljena kod Rožaja*. Rožajski zbornik, br. 2, str. 121–132. Rožaje.

11. Pešikan, Mitar. (1979). *Jedan opšti pogled na crnogorske govore*. Zbornik za filologiju i lingvistiku. Novi Sad.
12. Skok, Petar. (1971–1974). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika I – IV*. Zagreb.
13. Stevanović, Mihailo. (1933/34). *Istočnocrnogorski dijalekat*. Južnoslovenski filolog, knjiga VIII. Beograd.
14. Škaljić, Abdulah. (1989). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku* (šesto izdanje). Sarajevo.
15. Vuković, Jovan. (1963). *Bosanski i hercegovački govorni tipovi*. Sarajevo.

## PHONETIC SPECIFICITIES OF ROŽAJE SPEECH

### **Abstract**

This paper presents a general view of the phonetic features of Rožaje speech. Rožaje area speech is very rich and interesting in a linguistic point of view but it has not been studied sufficiently. Although Stevanović studied the speech of eastern Montenegro, the speech of Rožaje is significantly different from what was presented in the paper. Looking at all the characteristics of the Rožaje speech, it can be noticed that it has certain specificities that are not characteristic of other languages in the territory of Montenegro. In the scientific literature so far, no works have been published on the speech of Rožaje, so that our dialectology lacks several significant features of Montenegrin dialect used in this region. In the speech of Rožaje, the influence of Ekavica is present, which has persisted, and the mixing with Iekavica is very evident, with numerous deviations that are the subject of this paper. For the creation of this work, research was carried out in the area of Rožaje, primarily among the elderly population, which is the faithful custodian of everything that is slowly being lost among the younger population. The obtained research results are presented in this paper and explained in detail – origin, changes and formation over time.

**Key words:** *speech, Eastern Montenegrin dialect, Rožaje, Montenegro, phonetics, orientalism, iotation, palatalization.*

Tamara JERIČ MIHOLIČ<sup>1</sup>

## PROBLEMATIZACIJA PRIPRAVLJENOSTI ZA VSTOP V ŠOLO IN MOŽNOSTI ODLOGA ŠOLANJA

### Povzetek

V prispevku obravnavamo pripravljenost otrok za vstop v osnovno šolo in problematiziramo odložitev šolanja. Na podlagi rezultatov številnih raziskav poskušamo predstaviti različne poglede avtorjev na pripravljenost otrok za šolanje. V nadaljevanju osvetlimo nekatere dejavnike, ki vplivajo na odlog šolanja ter v kritični luči predstavimo pozitivne in negativne posledice take odločitve.

**Ključne besede:** *pripravljenost za vstop v šolo, odlog šolanja.*

### Uvod

Pripravljenost za vstop v šolo je koncept, ki ni enoznačen. Pogosto gre za preplet otrokovih sposobnosti ter širšega socialnega okolja, kjer mislimo predvsem starše in vzgojitelje, v kolikor je otrok vključen v vrtec. Nemalokrat ima laično mnenje, da naj otrok ostane še malo v vrtcu in se igra, večjo težko, kot jo ima stroka. Odlog šolanja zato postaja prehitro in enostavno dosegljiv trend v današnjem svetu.

Kljub načrtovanemu odlogu šolanja pa morajo pri nas starši šoloobveznega otroka vpisati v OŠ. Ob vpisu šola obvestijo o nameri odloga šolanja. Osnovna šola zaprosi poročilo o funkcioniranju otroka, ki ga pripravi vrtec, če ga je otrok obiskoval. Če starši oz. zdravstvena služba predlagajo odlog šolanja, je ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo obvezen. Pripravljenost za

---

<sup>1</sup> Tamara Jerič Miholič, univ. dipl. ped., prof. soc., mag. prof. inkluz. ped., doktorska študentka programa *Zgodnje učenje in poučevanje* na Pedagoški fakulteti Koper.

vstop v šolo ugotavlja komisija, imenovana s strani ravnatelja šole. Sestavljajo jo šolski zdravnik, svetovalni delavec in vzgojitelj oziroma učitelj. Najmanj 3 mesece pred pričetkom šolanja oziroma do 31. maja tekočega leta šola staršem izda potrdilo o vpisu oziroma obvestilo o odložitvi začetka šolanja. Starši o odlogu šolanja obvestijo tudi vrtec.

V nadaljevanju želimo problematizirati, kakšne ugotovitve o pripravljenosti na vstop v šolo nam ponujajo različne raziskave ter kakšne posledice prinaša odlog šolanja za otroka. V sklopu kvalitativne raziskave želimo odgovoriti tudi na vprašanje, kakšne pozitivne in/ali negativne posledice prinaša odloženo šolanje za otroka.

Za potrebe obravnave naše teme smo tako problematizirali različne raziskave o pripravljenosti otrok za vstop v šolo in možnosti odloga šolanja ter jih kritično ovrednotili.

## **1. Problematizacija pripravljenosti vstopa v šolo in možnosti odloga šolanja**

Nekateri starši se odločijo, da bodo vstop svojega otroka v šolo odložili za eno leto. Ta praksa je dandanes veliko bolj pogosta kot v preteklosti in se morda v zadnjih letih povečuje zaradi povečanih akademskih pričakovanj do vrtea. Vendar pa najnovejše razpoložljive ocene kažejo, da na nacionalni ravni približno 7–9 % otrok vstopi v šolo letno pozneje, kot predvideva zakonodajni okvir (ta podatek se nanaša na ameriško populacijo). Pogosta utemeljitev take odločitve staršev je, da se morda nekoliko nezrelemu otroku z odlogom šolanja da »darilo časa«, da razvije več spretnosti, potrebnih za preživetje v šoli. Ta praksa je veliko bolj pogosta v družinah z višjim socialno-ekonomskim statusom in je bolj verjetna pri fantih (Winsler idr., 2012).

Odlaganje vstopa v šolo za eno leto je sporna praksa. Vendar pa iz dostopne literature ni jasno, kako pogosta je ta praksa, ampak je zaznati le, da se povečuje. Razlog za povečanje števila odlogov šolanja je posledica dveh dejavnikov. Prvi je ta, da se je znatno povečalo število staršev, ki menijo, da bodo otroci z odlogom bolje opremljeni za obvladovanje zahtev šole. To še posebej velja za tiste otroke, ki so rojeni pozno poleti in jeseni in katerih starši so prebrali nekaj informacij na temo odloga šolanja. Kot pravijo avtorji Donna, Deborah in Deborah (2010), je na primer članek v Time (The redshirt solution, 1989) v tistem času pisal, da je morda smiselno za „nezrele otroke z jesenskimi rojstnimi dnevi“ (str. 102), da vstopijo v vrtec kasneje. Rezultati te študije, ki je bila opravljena v UK kažejo, da so starši v tistem okrožju sledi tej ljudski modrosti.

Na podlagi tega vidimo, kako zelo pomembno je sodelovanje s starši in njihovo strokovno ozaveščanje.

Zadrževanje v vrtcu je bilo v prejšnjih raziskavah povezano z različnimi dejavniki tveganja, kot so revščina, nizka izobrazba mater, status samohranilca, status manjšine in moški spol (Donna idr., 2010).

Kljub temu lahko na podlagi prebrane literature in raziskovanja sklepamo, da je odlog vstopa v šolo paradoksalno v resnici precej redek med družinami z nizkimi dohodki, saj bi za njih takšna odločitev pomenila dodatno leto plačevanja vrtca. Tu bi opozorili na različne prakse plačevanja vrtca med državami.

Po drugi strani pa avtorji ugotavljajo, da odloženi vstop morda ni vedno tako prostovoljen in odvisen zgolj od želje staršev. Na odločitev staršev, da pustijo svojega otroka še eno leto v vrtcu, lahko močno vplivajo tudi spodbude vzgojiteljic (prav tam).

Ne glede na nenehno razpravo v znanstveni literaturi o pomenu pripravljenosti za vstop v šolo raziskave dosledno kažejo na velike razlike med otroki. Pred kratkim je bil v Kanadi razvit, preizkušen in implementiran instrument za preverjanje pripravljenosti otrok za vstop v šolo. Zajema 5 razvojnih področjih: socialno-ekonomski status, družinsko strukturo, zdravje otrok, zdravje staršev in pismenost staršev. Ugotovitve kažejo, da k odloženemu vstopu v šolo najbolj pomembno prispevajo neoptimalno zdravje otroka, moški spol in družina z nizkimi dohodki (Janus in Duku, 2010).

Celostna definicija pripravljenosti za vstop v šolo, ki se je pojavila v zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Kagan, 1992; Meisels, 1999), je izboljšala nekdanji omejen in ozek koncept. Ta rekonceptualizacija daje velik pomen prej pozabljenemu socioemocionalnemu kontekstu, ki je izredno pomemben za razvoj otrokovih veščin. Nov koncept daje enako velik poudarek nekognitivnim veščinam kot strogo kognitivnim. Nekognitivne veščine vključujejo prilagodljivost, sodelovanje z vrstniki, spoštovanje ljudi in lastnine, fizično udobje, neodvisnost in učinkovito komunikacijo, medtem ko je poudarek na kogniciji prej poudarjal predvsem poznavanje črk in števil, štetje in branje.

„Nov“ koncept šolske pripravljenosti je v veliki meri posledica napredka nevropsihologije. Le-ta ugotavlja, da so možgani pripravljene na učenje, ko je plod še v maternici. Ta sposobnost učenja se nadaljuje od trenutka, ko se otrok rodi. To nas vodi do razumevanja, da šolska pripravljenost ni nekaj, kar se nenadoma »zgodí« pred vstopom v šolo ampak je rezultat otrokovega življenja do te točke. Otroci, ki niso izpostavljeni ustrezni stimulaciji, ne bodo mogli oblikovati ustreznih sposobnosti, ki so pričakovane pri 5. letu starosti (Janus in Duku, 2010).

Ugotavljamo, da je potreben »širši« pogled na otrokovo pripravljenost za vstop v šolo in s tem premislek o odlogu šolanja, ki naj ne bo osredotočen le na kognitivne sposobnosti otrok. Tak pogled je omejen v svoji uporabnosti.

Potreben je bolj celostni pristop, ki so ga opisali Love, Aber in Brooks-Gunn (1994). Ti avtorji predlagajo strategijo merjenja na ravni skupnosti, kar pomeni

občutljivost za lokalna, kulturna in etnična vprašanja. Z vključitvijo skupnosti poudarjajo pomen okolja, v katerem je bil otrok vzgojen. Poleg tega Meisels (1999) predlaga, da bi se morala ocena pripravljenosti za šolo izvajati skozi čas in ne na eni točki.

Raziskave o razvoju otroka kažejo, da nobena veščina sama po sebi ne more napovedovati šolskega uspeha otroka. V obsežni metaanalizi sta LaParo in Pianta (2000) ugotavljala, da večina posameznih meritev specifičnih kognitivnih veščin pred vstopom v šolo ni odločilni dejavnik v učnem uspehu nekaj let pozneje.

To bi lahko razložili z rezultati še ene metaanalize, ki je pokazala, da imajo jezikovni/bralni testi in ocene učiteljev večjo napovedno moč v enem ali dveh letih kot testi neposrednih ocen. Analiza avtorjev Kim in Suen je pokazala, da napovedne veljavnosti zgodnjih ocen ni mogoče splošiti (Kim & Suen, 2003).

Nekatere raziskave kažejo, da se bodo razlike v šolskih sposobnostih med skupinami otrok, ki obstajajo na začetku šolanja, ohranile skozi njihovo šolsko kariero, nekatere raziskave pa kažejo ravno nasprotno. V najboljšem primeru bodo razlike verjetno ostale na ravni, ki jo opazimo ob vstopu v šolo. Posledično se neenakosti ohranjajo v odrasli dobi. Zato je nerealno pričakovati, da bo šolski sistem odpravil neenakosti, ki obstajajo že ob vstopu v šolo (Alexander in Entwisle, 1988).

Naša večletna praksa kaže tudi nasprotno. Šolski sistem vsake države (to z gotovostjo lahko trdim za našo Slovenijo) ima toliko spodbudnih točk oziroma faktorjev pomoči za premagovanje obstoječih razlik in neenakosti, da se včasih zdi, da je spol edina komponenta, kjer neenakosti ni mogoče preseči.

### **1.1. Pozitivni vidiki odloga šolanja**

Ob vsem tem pa ne smemo pozabiti tudi na morebitni pozitivni vidik zapoznelega vključevanja v šolo. Nekatere raziskave kažejo, da je lahko zapozneli vstop v šolo za otroke z zaostankom v razvoju koristen. V okviru longitudinalne študije v Nemčiji je namreč bilo proučenih 999 otrok (492 žensk, 507 moških; 472 rojenih nedonošenčkov). Z uporabo eksperimentalne metode so primerjali rezultate dveh skupin – tistih, ki so bili vpisani v šolo ob primernem času (ASE – Age appropriate school entry) in tistih, ki jim je šolanje bilo odloženo (DSE – Delayed school entry). Opravljeni so bili standardizirani testi pri 8 letih in učiteljeva ocena učenčevih dosežkov pri matematiki, branju, pisanju in pozornosti. Rezultati so pokazali, da med skupinama ni razlik glede na ocene učiteljev. Nasprotno pa so bili standardizirani rezultati testov za otroke z DSE nižji od povprečnih rezultatov otrok ASE na vseh področjih (matematika:  $B = -0,28$  [-0,51 do -0,06]), branje:  $B = -0,39$  [-0,65 do -0,14], pisanje:  $B = -0,90$  [-1,07 do -0,74] in pozornost:  $B = -0,58$  [-0,79 do -0,36]). Za določitev dolgoročnega

učinka odloga šolanja in njegovega vpliva na akademski uspeh so potrebne prihodnje raziskave (Julia idr., 2015).

Dejstvo je, da je vstop oz. prehod otroka v šolo pomemben razvojni mejnik. Raziskave v Nemčiji so pokazale, da imajo v istem letu najmlajši otroci nižji učni uspeh v primerjavi z najstarejšimi otroki v razredu. V državah, kot je Nemčija, pediatri ocenjujejo šolsko pripravljenost otrok in priporočijo, kdaj naj otrok ostane v vrtcu in kdaj je primerno, da se vključi v šolo. Še posebej veliko pozornosti dajejo prezgodaj rojenim otrokom. Če pogledamo še iz drugega zornega kota, pa lahko ponovno vidimo, da je odlog vstopa v šolo lahko celo koristen, predvsem v primeru, ko učitelj morda ne bo mogel zagotoviti diferencialne podpore za manj zrele otroke v razredu. Zaposneli vstop v šolo lahko zato prepreči psihični pritisk in negativne povratne informacije za otroka (Julia idr., 2015).

Pogled na dobrobit, ki naj bi ga prinašal odlog šolanja nam odkrije največ pozitivnega predvsem pri tistih otrocih, ki že v obdobju pred vstopom v šolo izkazujejo posebne razvojne težave. S tem ne mislimo zgolj na čustveno vedenjsko področje ampak tudi na ostale skupine otrok s posebnimi potrebami. Pogosto se zgodi, da opazimo zaostanek v razvoju, a je ta tako nejasen, da dodatno leto v vrtcu in uvedba dodatne strokovne pomoči odkrije marsikateri vidik in s tem otroku in staršem prihrani težave, ki bi sledile pri vstopu v novo učno okolje. Vstop v šolo je namreč za otroka izredno pomembna sprememba, kjer se zamenja okolje, način dela, vrstniki in marsikaj drugega. Pri otrocih s težavami lahko to le-te še poveča, zato v primerih, ko ni čisto jasno, kaj bi bilo za otroka boljše, odlog šolanja nenazadnje ni slaba odločitev.

## **1.2. Negativni vidiki odloga šolanja**

Nasprotno pa lahko odloženo šolanje otroke pomembno prikrajša, saj jim onemogoča da prejmejo zgodnje intelektualne spodbude, ki jih morda potrebujejo, da dohitijo svoje vrstnike. V skladu s tem se je pokazalo tudi, da odlog šolanja negativno vpliva na šolsko uspešnost (Julia idr., 2015).

Nekatere raziskave so poudarjale tudi pomembnost negativnega vpliva odloga šolanja pri zgodnji intervenciji odkrivanja agresivnega vedenje otrok. Ugotovitve kažejo, da otroci, ki jim je odloženo šolanje ne dobijo pravočasno ustrezne intervencije, ki se z odlogom šolanja le še bolj okrepi. To pomembno vpliva na otrokovo ali mladostnikovo sposobnost oblikovanja zdravih odnosov med vrstniki. Odlog šolanja ima zato dejansko nasproten učinek na otrokovo socialno in čustveno prilagajanje. Praksa odlašanja z vstopom v šolo lahko torej povzroči premajhno identifikacijo otrok z vedenjskimi težavami. Poleg tega imajo otroci, katerih vpis v šolo je odložen večjo verjetnost, da bodo doživljali zavrnitev s strani sovrstnikov (Jimerson idr., 2002).



Ta ugotovitev je še posebej skrb vzbujajoča, saj je zavrnitev s strani vrstnikov lahko za otroka še bolj boleča, kot šolski neuspeh. Ob odloženem šolanju otrok tako ostane v vrtcu, kjer v zadnjem letu dobi nove vrstnike, »stari« pa se poslavljajo. To lahko otrok doživlja kot veliko izgubo in razočaranje, kar negativno vpliva na njegovo samopodobo. V takih primerih je potrebno res temeljito pretehtati, ali ima odlog šolanja in s tem ustvarjanje nove realnosti ob že ustvarjenih prejšnjih navezanostih sploh smisel in daljnoročno korist za otroka.

## 2. Sklep

Pripravljenosti za vstop v šolo oz. boljše rečeno odlog šolanja, ki je polemika našega članka, bi v prihodnosti vsekakor bilo potrebno nameniti več pozornosti. Zdi se, da je odločitev zanj preveč lahka in enostavna, medtem ko ima lahko na otroka prenekatere posledice.

Rešitev vidimo v večjem sodelovanju med vrtcem in šolo, kar je v Sloveniji predvidevala tudi devetletka in prisotnost vzgojitelja v 1. razredu osnovne šole. Vse to se je v praksi nekako izgubilo. Šole raje zaposlujejo učitelje razrednega pouka, ki lahko kasneje nadomeščajo še v drugih razredih, kar vzgojitelj ne more. Več kontinuiranega sodelovanja je nujno predvsem zaradi dobrobiti otroka. Vzgojitelj in bodoči učitelj prvega razreda bi po našem mnenju morala zadnje leto otrokovega bivanja v vrtcu močno sodelovati in si med sabo prenašati informacije o napredku ter posebnostih otroka. Starši bi o tem morali biti seznanjeni in tudi sami biti del tovrstnega sodelovanja. Tako bi odločitev o pripravljenosti za vstop v šolo ali njen odlog bila bolj na strani stroke, kakor na strani sentimentalnih staršev. Seveda bi to pomenilo več organizacije, predvidevanja in dela za vodstvo šole in vrtca. Šola bi morala že vnaprej vedeti, kdo bo razrednik prvošolcev in ga vključiti v sodelovanje z vzgojiteljem.

Starši smo pogosto preveč čustveni in odlog šolanja sami sebi razlagamo s pridobitvijo še enega leta igranja za otroka. Res je, da je otrok v Sloveniji šolo-obvezen s šestimi leti. To je sprejela stroka in stroka ve, kako je prav. Starši na to mnogokrat pozabljajo. Čutiti je nezaupanje do stroke, medtem ko se nanjo vseeno opirajo, ko ima otrok težave. Paradoks vsega je, da starši s čustveno konotacijo otrokom kupujejo čas, medtem ko mu odtrgajo vrstnike ter ga s tem prikrajšajo za prenekatere pomembno socialno izkušnjo. Kot bivša svetovalna delavka se spomnim pogovorov o odlogih šolanja, ki so bili preuranjeni in večkrat tudi neutemeljeni. Starši so se med sabo pogosto dogovorili, da bodo svojega, konec koledarskega leta rojenega otroka, še pustili v vrtcu, da se igra. S tako odločitvijo so prišli do vzgojiteljice in mene, medtem ko nikoli prej ni bilo nobenih dilem, da bi otrok ostal v vrtcu še eno leto. Vse »težave« v očeh staršev so se pokazale ravno pred vpisom v šolo. Kot svetovalna delavka sem



vedno poudarjala, da je vstop v šolo pomembna točka otrokovega razvoja in da v kolikor nima večjih razvojnih težav, odloga šolanja ne podpiram. Svetovala sem jim, naj skupaj z vzgojiteljem proučijo napredek in dosežke otroka ter šele nato premislijo, kaj je najboljša za njihovega otroka. Žal so starši v svoji odločitvi preveč suvereni in od nje ne odstopajo. Zaradi tega je odločitev za odlog šolanja v naših očeh preveč enostavna.

Tudi revščino vidimo kot enega izmed pomembnih dejavnikov, ki vpliva na odločitev staršev za odlog šolanja. Običajno so subvencije za plačilo vrtca v takih družinah visoke, kar pomeni, da finančni vidik, da naj otrok čim prej gre v šolo, da odpade del stroškov, ne vzdrži. Menimo tudi, da se revnejše družine zavedajo pomembnosti obiskovanja vrtca in vseh spodbud, ki so jih otroci tam deležni. Vse to pa ima pomemben vpliv na odločitev staršev za odlog šolanja.

Izpostavili bi tudi pomembnost dobrega sodelovanja med starši in strokovnim kadrom v vrtcu. Menimo, da v tem odnosu pogosto prihaja do dvojnih poti. Na eni strani imamo starše, ki strokovnemu kadru zaupajo in nemalokrat se zgodi, da ima njihovo mnenje veliko težo. Pri tem bi bilo nujno potrebno ostati kritičen in realen, kljub temu, da »izguba« enega otroka v vrtcu lahko pomeni zmanjšanje oddelkov. Po drugi strani pa se nemalokrat zgodi tudi, da nekateri starši strokovnega mnenja ne upoštevajo. Kljub temu, da le-ti opozarjajo na težave pri otroku in predlagajo odlog šolanja, starši zaradi strahu pred stigmatizacijo okolice to preslišijo. Na tem mestu poudarjamo velik pomen stalnega sodelovanja strokovnega kadra s starši in veliko mero zaupanja.

V prihodnosti bi bilo potrebno več ozaveščanja staršev in vzgojiteljev o sposobnostih in razvojnih mejnikih otrok ter več učinkovitega sodelovanja med vrtcem in šolo. Vse to pa zahteva velike premike in stalno strokovno izpopolnjevanje.

## Viri in literatura

1. Alexander, K. L. and Entwisle, D. R. 1988. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes.. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53: 1–157. Pridobljeno iz: Google Scholar.
2. Donna, B., Deborah., C. M. & Deborah, K. K. (2010). The Incidence of Delayed School Entry: A Twelve – Year Review. Pridobljeno iz: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed0702\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed0702_2)
3. Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention

- and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441–457. Pridobljeno iz: Google Scholar.
4. Julia, J., Vicky, Y.C.S., Samantha, J., Camilla, G., Dieter, W. (2015). Delayed school entry and academic performance: a natural experiment. Pridobljeno iz: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/dmcn.12713>
  5. Junus, M. & Duku, E. (2010). The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated With Children's School Readiness to Learn. Pridobljeno iz: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409280701610796a>
  6. Kagan, S. L. 1992. Readiness past, present, and future: Shaping the agenda.. *Young Children*, 48: 48–53. Pridobljeno iz: Google Scholar.
  7. Kim, J. and Suen, H. K. 2003. Predicting children's academic achievement from early assessment scores: A validity generalization study.. *Early Childhood Research Quarterly*, 18: 547–566. Pridobljeno iz: Google Scholar.
  8. LaParo, K. M. and Pianta, R. C. 2000. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review.. *Review of Educational Research*, 70: 443–484. Pridobljeno iz: Google Scholar.
  9. Love, J. M., Aber, J. L. and Brooks-Gunn, J. 1994. *Strategies for assessing community progress toward achieving the First National Educational Goal*, Princeton, NJ: Mathematica Policy Research. Pridobljeno iz: Google Scholar.
  10. Meisels, S. J. 1999. "Assessing readiness". In *The transition to kindergarten*, Edited by: Pianta, R. C. and Cox, M. J. 39–66. Baltimore: Brookes. Pridobljeno iz: Google Scholar.
  11. Sally, A. L, Callie, W. L., William, L. C. (2020). Exploring the Associations Between Delayed School Entry and Achievement in Primary and Secondary School. Pridobljeno iz: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.13440>
  12. Winsler, A., Hutchison, L. A., De Feyter, J. J., Manfra, L., Bleiker, C., Hartman, S. C., & Levitt, J. (2012). Child, family, and childcare predictors of delayed school entry and kindergarten retention among linguistically and ethnically diverse children. *Developmental Psychology*, 48(5), 1299–1314. <https://doi.org/10.1037/a0026985>

# PROBLEMATIZACIJA SPREMNOSTI ZA POLAZAK U ŠKOLU I MOGUĆNOSTI ODGAĐANJA ŠKOLOVANJA

## **Rezime**

U ovom radu razmatramo spremnost djece za polazak u osnovnu školu i problematizujemo odgađanje školovanja. Na osnovu rezultata brojnih istraživanja, pokušavamo da predstavimo različite poglede autora na spremnost djece za školovanje. U nastavku osvjetljavamo neke faktore koji utiču na odgađanje školovanja i pružamo kritički osvrt na pozitivne i negativne posljedice takve odluke.

**Ključne riječi:** *spremnost za polazak u školu, odgađanje školovanja.*



Samra MUJEVIĆ<sup>1</sup>

## VASPITNI KONCEPT NASTAVNIKA IZMEĐU IMPLICITNIH TEORIJA I INICIJALNOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA

### Rezime

Nastava u velikoj mjeri zavisi od nastavnika<sup>2</sup> kao jednog od tri glavna faktora nastave, odnosno od njegovih uvjerenja i stavova o nastavi i učenju. Stavovi i uvjerenja o nastavi i učenju čine vaspitni koncept nastavnika, koji nastaje pod uticajem brojnih faktora i koji se mijenja tokom cijelog života. U ovom radu smo se na osnovu teorijske analize postojeće literature bavili formiranjem vaspitnog koncepta nastavnika pod uticajem implicitnih teorija s jedne strane i inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika s druge strane. Bavili smo se implicitnim teorijama nastavnika, ukazali smo na faktore koji utiču na njihov nastanak i predstavili moguće uticaje implicitnih teorija na kasnije obrazovanje i rad nastavnika. Takođe, ukazali smo na uticaj inicijalnog profesionalnog obrazovanja na formiranje vaspitnog koncepta, bavili se pitanjem promjena već formiranih stavova i uvjerenja nastavnika o nastavi i učenju, te teorijskom analizom postojeće literature napravili prikaz predloga djelovanja na implicitne teorije u toku inicijalnog profesionalnog obrazovanja.

**Ključne riječi:** *nastavnik, vaspitni koncept, implicitne teorije, inicijalno profesionalno obrazovanje nastavnika.*

<sup>1</sup> Studentkinja Pedagogije, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

<sup>2</sup> Pojam *nastavnik* u ovom radu koristi se u opštem značenju, odnosi se na aktera vaspitno-obrazovnog procesa, onoga ko izvodi nastavu.

## Uvod

Nastavnik je veoma važan faktor u vaspitno-obrazovnom procesu. On je posrednik između učenika i nastavnog sadržaja i smatra se organizatorom nastave. Pored učenika i nastavnog sadržaja, nastavnik je glavni činilac didaktičkog trougla, što dovoljno govori o njegovoj važnosti u cjelokupnom vaspitno-obrazovnom procesu (Vilotijević, 2000).

Uloga i pozicija nastavnika je veoma važna i nastava u velikoj mjeri zavisi od njega, od njegovih karakteristika kao i stavova, uvjerenja i ubjeđenja koja on ima o nastavi i učenju. Vaspitno-obrazovni proces i obavljanje profesionalne uloge nastavnika u značajnoj mjeri determinišu stavovi nastavnika i njegovo shvatanje nastave i učenja, način na koji on percipira ulogu učenika ali i svoju ličnu ulogu u nastavi, kao i sve njegove navike, stavovi i vrijednosti koje nosi sa sobom i u sebi, a sve te komponente u literaturi možemo naći pod sintagmom vaspitni koncept nastavnika.

Vaspitni koncept nastavnika nastaje kao rezultat brojnih faktora i mijenja se i dopunjuje tokom cijelog života. U ovom radu ćemo vaspitni koncept proučavati kroz uticaj dva faktora – implicitnih teorija i inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika, odnosno, bavićemo se značajem laičkih znanja i ličnog iskustva kao jednog faktora i akademskog znanja i profesionalnog obrazovanja kao drugog faktora.

### 1. Vaspitni koncept nastavnika

U okviru određenja pojma vaspitnog koncepta nastavnika poći ćemo od shvatanja samog pojma koncept. Pojam koncept asocira na nedovršene, nepotpune ili nejasne ideje ili predstave, nešto što se može konstantno doradivati, upotpunjivati i mijenjati. Pod konceptima se podrazumijevaju mentalne konstrukcije pojedinca koje se odražavaju na cjelokupno njegovo ponašanje (Anđelković, 2017). Na osnovu prethodno navedenog shvatanja možemo zaključiti da je koncept, zapravo, način na koji pojedinac posmatra i razumije stvarnost, mentalna slika koju čovjek formira o objektivnoj stvarnosti, a koja je nepotpuna i nedovršena, te se može mijenjati tokom cijelog života.

Kada je riječ o definisanju vaspitnog koncepta nastavnika, u samom određenju pojma u literaturi se možemo susresti s brojnim problemima i nedoumicama u definisanju, s različitim shvatanjima i nesuglasticama među autorima. Nedoumice u pogledu razumijevanja ovog pojma proizlaze iz tri ključna problema, odnosno razloga (Vujsić Živković, 2005: 33):

Prvi razlog za različita shvatanja i probleme u razumijevanju pojmova je to što se samom pojmu vaspitni koncept pridaju različita značenja;

Razlog za nedoumice je i to što u literaturi postoje brojni sinonimi za pojam vaspitnog koncepta, što otežava shvatanje i razumijevanje pojma;

U pedagoškoj terminologiji na našem jeziku ne postoje adekvatni prevodi za termine koji se koriste u raspravama o vaspitnom konceptu.

Vaspitni koncept se iz prethodno navedenih razloga u literaturi definiše na različite načine, a mi ćemo u nastavku izdvojiti nekoliko shvatanja vaspitnog koncepta. Prema Vujisić Živković (2005) vaspitni koncept nastavnika može se definisati kao način na koji nastavnici shvataju osnovne pedagoške procese – vaspitanje, obrazovanje i nastavu, način na koji shvataju proces učenja i podučavanja, način na koji posmatraju položaj i ulogu glavnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, te način na koji shvataju sopstvenu ulogu u vaspitanju i obrazovanju. Vujisić Živković dalje napominje da vaspitni koncept nastavnika pored svjesnih i iskazanih uvjerenja i stavova, obuhvata i one nesvjesne, implicitne, prikrivene ili neosvijesćene stavove i uvjerenja nastavnika.

Ovakvo shvatanje pojma vaspitni koncept podržava i Anđelković, koja kaže da „vaspitni koncepti nastavnika nijesu uvijek jasno vidljivi, često mogu biti i neosvijesćeni, teško ih je razgraničiti od uvjerenja, a na njima počivaju sve praktične aktivnosti pojedinca, bilo da je pojedinac toga svjestan ili ne“ (Anđelković, 2017: 35). Autorka u tom smislu skreće pažnju i na to da se u novije vrijeme pod pojmom vaspitni koncept podrazumijevaju i pojmovi pedagoške metafore, koje označavaju ne samo jasno izražene stavove o nečemu, već i slike, predstave i metafore koje nastavnici formiraju o nastavi i učenju.

Koncepcija vaspitanja ili vaspitni koncept, kako navode Tadić i saradnici (Tadić i sar., 2016) može se definisati kao pogled ili gledanje nastavnika na osnovna pedagoška pitanja o odnosima pojedinca i društva, o suštini i cilju vaspitanja, o ulozi nastavnika i položaju učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, o ulozi vaspitno-obrazovnih institucija i uopšte o procesu vaspitanja i obrazovanja.

Dakle, pod vaspitnim konceptom nastavnika u ovom radu podrazumijevaće se lični pogled nastavnika na pedagošku stvarnost, njegovi stavovi i uvjerenja o vaspitno-obrazovnom procesu, o nastavi, o položaju aktera vaspitno-obrazovnog procesa, te uvjerenja i pretpostavke o svojoj ličnoj ulozi u procesu vaspitanja i obrazovanja. Ovako shvaćen vaspitni koncept označava nešto što je individualno i što se može mijenjati tokom cijelog života. U nastavku ćemo reći nešto više o tome kako se formira vaspitni koncept nastavnika, koji faktori utiču na njegovo formiranje i na koji način se mijenja.

### **1.1. Formiranje vaspitnog koncepta nastavnika**

Pogledi, shvatanja, uvjerenja i ubjeđenja koje nastavnik ima o nastavi i učenju ne formiraju se odjednom i nijesu rezultat samo formalnog obrazovanja, već

na formiranje koncepta značajno utiče i lično iskustvo pojedinca stečeno tokom života. Ovaj fenomen kontinuiranog stvaranja, razvoja i mijenjanja ubjeđenja, uvjerenja i stavova nastavnika isticao je Lorti (Lorti, 1972, prema Vujisić Živković, 2005), naglašavajući upravo to da se koncept vaspitanja počinje formirati još od najranijeg uzrasta, u okviru porodice. Razvoj vaspitnog koncepta je jedan kontinuiran proces čije formiranje i razvoj započinje još od roditelja i porodice, dalje se nastavlja kroz školovanje, od predškolske ustanove, osnovne škole, zatim srednje škole, dalje kroz profesionalno obrazovanje na fakultetu i na kraju, usavršavanje se nastavlja ponovo u školi, na radnom mjestu, kroz cjeloživotno učenje i profesionalno usavršavanje nastavnika.

U ovako shvaćenom procesu formiranja vaspitnog koncepta možemo napraviti razliku između laičkih ubjeđenja i uvjerenja nastavnika (koja pojedinac usvaja i koja se formiraju prije profesionalne obuke, u okviru porodice, kroz osnovnu i srednju školu, kroz iskustvo koje se stiče iz pozicije učenika) i onih uvjerenja koja se formiraju pod uticajem profesionalnog razvoja, pod uticajem akademskih znanja i profesionalne obuke za nastavnički poziv, uvjerenja koja se mogu odrediti kao profesionalna, naučna znanja.

Laička ubjeđenja, uvjerenja i stavovi nastavnika odnose se na one stavove i uvjerenja koje pojedinac stiče kroz iskustvo od najranijeg uzrasta i koji se formiraju kod svakog čovjeka, nezavisno od izbora zanimanja i profesije. S obzirom na to da je nastava i proces vaspitanja i obrazovanja nešto kroz šta svi prolazimo, svaki pojedinac o tome ima formirana određena uvjerenja i stavove. Kao rezultat toga, oni koji se odluče za nastavnički poziv profesionalno obrazovanje započinju s već formiranim laičkim uvjerenjima i stavovima o svojoj budućoj profesiji i poslu. Za određene laičkih, inicijalnih stavova, ubjeđenja i uvjerenja nastavnika najčešće se koriste termini implicitne teorije, naivna pedagogija, skrivena pedagogija, zdravorazumska pedagogija, narodna pedagogija, folk pedagogija i sl. (Vujisić Živković, 2005; Radišić, 2013).

S druge strane, uvjerenja i stavovi koji se formiraju pod uticajem profesionalnog obrazovanja nastavnika i akademskog znanja, uvjerenja i stavovi koji se smatraju rezultatom učenja i znanja stečenog na studijama, u literaturi se mogu sresti pod sintagmom profesionalno znanje, vaspitni koncept profesionalca, naučna pedagogija i sl. (Vujisić Živković, 2005).

Konačno, možemo zaključiti da vaspitni koncept, odnosno stavovi koji se izgrađuju kod nastavnika zavise u značajnoj mjeri od oba ova faktora – i od implicitnih teorija kao inicijalnog znanja koje neminovno postoji na početku inicijalnog profesionalnog obrazovanja, ali i od profesionalnog obrazovanja, akademskog znanja i učenja u toku profesionalne obuke za nastavnički poziv, čija je uloga u osposobljavanju budućih nastavnika za rad u vaspitno-obrazovno procesu izuzetno važna.



## 2. Implicitne teorije

Formiranje vaspitnog koncepta kod nastavnika je izuzetno složen proces, koji započinje mnogo prije početka profesionalnog obrazovanja, odnosno profesionalne obuke za nastavnički poziv. Specifičnost nastavnčkog poziva je u tome što budući studenti, tj. oni koji započinju visoko obrazovanje prethodno prolaze kroz školu kao učenici, pa oni koji odaberu nastavnički poziv, i vrate se u školu kao nastavnici, već poznaju taj posao i imaju formirane zamisli i ideje o tome kako bi trebalo raditi, tj. na koji način bi trebalo obavljati posao nastavnika. Nastavnici kada dođu u učionicu već imaju formiranu koncepciju o tome kako nastava treba da izgleda, koji je položaj učenika, koja je uloga njih kao nastavnika i na koji način treba raditi s učenicima (Jovanović, 2013).

Studenti koji su se odlučili za nastavnički poziv na početku profesionalnog obrazovanja, odnosno prije početka profesionalne obuke za taj poziv, već imaju određeno iskustvo iz istih tih okolnosti, iz vremena provedenog u školi ali iz drugačije pozicije – pozicije učenika. Zato buduće nastavnike Pajers (Pajares, 1992: 320) naziva „insajderima u stranoj zemlji“. Insajderima ih čini to što im je sve već poznato, ali strana im je nova uloga u kojoj se prvi put nalaze, pa su zbog toga „u stranoj zemlji“. Nastava, vaspitno-obrazovni proces i rad u školi im je već poznat, ali s druge strane uloga nastavnika je za njih nešto potpuno novo i nepoznato. Međutim, bez obzira na to što je uloga nastavnika nova za njih, oni svejedno imaju određene pretpostavke, stavove, uvjerenja i očekivanja o svojoj ulozi i položaju u nastavi i o onome što ih kao nastavnike čeka.

Pretpostavke i uvjerenja o nastavi i učenju, kao i o svim drugim segmentima vaspitno-obrazovnog procesa koje nastavnici imaju na početku, predstavljaju njihova uvjerenja, odnosno njihov vaspitni koncept koji može uticati na cjelokupan vaspitno-obrazovni rad. Pretpostavke koje nastavnik ima prije početka profesionalnog obrazovanja i usavršavanja, nezavisno od akademskog znanja, uvjerenja i ubjeđenja s kojima budući nastavnici započinju profesionalnu obuku za nastavnički poziv, u stručnoj literaturi se nazivaju implicitnom, naivnom, narodnom pedagogijom, a neki ih nazivaju i skrivenom i nesvjesnom pedagogijom (Vujisić Živković, 2005; Radišić, 2013), dok neki u tom smislu koriste i termin „teorija u akciji“ ili „znanje u akciji“ (Pavičić Vukičević, 2013).

Implicitna pedagogija nastavnika predstavlja složen skup znanja, stavova, vještina, uvjerenja i iskustava koja su prikupljena i stečena od djetinjstva i života u porodici, institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, od predškolske ustanove pa sve do fakultetskog obrazovanja i prakse (Guć i sar., 2021).

Implicitne teorije predstavljaju cjelokupan kontekst u kojem se sprovodi svakodnevna vaspitno-obrazovna praksa pojedinog nastavnika i obuhvata vrijednosti i stavove na kojima se temelji percepcija i razumijevanje vaspitno-obrazovnog

procesa (Slunjski, 2011, prema Pavičić Vukičević, 2013). Implicitne teorije nastavnika se često razlikuju od službenih teorija koje su zastupljene u javnim, zvaničnim dokumentima propisanim od strane prosvjetnih vlasti, tako da implicitne teorije nastavnika mogu napraviti razliku i razdor između pedagoške teorije i prakse, odnosno između onoga što je propisano i onoga što se stvarno radi u učionici; razliku između onoga što prema propisima treba ostvariti i vrijednosti i etike koja se realno može naći u učionici (Pavičić Vukičević, 2013).

Na osnovu prethodno navedenih definicija implicitnih teorija, u ovom radu implicitne teorije ćemo shvatati i definisati kao inicijalna, polazna uvjerenja, ubjeđenja i stavove studenata, odnosno, budućih nastavnika, koji su formirani kroz iskustvo pojedinca prije početka profesionalnog obrazovanja. Kao takve, implicitne teorije mogu imati veliki i značajan uticaj na formiranje konačnog vaspitnog koncepta, odnosno, mogu značajno uticati na to kako će nastavnik posmatrati i shvatati vaspitno-obrazovni proces, nastavu i položaj aktera vaspitno-obrazovnog procesa. Takođe, implicitne teorije kao početna tačka koja odstupa od propisanog, stvaraju potrebu za profesionalnim obrazovanjem i promjenama tih početnih uvjerenja i stavova.

## **2.1. Formiranje implicitnih teorija**

Vaspitni koncept nastavnika se, kao što smo već spomenuli, formira tokom cijelog života, počev od najranijeg uzrasta. Formiranje i razvoj vaspitnog koncepta nastavnika objašnjava se na različite načine. Vaspitni koncept s kojim budući učitelji i nastavnici otpočinju profesionalno obrazovanje, odnosno implicitne teorije koje su već formirane, rezultat su djelovanja složenih socijalnih uticaja porodice, škole i društvene sredine uopšte.

Nastanak i formiranje implicitnih teorija se može posmatrati kroz dva aspekta. Prvi aspekt je shvatanje implicitnih teorija kao self-konstrukta, čime se u prvi plan stavlja sam pojedinac i njegov lični doživljaj i iskustvo, a zanemaruju se okolnosti, društvena sredina u kojoj pojedinac živi, socijalno i kulturno porijeklo. Drugi aspekt je shvatanje implicitnih teorija u kojem se ističe uticaj socijalne i kulturne zajednice na formiranje stavova, pa se implicitne teorije razumiju kao etno-teorije, etnopedagogija ili narodna pedagogija (Babić i sar., 1997, prema Guć i sar., 2021).

Vujisić Živković (2005) formiranje implicitnih teorija objašnjava prvenstveno time da je potreba za poučavanjem mladih čovjekova prirodna tendencija, obilježje ljudske vrste, tako da se vaspitni koncept formira nezavisno od školovanja, nezavisno od izbora profesije i zanimanja, razvija se u kontekstu odrastanja i sazrijevanja svakog pojedinca. Autorka dalje, pored urođenih karakteristika i potreba čovjeka za vaspitavanjem i odgajanjem mladih, ističe i životno iskustvo

kao važan faktor formiranja implicitnih teorija, odnosno inicijalnih uvjerenja pojedinca o učenju i vaspitanju. U kontekstu iskustva ona izdvaja kao najznačajniji i ključni faktor mehanizam internalizacije, odnosno poistovjećivanje i usvajanje vrijednosti, uvjerenja i stavova kojima je pojedinac izložen. U okviru internalizacije, Vujisić Živković ističe dva modela internalizacije.

**Prva**, rana internalizacija, odnosno usvajanje modela ponašanja i mišljenja odraslih iz najužeg socijalnog kruga u kojem djeca odrastaju, a to je porodica, što će reći da djeca od svojih najbližih, prvenstveno od roditelja usvajaju vaspitni koncept i da se to kasnije odražava na njihov vaspitni koncept, odnosno lični doživljaj učenja, vaspitanja, obrazovanja ili nastave;

**Drugi model** internalizacije odnosi se na internalizaciju iskustava koja učenici stiču u toku školovanja kao učenici, odnosno identifikacija učenika s nastavnicima i usvajanje njihovih stavova, uvjerenja i vrijednosti (Vujisić Živković, 2005: 40).

Na ova dva modela internalizacije bismo mogli, kao podjednako važan faktor u formiranju implicitnih teorija nastavnika, dodati još i narodna vjerovanja, odnosno Brunerovo shvatanje o „narodnoj pedagogiji“, shvatanje po kojem svaki čovjek u sebi nosi već formirane stavove u čijoj osnovi su narodna vjerovanja i stavovi koje pojedinac usvaja iz kulture i tradicije društva u kojem živi (Bruner, 2000).

Svaki od faktora nastajanja implicitnih teorija je značajan i veoma je važno u toku profesionalnog obrazovanja nastavnika imati u vidu sva znanja, uvjerenja i stavove koji su već formirani kod studenata, te aktivnosti organizovati u skladu sa njima, podsticati dalji razvoj korisnih i poželjnih uvjerenja i stavova, a raditi na mijenjanju onih stavova koji su pogrešni i nepoželjni u nastavničkoj profesiji.

### 2.1.1. Identifikacija s roditeljima

Prvi oblik učenja djece je učenje po modelu i identifikacija, a prvi model s kojima se djeca poistovjećuju, odnosno identifikuju jesu njihovi roditelji. Djeca od najranijeg uzrasta usvajaju sve oblike ponašanja od roditelja, pa tako usvajaju i njihove vaspitne modele, a pod uticajem toga počinje se formirati i vaspitni koncept, odnosno shvatanje o učenju, vaspitanju i obrazovanju.

Objašnjenje za uticaj ponašanja roditelja na vaspitni koncept njihove djece kasnije tokom cijelog života, pa i odražavanje na njihovu profesiju, kao i generalno svaki segment života, može se pronaći u psihoanalitičkom shvatanju, po kojem se kod djece sve karakteristike i osobine ličnosti formiraju na ranom uzrastu, do pete godine života. Analogno tome, temelji vaspitnog koncepta se, takođe, postavljaju na tom ranom uzrastu, i ono što se formira tada ima jaku tendenciju da ostane nepromijenjeno tokom života.

Posljedica identifikacije s roditeljima može biti to da nastavnici u toku rada s učenicima primjenjuju one vaspitne metode koje su usvojili od svojih roditelja. Česta je situacija da je identifikacija sa vaspitnim stavom i modelom roditelja nedovoljno osviješćena kod nastavnika, pa nastavnici nesvjesno, mahinalno primjenjuju u svom radu sve one postupke koje su primjenjivali njihovi roditelji.

### **2.1.2. Identifikacija s nastavnicima**

Kao još jedno objašnjenje i faktor formiranja vaspitnog koncepta nastavnika, Vujisić Živković (2005) navodi internalizaciju, tj. identifikaciju s nastavnicima. U okviru ovog vida internalizacije podrazumijeva se da učenici vaspitni koncept izgrađuju na osnovu iskustva koje stiču u toku školovanja u osnovnoj i srednjoj školi, iz pozicije učenika, ugledanjem na vaspitne metode koje primjenjuju njihovi nastavnici u nastavi.

Kao što su roditelji prvi modeli identifikacije za učenje o životu, radu, ponašanju, tako su nastavnici, odnosno vaspitači prvi modeli za identifikaciju kada je u pitanju obrazovanje. Prva shvatanja o obrazovanju, učenju i nastavi učenici usvajaju na početku školovanja a nastavnike doživljavaju kao uzore i modele za identifikaciju na tom planu. Ono što se stekne u ovom periodu i iz uloge učenika igra značajnu ulogu u kasnijem životu, prožima svaku aktivnost čovjeka, bilo da je to svjesno ili nesvjesno. Skoro svi budući nastavnici imaju mnogo ličnih iskustava koja su stekli u nastavi kao učenici. Sva ta iskustva koja pojedinac ima, bez sumnje će značajno uticati na znanje budućih nastavnika o poučavanju i predstavljace model za vođenje nastave (Kyriacou, 1995).

Efekti iskustva stečenog u toku školovanja su izuzetno značajni za formiranje vaspitnog koncepta kod učenika, jer uvjerenja koja se stiču u tom periodu ostaju urezana u ličnost učenika i neizostavna su determinanta cjelokupnog života i ponašanja ljudi. Iskustva koja se stiču u toku osnovne i srednje škole su polazište za profesionalno obrazovanje pojedinca na fakultetu, i značajna uloga i zadatak profesionalnog obrazovanja i obuke je upravo da se pojedinac iz uloge učenika „prebaci“ u ulogu nastavnika. U tom smislu mnogi već formirani stavovi i uvjerenja treba da budu zamijenjeni novim stavovima i uvjerenjima, stavovima koji su prihvatljiviji za nastavnika i nastavnički poziv.

### **2.1.3. Folk pedagogija**

U literaturi se možemo susresti s brojnim sinonimima za folk pedagogiju. Najčešće se koriste narodna pedagogija, etnopedagogija, a prema nekim autorima folk pedagogija je isto što i implicitna pedagogija, odnosno implicitne teorije nastavnika. Pojmom i suštinom narodne pedagogije bavio se Bruner (2000), i on je pod narodnom pedagogijom podrazumijevao uvjerenja koja su prisutna kod svakog pojedinca, bilo da je u pitanju nastavnik, dakle neko ko je profesionalno

osposobljen za taj poziv ili je u pitanju potpuni laik, odnosno čovjek koji nije prošao kroz profesionalnu obuku za profesiju vaspitača ili nastavnika. Folk pedagogijom su se bavile i Ilić i Bojović (2015). Prema njihovom shvatanju folk pedagogija predstavlja skup pretpostavki, predznanja, vjerovanja i stavova o nastavi i učenju koja pojedinac usvaja iz porodičnog, socijalnog i kulturnog okruženja.

Folk pedagogija predstavlja skup uvjerenja, vjerovanja i shvatanja koja nastaju pod uticajem kulture i tradicije određenog društva. To su ukorijenjena shvatanja koja su prisutna kod svakog pojedinca a koja su najčešće karakteristika kulture i tradicije društvene sredine u kojoj pojedinac živi. Kulturno ukorijenjena znanja i uvjerenja se stiču od najranijeg uzrasta i izuzetno su značajna za svaki segment života, pa tako i za formiranje vaspitnih stavova. Kako kaže Pajers, uvjerenja nastavnika su najbolji indikatori za sve odluke koje pojedinac donosi tokom svog života (Pajares, 1992).

Folk pedagogija je skrivena, nekada i nedovoljno osviješćena kod pojedinca, ali karakteristika folk pedagogije je ta da uvijek postoji tendencija za zadržavanjem tih uvjerenja tokom cijelog života, uprkos uticajima koji se vrše na formiranje vaspitnog koncepta tokom profesionalnog obrazovanja. Folk pedagogije nastavnika uglavnom se shvataju kao negativne, kao ometajući faktor, ali folk pedagogija i narodna uvjerenja studenata, odnosno budućih nastavnika su izuzetno važna i korisna za razumijevanje kulturnih i tradicionalnih shvatanja vaspitanja i obrazovanja, te ih iz tog razloga treba posmatrati kao korisna i potrebna, a ne uvijek isključivo kao ometajući faktor i u negativnom kontekstu.

### **3. Profesionalno obrazovanje i vaspitni koncept**

Profesionalno obrazovanje za poziv nastavnika započinje uvijek na temeljima već postojećih uvjerenja i stavova pojedinca, odnosno na temeljima implicitnih teorija. Profesionalni razvoj vaspitnog koncepta, konkretno inicijalno profesionalno obrazovanje nastavnika, zapravo ima ulogu da pomogne pojedincu da iz uloge učenika pređe u ulogu nastavnika i da sa tom promjenom uskladi i svoje stavove i vaspitne koncepte koji su formirani za vrijeme dok je pojedinac imao ulogu učenika, odnosno, da stavove i uvjerenja stečena iz ugla učenika zamijeni novim stavovima, novim uvjerenjima koja će formirati iz pozicije nastavnika. Zapravo, valja napomenuti to da implicitne teorije i polazna uvjerenja budućih nastavnika ne moraju uvijek biti zamijenjena novim, već je nekada potrebno zadržati ih ili dodatno podstaći njihov dalji razvoj, tako da profesionalno obrazovanje ima ulogu da prvenstveno procijeni valjanost uvjerenja a nakon toga slijede promjene tih uvjerenja.

Potrebno je za početak skrenuti pažnju na to da profesionalni razvoj nastavnika ne podrazumijeva samo inicijalno, formalno obrazovanje nastavnika, već obuhvata pored toga i neformalno obrazovanje, odnosno, pod pojmom profesionalnog obrazovanja nastavnika podrazumijeva se inicijalno, formalno obrazovanje, ali i svi oblici kako formalnog tako i neformalnog individualnog stručnog usavršavanja (učesće u projektima, seminarima, prisustvo naučnim skupovima, obrazovanje putem stručnih časopisa i profesionalnih publikacija i sl.). Dakle, profesionalno obrazovanje nastavnika podrazumijeva dugoročan i kontinuiran, sveobuhvatan proces učenja i usavršavanja ličnih sposobnosti i znanja, dok je inicijalno profesionalno obrazovanje u toku studiranja samo jedan dio tog dugotrajnog i kontinuiranog procesa (Gvozdenović, 2005).

Dio profesionalnog obrazovanja nastavnika koji je važan za pitanje kojim se mi bavimo jeste inicijalno, odnosno formalno profesionalno obrazovanje za nastavnički poziv. Inicijalno obrazovanje obuhvata obrazovanje koje kandidati stižu na fakultetu, ono za šta bivaju osposobljeni po završetku studija za obrazovanje učitelja ili nastavnika. Pitanje koje nas interesuje jeste kakva je uloga inicijalnog profesionalnog obrazovanja u formiranju vaspitnog koncepta, odnosno izmjenama na planu implicitnih teorija, stavova i uvjerenja nastavnika, konkretno da li su i na koji način implicitne teorije i inicijalno obrazovanje nastavnika povezani i u kojoj mjeri konačni vaspitni koncept nastavnika zavisi od inicijalnog profesionalnog obrazovanja.

### **3.1. Uticaj implicitnih teorija na efekte profesionalnog obrazovanja**

Za početak ćemo se baviti pitanjem uticaja implicitnih teorija, odnosno unaprijed formiranih stavova i uvjerenja pojedinca (studenata – budućih nastavnika) na profesionalni razvoj, tj. na efekte profesionalnog obrazovanja i obuke za nastavnički poziv. Ovim pitanjem su se bavili Cajhner i Tabačnik (Zeichner and Tabachnick, 1981) i došli su do zaključka da stavovi i uvjerenja koje učenici formiraju u toku školovanja značajno utiču kasnije na profesionalno obrazovanje, a taj uticaj su objasnili kroz tri potencijalna ishoda:

1. Prvi mogući ishod, odnosno situacija jeste ta da tokom profesionalnog obrazovanja i obuke za nastavnički poziv sve implicitne teorije, svi stavovi i uvjerenja studenata ostaju latentni, ne pridaje im se dovoljno pažnje pa ostaju neosvijješćeni i na neki način zanemareni, a po završetku studija, kada se nastavnik nađe u učionici, ta uvjerenja se ponovo bude i implicitne teorije postaju dominantne nad onim što je naučeno u teoriji u toku profesionalne obuke, odnosno, u toku inicijalnog obrazovanja za nastavnički poziv.

2. Druga moguća situacija, odnosno uticaj implicitnih teorija na profesionalnu obuku nastavnika je to da se studenti u toku cjelokupnog inicijalnog profesionalnog obrazovanja strogo pridržavaju svojih implicitnih teorija i da su već formirana uvjerenja i stavovi studenata, odnosno budućih nastavnika, otporni na sve uticaje i pokušaje promjene, odolijevaju svim uticajima kojima je pojedinac izložen u toku profesionalne obuke. U ovakvoj situaciji svi uticaji i sve ono što je u toku obuke ponuđeno studentima, oni iskoriste samo kako bi ojačali svoje unaprijed formirane stavove i vrijednosti, postaju sve sigurniji u svoje već formirane stavove i ne dolazi do promjena.
3. Treća mogućnost je to da se na fakultetima, kroz skriveni kurikulum, njeguju i podržavaju iste vrijednosti kao i u školama, tako da fakulteti nijesu u mogućnosti da promijene implicitne teorije studenata, odnosno, u toku profesionalnog obrazovanja ne pokazuje se mogućnost i studentima se ne ukazuje na potrebu za mijenjanjem inicijalnih polazišta, znanja i uvjerenja koja su već formirana (Zeichner and Tabachnick, 1981).

Na osnovu navedenog možemo zaključiti da su implicitne teorije izuzetno trajna uvjerenja i stavovi koji se mogu dugo zadržati u podsvijesti pojedinca, pa samim tim mogu na neki način ometati profesionalni razvoj nastavnika. Implicitne teorije se često zadržavaju u podsvijesti nastavnika, ostaju pasivne u toku obuke za nastavnički poziv, a tek kasnije se ponovo aktiviraju u radu nastavnika. U tom smislu, implicitnim teorijama je potrebno posvetiti značajnu pažnju i imati u vidu to da mogu značajno uticati na cjelokupno obrazovanje i rad nastavnika, te u toku školovanja uticati na njih i mijenjati ih nabolje. Činjenica da su implicitne teorije nesvjesna, nedovoljno osviješćena uvjerenja i stavovi nastavnika govori nam da ih kao takve prvo treba osvijestiti, učiniti ih eksplicitnim, javnim, jer jedino kada postanu svjesne i eksplicitne može se kontrolisati njihov uticaj na profesionalni razvoj i generalno na vaspitno-obrazovni rad nastavnika.

### **3.2. Promjene implicitnih teorija u toku profesionalnog obrazovanja**

Profesionalni razvoj i obrazovanje budućih nastavnika za cilj ima da pomogne onima koji su se odlučili za nastavnički poziv da iz pozicije učenika pređu u poziciju nastavnika. Studenti sve svoje implicitne teorije, sva uvjerenja i stavove s kojima otpočinju profesionalno obrazovanje, izgrađuju u toku školovanja, tj. za vrijeme kada su učenici, pa je zadatak inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika da utiče, tj. da promijeni implicitne teorije i da početna uvjerenja i stavove zamijene novim, prihvatljivijim iz ugla nastavnika. Dakle, promjene implicitnih teorija u toku profesionalnog obrazovanja su potrebne, ali se postavlja pitanje kako i na koji način mijenjati implicitne teorije, u kojoj mjeri je to



ostvarivo i kojim stavovima i vrijednostima zamijeniti već formirane stavove, da li su sve postojeće vrijednosti i stavovi pogrešni i neprihvatljivi, ili postoje i one vrijednosti koje je potrebno zadržati i dalje podstaći na razvoj u toku profesionalnog obrazovanja.

Pitanjem procedure promjena implicitnih teorija, s kojima studenti započinju profesionalno obrazovanje, bavila se Rac (Raths, 2000). Autorka smatra da u promjenama implicitnih teorija nastavnika treba poći od tri ključna pitanja, odnosno polazišta:

Da bismo mijenjali uvjerenja nastavnika, potrebno je postojanje određenih načina i tehnologije za te promjene;

Pitanje etike, ljudskih i moralnih vrijednosti – na koji način se može uticati na već formirane stavove i uvjerenja kod nastavnika, odnosno studenata – budućih nastavnika, a da se pritom ni na koji način ne ugrozi pojedinac, odnosno da se ispoštuju svi moralni i ljudski zahtjevi;

Ako postoji saglasnost u tome da postojeća uvjerenja i već formirane stavove treba zamijeniti drugim, te se pronađe adekvatan način da se to i uradi, onda se nameće pitanje koja su to uvjerenja koja treba formirati kod budućih nastavnika, odnosno kojim stavovima treba zamijeniti već postojeće (Raths, 2000: 3–7).

U okviru prvog pitanja Rac je dala predloge kako bi se moglo uticati na to kakve stavove i uvjerenja nastavnici imaju o nastavi.

Prvo što ona predlaže u cilju mijenjanja stavova nastavnika o učenju i nastavi jeste da se za nastavnički poziv i upis na profesionalno obrazovanje kao kriterijum uvede testiranje vjerovanja kandidata, te da se izbor studenata vrši prema tome kakva predbjeđenja kandidati imaju o učenju i nastavi. Ovo je dobar način, zapravo, da se izbjegne odgovornost i izazov promjena u već formiranim stavovima studenata.

Druga tehnika koju Rac vidi kao dostupnu za promjene stavova i uvjerenja studenata koji su se opredijelili za nastavnički poziv jeste teorija disonance, odnosno suočavanje studenata sa disonancom (Festinger, 1957, prema Raths, 2000). Ova tehnika bi podrazumijevala suočavanje pojedinca s uvjerenjima koja su suprotna onim koja su kod njega već formirana, što bi imalo za cilj da podstakne pojedinca na preispitivanje svojih vjerovanja, uvjerenja i stavova, te podstrek za promjenu već postojećih stavova novim.

Pored ovih načina, Rac predlaže još i mogućnost uključivanja studenata u praksu, kako bi izgradili valjana uvjerenja i stavove, kako bi iz prakse mogli „pokupiti“ ono što se pokaže kao dobro i korisno. Zatim, korisno može biti i dodatno pojašnjenje vrijednosti studentima, što bi doprinijelo osvješćivanju već formiranih ubjeđenja, pojašnjenje o mogućim efektima i posljedicama takvih stavova, što je prema nekim autorima neophodna osnova za promjene stavova (Vujisić Živković, 2005; Hattie, 2009).



Drugo pitanje kojem treba posvetiti pažnju jeste pitanje etike, odnosno pitanje na koji način je moguće mijenjati postojeće stavove studenata a da se pritom ne ugroze etički i ljudski principi i norme. Generalno, u humanističkim naukama je neophodno uvijek imati na umu etičke i ljudske principe i norme, jer rad sa živim ljudima predstavlja izuzetno osjetljivu oblast. Takva je situacija i s obrazovanjem budućih nastavnika. Promjene nečijih vjerovanja i stavova Rac smatra „ispiranjem mozgova“, jer ako kod nekog postoji već izgrađen stav, ubjeđenje i uvjerenje, da bi se formirali novi stavovi prvo se prethodni moraju ukloniti, te u tom smislu kaže da je pitanje formiranja stavova i naknadnog mijenjanja već postojećih stavova veoma osjetljivo pitanje etike.

I još jedno pitanje na koje je važno osvrnuti se jeste pitanje koje su to vrijednosti koje treba formirati kod studenata. Nakon što se definiše tehnika, tj. način na koji će se uticati na stavove i uvjerenja pojedinca, nakon što se donese odluka da je taj način promjena etički prihvatljiv, sljedeći korak je određivanje koje vrijednosti treba formirati, kojim stavovima treba zamijeniti već postojeće stavove za koje postoji saglasnost da su pogrešni i neprihvatljivi. Ovo je dakle pitanje o tome koje su vrijednosti i stavovi jedini ispravni i koje treba da posjeduje svaki nastavnik. Na ovo pitanje nije nimalo jednostavno dati potpun i univerzalan odgovor, tako da je i to dodatni problem kod teme formiranja stavova i uvjerenja nastavnika.

Rac (Raths, 2000) smatra da cijeli proces formiranja stavova i vrijednosti kod nastavnika putem profesionalne obuke i inicijalnog profesionalnog obrazovanja, ovako zamišljen i formulisan ne vodi ničemu i da već formulisanim stavovima i vjerovanjima studenata ne treba pristupati s idejom da ih treba zamijeniti drugima, već s idejom da uvjerenja predstavljaju samo dispozicije, a da je u toku profesionalnog obrazovanja i obuke te dispozicije moguće razvijati. Znači, za početak treba procijeniti vrijednost stava, pa tek onda pristupiti promjenama. U nastavku ćemo se osvrnuti na to kako djelovati na implicitne teorije, odnosno na pitanje koji su to mogući načini mijenjanja postojećih uvjerenja i ubjeđenja kod budućih nastavnika.

### **3.2.1. Mogući načini preispitivanja i mijenjanja implicitnih teorija**

Kada je riječ o konkretnim načinima djelovanja na implicitne teorije u okviru profesionalnog obrazovanja nastavnika, u dostupnoj literaturi smo naišli na nekoliko pokušaja davanja odgovora na pitanje koji su to načini mijenjanja uvjerenja budućih nastavnika, a u nastavku ćemo dati kratak prikaz nekih predloženih načina.

O pitanju načina djelovanja na implicitne teorije i mogućnostima promjena početnih uvjerenja i stavova, autori imaju različita shvatanja. Kako navodi Vujisić Živković (2005), autori koji zastupaju konstruktivističku teoriju nude

sljedeću proceduru za djelovanje na postojeće stavove: prvi korak u mijenjanju postojećih stavova je osvijestiti te stavove, probuditi svijest samog pojedinca o postojanju tih uvjerenja i stavova, učiniti ih javnim, jer kao što i Hati navodi, tek onda kada budemo razumjeli pogled nastavnika na učionicu, kada shvatimo njegovo viđenje vaspitno-obrazovnog procesa i način na koji on posmatra sopstvenu ulogu u procesu nastave i učenja, tek tada možemo postaviti pitanje o efektima nastavnika i unapređivati vaspitno-obrazovni rad tog nastavnika (Hattie, 2009); nakon što su stavovi i uvjerenja postali javni, implicitne teorije o nastavi i učenju postale eksplicitne, a pojedinac svjestan svih svojih predubjeđenja, vjerovanja, pa i predrasuda koje ima o nastavi i učenju, sljedeći korak je diskusija, odnosno dijalog o stavovima; nakon diskusije o postojećim stavovima slijedi argumentacija i razmatranje mogućih posljedica do kojih mogu dovesti ti stavovi i uvjerenja, te razmatranje mogućih alternativa, odnosno diskusija o tome koje stavove treba zadržati a koje zamijeniti novim, prihvatljivijim; i na kraju, četvrti i posljednji korak u promjeni stavova je usvajanje novih stavova i vrijednosti, zamjena već formiranih stavova, za koje se smatra da nijesu dobri, novim stavovima (Tillema, 1997, prema Vujisić Živković, 2005).

Torf (Torf, 1999, prema: Ilić i Bojović, 2015: 788), takođe je dao predlog o načinu uticanja na implicitne teorije budućih nastavnika. On predlaže da se implicitne teorije budućih nastavnika mijenjaju kroz tri koraka:

1. suočavanje budućih nastavnika s implicitnim teorijama i buđenje svijesti o važnosti implicitnih teorija; za ostvarivanje ovog koraka Torf predlaže uključivanje budućih nastavnika u praktični rad, vođenje ličnog dnevnika u kojem će pojedinac samostalno razmatrati svoje implicitne teorije i pretpostavke o nastavi i sl.
2. podsticanje budućih nastavnika da koriste alternativne modele nastave radi uočavanja njihovih prednosti; za ostvarenje ovog koraka predlaže se podsticanje metakognicije, uvažavanje mišljenja i potreba učenika itd.
3. pomoć budućim nastavnicima da razviju različite nastavne stilove koji odgovaraju postavljenim vaspitno-obrazovnim ciljevima, što podrazumijeva organizovanje aktivnosti u kojoj nastavnici razmatraju ciljeve koje treba ostvariti i mogućnosti ostvarivanja tih ciljeva, te usklađivanja aktivnosti i sopstvenog rada sa tim.

Sljedeći autor koji je dao predlog za promjene implicitnih teorija i stvaranje vaspitnog koncepta kroz profesionalno obrazovanje, a čiji predlog ćemo istaći, jeste Minstrel (Minstrell, 1999, prema Ilić i Bojović, 2015). Ovaj autor je, takođe, predložio tri koraka potrebna za razvoj profesionalne stručnosti budućih nastavnika, i to su:

1. opservacija postojećeg iskustva i već formiranih stavova i uvjerenja;

2. podrška od mentora, odnosno pomoć pri uočavanju nedostataka kod postojećih stavova i vrijednosti;

3. aktivno učešće u praksi, sticanje novog iskustva i novih uvjerenja i stavova.

Pešikan (Pešikan, 2010), takođe se bavila pitanjem učenja. Zaključak do kojeg je došla jeste da svako novo učenje zapravo predstavlja nadovezivanje na već postojeće znanje i da je profesionalno obrazovanje u velikoj mjeri uslovljeno prethodno stečenim znanjem, uvjerenjima i stavovima. Pešikan kao ključni način u promjeni implicitnih teorija i formiranju vaspitnog koncepta u toku profesionalnog obrazovanja ističe metakogniciju i suočavanje s implicitnim teorijama, a nakon toga slijedi mogućnost promjena.

„Nastavnici bi trebalo u toku inicijalnog obrazovanja ili procesa usavršavanja da se suočavaju s naučnim i raznim drugim teorijama nastave ne bi li prepoznali svoj stav, poredili ga s drugačijim, uočili njegove prednosti i nedostatke. Ova poređenja dovode do nužnog modifikovanja, prilagođavanja svoje implicitne teorije, što je važno, jer kada dođe do nivoa praktične upotrebe znanja ljudi prije pribjegavaju 'svojim' znanjima, onakvim kakva su ih izgradili za sebe, nego onome što su učili u nekom vidu formalnog obrazovanja.“ (Pešikan, 2010: 177).

Na osnovu stavova autora možemo zaključiti da se većina njih slaže oko toga da bi prvi korak u mijenjaju implicitnih teorija u profesionalnom obrazovanju nastavnika trebalo da bude buđenje svijesti samih nastavnika te podsticaj metakognicije. Takođe, uglavnom se ističe i to da bi budući nastavnici trebalo što ranije da se uključe u praktični rad s djecom i na taj način, uz pomoć mentora, preispitaju svoja uvjerenja i pretpostavke od kojih polaze i u toku prakse usvoje nove vrijednosti.

#### **4. Implicitne teorije ili profesionalno obrazovanje – na čemu graditi vaspitni koncept**

Uzimajući u obzir ulogu i značaj implicitnih teorija s jedne strane i značaj, ciljeve i mogućnosti inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika s druge strane, nameće se sasvim logično pitanje čemu treba dati prednost u formiranju konačnog vaspitnog koncepta nastavnika, odnosno da li kao ispravne treba prihvatiti implicitne teorije ili ipak prednost treba dati onome što se nauči u toku inicijalnog profesionalnog obrazovanja, te koji od ova dva faktora će biti dominantniji u praksi nastavnika. Odgovor na ovo pitanje ne bi trebalo da uključuje generalizaciju i izbor jednog ili drugog faktora kao jedinog ispravnog i prihvatljivog, već nasuprot, oba faktora treba posmatrati kritički i razmatrati i kod jednog i kod drugog i pozitivne i negativne strane.

Implicitne teorije se često u literaturi tumače u negativnom kontekstu i shvataju se prvenstveno kao ometajući faktor u profesionalnom obrazovanju budućih

nastavnika. Nepobitno je da implicitne teorije predstavljaju nešto na čemu treba raditi, nešto što treba preispitivati i mijenjati u toku profesionalnog obrazovanja. Ukoliko izostane preispitivanje i mijenjanje implicitnih uvjerenja, onda se stvaraju predispozicije za očuvanje svih folk uvjerenja o vaspitanju i učenju, i poželjnih i nepoželjnih, što će doprinijeti zadržavanju tradicionalnih shvatanja o vaspitanju i obrazovanju (Tadić i Mrvoš, 2014). Iz tog razloga implicitne teorije i uvjerenja treba mijenjati. Međutim, svaka slika ima i naličje, a svako iskustvo je dobrodošlo u životu čovjeka, pa se i implicitne teorije i iskustvo na kojem se one formiraju mogu (i trebalo bi) posmatrati u pozitivnom svjetlu, tj. kontekstu. Implicitne teorije često mogu pomoći pojedincu u razumijevanju vaspitno-obrazovnog procesa, jer mnoge stvari se u teoriji ne mogu naučiti i praksa (učenje kroz praksu) imaju izuzetno važnu ulogu koja se ne smije zanemarivati. U tom smislu, iskustvo koje pojedinac stiče kao učenik ne treba potcjenjivati i u startu odbacivati kao nepoželjno.

Nepobitna je činjenica da su sva nastavna znanja, umijeća, stavovi i uvjerenja o nastavi i učenju koja pojedinac stiče kroz život nedovoljna kad neko tek počinje raditi u nastavi. Sve one godine koje su sadašnji nastavnici proveli u školi kao učenici omogućuju im da razmisle o tome kako bi trebalo i valjalo raditi s učenicima i na koji način bi trebalo organizovati nastavu. Ali, kad neko počne raditi kao nastavnik, javlja se potreba za još mnogim novim znanjima i umijećima, a odgovornost za formiranje tih novih znanja pripada upravo profesionalnom obrazovanju (Kyriacou, 1995).

Konačni vaspitni koncept se ne formira na kraju inicijalnog obrazovanja nastavnika, već se taj proces nastavlja i kasnije, tokom profesionalnog usavršavanja i praktičnog rada. Vaspitni koncept koji postoji na kraju studija je od izuzetnog značaja, jer sa tim uvjerenjima nastavnik započinje svoj rad u učionici i nastavi, pa kao takav ima visoke tendencije da se zadrži i kasnije. Taj koncept vaspitanja je sinteza implicitnih znanja i uvjerenja i onoga što se uči na studijama, tako da su oba faktora prisutna i podjednako značajna, a to koji će faktor biti dominantniji zavisi od samog pojedinca, od njegovih sposobnosti za metakognitivno učenje i od sposobnosti za razumijevanje prednosti i nedostatak ličnih uvjerenja i stavova.

## **Zaključak**

Vaspitni koncept nastavnika se formira i mijenja tokom cijelog života i na njegovo formiranje i promjene mogu uticati brojni i raznovrsni faktori, tako da proces formiranja vaspitnog koncepta treba posmatrati kao izuzetno složen proces u kojem veoma važnu ulogu imaju i implicitne teorije i inicijalno profesionalno obrazovanje.

Iz svega navedenog zaključujemo da vaspitni koncept nastavnika predstavlja sintezu implicitnih teorija i profesionalnog obrazovanja nastavnika, odnosno da i jedan i drugi faktor imaju značajnu ulogu u formiranju pogleda, uvjerenja i stavova nastavnika o vaspitanju, obrazovanju i nastavi. Vaspitni koncept se, dakle, formira između implicitnih teorija i profesionalnog obrazovanja, kao presjek jednog i drugog. U tom procesu implicitne teorije su ono što prvo nastaje i od čega se polazi, tako da profesionalno obrazovanje uvijek polazi od temelja koji su već postavljeni kroz implicitne pedagogije nastavnika i važno pitanje je na koji način profesionalno obrazovanje treba da utiče na postojeće stavove, kako djelovati na implicitne teorije u toku obrazovanja i koje su mogućnosti tih uticaja.

Vaspitni koncept predstavlja rezultat implicitnih teorija i znanja stečenog u toku profesionalnog obrazovanja i obuke, ali veoma je važno istaći da ni jedan ni drugi faktor ne treba posmatrati kao isključivo pozitivan ili negativan, niti kao potpuno determinišući za formiranje konačnog vaspitnog koncepta, već i kod jednog i kod drugog faktora treba uzeti u obzir i pozitivne i negativne strane i kritički ih posmatrati i analizirati.

## Literatura

1. Anđelković, A. (2017). *Profesionalni razvoj u obrazovanju. Pedagoški koncept nastavnika i izazov školske prakse*. Pedagoški fakultet u Vranju.
2. Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
3. Guć, M., Barbir, J., Kovačević S. (2021). Implicitne pedagogije odgajatelja. *Društvene devijacije*. 6(1), 2–10.
4. Gvozdenović, S. (2005). *Filosofija, obrazovanje, nastava*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
6. Ilić, M., Bojović, Ž. (2015). Folk pedagogije u kontekstu obrazovanja nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, LXIV, br. 4, 781–793.
7. Jovanović, O. (2013). Uticaj implicitnih nastavničkih uverenja na učenje i razvoj učenika. *Godišnjak za psihologiju*, 10 (12).
8. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
9. Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research, cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 6 (3) 317–332.

10. Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagoški istraživanja*, 10 (1), 119–131.
11. Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: Socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 12 (2), 157–184.
12. Radišić, J. (2013). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces*, Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Beogradu.
13. Rath, J. (2000). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 1–10.
14. Tadić, A., Maksimović, A., Mrvoš, I. (2016). Vaspitni koncept studenata učiteljskog fakulteta. *Institut za pedagoška istraživanja*, br 2, 247–263.
15. Tadić, A., Mrvoš, I. (2014). Vaspitni koncept učitelja. *Pedagogija*, LXIX, br. 3, 421–429
16. Vilotijević, M. (2000). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
17. Vujisić Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
18. Zeichner, K. M. and Tabachnick, K. (1981). Are the effects of university teacher education 'wash out' by school experience? *Journal of Teaching education*, Vol. 34, 7–11.

## TEACHER'S CONCEPT OF EDUCATION BETWEEN IMPLICIT THEORIES AND INITIAL TEACHER EDUCATION

### Abstract

Teaching mostly depends on teacher himself as he is the key factor of teaching i. e. on his beliefs and attitudes on teaching and learning. Consequently, attitudes and beliefs on teaching and learning make teacher's educational concept. Teacher's concept may be influenced in many ways and it keeps changing during his life. In this paper on the basis of existing theory analyses of the existing literature we dealt with the influence of implicit theories and initial teacher education. We attempted to point out factors that may influence the creation of such implicit theories and in turn how they affect teacher education and teacher's work. We have stressed the influence of initial teacher education on creation of educational concept. We dealt with changes of teacher's attitudes and beliefs on teaching and learning, analysis of existing literature. We made a review of action proposals related to implicit theories during initial education.

**Key words:** *teacher; educational concept, implicit theories, initial teacher education.*

Amor HASIĆ<sup>1</sup>  
Merdan ZEJNELAGIĆ<sup>2</sup>  
Emina HASIĆ<sup>3</sup>

Pregledni stručni rad  
VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
XLVII, 3, 2022  
UDK 371.3:004

## PRIMJENA ELEKTRONSKOG UČENJA I MICROSOFT TEAMS APLIKACIJE U OBRAZOVANJU

### Rezime

Kada se govori o obrazovanju, termin koji se sve češće koristi jeste cjeloživotno učenje. Jedna od najčešće primjenjivanih metoda cjeloživotnog obrazovanja u svijetu jeste učenje na daljinu ili elektronsko obrazovanje. S napretkom informaciono-komunikacionih tehnologija razvilo se i elektronsko učenje ili *e-learning*. Pojam e-učenja objedinjuje obrazovne ustanove, predavača i učenika u svakom trenutku uz pomoć IKT s primjesama *smart* (pametnog) okruženja. *Smart* interaktivno okruženje zasnovano na *smart* tehnologijama predstavlja evoluciono rješenje u oblasti sticanja znanja zasnovanom na primjeni računara u obrazovanju. *Smart* tehnologija je pokrenula novu tehnološku revoluciju, a samim tim i revoluciju u obrazovanju. Međutim, pretjerano korišćenje mobilnih telefona i interneta izaziva zavisnost korisnika od modernih tehnologija, što je naročito izraženo kod mlađe populacije. Kako *moderni telefon*, zasnovan na *smart* tehnologiji, predstavlja prenosivi računar s velikim brojem mogućnosti u upotrebi, a internet ogromnu riznicu elektronskog sadržaja, moderni sistem obrazovanja (upotreba računara i interneta) trebalo bi svojim korisnicima da omogući/olakša da usavrše svoje obrazovanje.

Cilj ovog rada jeste da opiše prednosti e-učenja sa svim mogućnostima primjene u učenju koje se mogu smatrati cjeloživotnim učenjem. U radu će biti predstavljena razlika između tradicionalnog oblika nastave i nastave zasnovane na e-učenju. Za potrebe ovog rada odrađen je studentsko istraživački rad na temu primjene e-učenja i *Microsoft Teams* aplikacije u savremenom obrazovanju. Odrađene su ankete i dobijeni su podaci o poznavanju e-obrazovanja i uspješnosti primjene *Microsoft Teams* aplikacije u redovnom obrazovanju.

**Ključne riječi:** *e-learning*, *e-učenje*, *e-obrazovanje*.

<sup>1</sup> Mr Amor Hasić, profesor matematike, JU „Srednja stručna škola“, Rožaje.

<sup>2</sup> Merdan Zejnelagić, profesor elektrotehničke grupe predmeta, JU „Srednja stručna škola“, Rožaje.

<sup>3</sup> Emina Hasić, profesor tehnike i informatike, JU OŠ „25. maj“, Rožaje.



## 1. Uvod

Savremeni način življenja i funkcionisanja ljudskog društva zahtijeva jedan novi princip odlučivanja i prilagođavanja savremenim životnim potrebama. U vrijeme kada je čovjek tehnološkim dostignućima olakšao zadovoljenje većine svojih životnih potreba, pojavio se novi problem.

Način na koji učenici stiču znanje i prilagođavaju se nastavnim obavezama godinama se ne mijenja. Tradicionalni način učenja ostvaruje se primjenom osnovnih nastavnih sredstava: udžbenik, olovka i sveska. Poslovi u kojima se jednom savladano znanje primjenjuje sve do kraja radnog vijeka skoro da su i iskorijenjeni i neophodno je usavršavanje zaposlenih za obavljanje novih poslova koji su aktuelni na tržištu rada.

Savremeni način poslovanja zahtijeva fleksibilnost, spretnost i sposobnost brzog učenja te manipulisanja stečenim znanjem. Tehnologija je postigla takvu primjenjivost u ljudskom životu da je svaki aspekt ljudskog života i funkcionisanja oslonjen na tehnologiju. Mogućnosti koje internet i računari pružaju ljudskom društvu su ogromne. Iz te činjenice javlja se i potreba za usavršavanjem načina učenja kako bi se uz pomoć savremenih tehnologija razvilo pismeno i tehnološki upotrebljivo društvo. Tradicionalan način učenje, kako za pojedinca tako i za društvo, predstavlja sve manje prihvatljivu vezu između znanja i poznavanja.. Mnogi stari zanati više ne postoje. Primat u funkcionisanju preuzele su mašine i savremena tehnologija. Poznavanje funkcionisanja savremene tehnologije potrebno je za većinu društvenih poslova. S obzirom na nedostatke koji su evidentni u primjeni tradicionalne nastave, javlja se potreba za povezivanjem softverskih paketa, i interneta kao nepotrošivog resursa, radi usavršavanja tradicionalnog načina učenja.

Jedna od novijih tehnologija u tom povezivanju jeste i e-učenje. Elektronsko učenje pruža svestrane mogućnosti korišćenja svih ponuđenih resursa u cilju obogaćivanja sopstvenih znanja i vještina ljudskog društva. Primjenom informaciono-komunikacionih tehnologija znanje postaje svima pristupačno i lakše savladivo. Granica između znanja i neznanja se smanjuje i svima se pruža mogućnost da na što lakši način, jednostavnije i brže koriste potrebne informacije. Mladi ljudi upoznati sa savremenim tehnologijama radije biraju njene prednosti i koriste se njima. Softveri kreirani na principu e-učenja pružaju im ogromne mogućnosti u cilju sticanja potrebnih znanja. Upotrebom *pametnih telefona* starije generacije su takođe upoznate sa benefitima savremene tehnologije. Mogućnost učenja na ovaj način postala je univerzalna. Na putovanju, u kancelariji, kod kuće, na pauzi ili času pomoću e-učenja postižu se željeni ciljevi i znanja.

Putem e-učenja i sticanja potrebnih znanja, generacije koje dolaze pomjericije granice upotrebe tehnologije još dalje. Na osnovu tih saznanja važno je



blagovremeno započeti reformu tradicionalnog obrazovanja. Potrebno je nastavni sadržaj preoblikovati u materijale prilagođene mladim ljudima za potrebe edukacije u budućnosti zasnovanoj na informaciono-komunikacionim tehnologijama. Svestrana mogućnost takvog načina edukovanja korisna je ne samo za učenike već i za predavače. Predavačima se pruža mogućnost da kroz planirani nastavni sadržaj i kroz lično iskustvo u poznavanju nastavne oblasti kreativno osmisle predavanja. Upotrebom multimedijalnih sadržaja (slike, zvuka, animacije i videa) obogaćuje se nastavni sadržaj. Svi vodeći svjetski obrazovni centri i institucije u svojim nastavnim procesima primjenjuju digitalno učenje. Elektronsko učenje trajno i kvalitetno utiče na obogaćivanje nastavnog sadržaja. Nastavni sadržaji i testovi za provjeru znanja kreirani digitalnim putem pomažu svim učenicima da iskažu sve svoje intelektualne kapacitete i sposobnosti. U kombinaciji s tradicionalnim načinom učenja, e-učenje motiviše učenika da na nov način razmišlja i aktivira sva svoja čula kako bi što kvalitetnije formirao svoju intelektualnu ličnost.

### 1.1. Obrazovne potrebe digitalnog društva

Digitalno društvo predstavlja korisnike digitalnih elektronskih uređaja. U digitalne uređaje spadaju *pametni telefoni*, tableti, prenosivi i desktop računari, televizori i ostala digitalna oprema. Generacije rođene devedesetih godina prošlog vijeka (pa nadalje) računar doživljavaju kao nešto bez čega ne bi mogli da funkcionišu. On je izvor svih neophodnih informacija i svojevrsan vid zabave. Brz napredak tehnologije nametnuo je potrebu za promjenama obrazovnog sistema. Danas postoje svjetski prihvaćeni nivoi i standardi u oblasti obrazovanja koji su promijenili zastarjela shvatanja i staromodan način obrazovanja. Savremena nastavna praksa nalaže da se u cilju pravilnijeg vrednovanja znanja sprovodi kontinuirano ocjenjivanje različitih vještina stečenih u nastavnom procesu. Uloga nastavnika u školama samim tim postaje nešto drugačija. On više nije centralna tačka u učionici u kojoj se odvija frontalna nastava<sup>4</sup>, već je postao saradnik, instruktor ili trener koji pomaže učenicima da uče na svoj način i da uspješno pretvaraju informacije u znanje. Osnovni zadatak nastavnika jeste naučiti učenike kako da uče. Drugim riječima stvoriti informacijski pismene učenike, buduće informacijski pismene stručnjake u svom području obrazovanja. Informacijski pismena osoba vidi računar kao sredstvo u sticanju znanja. Ona treba da bude svjesna da uspješnost tog procesa zavisi najviše od nje same a ne od tehnologije koju koristi. Savremeno društvo postalo je zavisno od tehnologije u svim sferama ljudskog života. Danas je skoro nemoguće da jedan hirurk izvrši bilo kakvu operaciju a da ne koristi digitalne uređaje ili da bilo koja industrijska mašina funkcioniše bez nekog informacionog sistema ili moderne tehnologije

<sup>4</sup> Frontalna nastava – nastava sa većom grupom učenika.

koja putem računara upravlja njome. Na osnovu svega toga bitno je blagovremeno početi s edukacijom i informacionim opismenjavanjem društva.

## **1.2. Informaciono-komunikacione tehnologije u savremenom društvu**

Pojam informaciono-komunikacione tehnologije<sup>5</sup> javlja se u novije vrijeme i nastao je kao plod umrežavanja kanala za ubrzavanje komunikacije među ljudima. Kada se govori o komunikaciji, misli se na ljude koji iz različitih djelova svijeta mogu nesmetano da razmjenjuju informacije. U početku, razmjena informacija bila je putem pisma, a ovaj put je pratila velika nesigurnost u prenosu informacija i velika vremenska kašnjenja. Otuda se i javila potreba da se sigurnost poveća i da se vremenski period čekanja smanji. Kako bi se postigao željeni cilj, izmišljen je telegraf. Svaki izum i tehnološko dostignuće ima svoje trajanje, nakon koga prelazi u istoriju. Iz te pretpostavke proizišla je i ideja o usavršavanju u komunikacijama. S vremenom je izmišljen i telefon, a nakon telefona i računar. Novija generacija tehnologije spojila je ta dva uređaja u jedan savremeni uređaj i dala mu je naziv *pametni telefon* (engl. *Smartphone*). Vremenski period razmjene informacija je smanjen do maksimuma, s prosječnim brzinama od 100 MB/s. Upravo s brzinom povećala se i sigurnost razmjene informacija. Brzina razmjene informacija podiže se izgradnjom mrežne infrastrukture koja omogućava veliki protok informacija, dok se sigurnost unapređuje razvojem pouzdanih sigurnosnih protokola.

## **1.3. Kvalitet u nastavi zasnovan na informaciono-komunikacionim tehnologijama**

Kvalitetan informaciono-komunikacioni sistem sastavljen je od institucija koje skupa pripadaju nekom drugom podsistemu (npr. obrazovna institucija, ministarstvo prosvjete, država), od kanala povezanosti putem kojih nesmetano teku informacije unutar sistema (npr. razmjena podataka, pošte na relaciji nastavnik – učenik, oglašavanja) i od komunikatora koji kvalitetno i redovno ažuriraju materijale u samom sistemu (npr. nastavnici, profesori, predstavnici ministarstva obrazovanja, predstavnici države). Nastava zasnovana na informaciono-komunikacionim tehnologijama je sadržajnije, interesantnija i kvalitetnija. Svaki učenik aktivno i praktično može da učestvuje u nastavi i na taj način postigne potrebno zapažanje kod predavača. Sadržaj obuhvata cjelokupno gradivo obuhvaćeno nastavnim procesom, kao i dodatno gradivo koje učenici s nastavnikom sami osmišljavaju i time obogaćuju sadržaj nastave. Osnovno i srednje obrazovanje, pored osnovnog cilja – sticanja znanja, zasnovano je i na razvijanju intelektualnih sposobnosti učenika, na njihovoj samostalnosti, kao

<sup>5</sup> Informaciono-komunikacione tehnologije – u daljem tekstu IKT.

i na razvijanju sposobnosti dodatnog usavršavanja. Kod akademskog obrazovanja i postakademske studije e-obrazovanje daje nemjerljiv doprinos u svim sferama obrazovanja i direktno utiče na poboljšanje kvaliteta nastave i kvaliteta obrazovanja. Profesori, predavači i nastavnici svojim vannastavnim zalaganjem na primjeni digitalnih tehnologija daju veliki doprinos kvalitetnom obrazovanju učenika i utiču na cjelokupno obrazovanje društva.

## 2. Elektronsko učenje

Elektronsko učenje ili e-učenje (engl. *E-learning*) predstavlja način korišćenja i implementacije informacionih tehnologija, multimedijalnih sadržaja i interneta radi poboljšanja kvaliteta učenja i sticanja znanja (pristupom udaljenim izvorima znanja i uslugama saradnje i komunikacije na daljini). Američka asocijacija za učenje na daljinu dala je definiciju e-učenja kao načina za *dostizanje znanja i vještina kroz dostavljanje informacija i uputstava, primjenom različitih tehnologija i ostalih formi učenja na daljinu*<sup>6</sup>.

Elektronsko učenje predstavlja bilo koji oblik učenja i podučavanja potpomoćno upotrebom računara. Ovakvo učenje može se, takođe, definisati i kao proces prenošenja vještina i znanja elektronskim putem, uz korišćenje odgovarajućih računarskih aplikacija (namjenskih programa) i interneta kao medija za prenos podataka. Pojam elektronskog učenja danas jedan je od najzastupljenijih pojmova svih modernih svjetskih obrazovnih institucija, počev od osnovnog, preko srednjeg i visokog obrazovanja pa sve do naučnoistraživačkih centara gdje je e-učenje takođe našlo svoju primjenu. Moderno doba donijelo je sa sobom i modernu tehniku koju je 60-ih godina prošlog vijeka predvidio Gordon Mur (*Gordon Moore*), rekavši da će se snaga računara udvostručavati približno svakih 18–24 mjeseca. Pojam *digitalno* učenje je jedna od najkorišćenijih sintagmi u procesu modernizacije učenja u svijetu. Prelazak na e-učenje nikako ne znači odricanje ili odbacivanje postojećeg načina prenošenja znanja, već predstavlja poboljšanje postojećeg, odnosno njegovo modernizovanje i osavremenjavanje. Elektronsko učenje kao moderan način prenošenja znanja i vještina prisutno je u praksi (i funkcioniše) već duže od jedne decenije, i skoro da i ne postoji nijedna obrazovna institucija u zemlji i okruženju a da ga nije uvrstila u svoj obrazovni sistem. *Elektronsko učenje je obrazovna interaktivna komunikacija između učenika i profesora koja se realizuje pomoću savremenih informacionih tehnologija* (Brown T. H., 2004). Sa sigurnošću možemo reći da elektronsko učenje predstavlja proces obrazovanja, učenja i podučavanja koji se izvodi pomoću informaciono-komunikacione tehnologije a radi unapređivanja kvaliteta obrazovanja.

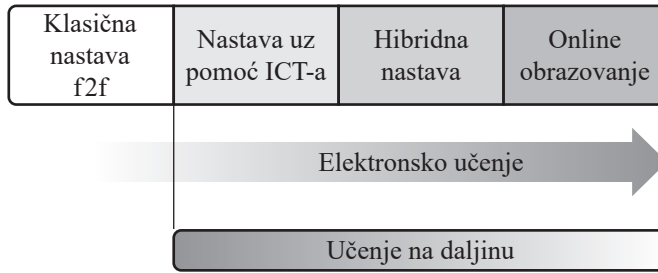
---

<sup>6</sup> The United States Distance Learning Association ASTD, 2001.

## 2.1. Tradicionalna nastava i elektronsko učenje

Savremena metodologija učenja predstavlja vezu između tradicionalno organizovane nastave i implementacije modernih tehnika i uređaja u obrazovanju. Nažalost, implementacija hardvera i njegova upotreba nije trajno rješenje ni za jednu obrazovnu instituciju. Od ovih institucija se očekuje stalno unapređenje individualne nastave i učenja, podizanje spoljašnje i unutrašnje motivacije, realnost i objektivnost u vrednovanju postignuća učenika. Na osnovu toga možemo reći da u razredno-časovnom sistemu obrazovanja učenik predstavlja poziciju objekta, a ne poziciju subjekta u nastavi. Tradicionalna nastava od učenika zahtijeva reprodukciju znanja, a ne izgradnju aktivnog znanja, gdje glavnu ulogu u razredu ili učionici preuzima učitelj ili profesor, a ne učenik. Takođe, u tradicionalnoj nastavi učenik nema mogućnost praktičnog sticanja znanja i vještina, već svoje znanje bazira na vizuelnom iskustvu. Uvođenjem informacionih tehnologija i digitalnog učenja u obrazovanje, prevazilaze se barijere i slabosti tradicionalnog načina učenja i učenik u nastavi iz uloge objekta prelazi u ulogu subjekta. Elektronski vid obrazovanja je finansijski ekonomičniji od tradicionalnog, učenik na taj način za vrijeme učenja stiče više vještina (uči i upoznaje rad informacionih tehnologija; uči i stiče znanje stranog jezika; uči i stiče znanje iz zadate oblasti). Da bi se ideja e-učenja realizovala, pored odgovarajućeg hardvera i softvera, potrebno je da nastavnik posjeduje kompetencije iz oblasti obrazovne tehnologije kako bi uspješno uključio e-učenje u klasičnu nastavu, a učenici moraju biti obučeni za korišćenje tehnologija tokom učenja. Na taj način doći će do promjena u shvatanju značaja učenja i načina učenja, koje će se iz okvira školskog sistema prenijeti na učenje van škole, tj. na cjeloživotno učenje i sticanje znanja. Kombinacija elektronskog i tradicionalnog učenja predstavlja fleksibilnu vezu u sticanju znanja klasične nastave, učenja na daljinu i Elektronskog učenja. Povećavanjem informacione pismenosti nastavnika i učenika, i kvalitetnom tehničkom opremljenošću informaciono-komunikacionim alatima, elektronsko učenje će prevazilaziti svoje nedostatke (prije svega manjak socijalne interakcije lice u lice) i razvijati brojne prednosti. Posmatrajući *e-learning* kao kontinuum poučavanja gdje se na jednom kraju nalazi klasična nastava, a na drugom učenje na daljinu, primjećujemo da se prilikom korišćenja tehnologije mijenjaju i metodički pristupi. Iako na prvi pogled izgleda kao da upotreba *e-learninga* smanjuje potrebu za odgovarajućim metodičkim pristupom, situacija je zapravo potpuno drugačija. *E-learning* zahtijeva da metodički pristup bude dobro osmišljen i pripremljen još na početku izrade materijala za *e-learning*, što uslovljava predviđanje potreba budućih učenika.

Tabela 1. *E-learning* kontinuum

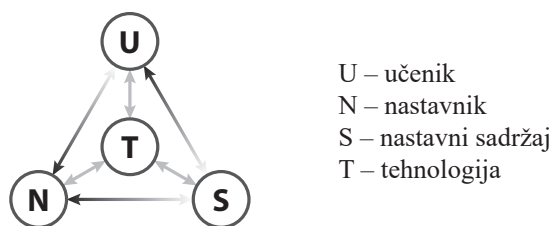


### Prednosti i nedostaci e-učenja

Kada govorimo o prednostima digitalnog učenja, prvo što moramo naglasiti jeste ekonomičnije raspolaganje vremenom. Učenik je u mogućnosti da uči *kada* i *gdje* želi i na taj način ima veliku mogućnost da nadogradi svoje znanje, edukuje se ili stekne novo znanje koje mu u tradicionalnom načinu učenja nije bilo moguće. Na taj način obrazovanje postaje univerzalno i dostupno svima, i onima kojima je dolazak u učionicu bio onemogućen. Interakcija između nastavnika i učenika ostvaruje se putem računara (npr. imejla, forum čata), i često je neposrednija nego komunikacija u razredu. Pitanja i nalozi kod e-učenja postavljaju se u elektronskoj formi, bez straha od autoriteta predavača, i samim tim svi studenti/učenici mogu jednako da učestvuju u debati. To je velika prednost za studente/učenike koji slabije komuniciraju neposredno. Kod grupnog rada svi studenti/učenici podjednako učestvuju u izradi projekta, svi imaju iste mogućnosti i isti obim zadatka. To je velika prednost za sticanje radnog iskustva u zajednici i timskog učestvovanja u projektu. Ne postoji student kao individua, već svi studenti čine tim. Učenici imaju na raspolaganju različite multimedijalne sadržaje za učenje i za prezentovanje sadržaja (tekst, zvuk, slika, video, animacija, simulacija, multimedija). Neki sadržaji mogu se prilagoditi pojedinim studentima, npr. mogu se dodati sadržaji za dodatno predznanje, sadržaji za vježbu, bonus sadržaji za sve nivoe poznavanja zadate oblasti (slika 1)

Najveći problem e-učenja jeste stimulisati učenika da pohađa onlajn kurseve i aktivno učestvuje u njima. Takođe, jedna od velikih mana je i korisnička zavisnost od tehnologije. Velika količina dostupnog sadržaja može demotivisati djelovati na studenta/učenika, kao i mogućnost skretanja sa zadate teme i korišćenje interneta u druge svrhe. Mnogi *e-learning* programi ne uspijevaju baš zato što korisnici odustaju od zadate teme i svoje vrijeme rada za računarom troše istražujući neke druge teme ili društvene mreže, a ne u svrhu edukacije i obrade zadate teme. U početku primjene e-učenja stepen odustajanja učenika

(*drop-out rate*) iznosio je preko 60%. Brojni su razlozi za ovako veliki procenat odustajanja, a jedan od najvećih problema je sama priroda *e-learninga* ili onlajn paradigme učenja. Za razliku od tradicionalnog načina učenja, vrlo je lako odustati jer se od učenika/studenta ne očekuje da se pridruži učenju „u razredu“, tj. na nekom određenom mjestu gdje ga čekaju kolege i nastavnik, nego to čini najčešće od kuće ili s posla. Potreban je veliki nivo samodiscipline i odgovornosti da bi učenik/student istrajao u e-učenju. Nekada se mogu javiti i trenuci usamljenosti jer nema društvenog okupljanja i direktne interakcije u razgovoru kakva je licem u lice (tradicionalni način obrazovanja). Elektronsko učenje zahtijeva od korisnika prethodno poznavanje alata i vještina kako bi se mogli tim znanjem koristiti. Bez određene informatičke pismenosti, gradivo integrisano u sklopu e-učenja postaje potpuno neupotrebljivo i beskorisno. Pored poznavanja određenih alata i vještina, takođe je potrebna i odgovarajuća oprema. Nestanak električne energije, internet veze ili neki drugi prekidi u vezi takođe predstavljaju nedostatak i manu elektronskog učenja. Jedan od ozbiljnih problema koji se može desiti prilikom e-učenja (ukoliko učenik/student nije upoznat sa Zakonom o autorskim i srodnim pravima) jeste i mogućnost povrede autorskih prava, jer se materijali mogu lako preuzimati, preuređivati i zloupotrebljavati.



Slika 1. *Didaktički trougao*<sup>7</sup>

## 2.2. Elektronski sistem prenosa znanja

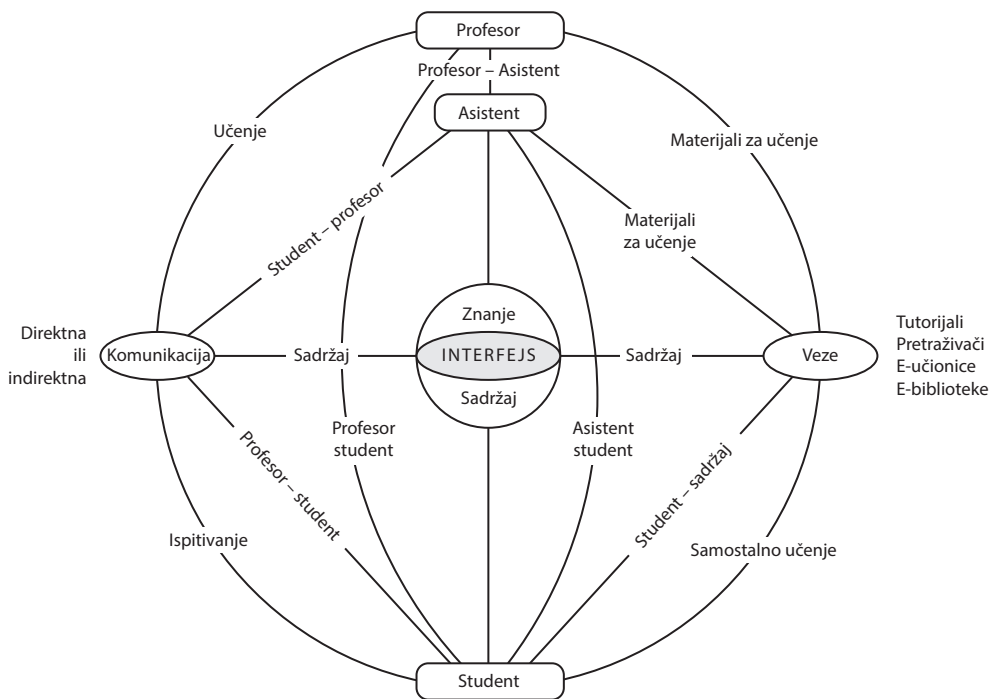
Najčešća definicija e-učenja jeste mogućnost korišćenja interneta i računarskih tehnologija za isporuku širokog spektra rješenja koja omogućavaju učenje na svakom mjestu i u svakom vremenu. Na slici 1 prikazan je model e-obrazovanja koji se najčešće koristi na univerzitetima, ali je ovakav sistem primjenjiv i na srednjoškolskom i osnovnom obrazovanju. Jedna od glavnih karakteristika koja objedinjuje sva tri nivoa obrazovanja (osnovno, srednjoškolsko, fakultetsko obrazovanje) jeste mogućnost primjene elektronskog učenja. Neki od razloga,

<sup>7</sup> Didaktika je pedagoška disciplina koja proučava opšte zakonitosti nastave kao jedinstvenog vaspitno-obrazovnog procesa.

s kojima se svakodnevno susrećemo u obrazovanju, zbog kojih e-učenje daje najbolja rješenja jesu:

- učenje treba shvatiti kao traženje puteva efikasnijeg rješavanja problema;
- prilikom e-učenja učenik direktno saznaje gdje može primjenjivati svoje znanje i dodatno ga nadograđivati;
- učenici više vole da uče i izučavaju gradivo na terenu kojim svakodnevno vladaju i kojim se koriste (IKT).

Postoje dva osnovna pristupa e-učenju: direktni i indirektni (samostalni pristup i pristup pomoću predavača). Učenik/student može e-sadržaju pristupiti samostalno putem veze koju ostvaruje sa serverom na kojem se nalaze razni tutorijali, obrazovni sadržaji, e-učionice ili e-biblioteke koje ažuriraju predavači. Platforma e-učenja predstavlja interfejs u razmjeni znanja i sadržaja između predavača i učenika. Kontakt se može ostvarivati obostranom direktnom komunikacijom između predavača i studenta, kao i indirektnom komunikacijom putem e-platформи. Učenje se ostvaruje ličnim prisustvom i vannastavnim pristupanjem platформи. Postupak ispitivanja i ocjenjivanja je svakodnevnan, ostvaruje se pomoću ispitnih testova koji su obogaćeni multimedijalnim sadržajima.



Slika 2. Proces učenja u e-obrazovanju



### 3. Microsoft radno okruženje

Aplikacija koja posjeduje najširi dijapazon različitih softverskih rješenja za obradu podataka i rad s različitim vrstama podataka bilo u grupi bilo pojedinačno zasigurno je *Microsoft Office 365* softverski paket. Osim standardnih aplikacija kao što su:

- *Microsoft Word* – za obradu teksta;
- *Microsoft Excel* – za tabelarne proračune;
- *Microsoft PowerPoint* – za izradu i prikazivanje poslovnih prezentacija;
- *Microsoft Outlook* – za razmjenu elektronske pošte;
- *Microsoft Access* – za rad sa bazama podataka.

Microsoft je dopunio *office 365* paket brojnim novim softverskim rješenjima od kojih su najznačajniji:

- *Microsoft Planner* – za planiranje;
- *Microsoft Shifts* – za upravljanje rasporedom obaveza;
- *Microsoft Teams* – univerzalna aplikacija za rad u grupama;
- *Microsoft One Note* – za organizaciju i sistematizaciju najrazličitijih tipova podataka;
- *Microsoft One Drive* – za čuvanje i razmjenu podataka u onlajn režimu.

#### 3.1. Microsoft Teams

*Microsoft Teams* – aplikacija za rad u timovima je dio *Office 365* softverskog paketa koju je 2017. godine razvio Microsoft. Ona predstavlja digitalni radni prostor zasnovan na čatu između neograničenog broja učesnika. Kao i što sam naziv govori, aplikacija je osmišljena da na jednom mjestu korisnicima priušti višenamjensko radno okruženje koje je nadogradivo sa *Microsoft Office* materijalima. Radno okruženje je zasnovano na razmjeni materijala među korisnicima koji su podijeljeni u timove.



Slika 3. *Microsoft Teams* platforma

Sama platforma *Microsoft Teamsa* kreirana je tako da korisnicima putem modernog dizajna priušti kvalitetan radni prostor. Vizija *Teams* okruženja ima za cilj da postane lider virtuelne organizacije rada i preuzme primat nad aplikacijama kao što su *Skype* i *Viber*. Aplikacija se može instalirati na *Windows*,



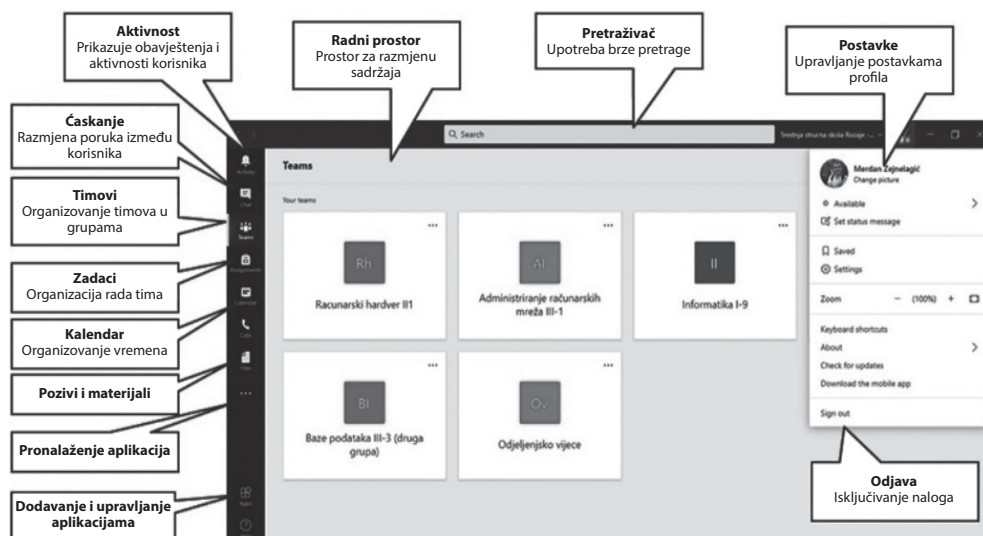
MacOS i Linux operativnim sistemima, kao i Android i Ios Smart okruženjima. Samo preuzimanje i instaliranje Microsoft Teams aplikacije je besplatno, što aplikaciju čini primamljivom. Microsoft Teams platforma dostupna je u 181 državi na 18 jezika.

U saradnji sa Ministarstvom prosvjete Crne Gore, aplikacija Microsoft Teams od školske 2020/2021. godine primjenjuje se u sklopu redovnog obrazovanja učenika (na daljinu) osnovnih i srednjih škola.

### 3.2. Način rada Microsoft Teams aplikacije

Sigurnost pri radu na ovoj platformi obezbijedena je za svakog korisnika ponaosob, gdje svaki korisnik posjeduje svoj *username* (korisničko ime) i *password* (lozinka). Neograničen pristup aplikaciji moguće je ostvariti kako na računarima tako i na *smartfon* uređajima. Nakon besplatnog preuzimanja aplikacije, istu je potrebno instalirati i verifikovati svoj nalog. Za verifikaciju naloga koristi se imejl-adresa i/ili broj telefona. Ministarstvo prosvjete Crne Gore je svim učenicima i svim nastavnicima obezbijedilo jedinstveni Teams nalog na osnovu koga mogu nesmetano pristupiti aplikaciji i biti dio tima elektronskog obrazovanja.

Radno okruženje Microsoft Teams aplikacije je interaktivno i prikazano je na slici 4. Na lijevoj strani menija nalazi se vertikalna traka s alatima na osnovu kojih se vrši organizovanje cjelokupnog sadržaja na Teamsu.



Slika 4. Prozor Microsoft Teamsa

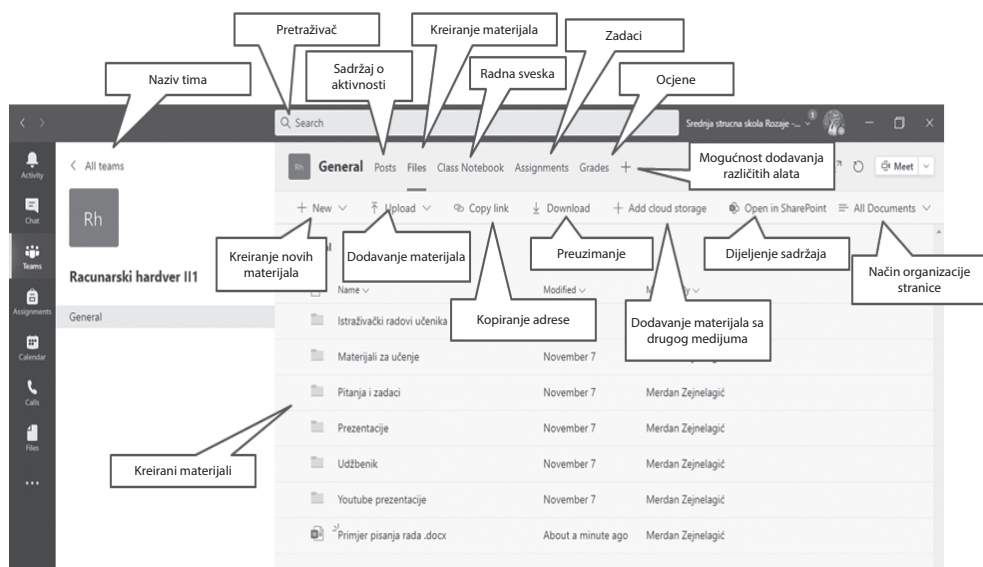
Na vrhu se nalazi ikonica koja nas obavještava o aktivnostima. Klikom na nju dobijamo informacije o aktivnosti svih učesnika *Microsoft Teams* okruženja. U vertikalnoj traci na lijevoj strani prikazane su informacije o posljednjim aktivnostima u svim timovima kojima korisnik pripada – po stavkama.

Ikonica za čat nas upućuje na razmjenu poruka i sadržaja. Klikom na ikonicu za čat otvara se prozor podijeljen na dva dijela. U lijevoj traci se prikazuju pojedinci i grupe s kojima su razmjenjivane poruke. Klikom na nekog korisnika ili grupu u lijevoj traci prikazuje se sadržaj cjelokupne konverzacije u radnom prostoru na desnoj strani. Na vrhu radnog prostora nalazi se meni koji se sastoji od kartica – tabova za razmjenu poruka (engl. *chat*), razmjenu fajlova, organizaciju, te ikonica za video-poziv, audio-poziv i ikonice za dijeljenje radnog okruženja, kao i ikonice za dodavanje novih učesnika u druženju razmjene poruka i sadržaja. Poruka se piše u prozoru za čat u okviru određene konverzacije i vidljiva je samo u toj konverzaciji. Klikom na ikonicu *New Chat* moguće je poslati novu poruku, ali se tada mora naznačiti primalac.

Ikonica **Timovi** je sljedeća u vertikalnom nizu ikonica i predstavlja glavnu ideju organizovanja *Microsoft Teamsa*. Korisniku je omogućeno da kreira timove i da sam dodaje vlasnike (*Owners*) i članove (*Members*). U timu odjeljenja vlasnici su nastavnici, a učenici su članovi. Ovo predstavlja potpuno nov način organizovanja i funkcionisanja kako privrednih društava, tako i odjeljenja. Aplikacija nam dozvoljava da kreiramo neograničen broj timova što predstavlja jednu od glavnih prednosti virtuelnog načina funkcionisanja. Nakon kreiranja timova administrator tima dodaje učesnike i ima mogućnost da prenosi funkciju administratora i na ostale učesnike, što ovu aplikaciju čini korisnijom. Administratori tima imaju mogućnost da dodaju učesnike, sadržaje, te odlučuju o aktivnostima ostalih članova tima. Jedan korisnik može biti član neograničenog broja timova, čime se povećava produktivnost ovakvog načina funkcionisanja. Velika prednost u organizaciji nastavnih sadržaja proizlazi baš iz ove realizacije organizovanja timova. Svaki nastavnik predstavlja administratora tima i ima mogućnost kreiranja kanala za komunikaciju za predmet koji predaje. Nakon kreiranja predmeta nastavnik dodaje učesnike koje čine učenici i time se kreira virtuelno odjeljenje koje ima sve potrebne činioce za organizovanje virtuelne nastave, a to su: nastavnik/administrator, učenici/učesnici, nastavni sadržaj i odjeljenje – *Microsoft Teams* platformu. Nakon otvaranja jednog od kreiranih timova pokreće se generalno radno okruženje tog virtuelnog prostora. Prozor sačinjavaju različiti kanali komunikacije koji se prikazuju u lijevoj vertikalnoj traci jedan ispod drugoga. Automatski se kreira kanal **General** (opšti) za opštu namjenu u koji su uključeni svi članovi tima. Za konkretni nastavni predmet kreira se poseban kanal komunikacije u kom se prikazuje posljednja u nizu diskusija. Diskusija je ograničena samo na

odgovarajući kanal. Kanali služe da se razdvoje diskusije na različite teme. Promjenom kanala mijenja se odgovarajuća konverzacija. Pod ovim prostorom omogućeno je održavanje virtuelnog časa. Čas je moguće održati na dva načina – video-pozivom i bez video-poziva. Praktičniji za upotrebu i preporučeni od strane Ministarstva prosvjete Crne Gore su časovi s video-pozivom. Pokretanjem poziva (engl. *Meet now*) uspostavlja se veza između administratora tima i ostalih učesnika. Takođe je u ovom prostoru omogućeno i zakazivanje sastanka (engl. *Schedule a meeting*) gdje u *iskačućem* meniju administrator tima odabira datum i vrijeme održavanja sastanka. Taj sastanak se automatski prikazuje u zaglavlju svim članovima tima od trenutka zakazivanja sastanka do trenutka njegovog održavanja. Klikom na ikonicu informacije (engl. *Information*) možemo dobiti informacije o kanalu, kao i mogućnost dodavanja novih članova u tim. U ovom zaglavlju takođe je omogućeno i dodavanje nastavnog materijala (engl. *Upload class materials*) kao i formiranje bilježnice za kanal u programu *One Note* (engl. *Set up class notebook*).

Sljedeće u nizu kartica – tabova u zaglavlju *Timsa* jesu materijali (engl. *Files*). Na slici 5. prikazan je sadržaj Fajla.



Slika 5. Sadržaj Microsoft Teams fajla

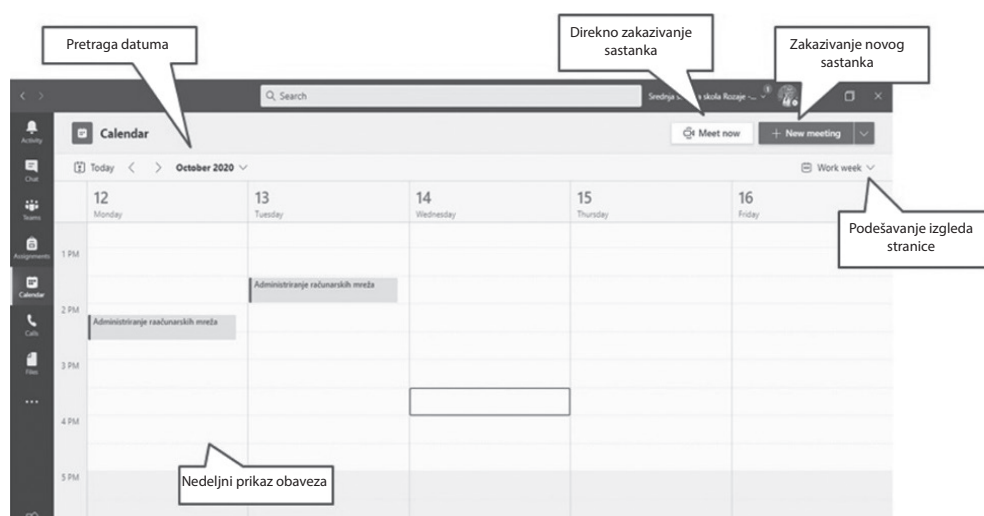
Ovdje se omogućava kreiranje nastavnih sadržaja koje je ograničeno raspoloživom memorijom. Vođa tima (engl. *Teacher*) pruža se mogućnost da na osnovu svojih ideja organizovanja nastave učenicima obezbijedi potrebne materijale. Takođe, učenici imaju mogućnost dodavanja svojih materijala za zajednički rad, a mogu postaviti i sadržaj koji bi mogao biti zanimljiv za raspravu o nekoj

temi. Za učeničke zadatke postoji posebna aplikacija – *assignments*. Materijali se mogu dodavati (engl. *Upload*) kao folderi i u prethodno kreirane foldere i kao fajlovi u već kreirane foldere. Opcija *Copy link* pruža nam mogućnost kopiranja i prosljeđivanja URL adrese samog sadržaja gdje preko opcije *Open in Sherepoint*, povezivanjem na imejl-adresu, možemo pokretati sadržaje koje smo sačuvali na *Cloudu*. Klikom na ikonicu preuzimanje (engl. *Download*) možemo automatski preuzeti cjelokupan nastavni sadržaj u kompresovanom formatu koji naknadnim aktivnostima možemo dekompresovati i nesmetano se njime koristiti. Aplikacija *Microsoft Teams* nam pruža mogućnost nesmetanog korišćenja cjelokupnog paketa *Microsoft Office* u onlajn režimu. Aplikacija sama po sebi podržava sve vrste fajlova *Microsoft Office* paketa te nijesu potrebna nikakva dodatna pokretanja. Pod pojmom dodavanja materijala s *obla-ka* (engl. *Add cloud storage*) omogućava se dodavanje materijala s nekog od Mikrosoftovih skladišnih prostora na internetu – u oblaku (engl. *Cloud*), koje mogu vidjeti samo članovi tima. Klikom na ikonicu *All Document* korisnik ima mogućnost da odabere način organizacije i pregledanja postavljenih sadržaja. Sljedeća u nizu kartica – tab jeste *zadaci* (engl. *Assignment*). Riječ je o jako korisnoj mogućnosti organizovanja nastave. Nastavniku se pruža mogućnost da kao administrator osmisli zadatke koji imaju virtuelnu stvarnost školskih zadataka. Klikom na ikonicu *kreiraj zadatak* (engl. *Create assignment*) pruža se mogućnost kreiranja zadatka u vidu zadatka (engl. *Assignment*) ili u vidu testa ili kviza (engl. *Quiz*), što ovaj vid nastave čini univerzalnim i lako prilagodljivim za sve nastavne predmete. Posljednja u nizu kartica instaliranih po difoltu jeste ikonica *ocjene* (engl. *Grades*), gdje se vodi evidencija o ocjenama učenika. *Microsoft Teams* nam pruža mogućnost dodavanja svojih aplikacija iz padajućeg menija u zavisnosti od upotrebe ove platforme.

Timove je moguće da kreiraju i sami učenici. Ovaj način organizovanja pruža veliku mogućnost učenicima u razvijanju sopstvenih vještina. Na taj način im se pruža mogućnost neograničenog organizovanja sopstvenih interesovanja. Bilo da je riječ o organizovanju vannastavnih aktivnosti, raznih školskih sekcija ili učeničke grupe u kojoj učenici mogu međusobno da razmjenjuju materijale. *Microft Teams* okruženje im pruža kreativan način osmišljavanja sopstvenih interesovanja. Rad u timu je višestruko koristan za učenike. Uz kvalitetan nadzor nastavnika, putem ove aplikacije, učenik će se još tokom školovanja upoznati s načinom organizovanja poslova i značajem timskog rada, s kojim će se i kasnije susretati (npr. prilikom zapošljavanja).

Sljedeća ikonica u vertikalnoj traci glavnog menija jeste *kalendar* (engl. *Calendar*). Klikom na ovu ikonicu pokreće se prozor na kom je ispisana radna nedjelja od pet radnih dana sa svim zakazanim obavezama. Detaljnim podešavanjem moguće je zaglavlje stranice prikazivati kao jedan radni dan sa svim

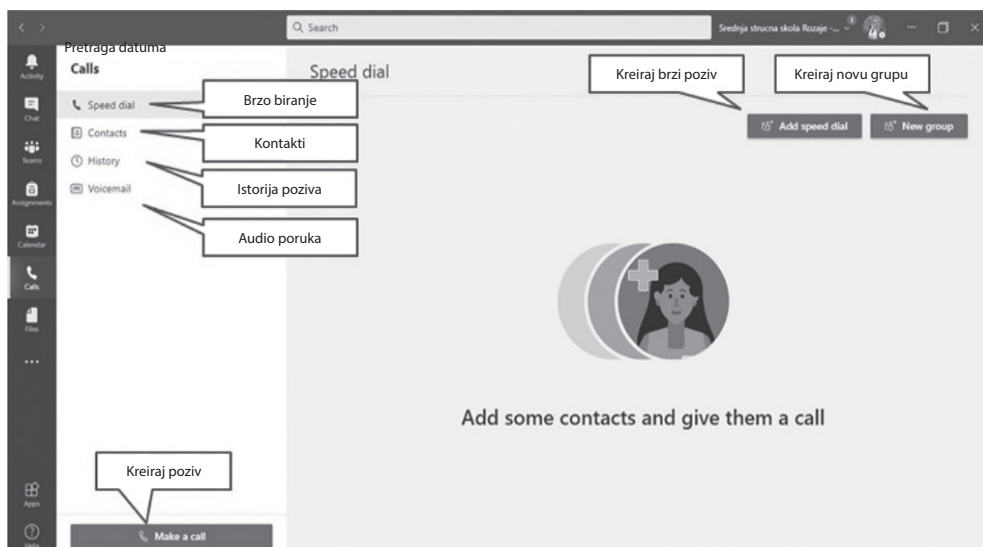
aktivnostima i obavezama, što je pogodno za dnevni raspored učenika ili nastavnika. Takođe je moguće podesiti zaglavlje stranice i sa sedmodnevnim prikazom radne nedjelje s danima vikenda, i na taj način prikazivati radnu subotu ukoliko postoji nadoknađivanje školskih obaveza ili sastanci i vebinari koji su zakazani za dane vikenda. Na ovaj način učenik ima organizovan virtuelni školski raspored časova koji je identičan sa stvarnim školskim rasporedom. Aplikacija nudi jednostavan način pretraživanja kalendara i trajno čuva sve zakazane virtuelne obaveze. Zakazivanje se vrši jednostavnim klikom na dugme *zakaži sastanak* (engl. *Now meeting*), gdje se popunjava unaprijed zadati formular i klikne se na dugme *sačuvaj* (engl. *Save*).



Slika 6. Prikaz Microsoft Teams – Kalendar okruženja

Ikonica *pozivi* (engl. *Calls*) na šestom je mjestu u vertikalnoj traci glavnog menija *Microsoft Teams* stranice. Ikonica ima za cilj da na brz i jednostavan način uspostavi kontakt između dva i više učesnika. Klikom na ovu ikonicu otvara se zaglavlje stranice koje je prikazano na sljedećoj slici. U samom zaglavlju ponuđene su nam opcije pregleda brzog biranja. Ovdje nam se nudi mogućnost da na brz način kreiramo novu grupu i da s tom grupom uspostavimo direktan kontakt, kao i mogućnost da kreiramo brzi poziv. Svi učesnici imaju mogućnost direktnog uključivanja u video ili audio debatu, i na taj način ova aplikacija postaje savršen prostor za moderno poslovanje. Bilo da se uspostavlja veza između više predstavništava kompanije u različitim državama, kontakt predstavništva u različitim gradovima ili kontakt učenika i nastavnika na nivou obrazovne ustanove, aplikacija *Microsoft Teams* pruža savršen i univerzalan virtuelni prostor. Kao i brojne druge platforme za komunikaciju,

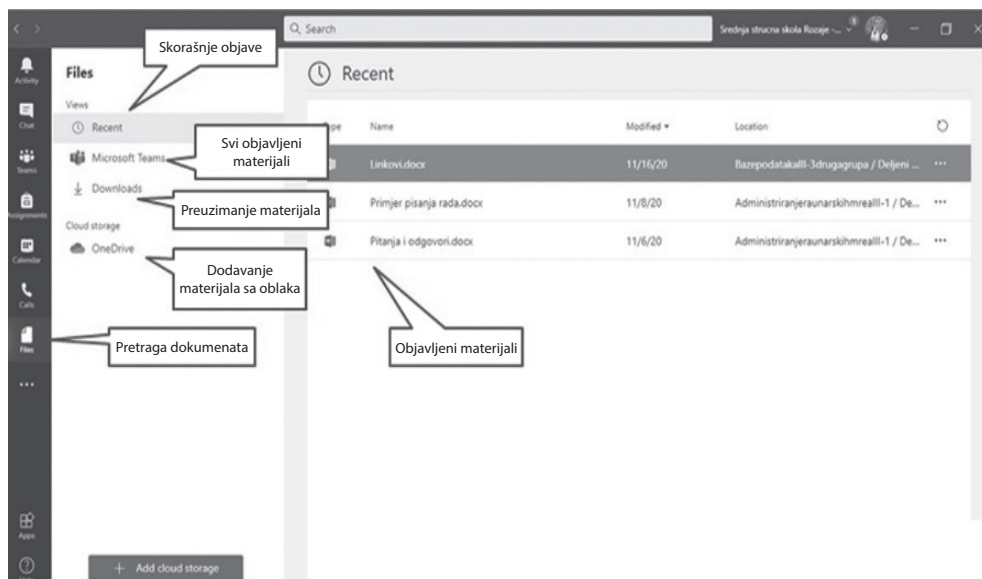
i platforma *Microsoft Teams* nam pruža mogućnost da na jednom mjestu organizujemo i imamo uvid u kontakte (engl. *Contact*). Pretraga kontakata je kvalitetno optimizovana i kucanjem bilo kog karaktera u polju za pretragu u iskačućem meniju nudi nam se lista svih kontakata koji u svom nazivu sadrže unijete karaktere. Ovakav način pretrage kontakata omogućava nam lak i jednostavan način pronalaženja željenih informacija i ubrzava vrijeme pretrage kontakata. Takođe, aplikacija bilježi sve razmijenjene pozive te nam pod istorijom poziva (engl. *History*) pruža mogućnost uvida u razmijenjene razgovore. Na ovaj način, tokom elektronske nastave, nastavnik se može uvijek prisjetiti aktivnosti učenika i uvidom u istoriju poziva voditi evidenciju o aktivnosti učenika. Posljednja u nizu kartica jeste *audio-poruka* (engl. *Voicemail*). Kao i sve ostale opcije, tako i ova ima univerzalnu primjenu. Audio-porukom možemo na lak i jednostavan način snimiti potrebni sadržaj i proslijediti ga ostalim učesnicima. Kako tehnika konstantno napreduje audio-poruka se sve više primjenjuje u svakodnevnoj komunikaciji, tako platforma *Microsoft Teams* nijednim svojim sadržajem ne zaostaje za konkurencijom već pruža najmoderniji i najkvalitetniji sadržaj.



Slika 7. Prikaz *Microsoft Teams* – Pozivi okruženja

Na pretposljednem mjestu u ponuđenim ikonicama jesu *dokumenti* (engl. *Files*). Pomoću ove ikonice možemo na lak način pristupiti svim dokumentima koje smo sačuvali. Klikom na ikonicu *Microsoft Teams* prikazuju nam se svi materijali koji postoje pod navedenim timom. Ova opcija nam pruža mogućnost lakog pregleda materijala koje je s platforme preuzimao korisnik. Takođe,

u ovom komandnom prozoru imamo mogućnost pristupa Mikrosoftovom *cloud* prostoru (engl. *One Drive*). Na taj način možemo lako povezati virtuelni skladišni prostor koji nam se dodjeljuje prilikom kreiranja imejl-adrese. Ova opcija je višenamjenski korisna jer nam nudi mogućnost povezivanja trajno sačuvanih materijala. Na slici 8 prikazan je *Microsoft Teams* sadržaj fajl okruženja.



Slika 8. Prikaz *Microsoft Teams* materijala (*Files*)

### 3.3. Primjena *Microsoft Teams* aplikacije u redovnom obrazovanju

*Microsoft Teams* platformu Ministarstvo prosvjete Crne Gore prihvatilo je kao platformu koja se koristila kao dodatak redovnom obrazovanju učenika za školsku 2020/2021. godinu. Ministarstvo prosvjete obezbijedilo je svakom učeniku i svakom nastavniku, u okviru svake škole na nivou Crne Gore, jedinstven identifikacioni nalog sa zaštitnom šifrom. Aplikaciju je moguće preuzeti na zvaničnom sajtu *Microsoft Office*<sup>8</sup>. Aplikaciju je besplatno ustupio proizvođač svim obrazovnim ustanovama. Nakon instaliranja na svom uređaju učenik ili nastavnik (nakon unošenja svog jedinstvenog naloga) vrši pokretanje aplikacije. Detaljan opis rada *Microsoft Teams* aplikacije opisan je u prethodnom poglavlju.

<sup>8</sup> <https://www.office.com/> – sajt za preuzimanje *Microsoft Teamsa*.



### 3.4. Anketa o Microsoft Teams aplikaciji

Anketa (*Microsoft Teams* anketa) imala je za cilj da na osnovu pretpostavljene hipoteze pokaže učinkovitost i interesovanje učenika za novi način učenja. S obzirom na to da učenici zvanično koriste *Microsoft Teams* aplikaciju za učenje, hipoteza je imala sljedeće korake:

Hipoteza 1 – Učenici su upoznati sa *Microsoft Teams* aplikacijom;

Hipoteza 2 – Učenici su obučeni da uče na *Microsoft Teams* aplikaciji;

Hipoteza 3 – Učenici primjenjuju *Microsoft Teams* aplikaciju u učenju;

Hipoteza 4 – Učenici vrednuju obrazovanje preko *Microsoft Teams* aplikacije.

Na osnovu navedene hipoteze sastavljena je anketa o *Microsoft Teams* aplikaciji s ukupno 14 pitanja. U tabeli 3 prikazana su pitanja ankete s procentualnim rezultatima navedenih odgovora:

Tabela 1. Anketa o *Microsoft Teams*u

Red. br.	Pitanje s ponuđenim odgovorom	Broj učenika koji su odgovorili na ponuđeno pitanje	Procentualni opseg odgovora
1.	Učenik/učenica sam:		
	7. razreda	17	37,8%
	8. razreda	15	33,3%
	9. razreda	13	28,9%
2.	Da li si čuo/čula za <i>Microsoft Teams</i> aplikaciju za učenje?		
	Da	45	100%
	Ne	/	/
3.	Da li posjeduješ nalog za <i>Microsoft Teams</i> aplikaciju?		
	Da	45	100%
	Ne	/	/
4.	Da li u redovnom obrazovanju u školi koristite <i>Microsoft Teams</i> aplikaciju?		
	Da	45	100%
	Ne	/	/
5.	Da li si upoznat/upoznata o mogućnostima učenja preko <i>Microsoft Teams</i> aplikacije?		
	Ne, nijesam	/	/
	Jesam površno	31	68,9%
	Da, jesam	14	31,1%



6.	O mogućnostima učenja preko <i>Microsoft Teams</i> aplikacije najviše sam naučio/naučila?		
	Ne poznajem rad aplikacije	1	2,2
	Uz pomoć profesora	36	80%
	Sam/sama uz pomoć internet tutorijala	8	17,8%
7.	Domaće zadatke rješavam pomoću <i>Microsoft Teams</i> aplikacije?		
	Ne rješavam ih	/	/
	Rješavam ih uz pomoć profesora	17	37,8%
	Rješavam ih samostalno	28	62,2%
8.	<i>Microsoft Teams</i> aplikaciju za učenje koristim?		
	Ne koristim nikako	/	/
	Koristim preko telefona za učenje	28	62,2%
	Koristim preko računara za učenje	8	17,8%
	Koristim i preko telefona i preko računara za učenje	9	20%
9.	Da li imaš poteškoća pri konekciji na <i>Microsoft Teams</i> aplikaciju?		
	Da, imam problema jer nemam računar ni telefon	2	4,4%
	Da, imam problema jer imam slabu internet konekciju	27	60%
	Nemam problema	16	35,6%
10.	Da li profesori redovno zakazuju časove na <i>Microsoft Teamsu</i> ?		
	Ne zakazuju redovno	/	/
	Neki profesori zakazuju, a neki ne	21	46,7%
	Svi profesori redovno zakazuju časove	24	53,3%
11.	Da li profesori redovno postavljaju materijale na <i>Microsoft Teamsu</i> ?		
	Ne postavljaju i to mi otežava učenje	3	6,7%
	Neki profesori postavljaju, a neki ne	10	22,2%
	Svi profesori redovno postavljaju materijale i to mi olakšava učenje	32	71,1%
12.	Koliko ti se sviđa obrazovanje preko <i>Microsoft Teamsa</i> ?		
	Ne sviđa mi se nimalo	1	2,2%
	Sviđa mi se, ali tradicionalno obrazovanje je korisnije i bolje	23	51,1%
	Sviđa mi se obrazovanje preko <i>Microsoft Teamsa</i> i korisno je	21	46,7%
13.	Da li je lakše učiti preko <i>Microsoft Teams</i> platforme za učenje od tradicionalnog načina učenja?		
	Ne	23	51,1%
	Da	22	48,9%

14.	Koliko si zadovoljan/zadovoljna obrazovanjem preko <i>Microsoft Teams</i> platforme?		
	Nisam zadovoljan/zadovoljna, bolji je tradicionalni način učenja	9	20%
	Zadovoljan/zadovoljna sam ali imam poteškoće pri učenju	9	20%
	Zadovoljan/zadovoljna sam i lako se snalazim pri učenju	19	42,2%
	Prezadovoljan/prezadovoljna sam i aplikacija je bolja za moje učenje od tradicionalnog načina učenja	8	17,8%

### 3.4.1. Rezultati Ankete o Microsoft Teams aplikaciji

Na osnovu ankete dobijeni su rezultati o prilagođavanju učenika na *Microsoft Teams* aplikaciju. Anketirano je preko 95% učenika VII, VIII i IX razreda iste škole koji koriste navedenu aplikaciju u svom svakodnevnom obrazovanju. Pitanja su imala ponuđene odgovore i zadatak učenika je bio da označe jedan od ponuđenih odgovora. Učenici su se u stopostotnom procentu izjasnili da su upoznati s *Microsoft Teams* aplikacijom, da posjeduju jedinstveni nalog za konektovanje na *Microsoft Teams* aplikaciju i da je koriste u redovnoj nastavi u školi. Takođe, učenici su bili jednoglasni da su upoznati o mogućnostima učenja preko *Microsoft Teams* aplikacije. Učenici su se izjasnili da su upoznati s mogućnostima za učenje putem *Microsoft Teams* aplikacije (97,8%), što predstavlja visok procenat uspješnosti Ministarstva prosvjete Crne Gore da za kratak period pripremi učenike za korišćenje navedene aplikacije. Učenici su se izjasnili da je obučeno da samostalno rješava zadatke na *Microsoft Teams* aplikaciji njih 62,2%.

Na osnovu ankete dobijen je podatak (realnog stanja) da samo 20% ukupnog uzorka svih učenika koristi *Microsoft Teams* aplikaciju na računaru i na *smart telefonima*, dok 62,2% učenika je kazalo da konekcionni nalog za *Microsoft Teams* aplikaciju koristi samo na *smart telefonu*. S obzirom na to da fizička forma *smart telefona* često ne zadovoljava potrebe za lako i nesmetano učenje, te da *Microsoft Teams* aplikacija je svojom formom kreirana za računar, možemo konstatovati da su učenici uskraćeni pri učenju te da im ova činjenica može predstavljati veliki problem u samom učenju. Svega 4,4% učenika je kazalo da ne posjeduje *smart telefon* niti računar, te sa njima nastavnici moraju pronalaziti najprihvatljivije načine za organizovanje nastave.

Prema preporuci Ministarstva prosvjete u ovakvim slučajevima profesori moraju učenicima dostavljati nastavne materijale putem pošte. Čak je 60% učenika navelo da zbog loše internet konekcije ne može lako da pristupi *Microsoft*

*Teams* aplikaciji, te da im to predstavlja veliki problem. S ovim problemom se (sa sigurnošću možemo kazati) susreću i profesori jer se 46,7% učenika izjasnilo da ne dobijaju redovno obavještenja na *Microsoft Teams* aplikaciji od svojih predmetnih profesora. Loša internet konekcija često predstavlja veliki problem kako učenicima tako i profesorima. Ukupno 51,1% učenika se izjasnilo da im se *Microsoft Teams* aplikacija za učenje sviđa, ali da je ipak bolji tradicionalan način učenja. Ovaj procenat potvrđuje hipotezu 4 (iz hipoteze o elektronskom obrazovanju) na osnovu koje su učenici svoj kritički stav o e-obrazovanju ocijenili procentualno približno identično. Takođe, 51,1% učenika kazalo je da im je e-obrazovanje teže u odnosu ne tradicionalan način obrazovanja. Razlog za ovakav sud učenika može biti i to što su nespremno dočekali novi način učenja, te da ih je stanje izazvano koronavirusom u potpunosti zateklo. Ukupno 40% učenika je kazalo da nije zadovoljno *Microsoft Teams* aplikacijom za učenje ili da im takav način obrazovanja predstavlja problem, a 60% učenika se izjasnilo da se uspješno prilagodila novom načinu obrazovanja.

### 3.4.2. Rezultati hipoteze o *Microsoft Teams* aplikaciji

Na osnovu odluke Ministarstva prosvjete Crne Gore da *Microsoft Teams* aplikaciju za učenje primijeni u redovnom obrazovanju učenika VII, VIII i IX razreda osnovnih škola, te anketiranosti od preko 95% učenika VII, VIII i IX razreda Osnovne škole Donja Lovnica, koji takođe *Microsoft Teams* aplikaciju koriste u svom svakodnevnom obrazovanju, rezultati anketiranja se u odnosu na navedene hipoteze mogu sumirati sljedećom tabelom:

Tabela 2. Rezultati hipoteze o elektronskom obrazovanju

Hipoteza	Cilj hipoteze	Rezultati hipoteze	
		Da	Ne
Hipoteza 1	Učenici su upoznati sa <i>Microsoft Teams</i> aplikacijom	Da	Ne
		100%	0%
Hipoteza 2	Učenici su opismenjeni da uče na <i>Microsoft Teams</i> aplikaciji	Da	Ne
		99,26%	0,74%
Hipoteza 3	Učenici primjenjuju <i>Microsoft Teams</i> aplikaciju u učenju	Da	Ne
		82,22%	17,78%
Hipoteza 4	Učenici vrednuju obrazovanje preko <i>Microsoft Teams</i> aplikacije	Pozitivno	Negativno
		51,85%	48,15%

Hipoteza 1 – Rezultat eksperimenta ove hipoteze zasnovan je na primjeni *Microsoft Teams* aplikacije u redovnom obrazovanju učenika navedenih

razreda u Osnovnoj školi Donja Lovnica. Na osnovu ankete dobijen je rezultat koji potvrđuje da je škola u potpunosti primijenila odluku Ministarstva prosvjete i svoj nastavni sadržaj stoprocentno prilagodila novom načinu obrazovanja.

Hipoteza 2 – Ova hipoteza imala je za cilj da ispita koliko je Osnovna škola Donja Lovnica izdvojila vremena da se pedagoški prilagodi uspostavljanju veze između učenika i nastavnika putem *Teams* aplikacije. Dobijeni rezultat od 99,26% potvrđuje uspješnost implementacije prethodne hipoteze da je visok procenat osposobljavanja učenika za rad na samoj aplikaciji.

Hipoteza 3 – Imala je za zadatak da procijeni učinkovitost prethodne dvije hipoteze te da izvrši procjenu primjene *Microsoft Teams* aplikacije u njihovom učenju. Ukupno 82,22% učenika pozitivno se izjasnilo da u svom svakodnevnom obrazovanju redovno primjenjuje *Microsoft Teams* aplikaciju. S obzirom na poteškoće – nedostatak računara i računarske opreme, te nedostatka kvalitetne internet konekcije, učenici navedenih razreda su se blagovremeno prilagodili ovakvom načinu obrazovanja. Hipoteza je uspješno potvrdila i primjenu prethodne dvije hipoteze.

Hipoteza 4 – Ova hipoteza imala je za cilj da na osnovu ankete o elektronskom obrazovanju, te ankete o *Microsoft Teams* aplikaciji, i na osnovu kritičkog suda učenika ocijeni njihov stav o implementaciji e-obrazovanja i primjeni *Microsoft Teams* aplikacije tokom svakodnevnog obrazovanja. Ukupno 51,85% anketiranih učenika izjasnilo se da primjena aplikacija pomaže tokom učenja i da su se uspješno prilagodili novom načinu obrazovanja, dok 48,15% anketiranih učenika kazalo je da im novi način obrazovanja predstavlja poteškoću u obrazovanju i da smatraju da elektronsko obrazovanje negativno utiče na njihovo obrazovanje.

### 3.5. Uspješnost anketiranja

Na osnovu rezultata ankete sprovedene među učenicima možemo zaključiti da je anketa uspješno sprovedena i da su dobijeni podaci relevantni, te da opisuju stvarno stanje prilagođavanja učenika na novi način obrazovanja u Osnovnoj školi Donja Lovnica, Rožaje. Ukoliko rezimiramo poteškoće s kojima se ponajviše susreću učenici anketiranih razreda, dobićemo podatak da nedostatak računara i loša internet konekcija zasigurno predstavljaju najveći problem kako učenicima tako i profesorima. Na osnovu odrađene studije postignuti su empirijski rezultati koji pokazuju:

- da usvajanje modela e-učenja značajno poboljšava učeničke vještine;
- da efekat primjene IKT direktno utiče na vještine poznavanja IKT učenika;

- da je odnos učenika prema e-učenju nakon primjene e-učenja pozitivan;
- da primjena e-učenja nije direktno povezana sa sposobnostima prenošenja znanja vaspitača zbog mogućnosti upotrebe velikog broja materijala koji se mogu pronaći na internetu;
- da je studijsko zadovoljstvo, na osnovu prenosa instrukcija, direktno povezano s praksom predavača;
- da model učenja zasnovan na *e-learningu* ne poznaje društvene ili kulturne barijere;
- da se na osnovu konstruktivnog pristupa studiji e-učenja dolazi do poboljšanja/unapređivanja sposobnosti učenika za kritičko razmišljanje.

Na osnovu odrađene ankete uočljiv je zaključak pozitivnog uticaja elektronskog učenja na učenike. Principi učenja zasnovani na e-učenju daju nemjerljivo pozitivne rezultate. Na osnovu odrađene ankete konačni sud primjene e-učenja ne može biti relevantan zbog veličine uzorka, ali nalazi ovakvog istraživanja bi svakako mogli uticati na ideju generalizacije jedne veće studije na nivou više škola i više gradova kako bi se dobili relevantniji rezultati i na taj način stvorila slika konačnog suda o mogućnostima primjene e-učenja u obrazovanju. Takođe, *e-learning* zbog svoje fleksibilnosti i pristupačnosti mnogi smatraju savremenim načinom učenja (Mylonas, Tzouveli, 2004). Način učenja uz pomoć *e-learninga* može se smatrati doživotnim učenjem.

Na osnovu cjelokupnog istraživanja i interesovanja učenika za savremene tehnologije i mogućnosti postizanja adekvatnih ciljeva u savremenom obrazovanju učenika, možemo sa sigurnošću konstatovati da *Microsoft Teams* aplikacija pozitivno utiče na kreativno razmišljanje učenika i pomaže u savlađivanju zadatakog gradiva. Na taj način, adekvatnom primjenom s tradicionalnim načinom učenja, potpomaže cjelokupno obrazovanje učenika. Učenik kroz igru i zabavu savladava zadate oblasti, donosi subjektivni sud o tačnosti zadatakog pitanja i na taj način upotpunjuje svoje znanje, a učenjem iz pogrešnog odgovora nadograđuje kreativno razmišljanje. Jednom stečeno znanje na ovakav način je trajnije od znanja postignutog učenjem na tradicionalan način.

## Zaključak

Savremeno obrazovanje predstavlja nezaobilazan uslov opstanka i razvijanja modernog društva. Oblast informaciono-komunikacionih tehnologija svojim značajem i vezom sa ostalim naukama predstavlja jedan od najbitnijih činilaca za napredovanje i usavršavanje potreba ljudske zajednice. Informacione tehnologije predstavljaju jedan od bitnijih predmeta svih studijskih smjerova. Razni softverski paketi uz pomoć računara već gotovo deceniju našli su primjenu u izvođenju veoma bitnih i preciznih poslova. Savremenim načinom učenja i edukovanja kao što je elektronsko učenje i učenje na daljinu omogućen je pristup potrebnim znanjima i informacijama svim ljudima kojima je znanje potrebno. Zahvaljujući e-učenju obrazovanje više ne možemo smjestiti isključivo u oblast tradicionalne učionice. Svjetski trendovi u obrazovanju smještaju digitalno učenje na jedno od vodećih mjesta savremenog edukovanja. Pravilnim korišćenjem digitalnog učenja postižu se veoma pozitivni efekti u edukaciji i obrazovanju. Međutim, moramo biti svjesni da internet i računari imaju i svoje loše strane. Bez adekvatne pomoći kompetentnog predavača u edukaciji i korišćenju informacionih tehnologija, mogu nastati i negativne posljedice. Na internetu se na dnevnom nivou ažurira veliki broj materijala. Neophodno je da svaka obrazovna institucija oformi elektronsku učionicu s potrebnom bazom podataka kako bi svojim korisnicima priuštila potrebne materijale za edukaciju. Dobro koncipiran sadržaj e-učenja je prilagodljiv i primjenjiv za potrebe svakog učenika pojedinačno. Bilo da je riječ o marljivim učenicima, učenicima s manjom sposobnošću pamćenja ili licima s posebnim obrazovnim potrebama, e-učenje pruža dodatnu potporu u usavršavanju znanja i ovladavanja potrebnim znanjima.

*Microsoft Teams* softver za učenje pored pomoći u usvajanju i pamćenju novih informacija, učenicima omogućava da razvijaju emocionalne i socijalne vještine. Softveri koji se koriste za vrijeme nastave mogu biti osmišljeni raznim bojama. Na osnovu takvog prikazivanja informacija aktiviraju se obje moždane hemisfere i učenik lakše pamti i prihvata nove informacije. Praktična nastava je pokazala da učenici koji prate nastavu osmišljenu na osnovu multimedijalnog sadržaja lakše i brže prihvataju nove informacije u poređenju s učenicima koji uče na tradicionalan način, uz pomoć knjige. Učenje preko *Microsoft Teams* platforme pozitivno utiče na različite aspekte dječijeg razvoja. U fizičkom smislu razvija se koordinacija na nivou ruka – oko – sluh, dok u intelektualnom pogledu djeca imaju mogućnost razvijanja memorije i boljeg pamćenja. *Microsoft Teams* softver koji je ustupljen obrazovnim ustanovama na korišćenje, predstavlja savremenu interaktivnu elektronsku učionicu namijenjenu učenicima u njihovom svakodnevnom obrazovanju. Primjena ovakvog načina obrazovanja u tradicionalnom obrazovanju učenika zahtijevala bi određenu pripremu učenika,

nastavnika i samog sistema. Budući da je zbog složene epidemijske situacije (izazvane koronavirusom) Ministarstvo prosvjete Crne Gore odlučilo da se prilagodi ovakvim izazovima (da učenicima obezbijedi nesmetan nastavak školovanja), možemo sa sigurnošću kazati da je ovaj poduhvat dao željene rezultate. Sama platforma kreirana je da korisnicima omogući nesmetano manipulisanje različitim vrstama sadržaja. Aplikacija je sama po sebi interaktivna, edukativna i univerzalna za različite tipove namjene. *Microsoft Teams* platforma kreirana je kako za računare tako i za *smart uređaje*. Gorući problemi koji se javljaju tokom obrazovanja zasnovanog na *Microsoft Teamsu*, ogledaju se u nedostatku kvalitetne internet konekcije i neposjedovanju kvalitetne računarske opreme.

## Literatura

1. Dr Nebojša M. Denić, Dr Dalibor Petković (2018) udžbenik *Obrazovni softver*, Prirodno matematički fakultet Univerzitet u Prištini.
2. Dragana, G. (2008) *Elektronsko učenje*, Tehnički fakultet Mihailo Pupin, Zrenjanin.
3. Dušan, K. (2011) *Online učenje, E-learning*, Sarajevo.
4. Maja, Č., Mario, J. (2012) *E-učenje: koncept i primjena*, Školska knjiga, Zagreb.
5. Nebojša Denic, Merdan Zejnelagić, Nataša Kontrec (2018) *A comparative analysis of electronic and traditional learning* Centre for Evaluation in Education and Science.
6. Valentin, K. i Velimir, D. (2014) *E-učenje E-learning, Razvoj-Tehnologija-Budućnost*, LINK group, Beograd.

[http://www.mju.gov.me/biblioteka/strategije\\_i\\_akcioni\\_planovi](http://www.mju.gov.me/biblioteka/strategije_i_akcioni_planovi)  
pristupljeno (1. 9. 2020. god.)

<https://www.chorus.co/resources/news/microsoft-teams-a-beginners-guide-to-teams-in-office-365>  
pristupljeno (1. 9. 2020. god.)

## APPLICATION OF E-LEARNING AND MICROSOFT TEAMS APPLICATIONS IN EDUCATION

### **Abstract**

There is an increased use of the term lifelong learning in education. The most frequently applied method in lifelong education in the world is distance learning or electronic education. Along with the progress of information and communication technologies, electronic learning or e-learning has also developed. The concept of e-learning unites educational institutions, lecturers and students at all times with the help of ICT with *smart* environment the addition to it. *Smart* interactive environment based on *smart* technologies represents an evolutionary solution in the field of knowledge acquisition based on the application of computers in education. *Smart* technology started a new technological revolution, and consequently the revolution in education. However, excessive use of mobile phones and the Internet causes users to become dependent on modern technologies, as it is the case with younger population. However, the modern phone, based on smart technology, represents a portable computer with multiple uses. The Internet is a huge treasure of electronic content; therefore, the modern education system (use of computers and the Internet) should enable/facilitate its users to improve their education.

The aim of this paper is to describe advantages of e-learning with all possibilities ways of its application in learning that can be considered lifelong learning. The paper will present the difference between the traditional form of teaching and teaching based on e-learning. To show the said difference the research study was conducted about the application of e-learning and the Microsoft Teams application in modern education. Surveys were conducted and data were obtained on e-education as well as the achievements obtained in regular education thanks to the usage of Microsoft Teams application.

**Key words:** *e-learning, e-learning, e-education.*



Mojca SELJAK<sup>1</sup>

## STRAH PRED USTNIM OCENJEVANJEM ZNANJA

### Povzetek

Pri poučevanju matematike se pogosto srečujem s strahom pred ustnim ocenjevanjem znanja. Učenci so v veliki večini prestrašeni, saj morajo pred razredom izkazati svoje znanje in strah pred neuspehom ali zasmehovanjem sošolcev jih ohromi do te mere, da ne morejo izkazati naučenega znanja. Med ocenjevanjem znanja so blede, se potijo, hitro jim bije srce, delujejo zmedeni in so vidno v nelagodnem položaju, kar pogosto vpliva tudi na pridobljeno oceno. Tako radi odlašajo z ustnim ocenjevanjem znanja, se izmikajo, prosijo, če so lahko vprašani v klopi, namesto pred tablo. Strah lahko postane tako velik, da se v ustno ocenjevanje znanja vključi šolska svetovalna služba, ki pomaga učencem premagovati strah. Učenci so občasno upravičeni do ocenjevanja znanja izven razreda.

**Ključni pojmi:** *Strah, ustno ocenjevanje znanja, NLP (nevro-lingvistično programiranje), delavnica.*

---

<sup>1</sup> Mojca Seljak, profesorica matematike in tehnike, Osnovna šola Grm, Novo mesto, Slovenija, mojster praktik neurolingvističnega programiranja, coach praktik.

## Uvod

Model nevrolingvističnega programiranja (v nadaljevanju NLP) je nastal v zgodnjih sedemdesetih letih na podlagi skupnega dela Johna Grinderja, ki je bil tedaj asistent lingvistike na univerzi California v Santa Cruzu in Richarda Bandlerja, študenta psihologije na tej univerzi. Richard Bandler se je zelo zanimal za psihoterapijo. Skupaj z Grindermem sta preučevala Virginijo Satir, Milтона Eriksona in Frica Perlsa, ki so imeli velik ugled pri terapevtskem delu. Preučevala sta njihov nastop in sklenila, da je mogoče identificirati osnovne elemente uspešnega nastopa. Ugotovila sta, da se lahko tudi drugi ljudje naučijo teh elementov in lahko tudi nastopajo kot učni model«. Tako model NLP temelji na različnih smereh psihoterapije, lingvistike in kibernetike, kar omogoča zelo neposredno in učinkovito intervencijo pri spreminjanju vedenja. Ti trije terapevti, ki sta jih avtorja modelirala, so bili zelo različne osebnosti, uporabljali pa so podobne osnovne modele. Te modele sta prevzela, jih izboljšala in oblikovala izpopolnjen model, uporaben za uspešno komunikacijo, osebnostna sprememba, pospešeno učenje. Model NLP se je hitro razvijal. V ZDA je v dveh letih okrog 100.000 ljudi absolviralo urjenje NLP. Spomladi leta 1976 sta se Grinder in Bandler sestala v Santa Cruzu in povezala dotedanje rezultate. Tako je nastalo nevrolingvistično programiranje. Pri tem pomeni:

*Neuro* – nevrološka, povezano z živčnim sistemom in možgani, po njih pa z našimi čuti (sluh, vid, občutki, vonj, okus), s spominom in z domišljijo.

*Lingvistično* – jezik, ki odslikava vzorce in strukturo našega mišljenja. Z njim poimenujemo svoje izkušnje in izmenjujemo ter povezujemo svoje »notranje zemljevide« oziroma osebne podobe sveta, ki so pri vsakomer med nami različne. Jezik ne pomeni samo simbolov, ki označujejo pojave okrog nas, to je besed, temveč vključuje tudi govorico telesa, torej vse, s čimer posredujemo svoja sporočila drugim ljudem.

*Programiranje* – proces učenja, ki temelji na načrtnem in k cilju usmerjenem ravnanju. Učenje pomeni dopolnjevanje znanih poti z novimi učinkovitejšimi strategijami. Pomeni tudi več možnosti za izbiro vedenja in ravnanja v določeni življenjski okoliščini (Padežanin, (1996), Nevrolingvistično programiranje, *An-dragoška spoznanja*, br.2, str 19-22).

V osnovni šoli je vrsto izzivov, ki jih lahko rešujemo z NLP tehnikami. Za čim večjo učinkovitost izvajanja NLP tehnik je priporočljivo, da učitelj poskrbi za umirjeno in vzpodbudno okolje, kjer se učenci počutijo varne in sprejete. Pred začetkom izvajanja katerekoli tehnike z učenci vzpostavimo dober stik, saj je prav od dobrega stika z učenci odvisno, kako dobro bodo sprejeli izziv. V ta namen je zaželeno, da se pred izvajanjem nove tehnike učence sprosti s pomočjo vaje za sproščanje – meditacije. Pri izvajanju tehnik je ključno, da

želimo učenca popeljati iz stanja K- (negativno čustveno stanje) v stanje K+ (pozitivno čustveno stanje). Za večino težav, ki jih imajo učenci v osnovni šoli obstaja NLP tehnika, s pomočjo katere si lahko pomagamo. Učencu pokaže pot, da s pomočjo notranjih virov samostojno najde pot do razrešitve problema. Na koncu vsake tehnike naredimo še korak v prihodnost, da preverimo, če je novo vedenje znotraj »ekološkega« okvirja – da nobenemu ne škodi in da je totalno pozitivno ter kakšne pozitivne učinke bo imelo to novo vedenje v prihodnosti. V tem članku bom predstavila uporabo tehnike: »Generator novega vedenja« (Vaknin, 2008), prirejeno v delavnico »strah pred ustnim ocenjevanjem znanja«.

### **Generator novega vedenja (primer uporabe tehnike)**

Učenec ima težave z vedenjem, ki ovira ostale ali njega samega. Generator novega vedenja je tehnika, ki nam pomaga pridobiti želeno vedenje v določeni situaciji (Turnšek Mikačič, 2022).

### **Spreminjanje vedenja**

- Vzpostavimo dober stik z učencem.
- Učenec izbere vedenje, ki ga želi imeti v določeni situaciji.
- Učitelj pomaga učencu pri izbiri osebe (realna ali fiktivna), ki takšno vedenje ima – disociirano.
- Učenec naj vidi in sliši to osebo, kako se vede v njegovi izbrani situaciji. Če učenec ni zadovoljen z modelom, poišče drugega
- Učitelj vodi učenca skozi film, tako da se vidi v vlogi modela (disociirano) – če ni zadovoljen, spremenimo film, da mu ustreza.
- Učenec vstopi v čevlje svojega modela (asociirano) in preveri, če je zadovoljen.
- Učitelj vpraša učenca, kaj vidi sedaj, ko je stopil v čevlje svojega idola, kako se počuti, kaj sliši, kako se obnaša...
- Učitelj ga nato povpraša, kako se bo on sam počutil v prihodnji, podobni situaciji – ko bo naslednjič ustno vprašan.
- Pomembno: ne sodimo, ne sugeriramo → le sprašujemo in vodimo po danih korakih.
- Strategija nekoga drugega ali naša dobra strategija iz preteklosti nam pomaga, da uspešno rešimo neko situacijo.

## Potek vaje

Učence sprostim s pomočjo sproščujoče glasbe in vodenega sproščanja (Snel, 2013). V sproščenem stanju jih pozovem, naj ozavestijo notranje vire moči, kaj lahko naredijo sami za to, da imajo manj treme, kaj jim lahko pomaga, da jih ne bo več strah ali vsaj, da jih bo manj strah. Učenci si izberejo neko pozitivno vedenje, ki bi ga želi imeti med ustnim ocenjevanjem znanja. V mislih izberejo osebo, ki ima takšno vedenje. Osebo, ki nima nikakršnega strahu pred ustnim ocenjevanjem znanja. Ta oseba je lahko resnična ali plod domišljije. Osebo si zamislijo na filmu, kot, da jo gledajo na televiziji. Osebo si dobro ogledajo. Opazujejo, kako se obnaša, kako sproščena je, kako govori, kakšen je njen ton glasu, kako je samozavestna. Ali je dobro pripravljena na ustno ocenjevanje znanja? Tudi, če ji kaj ne gre, se ne zmede in se trudi po svojih najboljših močeh. Če učenec ni zadovoljen z modelom, lahko poišče drugega, ki mu je še bolj všeč - vajo ponovimo. Nato učenec vstopi v film, kot bi stopil v čevlje te osebe in preveri, kako se počuti, kaj vidi, kaj sliši... Na tak način lahko učenec uporabi strategijo nekoga drugega ali namišljenega učenca in se tako uspešno reši ali vsaj močno zmanjša svoj strah pred ustnim ocenjevanjem znanja.

Svetovalni model se od drugih razlikuje po tem, da ne brska po preteklosti, pač pa prihodnost pripelje v sedanjost in preveri, če bo zadeva v prihodnosti delovala.

Učenci lahko izvajajo vajo tudi v parih, po predhodnih navodilih učitelja. Po uspešno opravljeni vaji lahko izvajajo vajo samostojno doma.

## Zaključek

Delavnico sem v razredu že večkrat izvajala in resnično lahko pohvalim njene pozitivne učinke. Učenci so po opravljeni delavnici bolj samozavestni, saj ugotovijo, da imajo oni sami moč, da se znebijo strahu pred ustnim ocenjevanjem znanja. V sproščenem stanju močno razširijo svoj nabor strategij za preprečevanje treme pred ustnim ocenjevanjem znanja. Ugotovijo, da je velik ključ do uspeha temeljita priprava na ocenjevanje znanja in da jim lahko znanje in obvladovanje snovi vlije samozavest, ki jo nujno potrebujejo za bolj sproščen in samozavesten pristop do ustnega ocenjevanja znanja.

## Literatura

1. Padežanin, S. (1996). Nevrolingvistično programiranje, Andragoška spoznanja, vol. 2, br. 4, str. 19-22.
2. Vaknin, S (2008), *The Big Book Of NLP Techniques: 200+ Patterns & Strategies of Neuro Linguistic Programming*, Inner Patch Publishing
3. Turnšek Mikačić, M. (2020). Interno gradivo programa usposabljanja za NLP mojster - praktik
4. Snel, E. (2019). *Sitting Still Like a Frog: Mindfulness Exercises for Kids (and Their Parents)*, Shambhala.

## STRAH OD USMENOG OCJENJIVANJA ZNAJJA IZ MATEMATIKE

### Rezime

U nastavi matematike često se susrećemo sa strahom od usmenog ocjenjivanja znanja. Većina učenika je uplašena. S obzirom na to da svoje znanje moraju pokazati pred razredom, strah od neuspjeha ili ismijavanja od strane njihovih drugara parališe ih do te mjere da ne mogu pokazati usvojeno znanje. Tokom usmene provjere znanja, oni su blijedi, znoje se, srce im ubrzano lupa, djeluju zbunjeno, te je primjetan njihov neugodan položaj, što često utiče i na dobijenu ocjenu. Zato vole odgađati usmeno ocjenjivanje znanja, izmicati, pitati za mogućnost odgovaranja na pitanja dok su u klupi umjesto pred tablom. Strah može postati toliko intenzivan da se u usmeno ocjenjivanje znanja uključuje i školska savjetodavna služba, koja pomaže učenicima da prevladaju strah. Učenici povremeno imaju pravo na provjeru znanja van odjeljenja.

**Ključne riječi:** *strah, usmeno ocjenjivanje znanja, NLP (neurolingvističko programiranje), radionica.*



# **NASTAVNO-VASPITNI RAD**







Marina ANDRIJEVIĆ PETROVIĆ<sup>1</sup>  
Vladimir PETROVIĆ<sup>2</sup>

## PRIMJENA DEMONSTRACIONIH EKSPERIMENATA I PROJEKATA U NASTAVI FIZIKE IZ OBLASTI ZVUKA

### Rezime

Za proizvodnju zvuka, neko tijelo mora vibrirati, bilo da se radi o gitari, proizvođaču zvuka iz grla, ili o zvučnicima radija. Mi čujemo zvuk zato što vibracije vazduha čine da bubna opna vibrira, i ove vibracije se transformišu u nervne signale koji se šalju u mozak. Slično, mikrofoni detektuju vibracije u vazduhu i transformišu ih u električne signale. Lekcije iz oblasti zvuka detaljnije se izučavaju u osmom razredu osnovne škole, i to u sklopu izučavanja mehaničkih talasa. U ovom radu analizirana je primjena demonstracionih eksperimenata i projekata u nastavi fizike iz oblasti zvuka. Ovakav pristup nastavi pripada aktivnim metodama učenja. U njima su učenici aktivni kreatori nastavnog procesa. Na taj način učenici stiču znanja koja su trajnija i upotreba ovih metoda pozitivno utiče na razvijanje kritičnog mišljenja i ključnih kompetencija.

**Ključne riječi:** *nastava fizike, demonstracioni eksperimenti, projekti, zvuk.*

---

<sup>1</sup> Marina Andrijević Petrović, profesorica fizike u Osnovnoj školi „Radojica Perović“, Podgorica.

<sup>2</sup> Vladimir Petrović, profesor fizike u Osnovnoj školi „Jovan Tomašević“, Virpazar, Bar.

## Uvod

U nastavnom planu i programu fizike za osnovne škole zvuk se izučava u osmom razredu i to u trećem klasifikacionom ciklusu. Zvuk je najpoznatiji primjer mehaničkog talasa. Pod pojmom zvuka se podrazumijeva pojava koju možemo osjetiti koristeći čulo sluha. Pomoću čula sluha možemo registrovati samo one vrste talasnog kretanja koji se nalaze u određenom opsegu frekvencija, koji se kreće od 20 Hz do 20 000 Hz. Brzina prostiranja zvuka različita je u različitim sredinama. Ona je skoro milion puta manja od brzine svjetlosti. Zvuk se ne prostire kroz bezvazdušni prostor. To se može provjeriti tako što se budilnik stavi pod stakleno zvono i pumpom se isisa vazduh ispod zvona. Iako se vizuelno primjećuje da je budilnik aktivan, on se ispod ovog zvona ne čuje. Dakle, za prostiranje zvuka potrebna je sredina.

Fizika je osnovna (prirodna) nauka i kao takva ona u sebi objedinjuje eksperimentalna i teorijska iskustva o nama i svijetu koji nas okružuje. Fizički principi i zakoni se formulišu precizno, najčešće jezikom matematike, a to od učenika zahtijeva određeni nivo apstrakcije. Upravo tu do značaja dolaze eksperimenti kao sastavni dio nastave fizike. Uz eksperimente učenici lakše razumiju, prihvataju i uče, naročito ako i oni sami učestvuju u njihovom izvođenju. Takođe, eksperimenti su obično osmišljeni tako da se, na osnovu njih, iz posmatrane pojave izdvajaju suštinske odlike. U ovom radu navešćemo određeni broj eksperimenata koji se mogu primijeniti prilikom realizacije časova u kojima se izučava zvuk. Ono što je za ove eksperimente karakteristično jeste da se oni mogu realizovati kako na redovnoj nastavi, tako i na dopunskoj i dodatnoj nastavi ili na određenim vannastavnim aktivnostima, poput školskih dana nauke. Za njihovu realizaciju gotovo da ne postoje ograničenja jer je pribor koji se koristi veoma jednostavan i dostupan.

S druge strane, može se istaći da projektna nastava, u fizici, kod učenika razvija samostalnost u obavljanju zadatog, savlađivanju gradiva, kao i stvaranje kritičkog mišljenja. Projekti mogu biti individualni, grupni, odjeljenjski, razredni ili školski. Takođe, projekti se mogu razvrstati i u zavisnosti od teme kojom se bave. Jedan tip se bavi životnim, realnim pitanjima iz neposredne okoline učenika i teži da rezultira nekom promjenom, dok se drugi tip projektne nastave bavi simulacijama u okviru koje se učenici bave udaljenim problemima koji nijesu iz njihove neposredne okoline. Rezultati projektne nastave mogu biti predstavljeni pomoću: školskih novina, izložbe, predavanja za roditelje, kratkog film, naučnog istraživanja.

## Demonstracioni eksperimenti iz oblasti zvuka

Osnovno sredstvo u nastavi fizike je fizički eksperiment. Nikakva druga sredstva ne mogu da zamijene neposredno posmatranje fizičke pojave. Fizički eksperiment predstavlja izazivanje pojave koja se proučava pod naročito podešenim uslovima koji se mogu kontrolisati i mijenjati, a koji su najpodesniji za njeno posmatranje i proučavanje. Jedna od karakteristika svakog fizičkog eksperimenta je da eksperimentator po ličnom nahođenju izaziva pojavu koju treba proučiti i to onda kada je najcjelishodnije i pod potrebnim uslovima, što zavisi od cilja demonstracione pojave, tj. izvođenja eksperimenta. Druga karakteristika je slobodno mijenjanje pojave koja se proučava, tj. izolovanje pojedinih parcijalnih procesa i njihovo izolovano mijenjanje. Nauka o zvuku može da se približi kroz niz zanimljivih eksperimenata.

### Eksperiment 1.

Naziv eksperimenta: *Detektor zvučnih talasa* (slika 1)

Cilj eksperimenta: Pokazati da se zvuk prostire kroz vazduh.

Potreban pribor: balon, makaze, konzerva, elastična traka, ogledalce.

Izvođenje eksperimenta: Pažljivo skini poklopac i dno limene konzerve. Isijeci krug iz balona i rastegni ga preko jednog kraja konzerve. Zalijepi ogledalce na sredinu balona. Stavi konzervu na čvrstu podlogu. Zatamni prostoriju, osvijetli ogledalce i posmatraj odraz svjetlosti na zidu. Vikni ispred konzerve.

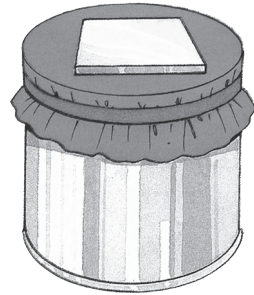
Objašnjenje eksperimenta: Kada vičeš blizu konzerve, izazivaš vibracije vazduha i stvaraš zvučne talase. Ti talasi se kroz vazduh prostiru do konzerve i podstiču opnu od balona da vibrira. Zbog toga se ogledalce trese i pomjera odraz svjetlosti na zidu.

### Eksperiment 2.

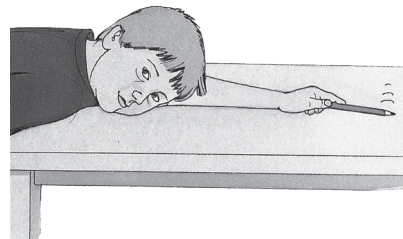
Naziv eksperimenta: *Brzina zvuka* (slika 2)

Cilj eksperimenta: Pokazati da se zvuk prostire različitim brzinama kroz različite sredine.

Potreban pribor: sto, olovka.



Slika 1. *Detektor zvučnih talasa*



Slika 2. *Brzina zvuka*

Izvođenje eksperimenta: Stani pored kraja stola. Nagni se i kucni olovkom po stolu. Zatim spusti uho na sto. Kucni olovkom po stolu. Zvuk je glasniji kada ga slušaš kroz sto.

Objašnjenje eksperimenta: Zvuk se kroz čvrste predmete prostire višestruko brže nego kroz vazduh.

### Eksperiment 3.

Naziv eksperimenta: *Napravi telefon* (slika 3)

Cilj eksperimenta: Pokazati da je jačina zvuka obrnuto proporcionalna s rastojanjem od izvora zvuka.

Potreban pribor: dvije plastične čaše, plastelin, spajalica, kanap.

Izvođenje eksperimenta: Pomoću olovke i plastelina napravi rupu na dnu dviju papirnih čaša. Provuci jedan kraj dugačkog kanapa kroz dno jedne čaše. Zakači spajalicu za kraj kanapa unutar čaše. Isto uradi s drugim krajem kanapa i drugom čašom. Razmakni čaše tako da se kanap zategne. Govori u jednu čašu, a tvoj pomoćnik neka sluša iz druge čaše.

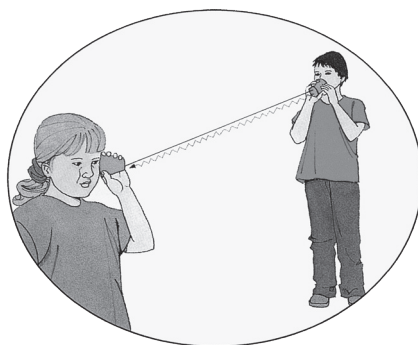
Objašnjenje eksperimenta: Kada govoriš u čašu, vazduh u čaši vibrira. To uzrokuje treptaje u bokovima čaše, kanapu i drugoj čaši. Ti se treptaji registruju kao zvuk. Zvuk se prostire u svim pravcima. Što si dalji od izvora zvuka, zvuk ti djeluje tiši.

### Eksperiment 4.

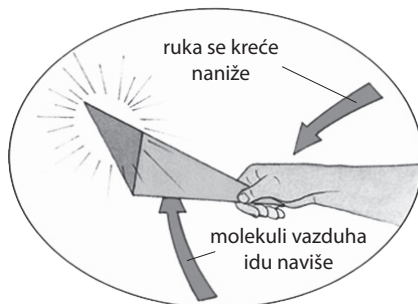
Naziv eksperimenta: *Proizvodnja buke* (slika 4)

Cilj eksperimenta: Pokazati da buka izaziva bol u ušima.

Potreban pribor: debeo karton, smeđi papir, makaze, lenjir, lijepak.



Slika 3. *Napravi telefon*



Slika 4. *Proizvodnja buke*

Izvođenje eksperimenta: Isijeci trougao od debelog kartona širok 20 cm i dugačak 20 cm. Isijeci drugi trougao od smeđeg papira, širok 10 cm i dugačak 20 cm. Pažljivo zalijepi jedan trougao za drugi. Savij dobijeni oblik napola, preko sredine. Zavuci smeđi papirni trougao ispod kartonskog trougla. Uhvati pucaljku, ispruži ruku koliko možeš i malo je podigni. Naglo trzni ruku naniže tako da smeđi trougao izleti napolje. Na ovaj način proizvodi se buka.

Objašnjenje eksperimenta: Kada se ruka kreće naniže, molekuli vazduha idu naviše. Vazduh ulazi ispod kartonskog trougla. Vazduh istiskuje smeđi papirni trougao uz prasak. Buku proizvodi papir koji udara o vazduh i tjera ga da vibrira u kratkim brzim talasima.

### **Eksperiment 5.**

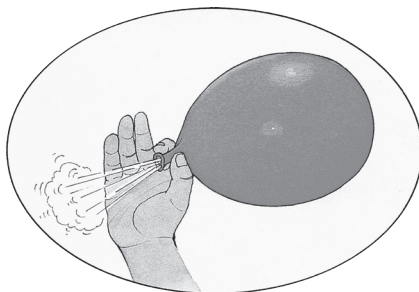
Naziv eksperimenta: *Eksperimentiši sa bukom* (slika 5)

Cilj eksperimenta: Pokazati da buka po-drazumijeva veoma glasne praske i udarce, ali i da buka može biti tiha.

Potreban pribor: balon i igla.

Izvođenje eksperimenta: Naduvaj balon, ali ga nemoj vezati. Rastegni vrat balona i polako ispusti izvjesnu količinu vazduha. Slušaj dobijenu buku. Ponovo naduvaj balon i veži ga. Probuši balon iglom. Analiziraj kako se zvuk razlikuje u jednom i drugom slučaju.

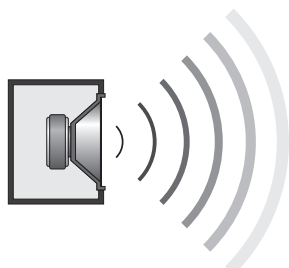
Objašnjenje eksperimenta: Kad rastegneš vrat balona i ispustiš vazduh, vrat vibrira veoma brzo i stvara visoke zvukove. Kad probušiš balon, sav se vazduh najednom oslobađa. Iznenadnim oslobađanjem vazduha izaziva se udarni talas. Udarne talase čujemo kao praske i eksplozije.



Slika 5. *Buka može biti tiha*

## Primjer pripreme za čas iz fizike iz oblasti zvuka

### PISANA PRIPREMA ZA IZVOĐENJE NASTAVNOG ČASA IZ FIZIKE



Naziv škole:	OŠ „Jovan Tomašević“, Virpazar, Bar OŠ „Radojica Perović“, Podgorica
Nastavnik:	Vladimir Petrović Marina Andrijević Petrović
Razred:	VIII
Broj časa:	53
Obrazovno- -vaspitni ishod:	Na kraju učenja učenik/učenica će biti sposoban da objasni mehaničke oscilacije i talase
Ishodi učenja	Tokom učenja učenik/učenica će moći da: – objasni šta je zvuk; – razlikuje vrste zvuka (infrazvuk, čujni zvuk, ultrazvuk).
Tip časa:	Obrada novog nastavnog sadržaja
Oblik rada:	individualni, frontalni
Novi pojmovi i sadržaji:	Zvuk
Nastavne metode:	metoda usmenog izlaganja, ilustrativno-demonstrativna metoda
Nastavna sredstva: (vizuelna, auditivna, audio-vizuelna i tekstualna)	kreda, tabla, udžbenik, već spremljeni demonstracioni eksperimenti
Korelacija:	Zaštita životne sredine (razlikuje izvore, nivoe i tipove buke, istražuje uticaj na životnu sredinu)

ELEMENTI ZA SCENARIO ČASA		Vremenska dinamika
<p>UVODNI DIO ČASA: Evokacija</p> <p>(motivacija, skretanje pažnje u vezi sa ciljem časa...)</p>	<p>Na početku časa nastavnik upoznaje učenike sa sadržajima časa. Zadaje učenicima da kažu svoje asocijacije na riječ 'zvuk'. Nastavnik izvodi sa učenicima eksperiment 1. Učenici analiziraju eksperiment i daju objašnjenja eksperimenta.</p>	5 min
<p>GLAVNI DIO ČASA: Razumijevanje znanja</p> <p>(izlaganje gradiva, očiglednost, logičnost, postupnost, sistematičnost teze...)</p>	<p>Na početku glavnog dijela časa nastavnik objašnjava učenicima da tijelo koje osciluje stvara zgušnjavanje i razređivanje vazduha koje se prenosi kroz vazduh u obliku uzdužnih talasa. Nastavnik zajedno sa učenicima analizira tabelu koja se nalazi na 134 strani udžbenika iz fizike za osmi razred osnovne škole. Učenici dolaze do zaključka da se vazduh kreće različitim brzinama u različitim sredinama. Nastavnik zajedno sa učenicima radi eksperiment 2 koji upravo za cilj ima da dokaže prethodno napisano.</p> <p>Nastavnik objašnjava šta je ultrazvuk, a šta infrazvuk. Nastavnik objašnjava učenicima da što je izvor zvuka dalji od nas to je zvuk tiši. Zajedno sa učenicima demonstrira i objašnjava eksperiment 3.</p>	36 min
<p>ZAVRŠNI DIO ČASA: Refleksija</p> <p>(zaključak, pregled gradiva, domaci, kratka provjera, pitanja, najava...)</p>	<p>Nastavnik zajedno sa učenicima analizira čas. Dolaze do zajedničkih zaključaka u vezi sa uspješnošću realizacije časa. Učenici ispunjavaju kratak evaluacioni listić (prilog).</p>	4 min
<p>Evaluacija časa od strane nastavnika:</p>		

**Prilog: EVALUACIONI LISTIĆ ZA UČENIKE**  
**(listić je anoniman – ne potpisivati ga)**

1. Da li ti se dopada čas?

DA NE NE ZNAM

2. Da li si zadovoljan objašnjenjima nastavnika?

DA NE NE ZNAM

3. Da li si zadovoljan svojim angažovanjem na času?

DA NE NE ZNAM

4. Ako ti se dopada čas, koji dio časa ti se najviše dopada?

---

5. Ako želiš, iznesi svoje kritike, pohvale, stavove...

---

### **Projekat: Buka kao zagađivač životne sredine**

#### **Ciljevi i ishodi projekta**

Glavni cilj projekta *Buka kao zagađivač životne sredine* jeste detaljnije upoznavanje s bukom i njenim uticajem na svakodnevni život ljudi. Uobičajeno je da se za zagađivače životne sredine najčešće podrazumijeva otpad i zagađenje vazduha ili rijeka. Međutim, naglom izgradnjom gradova, poput Podgorica i Bara, pojavio se još jedan veoma značajan zagađivač, a to je buka. Pri realizaciji ovog projekta učenici će moći da:

- razumiju uticaj buke na kvalitet života, naročito u urbanim sredinama;
- razvijaju vještine komunikacije i saradnje pri grupnom radu;
- razvijaju vještine istraživanja i rješavanja problema;
- analiziraju predložena rješenja;
- primjenjuju dobijena znanja pri rješavanju zadataka.





Slika 6. Na časovima projektne nastave

Nakon realizacije svih zadatih aktivnosti učenici zajedno s nastavnikom fizike mogu organizovati prezentaciju u holu škole na kojoj će predstaviti sve ono što su otkrili tokom ovog projekta. Tokom demonstracije nekih jednostavnih eksperimenata učenici pokazuju posjetiocima šta je to zvuk, odnosno buka, i kako djeluje na čovjeka. Predlaže se da nastavnik učenicima ponudi obrazac kojim ga upućuje u istraživanje, a koji je prikazan u tabeli 1.

Tabela 1: Predlog obrasca za istraživanje

PROJEKAT	Buka kao zagađivač životne sredine
ISTRAŽIVANJE	<p>Potraži u udžbeniku, enciklopediji ili na internetu šta je buka i kako djeluje na čovjeka. Detaljnije analiziraj skalu s decibelima (jačinom zvuka) i odgovori na sljedeća pitanja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Od čega zavisi buka?</li> <li>2. Kaka se buka može anulirati?</li> <li>3. Zašto neke prostorije imaju bolju ili lošiju akustiku?</li> <li>4. Zašto se aerodromi konstruišu na mjestima koja su slabo naseljena?</li> <li>5. Koje sve eksperimente (pored predloženih) možeš upotrijebiti kako bi objasnio buku?</li> </ol>

PRETPOSTAVKA	Iskustvo nas navodi na pretpostavku da se jačina zvuka smanjuje ukoliko se poveća rastojanje između prijemnika zvuka i izvora zvuka. Takođe, različite mašine daju različite jačine zvuka. Iskustvo nam govori da ukoliko je neka kuća ili stan obložena nekim materijalom koji apsorbira zvuk, kao što je sunder, buka neće tako lako prodirati u unutrašnjost ovih prostorija. Iskustvo nam govori da je za ljudsko uho priyatniji život na selu nego u centru grada. Jedan od ciljeva ovog projekta jeste da ispitamo sve te situacije.
PRIBOR I MATERIJAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>– radni listovi sa zadacima za istraživački rad u grupama;</li> <li>– radni listovi s tablicama;</li> <li>– tekst različitih zadataka;</li> <li>– pribor za izvođenje demonstracionih eksperimenata;</li> <li>– različiti pano i PowerPoint prezentacije.</li> </ul>
UPUTSTVA ZA RAD	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pismeno razradi, korak po korak, sve postupke koje smatraš bitnim za realizaciju ovog projekta.</li> <li>2. Analiziraj rezultate demonstracionih eksperimenata.</li> <li>3. Analiziraj akustiku prostorije s namještajem i bez namještaja.</li> <li>4. Analiziraj buku u različitim prostorijama u školi. Možeš iskoristiti različite aplikacije za registraciju zvuka koje se nalaze na <i>google play</i> prodavnici.</li> <li>5. Sebi postavi zadatak da otkriješ i prezentuješ na koji bi način promijenio uticaj buke na svakodnevni život stanovnika grada u kojem živiš.</li> <li>6. Prikupi što je više istorijskih činjenica o buci kao zagađivaču životne sredine.</li> </ol>
EVALUACIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nakon projekta možeš da uporediš šta si znao/znala prije projekta, a šta si saznao/saznala tokom projekta, ispunjavanjem evaluacionih listića koje možeš sastaviti zajedno sa svojim nastavnikom.</li> <li>– Rezultate tvog rada mogu ocjenjivati kako stručna lica tako i ostali zainteresovani, ispunjavanjem upitnika (onlajn) koji možeš osmisliti sa svojim nastavnikom.</li> </ul>

## Zaključak

U ovom nastavno-vaspitnom radu prezentovali smo određeni dio sadržaja koji se može koristiti u realizaciji nastave fizike koja se odnosi na oblast zvuka. Iako je ovaj rad prevashodno namijenjen nastavnicima fizike u osnovnim školama, vjerujemo da može biti koristan i nastavnicima fizike koji predaju u srednjim školama. Primjerom pripreme za čas fizike ukazali smo na koji način se konkretno na času fizike mogu iskoristiti demonstracioni eksperimenti. S druge

strane, predložen je projekat kojim se izučava buka kao fenomen modernog doba odnosno kao jedan od zagađivača životne sredine. Uobičajeno je da se u svakodnevnom govoru pod zagađivačima životne sredine podrazumijeva analiza bacanja otpada ili zagađivanja rijeka ili vazduha. Buka je još jedan faktor kojim se zagađuje životna sredina. Buka je nevidljiva, pa se većina učenika iznenadi kada se buka tretira kao zagađivač.

Treba imati u vidu da buka negativno utiče na čovjeka, i da u određenim situacijama može izazvati smrt. Uticaj geometrijskog izgleda prostorija na kvalitet zvuka u samoj prostoriji izučavan je još u staroj Grčkoj. To se posebno može primijetiti prilikom izgradnje pojedinih prostorija hramova u kojima su se najverovatnije održavala predstave. Ovaj problem akustike prostorija i danas postoji. U idealnom slučaju gledaoci predstave bi trebalo da podjednako dobro čuju glumce na pozornici bez obzira na to u kojem se redu nalazili. Takođe, postavlja se pitanje dobre akustike ne samo jedne prostorije u školi, već i susjednih prostorija. Dakle, projektom *Buka kao zagađivač životne sredine* postoji veliki broj problema koje učenici mogu analizirati. Takav način nastave ima za cilj da učenici steknu znanja iz fizike aktivnim pristupom, pa su samim tim znanja stečena na ovaj način trajnija.

## Literatura

1. B. Serl. *Zvuk (Biblioteka Zabavni eksperimenti)*. Knjiga-komerc, Beograd, 2009.
2. E. Jocić. *Mehanički talasi i zvuk u nastavi fizike*. Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, departman za fiziku, Novi Sad, 2016.
3. M. Petrović, V. Petrović. *Projektna nastava fizike u osnovnoj školi*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, časopis *Vaspitanje i obrazovanje*, broj 3. Podgorica, 2020.
4. R. Ognjanović, J. Mirković, M. Keković, B. Veličković. *Fizika 8 – udžbenik za osmi razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2017.

# APPLICATION OF DEMONSTRATION EXPERIMENTS AND PROJECTS IN THE TEACHING OF PHYSICS IN THE FIELD OF SOUND

## **Abstract**

To make a sound, something has to vibrate, whether it is the string of a guitar, the larynx (voice box) of a person, or the loudspeakers of a radio. We hear sounds because the vibrations in the air cause our ear drums to vibrate, and these vibrations are converted into nerve signals that are sent to our brains. Similarly, microphones detect vibrations in the air and convert them into electrical signals. Lessons in the field of sound are studied in more detail in the eighth grade of elementary school, as a part of the mechanical waves lecture. This paper analyses the application of demonstration experiments and projects in teaching physics in the field of sound. This teaching approach belongs to active learning methods. During these kinds of learning methods, students are active creators of the teaching process. In this way, students acquire continuous knowledge and the use of such methods has a wholesome effect on the development of critical thinking and key competencies.

**Key words:** *teaching physics, demonstration experiments, projects, sound.*

Dorđe IVANOVIĆ<sup>1</sup>

## EROS I ŽELJA ZA SLOBODOM U ROMANU NEČISTA KRV

### Rezime

U romanu *Nečista krv* Borisava Stankovića, Sofka je žrtva sukoba između svoje želje za oslobađanjem od uskih vidika palanačkog društva u kojem živi i svog usplamsalog ženstva. Ona želi muškarca kojem će se prepustiti, te je izmaštala njegov lik. To je *On* koji predstavlja njenu idealnu ljubav. Međutim, u stvarnosti, lanci patrijarhalnog društva joj ne dozvoljavaju da pobjegne od unaprijed određene sudbine žene i ostvari svoj san o slobodi. Sukob erosa i želje za slobodom postaju pokretači radnje koji je unesrećuju.

Cilj ovog rada je da dublje zađe u kulturno-istorijske, genealoške i psihološke aspekte navedenog sukoba i aktuelizuje poruke romana *Nečista krv*.

**Ključne riječi:** *čulni naboji, tradicija, eros, sloboda, patrijarhalno društvo, san...*

---

<sup>1</sup> Učenik Ujedinjenih svjetskih koledža (UWC Adriatic) u Italiji.

## Uvod

Među djelima Iva Andrića, Meše Selimovića, Miroslava Krleže, Nikole Lopičića i Borisava Stankovića najviše su nam pažnju privukla djela Borisava Stankovića<sup>2</sup>. Zaintrigirali su nas stil njegove proze, prepoznatljivi pripovjedački ton, mnogo kulturoloških motiva, detaljni opisi društvenog i historijskog konteksta i tematsko-motivska univerzalnost njegovih djela. Impresionirani Stankovićevom vještinom povezivanja pomenutih elemenata u jednu bogatu, harmoničnu i kompleksnu cjelinu shvatili smo da je riječ o piscu čije je djelo aktuelno i danas.

### Društveno-istorijski kontekst romana

Da bismo razumjeli izvor Sofkinih čulnih naboja, njenu želju za slobodom i ljubavlju, moramo prije svega razumjeti društveno-istorijski kontekst romana. Radnja je smještena u period oslobađanja srpskih teritorija od Turaka (1876–1878) kada je ekonomska moć bila u rukama moćne manjine varoških, čorbadžijskih<sup>3</sup> porodica. One su posjedovale čitluke<sup>4</sup> nadomak Vranja s velikim brojem kmetova i sluga i raskošnim domovima. Dr Vukašin Stanisavljević ih opisuje kao specifičnu vrstu domaće aristokratije. Međutim, oslobođenjem od Turaka, mijenja se distribucija društveno-ekonomske moći. Sluge i kmetovi tadašnjih čorbadžijskih porodica postaju imućniji i uticajniji, zaposjedaju čitluke na kojima su radili i postaju dominantan sloj društva, zajedno s trgovcima i zanatlijama. U imućnim varoškim porodicama je tada zavladao strah od nemaštine i gubitka ugleda (Gligorić, 1956). Usljed promjene društveno-ekonomske hijerarhije, oni traže spas na još neoslobođenim srpskim teritorijama ili u sudskim parnicama, boreći se za svoju izgublenu imovinu. Efendi Mitina porodica simbolično predstavlja čorbadžije pokleknule u smjeni epoha i porodicu koja doživljava materijalnu i nastavljenju biološku degeneraciju. Ostvarujući ženske likove, pisac naglašava položaj žene

<sup>2</sup> Borisav Stanković je jedan od najznačajnijih pisaca iz perioda rađanja moderne srpske književnosti. Rođen je 1876. godine u Vranju. Nakon što je rano ostao bez roditelja, usvojila ga je i odgojila baba Zlata, kojoj je posvetio pripovijetke *Tetka Zlata* i *Uvela ruža*. Nakon što je završio gimnaziju, studirao je na ekonomsko-političkom odsjeku Velike škole u Beogradu. Sredinom Prvog svjetskog rata je odveden u austrijski logor u Derventi. Zalaganjem književnika Koste Hermana, oslobođen je, nakon čega se vraća u Beograd. Poslije rata je radio u Ministarstvu prosvjete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca. Umro je 1927. godine. U svojim djelima je ostvario snažne, samosvjesne i temperamentne ženske likove, čime je pored stilskog doprinio i tematskom bogatstvu srpske književnosti. Pisao je drame, pripovijetke i romane. Među njegovim djelima najznačajnija su: roman *Nečista krv*, drama *Koštana*, zbirke pripovjedaka *Božiji ljudi*. Njegove najznačajnije pripovijetke su: *Uvela ruža*, *Pokojnikova žena*, *Pod okupacijom* i *Oni*.

<sup>3</sup> Janjičarski vojni čin u Otomanskom carstvu, u širem kontekstu gazda, veleposjednik, gospodar.

<sup>4</sup> Zemljišni posjed, imanje.

podređene patrijarhalnom redu. Glavni primjer je upravo Sofka koju efendi Mita, njen otac, prodaje gazda Marku. U takvom kontekstu živi Sofka, suočavajući se s preprekama historijskog konteksta i tradicije koji utiču na njenu sudbinu.

## Korijeni erotskog

Autor romana je opisima Sofkine ljepote, mladosti i tragike zapravo napisao proznu poemu. Iako roman ima jasan narativni tok, Stanković ga često usporava deskripcijama kojima poetizuje Sofkinu ljepotu i mladost, čime epsko prožima lirskim. Upoznavši se s genealogijom Sofkine porodice, čitalac prati njen razvoj, sazrijevanje njene ljepote, korijene njene mudrosti i pronicljivosti, ali i klice erotskog. Pisac realizuje Sofku kao da je zanesen njenom ljepotom i uzbuđen njenim karakterom, pa uz jasan razvoj Sofkinog lika, čitalac može uočiti eskalaciju autorove opčinjenosti likom koji stvara.

Osnov Sofkinog lika u romanu vidimo u slikama njene mladosti. Kao djevojčica je bila već damski obučena, „pretrpana mintanima i nakitima“ (Stanković, 2019), svezane kose, sa zulufčićima preko čela i ušiju, zrelog pogleda, krupnih očiju i vrelih jagodica. Stanković već u inicijalnoj fazi romana upućuje na njenu ljepotu, vedrinu i pamet. Saznajemo da ju je otac Mita učio da čita i piše, pratimo razvoj njenog pogleda na svijet, njenih analitičkih sposobnosti i percepcije realnosti. Sličnim postupkom pisac nam daje i sliku rađanja erotskog u Sofki. Njen odnos sa ocem upućuje na podsvjesnu potrebu za ljubavlju i pozitivnim autoritetom muške figure. Kada je porasla i razvila se u lijepu, zdravu i bujnu djevojku sa značajnim umnim kvalitetima, uskraćena za očinsku ljubav i njegovo prisustvo, čini se da ona tu uskraćenost pretvara u potrebu za muškom figurom.

Prvi opisi Sofkine ljepote su u igri s drugaricama koje ljubomorno, zavidno i unezvijereno zastaju pred njenom ljepotom. Ona je sada djevojka „bujnih“ prsiju i kose, bijelog lica, vitkog tijela, meke bijele kože, krupnih očiju, tankih usana i vrelih jagodica. Samouvjerenost i samosvijest su svojstva kojim se njen lik čudesne ljepote uzdiže nad ostalima u jednom maloj sredini kakvo je bilo Vranje Sofkinog doba. Ženstvo koje osjeća u sebi je pritom čini sve gordijom i hrabrijom, pa i u trenucima u kojima zapada u narcisoidnu seksualnost. Opčinjena sobom, ona se goliciljivo trza na svaki iznenadni dodir i refleksno uvija na muške korake i poglede. Međutim, svjesna sebe i svoje ljepote slutila je da se neće roditi onaj koji će je biti dostojan, te snovima pokušava da ispuni unutrašnju prazninu izazvanu ljubavnim zanosom. Iza Sofkine čulnosti skrivaju se njena moć, njena odlučnost i slobodoumlje. Stojeći pred kapijom, ona mirno, staložena, ne krijući svoje obline, prkosno gleda u momke. Pred njenom pojavom se svi zbunjuju i čude, a potom svi pričaju o njoj. Tako se oko njenog imena širi strah, ali i poštovanje, divljenje. Sve to pojačava utisak da je nedosežna zbog vlastite narcisoidnosti.

## Dvojtvo Sofkinog lika

U romanu postoje dvije Sofke. Jedna je subjekat tradicije i života u svijetu male varoši obilježene uskim vidicima njenih stanovnika koji pod pritiskom istih posmatra svoju sredinu, analizira je, ali je i njena žrtva. Ta Sofka ne nalazi mogućnost za bijeg, ali ona druga ga nalazi u erotskim fantazijama. U trenucima noćnih samoća ona se predaje toj drugoj Sofki, prepušta se čulnim nabojima i zadovoljstvima, sanjajući željeni život. Druga Sofka je metafora slobode u ovom romanu jer Sofka kroz nju ostvaruje sebe u životu za kojim žudi. Bijegom od represivnih mehanizama društva, ona ostvaruje vezu sa svojim unutrašnjim htjenjima, pa tako i s imaginarnom muškom figurom, koja je u romanu imenovana sa *on*. Imaginarnom slikom života ona pokušava da dosegne svoj najveći ideal, slobodu.

Stanković je pisao o njenim ljubavnim željama uvijek kao u zanosu, kao da je Sofkina strast zapravo njegova. On je realizovao prozu o erotskom svijetu jedne žene kao pisac svjestan prirodnosti seksualnosti. U njenim željama on vidi ne samo volju za ostvarenjem tjelesnih prohtjeva, već i iskaz pobune žene koja se usudila da se protivi nepisanim zakonima patrijarhalnog reda, čime je Stanković razgolićuje do srži. Njegov pogled na sentimentalni i čulni svijet Sofke prevazilazi vrijeme radnje romana, ali i ono u kojem je ovaj roman objavljen (1910). Insistiranjem na emocijama ljubavi, straha i žudnje, pisac ovim romanom, vjerujem, privlači i današnje čitaoce.

U susretu s gluvonijemim Vankom, ostvaren je sukob između Sofkina dva identiteta koji predstavlja metafora Sofkinih neuspjelih aspiracija ka strasnoj ljubavi i želji za snažnom muškom figurom. Autor piše o njenim čulnim nabojima koji je dovode do agonije. Zasićena svojom samoćom i nezadovoljna sanjanim erosom, posrće za mutavim Vankom uzimajući njegovu ruku i pritiskujući je čvrsto uza sebe. Željela je da ostvari svoje snove bez obzira na moguće posljedice.

Stanković Vanku pridaje animalne osobine: iskrevetjenog lica, neartikulisanog pogleda i glasa, primamljen Sofkom sasvim je izbezumljen, s pjenom na ustima. Detaljem o njegovoj šaci koja prilazi i dodiruje Sofku, nalik kakvoj šapi koja grabi i kida njeno tijelo, pisac kao da aludira na sami čin koji je Sofka priželjkivala, karakterišući ga životinjskim, otud i prirodnim. Sofka, međutim, nije poklekla Vankovim trzajima, koprcanju i rukama koje „kao da kliještima je vuku k sebi“<sup>5</sup>. Razočarana, odbacuje Vanka i odlazi, pokazujući svoju moć. Pisac i ovim detaljem sugerise da je Sofka posebna, pa je i ne upoređuje s drugim djevojkama: „druga da je bila na njenom mjestu, sigurno bi podlegla, izgubila bi se“<sup>6</sup>, a ona vlada sobom.

---

<sup>5</sup> Stanković Borisav. Nečista krv. Vulkan Izdavaštvo, Beograd, 2019, edicija *Tragovi*, str. 68.

<sup>6</sup> Isto, str. 68.



## Sukob individualnosti i patrijarhalnih normi

Pisac realizuje ženu u kontekstu u kojem je ona podređena karika društva i gdje ne odlučuje o vlastitom životu. On u romanu naglašava da je uloga žena bila da izgledaju lijepo, da neguju kožu, da vezu, dočekuju i prate, a da su muškarcu upravljali njihovom sudbinom. U takvoj sredini, Sofkin život je zapravo bio „san o životu“, a stvarnost gorka i neprihvatljiva istina. U romanu efendi Mita prodaje Sofku i time presuđuje njenoj ljepoti, mladosti, snazi i sreći, sve zarad materijalne dobiti i očuvanja ugleda njihove porodice. Njenu ruku daje gazda Markovom sinu, dvanaestogodišnjem dječaku Tomči. Gazda Marko je seljak, skorojević. Na taj način otac je ponizio Sofku. Time su njena dotadašnja moć, gordost, samopouzdanje i narcisoidnost zbrisani odlukom njenog oca da je proda, stavljaajući je pred iskušenje (Deretić, 2007).

Sofka je bila dovedena pred svršen čin, bez mogućnosti da se usprotivi lancima vremena. Ona nenadano saznaje za svoj ugovoreni brak. Njena majka, Todora, utučena, ućutkana i razočarana, nije imala dovoljno snage da joj saopšti očevu odluku, otac se stidio da joj to lično saopšti, a svi su drugi znali njenu sudbinu, koju ona neočekivano saznaje od tetke. Sofka se našla u središtu svoje sudbine, te je primorana da nastavlja život onako kako je za nju odlučeno. Oklop njene metamorfozirane stvarnosti je bio podmukao i nesalomljiv, koji je ona pokorno prihvatila. Sredina, plitkoumlje, tradicija, grčeviti pokušaji održavanja ugleda zarobili su je i trajno zadržali u kapsuli vremena i prostora u kojem je ona posmatrala smrt svoje ljepote, strasti i umnosti. Očeva nemaština, spolja ugladeni mintan, unutra zakrpljena tkanina, zaboljeli su je, te za ljubav svoje porodice prihvata kaznu. U svojoj metamorfozi, Sofka prevazilazi poniženje i protivljenje očevoj odluci i pomirena prihvata ono što joj predstoji. Proces Sofkinog pomirenja sa sudbinom Vukašin Stanisavljević opisao je kao pokušaj čišćenja od nečiste krvi. Prema njegovom mišljenju, Sofkina autodestruktivnost ukazuje na njeno svjesno žrtvovanje za porodicu i unutrašnju dobrotu koja se njenim emocionalnim duševnim slomovima sukobljava s povrijeđenim egom.

Žrtvujući se, Sofka u tom činu nalazi nešto uzvišeno i plemenito jer zna da ona daje sebe, svoju ljepotu i ugled zarad svog oca i porodice. Ipak, plamen njene mladosti je ugašen tog dana kada ona saznaje i prihvata svoju sudbinu. Pomirena sa svojom tragikom, živi život u lancima izmijenjene stvarnosti koja je ograničava na život u kući s dječakom, svojim budućim mužem. Zanimljivo je da tada iščezava njen erotski svijet, što upućuje na usku povezanost njenog osjećaja slobode i erosa. Želja za slobodom tjerala je da bude okrenuta sebi, svojim željama i potrebama. Ostvarenje svojih ideala nalazila je samo u relaciji sa svojim drugim licem, drugom Sofkom koja se javlja u postelji i u noći, razgoličena. Međutim, znajući da će je udati za dijete od dvanaest godina, vatra u

njoj biva ugašena. Kada je prestala da osjeća čulne naboje, tada je bio kraj njene žudnje za oslobođenjem.

Noć pred odlazak u amam, ona na nebu gleda u *Njega*, u plod svoje fantazije koji je u romanu predstavljen kao *On*. Taj *On* je jedini dostojan nje, njene ljepote, njene krvi i čistote. Čvrstim i snažnim rukama, on je hvata, prinosi sebi, drži, miluje. *On* je bezimena figura, plod fantazije i ljubavi kakvu je Sofka priželjkivala. U momentima sa *Njim* osjeća se oslobođeno i lišeno tereta vremena. Međutim, kada je protiv želje udata i kad sama prihvata svoju nesreću, *On* kao da je umro i iščezao iz nje u trenutku gašenja njene unutrašnje vatre. Tada nestaje njegova silueta koja ju je pratila svakodnevno. Njegova smrt postaje metaforički prikaz smrti Sofkine senzualnosti i njene želje za slobodom. Time nestaje dio Sofke. Pisac uništenjem *Njega* naglašava epilog Sofkine sreće u samoći i začetak tragike u braku.

### **Eros, sloboda, sudbina i sukobi sa tradicijom**

U scenama u amamu, vjenčanju i prve bračne noći, pisac je realizovao ključne aspekte novog Sofkinog života, njeno ropstvo i tragiku. U njima vidimo elemente čulnosti, naročito u liku gazde Marka, a primjetna je i simbolika izgubljene slobode u posljednjem dijelu romana. Dakle, prekretnica, ne samo u Sofkinom životu, već i u čitaočevom poimanju djela je sadržana u već pomenutim scenama. Razumjevši prethodno diskutovane aspekte, možemo se osvrnuti na tragični ishod Sofkinog postojanja.

Amam je središnje mjesto u romanesknoj priči. Stanković je očigledno odličan poznavalac kulture tog vremena i tradicije. U atmosferi amama odišući kontrastnim osjećanja poleta i razočaranja, autor romana ostvaruje čulni život žene i veoma avangardno za svoju epohu to predstavlja u scenama razdraganosti i pjesme djevojaka u amamu. Stanković se toliko fokusira na akustične i vizuelne slike da vrelu paru u amamu čitalac može zamisliti pred sobom, kako pada na kožu, grije i otežava dah. Hladne pločice opominju na stvarnost, atmosfera veselja podsjeća na sopstvenu nesreću. U tom mahu Stanković opisuje gola tijela, „nabreklih žila“, s toplim prsima ispod mintana. Pisac efektivno ostvaruje Sofkinu duševnu bol i tugu zbog svoje nemoći da se iz svog sažaljenja prema porodičnom finansijskom stanju i gubitku ugleda suprotstavi očevoj odluci da je proda i uda za dvanaestogodišnjaka. U takvoj atmosferi se posljednji put suprotstavlja svojoj sudbini, plače, jeca, grca i osjeća da jedan dio nje, ona druga Sofka i *On*, umiru, te tuga preplavljuje njenu dušu.

Ranjena, ponižena, obezvrijeđena i iskušana, ona u amamu doživljava slom nakon kojeg shvata svoju bespomoćnost i jačinu sudbine kojoj se ne može suprotstaviti. Jedan dio nje, njeno prvo lice, pokorno, poslušno i dobronamjerno i

ne želi da se suprotstavi očevoj odluci i prihvata patnju. Drugo lice traži ostvarenje njenog ideala ljubavi. U toj atmosferi pisac dolazi do srži Sofkinog unutrašnjeg raskola. Njena tuga nije bila što odlazi za nedragog, već što gubi sebe, gubi *Njega*, zamišljenu ljubav, gubi svoju drugu Sofku. Autor romana to određuje kao momenat odvajanja i otkidanja. „Ono njeno dvogubo“<sup>7</sup>, njeno biće koje su činila dva lica, jedna podređena, a druga oslobođena u fantaziji, morali su pokleknuti silini patrijarhata i tradicionalnog društva. Sofka se tada mijenja i prerasta u novu, pomirenu Sofku, čija samosvijest gotovo da postaje egoizam. Ona sjedi sa ostalim djevojkama u amamu i pije rakiju, smješkajući im se i sažaljevajući ih. Međutim, ni ona nije bila u boljem položaju, udaju je za dvanaestogodišnjaka. Njeno vjenčanje obilježice i početak njenoga tragičnog života u kojem nema ljubavi i strasti.

Vjenčanje je jedna od najdirljivijih scena romana u kojem se Sofka susreće sa svojom sudbinom. Stanković realizuje inače veseli čin kao tragičnu grotesku. Sofkin pogled je izgubljen, pomno prati dječaka ispod svojih trepavica, osjećajući kako joj jedva dopire do pazuha. Stanković izuzetnim osjećajem za detalje prati dječakove sitne korake, Sofkin tok svijesti, čak i poglede porodice, kolektiva. Detalj koji moćno opisuje Sofkinu patnju, nemoć da se izbori s realnošću, ali i pokleknuce očevoj odluci jeste momenat kada ona drži dječaka-supruga Tomču za ruku. Njena borba da gordo i dostojanstveno zadrži njegovu ruku u svojoj, Sofkino predomišljanje, sažaljenje prema Tomči, potom i sebi, čini ovu scenu bolnom. Međutim, interesantno, Sofka ne prestaje da se bori sa njegovom rukom, „upijajući nokte u mladoženjine prste“<sup>8</sup>. Kada bi je ispustila, upropastila bi vjenčanje i suštinski nepostojeću ljubav prema Tomči. Koji je razlog njenog tihog, ćutljivog odobravanja ovog čina? Činjenicom da ona neprestano poseže za njegovom rukom koja ispada iz njene, potvrđuje pretpostavke o dvojnosti njenog lika. To je čas u kojem pobjeđuje Sofkino prvo pokorno lice. Ona se, naime, konačno miri sa svojom sudbinom, zbog pritiska sredine, u želji da pomogne porodici, te da ne bi razočarala gazdu Marka i njegov veliki ulog. Međutim, bez obzira na njen stav, krajnji ishod je isti, ona će propatiti i žrtvovati sebe zarad ugleda svoje porodice.

Sofka konačno ulazi u kuću gazde Marka. Ona je sasvim drugačija od njene, mnogo bogatija i uređenija. Ona sve doživljava različitim u novom domu: porodicu, običaje i proslave. Stanković naročito naglašava momente kada preovlađuje „njihova seljačka svirka i pjesma“<sup>9</sup> da bi razdijelio dva svijeta, čorbadžijski i čivčijski, čak u tim malim detaljima sa sociološkim implikacijama: igri, pjesmi,

---

<sup>7</sup> Isto, str. 63.

<sup>8</sup> Isto, str. 198.

<sup>9</sup> Isto, str. 208.

muzici, tradiciji. Potom, preciznom i detaljnom narativnom tehnikom Stanković opisuje Sofkino okruženje, njena zapažanja, takođe njeno zaprepašćenje kad je ugledala jednu gomilu u kojoj se nije znalo ni muškog ni ženskog reda ni pravila, svako je išao za svakim (Skerlić, 1967). To su scene štipkanja, „jurenja oko kuće i krkljanja“<sup>10</sup>, scene opšte razuzdanosti među svatovima. Vrhunac zaprepaštenja je strahovita sličnost svih članova gazda Markove porodice koja u čitaocu izaziva odbojnost, gađenje i osudu. Obilata erotskim aluzijama, u takvoj atmosferi nastaje drama, u čijoj je osnovi seksualnost između Sofke i njenog svekra Marka.

### Kulminacija Sofkine tragedije

Gazda Marko je simbol ruralne kulture, te kao glavni među razuzdanim svatovima osjeća čulnu bujicu i požudu za Sofkom. Međutim, to ga je izjedalo iznutra, on se preispituje i doživljava agoniju. U želji da se uvjeri da Sofka zaista želi da pripada njegovoj kući, kao da je svjestan njene zaprepašćenosti, potvrđenog osjećaja uzvišenosti i staleške razlike koja ih razdvaja, strasno se obraća Sofki i želi njenu mladost, vrelu ljepotu, obline i ljubav. U ovom dijelu romana se osjeća muška strana strasti. (Stanisavljević, 1992) Sofka osjeća gazda Markovu požudu kada je „presijeca njegova jaka vrelna“<sup>11</sup> osjećajući se kao da je to *On*. U njoj iznova klija neka čulna bujica. Ovdje je još jedna scena u romanu, u kojoj se, radi o odnosu/ljubavnom činu koji neće biti ostvaren. U naletu čulne agonije i bijesa, gazda Marko posrće za Sofkom. Međutim, stavivši se na mjesto svoga sina i sjetivši se svoje mržnje prema ocu kada se slično ophodio prema njegovoj ženi, odlučio je da prestane. Ovdje vidimo najintenzivniji sukob emocija, vatrene čulnosti i probuđene mržnje prema sebi. Gazda Marko lupa na vrata i pokušava da uđe u Sofkinu sobu, dok se ona potajno nada da će razbiti vrata i fizički okončati svoju požudu. Dakle, saznajemo da je ona takođe žudila za njim, trepereći od uzavrele krvi i vatre u sebi kao da se radilo o *Njemu*, plodu njenih fantazija.

Čitalac lako može posumnjati u iskrenost motivacije gazde Marka da nađe lijepu djevojku iz ugledne porodice za svoga sina. Očigledno je to da je zapravo njegova želja da seksualno podredi Sofku, kao što je njegov otac postupio sa njegovom ženom. Pisac tako uspijeva da poveže kontekst ruralne tradicije sa ostvarenjem karakternih osobina likova porijeklom iz seoske sredine. Autor realizuje gazda Markov odnos prema Sofki jer je neophodan za razumijevanje njegovog karaktera. U mržnji prema svom ocu, ali i nemoći da se izbori s požudom prema Sofki, gazda Marko u gnušanju i razočaranju odjezdi na konju i nikad se

<sup>10</sup> Isto, str. 217.

<sup>11</sup> Isto, str. 214.

ne vraća. U književnosti je ovaj momenat poznat kao *mjesto neodređenosti* čime pisac daje priliku čitaocu da sluti dalja dešavanja. Stanković namjerno izostavlja dio opisa kojim objašnjava šta se zbilo gazda Marku, ali zalazi u detalje karaktera gazda Marka, njegove želje, potrebe, žudnje i nesigurnosti, da je odgovor očigledan: sukob strasti i tradicije vode gazda Marka u smrt.

S vremenom je Sofka rodila djecu, ali su i ona nosila breme porodične degeneracije. Genealogija Sofkine porodice i motiv nečiste krvi za Stankovića su izuzetno bitni. U romanu ih određuje kao bazu karakternih osobina likova i osnovicu buduće porodične degeneracije. Biološka degeneracija s početka romana se nastavlja: njena djeca su „slabašna i blijeda“<sup>12</sup>. Time, Stanković, iako gasi istrošenu lozu efendi Mitine porodice, započinje priču o novoj koja će, prema Sofkinim riječima, dočekati istu sudbinu. U takvom kontekstu Sofka je izgubila sebe. Počela je da pije, luta, vrzma se po kućama... Stanković završava roman moćnom scenom Sofkinog šaranja po pepelu. Ona nosi težinu Sofkine tragike, ranije okarakterisanu kao produkt njenog erosa i želje za slobodom, ali i mnogo više.

Stanković je kreirao odličan zaključni kontekst krajnjom scenom, reflektujući srž cjelokupnog djela. Sofkinu nekadašnju čežnju, ljubav, san o snažnom muškarcu, Stanković je sveo na dva motiva: vatru i pepeo. Plamen predstavlja Sofkinu čežnju za ljubavlju i srećom, i njeno umijeće da se prepusti rijeci čulne naslade. Ono što ostaje, dakle pepeo, predstavlja sve što je ostalo od one stare Sofke. Više nije lijepa kao nekad, njeno žrtvovanje nije imalo svrhu, odbačena je i usamljena. Ona se nadvija nad svojom mrtvom Sofkom, svojim drugim licem, *Njim* i gazda Markom, bdi nad pepelom, i „povlači nježne poteze“. Sofka kao da traga za iskrom nekadašnje Sofke, njenom vrelom ljepotom tijela i njenim snom o životu. Ova scena<sup>13</sup> je kulminacija Sofkine unutrašnje drame i epilog sukoba tradicije i njene vanvremenosti. Ona ipak na kraju ostaje nesrećna i neispunjena, ne doživjevši ostvarenje svojih snova.

## Zaključak

Stanković je, na način neuobičajen za srpsku književnost prvih decenija 20. vijeka, ostvario Sofkin lik. Razotkrio je dotad izbjegavanu temu ženske strastvenosti. Shvatio sam da je uprkos ljepoti, porijeklu i Sofkinoj umnoj moći patrijarhalni despot vladao njenim životom, ali i uopšte životom i sudbinom žene toga doba, te je u takvom kontekstu žena bila nemoćno biće, marioneta. Sofka je

---

<sup>12</sup> Isto, str. 262.

<sup>13</sup> Roman *Nečista krv* je bio filmski adaptiran nekoliko puta. U novije vrijeme film *Nečista krv – greh predaka* je iz 2021, a raniji film *Nečista krv* je iz 1996. godine. Roman je takođe nekoliko puta adaptiran za pozorište i izvođen duži niz godina u pozorištima širom bivše Jugoslavije.

autentičan primjer te nemoći. Fasciniraju scene njenog bjekstva u san o slobodi i traženje spasa u fantazijama, snu i mašti. Sofka nije ostvarila svoje snove o životu i ljubavi. Neostvarena, beživotna i sjetna žena čija je unutrašnja vatra ugašena teško da bilo koga može ostaviti ravnodušnim. Kao lik, Sofka je podsticajna i može da motiviše svaku ženu i osvijesti je o pravu na lični identitet i slobodu izbora.

Čini se da je roman *Nečista krv* aktuelan i danas. Slično Sofki, danas djevojke i mlade žene teže oslobađanju od svega što im uskraćuje autonomiju, umrtvljuje i guši njihov duh, samim tim ubija i ljubav prema životu, odbacujući svaki zrvanj kojim ih pobornici tradicije i nepisanih patrijarhalnih zakona pokušavaju sputati i obezličiti. Pojedinaac je sve moćniji, a Sofkina sudbina sve rjeđa.

## Literatura

1. Deretić Jovan. *Istorija srpske književnosti*. Sezam Book, Beograd, 2007.
2. Gligorić Velibor. *Srpski realist*. Prosveta, Beograd, 1956, drugo izdanje.
3. Skerlić Jovan. *Istorija nove srpske književnosti*. Prosveta, Beograd, 1967.
4. Stanisavljević Vukašin. *Prilog nastavi književnosti za 3. razred*. Nauka, Beograd, 1992.
5. Stanković Borisav. *Nečista krv*. Vulkan Izdavaštvo, Beograd, 2019, edicija *Tragovi*.

## EROS AND THE DESIRE FOR FREEDOM IN THE NOVEL “IMPURE BLOOD”

### Abstract

In the novel written by Borislav Stankovic entitled “Impure Blood”, Sophka is a victim of the clash between her own desire for freedom from the small-minded town society and her fiery Eros. She desires to indulge herself with a man, and thus she constructs an imaginary character called “He” who represents her ideal love. However, in reality, the chains of the patriarchal society do not allow her to escape from her own destiny to achieve freedom. The clash between eros and her desire for freedom become the generator of the events that lead to Sophka’s misfortunate destiny. The aim of this research paper is to delve deeper into the cultural, historic, genealogical and psychological aspects of the afore mentioned clash and actualize morals of the novel “Impure Blood”.

**Key words:** *sensuality, tradition, Eros, freedom, patriarchal society, lust.*







## **ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI**



## LEKSIKON KNJIŽEVNIH POJMOVA

(Institut za srpsku kulturu, Nikšić, 2022)

*Leksikon književnih pojmova* autora Ljubomira I. Milutinovića i Budimira P. Aleksića prva je crnogorska publikacija ove vrste koja daje popis i objašnjenja različitih pojmova iz oblasti književnosti. Leksikon registruje najvažnije leksičke jedinice počev od antike, preko usmene i srednjovjekovne književnosti, pa sve do savremenog doba. Priređivači su se potrudili da ponude jednostavna i kratka tumačenja književnih pojmova namijenjena, prvenstveno, učenicima srednjih škola, ali i svima onima koji žele ostvariti uvid u značenja određenih pojmova. Pored toga, obrađena su i ona područja koja se odnose na probleme konstrukcije, tehnologije i organizacije proizvodnje čime ovo izdanje dobija karakteristike priručnika za srednji stručni kadar.

Izrada Leksikona podrazumijevala je obradu onih pojmova koji, po riječima priređivača, „nijesu do danas ušli u naše škole, ali će se vremenom sve više susretati“, kao i spisak različitih naziva koji se kod nas za isti pojam upotrebljavaju kako bi čitaocima olakšali put do potrebnih informacija. Sve to upućuje na činjenicu da su autori imali na raspolaganju obimnu građu prilikom sistematizacije gradiva. Ozbilnosti posla svjedoči metodološki dobro postavljan pojmovni aparat i struktura odrednica koje su grafički istaknute i pregledno označene.

Struktura azbučnog registra obuhvata etimologiju riječi (dodaje se oznaka iz kog jezika potiče riječ), kratka definicija rasterećena teorijskog tumačenja, a nerijetko pojmove prate i simplifikovani primjeri u cilju što boljeg razumijevanja sadržaja. Zanimljivo je naglasiti da su autori posebnu pažnju posvetili objašnjenju pojmova iz oblasti književnosti, naročito onih odrednica koje su zahtijevale kompleksnija tumačenja. Definicije stilogenih sredstava, tehnika versifikacionog sistema, oblika pjesničkog govora i slično, opisane su sažeto i slikovito. U tom kontekstu, autori Leksikona pokazali su zavidno poznavanje teorije i istorije književnosti, lucidnost u obradi građe, ali i akribičan pristup u organizaciji materijala koji su imali na raspolaganju, a kojim je bilo potrebno prethodno ovladati.

Treba naglasiti da ovako pripremljen Leksikon ne bi imao svoju vrijednost da njegovi priređivači nijesu doktori filoloških nauka i autori više studija i brojnih naučnih radova iz oblasti književnosti. Ljubomir I. Milutinović bavi se istorijom književnosti, saradnik je u više časopisa i redovni profesor na Univerzitetu u Banjoj Luci. Oblasti užeg naučnog interesovanja Budimira P. Aleksića vezane su za izučavanje istorije i teorije književnosti, kulture, fantastike i dječje literature. Aleksić je učesnik na trideset međunarodnih i domaćih naučnih skupova i

vanredni je profesor na Fakultetu za kulturu i medije Univerziteta Megatrend u Beogradu. Kao izuzetno produktivni stvaraoci Milutinović i Aleksić iskazali su kompetentnost u iznošenju građe neopterećenoj podacima koji se mogu naći u drugim publikacijama sličnog tipa. Time su olakšali budućim korisnicima jednostavnije snalaženje unutar korica knjige.

Posebno su dragocjene obrade termina gdje je bilo neophodno redukovati analizu, a pružiti dovoljno informacija za njihovo razumijevanje. Indikativan primjer za to jesu opisi književnih epoha koji su cjeloviti, detaljno osvijetljeni, a ipak znatno svedeni i oslobođeni suvišnih sadržaja. Interpretaciju svih odrednica karakteriše jasna rečenica, prijemčiv stil, vokabular prilagođen čitaocima različitog uzrasta i intelektualnog nivoa što upućuje na to da je glavna intencija autora Leksikona podređena što široj čitalačkoj populaciji. Time su autori postigli da se na šire razumljiv način prenesu definicije svih pojmova koji mogu biti zanimljivi korisnicima izdanja.

Budući da je Leksikon primarno kreiran za učenike srednjih škola, priređivači su svjesno izbjegli navođenje popisa literature o pojmovima, kako ne bi opteretili publikaciju dodatnim izvorima, ali i kako bi podstakli korisnike da sami pronađu dodatna objašnjenja traženih pojmova. Omogućili su pouzdanu informaciju nestručnim ali i intelektualno zainteresovanim čitaocima koji se žele informisati o pojmovno-terminološkom aparatu kojim naša književnost i druge srodne discipline raspolažu.

Iz tog razloga, autori su se pobrinuli da ovakvim izdanjem učine praktičnijim definicije književnih pojmova koje se mogu naći u opsežnim rječnicima poput *Rečnika književnih termina* Dragiše Živkovića, *Književnog leksikona* Milivoja Solara, *Rečnika književnih termina* Tanje Popović, *Leksikona književnih termina* Jovana Mitrovića, *Školskog rečnika književnih termina* Duška Babića i drugih sličnih izdanja. Imajući u vidu raznovrsnost čitalačke populacije, sigurni smo da će *Leksikon književnih pojmova* Milutinovića i Aleksića biti izuzetno korisno štivo prilikom učenja i istraživanja svima onima koji se žele edukovati i proširiti svoja znanja iz različitih područja.

Napraviti registarski popis najvažnijih pojmova i njihovih objašnjenja zahtjevan je projekat u koji su se upustili autori. Bilo je neophodno uraditi klasifikaciju odrednica čiji će izbor biti u velikoj mjeri sveobuhvatan i dostupan što većem broju čitalaca na našem kulturnom prostoru. Cijela publikacija pisana je jasno i pregledno, obiluje i manje poznatim podacima, a tumačenja mogu čitaoca uputiti na relevantne izvore. Posebnu vrijednost ovog izdanja vidimo u praktičnom, umjerenom i pouzdanom pružanju znanja, olakšanom snalaženju u pristupu podacima, kao i modernom semantičko-sintaksičkom leksikom. Stilizovano ukomponovan registar pojmova, tematski obuhvatan, zavidna obaviještenost, dosljednost i sposobnost za sistemsko iznošenje informacija na malom prostoru,

adekvatna grafička rješenja samo su neke od najvažnijih karakteristika Leksikona koje uveliko doprinose preglednosti publikacije. Kako je riječ o prvom poduhvatu ovakvog izdanja, njegovi autori/priređivači uspješno su izvršili selekciju i bilježenje odrednica i njihovih značenja te dovoljno precizno obrazložili njihovu namjenu.

Treba imati na umu da nijedan leksikon književnih pojmova ne može obuhvatiti sve književne pojmove čime bi se mogla otvoriti diskusija o opravdanosti unošenja jednih ili izostavljanja drugih pojmova. Suvišno bi bilo naglasiti da bi to bio ogroman posao te da se takvi projekti primjenjuju na specijalizovane rječnike pojmova ili termina. Izbor odrednica morao je biti ograničen i prilagođen učenicima srednjeg obrazovanja, ali kako smo više puta istakli, Leksikon sadrži i pojmovne okvire svim znatiželjnim korisnicima i stručnjacima različitih interesovanja.

*Leksikon književnih pojmova* rezultat je vrijednog rada dvojice reprezentativnih autora koji su uložili svoj napor i erudiciju, ali i stvaralačku energiju u kreiranju ovako zahtjevne publikacije. Zahvaljujući njihovom pionirskom poslu obrazovne institucije u Crnoj Gori dobile su prvi Leksikon objavljen u Nikšiću 2022. godine u izdanju Instituta za srpsku kulturu. Sigurni smo da će knjiga ispuniti jednu veoma važnu pedagošku i kulturnu misiju.

Vjerujemo da će ova knjiga biti neizostavan izvor literature brojnim generacijama koje žele da se bave književnošću, ali i onima koji budu tragali za objašnjenjima brojnih pojmova iz različitih oblasti i disciplina.



## EKONOMSKE NEDAĆE CRNE GORE IZMEĐU DVA SVJETSKA RATA

(Dr Branislav Marović, *Crna Gora u Kraljevini Jugoslaviji i njene neostvarene privredne nade 1918–1941*, DOB, Podgorica, 2019)

Jedan od najpostojanijih narativa preko kojih se tokom XX vijeka nastojala osporiti ideja crnogorske državne samostalnosti jeste onaj o navodnoj ekonomskoj nemogućnosti opstanka nezavisne Crne Gore. U raznim formama ta je teza bila dio repertoara svih političkih snaga koje su težile da onemoguće opstanak odnosno restituciju Države Crne Gore još od početka parlamentarnoga života u Crnoj Gori početkom XX vijeka pa sve do u naše dane. Da bi se potkrijepile te ideološko-političke floskule, nerijetko je argumentacija tražena u interpretaciji pojedinih istorijskih perioda, pri čemu je redovno ta vizura počivala na metodološkome redukcionizmu, pa je istorijska slika dobijena na taj način morala izvjesno imati znatnih manjkavosti.

Period o kojemu je u javnome diskursu u Crnoj Gori u protekle tri decenije bilo dosta riječi, a da to ipak nijesu na valjan način propratile seriozne istoriografske analize, jeste i ekonomska situacija u Crnoj Gori između dva svjetska rata. Teza da je Kraljevina SHS/Jugoslavija ekonomski izdržavala Crnu Goru suprotstavljana je u javnosti mišljenju da je nakon nelegalne i nelegitimne Podgoričke skupštine, kojom je Crna Gora prisajedinjena Srbiji, Crna Gora proživjela „pakao mnogo gori od onoga Danteovog“ (đeneral Radomir Vešović). Knjigom *Crna Gora u Kraljevini Jugoslaviji i njene neostvarene privredne nade 1918–1941*, objavljenom u izdanju podgoričkoga Društva za očuvanje crnogorske duhovne baštine, dr Branislav Marović ponudio je sveobuhvatan i naučno meritoran odgovor na pitanje kakav je bio ekonomski položaj Crne Gore u periodu između dva svjetska rata.

Branislav Marović rođen je 1933. godine u Boljevićima, u Crmnici. Gimnaziju je završio na Cetinju, a studije istorijskih nauka u Zagrebu 1963. godine. Doktorirao je pod mentorstvom velikana jugoslovenske historiografije dr Branka Petranovića. Radio je u Radio Titogradu, Službi za informisanje i dokumentaciju Skupštine SR Crne Gore (čiji je bio i rukovodilac), u Skupštini Crne Gore kao savjetnik, viši savjetnik i sekretar skupštinskih komisija te u Istorijskome institutu Crne Gore. Bio je predsjednik Društva istoričara Crne Gore, član predsjedništva Saveza istoričara Jugoslavije i član odbora za istoriju CANU. Priređivač je i recenzent većeg broja knjiga i urednik nekoliko zbornika radova. Autor je oko 130 naučnih i stručnih radova i učesnik više domaćih i međunarodnih naučnih skupova. Autor je knjiga *Društveno-ekonomski razvoj Crne Gore (1945–1953)*

(1987), *Stočarstvo Crne Gore 1860–1953*. (1998), *Privredna komora Crne Gore 1928–2000*. (2002), kapitalne dvotomne *Ekonomске istorije Crne Gore* (I tom 2006, II tom 2008; jednotomno izdanje 2018), *Komunisti Crne Gore i crnogorsko nacionalno pitanje 1919–1989*. (2017) i *Teme iz ekonomske istorije Crne Gore* (2018). Uža specijalnost bila mu je ekonomska istorija Crne Gore. Premi-  
nuo je 2022. godine u Podgorici.

U posljednjih nekoliko godina pod Marovićevim imenom objavljene su čak četiri knjige, što je, s obzirom na to da su nastale u trenutku kad je autor već uveliko bio zakoračio u devetu deceniju života, svjedočilo da je riječ o istoričaru izuzetne intelektualne vitalnosti. Nakon što je 2017. godine objavio vrijednu monografiju *Komunisti Crne Gore i crnogorsko nacionalno pitanje 1919–1989*, a tokom 2018. godine novo izdanje kapitalne (ovoga puta jednotomne) *Ekonomске istorije Crne Gore* i knjigu studija *Teme iz ekonomske istorije Crne Gore*, Marović je potkraj 2019. godine publikovao novu značajnu monografiju iz najuže oblasti njegovog naučnoga interesovanja *Crna Gora u Kraljevini Jugoslaviji i njene neostvarene privredne nade 1918–1941*.

Kako je riječ o autoru koji je ekonomsku istoriju Crne Gore već izložio u monografskome obliku u njezinu totalitetu, razumije se da je za polaznu osnovu ove knjige poslužilo poglavlje o ekonomskim prilikama u Crnoj Gori između dva svjetska rata iz *Ekonomске istorije Crne Gore*, no autor je znatno proširio krug svojih interesovanja za taj period, obuhvativši analizu širega korpusa istorijskih izvora i literature i ponudivši na taj način novu, naučno utemeljenu monografiju kojom se, usudujem se reći, stavlja tačka na naznačenu historiografsku problematiku.

Knjiga je koncipirana kao veći broj cjelina. U Uvodu autor skicira istorijske prilike i ekonomske uslove koji su prethodili Podgoričkoj skupštini, formulišući kao predmet svojega istraživanja pitanje koliko su odluke Podgoričke skupštine uticale na ekonomski razvitak Crne Gore u periodu od 22 godine, koliko je trajala jugoslovenska kraljevina i da li je stvaranje Jugoslavije imalo ekonomskog opravdanja. Na prvi dio toga pitanja Marović je odgovorio analizom konkretnih ekonomskih rezultata koje je Crna Gora ostvarila kao cjelina i posebno po privrednim granama. Na drugi dio toga pitanja, razumije se, nije moguće dati eksplicitan odgovor jer ne postoje komparativni parametri kojima bi se dalo utvrditi kako bi se Crna Gora ekonomski razvijala da su istorijske okolnosti omogućile njen samostalni državni put. No, posredni odgovor na to pitanje ipak daje ukupna analiza ekonomskoga zaostajanja i neiskorišćenih privrednih potencijala u okviru unitarnoga, centralističkoga sistema čiju je ekonomsku politiku osmišljavala i sprovodila kraljevska vlada u Beogradu, u kojoj su od 724 ministra u 40 saziva, kako je to precizno utvrdio Marović, samo četvorica bili ministri iz Crne Gore.



Nakon uvodnoga dijela Marović kroz šest manjih poglavlja analizira egzistencijalne fenomene važne za razumijevanje ukupnih ekonomskih prilika u Crnoj Gori, odnosno Zetskoj oblasti / Zetskoj banovini, između dva svjetska rata. Riječ je o problemima gladi kao stalnome pratiocu crnogorske istorije, ratnoj šteti i neadekvatnoj ratnoj odšteti, valutnome pitanju, odnosno ekonomski višestruko nepravednome procesu zamjene perpera, zatim agrarnome pitanju i kolonizaciji Crnogoraca (Vojvodina i Kosovo), političkoj opstrukciji koja je dovela do desetogodišnjega odlaganja formiranja vitalno važne asocijacije privrednika Crne Gore (Trgovinsko-industrijske i zanatske komore) te o ekonomskim i socijalnim karakteristikama crnogorskoga stanovništva između 1921. i 1941. godine.

Nakon tih šest poglavlja posvećenih egzistencijalnim problemima crnogorskoga društva između dva svjetska rata Marović kroz pojedinačna poglavlja posvećena pojedinim privrednim granama detaljno obrazlaže, uz studiozne analize, privredne prilike u Crnoj Gori naznačenoga perioda. U tome dijelu knjige građa je izložena kroz ova poglavlja, od kojih neka sadrže i uža potpoglavlja: „Saobraćaj – neostvarene potrebe i nade“, „Zaduženost seljaka“, „Zadrugarstvo“, „Poljoprivreda“, „Šumarstvo“, „Turizam“, „Trgovina“, „Zanatstvo“, „Industrija“, „Inostrani kapital“ i „Bankarstvo“. Detaljne analize privrednih prilika Marović zaokružuje završnim poglavljem čiji je naslov formulisan kao pitanje „Da li je Crna Gora ekonomski izdržavana da bi opstala?“ Sumirajući rezultate svojih kompleksnih ekonomskoistorijskih analiza, Marović u tome poglavljju na polazišnu dilemu svojih istraživanja o ekonomskoj opravdanosti stvaranja Jugoslavije daje rezolutan odgovor: „Naše istraživanje privrednog razvoja Crne Gore u periodu 1918–1941. u Kraljevini Jugoslaviji dozvoljava da se na pitanje da li je stvaranje zajedničke države bilo ekonomski opravdano odgovori – nije. Jedno od najvažnijih pitanja privrednog razvoja – agrarna struktura nije promijenjena. Crna Gora je ostala agrarna zemlja sa svim ekonomskim i socijalnim problemima koji su postojali i ranije u samostalnoj crnogorskoj državi.“

Neupitnost ovakvoga zaključka potvrđuje i činjenica da ulazak u južnoslovensku zajednicu zaista nije doprinio razvoju Crne Gore, čega su nekolike godine nakon „ujedinjenja“ bili svjesni i sami ujedinitelji. Sve važnije perjanice toga procesa pisale su o „iznevjerenim nadama“ i javno kritikovale odnos Beograda prema Crnoj Gori. Takav postupak centralističkih vlasti dovešće do jačanja komunizma među Crnogorcima, koji je programski nudio rješavanje socijalnih i ekonomskih problema, a čiji su predstavnici u to vrijeme isticali stav da se Crnom Gorom vlada kao da je beogradska kolonija. I sam mitropolit Gavriilo Dožić, jedan od viđenijih učesnika Podgoričke skupštine, tokom posete kralja Aleksandra Crnoj Gori isticao je da se Crnoj Gori mora posvetiti veća pažnja. Saobraćajna nepovezanost Crne Gore i neulaganje u njenu putnu infrastrukturu kočilo je njen razvoj, a izdaci transporta roba koji su se množili zbog saobraćajne

zapuštenosti bili su dodatno ekonomsko opterećenje. Crna Gora je zaobilažena i kao nestabilno područje budući da je, u početku prilično masovan, komitski pokret protiv bezuslovnog ujedinjenja sporadično trajao do 1929. godine. Uprkos velikim nadama i očekivanjima u međuratnome periodu u njoj nije došlo do razvoja industrije, izuzev nešto prehrambene i drvne, no i od nje je uglavnom Beograd imao koristi. Centralne vlasti su, uprkos suprotnim zahtjevima proizvođača, nepopularnim mjerama ograničenja spriječile razvoj i onih grana industrije za koje je bilo kakvih-takvih uslova, poput industrije duvana. U kojoj je mjeri stereotip da je centralna vlast „održavala“ Crnu Goru netačan lijepo ilustruje činjenica da je Crna Gora po glavi stanovnika prilikom stvaranja Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca dugovala samo 250, a Srbija, primjera radi, 7.500 dinara.

Posljednja knjiga dr Branislava Marovića na tragu njegovih ranijih istoriografskih propitivanja vrijedan je doprinos izučavanju jednoga, do ove knjige, nedovoljno istraženoga problema crnogorske istoriografije, ali i značajan iskorak u razmicanju nataloženih stereotipa koji su uporno nametani od strane političkih zagovornika razura crnogorske državne samostalnosti. Suverenom naučnom argumentacijom, u najboljoj heurističkoj tradiciji, Marović kroz brojne analize u pojedinostima i cjelini osporava predrasude o crnogorskoj privrednoj insuficijenciji kao istorijskome fatumu, osvjetljavajući istorijske i društvene okolnosti koje su spriječile ostvarenje punih ekonomskih potencijala Crne Gore između dva svjetska rata i koje su je dovele u poziciju jednoga od ekonomski najzapuštenijih krajeva u Kraljevini Jugoslaviji.

## INOVACIJA, KREATIVNOST I KRITIČKO MIŠLJENJE

(Milorad Nikčević, *Metodičke i metodološke književno-problemske studije*,  
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2017)

Ishodi proučavanja jednog književnog djela prvenstveno se temelje na povezivanju teorije i prakse. Tradicionalne metode kao osnovno polazište u interpretaciji nekog književnog djela sve više korespondiraju s novim, inovativnim pristupima, a njihov pluralizam svakako vodi kvalitetnom tumačenju, odnosno razrješavanju problema koje to djelo nudi.

Knjiga *Metodičke i metodološke književno-problemske studije* autora prof. dr Milorada Nikčevića<sup>1</sup> predstavlja književni model u realizaciji sadržaja nastave književnosti, te je, prema tome, namijenjena prvenstveno učenicima i studentima, kojima može biti dobra smjernica za sticanje kompetencija iz ove oblasti. Namijenjena je i nastavnicima koji žele da prate i kod učenika razvijaju kritičko mišljenje u tretiranju savremene problematike. U njoj mogu uživati i svi oni kojima je književnost ljubav, koji žele da svoj doživljaj nekog djela upotpune novim stavovima. Dakle, inovacija, kreativnost, kritičko mišljenje – to je ono što profesor Nikčević predstavlja kao imperativ u recepciji književnosti.

Metodičke i metodološke književno-problemske studije zasnovane su na naučnim istraživanjima koje je profesor Nikčević sproveo u rasponu od nekoliko decenija i predstavljaju „nastavak ranijih istraživačkih pobuda i aspekata, metodološko-metodičkih teorijskih ishodišta problemske nastave, ali je istovremeno afirmisanje i stabilizovanje mnogih novih naučnih stremljenja do kojih je došla savremena metodičko-teorijska nauka“.<sup>2</sup> Tumačeći djela književnih reprezenata, interpretaciju je, kako kaže, približavao mogućnostima senzibilnog recipijenta/učenika/studenta, dakle, subjekata koji su glavni faktori nastavnoga procesa, i

<sup>1</sup> Prof. dr Milorad Nikčević (1941–2021) – književni istoričar, teoretičar i književnik rođen je 1941. godine u Stubici kod Nikšića. Osnovnu školu završio je u Bogetićima, gimnaziju u Nikšiću, a studije slavistike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Magistrirao je u Novom Sadu s tezom *Stefan Mitrov Ljubiša i Njegoš – uticaji i paralele*, a doktorsku disertaciju na temu *Crnogorska pripovijetka od 60-ih godina 19. vijeka* odbranio u Beogradu. Usavršavao se na Državnom univerzitetu Lomonosov u Moskvi, Univerzitetu Berkli u San Francisku, Univerzitetu Kalifornija u Los Angelesu, zagrebačkom Filozofskom fakultetu i drugim. Radio je kao docent, vanredni profesor, redovni profesor i profesor u trajnom zvanju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta „Josip Juraj Štrossmayer“ u Osijeku. Napisao je nekoliko stotina eseja i stručnih radova, kao i 25 knjiga iz oblasti metodike nastave jezika i književnosti, samostalno ili u koautorstvu.

<sup>2</sup> Milorad Nikčević: *Metodičke i metodološke književno-problemske studije*, predgovor, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2017.

to na svim nivoima, ne zaboravljajući pritom ni nadarene učenike i njihove mogućnosti. Knjiga je podijeljena na tri koncepcijske cjeline: Problemsko-teorijske ekspozicije, Problemsko-interpretativne ekspozicije i Problemsko-estetičke ekspozicije.

Prva cjelina obuhvata obradu djela sa književno-teorijskog i književno-kritičkog, jezičkog i teorijskog stanovišta uopšte. Nudeći kao model za analizu i tumačenje antologijska djela, Milorad Nikčević je praktičnu i naučnu vrijednost stavio u istu ravan – podjednako vrednujući vrijednost i jednog i drugog, ali s različitih aspekata. Baveći se metodološkim i metodičkim pristupom nekih reprezentativnih djela, on ne zanemaruje ni njihove autore, naprotiv – smatra ih potvrdom „umjetnički trajne i svezvremenske vrijednosti samih poruka, jezično-ekspresivnih i impresivnih dometa i estetskih vizija književnoga djela koje se proučava i koje u nastavnome procesu tretiramo i uzimamo kao reprezentativni model i pouzdan metodičko-didaktički predložak“<sup>3</sup>, istovremeno ističući i važnost formiranja estetičkog ukusa učenika, vrijednost prethodnih studija i kao najsavremeniji i najproduktivniji oblik učenja ističe učenje putem rješavanja problema, odnosno problemsko-stvaralačku nastavu, smatrajući da svako književno djelo ima literarni problem koji će usmjeriti tok nastavnog procesa. Autor je govorio i o primjeni književno-kritičkog teksta kao pokretačkog izvora problemskih hipoteza, ulozi primarnog umjetničkog teksta, kritičkoj ocjeni književnog djela, problemu/problemima, kao i kritičkim sudovima i problemskim situacijama, potkrepljujući tvrdnje na primjerima djela Antuna Gustava Matoša, Džordža Gordona Bajrona, Ivana Mažuranića.

Ovaj diskurs pod naslovom *Prvo kolo Gorskoga vijenca (1847) Petra II Petrovića Njegoša (1813–1850) – Predložak usvajanja književnoteorijskih i jezičkostilskih pojmova* obilježio je komparativni prikaz dva epa u romantičarskom kontekstu, odnosno pokazao da se intertekstualnim povezivanjem sublimirajući problem može razriješiti na interesantan način. Riječ je o *Gorskom vijencu* Petra II Petrovića Njegoša (prvo kolo) i epu *Smrt Smail age Čengića* Ivana Mažuranića kao najzrelijim djelima crnogorskog i hrvatskog romantizma. Epovi dva autora (s lirskim i dramskim elementima), bana i vladike, savremenika po vremenu u kojem su živjeli i stvarali, po pripadnosti jednom književnom pravcu i po tematici predstavljaju svezvremen predložak za metodičku obradu, prvenstveno zbog bogatstva historijskih, moralnih, jezičkih i filozofskih komponenti.

Druga cjelina sadrži djela sa svezvremenskim motivima u različitim književnim pravcima. Njihovo tumačenje prilagođeno je uzrastu čitaoca, odnosno autor je ponudio primjere kreativne interpretacije primarnog teksta i njegove ključne tačke s kojima se najčešće susrećemo u praksi, a koje uglavnom rješavamo na tradicionalno stereotipan način. U ovom diskursu, u komparativnom

---

<sup>3</sup> Op. cit., str. 8.

romantičarskom kontekstu, našli su se glavni likovi djela Čajld *Harold* Džordža Gordona Bajrona i *Smrt Smail age Čengića* Ivana Mažuranića. Milorad Nikčević navodi i različite pristupe jednom djelu – tradicionalni i dijelom prevaziđeni (idejni, sociološki, historijski, pozitivističko-biografski, impresionistički i psihološki) do onih koji se koriste posljednjih decenija (interpretativni i stilistički – estetski. „Interpretativna i stilistička kritika polaze od konstatacije da je književnost umjetnost riječi. Zato minuciozno ispituju funkciju riječi rekreirajući proces nastanka umjetničkoga djela. Stilistički i interpretativni pristup književnome djelu omogućavaju da se jezik, kao materijal od koga je sagrađeno književno djelo, ispituje u svim odnosima, ali ne statički, ne kao materijal koji je beživotan, već kao izraz čovjekova duhovnog (misaonog) i emocionalnog (emotivnog) ispoljavanja, kao medij kroz koji se reflektuje njegovo kreativno biće.“<sup>4</sup>

Dio druge cjeline posvećen je poemi *Mora* Antuna Gustava Matoša, kao dobrom modelu na kojem se može uspješno sprovesti interpretativno-analički postupak, „vjerojatno zbog svog jedinstvenoga sadržaja, posebne poetske strukture, okultno-mistične i zagrobne atmosfere, gusto neprohodne simbolike metaforike, ekspresivnih stilskih preliva i boja koje pošeduje“<sup>5</sup>.

U komparativnoj analizi našli su se pjesnici posebnog poetskog izraza, pjesnici dekadence i razočaranja, „ličnog bola“, simbolisti – Augustin Tin Ujević i Šarl Bodler, čije je stvaralaštvo poslužilo za građenje modela komparativno-problemske školske interpretacije. Metodičko-interferentni sistem problemsko-stvaralačke nastave književnosti autor je primijenio na pjesmama Augustina Tina Ujevića *Visoki jablani* i Šarla Bodlera *Albatros*, polazeći od stvaranja problema do njegovog definisanja. Tu je i analitički pristup poemi *Tifusari* Jure Kaštelana, kao i poemi *Stojanka majka Knežopoljka*.

Posljednju cjelinu pod naslovom *Problemsko-interpretativne ekspozicije* posvetio je modernoj književnosti. Na osoben način, Milorad Nikčević je završno poglavlje knjige započeo tumačenjem poetike italijanskih futurista (predstavnik Filipo Tomazo Marinetti) i ruskih „kubofuturista“<sup>6</sup> (predstavnik Vladimir Vladimirovič Majakovski), njihovog poetskog izraza i stvaralačkog čina, odnosa prema mjestu poetske riječi u kontekstu i samom njenom značenju. „Prva struja s oštrom negacijom esencije i svega što je u duhovnoj biti čovjeka, a druga s negacijom „sadašnjosti“ i sitnoburžoaskim interpretiranjem prošlosti, ali u ime višega spiritualnog smisla, u ime šutrašnjice i vizije budućnosti koja „već bruji negdje u bliskoj daljini“.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Op. cit., str. 55.

<sup>5</sup> Op. cit., str. 73.

<sup>6</sup> Op. cit., str. 133.

<sup>7</sup> Op. cit., str. 133.

Književna saznanja, obavijena horizontom očekivanja, autor je razbio sugestivnim modelima tumačenja Desnice i Beketa. Ulazeći u bit romaneskne strukture Desničina romana *Proljeća Ivana Galeba*, Milorad Nikčević poseban akcenat stavlja na proces nastanka umjetničkog djela, govori „o shvatanju umjetničkoga fenomena, o umjetničkome činu, o procesima umjetničke kristalizacije i stvaranja, o psihologiji stvaralačko-umjetničke ličnosti; odnosno o porivima i izvorima umjetničkoga nadahnuća“<sup>8</sup> gdje se piščevo sagledavanje vlastite umjetnosti temelji na empiriji i introspekciji, upravo o onom što Desnica na složen i skriven način saopštava svojim djelom.

Zadržavajući se na problemskoj, odnosno kreativnoj nastavi, Milorad Nikčević je ponudio metodički model za interpretaciju antidrame Čekajući Godoa Semjuela Beketa. On se sa posebnom pažnjom bavio unutrašnjom lokalizacijom, simbolikom i jezikom moderne književnosti, dijalogom, specifičnošću dramske kompozicije, Beketom kao realinom „novoga kova, u jednome novom nadrealističkom smislu, s elementima satiričnoga, grotesknoga i na svoj način ‘humanističkog’“.<sup>9</sup>

Milorad Nikčević je ponuđenim metodičkim modelima pronikao u nova tumačenja djela i otvorio nove horizonte interpretacije. Zbog veoma kvalitetnog problemsko-teorijskog, interpretativnog i estetičkog pristupa djelima koja su našla mjesto u ovoj monografiji, autorova namjera da ova knjiga nađe primjenu i bude podsticaj za osavremenjavanje nastavnog procesa i razvijanje kritičkog mišljenja biće ispunjena.

---

<sup>8</sup> Op. cit., str. 133.

<sup>9</sup> Op. cit., str. 172.







# **IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA**





## RAZVOJ ŠKOLSTVA CRNE GORE U XIX I POČETKOM XX VIJEKA uloga stranaca (izvanjaca<sup>2</sup>) u tom razvoju

### Rezime

Devetnaesti vijek je za Crnu Goru naročito značajan kako po ostvarenoj, vjekovima sanjanoj, slobodi tako i po ubrzanom razvoju i postignutim rezultatima na kulturno-prosvjetnom planu. Crnoj Gori nikada nije nedostajalo, bez obzira na njenu veličinu i brojnost naroda, smjelosti, snage i nade za osvajanje slobode, ali je pri tome morala pitanja prosvjete i kulture ostavljati za druga vremena. Izuzimajući vrijeme štampanja prvih knjiga (crnogorske inkunabule) u doba Crnojevića, vrijeme početka pismenosti i školstva vezujemo za Petra II Petrovića koji 1834. godine otvara prvu svjetovnu školu. Od tada, pa skoro do kraja XIX vijeka, pojavljuju se problemi u vezi s nedostatkom nastavnog kadra, udžbenika, nastavnih planova i programa, institucija koje prate rad škola i sl. Ovaj rad ima za cilj da u najkraćim crtama istakne kako su se ovi problemi rješavali i kako su mjere koje su preduzimali državni organi uticale na razvoj prosvjetne djelatnosti. Posvećena je posebna pažnja nastavnom kadru koji Crna Gora nije imala te su izvanjci odigrali glavnu ulogu u ovom poslu. Sa strane su korišćeni i udžbenici, a zakone su uglavnom radili stranci. Kakve je to posljedice ostavljalo, pored nespornog napretka i vrijednih rezultata, u ovom prilogu se djelimično ukazuje na nedostatke i manjkavosti koje će crnogorsko društvo i prosvjetna djelatnost imati u kasnijem razvoju kada je u pitanju očuvanje tradicionalnih i kulturnih vrijednosti crnogorskog društva i pojedinca.

**Ključne riječi:** *izvanjci, prosvjeta, školstvo, udžbenici, planovi i programi, zakoni, osnovne i srednje škole.*

<sup>1</sup> Profesor pedagogije i psihologije, autor više od 15 knjiga iz oblasti crnogorskog školstva.

<sup>2</sup> Stranci, izvanjci, jabanci, došljaci, pridošlice, inostranci kako su ih Crnogorci nazivali u XIX vijeku, su pojedinci koji su dolazili u Crnu Goru iz drugih sredina/država samoinicijativno, ali i često na molbu nadležnih državnih organa radi pomoći u razvoju društvenih, ekonomskih, kulturnih, prosvjetnih i drugih pitanja. Ostajali su da rade i žive, neko duže, neko kraće, a neki i doživotno. U nastavku rada navodi se veći broj pojedinaca sa osnovnim biografskim podacima. Šire podatke o njima, kao i o temi ovog rada, od ovog autora možete pročitati u radu pod naslovom *Izvanjci u školstvu Crne Gore (XIX i početak XX vijeka)* koji je objavljen u časopisu *Lingua Montenegrina*, br. 29, 2022. god.

## Počeci razvoja pismenosti

Slovenska plemena dolaze na Balkansko poluostrvo krajem V i početkom VI vijeka. Došla su u državu Vizantiju, zapošeli određenu teritoriju i prihvatili njevu vlast dok im nije pošlo za rukom da osnuju svoje državne zajednice Dukljana, Hrvata i Srba. O njihovom životu i radu postoji vrlo malo podataka, osim da su kao mnogobožačka plemena rano prihvatili hrišćanstvo. Od IX vijeka počinje period razvoja pismenosti. Ovu misiju preuzimaju Konstantin (Ćirilo) i Metodije koji su stvorili slovensko pismo od kada datira slovenska pismenost. Ćirilo je stvorio slovensku azbuku, i ona se u Duklji koristi od sredine IX vijeka. Ta prva azbuka je bila glagoljica, a ubrzo se pojavljuje drugo slovensko pismo – ćirilica koju je stvorio jedan od Ćirilovih učenika.

Za opismenjavanje dukljanskih Slovena važnu ulogu imao je monaški red benediktinaca. Došli su u naše krajeve iz Italije, a sedište Svetog Benedikta je bilo u manastiru Monte Kasino. U periodu od IX do druge polovine XI vijeka znatno prisustvo ovog reda je bilo u Tivatskom zalivu. Osnovali su manastire u kojima su formirali različite škole. Živjeli su veoma skromno, pomagali siromašni sloj stanovništva i svu ušteđevinu su davali drugima kao pomoć. Njihova aktivnost se ogledala u prepisivanju starih knjiga, izvođenju nastave u školama i u formiranju biblioteka. Na području dukljanske države najpoznatiji benediktinski manastiri su bili na Bojani, Skadru, Svaču, u Baru, Budvi, na Prevlaci, kod Trebinja itd.

Zetu (Duklju) krajem XII vijeka vojnički pobjeđuju i pokoravaju Nemanjići. U toj državi Zeta je ipak zadržala određeni samostalni položaj, ali se u oblastima kulture i prosvjete značajno mijenjaju prilike. Učvršćuje se pravoslavlje, gradi se veliki broj crkava i manastira, pojavljuju se mnogi prepisivački centri i štampaju se prve knjige. Među prvim i najznačajnijim djelima nastalim na području Duklje (Zete) ubrajamo *Ljetopis popa Dukljanina*, prvi crnogorski istorijski spis – hronika i književno djelo. Nastao je u XII vijeku. Do XV vijeka osnivaju se prepisivački centri u Kotoru, Prevlaci kod Tivta, Skadru, Bijelom Polju, Pljevljima, Morači, Đurđevim Stupovima, Dovolji, Dobrilovi i dr. Poslije Gutenbergovog pronalaska štampanja knjiga pokretnim slovima dolazi do novog doba u razvoju kulture i prosvjetiteljstva evropskih naroda. Poslije pojave prve na taj način štampane knjige (Majnc, 1455. godine) otac i sin, Ivan i vladar Zete Đurđe Crnojević, dopremaju iz Venecije štamparske mašine u Crnu Goru i nepunih 40 godina poslije prve Gutenbergove knjige štampa se *Oktoih prvoglasnik* (4/17. januara 1494. godine). Ubrzo poslije ove štampaju se još četiri knjige koje su bile isključivo bogoslužbene za potrebe pravoslavne crkve. Ove knjige (inkunabule) nadomjestile su nedostatak rukopisnih knjiga, a same su predstavljale, kao što i danas predstavljaju vrhunska djela južnoslovenske grafike. Ocjenjuje

se da su crnogorske inkunabule „svojevrсни epohalni međaš u kulturnom razvoju Crne Gore, slovenskog svijeta uopšte, pa i dragulj u riznici evropske kulture“. Poznatu prepisivačku djelatnost na području današnje Crne Gore zamijenilo je štamparstvo zahvaljujući hrabrim, civilizovanim i obrazovanim Crnojevićima koji su bili preteče novog doba. Ta dinastija i vladari posljednje slobodne južnoslovenske zemlje posvetili su posebnu pažnju razvoju kulture i pismenosti svoga crnogorskoga naroda.

No, dolazak turskih osvajača zaustavio je rad štamparije na Cetinju i u isto vrijeme označio stagnaciju razvoja kulture i prosvjete na ovom području. Glavni nosioci narodnog prosvjećivanja postale su crkve, manastiri i škole koje su pri njima osnivane.<sup>3</sup> Takođe, borba za goli opstanak i posvećenost borbi za slobodu uslovio je da se sve manje pažnje poklanjalo razvoju prosvjete. S turskom vlašću dolaze pismeni i obrazovani ljudi (kadije, nastavnici medresa, naibi, učitelji, službenici džamija i vakufa) koji su se bavili raznim poslovima, počev od privrednih do kulturnih i vjerskih aktivnosti. Njihovo prisustvo imalo je za posljedicu otvaranje više škola u kojima se nastava izvodila na turskom jeziku. Škole su otvarale i islamske vjerske zajednice.<sup>4</sup>

Zahvaljujući određenim društveno-istorijskim okolnostima kulturno-prosvjetna tradicija u Boki Kotorskoj je imala nešto drugačiji razvoj. Geografski položaj ovog područja uslovio je da se ono povezuje s najstarijim i najrazvijenijim civilizacijama – grčkom i rimskom, tako da su tu nastale naše prve škole. U Kotoru se još u XIII i XIV vijeku organizuju razne privredne i prosvjetne aktivnosti što je dovelo do osnivanja osnovnih i srednjih škola.<sup>5</sup> I ovđe na razvoj školstva znatnog uticaja imaju benediktinske, a kasnije i manastirske škole. Dolazakom Turaka na Balkan (kraj XV vijeka) veći dio crnogorske teritorije pada pod tursku vlast, dok su Paštrovići, Budva i Kotor ušli u sastav Mletačke republike (1420). Mletačke vlasti sputavaju otvaranje škola na narodnom jeziku, ali su one i pored toga osnivane.<sup>6</sup> U Kotoru su pored ovih škola, počev od XV vijeka, osnivane pomorske i zanatske škole koje su najčešće bile privatne.

Ovo stanje stagnacije kulturno-prosvjetnog razvoja, posebno u staroj podlovcenskoj Crnoj Gori, trajaće sve do dolaska i stupanja na presto gospodara

---

<sup>3</sup> Jedna od najstarijih škola u Crnoj Gori smatra se škola u Manastiru Stanjevići koju je 1780. godine osnovao vladika Sava. U bjelopoljskim manastirima više vjekova je naizmjenično radila monaška škola. Monaška škola u Miholjcu je prestala sa radom 1845. godine.

<sup>4</sup> U Podgorici se počeci islamskog obrazovanja vezuje za XV vijek. Osnovana je tekija 1485, a tokom XVII vijeka otvara se medresa, ruždija i ibtidajja.

<sup>5</sup> Jedna od najznačajnijih kulturno-prosvjetnih institucija ne samo u Crnoj Gori, već i znatno šire, na Balkanu, osnovana je Gramatikalna škola. Počela je sa radom 1326. godine (po drugim izvorima 1329, ili čak 1285. godine). U XVI vijeku prerasla je u višu srednju školu.

<sup>6</sup> Jedna od prvih takvih škola je otvorena u Risnu 1704. godine. U Krtolima je osnovana osnovna škola 1776. godine.

i vladika Petrovića. Prvi inicijator promjena bio je vladika Vasilije Petrović (1709–1766). Shvaćeno je da manastiri i njihove škole ne mogu zadovoljiti obrazovne i kulturne potrebe države kojoj su potrebni školovani kadrovi, pa se pristupilo stvaranju uslova za otvaranje novih škola. Crna Gora nije imala mogućnosti da svojim sredstvima osniva svjetovne škole pa je vladika Vasilije tražio pomoć od Rusije. Iako se više puta pisanim putem obraćao (i dva puta bio u posjeti) Rusiji, nije uspio da dobije pomoć. Ovu aktivnost je nastavio vladika Petar I Petrović. Obraća se i ruskoj i austrijskoj vladi krajem XVIII vijeka: austrijskom caru 1779. i 1791, a ruskom caru 1784. i 1798. godine. Stalno ga muči problem nepismenosti i neprosvijećenosti te se 1822. godine obraća vladarima i državnici Evrope na Kongresu u Veroni, a 1826. i ruskom caru Nikolaju I. Oba obraćanja ostala su bez rezultata.

### Prve svjetovne škole u Crnoj Gori

Petar II Petrović Njegoš prilikom prve posete Rusiji 1833. godine uspio je da dobije značajnu materijalnu pomoć, što je popravilo finansijsko stanje u Crnoj Gori. Tom prilikom nabavio je nekoliko stotine knjiga, među kojima je bilo i školskih. Naručio je i štampariju. Ova pomoć mu je omogućila da već naredne 1834. godine osnuje prvu osnovnu školu na ovom području Crne Gore. Škola je radila u ćeliji Cetinjskog manastira i imala je internat („blagodjejanje“). No, Crna Gora se suočila i s nedostatkom nastavnog kadra što je primoralo Njegoša da zatraži pomoć od austrijskih vlasti u Kotoru. Tražio je da učitelju Petru Ćirkoviću<sup>7</sup> izdaju pasoš i dozvole mu da dođe s porodicom i radi kao učitelj na Cetinju. On je jedan od prvih izvanjaca koji je radio u školstvu tadašnje Crne Gore. Ubrzo poslije toga su osnovane škole u Dobrskom Selu, Brčelima i Ostrogu. Bile su to u početku dvogodišnje škole da bi kasnije prerasle u trogodišnje i četvorogodišnje.

I u narednom periodu otvaraju se škole i raste interesovanje stanovništva za obrazovanjem, tako da se stalno povećava broj škola iako nije bilo povoljno vrijeme za njihov kontinuiran rad. Stalne borbe sa Turcima redovno su dovodile do prekida nastavnog rada, čak i na duži period.

Za vrijeme Njegoša radila je i poneka privatna škola (Komani, Dobrsko Selo). One nijesu imale svoje prostorije za rad, već je nastava često izvođena

---

<sup>7</sup> Petar Ćirković (1798–1852), rođen je u Kotoru, đe je učio osnovnu školu, a završio je bogoslovske nauke u Šibeniku. Prije dolaska na Cetinje bio je učitelj na Luštici i u okolini Herceg Novog. Bio je vrlo obrazovan, služio se i italijanskim jezikom. Sa sobom je na Cetinje donio srpskoslovenski bukvar koji se koristio u Austriji. Koristeći ovaj bukvar na Njegoševu molbu Dimitrije Milaković je sastavio novi bukvar koji je štampan u Cetinjskoj štampariji 1836. godine i bio je osnovni udžbenik u osnovnom obrazovanju budućim činovnicima i sveštenicima.

pod vedrim nebom ili u crkvenim prostorijama. U tom periodu bilo je učitelja koji su privatno podučavali djecu imućnijih Crnogoraca.<sup>8</sup>

Knjaz Danilo otvara devet škola, a knjaz Nikola na samom početku vladavine desetak. Broj osnovnih škola stalno raste tako da ih je školske 1870/71. godine bilo 39 sa oko 2.000 đaka, među kojima je bilo i 108 djevojčica.<sup>9</sup> Školske 1874/75. godine Crna Gora ima 51 osnovnu školu i taj broj se održavao do kraja XIX vijeka kada dolazi do otvaranja većeg broja škola (preko 100). Uoči balkanskih ratova bilo ih je 144, a dvije godine kasnije (1914/15. školske godine) u četiri školske oblasti Crne Gore radi 211 osnovnih škola sa 357 odjeljenja, u kojima je radilo 366 učitelja. Učenika je bilo 18.195, od kojih je bilo samo 2.389 učenica, ili oko 13%.<sup>10</sup> Kako država nije mogla prihvatiti izdržavanje svih, to su pojedina naselja otvarala privatne škole koje su sami izdržavali. Sve do 1910. godine bio je veliki broj privatnih škola i one su bile pod nadzorom državnih i mjesnih vlasti. Kako piše Milan Kostić<sup>11</sup> u navedenoj knjizi, interesovanje za otvaranjem novih škola je postajalo svakim danom sve veće i to je postala glavna tema domaće i strane javnosti. „Koji je god stranac dolazio u Crnu Goru i čuo da u Crnoj Gori ima toliko škola, svaki je posetio jednu, ili drugu školu, da se uveri i sam, da li može i taj „divlji narod“ (kao što stranci misle o Crnogorcima) što naučiti. No kada su izlazili iz škole, oni su često sa stidom priznali svoje neznanje i svoju lakovericu, što su, to jest, držali Crnogorce za takve divljake“, piše Kostić.

Pored osnovnih škola, u drugoj polovini XIX vijeka otvoreno je nekoliko srednjih škola. Prvo je otvorena (1863) bogoslovija koja je radila samo godinu dana. Govori se da je ideju za osnivanje ovakve škole dao Nićifor Dučić<sup>12</sup> koji je prihvatio dužnost upravljanja školom. Nastavila je s radom 1869, a usljed ratnih prilika prestaje s radom 1875. godine. Od 1887. do 1916. godine nastavlja rad pod imenom Bogoslovsko-učiteljska škola, najprije kao trogodišnja, a od

---

<sup>8</sup> Zabilježeno je da su Ilija Popović i Janićije Kostić iz Srbije bili kućni učitelji pojedinih crnogorskih porodica.

<sup>9</sup> Milan Kostić, glavni školski nadzornik, u knjizi „Škole u Crnoj Gori“ (1876) navodi 38 škola.

<sup>10</sup> „Glas Crnogorca“ br. 19/1915.

<sup>11</sup> Milan Kostić (1840–1880), rođen je u Sivcu, Bačka (Austrougarska). Završio je gimnaziju i bogosloviju u Karlovcima i duhovnu akademiju u Kijevu. Došao je u Crnu Goru 1869. i naredne godine postavljen je za školskog nadzornika. Tvorac je prvog Školskog zakonika koji je potvrđen od Senata. Autor je prvog jedinstvenog nastavnog plana i programa za osnovnu školu. Napustio je Crnu Goru 1872. godine.

<sup>12</sup> Dučić Nićifor (1832–1900), rođen je u mjestu Lug na Trebišnjici kod Trebinja. Na Cetinje dolazi na poziv knjaza Nikole 1862. U Bogosloviji izvodi nastavu, upravlja školom i biva postavljen za „nadzoritelja“ svih škola. Po zahtjevu knjaza Nikole izradio je nastavni plan i program za trogodišnju osnovnu školu.

1908. godine u četvorogodišnjem trajanju.<sup>13</sup> Na Cetinju je 1869. godine počeo s radom i Đevojački institut u kojem su se školovale đevojičice od devet do 12 godina. Bio je namijenjen vaspitanju crnogorske ženske omladine, što se u početku poštovalo, a kasnije je bilo sve više vaspitanica iz drugih država, o čemu su odlučivali knjaz ili knjeginja u dogovoru s upraviteljicom Instituta. Vaspitačice su bile isključivo Ruskinje i Francuskinje, a upraviteljica s najdužim stažom bila je Sofija Petrovna Mertvago.<sup>14</sup> Obje ove institucije su otvorene zahvaljujući izdašnoj pomoći Rusije koju je dobio knjaz Nikola prilikom posete kraljevskom dvoru 1868. godine.

Na Cetinju je 1880. godine Odlukom Državnog savjeta počela s radom prva gimnazija u tadašnjoj Crnoj Gori pod nazivom „Knjaževska crnogorska državna gimnazija“. Prethodno je Stevan Stevo Čaturilo<sup>15</sup> bio zadužen za izradu nastavnog plana i programa, po ugledu na slične ustanove u „najnaprednijim zemljama evropskim“. Po tom planu radila je prvih pet godina. Bila je to četvororazredna niža realna gimnazija. Nastavni kadar je bio uglavnom sa strane.

U Danilovgradu je otvorena poljoprivredna škola 1874. godine (Knjaževa crnogorska zemljodjelska škola) i radila je dvije godine. Osnivač i direktor škole bio je dr Đorđe Radić<sup>16</sup>. Škola je zbog rata prekinula rad, a nova poljoprivredna škola se otvara 1893. godine u Podgorici i radi do 1898. godine.

U nedostatku stručnog kadra, a i obrazovnih institucija, u posljednje tri decenije XIX vijeka u Crnoj Gori se dosta često organizuju povremene stručne škole i kursevi. Tu su se osposobljavali polaznici za pojedina zanimanja, đe je uz nešto skromnije teorijsko upoznavanje sa strukom dominirao praktični rad. Redovno su se održavali kursevi koji su imali za cilj osposobljavanje podoficirskog i oficirskog kadra i savladavanje vojnih vještina, upoznavanje s novinama iz oblasti poljoprivrede i šumarstva, osavremenjavanja rada državne uprave i administracije, obuka za finansijske i administrativne činovnike, poštansko-telegrafske službe i sl., upoznavanja sa osnovnim građanskim pravima... Najveći

<sup>13</sup> DA CG, MP i CP, 1913, f. 86, 198.

<sup>14</sup> Sofija Petrovna Mertvago (1851–1921), rođena je u Kazanu na Volgi. Stekla je visoki ugled dobrog rukovodioca ustanove što je opredijelilo caricu Mariju Aleksandrovnu da je 1888. godine postavi za upraviteljicu Đevojačkog instituta na Cetinju, na tom mjestu je ostala dvije i po decenije. Institut carice Marije je ukinut 1913. godine.

<sup>15</sup> Stevan Stevo Čaturilo (1846–1939), rođen je u selu Dabar, Lika (Austroougarska). Učiteljski ispit zrelosti završava u Petrinji, a pedagoške studije na bečkom Pedagogijumu kod profesora dr Fridrih Ditesa. Službovao je u mnogim mjestima Hrvatske i Dalmacije. Knjaz Nikola ga poziva 1876. da dođe na Cetinje. Od 1878. godine vrši dužnost glavnog školskog nadzornika. Bio je i upravitelj Cetinjske gimnazije. Napisao je oko 20 udžbenika i priručnika. Udžbenici su bili uglavnom čitanke za osnovne škole i bukvar, koji su bili u upotrebi i više od 50 godina.

<sup>16</sup> Đorđe Radić (1839–1922), rođen u Velikom Bečkereku, Vojvodina. Proforski ispit je položio u Beču đe je i doktorirao 1876. godine. Za školu u Danilovgradu je sam sačinio nastavni plan i program, po kome je učilo 18 učenika iz svih crnogorskih nahija.



broj ovih kurseva je bio posvećen unapređenju nastavnog rada u školama. Kao predavači na ovim kursevima, kada su u pitanju teorijska znanja, najčešće se pominju Milan Kostić, Špiro Kovačević<sup>17</sup> i Jovan Pavlović<sup>18</sup>, a kada je u pitanju praktični rad, predavači su bili najbolji praktičari.

Pored navedenih škola i raznih oblika osposobljavanja pojedinaca za određena zanimanja raslo je interesovanje roditelja za upis dece u gimnaziju. Zahtjevi te vrste su dolazili iz raznih sredina tako da su nadležni državni organi u prvim decenijama XX vijeka donijeli odluke o osnivanju nižih državnih gimnazija u Podgorici, Nikšiću, Beranama, Pljevljima i Kolašinu. U Podgorici je škola otvorena 1907. godine, a za direktora je postavljen Mihailo Bukvić<sup>19</sup>. U Nikšiću gimnazija je počela s radom 1913. godine, a za direktora je postavljen Mihailo Bukvić koji je prije toga bio direktor gimnazije u Podgorici. U Beranama je takođe 1913. godina počela da radi gimnazija. Iste godine Ministarski savjet donosi odluku da se u Pljevljima otvori niža gimnazija koja je inače radila od 1901. godine do balkanskih ratova pod nazivom „Srpska gimnazija“. Razgraničenjem ovog područja između Srbije i Crne Gore i povlačenja srbijanske vlasti donosi se odluka o otvaranju četvororazredne niže gimnazije pod nazivom „Kraljevska crnogorska državna gimnazija“. U Kolašinu je školske 1911/12. godine radila privatna dvorazredna gimnazija.

## Upravljanje školama

Sve do 60-ih godina XIX vijeka glavnu brigu o razvoju školstva u Crnoj Gori vodio je vladar države. Već smo naveli kako su se počev od vladika Danila, Petra I, Petra II i knjaza Danila, neposredno, svi angažovali oko traženja mogućnosti

<sup>17</sup> Špiro Kovačević (1843–1877), završio je gimnaziju i bogosloviju u Karlovcu. Prije dolaska na Cetinje bio je učitelj u Šibeniku. Postavljen je za glavnog školskog nadzornika 1973. i tu dužnost je obavljao do 1877. godine. Dao je veliki doprinos stručnom osposobljavanju učitelja.

<sup>18</sup> Jovan Pavlović (1843–1892), rođen je u Sremskim Karlovcima, đe je završio osnovnu školu i veliku gimnaziju. Istjeran je s Pravnog fakulteta u Beogradu i odlazi u Ženevu da studira ekonomiju. Studiranje nastavlja u Minhenu. Uređuje opozicioni list „Pančevac“. List se zabranjuje i on prelazi u Zemun. Zabranjuje mu se i list „Graničar“, hapse ga i odvede u zatvor. Po izlasku iz zatvora ide u Crnu Goru (1879), na poziv vojvode Sima Popovića. Knjaz ga je primio i on ostaje na Cetinju do smrti. Po dolasku je uređivao listove „Glas Crnogorca“, „Crnogorka“, „Zeta“, a osniva i list „Prosvjeta“. Od 1883 je direktor Gimnazije. Od 1886. obavlja funkciju ministra prosvjete i crkvenih poslova sve do kraja života. Uvidio je potrebu izdavanja domaćih udžbenika, te je pozvao nastavnike Gimnazije i Učiteljsko-bogoslovne škole da pišu udžbenike.

<sup>19</sup> Bukvić Mihailo (1876–1917), rođen je u Gacku (Hercegovina), đe je završio osnovnu školu. Gimnaziju uči u Sarajevu, a studira slavistiku i klasičnu filologiju u Beču i Zagrebu. Radi školske 1902/03. godine kao profesor i direktor u Cetinjskoj gimnaziji i kao profesor u Đevojačkom institutu. U podgoričkoj Gimnaziji od 1907. godine je profesor i direktor. Uspješno je obavio neposredne pripreme za otvaranje Niže državne gimnazije u Nikšiću 1913. godine i ukazom kralja Nikole postavljen je za njenog prvog direktora i profesora.

za otvaranje škola i osnivanje ovih institucija. Njegoš i knjaz Danilo (u početku i knjaz Nikola), pored otvaranja škola, vodili su računa i o obezbjeđivanju/angažovanju učitelja, nabavci udžbenika i drugih knjiga. O ostalim poslovima (organizaciji rada, nastavnim planovima i programima i izboru nastavne građe, nastavnim metodama, upisu učenika i dr.) starali su se učitelji koji su radili u tim školama. Narastanjem državnih obaveza bilo je nemoguće sve navedene poslove da vodi šef države tako da su učitelji više decenija imali punu samostalnost u upravljanju školama.<sup>20</sup> Šezdesetih godina XIX vijeka dolazi do formiranja prvih državnih organa za pitanja škola i prosvjete. Godine 1860. formirano je Nadleštvo narodne prosvjete kojim je rukovodio Todor Ilić<sup>21</sup>, a dvije godine kasnije ustanovljena je institucija školskog nadzornika. Za prvog nadzornika imenovan je arhimandrit Nićifor Dučić. U sklopu određenih državnih reformi (1868) u okviru Senata formiran je poseban organ za upravljanje školama i prosvjetom. Bilo je to Prosvjetno odjeljenje s cetinjskim mitropolitom Ilarionom<sup>22</sup> na čelu. Godine 1869. Nadzorna služba prerasta u Glavno školsko nadzorništvo, a za glavnog nadzornika je postavljen Milan Kostić, a kasnije Đuro Popović<sup>23</sup>. No, sve do 1882. godine ova tijela i odjeljenja za pitanja prosvjete su bila u sastavu drugih ministarstava. Tada se formira Ministarstvo prosvjete i crkvenih poslova i za „zastupnika“ (vršioca dužnosti) imenije se Ljubiša Visarion<sup>24</sup>. Pored navedenih tijela, Ministarstvo je imalo i druge organe preko kojih je ostvarivalo svoju ulogu: Prosvjetni savjet, Školska komisija, mjesni školski nadzornici, revizori i dr. Za rukovodioce ovih tijela postavljani su pojedinci sa iskustvom na ovim i sličnim poslovima. To su bila uglavnom lica koja su dolazila sa strane, izvanjci. Takođe, i kad je bilo u pitanju rukovođenje školama s većim brojem učenika ili nastavnika, prioritet su imali pojedinci koji su radno iskustvo sticali van Crne Gore. Na primjer, direktori Gimnazije na Cetinju su bili Stevo Čuturilo, Jovan

---

<sup>20</sup> Dr Đoko D. Pejović (1971), *Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916*, Istorijski institut u Titogradu, Cetinje.

<sup>21</sup> Ilić Todor, učitelj iz Trsta koji je kasnije postao lični knjažev sekretar. Bio je zadužen za izradu programa za gimnaziju na zahtjev ruske vlade.

<sup>22</sup> Ilarion (svjetovno ime Ilija) Roganović (1828–1882), rođen je u Podgorici. Zamonašio se u Manastiru Sv. Nikola na Vranjini. Kao iguman Cetinjskog manastira izabran je za crnogorskog mitropolita, a odluku o imenovanju za vladiku crnogorskog donio je knjaz Nikola.

<sup>23</sup> Đuro Popović (1845–1902), rođen je u Donjem Kraju kod Cetinja. Školovao se u Petrogradu, ali zbog oštre ruske zime poslije nekoliko godina se vraća i radi kao učitelj na Cetinju. Poslije rada u Nikšiću knjaz ga imenuje za glavnog školskog nadzornika (1884–1902). Bio je predsjednik prve Školske komisije za verifikaciju udžbenika. Glavni je tvorac Zakona za osnovne škole iz 1884. godine. Za njegovo se ime vezuju nastavni planovi i programi iz 1885, 1895, 1901. godine.

<sup>24</sup> Visarion Ljubiša (1823–1884), rođen je na Svetom Stefanu (tada Austrougarska). Prvo obrazovanje stekao je u Manastiru Praskavica, đe se zamonašio. Školske 1972/73. godine postavljen je za rektora Bogoslovsko-učiteljske škole na Cetinju. Za mitropolita crnogorskog postavljen je 1882. nakon Ilarionove smrti.

Pavlović, Ilija Beara<sup>25</sup>, Božo Novaković<sup>26</sup>, Jovo Ljepava<sup>27</sup>, Luko Zore<sup>28</sup> i drugi. Interesantno je navesti da su „školske 1909/10. godine od 18 nastavnika s direktorom, iz Crne Gore bila samo dvojica (direktor i nastavnik crtanja)“<sup>29</sup>. Slično je bilo i s upravama i profesorima gimnazija u Nikšiću, Beranama i Pljevljima.

Tek poslije formiranja Ministarstva prosvjete i crkvenih poslova (1882) dolazi do značajnijeg napretka, može se reći preporoda, na prosvjetnom planu, čemu je glavni doprinos dao Jovan Pavlović, prvi ministar crnogorske prosvjete. Ostao je poznat po tome što se borio za strogu primjenu zakonskih propisa; što je postojeće propise dopunjavao i usavršavao i što je bio posvećen primjeni savremenih dostignuća pedagoške prakse.

Pored već pomenutih ličnosti koje su doprinijele razvoju prosvjete, u Crnoj Gori su se naročito istakli: Vuksan D. Dušan<sup>30</sup>, Stevan Petranović<sup>31</sup>, Sima Milutinović Sarajlija<sup>32</sup>,

---

<sup>25</sup> Ilija Beara (1842–1887), rođen je u Zaljevu kod Zadra, đe je završio osnovnu školu i nižu gimnaziju. Završio je bogosloviju 1870. godine kada je došao na Cetinje. U Gimnaziji na Cetinju radi od 1881. do 1887. godine. Obavljao je i dužnost direktora ove škole 1875. do 1886. godine. Govorio je više stranih jezika, a u školi je predavao francuski, italijanski, latinski i grčki. Umro je na Cetinju.

<sup>26</sup> Božo Novaković (1841–1908), rođen je u Zadru, đe je završio bogosloviju, studije psihologije i prava u Rusiji. Dolazi u Crnu Goru i radi kao učitelj do 1867. kada odlazi u Beograd i završava pravne nauke. Vraća se na Cetinje i radi kao učitelj osnovne škole, profesor srednjih škola, direktor Gimnazije, predsjednik Opštine Cetinje, rektor Bogoslovsko-učiteljske škole. Urednik je više listova i časopisa. Prvi je uveo Vukov pravopis u cetinjske škole.

<sup>27</sup> Jovo Ljepava (1850–1916), rođen je u Popovom Polju – Hercegovina. U Rusiji je završio gimnaziju (Kijev), a studirao je u Krakovu, Moskvi i Petrogradu. Zbog političke aktivnosti napušta Hercegovinu i 1881. godine dolazi u Crnu Goru, đe je proveo 30 godina. Radi kao nastavnik cetinjske Gimnazije, nastavnik Đevojačkog instituta i načelnik Ministarstva prosvjete i crkvenih poslova. Autor je tri udžbenika i glavni i odgovorni urednik časopisa „Prosvjeta“.

<sup>28</sup> Luko Zore (1846–1906), rođen je u Cavtatu, đe je završio osnovnu školu. U Dubrovniku je završio gimnaziju, a na Bečkom univerzitetu uporedo studira filozofski i teološki fakultet. Od 1872. postavljen je za direktora kotorske Gimnazije. U Crnu Goru dolazi 1901. god. Imenovan je za direktora cetinjske Gimnazije. Prvi je predsjednik Prosvjetnog savjeta, koji je formiran 1905.

<sup>29</sup> Dr Đoko D. Pejović (1971), „Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916“, Istorijski institut u Titogradu, Cetinje.

<sup>30</sup> Vuksan D. Dušan (1881–1944), rođen je u ličkom selu Medak. Studirao je na Zagrebačkom sveučilištu slavistiku i klasičnu filologiju. Početkom 1910. godine dolazi u Crnu Goru i radi kao profesor cetinjske Gimnazije.

<sup>31</sup> Stevan Petranović (1835–1913), rođen je u Drnišu, Dalmacija. Završio je bogosloviju u Zadru, a pohađao je filozofski fakultet u Padovi. Na Cetinje je došao na poziv knjaza Danila 1856. godine. Pokazao se kao reformator u pogledu školske organizacije, uvođenja svjetovnih predmeta u nastavni rad; uveo je razredno-časovni sistem; autor je prvog nastavnog plana i programa (1856), pokušao je da trorazrednu osnovnu školu podigne na petorazrednu. Napuštio je Crnu Goru 1864. godine.

<sup>32</sup> Sima Milutinović Sarajlija (1791–1847), rođen je u Sarajevu. Došao je u Crnu Goru 1827. godine i ostao u njoj tri godine. Bio je sekretar mitropolitu Petru I. Poznat je kao Njegošev učitelj. Pošto nije bio učitelj u klasičnom smislu riječi, pojavljivale su se različite ocjene o Simi kao učitelju i vaspitaču Njegoša.

Dimitrije Milaković<sup>33</sup>, Đorđe Srdić<sup>34</sup>, Milorad Medaković<sup>35</sup>, Jovan Sundečić<sup>36</sup>, Filip (Franjo) Jergović<sup>37</sup>, Simo Matavulj<sup>38</sup>, Robert Tolinger<sup>39</sup>, Mirko M. Mijušković<sup>40</sup>, Đuro Špadijer<sup>41</sup>, Lazar Lazo Đ. Popović<sup>42</sup>,

---

<sup>33</sup> Dimitrije Milaković (1805–1858), rođen je u Mostaru. Otac mu se seli u Dubrovnik, đe je Dimitrije završio italijansku i srpsku školu. U Crnu Goru dolazi 1831. i ostaje do 1851. godine. Pisao je udžbenike, priredio „Istoriju Crne Gore“. Sa Njegošem putuje u Rusiju 1833. godine i tom prilikom dobijaju pomoć za osnivanje škola. Napisao je prvi bukvar i gramatiku za osnovnu školu.

<sup>34</sup> Đorđe Srdić (1820–1887), rođen je u Skradinu, đe je završio osnovnu školu. Bogosloviju je završio u Zadru. Nakon njenog završetka dolazi u Petrovac na Moru (Kastel Lastva) i radi kao učitelj. Kada je osnovana druga osnovna škola u Crnoj Gori, u Dobrskom Selu (1842), Njegoš ga je postavio za prvog učitelja u ovoj školi. U ovoj školi je radio do 1845. godine, a nakon toga je učitelja Cetinjske osnovne škole. Nije prihvatao Vukovu pravopisnu reformu.

<sup>35</sup> Milorad Medaković (1824–1897), rođen je u Zvonigradu u Lici, đe je završio osnovnu školu, a gimnaziju je učio u Sremskim Karlovcima. Dolazi na Cetinje 1844. godine i dobija službu kod Njegoša, u crnogorskoj upravi. Obavljao je i dužnost učitelja cetinjske osnovne škole. Napisao je preko 20 djela o Crnoj Gori.

<sup>36</sup> Jovan Sundečić (1825–1900), rođen je u Golinjevu kod Livna. Bogosloviju je završio u Zadru. U Crnu Goru dolazi 1864. godine na poziv knjaza Nikole. Bio je knjažev sekretar. Afirmisao se kao pjesnik. Bio je vlasnik i izdavač časopisa „Crnogorac“ i „Crnogorka“. Uređivao je časopis „Prosvjeta“. Posebnu zaslugu ima za obnavljanje rada cetinjske Bogoslovije (1869), kasnije reorganizovane u Bogoslovsko-učiteljsku školu.

<sup>37</sup> Filip (Franjo) Jergović (1860–1922), rođen je u Vrbici – Đakovo, Slavonija. Završio je agronomiju u Beču. Na Cetinje dolazi 1888. godine. Radi kao nastavnik u Gimnaziji i Đevojačkom institutu, a bio je i upravnik Zemljodjelske škole u Podgorici. Sahranjen je na Rijeci Crnojevića.

<sup>38</sup> Simo Matavulj (1852–1908), rođen je u Šibeniku, đe je završio osnovnu školu (italijansku i srpsku). Poslije gimnazije završio je učiteljsku školu u Zagrebu. Dolazi u Herceg Novi 1874. god. i radi kao nastavnik u Nautičkoj školi. Na Cetinje dolazi 1881. godine đe je postavljen za profesora Gimnazije. Bio je glavni školski nadzornik poslije Steva Čuturila. Objavio je nekoliko pripovjedaka i romana s motivima iz crnogorskog života. Napustio je Crnu Goru 1889. godine.

<sup>39</sup> Robert Tolinger (1859–1911), rođen je u gradu Hlubaka, Češka, đe je završio osnovnu školu i dva razreda gimnazije. Muzički konzervatorijum je završio u Pragu. Na Cetinje dolazi 1889. i sedam godina predaje pjevanje i muziku u cetinjskim školama. Komponovao je nekoliko melodija na crnogorske narodne pjesme. Napustio je Crnu Goru 1897. godine.

<sup>40</sup> Mirko M. Mijušković (1875–1948), rođen je u Pješivcima, Nikšić, đe je započeo školovanje. Gimnaziju završava u Kragujevcu a filozofski fakultet u Beogradu. Poslije policijskih progona iz Srbije dolazi na Cetinje i radi kao nastavnik u svim srednjim školama. Od 1907. do 1913. godine je direktor Gimnazije, a nakon toga je ministar Prosvjete i crkvenih poslova.

<sup>41</sup> Đuro Špadijer (1871–1953), rođen je na Cetinju, đe je završio gimnaziju i bogoslovko-učiteljsku školu. Radi kao učitelj i duže vrijeme kao glavni školski nadzornik. Bio je na dužnosti sekretara Ministarstva prosvjete, ali je kasnije došao u sukob s prosvjetnim vlastima i biva otpušten iz službe. Napisao je i nekoliko udžbenika.

<sup>42</sup> Lazar Lazo Đ. Popović (1872–1928), rođen je u Donjem Kraju nadomak Cetinja. Osnovnu i bogoslovsko-učiteljsku školu završava na Cetinju. Nastavlja školovanje u Rusiji, a u Kijevu završava duhovnu akademiju. Na Cetinju radi kao profesor u Gimnaziji i Bogoslovsko-učiteljskoj školi. Godine 1905. postavljen je za oblasnog školskog nadzornika za zapadnu školsku oblast. Kasnije je bio direktor cetinjske i pljevaljske gimnazije. Napisao je nekoliko udžbenika.

Živko Dragović<sup>43</sup>, Marko Dragović<sup>44</sup>, Špiro Tomanović<sup>45</sup>, Kosta Kostić<sup>46</sup>, Filip J. Kovačević<sup>47</sup>, Milutin Milo Kovačević<sup>48</sup> i dr.

U radu su navedena imena preko 50 pojedinaca koji su imali zapažene uloge u organizaciji i rukovođenju prosvjetnim ustanovama i institucijama. Kao što se to vidi u tekstu, uglavnom su to bili izvanjci (preko 85%) i manji broj crnogorskih kadrova školovanih u inostranstvu. Pod uticajem izvanjaca koji su obavljali najsloženije poslove u prosvjeti, kulturi i crkvi značajno je u ovim oblastima unaprijeđen razvoj Crne Gore. Međutim, u isto vrijeme odvijaju se i određeni procesi zanemarivanja i zapostavljanja tradicionalnih vrijednosti koje predstavljaju izvornu i autentičnu crnogorsku kulturno-prosvjetnu tradiciju.

## Nastavnici

Od početka rada prve osnovne škole (1834) pa do 70-ih godina XIX vijeka za crnogorske osnovne škole nastavni kadar (učitelji) obezbjeđivan je sa strane, tj. iz krajeva koji su bili uglavnom pod austrougarskom vlašću.<sup>49</sup> Njegoš, kao i

---

<sup>43</sup> Živko Dragović (1854–1928), rođen je na Velestovu, Cetinje. Osnovnu školu i bogosloviju završio je na Cetinju. Studirao je u Petrogradu. Po završetku školovanja na Cetinju radio je kao profesor u Gimnaziji, Bogoslovsko-učiteljskoj školi i Đevojačkom institutu. Bavio se pedagoškom teorijom i praksom i objavljivao radove iz ove oblasti. Bio je član Državnog savjeta Kraljevine CG, predsjednik Prosvjetnog savjeta (tri mandata), predsjednik Komisije za odobravanje školskih knjiga i dr.

<sup>44</sup> Marko Dragović (1852–1918), rođen je na Velestovu, Cetinje. Završio je osnovnu i bogoslovsko-učiteljsku školu na Cetinju, kao i duhovnu akademiju u Petrogradu. Radio je kao učitelj, kasnije kao sekretar Uprave prosvjetnih i crkvenih poslova, te zamjenik ministra prosvjete. Bio je profesor u podgoričkoj Gimnaziji. Objavio je preko 120 stručnih i naučnih radova u raznim domaćim i inostranim listovima. Napisao je monografiju o školama u Crnoj Gori (1888).

<sup>45</sup> Špiro Tomanović (1867–1932), rođen je u Lepetanima, Boka. Završio je osnovnu školu u Kotoru, gimnaziju u Kotoru, a filozofski fakultet u Gracu. Poslije studija radi u Kotorskoj gimnaziji, Splitu i Dubrovniku. Dolazi na Cetinje (1903/1904) đe predaje matematiku u Gimnaziji, Oficirskoj školi i Đevojačkom institutu. Kasnije je bio direktor podgoričke Gimnazije.

<sup>46</sup> Kosta Kostić (1880–1927), rođen je u Kruševu, Makedonija. Gimnaziju i filozofski fakultet završava u Beogradu. Radi kao nastavnik u Srpskoj učiteljskoj školi i u Gimnaziji u Skoplju. Poslije toga službuje u gimnazijama u Pljevljima, Cetinju, Beranama i Danilovgradu.

<sup>47</sup> Filip J. Kovačević (1860–1922), rođen je u Budvi, đe je završio osnovnu školu. Gimnaziju je završio u Kotoru, a filozofski fakultet u Beču. Poslije završetka studija dolazi na Cetinje i u Gimnaziji predaje grčki, latinski, italijanski i njemački jezik (1886–1900). Bio je član Komisije za odobravanje udžbenika. Umro je u Kotoru.

<sup>48</sup> Milutin Milo Kovačević (1871–1913), rođen je na Cetinju. Osnovnu školu je završio na Cetinju, a gimnaziju u Kotoru. Studirao je vojne nauke u Milanu (Italija), ali ih nije završio zbog bolesti. Po povratku radi u srednjim školama na Cetinju, đe predaje istoriju, geografiju, matematiku, fiziku i crtanje. Bio je član Prosvjetnog savjeta (dva mandata).

<sup>49</sup> Područja: Boka Kotorska, Dalmacija, Slavonija, Lika, Vojvodina, Hercegovina, odakle su većinom izvanjci dolazili, bila su okupirana od strane Austrougarske koja je imala jako dobar, evropski razvijan školski sistem. Po njemu su radile i srpske škole.

knjaz Danilo i knjaz/kralj Nikola, primao je u službu ljude koje je lično poznao ili su mu njegovi saradnici preporučivali. Već od 1870. godine crnogorske škole počinju dobijati domaće učitelje. Bili su to svršeni učenici „privremene bogoslovije“ ili odlični učenici cetinjske osnovne škole. Kada je riječ o nastavnom kadru u školama koje su radile u unutrašnjosti, posredno se može zaključiti da su i u tim školama, pretežno u početku, radili učitelji sa strane. No, poslije iscrpljujućeg rata (1876–1878) u kojem je stradao veliki broj učitelja, a kada se i otvara veći broj škola, primaju se lica koja nemaju potrebnu kvalifikaciju (imali su po nekoliko razreda učiteljske škole ili bogoslovije, ili završenu osnovnu školu). U to vrijeme Crna Gora nema stručne škole za pripremanje učitelja. Od 90-ih godina kvalifikaciona struktura učiteljskog kadra se znatno popravlja. Pristižu generacije koje se školuju u Bogoslovsko-učiteljskoj školi na Cetinju kao i kadrovi koji se školuju na sličnim školama u Beogradu, Somboru, Prizrenu, Skoplju i drugim gradovima van Crne Gore.<sup>50</sup> Takođe se obrazovni nivo nestručnih učitelja poboljšava zahvaljujući kursevima i seminarima, đe su predavači bili iskusni praktičari izvanjci – Milan Kostić, Špiro Kovačević, Gavro Pešić, Božo Novaković i dr. Obuka se najčešće sastojala u metodičko-pedagoškom pristupu radu u nastavi i upoznavanju s metodom rada poznatog vojvođanskog metodičara Đorđa Natoševića<sup>51</sup>. Nastavno osoblje srednjih škola birano je putem konkursa i to su bili uglavnom profesori sa strane. Domaći su dosta sporo pristizali, a što se najbolje može vidjeti na primjeru Cetinjske gimnazije. „Od 78 nastavnika, koliko je radilo u Gimnaziji za 35 godina njenog postojanja, samo 22 (28%) bili su iz Crne Gore.“<sup>52</sup> Odnos stranih i domaćih nastavnika u Bogosloviji (kasnije Bogoslovsko-učiteljska škola) i Đevojačkom institutu je bio još nepovoljniji.

Potrebno je istaći da je većina stranih profesora, pored rada na razvoju i unapređenju prosvjetne djelatnosti, odigrala značajnu ulogu u razvoju javnog i kulturnog života u Crnoj Gori. Oni su bili predvodnici kulturnih aktivnosti kako u školi tako i u sredini đe su živjeli.

---

<sup>50</sup> Crna Gora je od druge polovine XVIII vijeka ulagala napore da školovanjem mladića u stranim zemljama koliko toliko ublaži nedostatak stručnog kadra iz raznih oblasti društvenog i privrednog života. Iz tog razloga su izdvajana značajna sredstva za stipendiranje učenika. Interesovanje za školovanje na strani je bilo veliko i u početku su ipak stipendije dobijali učenici iz poznatijih glavarskih porodica dok se nije donio propis (1890) po kome se uvodi red za dobijanje stipendija.

<sup>51</sup> Đorđe Natošević (1821–1887) iz Slankamena. Školovao se u Sremskim Karlovcima, Segedinu, Budimpešti i Beču. Od 1857. godine radi kao školski savjetnik i nadzornik srpskih škola. Bio je reformator osnovnih škola u Srbiji. Autor je „Kratkog uputstva za srpske narodne učitelje“ koji je za potrebe crnogorskih škola i učitelja nabavio Milan Kostić.

<sup>52</sup> Dr Rade Delibašić (1980), „Razvoj školstva i pedagoške misli u Crnoj Gori 1830–1918“, Republički zavod za unapređivanje školstva Titograd, Štampa „Bakar“ Bor.



## Nastavni planovi i programi i udžbenici

U prvoosnovanim crnogorskim školama, koje su radile u prve dvije decenije nakon otvaranja „male“ Njegoševe škole, na osnovu raspoložive arhivske građe može se zaključiti da nije bilo zvaničnog nastavnog plana i programa po kome se izvodila nastava. Bilo je dozvoljeno učiteljima da se sami snalaze, da imenuju nastavne predmete i prema svom nahođenju određuju nastavne sadržaje koje će predavati deci. Kako su učitelji u ovim školama dolazili iz sredina van Crne Gore, donosili su sa sobom planove i programe, kao i udžbenike, koji su u tim sredinama bili u upotrebi. U početku u cetinjskoj školi, a tako je bilo i u drugim školama, učilo se: „čitanje, pisanje, računanje, sveštena istorija i srpska gramatika“<sup>53</sup>, a potom su učitelji dodavali nastavne predmete: crtanje, pjevanje, istorija Crne Gore i dr. U seoskim školama se, uglavnom, učilo čitanje, pisanje, molitva Bogu i nešto računa.

Godine 1856. na Cetinje za učitelja dolazi Stevan Petranović koji nastoji da reformiše trirazrednu cetinjsku školu u petorazrednu i po svoj prilici sačini prvi nastavni plan i program. „Po sačuvanom planu, za četiri razreda, predavani su predmeti: u I razredu: katihizis, biblijska istorija, prva znanja, časlovac i crkveno pjenije; u II: prostrani katihizis, srpska gramatika, crnogorska istorija, crkvena istorija, matematika i crkveno pjenije; u III: sveopšta istorija, srpska istorija, antropologija, srpska gramatika, retorika i veliko crkveno pjenije; u IV: slovenska gramatika, sveopšta istorija, crkvena istorija, fizika, velika geografija, psihologija, dogmatika i veliko crkveno pjenije.“<sup>54</sup> Nije sačuvan plan za V razred. Ovakav plan nije naišao na odobravanje, tako da je Petranovićeva zamisao da od osnovne škole stvori neku vrstu srednje škole ostala neostvorena. I sam knjaz je tvrdio da ovakav nastavni plan i program ne odgovara školskim potrebama te je tražio od Nićifora Dučića (1862) da predloži novi nastavni plan i program za trogodišnju osnovnu školu. Plan i program je urađen, ali se ubrzo, poslije dolaska učitelja iz Dalmacije, (Božo Novaković i Mihailo Mršić) uvode novi nastavni predmeti uz afirmaciju i primjenu Vukovog pravopisa. Razrađeniji nastavni plan i program za tri razreda osnovne škole uradio je Milan Kostić (1870), i po njemu se radilo do 1878. godine. Do septembra 1888. godine radi se po planu koji je više prostora ostavio za prirodne nauke. Nastavni planovi i programi koji su rađeni 1888, 1895. i 1902. godinu povezani su s imenom Đura Popovića, glavnog školskog nadzornika. U njima je više nego u ranijim planovima dolazio do izražaja svjetovni karakter nastave.

---

<sup>53</sup> Isto.

<sup>54</sup> Dr Đoko D. Pejović (1971), „Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916“, Istorijski institut u Titogradu, Cetinje.

Kada je riječ o nastavnim planovima srednjih škola, treba reći da su rađeni po ugledu na slične škole u Evropi. Autori tih planova takođe su bili izvanjci s dužim radom u Crnoj Gori. Ministar Pavlović je želio da organizuje gimnaziju (srednju i višu) po ugledu na klasične gimnazije u Evropi i može se reći da je u tome imao uspjeha. Poslije završene Cetinjske gimnazije učenici su mogli sa uspjehom nastaviti univerzitetske studije u stranim zemljama. Slično je bilo i sa Bogoslovsko-učiteljskom školom, a nastavne planove i programe Đvojačkog instituta radile su načelnice po ugledu na njemačke i ruske programe za slične škole. Svi ovi planovi i programi su se više puta mijenjali s namjerom da što bolje odgovore prilikama i potrebama društva. Izuzetak u tome je bio Institut koji je donosio izmjene planova onako kako ih je predlagala načelnica, zbog čega je dolazilo do nesporazuma s Komitetom koji je odobravao programe.

Može se zaključiti, kada su u pitanju nastavni planovi i programi, da su do 60-ih godina oni bili kopija dokumenata iz sredina odakle su dolazili učitelji, a da su se nakon toga radili planovi i programi čiji su autori bili izvanjci.

Kada je u pitanju izrada ili nabavka udžbenika, priručnika i drugih knjiga za potrebe učenika i nastavnika, može se reći da su tome poklanjali pažnju svi, od učitelja do nadležnih državnih institucija. Već smo vidjeli da je i sam Njegoš kao crnogorski vladar učestvovao u nabavci, štampanju i distribuciji udžbenika i knjiga. To su radili nakon njega i knjaz Danilo i knjaz/kralj Nikola, kao i nastavnici koji su dolazili sa strane da rade u crnogorskim školama. Formiranjem državnih prosvjetnih institucija ova nabavka je išla organizovanije. Glavni školski nadzornik, sve do posljednje decenije XIX vijeka, osnovnoškolske udžbenike nabavljao je iz Srbije i Vojvodine, najčešće preko bečkih knjižara. Često je iz ovih sredina u Crnu Goru besplatno upućivan veći broj udžbenika. Slati su „čalslovci, psaltiri, katihizisi, bukvari, gramatike, srpski pravopisi, srpske istorije, slovenske čitanke i drugo“. Slično je bilo i sa srednjim školama, s tim što je za srednjoškolce nedostajao jedan broj udžbenika (nijesu štampani ni za potrebe škola u Srbiji), pa je taj nedostatak nadoknađivan diktiranjem nastavne građe.

Prvi udžbenici koji su štampani u Crnoj Gori za potrebe crnogorskih škola pojavili su se u prvoj deceniji Njegoševе vladavine. Njegoš nije bio zadovoljan ni jezikom ni sadržajem udžbenika koji su bili dobavljeni iz Srbije i namijenjeni crnogorskim učenicima, pa je sa svojim sekretarom Dimitrijem Milakovićem organizovao štampanje „novih“ udžbenika.<sup>55</sup> Narednih 30 godina nabavljaju se udžbenici iz Srbije, nakon čega se štampaju na Cetinju dva udžbenika, takođe

---

<sup>55</sup> Tada su prilagođena četiri udžbenika za potrebe crnogorske osnovne škole. Štampani su udžbenici: „Srpski bukvar radi učenja mladeži crkovnomu i građanskomu učenju“ (1836), „Srpska gramatika sastavljena za crnogorsku mladež“ (1838), Šlecerova „Preprava za istoriju svijeta (1839) i „Kratka istorija Boke Kotorske“ (1839).



nabavljena u Srbiji. („Prva znanja za osnovne srpske škole“ i „Kratka istorija srpskog naroda“).

Udžbenici koji su korišćeni u ovom periodu nijesu mogli zadovoljiti potrebe učenika ni u kvantitativnom ni u kvalitativnom smislu, pa je ministar prosvjete Jovan Pavlović javno iznio (1890) oštru kritiku na račun stranih udžbenika koji su korišćeni u nastavi. Tom kritikom je više htio da podstakne učitelje osnovnih i profesore srednjih škola da pišu domaće udžbenike. Nakon toga, 1892. godine, formirana je Školska komisija koja je vodila računa o izdavanju udžbenika. Zahvaljujući aktivnostima ove komisije i Prosvjetnog savjeta u Crnoj Gori od tada do 1914. godine štampano je oko 80 udžbenika. U izradi je učestvovalo preko 20 autora od kojih su oko polovine bili izvanjci.

### **Uticaj izvanjaca na razvoj obrazovanja**

Već je ukazano na nesporan doprinos školovanog kadra koji je došao sa strane u Crnu Goru i našao se na zadatku da podigne kulturni i prosvjetni nivo njenog stanovništva. Bio je to veliki izazov i za nosioce vlasti i za neposredne izvršioce te misije. Crnogorski vladari koji su bili emancipovani i školovani, naslonjeni na kulturno i duhovno blago Crne Gore, traže pomoć da osnuju svjetovne škole, jer „od Boga bi bila greota da i dalje ovaj narod ostane bez škole i bez obrazovanja“ (Vasilije Petrović, vladar i mitropolit crnogorski od 1750. do 1766).

Međutim, neprestana borba da se očuva slobodna Crna Gora – želja da se očuva viševjekovna slobodarska crnogorska tradicija, primoravala je Crnogorce da na kulturnom planu ne nastave tamo đe je dinastija Crnojevića tokom XV vijeka ostavila Crnu Goru. Tek u XVII vijeku preduzimaju se aktivnosti za otvaranje škola koje bi uz postojeće manastirske škole radile na prosvjećivanju stanovništva. Prve škole, uz inostranu pomoć, otvaraju se na području današnje opštine Cetinje. Otvaranje škola pretpostavljalo je obezbjeđivanje određenih uslova za njihov rad (poslovni prostor, nastavni kadar, oprema, udžbenici...). Svega toga je nedostajalo. Od otvaranja prve škole proći će oko 30 godina da bi se formirao prvi stručni državni organ koji je mogao pratiti rad škola.

Što se tiče nastavnih planova i programa, kako je već istaknuto, bili su vjerna kopija planova srpskih škola po kojima su i radili učitelji koji su došli u Crnu Goru. Razumljivo da se u njima nije mogla biti prepoznata jezička, kulturna, istorijska, geografska osobenost Crne Gore. Izučavali su se sadržaji iz predmeta: katihizis, biblijska istorija, nauka hrišćanska, srpski jezik, srpska gramatika, slovenska gramatika, nauka o vjeri, zemljopis, srpska istorija, račun, praktična geometrija, prirodopis, crkveno pjevanje, gimnastika, krasnopis, ručni rad i drugi predmeti. Dominantno mjesto među predmetima koji su se izučavali imao je srpski jezik. Ni u jednom nastavnom planu nema nastavnog predmeta koji je

direktnije vezan za crnogorski jezik, njenu istoriju i geografiju. Samo u prvom planu (1856) pominje se nastavni predmet „crnogorska istorija“, a u Dučićevom planu (1862) postoji nastavni predmet „istorija srpska i crnogorska“.

I nastavne planove i programe za srednje škole isključivo su radili izvanjci. Prvi plan i program gimnazijskog obrazovanja uradio je Stevo Čaturilo (1881). Kasnije, svaki naredni plan i program za gimnaziju (1890, 1902, 1908) predstavljao je poboljšanje u odnosu na prethodni, te se može reći da su bili na nivou sličnih programa razvijenih zemalja Eprope.

U prvoj srednjoj školi u Crnoj Gori, Bogosloviji, izučavalo se veoma obimno nastavno gradivo kroz 21 nastavni predmet. Dominantno mjesto zauzimala je vjerska nastava sve do 1908. godine kada je napravljena korekcija u korist nastavnih predmeta za obrazovanje učitelja.

Za sve ovo vrijeme, od osnivanja prve osnovne škole na Cetinju pa do 1918. godine – kada Crna Gora biva prisajedinjena Srbiji i gubi sve attribute samostalne države, na račun razvoja prosvjetne djelatnosti dolazile su pojedine primjedbe od prosvjetnih i kulturnih radnika iz obrazovanja i državne administracije. Ti prigovori i primjedbe su se uglavnom odnosili na neadekvatan tretman tradicionalnih, nacionalnih, kulturnih vrijednosti crnogorskog društva u postojećim obrazovnim programima. Bojazan da će zanemarivanjem i neadekvatnim tretmanom tih vrijednosti najviše izgubiti mladi koji se školuju bila je svakog dana sve vidljivija. Osnovne immanentne vrijednosti i posebnosti karakteristične i za društvo i pojedinca (slobodarski duh, rodoljublje, čojstvo i junaštvo, solidarnost) kojima su se ponosili Crnogorci počinju da blijede. Kadrovi koji su dolazili sa strane nijesu u sebi nosili mentalitet crnogorskog građanina i nijesu imali osećaj za vrijednosti koje su se ovđe baštinile. Brojne generacije su završavale školovanje, a crnogorsko društvo je postepeno ostajalo bez temeljnih nacionalnih atributa, bez svog jezika, bez svoje istorije, bez svoje tradicije i kulturne baštine.

Djelovanje izvanjaca u crnogorskoj prosvjeti ostavilo je značajan trag u formiranju svijesti Crnogoraca o sebi, svojoj tradiciji, kulturi pa i državi. Nalazeći se u ulozi rukovodilaca najznačajnijih kulturno-prosvjetnih institucija, kreatora najznačajnijih školskih i kulturnih dokumenata i zakona, dominantnim učešćem u neposrednom nastavnom radu u osnovnom i srednjem obrazovanju, omogućeno im je da razvijaju i izgrađuju školski sistem po uzoru na druge sisteme, ne uvažavajući dovoljno specifičnosti crnogorskog društva.

Navodimo primjere kako se kroz preuzimanje tuđih rješenja i zanemarivanjem svojih postepeno gubio karakter nacionalnog obrazovnog sistema. Najjednostavnije i najvidljivije je poći od nastavnih planova i programa. To je školski dokument u kojem se kroz plan određuju nastavni predmeti koji će se proučavati u školi (njihov redosljed proučavanja i sedmični broj časova), a programom se utvrđuje opseg, dubina i redosljed nastavnih sadržaja u nastavnom predmetu. Tu

je i udžbenik kao osnovna i obavezna knjiga koja treba da odrazi programske ciljeve i zadatke svakog vaspitno-obrazovnog područja. To su najbitnija školska dokumenta i u svakom društvu nezaobilazna za funkcionisanje obrazovnog sistema. Upravo njih su predlagali ili donosili prosvjetni radnici koji su dolazili sa strane. Izvanjci su pisali nastavne planove i programe i predlagali nazive nastavnih predmeta kao što su: srpski jezik, srpska istorija, srpska liturgija, crkvena istorija („osobito srpska i ruska“).

Najuočljivije je ipak bilo zanemarivanje naziva jezika kojim je govorio crnogorski narod. Poznato je da je ime jezika neodvojivo od narodnog imena. Nestaju narodi kada usvoje tuđi jezik. Zanemarivana je činjenica da je vjekovima, od Dukljana, stvarana literatura na *slavenskom* jeziku koji je pod uticajem izvanjaca u crnogorskom školstvu i uvezenom udžbeničkom literaturom nazvan *srpski* jezik, a narod ga nazivao *naški*.

Vuk Stefanović – Karadžić<sup>56</sup> je preuzeo stav Dositeja Obradovića<sup>57</sup> da su svi Južni Sloveni (katolici, muslimani, pravoslavni) – Srbi. Vuk je sve narodno na prostoru „slavenosrpskom“ pripisao srpskom jeziku. Nasuprot tome, Petar I kad pominje jezik najčešće kaže: „Naški jezik; Naški govoriti; U naš jezik preveden; Napečatan u našem jeziku; Svojijem narodnim jezikom govoriti; U našem slavenskomu jeziku”. Dušan Vuksan za jezik Svetog Petra kaže: „Jezik u *Poslanicama* je čist, narodni. Petar I bio je prvi i jedini naš čovjek, koji je na kraju 18. vijeka pisao čistim narodnim jezikom.“<sup>58</sup>

Dr Danilo Radojević, filolog, smatra da se crnogorski jezik tokom XIX vijeka bio učvrstio kao „crnogorski standardni izraz, ali da se, djelovanjem izvanjaca – učitelja u crnogorskom školstvu i uvoženjem udžbenika iz Vojvodine i docnije iz Srbije, nije mogao ukorijeniti naziv crnogorski jezik već ga je narod nazvao naški; da je aneksija Crne Gore od strane Srbije (1918) donijela razur jezika jer je kroz školstvo nametan srpski jezik“

O tom namjernom potiskivanju naziva crnogorskoga jezika najbolje svjedoči Ljubomir Nenadović u *Pismima* iz 1858. On konstatuje „da je u crnogorskijem

---

<sup>56</sup> Vuk Karadžić (1787–1864), rođen je u Tršiću, Srbija. Njegovi preci vode porijeklo iz Crne Gore. Osnovnu školu je pohađao u Loznici i u manastiru Tronoši. Nastavio je školovanje u Sremskim Karlovcima i Petrinji. Bio je đak Velike škole Dositeja Obradovića u Beogradu. Bio je srpski filolog, reformator srpskog jezika i pisac prvog rječnika tog jezika (1818), leksikograf, istoričar, sakupljač narodnih umotvorina. Stekao je nekoliko počasnih doktorata. Prvi je proučavalac crnogorskih govora. Pošetio je Crnu Goru sedam puta. Prikupljao je građu za istorijsko-etnološku knjigu o Crnoj Gori koju je objavio na njemačkom jeziku.

<sup>57</sup> Dimitrije (crkveno ime Dositej) Obradović (1739/1742 – 1811), srpski je prosvetitelj i reformator revolucionarnog perioda nacionalnog buđenja i preporoda. Osnivač je i profesor Velike škole, preteče Beogradskog univerziteta. Učiteljovao je i u manastiru u Mainama, u Boki Kotorskoj, đe ga je crnogorski vladika Vasilije Petrović rukopoložio za sveštenika.

<sup>58</sup> Dušan Vuksan, *Pogovor Poslanicama*, knjiga I, Cetinje, 1925, str. 258.

školama“ zatekao crnogorski jezik, pa kaže: „U svim školama jezik je crnogorski; u mnogome različan od onoga priznatog, lepog jezika na kome je Biblija prevedena. Govorio sam jednom prilikom na Cetinju da bi trebalo, radi književnog jedinstva, da uvedu onaj jezik kojim se danas piše u Beogradu i Novom Sadu... Ako Crnogorci produže svoje škole kao do sada, onda posle sto godina, između ta dva jezika biće veća razlika nego što je između portugalskog i španskog. Ja ne kažem koji je jezik lepši; samo napominjem: da bi, za ljubav književnog jedinstva, trebalo da manjina pristupi većini.“

Dorđe Srđić nije prihvatio Vukovu pravopisnu reformu kojoj se dugo opirala i pravoslavna crkva. Vjerovatno su to bili razlozi da i Njegoš nije primjenjivao Vukov pravopis u svakodnevnoj korespondenciji kao ni u Štampariji na Cetinju. Primjena Vukove pravopisne reforme u Crnoj Gori praktično počinje 1864. godine objavljivanjem Sundečićevog *Orlića*. Ipak, pod uticajem raznih agitacija i prisutnog jezičkog hegemonizma naziv jezika je ostao *srpski*.

Ponižavajući odnos je bio prema crnogorskoj istoriji. Može se reći da nje i nije bilo u nastavnim planovima i programima. Istorija crnogorskog naroda je ispisana stalnom borbom za slobodu i nezavisnost. Istorijske okolnosti stvorile su od Crnogorca vječitog ratnika. U tom svijetu slobodarstva je volio da živi, da se žrtvuje, to je bio njegov ideal, za to se rađalo i živjelo. Bježao je od ekonomske zavisnosti od drugih i onda kada je bilo najteže.<sup>59</sup>

Od brojnih bitaka i bojeva koje su Crnogorci vodili protiv Grka, Bugara, Turaka, Mlečana, Francuza u udžbeniku istorije pominju se, više uzgred, samo dvije (Grahovac i Vučji Do) bez analize uzroka i posljedica tih bitaka. Mnogi su primjeri površnog, neobjektivnog i netačnog predstavljanja crnogorske istorijske i kulturne prošlosti. Neshvatljivo je koliko se minimizirala i pokušavala devalvirati bogata crnogorska istorija i njena prošlost. Njegoš je govorio da crnogorsku stvarnost mogu shvatiti samo oni koji poznaju njenu istoriju.

Neslaganje sa zapostavljanjem tradicionalne kulturne baštine Crne Gore otvoreno su saopštavali mnogi javni i crnogorski zvaničnici: knjaz Nikola, Andrija Jovičević, pa i sam ministar prosvjete Jovan Pavlović, kao i mnogi drugi.

Knjaz Nikola, obraćajući se prvim školovanim oficirima kaže: „Vi ste na moje veliko zadovoljstvo učili vojničku nauku u inostranstvu i vi ste sigurno pronikli da svaka zemlja ima svoje osobine. Ja vi dakle naređujem da ovu ode sakupljenu braću našu ... podučavate u duhu crnogorskom ... ostavite mi mog Crnogorca u onom svom urođenom duhu...“<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Kada je Matija Ban Njegošu (1849) donio određenu pomoć od Srbije, rekao je: „E, moj gospodine Matija, nije li ovo žalosna sudbina da junačka Crna Gora mora živjeti od milostinje.“

<sup>60</sup> Nikola I Petrović (1997), *Govor I klasi organizovane redovne vojske, Djela*, Podgorica, str. 959.

Andrija Jovičević kada govori o udžbenicima, napominje da su nepotpuni za naše škole; da su napisani narječjem istočnim; da ih naši učenici, čak i učitelji ne razumiju i da je nemanje svojih udžbenika i sa ekonomske strane nanosilo štetu.

Ministar Jovan Pavlović, ministar prosvjete i crkvenih djela, zahtijeva da „sve što se nama prenese, pređe nego što se na naše zemljište presadi, mora proći kroz crnogorsko sito i rešeto, mora biti okušano na crnogorskom kamenu, mora se pocrnogorčiti.“ (*Glas Crnogorca* 1883, br. 10) Govoreći o negativnom uticaju postojećih udžbenika na sistem vaspitanja i obrazovanja, ističe da se u udžbenicima moraju naći osnovne tradicionalne vrijednosti crnogorskog društva kako bi se sačuvala „crnogorske osobenosti“.

## Umjesto zaključka

Već je istaknuto da su izvanjci u Crnoj Gori u periodu XIX vijeka, sve do nestanka crnogorske države, do njenog prisajedinjenja Srbiji 1918. godine, imali veoma značajnu ulogu u razvoju školskog sistema. Svojim radom i stručnim doprinosom učinili su da Crnu Goru u značajnoj mjeri izvuku iz zaostalosti i nepismenosti i izgrade školski sistem koji se mogao ravnopravno tretirati i porediti sa zemljama u okruženju.

Međutim, s pravom se postavlja pitanje kako se navedene nacionalne vrijednosti nijesu mogle prepoznati u osnovnim školskim dokumentima pa samim tim nijesu mogle ni biti predmet vaspitno-obrazovnog rada u školi. Razloga svakako ima više, ali za ovu priliku ističemo sljedeće:

- a) Crna Gora nije imala naučno-stručnih državnih institucija koje su mogle da sagledaju i definišu nacionalnu strategiju razvoja školskog sistema. Rad je bio prepušten pojedincima koji su došli sa strane i koji su radili u skladu s praksom koju su donijeli iz sredina odakle su došli.
- b) U čitavom ovom periodu Crna Gora je bila pod stalnom propagandom i uticajem asimilacionih programa kojima se negirala svaka posebnost crnogorskog nacionalnog i individualnog identiteta, a koja je uglavnom dolazila od strane državnog i crkvenog velikosrpskog aparata.
- c) Izvanjci koji su dolazili u Crnu Goru, a nosili su glavni dio posla u organizaciji, upravljanju i administraciji školstva dolazili su iz sredina u kojima se tretman Crnogoraca i crnogorske države, njihove nacionalne, kulturne i istorijske prošlosti negirao i obesmišljavao, a što su i oni uglavnom i u praksi ispoljavali.

Još gore stanje nastaje nestankom crnogorske države. Gubljenje samostalnosti 1918. godine ima za posljedicu prekidanje dotadašnje prakse pošto se ukidaju svi zakoni, planski školski dokumenti, pravilnici po kojima se odvijao prosvjetni život, a rad se odvija u skladu sa srbijanskim zakonima iz 1904. godine.

No, bez izvanjaca Crna Gora nije mogla izaći iz kulturno-prosvjetne zaostalosti i zapuštenosti, i crnogorski narod im je na tome zahvalan. Nosiocima i agitatorima negiranja postojanja crnogorske samobitnosti, crnogorskog državnog i individualnog identiteta trebali su se energičnije suprotstaviti crnogorski intelektualci i državne vlasti.

## Literatura

1. „Glas Crnogorca“ br. 19/1915, br. 10/1888.
2. DA CG, MP i CP, 1913, f. 86, 198.
3. Damjanović Radovan (2018), „Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete“, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica.
4. Delibašić dr Rade (1980), „Razvoj školstva i pedagoške misli u Crnoj Gori 1830–1918“, Republički zavod za unapređivanje školstva Titograd, Štampa „Bakar“ Bor.
5. Karadžić (Stefanović) Vuk, (1969), „Srpska istorija našeg vremena“, Prosveta, Beograd.
6. Kostić Milan (1876), „Škole u Crnoj Gori od najstarijih vremena do današnjeg doba“, Komisija braće Jovanović, Pančevo.
7. Kustudija dr Ivan (1995), „Izvanjci u Crnoj Gori i ona u njima“, Kulturno-prosvjetna zajednica Podgorica, Obod, Cetinje.
8. Pejović dr Đoko (1971), „Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori 1852–1916, Istorijski institut u Titogradu, Cetinje.
9. Radojević dr Danilo (1999), „Crnogorci na limesu“, Crnogorski centar Međunarodnog PEN-a, Podgorica.
10. Radojević dr Danilo (2011), „CXIV godina i ličnosti (1827–1941)“, DANU, Podgorica.
11. Starovlah Miloš (2007), Istorija školstva u Crnoj Gori, CID, Podgorica.
12. Vuksan Dušan (1925), „Pogovor Poslanicama“, knjiga I, Cetinje.

## Uputstvo za autore

Poštovani saradnici,

*Vaspitanje i obrazovanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledni naučni i stručni radovi. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljavani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje. Poželjno je da autor naznači, prema svom mišljenju, kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Dimenzije časopisa su  $170 \times 240$  mm, a polje za tekst  $130 \times 195$  mm (margine 20 mm). Knjižni blok se štampa jednom bojom.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

### a) Obim

Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11,5 tačaka, normalnog proreda.

Teorijski i istraživački radovi mogu biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature.

Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

### b) Formatiranje

Nepoželjno je bilo kakvo formatiranje paragrafa, osim izdvojenih citata (uvlačenje redova, razdvajanje paragrafa dodatnim praznim redom). Dopušteno je riječi isticati italicom, boldom, ili kombinacijom, te zadavati subscript i superscript.

Liste (bullet) u dokumentu treba da su ujednačene i da budu crta a ne crtica.

Sve naslove treba pisati kombinacijom velikih i malih slova – ne velikim slovima.

Izdvojeni citati treba da budu pisani fontom Times New Roman, veličine 10,5. Poželjno je da su uvučeni u odnosu na ostali tekst.

#### c) **Pismo**

Rad će biti objavljen u pismu koje odredi autor (latinica ili ćirilica).

Radovi koji se dostavljaju na stranom jeziku (engleski, francuski, ruski...) objavljuju se na jeziku na kojem su napisani (uz obavezan prevod naslova i rezimea na crnogorski jezik).

Radovi koje dostavljaju autori sa prostora Republike Srbije, Hrvatske ili Bosne i Hercegovine objavljuju se upodobljeni s crnogorskim jezikom.

#### d) **Struktura**

Radovi moraju imati sljedeću strukturu:

- afilijaciju autora (ime, prezime, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen)
- naslov
- rezime
- ključne riječi
- tekst rada
- literaturu i
- rezime na engleskom.

Prevod rezimea vrši lice koje je angažovao izdavač. Navedeni redosljed elemenata mora se poštovati.

Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada pisati ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja sadrži zvanje autora. Ukoliko je rad izložen na nekom naučnom skupu, konferenciji i slično, potrebno je to jasno naznačiti, po pravilu u fusnoti pri dnu prve stranice rada.

Na početku rada nalazi se koncizan i informativan rezime do 15 redova, koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do šest ključnih riječi, koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.



### e) Citiranje

Imena stranih autora u tekstu navode se u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990).

O pravilima i primjerima citiranja možete opširnije naći u Uputstvu za autore koje se nalazi na sajtu Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica: <https://zuns.me/vaspitanje-i-obrazovanje-uputstvo-za-autore>

### f) Izvori

Svi izvori navođeni u tekstu navode se u cjelini na kraju rada, u odjeljku pod naslovom Literatura. U literaturi na kraju rada ne unositi izvore koji u tekstu nijesu navođeni.

Spisak korišćene literature u zagradama (u tekstu) i na kraju rada navodi se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kome su štampani izvori.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koristi APA sistem.

### h) Grafički sadržaj i tabele

Slike, grafici, tabele treba da su crno-bijeli. Njihova širina ne smije biti veća od širine kolone u štampi (130 mm). Ukoliko sadrže tekst, poželjno je da budu predati u obliku u kom je moguće mijenjati tekst.

Slike treba da imaju makar 100 piksela po cm odštampanog primjerka (npr. za sliku širine 12 cm potrebno je da slika ima više od 1200 px po širini).

Grafike nastale u Ekselu potrebno je priložiti uz tekst u izvornom obliku (kao xsl/xslx fajlovi). Na graficima treba da je jasno uočljiva razlika sivih tonova kojima su označeni pojmovi iz legende.

Formule treba da su u skladu s međunarodnim standardom za pisanje naučnih tekstova (SI). Promjenljive su prikazane kurzivom/italikom, a jedinice mjere regularom. Za znak za stepen – ne koristiti 0. Ukoliko postoji potreba za matematičkim znakovima, koristiti znakove iz fonta Cambria ili Cambria Math (ne Symbol). Kompleksne formule je poželjno pisati u MathType ili koristeći Word formule.

Vektorski crteži i notni zapisi treba da se predaju, dodatno, i u pdf formatu. Voditi računa da važan tekst u njima mora biti čitljiv kada se postave na dimenzije za štampu (manje od 130 mm).

Tabele sa tekstom ne smiju biti u formatu slike (jpg, png, bmp...). Legenda za tabelu se stavlja iznad tabele.

Rad koji nije pripremljen po navedenim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja, o čemu se autor obavještava.

Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, imejl adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada, o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Autor je dužan da potpiše ugovor o autorskom djelu s izdavačem.

Svi radovi se anonimno recenziraju.

Radovi se ijekavizuju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Rukopisi se ne vraćaju.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica,  
Novaka Miloševa 36,  
Podgorica

ili e-mail:

[vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me](mailto:vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me)

[ana.bojovic@zuns.me](mailto:ana.bojovic@zuns.me)

*Redakcija*



