

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLIX, godišnji broj 1, 2024
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

LEKTURA I KOREKTURA

Mirosava Bojović

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“
izašao je 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 600
Rukopisi se ne vraćaju.

ŠTAMPA

Štamparija Ostojić d.o.o. Podgorica

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLIX, Annual No. 1, 2024
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

LANGUAGE EDITOR AND PROOFREADER

Mirosava Bojović

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 600
Manuscripts are not returned

PRINTING

Štamparija Ostojić d.o.o. Podgorica

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

1



Podgorica, 2024.

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
1 | 2024

S A D R Ź A J

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Zoran JOBOVIĆ

**ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗ НЕДЕМОКРАТСКИХ
ПОЛИТИЧКИХ РЕЖИМА И ДЕМОКРАТСКОГ ПОЛИТИЧКОГ РЕЖИМА..... 13**

Zorica MINIĆ

Irena MARKOVIĆ

Danijela PETOVIĆ PERIŠIĆ

Radomir BOŽOVIĆ

NASILJE NAD NASTAVNICIMA

Nasilje koje sprovode kolege/koleginice (III dio)..... **37**

Zoran LALOVIĆ

POLOŽAJ SAVREMENOG UDŽBENIKA U NASTAVI..... 47

Milica VUŠUROVIĆ

Danka VUKČEVIĆ

Dragica VUKČEVIĆ

OCJENJIVANJE U NASTAVI BIOLOGIJE U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Kriterijumi, metode, tehnike i planiranje ocjenjivanja (II dio)..... **59**

Ana VUKOBRAT

Srbislava PAVLOV

PRIMJENA KONCEPTA INDIVIDUALIZACIJE U RADU VASPITAČA

SA DAROVITIM PREDŠKOLCIMA 79

Ana GAŠIĆ SAMARDŽIĆ

POVODOM JUBILEJA – DVIJE STOTINE GODINE ROĐENJA S. M.

LJUBIŠE – MJESTO U CRNOGORSKOJ FILOLOGIJI 97

Vojka DELIBAŠIĆ

MJESTO SUMATRAIZMA MILOŠA CRNJANSKOG U POETICI AVANGARDE..... 111

NASTAVNO-VASPITNI RAD

Jovana KONČAR

ULOGA I ZNAČAJ NASTAVNIKA U IZVOĐENJU

INDIVIDUALIZOVANE NASTAVE PRIRODE I DRUŠTVA..... 129

Enida NURKOVIĆ AVDIĆ

Emir AVDIĆ

PRIMJENA NASTAVNIH IGARA U PROCESU IZUČAVANJA JEZIKA..... 141

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

Anka VUČINIĆ GUJIĆ
O ROMANU MOĆ TIŠINE DEJANA VUKOVIĆA..... 157

Sofija KALEZIĆ
O MONOGRAFIJI DRAGANE KRŠENKOVIĆ-BRKOVIĆ FRAGMENTI..... 161

IN MEMORIAM

Irena IVANOVIĆ
DESANKA RATKOVIĆ
(1935–2024)..... 171

Jovanka VUKANOVIĆ
BLAGOJE VUJISIĆ
(1948–2023)..... 173

Radovan DAMJANOVIĆ
SJEĆANJA 175

C O N T E N T S

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

Zoran JOVOVIĆ

**EDUCATION IN UNDEMOCRATIC POLITICAL REGIMES
VS DEMOCRATIC POLITICAL REGIMES 13**

Zorica MINIĆ

Irena MARKOVIĆ

Danijela PETOVIĆ PERIŠIĆ

Radomir BOŽOVIĆ

VIOLENCE AGAINST TEACHERS

Teachers experiencing violence from their colleagues (3rd Part) **37**

Zoran LALOVIĆ

POSITION OF MODERN TEXTBOOK IN TEACHING..... 47

Milica VUŠUROVIĆ

Danka VUKČEVIĆ

Dragica VUKČEVIĆ

GRADING IN BIOLOGY TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Criteria, methods, techniques and planning of grading (2nd Part) **59**

Ana VUKOBRAT

Srbislava PAVLOV

**APPLICATION OF THE CONCEPT OF INDIVIDUALIZATION
IN THE WORK OF PRESCHOOL TEACHERS**

WITH GIFTED PRESCHOOLERS 79

Ana GAŠIĆ SAMARDŽIĆ

**200-YEAR ANNIVERSARY OF S. M. LJUBIŠA'S BIRTH - TAKES A NOTED
PLACE IN MONTENEGRIN PHILOLOGY 97**

Vojka DELIBAŠIĆ

SUMATRAISM OF MILOŠ CRNJANSKI

IN THE POETICS OF THE AVANT-GARDE..... 111

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Jovana KONČAR

**THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE TEACHER IN THE
INDIVIDUALIZED TEACHING OF NATURE AND SOCIETY 129**

Enida NURKOVIĆ AVDIĆ

Emir AVDIĆ
THE USE OF GAMES IN LANGUAGE TEACHING 141

ESSAYS, REVIEWS

Anka VUČINIĆ GUJIĆ
NOVEL *THE POWER OF SILENCE* WRITTEN BY DEJAN VUKOVIĆ 157

Sofija KALEZIĆ
MONOGRAPH OF DRAGANA KRŠENKOVIĆ-BRKOVIĆ *FRAGMENTS* 161

IN MEMORIAM

Irena IVANOVIĆ
DESANKA RATKOVIĆ
(1935–2024) 171

Jovanka VUKANOVIĆ
BLAGOJE VUJISIĆ
(1948–2023) 173

Radovan DAMJANOVIĆ
MEMORIES 175

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗ НЕДЕМОКРАТСКИХ ПОЛИТИЧКИХ РЕЖИМА И ДЕМОКРАТСКОГ ПОЛИТИЧКОГ РЕЖИМА

Резиме

Васпитање и образовање из политике, односно из сфере политичких режима имплицира знање о типовима политичких режима, са свим њиховим особеностима, предностима и недостацима у теорији и пракси, то јест у свакодневном животу социјалног система и његових подсистема. Отуда у циљу разумијевања, објашњења и тумачења политичких режима ваља поћи од основне типологије политичких режима. У раду говоримо о ауторитаризму, тоталитаризму, посттоталитаризму, султанизму и савременом типу политичког режима – демократији.² Сви имају специфичности по којима се и разликују један од другог и сваки од њих на посебан начин утиче на живот индивидуа и скупина у друштвеном систему, па и на сферу васпитања и образовања. Они могу бити и узрок поремећаја у друштвеном систему: од напетости до заоштравања односа између појединаца и група, па чак и до сукоба, који могу довести до рата. Политички режим у друштвеном систему разлика може да злоупотреби напетост (између појединаца и скупина), да затегнуте односе подстакне на још веће сукобе, све док друштвени систем не загази у крв. Политички режим у васпитаном и образованом друштвеном систему разлика може да се усмјери и у позитивном правцу – обогаћивање социјалног и васпитно-образовног система, обогаћивање појединаца – материјално и духовно.³

Кључне ријечи: ауторитаризам, тоталитаризам, посттоталитаризам, султанизам, демократија, васпитање, образовање.

¹ Мр Зоран Р. Јововић, докторанд, Филозофски факултет у Никшићу.

² Х. Линц, А. Степан, Демократска транзиција и консолидација, Филип Вишњић, Београд, 1998.

³ Проф. др Ч. Чупић, Социологија: структура-култура-владавина, Чигоја штампа, Факултет политичких наука, Београд, 2002.

Ауторитаризам: Ограничени плурализам

Недемократски, ауторитарни политички режим јесте режим у коме је политички плурализам ограничен. Нема елемената одговорности. Такође, нема разрађене и обавезне идеологије. Ауторитарни политички режим има посебан менталитет, „без екстензивне и интензивне мобилизације изузев на извесним тачкама свог развоја.“⁴ У ауторитарном режиму, „један лидер или мала лидерска група врше власт у оквиру лоше дефинисаних иако у стварности лако предвидљивих граница“⁵ и гдје је сфера васпитања и образовања под њиховим, доминантним утицајем. У ауторитарном политичком режиму (или посматрано са ширег аспекта политичком систему) влада ауторитарна поданичка култура и друштвени однос надређен – подређен.

Који су елементи ауторитаризма? То су: *ауторитарна личности, ауторитарне структуре и ауторитарно вођство*.⁶ Овим елементима изграђује се ауторитарна политичка култура.

Ауторитарна личности је први елемент ауторитаризма. Ауторитарна личност одана је појединцима који се налазе изнад у хијерархији власти и презире оне који јој не припадају. Прва особина ауторитарне личности је „идолопоклонички став према ауторитету исказаван обожавањем моћи које завршава у култу вође.“⁷ Друга карактеристика није ништа друго но презир према слабијим. Трећа је постојање крутости у мишљењу и опхођењу према другом и другима. Четврта карактеристика ауторитарне личности јесте постојање конзервативности и конвенционалности. И то не само у мишљењу, него и у понашању према другом и другима. Пета карактеристика је постојање цинизма, непостојање саосјећајности према оним појединцима који им не припадају или су слабији од њих. Шеста је постојање неосјетљивости према другом и другима. Потискивање сопствених нагона – седма је особина ауторитарне личности. Потискивањем нагона стварају се неурозе и психозе. Отуда су ауторитарне личности врло често неуротичне и психотичне. Слоност ка реду ради реда – осма је особина ауторитарне личности. Овакве личности су за јаку, али и за насилну власт у друштву и држави. Искуство је показало да су ауторитарне личности у политичком животу једног друштва и једне државе врло често агресивне и деструктивне.⁸

⁴ Х. Линц, А. Степан, Демократска транзиција и консолидација, Филип Вишњић, Београд, 1998, стр. 59.

⁵ Оп. цит., стр. 59.

⁶ Проф. др Ч. Чупић, Политика и политичка култура, Чигоја штампа, Београд, 2020, стр. 68.

⁷ Оп. цит., стр. 70.

⁸ Проф. др Ч. Чупић, Политика и политичка култура, Чигоја штампа, Београд, 2020.

Ауторитарне структуре. Када једним друштвом и једном државом почну да доминирају ауторитарне личности, онда се конституишу ауторитарне структуре. Такве структуре испољавају се у васпитним, образовним, политичким и социјалним институцијама и/или организацијама. Такође, испољавају се и унутар диференцираних социјалних скупина. Тамо гдје доминирају ауторитарне личности и ауторитарне структуре, појављују се опасности за етничке групе и религијске скупине. Образац ауторитарног управљања формира се у ауторитарним структурама. Унутар обрасца ауторитарног управљања демонстрира се хијерархија у којој ауторитарне личности дефинишу начин функционисања, али и понашања унутар институције. На мјестима гдје почну да доминирају ауторитарне структуре, гуши се критика и шири се контрола и надзор. Веома често, ако се то догађа у сфери васпитања и образовања, стомира се развој ова два сложена процеса и сужава простор за постојање критике. Ауторитарне структуре ослањају се понајвише на субординацију. Отуда се ригидност појављује као релевантна и испољава се у неприхватању грешака оних појединаца који се налазе на одређеним позицијама. Управо тако настају заробљене и затворене институције, па и у васпитно-образовном систему и кочи се развој на индивидуалном, групном и ширем друштвеном плану. Те институције и организације поробљене су од стране ауторитарних личности, које са ауторитарним структурама стварају ништа друго но „пирамиду ауторитарне власти.“⁹

Ауторитарно вођство. Ауторитарно вођство појављује се као трећи елемент ауторитаризма. Организацијом, институцијом, политичким режимом, друштвом и државом управља вођа који није ништа друго но ауторитарна личност. Ауторитарне вође спроводе самовољу. Њу проглашавају вољом демоса, то јест народа. Када су у питању закони, ауторитарне вође, са ауторитарном личношћу, веома често сматрају да они важе само за оне „испод“ у хијерархији власти и онда када неко треба да трпи санкцију. Појављују се као узурпатори и склони су нелегалностима. Доживљавају себе као месије, то јест као Спаситеље који могу да спасе и избаве човјека и скупину из неког понора. Ауторитарне вође, са ауторитарном личношћу су нарцисоидне и врло често завршавају као параноици.¹⁰

Ауторитарна личност у васпитно-образовном систему, односно школи је непожељна зато што спроводи своју вољу. Ту вољу означава вољом колектива. Када су у питању правила, ауторитарна личност сматра да она важе само за оне који се у институцији и/или организацији налазе „испод“ у хијерархији социјалних положаја.

⁹ Оп. цит., стр. 74.

¹⁰ Оп. цит., стр. 75.

За разлику од демократске политике, ауторитарна политика успијева да са акрибичним вриједностима у друштву вјешто манипулише, као и да саму могућност одабира одређених вриједности у потпуности елиминише. Она злоупотребљава основне вриједности у друштву. И не само њих, већ и универзалне вриједности. Користи их за остваривање својих диференцираних циљева.¹¹ Њени циљеви су потпуни, а иза општих циљева крије се нешто сасвим друго. У питању су специфични, перманентнији циљеви. Ауторитарна политика тежи да је циљ што даљи, јер је тиме и сама манипулација у друштвеном простору доста већа. Њени циљеви нијесу само перманентни, они су и ирационални, па и нестварни. За њу су средства која користи да би остварила ове циљеве веома значајна. Тако су за остваривање неких циљева, као што су на примјер, они крајњи или апсолутни циљеви у потпуности сва средства дозвољена. Не бира их. Њима приступа или са практичног или са вриједносног аспекта. Када је у питању јавност, ауторитарна политика са свим овим карактеристикама успијева да је ограничи или потпуно елиминише.¹² Да би прикрила стварне проблеме и заоштрене односе у друштву, она се служи лажима. Ријеч је о јавности која је дозирана. Путем манипулисања, путем полуистина покушава створити друштво које је „као“ испуњено демократским садржајем. Она успијева да са једном пропагандном машинеријом изврши велики утицај на изливе емоција. Ради се о изливу емоција за неке њене пројекте који нијесу рационални, већ су ирационални.

Ауторитарна политика вјешто манипулише оваквом јавношћу. Од ње је створила гомилу којом влада идеологија. Да се не би јавни интерес доводио у питање и узнемиравала јавност или „гомила“, забрањено је јавно мишљење.¹³ Ауторитарна политика у друштвеном и образовном систему подстиче лажи, шпијунажу, лукавство – само неке од непожељних особина.¹⁴

У ауторитарним политичким режимима, на примјер свеprisутна и моћна војска, као организација, носилац је власти (грчко друштво) и има битну улогу у процесу демократских промјена. Државна управа је под

¹¹ Z. R. Jovović, From Authoritarianism to Democracy in Poland- Catholic church, the Union Movement Solidarity and the History of Democratic Change. International "Annals of Social Sciences and Perspective." Vol. 4, No. 2(2023). The Women University Multan, Pakistan, 2023.

¹² Z. R. Jovović, From Authoritarianism to Democracy in Poland- Catholic church, the Union Movement Solidarity and the History of Democratic Change. International "Annals of Social Sciences and Perspective." Vol. 4, No. 2(2023). The Women University Multan, Pakistan, 2023.

¹³ Z. R. Jovović, From Authoritarianism to Democracy in Poland- Catholic church, the Union Movement Solidarity and the History of Democratic Change. International "Annals of Social Sciences and Perspective." Vol. 4, No. 2(2023). The Women University Multan, Pakistan, 2023.

¹⁴ Проф. др Ч. Чупић, Политика и зло, Чигоја штампа, Београд, 2001, стр. 29–30.

њеном ригидном контролом. Разликујемо војно-хијерархијску – виши официри, војно-нехијерархијску – нижи официри и цивилну елиту.¹⁵ Војно-хијерархијска елита тешко се одлучује за промјене, а ако се одлучи, поставља одређене услове новој цивилној влади да би сачувала, прије свега, неке своје привилегије, тзв. „резервисани домени.“ Такође, она неће бити у стању да поставља одређене услове ако је прије отварања процеса демократских промјена била поражена у рату, на примјер: Грчка, већ ће одмах бити уклоњена са власти. Војно-нехијерархијску елиту, која се не посматра као нека нарочита пријетња у процесу демократских промјена, чине нижи официри. Да би дошли на власт морају, прије свега, да изврше војни удар на своје надређене (више официре). Цивилна елита, предвођена каудиљом, ослања се на војску као организацију. Каудиљо себе види као побједника на првим вишестраначким изборима у новом политичком систему па самим тим, логично је, неће ометати процес демократских промјена. Напротив, он ће потпомоћи тај процес. Ако војска, искључиво, води рачуна да сачува ред и стабилност у друштвеном систему и његовим подсистемима, да сачува себе као организацију, да не партиципира директно у структури власти, процес демократских промјена биће лакши. Уколико војска партиципира у власти, онда је процес отварања и даљег тока демократских промјена тежи.¹⁶

Избори у ауторитарним политичким режимима дјелимично су демократски и код њих је ограничено бирање политичких опција, као и могућност самог бирања. Немамо постојаност плурализма – ни социјалног ни политичког. Такође, ограничена је слобода говора средстава јавног информисања (телевизија, радио), као и било какво критиковање појединаца који су на власти. Политичку опозицију немамо, већ имамо псеудоопозицију, тако да се такмичење на изборима буквално своди на једну провидну, класичну борбу између њих и оних који су на власти – политичка позиција. Овакви избори најчешће се називају фасадним изборима, а служе да би се постојећи политички режим „псеудолегитимизовао.“¹⁷

¹⁵ З. Јововић, Транзиција у сјенци наслеђа пост-тоталитаризма и проблеми демократске консолидације: случај – бугарско друштво. Политички живот: часопис за анализу политике. Бр. 20/2021. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.

¹⁶ Проф. др С. Дармановић, Демократске транзиције и консолидације у Јужној и Источној Европи – основни модели, Правни факултет, Подгорица, 2002, стр. 23–25. и Х. Линц, А. Степан, Демократска транзиција и консолидација, Филип Вишњић, Београд, 1998, стр. 88–91.

¹⁷ Проф. др В. Павићевић, Изборни системи, Економски факултет, Подгорица, 2012.

Тоталитаризам: Апсолутна контрола над појединцем, васпитно-образовним системом и друштвом у цјелини

Тоталитарни режим, као и ауторитарни режим, недемократски је политички режим у коме партијски врх путем принуде контролише комплетан социјални живот: све друштвене положаје, односе, улоге у економији, култури, **васпитању, вишем и високом образовању, науци**, различитим радним организацијама, породици и слично. У тој „конгломератној“ цјелини – у којој владају: потпуно ограничени плурализам, свеprisутно непоштовање закона, идеологија силе, туторство, шпијунажа, политичка некултура, ниподаштавање свих вриједности, страх, лажи, нетрпељивост – као и у ауторитарном, власт је (више) у рукама појединца – властодржца или (мање) групе појединаца.¹⁸ На примјер, према Питириму Сорокину, социјалном теоретичару и политичком активисти, тоталитарни режими су у прошлости постојали у: Египту (владавина Птоломеја), у Перуу (владавина Инка), у некадашњој Кини (у вријеме владавине Ванг-ан-Шија), у Персијском царству, у средњовјековној Европи (у Минцеру и Милхаузену) и сл.¹⁹

У тоталитарним режимима одговорности нема и једина званична политичка странка има „*де iure* и *де фактo*“ монопол на власти. Та партија елиминише готово целокупан претоталитарни плурализам... Идеологија је... разрађена и усмеравајућа и њоме се артикулише доступна утопија. Лидери, појединци и групе развијају своје осећање мисије, легитимности акције...“ Карактерише је „широка мобилизација најразноврснијих организација које ствара режим и у које је учлањење обавезно... Тоталитарно руководство влада без дефинисаних ограничења и уз велику непредвидљивост... Режим је често харизматичан, а регрутовање лидера веома зависи од успешности рада у партији и верности њеној организацији.“²⁰

Посебан примјер тоталитарног типа политичког режима јесте совјетски политички режим. Коријене совјетског тоталитарног режима налазимо у Лењиновом наслеђу, чије су основне особине: „држава као оруђе за експлоатацију угњетене класе“²¹, власт је у рукама појединца или више њих – централизација и бирократизација авангардне политичке странке. Политички режим, чињеница је, са овим особеностима не може да започне са

¹⁸ Проф. др Б. Тадић, Социологија политике, Унирекс, Подгорица, 1996.

¹⁹ П. Сорокин, Друштвена и културна динамика, ЈП Службени лист СРЈ, Београд; ЦИД, Подгорица, 2002.

²⁰ Х. Линц, А. Степан, Демократска транзиција и консолидација, Филип Вишњић, Београд, 1998, стр. 65.

²¹ Лењин у: Проф. др Б. Тадић, Социологија политике, Унирекс, Подгорица, 1996, стр. 290.

процесом демократске транзиције.²² Једино у случају природне смрти или убиства кључне фигуре политичког режима може доћи до извјесних промјена у смислу кретања тоталитарног режима ка неком, прихватљивијем, бољем, политичком режиму. Особености тоталитарног политичког режима и тоталитарног социјалног система су:²³

- Апсолутна контрола над средствима јавног информисања (прикривање важних и ширење лажних информација);
- Апсолутна контрола над **васпитно-образовним подсистемом, односно у процесу васпитања и образовања младих и одраслих индивидуа;**
- Друштвене институције, радне организације (*васпийно-образовној карактера*) и све друштвене активности су под апсолутном контролом тоталитарне власти;
- Апсолутни централизам;
- Не постоји држава као организација, већ партијска држава;
- Друштвени живот свих појединаца, свих група је под апсолутним политичким надзором, све је под контролом партијског врха;
- Све одлуке **од врха до дна друштвене пирамиде, па и оне које се тичу васпитања и образовања** доноси и контролише државни апарат;
- Политичка партиципација се своди на спровођење унапријед донијетих одлука, а нема истинске политичке партиципације;
- Непостојаност индивидуалних бирократија, већ инкорпорирање истих у „блок на власти;“
- Партијска авангарда је авангарда цјелокупног друштвеног система, а самим тим и васпитно-образовног подсистема;
- Легитимитет политичке партије не изводи се из динамичног друштвеног процеса, већ из њене историјске мисије;
- Постојећа политичка гарнитура (позиција) не толерише опозицију и сама се обнавља;
- Шири друштвени систем нема надзор над партијским апаратом;
- Закони, „ако постоје“ тумаче се у складу са интересима владајуће тоталитарне гарнитуре;
- Цијели шири друштвени систем претворен је у државну својину, тачније партијску својину.

²² Проф. др С. Дармановић, Демократске транзиције и консолидације у Јужној и Источној Европи – основни модели, Правни факултет, Подгорица, 2002.

²³ Проф. др З. Голубовић, Странпутице демократизације у постсоцијализму, Београдски круг – Библиотека круг, Београд, 1999, стр. 14.

Тоталитарни режим сам себе обнавља, па и легитимише. У таквом политичком режиму све што није у складу са мишљењем које је тоталитарно, мишљењем тоталитарних појединаца који су на власти, експлицитно се проглашава антидруштвеним, антихуманим. Тај политички режим све вриједности или ниподаштава или преображава у идеологију и политичку пропаганду. Индивиде су принуђене да прихвате тоталитаризам као природно, једино нормално стање. Свака сумња у његову непогрјешивост строго се кажњава и то не само затвором, већ се иде у крајност – смртна казна.²⁴

Гласање и слобода избора у тоталитарном режиму, са свим елементима који га карактеришу и по којима се издваја од других политичких режима, није загарантована. Неке од основних карактеристика избора у тоталитарним режимима су:

- Слобода гласача у потпуности је ограничена, то јест нема је. Тиме се нарушава право гласача (бирача): опште и једнако право. Гласачи (бирачи) бивају изложени различитим притисцима;
- Истинско такмичење не постоји;
- Власт несметано реализује циљеве и задовољава своје интересе, без директних консеквенци.²⁵

Након раскида са Стаљином 1948. године а и знатно касније, након смрти Јосипа Броза Тита 1980. године, бивше велико југословенско друштво кренуло је са квалитативним промјенама устоличеног тоталитарног режима у смислу: *транзиција од тоталитарног према ауторитарном, а касније и према демократском режиму*. Тиме су створени неопходни услови у којима има довољно простора за индивидуалну иницијативу и дјеловање одређених професионалних удружења. У процесу децентрализације друштвеног система и политичког режима дата су већа овлашћења радним организацијама, затим се наставило са осамостаљивањем појединих друштава, то јест република, а на крају је дошло до распада, слома великог југословенског друштва. Иновације у економском систему огледале су се у томе што се са планске привреде прешло на тржишну привреду, по угледу на друга развијена друштва. Битна разлика између југословенског политичког режима и типичног совјетског политичког режима јесте у томе што се у југословенском политичком режиму много више водило рачуна о квалитету живота појединаца и скупина, постојала је и одређена слобода у изражавању ставова, док су медији (телевизија) много више били контролисани од стране тоталитарне власти. Једино што је било исто југословенском и совјетском политичком режиму јесте што је **апсолутна доминација једне**

²⁴ Проф. др Б. Тадић, Социологија политике, Унирекс, Подгорица, 1996.

²⁵ Проф. др В. Павићевић, Изборни системи, Економски факултет, Подгорица, 2012.

политичке странке чинила кичму политичког система, као подсистема друштвеног система.²⁶

Владајућа комунистичка партија у југословенском друштву није ригидно контролисала односе у породици, у васпитном и образовном систему, у свакодневном животу појединаца (на радном мјесту и слично), али јесте контролисала средства јавног информисања. Њих је посматрала као опасност која дистрибуцијом вијести, лажних или истинитих, може утицати на појединце-грађане да промијене мишљење о њој (партији). Једноставно речено – средства јавног информисања могла су да доведу у питање положај једне политичке партије у друштву, то јест да она, само она чини кичму политичког система.²⁷

Реалсоцијализам као један монолитни систем био је угрожен још педесетих и шездесетих година 20. вијека, најприје у југословенском друштву, а касније осамдесетих година и у пољском и у чехословачком и у мађарском друштву. Тезама да се тоталитарни комунизам срушио изненада треба пажљиво приступати. Револуција 1989/1990. донијела је многе велике промјене које су успјеле да сруше један устоличени, монолитни систем. Пад Берлинског зида означио је есенцију револуције 1989/1990. Друштва која су припадала реалсоцијализму, а међу њима и југословенско (у оквиру њега србијанско и црногорско друштво), а превасходно због брисања идеолошких граница између Западне и Источне Европе, почела су да се обрачунавају са тоталитарним комунизмом. Незадовољна, побуњена маса појединаца поставила је неколико услова тадашњим комунистичким лидерима: да се из устава уклони члан закона по коме Комунистичка партија има руководећу (главну) улогу у друштвеном систему, затим да се распишу слободни и поштени избори и на крају да се политичким странкама омогући слободно дјеловање. Услови које је поставила побуњена маса били су политичке природе. Логично је да ће такви бити с обзиром на политички карактер друштва. Сматрано је да никаквих суштинских промјена не може бити уколико се потпуно не реформишу политичке структуре. Оно што се у том временском периоду није могло предвидјети, било је непостојање отпора саме комунистичке елите, са изузетком румунског друштва. Са социолошког аспекта то се може тумачити као постојаност мудре стратегије нових политичких елита, које су извршиле притисак на тадашњу владајућу политичку елиту да сама дјелује у правцу доношења оних уредби помоћу којих ће бити омогућена темељна промјена система, најприје расписивањем

²⁶ Проф. др З. Голубовић, Странпутице демократизације у постсоцијализму, Београдски круг – Библиотека круг, Београд, 1999, стр. 15.

²⁷ Проф. др З. Голубовић, Странпутице демократизације у постсоцијализму, Београдски круг – Библиотека круг, Београд, 1999.

слободних и поштених избора, путем којих ће се одлучивати о мирном трансферу власти. Владајућа елита, вјерујући да ће успјети да се одржи на власти, прихватила је захтјеве који су је на крају сасјекли у коријену, мада у румунском и бугарском друштву КП је успјела да се преименује и задржи власт.²⁸ Слично је, касније, било и у црногорском и србијанском друштву.

Из тоталитарног политичког режима у посттоталитарни политички режим

Посттоталитарни режим произишао је из тоталитарног режима и он је, као и претходни режими, недемократски политички режим у коме још увијек нема одговорности, скоро ни у једној сфери – политичкој, економској, васпитној, образовној и слично, а плурализам је ограничен – нарочито у политичкој сфери. Политичка странка са својим харизматичним лидером још увијек успијева да контролише све сегменте друштвеног живота. Оног тренутка када дође до промјена у структури политичке странке или се лидер повуче (што није био случај) или умре (нпр. смрт Јосифа Стаљина 1953. године – СССР), долази до промјена у смислу да постојећа политичка елита додјељује легитимитет или одговорност још увијек незваничном политичком плурализму. Ако додјељује легитимитет, она га истовремено и ограничава.²⁹ Постоје и случајеви гдје поједина друштва (и њихове политичке елите или политички лидери) никада нијесу прошла кроз стадијум детоталитаризације. Напротив, само су искористила постојеће стање да би се тоталитарно консолидовала, тачније да би се консолидовала лична владавина, лични систем и/или режим. Политиколог Срђан Дармановић добро уочава: „За разлику од других земаља источног блока Румунија није никада прошла кроз фазу дестаљинизације.“³⁰ У том друштву није се догодио трансфер власти – од владара на Политбиро. Николаје Чаушеску, предсједник Румуније (од 1965. до 1989. године), имао је подршку Запада, а био је дистанциран од велике Русије. Политика овог диктатора била је независна, била је посебан случај – успио је да „династизира“ и државу и постојећу политичку партију. Најбитније функције у друштву обављали су чланови његове уже и шире породице. Ту се нарочито истиче Елена Чаушеску, супруга Николаја Чаушескуа. Апсолутна контрола индивидуалног и колективног живота, непотизам, мале плате, велико незадовољство појединаца – грађана Румуније – све су то неки од елемената дуге (двадесетпетогодишње)

²⁸ Оп. цит., стр. 17–24.

²⁹ Х. Линц, А. Степан, Демократска транзиција и консолидација, Филип Вишњић, Београд, 1998.

³⁰ Проф. др С. Дармановић, Демократске транзиције и консолидације у Јужној и Источној Европи – основни модели, Правни факултет, Подгорица, 2002, стр. 39.

телохранитеље и трупе (патримонијалне трупе). Њих чине робови или колони или насилно заврбовани поданици, или најамници; у овом последњем случају циљ је да интереси господара и особа на које се он ослања буду што је могуће више заједнички. Помоћу ове силе господар проширује сферу своје самовоље, своје милости и наклоности, на рачун патријархалне или геронтократске традиционалне спутаности. *Патримонијалном* влашћу треба називати сваку примарно традиционално оријентисану власт, али власт која се врши на основу потпуног личног права, а *султанском* влашћу треба назвати патримонијалну власт која се у својој управи претежно креће у сфери потпуне самовоље неспутане традицијом. Разлика међу њима је *сасвим* неодређена. Од *примарној* патријархализма одваја и једну и другу – као и султанизам – постојање личног *ујравној айараша*. Султанистички облик патримонијализма је понекад привидно – а уистину некад стварно – потпуно неспутан традицијом. Али он није *објективно* рационализован већ је у њему екстремно развијена само сфера потпуне самовоље и милости господара. По томе се оне разликује од сваког облика рационалне власти.³⁴ Овдје је Вебер описао све битне карактеристике система у коме егзистира лична владавина. Појединци у овом систему (поданици: најамници, робови, то јест апсолутно сви) налазе се у милости једне персоне која се назива султан или калиф (или халиф), у Отоманској империји. Он влада „ирационално“, по својим хтјењима, шири своју самовољу, а групно право постаје његово лично право. Корупција, непотизам, непостојање бројних законских процедура – основне су карактеристике султанистичког система. Његову владавину штите бројни појединци, потпуно зависни од султана, тјелохранитељи које Вебер³⁵ назива патримонијалним трупама. Његови ближњи, породица, заштићени су као и султан, а истовремено су му апсолутно подређени као и остали поданици. Султанизам је систем у коме, у потпуности, доминира друштвени однос: један – надређен, остали – подређени.

Треба имати у виду да је Вебер дао опис идеалног типа султанистичког система (лични систем) и навео његове битне карактеристике. То значи да султанистички систем са свим овим особинама данас не егзистира у потпуности. Егзистирао је „поодавно“, барем близу овом идеалном типу, у: Венецуели (политички систем Хуана Висенте Гомеза и политички систем Маркоса Пиреса Хименеза), Ирану (политички систем Шаха Резе Пахлавија) и слично.³⁶ У периоду транзиције из једног у други политички систем,

³⁴ Оп. цит., стр. 182–183.

³⁵ Оп. цит., стр. 183.

³⁶ Проф. др С. Дармановић, Демократске транзиције и консолидације у Јужној и Источној Европи – основни модели, Правни факултет, Подгорица, 2002.

поједини системи могу попримити елементе султанистичког. Такав политички систем, иако је формално успоставио вишестраначку демократију – тзв. фасадно демократски систем, који је попримио неке карактеристике султанизма, егзистирао је у Србији и/или СР Југославији. То је, према Дармановићу, политички систем Слободана Милошевића у периоду од 1997. до 2000. године.³⁷ Посебан примјер „султанистичког система“ у Источној и Југоисточној Европи јесте Румунија у вријеме владавине Чаушескуа. „Та је владавина на почетку румуњске транзиције у демократију завршила погубљењем румуњског султана. То је једини примјер насилног уклањања владара султанистичког типа у Источној Европи.“³⁸

У султанистичком систему, према Линцу и Степану, степен институционализације је низак, нема идеологије која ће бити разрађена па и усмјеравајућа, јачина мобилизације маса није на одговарајућем нивоу, претежно је ниска – често је присутна повремена мобилизација оних скупина које по наредби султана примјењују силу, не постоји владавина права, не постоји равнотежа власти, а постоји тзв. династичка тежња.³⁹ Лидер-султан-калиф захтијева од администрације да буде послушна, захтијева да му слуге у потпуности буду лојалне. Ријеч је о конституисању личног односа са лидером-султаном-калифом и обавеза које никако не подразумевају постојање ригидних граница.

Упоредимо султанистички, тоталитарни и ауторитарни систем. Лидерске карактеристике у тоталитарном и султанистичком систему су доста сличне. И у тоталитарном и у султанистичком (личном) систему, као недемократским политичким естаблишментима, лидеру владавина није ограничена. Оно што разликује тоталитарни и султанистички систем јесте идеологија. У тоталитарном систему идеологија је разрађена, па и предвиђена, док у султанистичком систему немамо постојаност такве идеологије. Такође, компарацијом ауторитарног и султанистичког система могу се уочити одређене диференције: у ауторитарном систему, активности лидера-вође нијесу добро дефинисане, али су зато предвидљиве, док у султанистичком систему лидер-вођа-султан захтијева послушност, захтијева да му чиновници буду крајње вјерни. „(...) Лојалност чиновника у послу који раде није

³⁷ Проф. др С. Дармановић, Демократске транзиције и консолидације у Јужној и Источној Европи – основни модели, Правни факултет, Подгорица, 2002.

³⁸ Проф. др А. Милардовић, Политичке странке у доба транзиције и глобализације, Центар за политолошка истраживања, Загреб, 2006, стр. 90.

³⁹ Х. Линц, А. Степан, Демократска транзиција и консолидација, Филип Вишњић, Београд, 1998, стр. 66.

објективна дужност, већ лојалност слуге заснована на стриктно личном односу са владоцем и обавеза која у начелу не дозвољава никакву границу.⁴⁰

Демократија – демократски политички режим

А античкој Грчкој настала је демократска владавина. Такође, античка Грчка изњедрила је и друге облике владавине који трају све до данас. Појам демократија, састављен је од двије ријечи: *гемос*, што значи народ, а означава и заједницу грађана и *креаџин*, што значи владавина. Старогрчки мислиоци су демократију дефинисали као владавину народа, владавину већине, владавину светине, али и као владавину сиромашних. „Демократија као владавина припадала је *pleithosu*, односно масама. Она се разликовала од обика владавине једнога или неколицине. Неспорна је чињеница да су се у организованим друштвима много чешће и временски дуже одржавале владавине једнога или неколицине. Демократије су биле изузетак, односно оне су нагло настајале, али и брзо нестајале. Тек после Француске буржоаске револуције демократије су у неким деловима света утемељују и први пут дуже трају.“⁴¹

Истинска демократија имплицира политички плурализам, али и плуралистичку аутономију у свим осталим сегментима друштвене збиље: економији, праву, *васиџијању*, *образовању*, култури и слично.⁴² Наравно, што је од есенцијалне релевантности, она подразумејева слободног појединца, слободне скупине, слободну заједницу грађана. Конкретније, демократија се односи на: политику која је ефикасна и која је под потпуном контролом заједнице грађана, одговорну извршну власт (владу), поштење и одговорност у разним сегментима политичког и друштвеног живота, политичку партиципацију, развијену, партиципативну политичку културу, политичку једнакост, грађанске вриједности, заштиту права и одбрану заједничких вриједности и интереса. Есенција демократије јесу политичке странке – политички плурализам, опште право гласа и слободни, поштени и тајни избори, као и власт која је настала као резултат тих (и таквих) избора.⁴³

У савременом друштву као заједници грађана, демократска политика је потпуно јавна. Она имплицира слободу, трпељивост, стално критичко

⁴⁰ Оп. цит., стр. 81.

⁴¹ Проф. др Ч. Чупић, Политика и политичка култура, Чигоја штампа, Београд, 2020, стр. 93.

⁴² Х. Линц, А. Степан, Демократска транзиција и консолидација, Филип Вишњић, Београд, 1998.

⁴³ С. П. Хантингтон, Трећи талас: демократизација на измаку двадесетог века, Политичка култура, Загреб; ЦИД, Подгорица, 2004; З. Р. Јововић, Религија, политика и васпитно-образовни систем, Социолошки преглед, бр. 1-2023, Српско социолошко друштво, Београд, 2023.

преиспитивање, групне одлуке, компромисе у различитим дрштвено-политичким дјеловањима, једноставно имплицира јавност различитости. Таква јавност не терорише апсолутно никога, па ни мањинске скупине у друштву. Демократска политика, која је слободна и отворена, прије свега јесте политика избора. Диференциране скупине и индивидуе у таквом демократском окружењу имају развијену свијест о избору између диференцираних могућности. Демократска политика ослања се на рационално дјеловање и она води рачуна о оним есенцијалним вриједности као што су поштење, част, добро, истина. У таквој политици најважније мјесто има морална одговорност и појединаца и скупина.⁴⁴ Моралан појединац је и одговоран појединац. Уколико нема морала, нема ни појединачне одговорности, а без појединачне одговорности нема групне одговорности.⁴⁵

Без индивидуалне и колективне одговорности нема доброг демократског политичког система. Демократски политички систем имплицира такав облик организовања, управљања и руковођења друштвено-политичким животом у коме главну улогу има способна, а надасве умна већина. Демократија, у формалном смислу, гаранција је за све појединце у друштву као заједници грађана. То значи да она имплицира „постојање различитих идеја – лепезу идеја. Она их не гуши али тешко у њој могу да се наметну екстремне идеје, идеје против стварности и живота, а да је не доведу у питање и укину. Садржајно, она је плуралистичка политика. Демократија допушта постојање свих идеја и облика организовања, али не и доминацију. У њој доминирају и њоме управљају само најразложније, најтрезвеније и најтолерантније идеје. У демократској политици доминирају морално-аутономни појединци и групе. Јер демократија подразумева слободу за све, слободу избора, слободу деловања и људе слободне воље.“⁴⁶ Сасвим је очигледно да су за Чупића „елементи“ као што су: слободан, одговоран, моралан појединац и скупине, лепеза идеја, политички плурализам, јавност различитости и способни умни управљачи, неопходни, па и довољни услови за егзистирање доброг демократског друштва или демократског политичког система.⁴⁷

У циљу разумијевања, тумачења и објашњења начина функционисања савременог демократског политичког система, сасвим је неопходно

⁴⁴ Проф. др Ч. Чупић, Политика и зло, Чигоја штампа, Београд, 2001, стр. 24.

⁴⁵ Проф. др Ч. Чупић, Политика и одговорност, Удружење за политичке науке Србије, Чигоја штампа, Београд, 2010; З. Р. Јововић, Религија, политика и васпитно-образовни систем, Социолошки преглед, бр. 1-2023, Српско социолошко друштво, Београд, 2023.

⁴⁶ Проф. др Ч. Чупић, Политика и зло, Чигоја штампа, Београд, 2001, стр. 53.

⁴⁷ З. Р. Јововић, Религија, политика и васпитно-образовни систем, Социолошки преглед, бр. 1-2023, Српско социолошко друштво, Београд, 2023.

социолошко-политиколошки изучити *полиархију* (као стварну, истинску демократију, јер према Роберту Далу идеална не постоји). Према Роберту Далу, америчком политикологу и педагогу, полиархија се одређује као посебан тип политичког система „кога на најопштијем нивоу разликују две генералне карактеристике: статус грађанина проширен је на релативно велики број одраслих становника, а права везана за тај статус обухватају и могућност изражавања противљења највишим званичницима у владајућој структури и њиховог смењивања путем избора. Првом карактеристиком полиархија се издваја од 'искључујућих' система владавине у којима су, иако је противљење допуштено, владајуће странке и њихова легална опозиција ограничене на малу групу. Ово је био случај у Британији, Белгији, Италији и другим земљама пре увођења општег права гласа. Другом карактеристиком, полиархија се разликује од режима у којима, иако већина одраслих становника има статус грађанина, тај статус не укључује право на изражавање супротних мишљења и смењивање владе на изборима – што је случај у савременим ауторитарним режимима.“⁴⁸

Полазећи од ових карактеристика – полиархија као политички систем има осам институција:⁴⁹

- Избор васпитаних и изузетно образованих политичких функционера;
- Потпуно слободни и фер избори;
- Сви одрасли појединци имају право да гласају – „опште право гласа“⁵⁰;
- Право појединаца да се кандидују за одређене функције у структури власти;
- Слобода мишљења и изражавања;
- Алтернативни извори информација који су заштићени законом;
- Независна удружења и организације (политичке странке, интересне, васпитно-образовне скупине);
- Аутономан, полиархијски васпитно-образовни подсистем.

Ове елементе „карактеришу актуелна а не само номинална права, институције и процеси. У ствари земље свијета се могу разврстати према степену у коме је свака од ових институција реално присутна. Према томе, те институције могу послужити као критеријуми за одређивање у којој земљи постоји, или је постојала полиархија.“⁵¹ Далова типологија институција полиархије („бирање функционера, слободни и поштени избори, оп-

⁴⁸ Р. Дал, Демократија и њени критичари, ЦИД, Подгорица, 1999, стр. 308.

⁴⁹ Оп. цит., стр. 308.

⁵⁰ Оп. цит., стр. 308.

⁵¹ Оп. цит., стр. 309.

ште право гласа, право на кандидовање за функцију, слобода изражавања, алтернативне информације, аутономија удружења⁵², аутономан, полиархијски васпитно-образовни подсистем) од кардиналне је релевантности за добро одвијање процеса демократизације и добро функционисање новог демократског (полиархијског) политичког система.

Такође, да би друштво завршило процес транзиције и дјеловало у правцу даљег развоја и одржавања полиархије и њених диференцираних институција, неопходно је задовољити одређене услове. Они су бројни, а издвајају се:⁵³

- Уситњавање или неутралисање средстава за принуду са елементима насиља;
- Егзистирање развијеног динамичног плуралистичког друштва (ријеч је о друштву које стопира концентрацију моћи у рукама појединца или мање групе појединаца и распростире је на већи број појединаца и скупина, то јест цијело друштво);
- Неизлагање динамичног плуралистичког друштва интервенцији стране силе која је непријатељски оријентисана према њему;
- Развијање политичке културе и увјерења којима се даје подршка институцијама полиархије;
- Сузбијање супкултурних конфликта (то је задатак полиархијских политичких лидера);
- Несметан развој демократског (полиархијског) васпитања и образовања.

Уколико у једном друштву не постоје ови услови или преовлађују они услови који су у супротности са набројаним, сасвим је сигурно да ће се у том друштву конституисати недемократски (неполиархијски) политички систем. Ако у једном друштву имамо мјешавину услова који су карактеристични за полиархију и мјешавину услова, који су карактеристични за неполиархију, дакле комбинацију и једних и других, полиархија ће бити нестабилна. У неким друштвима је могуће да постојећи систем осцилира између полиархије и недемократског (неполиархијског) политичког система.⁵⁴ Значи, није ни полиархија ни недемократски (неполиархијски) систем. Очигледно је да се ради о друштву, које је у процесу транзиције.

Социолог проф. др Ристо Килибарда у својој књизи *Сјај и сјена демократије* објективно, систематично, прецизно, а надасве луцидно истиче да је „пут од демократије до тираније много краћи него што је пут од тираније

⁵² Оп. цит., стр. 308.

⁵³ Р. Дал, Демократија и њени критичари, ЦИД, Подгорица, 1999.

⁵⁴ Р. Дал, Демократија и њени критичари, ЦИД, Подгорица, 1999.

до демократије.⁵⁵ У том контексту, он каже: „Када редукција демократије на владавину већине неизбежно помјера демократију према тиранији и у тиранију, а када не? Неизбежно је помјера када се конституише већина као константа, односно у случајевима конституисања послушне, дириговане већине. Тада кад се већина формира, *ad hoc*, од случаја до случаја, сваки пут изнова, односно, у случајевима равнотеже немоћи – када нико не посједује већинску премоћ, емпиријска демократија се примиче идеји, пројекту демократије.“⁵⁶

Килибарда истиче да нарочито на примјеру скупштине, мислећи на скупштину у појединим транзицијским друштвима Југоисточне Европе (бивше Југославије), у којој само једна али само једна политичка странка има већину, можемо видјети до чега све може да доведе успостављање скупштинске већине која је, прије свега, апсолутно добра и послушна. Према Килибарди⁵⁷ – она доводи до:

- Обесмишљавања било какве политичке расправе у скупштини (биће онако како је предложио врх владајуће политичке странке);
- Обесмишљавања било какве аргументације – доказ је успостављена већина у скупштини;
- Обесмишљавања вишестраначке демократије;
- Обесмишљавања постојања политичке опозиције као битног сегмента скупштине и вишестраначке демократије;
- Редуковања законодавног процеса у скупштини као институцији власти;
- Вишестраначка демократија, која је подавно конституисана, претвара се у једностраначје;
- Државна власт претвара се у власт једне политичке странке;
- Умјесто владавине права и правне државе конституише се један тип теократског система;
- Државна територија постаје приватни посјед једностраначког врха – власти, а не *демоса* (народа);
- Апсолутна, посредна и непосредна контрола процеса васпитања и образовања, односно обликовање младих по наруцби владајуће политичке гарнитуре.

На основу свих ових елемената можемо констатовати да конституисање послушне већине у скупштини, као најбитније законодавне институције у друштву, не само да отежава процес демократске транзиције, већ и угрожава

⁵⁵ Оп. цит., стр. 178.

⁵⁶ Оп. цит., стр. 177.

⁵⁷ Проф. др Р. Килибарда, Сјај и сјена демократије, Графо Црна Гора, Подгорица, 2013.

саму есенцију интенције ка демократији – егзистирање вишестраначког политичког живота.

Развијен демократски политички систем, као подсистем друштвеног система, имплицира постојање сљедећих елемената: висок ниво економског прихода (и његова равномјерна подјела); развијену тржишну привреду; јаку средњу класу и слој; доста висок ниво образованих појединаца; развијену културу; друштвени и политички плурализам; јаку посредничку друштвену скупину; такмичење; политичку партиципацију; низак ниво насиља у друштву; посвећеност идеји демократије; демократске политичке лидере; развијену толеранцију; развијене компромисе између појединаца и група; владавину права – поштовање индивидуалних и групних права; подјелу власти на извршну, законодавну и судску; искљученост друштвене хетерогености у укљученост друштвене хомогености (мисли се на расу, религију и др.).⁵⁸

Према професору Чупићу, да би савремени демократски политички систем добро функционисао, неопходно је задовољити одређене предуслове. Најбитнији су: стабилна политичка структура и развијена демократска – партиципативна – политичка култура.⁵⁹ Ако политичка структура није стабилна, онда је сигурно да неће моћи да функционишу они услови који су од есенцијалне важности за демократски политички систем (неки од услова су: поштовање закона, дијалог, толеранција и слично). Функционисање тих услова једино могуће у оним ситуацијама када је политичка структура потпуно стабилна. Свакако да овај предуслов није лак, али без њега не можемо говорити о демократском политичком систему. Култура је други предуслов који имплицира развијене сљедеће елементе: сагласност о социјалним и политичким вриједностима, васпитање и образовање за толеранцију, гарантовање и поштовање индивидуалних и групних права и слобода, низак ниво грађанског насиља, политичке лидере који су посвећени демократији, друштвену хомогеност (мисли се на расу, религију и слично), стварање осјећаја поузданости између појединаца и између појединаца и оних који су на власти, низак ниво политичког екстремизма и одговорност за сваку ријеч која је јавно изговорена.⁶⁰ Ако су задовољена ова два елемента (предуслова), онда је

⁵⁸ С. П. Хантингтон, Трећи талас: демократизација на измаку двадесетог века, Политичка култура, Загреб; ЦИД, Подгорица, 2004; З. Р. Јововић, Религија, политика и васпитно-образовни систем, Социолошки преглед, бр. 1-2023, Српско социолошко друштво, Београд, 2023.

⁵⁹ Проф. др Ч. Чупић, Политика и политичка култура, Чигоја штампа, Београд, 2020, стр. 129–132.

⁶⁰ Проф. др Ч. Чупић, Социологија: Структура-Култура-Владавина, Чигоја штампа, Факултет политичких наука, Београд, 2002.

сигурно да ће демократски политички систем добро функционисати. Да би се они задовољили, неопходно је да се у потпуности активира држава. И не само држава, већ и друштво.⁶¹

Да би се успоставила апсолутна владавина права, веома је важно да се конституишу они компактни механизми који ће ригидно контролисати оне појединце који су на власти и оне „око“ власти – различите појединце и институције у друштву. Нужно је да се децидно изведе подјела власти у друштву и да се свакој појединачној власти – извршна, законодавна и судска власт – гарантује несметано дјеловање, то јест аутономност. Професионалне способности појединаца требају да буду кључни чиниоци (у успостављању владавине права). Локалној власти треба дати већи значај, значење и смисао, а то ће се постићи само процесом децентрализације. Друштвена заједница, „која се може гласом опасати“, убједљиво је најбоља за демократски живот. У таквој друштвеној заједници све је видно, лакше се може контролисати и могу се доносити и реализовати различите одлуке које потпомажу сложен процес демократске консолидације. Демократски политички живот је такав да се они најбољи појединци и скупине истичу. Они су васпитани, образовани, толерантни, компетентни и разборити. Невладине организације морају бити спољни омотач потпуне контроле власти и извршне, и законодавне и судске. Невладине организације критикују власт и помажу јој да исправља грешке и да лакше реализује одређене одлуке. Што је више невладиних организација – боље је. Сигнал је да су сва (диференцирана) питања политичког живота апсолутно обухваћена. Због тога невладиним организацијама треба давати беспопштвудну подршку у процесу формирања и ослањања се на њихов рад.⁶²

Невладине организације, па и оне које се баве васпитањем и образовањем, помажу у рјешавању проблема у друштвеном систему и његовим подсистемима, сузбијају нежељених појава као што су корупција, дискриминација, угрожавање животне средине, непоштовање људских права и слобода и слично. Оне обогаћују шири друштвени систем, образовни подсистем и помажу успјешном функционисању васпитаног и образованог друштвеног система разлика.⁶³

⁶¹ З. Р. Јововић, Религија, политика и васпитно-образовни систем, Социолошки преглед, бр. 1–2023, Српско социолошко друштво, Београд, 2023, стр. 236.

⁶² Проф. др Ч. Чупић, Политика и одговорност, Удружење за политичке науке Србије, Чигоја штампа, Београд, 2010; З. Р. Јововић, Религија, политика и васпитно-образовни систем, Социолошки преглед, бр. 1-2023, Српско социолошко друштво, Београд, 2023.

⁶³ З. Р. Јововић, Религија, политика и васпитно-образовни систем, Социолошки преглед, бр. 1-2023, Српско социолошко друштво, Београд, 2023, стр. 237.

Демократска личности у васијино-образовном сисџему као подсистему демократског друштвеног система изузетно је пожељна: она не спроводи своју вољу, већ вољу система, односно институције којој припада, у овом случају – школе као кичме васпитно-образовног подсистема. Када су у питању закони, демократска личност их експлицитно поштује и самим тим спроводи. Такође, демократске личности и демократске вође нијесу склоне нелегалностима као што је то случај код ауторитарних, тоталитарних и посттоталитарних вођа и личности.

Литература

1. Алмонд, Г., Верба, С. (2000). *Цивилна култура*. Загреб: Политичка култура.
2. Бобио, Н. (1990). *Будућности демократије*. Београд: Филип Вишњић.
3. Вебер, М. (1976а). *Привреда и друштво I*. Београд: Просвета.
4. Вебер, М. (1976б). *Привреда и друштво II*. Београд: Просвета.
5. Гвозденовић, С. (2019). *Ојледи из философије образовања*. Никшић: Филозофски факултет.
6. Гвозденовић, С. (2012). *Ојледи из социологије образовања*. Никшић: Филозофски факултет.
7. Голубовић, З. (1999). *Сјранујице демократизације у јосиосоцијализму*. Београд: Београдски круг – Библиотека круг.
8. Дармановић, С. (2002). *Демократске јранзиције и консолидације у Јужној и Источној Евроји – основни модели*. Подгорица: Правни факултет.
9. Дал, Р. (1999). *Демократија и њени критичари*. Подгорица: ЦИД.
10. Jovović, Z. (2022). Negotiating Model of Democratic Transition: The Case of Poland. *Journal of "Iran and Central Eurasia Studies."* Vol. 5-2022. Iran: Faculty of Law and Political Science, University of Tehran, Enghelab Ave.
11. Jovović, R. Z. (2023). From Authoritarianism to Democracy in Poland-Catholic church, the Union Movement Solidarity and the History of Democratic Change. *International "Annals of Social Sciences and Perspective."* Vol. 4, No. 2(2023). Pakistan: The Women University Multan.
12. Јововић, З. (2018). *Демократска јранзиција у Јужној и Источној Евроји* (докторска дисертација), поглавље: „Облици политичког режима: Ауторитаризам, Тоталитаризам, Посттоталитаризам, Султанизам и Демократија“ – стр. 33–57. Никшић: Филозофски факултет.

13. Јововић, Р. З. (2023). Религија, политика и васпитно-образовни систем. *Социолошки њрејлег*, стр. 229–259, бр. 1/2023. Београд: Српско социолошко друштво.
14. Јововић, З. (2021). Демократска владавина и васпитање као грађанска функција: демократско схватање у области васпитања. *Васпийтање и образовање*: часопис за педагошку теорију и праксу, стр. 41–54, бр. 4/2021. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
15. Јововић, З. (2012). Карактер друштвеног система и образовање. *Васпийтање и образовање*: часопис за педагошку теорију и праксу, стр. 191–213, бр. 3/2012. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
16. Јововић, З. (2019). Демократска транзиција у Мађарској. *Полиийчки живои*: часопис за анализу политике, стр. 47–65, бр. 17/2019. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.
17. Јововић, З. (2021). Транзиција у сјенци наслеђа пост-тоталитаризма и проблеми демократске консолидације: случај – бугарско друштво. *Полиийчки живои*: часопис за анализу политике, стр. 73–86, бр. 20/2021. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.
18. Јововић, З. (2020). Транзиција из недемократског у демократски поредак: случај – Румунија. *Медијски дијалози*: часопис за истраживање медија и друштва, стр. 165–188, бр. 35/2020. Подгорица: Истраживачки медијски центар.
19. Јововић, З. (2020). Свјетски систем: криза либералне демократије. *Медијски дијалози*: часопис за истраживање медија и друштва, стр. 37–49, бр. 36/2020. Подгорица: Истраживачки медијски центар.
20. Јововић, З. (2017). Сувремено демократско друштво: одгој и образовање за толеранцију. *Живои и школа*: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања, стр. 27–34, бр. 2/2017. Осиек: Факултет за одгојне и образовне знаности.
21. Јововић, З. (2014). Консензуална демократија, парламентаризам и мањинске групе у транзицијском друштву. *Полиийчки живои*: часопис за анализу политике, стр. 87–96, бр. 11/2014. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.
22. Јововић, З. (2018). Глобализација, национално друштво као заједница грађана и демократије. *Полиийчки живои*: часопис за анализу политике, стр. 75–95, бр. 16/2018. Београд: Факултет политичких наука, Центар за демократију.
23. Килибарда, Р. (2013). *Сјај и сјена демократије*. Подгорица: Графо Црна Гора.
24. Линц, Х., Степан, А. (1998). *Демокрайиска њранзиција и консолидација*. Београд: Филип Вишњић.

25. Милардовић, А. (2006). *Полијичке сѝранке у доба тѝранзиције и глобализације*. Загреб: Центар за политолошка истраживања.
26. Павићевић, В. (2012). *Изборни системи*. Подгорица: Економски факултет.
27. Сорокин, П. (2002). *Друшѝвена и кулѝурна динамика*. Београд: ЈП Службени лист СРЈ; Подгорица: ЦИД.
28. Тадић, Б. (1996). *Социолоѝија ѝолијичке*. Подгорица: Унирекс.
29. Хараламбос, М. (1989). *Увод у социолоѝију*. Загреб: Глобус.
30. Хантингтон, П. С. (2004). *Трећи тѝалас: демократѝизација на измаку двадесетѝої века*. Загреб: Политичка култура, Подгорица: ЦИД.
31. Чупић, Ч. (2002). *Полијичка и ѝозив*. Београд: Удружење за политичке науке Југославије, Чигоја штампа.
32. Чупић, Ч. (2019). *Полијичка и инѝелекѝуалци*. Београд: Чигоја штампа.
33. Чупић, Ч. (2020). *Полијичка и ѝолијичка кулѝура*. Београд: Чигоја штампа.
34. Чупић, Ч. (2010). *Медијска еѝика и медијски линч*. Београд: Чигоја штампа.
35. Чупић, Ч. (2010). *Полијичка и одѝговорносѝ*. Београд: Удружење за политичке науке Србије, Чигоја штампа.
36. Чупић, Ч. (2002). *Социолоѝија: Сѝрукѝура–Кулѝура–Владавина*. Београд: Факултет политичких наука, Чигоја штампа.
37. Чупић, Ч. (2001). *Полијичка и зло*. Београд: Чигоја штампа.
38. Шушњић, Ђ. (1997). *Дијалої и тѝолеранција*, Београд: Чигоја штампа.

EDUCATION IN UNDEMOCRATIC POLITICAL REGIMES VS DEMOCRATIC POLITICAL REGIMES

Abstract

Political education or learning about political regimes implicates knowledge about types of political regimes, their characteristics, advantages and disadvantages in theory and practice, i.e in everyday life of the social system and its subsystems. To understand and explain political regimes one must start from main types of political regimes. The paper attempts to explain authoritarian, totalitarian, post-totalitarian, sultanism and modern type of political regime – democracy. All of them are in some way different and in such a way they affect the lives of individuals and groups in the social system, even on education. They can cause disturbances in the society starting from social tensions among individuals and groups, even conflicts that may lead to war. Political regimes in the system of social differences can misuse tensions (between individuals or groups), encourage tensions, and thus trigger major conflicts producing bloodshed. However, political regimes in the social system of differences may aim society towards enrichment of the social and education system, individual – both materially and spiritually.

Keywords: *authoritarianism, totalitarianism, post-totalitarianism, sultanism, democracy, education.*

Zorica MINIĆ¹

Irena MARKOVIĆ²

Danijela PETOVIĆ PERIŠIĆ³

Radomir BOŽOVIĆ⁴

NASILJE NAD NASTAVNICIMA Nasilje koje sprovode kolege/koleginice (III dio)

Rezime

Nastavnici u školama, uglavnom, rade individualno, paralelno jedni pored drugih, bez neophodne saradnje i podrške. Više su usmjereni da izgrade učeničke kolektive nego nastavničke. Zajednički sastanci su površni, više imaju informativni karakter nego što se nastoji unaprijediti etos ustanove. Skoro tri četvrtine prosvjetnih radnika nije doživjelo ni jedan od ispitivanih oblika nasilja koje vrše kolege/koleginice. Ipak, zabrinjava podatak da je svaki četvrti anketirani zaposleni u prosvjeti doživio da kolege iznose neistine o njemu, a svaki peti je bio izložen vikanju, podizanju tona i ogovaranju od strane svojih kolega. Ovi oblici nasilja češći su u gimnazijama, predškolskim ustanovama i resursnim centrima nego u osnovnim školama. Kad je u pitanju brojnost ustanove, najrjeđe se nasilje među prosvjetnim radnicima javlja u ustanovama koje imaju do 500 učenika/djece, a najčešće u ustanovama između 500 i 1000 učenika/djece. Iznošenje neistina, lažno prijavljivanje upravi rjeđe je u osnovnim školama u odnosu na predškolske ustanove, srednje škole i resursne centre.

Ključne riječi: *saradnja, „ekipa zbornica“, prosvjetni radnici, osjećaj sigurnosti, vrste nasilja, posljedice.*

¹ Zorica Minić, psihometričarka, Ispitni centar Crne Gore.

² Irena Marković, profesorica engleskog jezika, JU OŠ „Vojin Popović“.

³ Danijela Petović-Perišić, profesorica engleskog jezika, JU OŠ „Maksim Gorki“.

⁴ Radomir Božović, predsjednik Sindikata prosvjete Crne Gore.

Nema kvalitetnih škola ako nema kolegijalnosti

Posao prosvjetnog radnika zaista nije jednostavan, naprotiv, to je veoma odgovoran, ozbiljan i nadasve kompleksan posao. Nastavnička uloga, onaj dio posla koji se tiče prenošenja znanja je donekle vidljiv, ali onaj drugi, ne manje značajan, koji podrazumijeva emocionalnu osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost, koji doprinosi da nastavnik učenicima bude model za identifikaciju te da tako bude autoritet kojeg će učenici oponašati. Uticaj nastavnikove ličnosti i njegovo ponašanje imaju veliki uticaj na vaspitanje učenika. Prosvjetni radnik trebao bi biti zadovoljan okruženjem na svom radnom mjestu kako bi što uspješnije obavljao svoj posao.

U Crnoj Gori su prosvjetni radnici na margini društva godinama unazad. Nedovoljnom zaradom i ograničenom mogućnošću napredovanja u poslu degradirana je sama profesija, koja je često uslovljena partitokratskim razlozima, a ne stručnom osposobljenošću i kvalitetom rada. Javnost je sklona kritikovanju obrazovanja, vjerujući da su nastavnici direktno odgovorni za nedostatke sadašnjeg obrazovanja. Negativno mišljenje jednog dijela javnosti o ovoj profesiji može se pročitati u komentarima na portalima nakon objave vijesti o prosvjeti i prosvjetnim radnicima. Takvo okruženje i pogledi na profesiju prosvjetnih radnika dovode do toga da sve manji broj srednjoškolaca upisuje fakultete koji osposobljavaju budući prosvjetni kadar. Zato je nastavnicima nužna podrška svojih kolega na poslu, jer uspjeh se gradi pozitivnim odnosima i jedino tako škola može funkcionisati kako treba. Školska klima je značajan prediktor nastavnikovog zadovoljstva poslom, jer ako nije zadovoljan poslom, rezultati njegovog rada će to i pokazati. Nepovoljno radno okruženje doprinosi povećanju stresa, depresije, i drugih indikatora narušenog mentalnog zdravlja. Osjećaj pripadanja školi, kao važan motiv za rad, direktno je povezan sa etosom ustanove.

Često se govori o nasilju u školi, podrazumijevajući isključivo nasilje među učenicima. U školi takođe dolazi do nasilja prema nastavnicima koje sprovode uprava škole, roditelji, kolege, kao i sami učenici. U prethodnim brojevima časopisa Vaspitanje i obrazovanje smo prezentovali rezultate istraživanja u vezi nasilja nad nastavnicima i drugim prosvjetnim radnicima koje sprovode uprave ustanova i roditelji učenika. Kao što smo naveli, istraživanje je realizovao Sindikat prosvjete Crne Gore. U ovom broju bavićemo se rezultatima koji se tiču nasilja koje vrše nastavnici međusobno.

Odnosi među nastavnicima

Nastavnici najčešće svoj posao rade individualno, orijentisani na samostalan rad u učionici, odvojeni od svojih kolega. Iako se svakodnevno sretaju u

zbornici, ne koriste uvijek to vrijeme za unapređenje odnosa i saradnje, ne percipirajući da možda imaju slične probleme koje bi mogli zajedno lakše riješiti.

Brojni su pokazatelji da se saradnja u savremenoj školi nameće kao imperativ. Složeno je pitanje zašto saradnja u školama nije još bolja, kad svi uviđaju njene blagodeti. Dva važna aspekta u formiranju prijateljstva su blizina i sličnost. Osobe koje su bliže i sličnije prije će sklopiti prijateljstvo od osoba koje su fizički udaljenije i razlikuju se međusobno, ali to nije uvijek slučaj. Prijateljstva na radnom mjestu pozitivno utiču na uspjeh svake osobe, doprinose osjećaju sigurnosti na radnom mjestu, jer ublažavaju neprijatne situacije koje su neizbježne čak i u školi. Sve češće u literaturi se sreće pojam „ekipa zbornica“, kaže psihijatar, psihoterapeut i komunikolog Pavao Brajša (1995). On smatra da bi ekipna, a ne individualna kreativnost, trebala biti ideal savremene škole ukoliko želimo obrazovati učenike za savremene životne izazove u kojima se ne traži da prepričaju lekcije iz pojedinih predmeta nego da timski rješavaju probleme. U školi se formiraju brojni timovi, a da li škola sama funkcioniše kao tim?

Kolegijalni odnos može stvoriti pozitivnu radnu atmosferu, poboljšati timski rad i doprinijeti boljem uspjehu učenika. Nastavnici sa svojim kolegama moraju imati otvoren, iskren i uvažavajući odnos, dijeleći ideje, informacije i savjete. Važno je da se međusobno podržavaju, pomažu jedni druge i saraduju kako bi poboljšali nastavni proces i postigli zajedničke ciljeve.

S druge strane, loši odnosi među nastavnicima mogu uzrokovati individualne stresove i lošu atmosferu u školi, što se odražava na učenike i njihov uspjeh. Kada nastavnici nijesu u dobrim odnosima, mogu se javljati negativni stavovi, tračevi i ogovaranja, što dodatno pogoršava situaciju. Pogotovu je problematično to što učenici prepoznaju nasilje koje nastavnici vrše međusobno, a koji su im autoriteti i uzori. Time se šalje poruka da je nasilje uredu.

Nasilje među nastavnicima može biti nepoštovanje jedni drugih, neprimjerno reagovanje, zastrašivanje, verbalne prijetnje ili gestikulacije, krađe, oštećenja imovine, a u nekim slučajevima i fizički napadi.

Neke od vrsta nasilja koje se često javljaju su:

Fizičko nasilje

Fizičko nasilje podrazumijeva svaki oblik fizičkog kontakta koji ima za cilj da se nanese bol, povrijedi žrtva, u našem slučaju prosvjetni radnik.

Psihičko nasilje

Psihičko nasilje podrazumijeva svaki oblik verbalnog, emocionalnog ili mentalnog nasilja kojem je cilj da izazove bol, stres ili poniženje kod kolege/

koleginice. Ovo može uključivati verbalno vrijeđanje, koje se definiše kao namjerno korišćenje neprimjerenih izraza, uvredljivih, ružnih riječi, psovki i prostackluka s ciljem da se kolega/koleginica zastraši, povrijedi, ponizi ili da im se nanese emocionalna bol i šteta.

Seksualno nasilje ili uznemiravanje

Seksualno uznemiravanje je oblik nasilja koji uključuje bilo kakvo neželjeno ponašanje, koje se odnosi na ugrožavanje seksualnog identiteta žrtve omalovažavanjem ili primoravanjem na neki vid seksualne komunikacije. To može biti verbalno, kao što su neprimjereni komentari o tijelu kolege/koleginice, ili fizički, kao što su neprimjereni dodiri.

Diskriminacija

Diskriminacija se javlja kada nastavnik doživi neprijateljstvo ili nepravedno postupanje zbog pola, vjere, etničkog porijekla, političke (ne)pripadnosti, dobi, seksualne orijentacije, nacionalnosti ili drugih osobina. To može uključivati rasiističke, homofobne ili seksističke komentare, kao i druge oblike diskriminacije.

Elektronsko nasilje

Nasilje putem tehnologija podrazumijeva svaku komunikaciju uz pomoć tehnologije (sms, mms, foto ili video klipovi, pozivi telefonom, e-mail, chat, skype, web, blog), koja se može smatrati štetnom za pojedinca. Cyberbullying/nasilje putem interneta ima mnogo oblika, kao npr. slanje ili objavljivanje neprimjerenih materijala o nastavniku putem interneta ili mobilnog telefona, slanje prijetećih ili nasilnih poruka, slanje uvreda putem sms-a ili e-maila i slično.

Sve ove vrste nasilja nad nastavnicima mogu imati ozbiljne posljedice, uključujući fizičke povrede, emocionalne probleme, smanjenje produktivnosti i povećanje stresa. Stoga je važno da se nastavi rad na prevenciji nasilja nad nastavnicima i da se pruži podrška onima koji su bili žrtve.

Nasilje koje sprovode kolege/koleginice

U prethodnim djelovima rada ukazali smo na učestalost i posljedice nasilja koje nad nastavnicima sprovode roditelji učenika i uprave ustanova. Nasilje među nastavnicima u školama takođe je ozbiljan problem koji može uticati na sigurnost, dobrobit, kvalitet rada i imati ozbiljne posljedice po rezultate,

odnosno postignuće učenika. Nasilje negativno utiče na atmosferu u učionici i u cijeloj školi, i može dovesti do manjeg interesovanja za učenje, kao i manje motivisanih učenika.

Važno je da škole preduzimaju mjere kako bi se preduprijedilo nasilje među nastavnicima, a to može uključivati razvijanje politika i procedura protiv nasilja, poboljšanje komunikacije, obuku zaposlenih o prepoznavanju i sprečavanju nasilja, osiguravanje sigurnog okruženja, anonimno prijavljivanje nasilja i aktivno praćenje i rješavanje prijava nasilja.

Neophodno je pružiti podršku nastavnicima koji su žrtve nasilja, uključujući savjetovanje, terapiju i druge oblike podrške.

Nasilje među nastavnicima treba shvatiti ozbiljno i preduzeti korake kako bi se spriječilo i stvorilo sigurnije, produktivnije i pozitivnije okruženje za sve zaposlene i učenike u školi.

Analiza nasilja koje sprovode kolege/inice

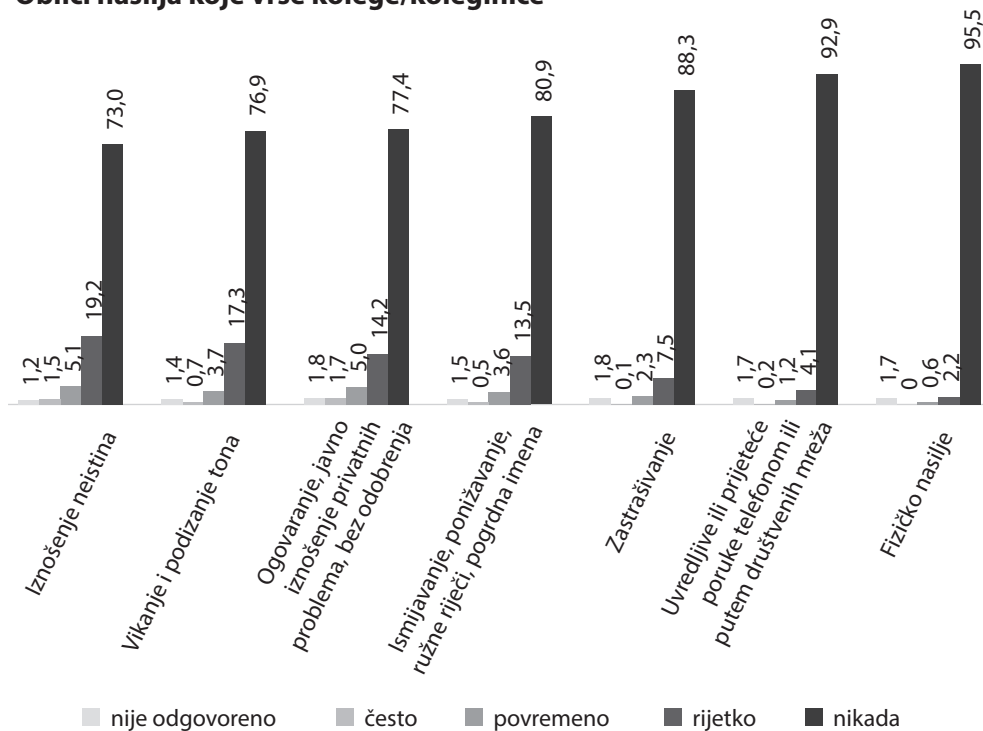
Obrada podataka vršena je Statističkim programom za istraživanja u društvenim naukama (IBM SPSS 21.0). U programu SPSS rađene su mjere deskriptivne statistike (frekvencije, procenti, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti). Testiranje značajnosti razlika rađeno je parametrijskim (t-test i ANOVA) i neparametrijskim testovima (Mann – Whitney U test i Kruskal – Wallis H test). Korišćena je jednosmjerna analiza varijance kojom smo nastojali provjeriti postoji li ukrštanjem zavisnih i nezavisnih varijabli statistički značajna razlika, npr. odgovorima zaposlenih u vezi učestalosti iznošenja neistina od strane kolega prema vrsti ustanove iz koje dolaze zaposleni (Tabela 1). Jednosmjerna analiza varijance korišćena je pri upoređivanju rezultata jedne zavisne varijable unutar jedne nezavisne varijable koja se sastoji od više alternativa. Procente bi trebalo gledati samo po kolonama. U koloni Ukupno je % po zavisnoj varijabli. Ukoliko je razlika statistički značajna, uz naslov tabele je dat i nivo značajnosti razlika (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $p < 0,001$).

Nasilje narušava atmosferu u školi, kolegijalnost, dovodi do napetosti između nastavnika i smanjivanje njihovog ugleda u očima učenika, kolega i roditelja.

Svaki četvrti anketirani zaposleni u prosvjeti je doživio da kolege iznose neistine o njemu, a svaki peti je bio izložen vikanju, podizanju tona i ogovaranju od strane svojih kolega. Iako je najmanje bilo fizičkog nasilja, mora se obratiti pažnja i na ovako mali procenat, jer tolerancija prema ovom obliku nasilja mora biti nulta, uopšte u društvu, a posebno među zaposlenima u prosvjeti.

Grafik 1. Koliko su zaposleni u prosvjeti izloženi nasilju od strane svojih kolega

Oblici nasilja koje vrše kolege/koleginice



Iznošenje neistina o kolegama, prema podacima iz tabela 1 i 2, češće je u srednjim školama nego u osnovnim. Takođe, vidimo iz tabela da su tom obliku nasilja sklonije kolege u malim školama nego u velikim, što je u saglasnosti sa prethodnim nalazom, jer su srednje škole malobrojnije od osnovnih.

Tabela 1. Učestalost iznošenja neistina od strane kolega prema vrsti ustanove iz koje dolaze zaposleni

	Iznošenje neistina, lažno prijavljivanje upravi					
	Ustanova					
	Predškolska ustanova	Osnovna škola	Gimnazija	Stručna škola	Resursni centar	Ukupno
Nikada	67,50%	76,15%	68,75%	69,33%	60,00%	73,85%
Rijetko (1 ili 2 puta)	20,00%	18,11%	25,00%	22,27%	30,00%	19,44%
Povremeno (više puta)	11,25%	4,50%	6,25%	5,04%	10,00%	5,15%
Često/stalno	1,25%	1,24%	0,00%	3,36%	0,00%	1,56%
Ukupno		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nasilje među prosvjetnim radnicima je najprisutnije u školama koje pohađa između 501 i 1000 učenika/djece, a najmanje je prisutno u ustanovama do 500 učenika/djece.

Tabela 2. Učestalost iznošenja neistina o zaposlenima od strane kolega prema broju učenika/djece u ustanovi iz koje dolaze zaposleni * $p < 0,05$

Iznošenje neistina o zaposlenima					
	Približan broj učenika (djece) u ustanovi				
	do 150	od 151 do 500	od 501 do 1000	preko 1000	Ukupno
Nikada	76,02%	77,06%	68,41%	75,20%	73,77%
Rijetko (1 ili 2 puta)	19,39%	15,29%	22,45%	20,27%	19,52%
Povremeno (više puta)	4,59%	5,81%	6,27%	3,73%	5,15%
Često/stalno	0,00%	1,83%	2,87%	0,80%	1,56%
Ukupno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Međusobnom ponižavanju, ismijavanju, psovka, nazivanju ružnim imenima, ogovaranju, ali i podizanju tona, unošenju u lice, prijetnjama, skloniji su zaposleni u srednjim školama, naročito gimnazijama, nego u osnovnim školama. Ovakvo ponašanje je zastupljeno i u predškolskim ustanovama, više nego u osnovnim školama. O njegovoj štetnosti izlišno je govoriti. Dovoljno je pomenuti količinu provedenog vremena na poslu, posebno vrstu posla kojim se bavimo, činjenicu da smo djeci uzori u ponašanju, te da oni sve što vide kod nastavnika smatraju ispravnim i dozvoljenim ponašanjem.

Tabela 3. Učestalost ismijavanja, ponižavanja, psovki... od strane kolega prema vrsti ustanove iz koje dolaze zaposleni

Ismijavanje, ponižavanje, nepristojni gestovi, psovke, nazivanje pogrđnim imenima						
	Ustanova					Ukupno
	Predškolska ustanova	Osnovna škola	Gimnazija	Stručna škola	Resursni centar	
Nikada	75,31%	84,07%	73,02%	79,83%	70,00%	82,07%
Rijetko (1 ili 2 puta)	14,81%	11,98%	23,81%	16,81%	20,00%	13,70%
Povremeno (više puta)	9,88%	3,16%	3,17%	3,36%	10,00%	3,68%
Često/stalno	0,00%	0,79%	0,00%	0,00%	0,00%	0,55%
Ukupno		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 4. Učestalost podizanja tona, vike... od strane kolega prema vrsti ustanove iz koje dolaze zaposleni

Podizanje tona, vikanje, unošenje u „facu“, prijetnje						
	Ustanova					
	Predškolska ustanova	Osnovna škola	Gimnazija	Stručna škola	Resursni centar	Ukupno
Nikada	69,14%	80,34%	63,49%	75,83%	80,00%	77,95%
Rijetko (1 ili 2 puta)	20,99%	16,16%	28,57%	19,17%	10,00%	17,59%
Povremeno (više puta)	8,64%	2,71%	7,94%	4,58%	10,00%	3,75%
Često/stalno	1,23%	0,79%	0,00%	0,42%	0,00%	0,70%
Ukupno		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pored kvantitativne obrade rezultata, radili smo i kvalitativnu analizu odgovora. Ispitanici su imali mogućnost da unesu svoje komentare i, ukoliko žele, podijele neko svoje iskustvo vezano za nesilje koje vrše njihove kolege/koleginice.

Izdvojili smo neke komentare:

Komentari

Onemogućavanje hospicijevanja časa od strane nastavnika (kolege) – fizički je spriječio hospitaciju. Verbalno vrijeđanje na sjednici NV pri transparentnom iznošenju npr. broja neodržanih časova. Kao nasilje doživljam i svaku prijetnju upućenu drugom kolegi, kao i javno iznošenje mišljenja koja omalovažavaju bilo kog od kolega – pa neka su i bivši direktori.

...

Kolega me je mršikao i vrijeđao pred djecom na hodniku.

...

Koleginica javno i u kancelariji direktora me vrijeđala upotrebljavajući pogrdne riječi.

...

Razgovor sa koleginicom pred direktorom u kojem je vikala, lupala šakama o sto, prijetila da će zvati muža da se sa mnom obračuna.

...

Prijetnja koleginice (bivše direktorice) da će me prijaviti jer ne govorim crnogorskim jezikom.

...

Govore mi da sam luda, anoreksična, usjedjelica.

Kroz klimu u školi se oslikava opšta klima u društvu. Postoji bojazan da smo kao društvo tolerantni prema nasilju. Istraživanje je bilo dostupno svim prosvjetnim radnicima u Crnoj Gori. Očekivali smo značajno veće učešće naših kolega. Nakon prezentovanja rezultata, javio nam se zaista veliki broj koleginica i kolega koji su propustili da učestvuju u istraživanju, a imali su neprijatno iskustvo da se nad njima vršilo nasilje. Često su govorili da im je neprijatno da o tome pričaju. Sve dok se svi ne budemo suprotstavili nasilju, prijavljujući ga, javno iznoseći, bojazan je da će biti prisutno. Posebno su prosvjetni radnici pozvani da sprečavaju nasilje svake vrste i kreiraju sigurno okruženje za djecu, sebe i svoje kolege. Učenik koji odrasta u društvu u kojem se nasilje percipira kao prihvatljivo ponašanje, usvojiće nasilne obrasce ponašanja u školi i široj zajednici.

Iz navedenih komentara ispitanika „čita“ se ogorčenost zaposlenih koji su u nepovoljnom položaju, a nijesu dobili adekvatnu pomoć i podršku. Svakako su zabrinjavajuće izjave zaposlenih u prosvjeti da doživljavaju nasilje od kolega i uprave, koji bi ih trebali zaštititi.

Veliki broj ispitanika je naveo probleme sa nivoa sistema: problemi sa sistemom koji previše štiti učenike, koji ne poštuje nastavničku profesiju, preopterećenost ustanova brojem djece/učenika, uticaj politike...

Zbog svega navedenog Sindikat prosvjete Crne gore će se u narednom periodu zalagati:

- Da zaposleni u prosvjeti dobiju status službenog lica dok su na radnom mjestu u ustanovi;
- Da roditelji snose strože sankcije (novčane ili neke druge) u slučaju da njihovo dijete izvrši fizički napad na zaposlene u ustanovi obrazovanja i vaspitanja;
- Da se ubrza započeti projekat sa zaštitarima u školama;
- Da se preko psihološko-pedagoških službi u školama pojača saradnja sa roditeljima u okviru programa prevencije nasilja;
- Da se poveća broj stručnih saradnika u školama, kao i saradnja sa centrima za socijalni rad, a sve u cilju smanjivanja nasilja nad nastavnicima u školama;
- Da se pritisak uprave, roditelja i učenika na nastavnike po pitanju ocjenjivanja tretira kao vid nasilja nad nastavnicima;
- Da se na školskom sajtu objave kriterijumi i protokoli za svaki predmet i razred u vezi sa ocjenjivanjem učenika;
- Da se naprave jasni protokoli postupanja u ustanovama u slučaju nasilja nad nastavnicima.
- Za kreiranje programa psihološke podrške nastavnicima radi smanjenja posljedica stresa.

Literatura

1. Bilić, V., Bašić, S. (2016). *Odnosi u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Brajša P., (1995). *Sedam tajni uspješne škole*. Zagreb: Školske novine.
3. Glasser, W., (2004). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
4. Garrett, L. (2014). *The Student Bullying of Teachers: An Exploration of the Nature of the Phenomenon and The Ways in which it is Experienced by Teachers*
5. Marčinković A. (2018). *Nekorektno i nasilno ponašanje nad učiteljima*, diplomski rad, Zagreb.
6. Prpić M. (2018). *Nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima u relaciji sa školskom klimom*, diplomski rad, Zagreb.
7. Dzuka, J., i Dalbert, C. (2007). *Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world*. European Psychologist.
8. Šargač H. (2020). *Nasilje učenika nad nastavnicima*, diplomski rad, Rijeka.

VIOLENCE AGAINST TEACHERS

Teachers experiencing violence from their colleagues (3rd Part)

Abstract

Most of the teachers in schools work individually, working in parallel – although side by side, without necessary collaboration and support. Their focus is much more on students than on their colleagues - teachers. Their joint meetings are superficial and have sharing information character. They pay little attention to the improvement of the school's ethos. Almost three thirds of teachers haven't experienced any of the examined forms of violence done by their colleagues. What is our main concern is that every fourth of the teachers surveyed experienced some sort of harmful gossip, and every fifth was the subject of yelling, raising tone and gossip by their colleagues. This mostly occurs in gymnasiums, preschool institutions, and resource centres, much more than in primary schools. The least of violence occurs in schools with less than 500 students/children, and most frequently in schools with 500 to 1000 students/children. Telling lies, false reporting to the school management is less frequent in primary schools than in preschool institutions, secondary schools, and resource centres.

Keywords: *collaboration, team - teachers' lounge, teachers, sense of security, types of violence, consequences.*

Zoran LALOVIĆ¹

POLOŽAJ SAVREMENOG UDŽBENIKA U NASTAVI

Rezime

Ispitali smo položaj savremenog udžbenika u nastavi i zaključili da nije dovoljno imati dobar udžbenik ako nastavnici ne koriste njegove mogućnosti u nastavi. Istraživanje je pokazalo da postoji raskorak između uloge koja je namijenjena udžbeniku u savremenoj nastavi (da bude podsticaj za učenje) i onoga šta nastavnici očekuju od udžbenika i načina kako ga koristi u nastavi.

Ključne riječi: *udžbenik, učenje, nastava.*

Koju ulogu savremeni udžbenik ima u nastavi?

Najjednostavnije određenje udžbenika jeste da je to knjiga za učenje. Međutim, kada se postavi pitanje kako učenici treba da uče iz udžbenika, određenje udžbenika postaje daleko složenije. Dilema je da li udžbenik treba da bude *knjiga koja se uči* (u ovom smislu udžbenik je nosilac programskog sadržaja, jedna vrsta operacionalizovanog nastavnog programa), ili je udžbenik *knjiga uz koju, ili sa kojom se uči* (u ovom smislu udžbenik je nosilac stimulativnih situacija za učenje, uloga mu je da usmjerava, vodi i podržava učenje određenog sadržaja).

U određivanju prirode učenja danas je prihvaćeno konstruktivističko gledište. Prema ovom shvatanju učenje je aktivna, *vlastita konstrukcija znanja onoga koji uči* (individualni konstruktivizam: Pijaže, 1970; 1977; Bruner, 1965 i dr.), a najefikasnije je *ako se odvija uz asimetričnu interakciju sa kompetentnim*

¹ Mr Zoran Lalović, samostalni savjetnik u Zavodu za školstvo Crne Gore.

partnerom (socijalni konstruktivizam: Vigotski, 1996; Ivić, 1976; 1988; Pešikan, 2012; 2020 i dr.). Kompetentni partner može biti roditelj, nastavnik, ali to može biti i udžbenik u koji su ugrađeni određeni didaktički elementi kojima se pokreće, vodi i usmjerava učenje učenika. Na taj način uloga savremenog udžbenika postaje dvojaka. Prvo, udžbenik treba da obezbijedi susret (interakciju) učenika sa korpusom opšteprihvaćenih naučnih znanja i drugo, polazeći od savremenog shvatanja prirode učenja, udžbenik treba da obezbijedi *prilike za aktivnu ulogu učenika* tokom učenja tih sadržaja. To praktično znači da pored sadržaja učenja (što je karakteristično i za tradicionalne udžbenike), savremeni udžbenik sadrži i **podršku učenju**, tj. didaktičku aparaturu kojom se vodi i usmjerava učenje tih sadržaja.

Počev od 2001. godine (sveobuhvatna reforma opšteg obrazovanja), kurikulum u Crnoj Gori usklađen je sa savremenim koncepcijama obrazovanja. Novi programi podrazumijevaju: *usmjerenost na učenike, a ne na nastavnike* (learner-centered education); *usmjerenost na ciljeve i ishode, a ne na sadržaje učenja* (outcomes-oriented education); *autonomiju nastavnika* (nastavnik ima slobodu u realizaciji programa, ali se snažno usmjerava na praksu aktivnog i interaktivnog učenja) itd. Paralelno sa novim programima radilo se i na izradi novih udžbenika. U skladu sa savremenim shvatanjem procesa učenja, fokus u novim udžbenicima pomjeren je **sa sadržaja na proces učenja**. Savremeni udžbenici se na poseban način strukturiraju i didaktički oblikuju, i u njih se ugrađuju određeni strukturalni elementi kojima je osnovni cilj da pomažu, vode i organizuju učenje učenika. Neki od tih novih strukturalnih elemenata udžbenika jesu: *logička organizacija teksta udžbenika*, bilo cjeline ili pojedinih lekcija, prema nekom principu (npr. opšte – posebno; pravilo – primjer; uzroci – posljedice; pitanje – odgovori i sl.); *signalizacija strukture sadržaja udžbenika* putem sistema naslova, podnaslova, te pregledom sadržaja na početku i/ili na kraju izlaganja sadržaja; *podrška u razumijevanju osnovnog teksta* označavanjem i dodatnim objašnjenjem manje poznatih riječi i osnovnih pojmova; *korištenje vizuelnih sadržaja* (slika, ilustracija, grafički prikaz, shema, tabela, grafikon, karikatura itd.) bilo da su samostalan nosilac sadržaja ili služe kao dodatno sredstvo za bolje razumijevanje osnovnih ideja saopštenih u tekstu; *uključivanjem dodatnih saržaja* kako bi se proširio ili produbio osnovni tekst, i kako bi se izašlo u susret učenicima različitih mogućnosti, predznanja i interesovanja; *sistematizovanjem izloženih ideja* na različite načine i u različitim oblicima, npr. u obliku tabela, preglednika, shema, rezimea, korištenjem indeksa pojmova, pojmovnih mapa i sl.; *pitanja, nalozi i zadaci* imaju posebno mjesto u savremenom udžbeniku. Njihova ulogu je da pokrenu aktivnost učenja i obezbijede aktivno (smisleno) učenje izloženog sadržaja. Nalaze se na različitim mjestima: na početku izlaganja sadržaja (da izazovu interesovanje i angažuju prethodna znanja i iskustva učenika), tokom izlaganja (da obezbijede

misaonu aktivnost učenika tokom učenja) i na kraju, da omogućće provjeru naučenog. Važno je da su različiti po stepenu težine (da ima lakših, srednje teških i zahtjevnih), po formi i tipu zadatka (da ima zadataka zatvorenog, ali i otvorenog tipa), po obliku interakcije (da ima zadataka za individualno, ali i za grupno rješavanje), po nivou kognitivnog angažovanja (da ima zadataka za ponavljanje – reprodukciju naučenog, ali i za primjenu – za rješavanje problema, kreativnu i kritičku produkciju). Dakle, suštinska odlika savremenog udžbenika jeste da pored sadržaja ima i oruđa za učenje tog sadržaja.

To što su unutar savremenog udžbenika već ukomponovana relevantna didaktička, metodička i psihološka znanja o tome kako se uči (znanja o prirodni procesa učenja), kao i znanja o samom učeniku (o njegovim uzrasnim i individualnim mogućnostima), **nikako ne umanjuje ulogu nastavnika**. Nastavnik je i dalje centralna figura obrazovnog procesa i od nega najviše zavisi kakav će položaj udžbenik imati u nastavi i kakva će biti njegova uloga. Naša osnovna teza je *da ni najbolji udžbenik nije dovoljan bez posredovanja nastavnika* (Pešikan & Lalović, 2023). Kroz nastavnikovo shvatanje prirode procesa učenja i uloge udžbenika u nastavi prelama se sve ono što može da ponudi savremeni udžbenik. Nastavnik autonomno određuje kako će koristiti udžbenik u nastavi, kao knjigu koju učenici treba da nauče, ili kao knjigu uz koju učenici treba da uče.

Metodologija istraživanja

Kako bismo utvrdili položaj savremenog udžbenika u nastavi, tražili smo od nastavnika i učenika da odgovore na sljedeća pitanja. Kada su u pitanju **nastavnici**, interesovalo nas je: Kako nastavnici vide ulogu udžbenika u nastavi?; Na koji način najčešće koriste udžbenik u svojoj nastavnoj praksi?; Koji dio udžbenika smatraju najkorisnijim za nastavu? Kada su u pitanju **učenici**, interesovalo nas je: U kojim nastavnim situacijama najčešće koriste udžbenik i na koji način uče iz udžbenika? Ova pitanja smo postavili tokom jednog šireg² istraživanja koje se odnosilo na kvalitet udžbeničkih kompleta iz predmeta: Matematika, Priroda i Poznavanje društva za V razred, te predmeta: Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, Biologija i Informatika za VI razred osnovne škole (Lalović, 2021). Na postavljena pitanja odgovorilo je 890 nastavnika pomenutih predmeta i 9.740 učenika V i VI razreda iz 106 osnovnih škola iz različitih regiona Crne Gore.

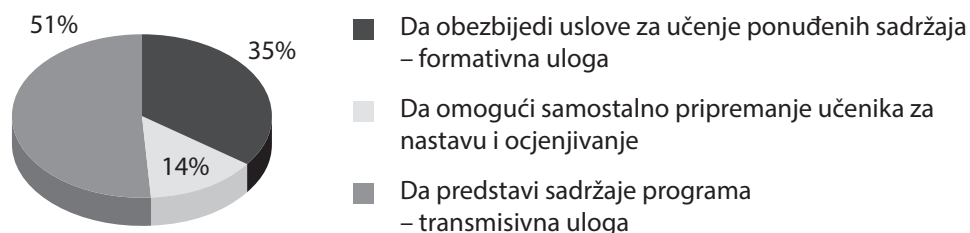
² Lalović, Z. (2021) *Istraživanje kvaliteta udžbeničkog kompleta (udžbenik, radna sveska ili zbirka zadataka i priručnik za nastavnike)* iz predmeta: Matematika, Priroda i Poznavanje društva za V razred, te predmeta: C-SBH jezik i književnost, Biologija i Informatika za VI razred osnovne škole; Interni dokument Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica.

Kako nastavnici vide ulogu udžbenika u nastavi?

Tražili smo od nastavnika da se opredijele, koja je prema njihovom mišljenju osnovna uloga udžbenika u nastavi: Da predstavi sadržje programa; Da omogući pripremanje učenika za nastavu; Da obezbijedi povoljne uslove za učenje ponuđenih sadržaja. Prva od ponuđenih alternativa označava **tradicionalnu ulogu udžbenika** (udžbenik ima ulogu predstavljanja školskog programa, i služi kao sredstvo za prenošenje, transmisiju programskih sadržaja), a treća **savremenu ulogu udžbenika** (užbenik ima razvojno-formativan ulogu, i služi da obezbijedi stimulativnu sredinu za aktivno učenje i razvoj znaja učenika). Druga alternativa je neutralna – govori o načinu upotrebe udžbenika od strane učenika u nastavi.

Zašto je važan odgovor na ovo pitanje? Odgovor na ovo pitanje važan je jer kvalitet udžbenika u nastavi (efekti koji se njime postižu) ne zavise samo od udžbenika, već i više od toga kako nastavnik vidi njegovu ulogu u nastavi, kao sredstvo za prenošenje sadržaja programa, ili kao sredstvo za organizovanje učenja datog sadržaja. Pokazalo se da polovina, 51% nastavnika, *prepoznaje* savremenu ulogu udžbenika – da obezbijedi povoljne uslove za učenje (razvojno-formativna uloga udžbenika). Kažemo, prepoznaje, jer to još uvijek ne znači i da **prihvata** ovakvu ulogu udžbenika u nastavi.

Odgovori nastavnika na pitanje: Koja je uloga udžbenika u nastavi?



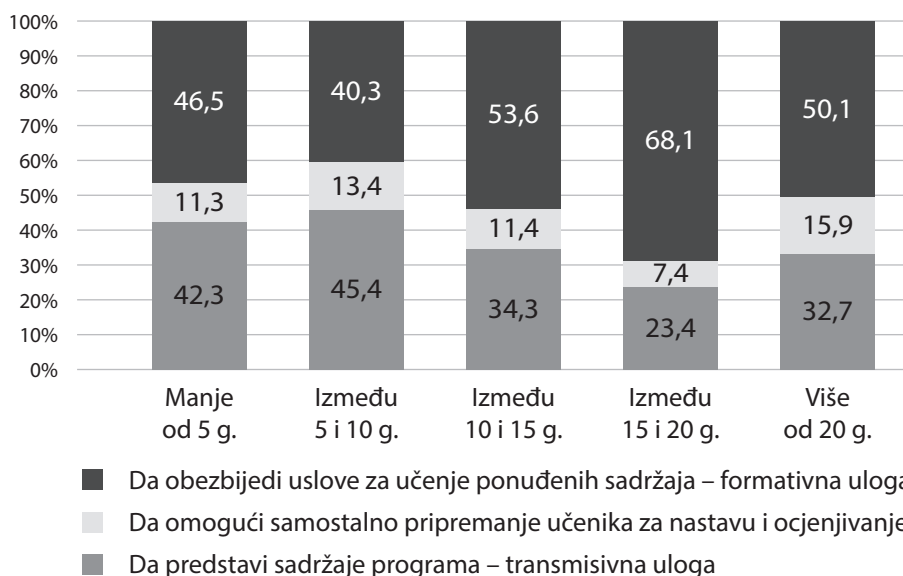
Slika 1.

Na drugoj strani je značajan broj nastavnika (čak 35%) koji udžbenik eksplicitno doživljavaju kao sredstvo prenošenja, transmisije znanja. U ovom smislu udžbenik se doživljava kao operacionalizacija programa, ili još drastičnije kao sam program (ima dosta primjera u praksi da se udžbenik poistovjećuje sa predmetnim programom ili se doživljava kao sam program). Ako se udžbenik doživljava na ovaj način – **kao prikaz sadržaja učenja**, onda se i veliki broj njegovih elemenata, npr. pitanja, nalozi, zadaci (posebno oni višeg nivoa), dodatni tekstovi, rezimeji, sistematizacije itd., tokom učenja ne koriste, ili se doživljavaju više kao smetnja nego kao podrška učenju. Sudeći po rezultatu koji smo dobili (Slika 1.),

izgleda da postoji **veliki broj učionica u kojima se savremeni udžbenici koriste na tradicionalan način**. O tome ćemo nešto kasnije, a sada da ukažemo na još jednu, čini se otežavajuću, činjenicu za položaj savremenog udžbenika u nastavi.

U osnovi naše teze da ni najbolji udžbenik nije dovoljan bez posredovanja nastavnika, jeste i teza da funkcionalna primjena savremenog udžbenika najviše zavisi od **obučenosti nastavnika za njegovu primjenu**, počev od poznavanja uloge savremenog udžbenika u nastavi, pa do toga koje elemente savremeni udžbenik sadrži i kakva je njihova namjena (kako se koriste u nastavnom procesu). Polazeći od toga, interesovalo nas je da li su godine staža (iskustva nastavnika) u bilo kavoj vezi sa shvatanjem uloge udžbenika. Naime, pretpostavili smo da će nastavnici koji su u skorije vrijeme prošli kroz formalnu pripremu za nastavu imati tačniju predstavu o ulozi udžbenika u nastavi u odnosu na nastavnike koji su formalnu obuku imali prije 15–20 godina.

Odnos između godina staža nastavnika i shvatanja uloge udžbenika u nastavi



Slika 2.

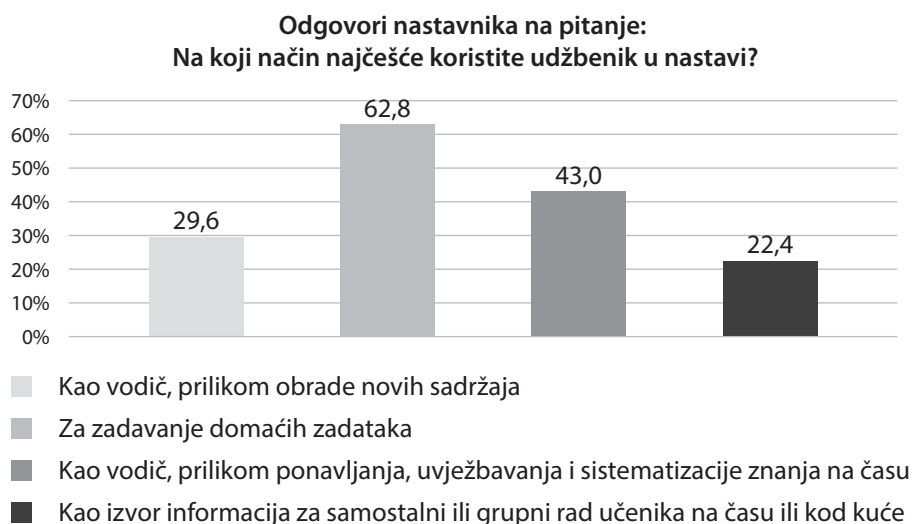
Iznenadujuće je da je shvatanje o tradicionalnoj ulozi udžbenika češće zastupljeno u populaciji mlađih nastavnika (nastavnika do 10 godina radnog staža) u odnosu na iskusnije nastavnike (nastavnike koji imaju 10 i više godina radnog staža). Izgleda da na položaj savremenog udžbenika u nastavi povoljnije utiče iskustvo korištenja savremenog udžbenika, nego inicijalna priprema nastavnika za rad u školi. U protivnom, tačniju percepciju uloge udžbenika imali bi nastavnici koji su nedavno završili formalno obrazovanje za rad u školi. Udžbenik je

još uvijek osnovno nastavno sredstvo i trebalo bi obavezno da bude dio formalnog pripremanja nastavnika za rada u školi, ali izgleda da nije.

Na koji način nastavnici najčešće koriste udžbenik u nastavi?

Tražili smo od nastavnika da izaberu dvije tvrdnje koje najbolje opisuju način kako oni koriste udžbenik u nastavi. Ponuđene tvrdnje bile su: Kao vodič, prilikom obrade novih sadržaja na času; Za zadavanje domaćih zadataka učeniku kod kuće; Kao vodič, prilikom ponavljanja, uvježbavanja i sistematizacije znanja na času; Kao izvor informacija i sredstvo za samostalni ili grupni rad učenika na času ili kući. Prve dvije alternative više odgovaraju tradicionalnoj ulozi udžbenika, da bude vodič prilikom obrade novih sadržaja i da obezbijedi učenicima mogućnost da se kod kuće pripreme za nastavu. Druge dvije alternative bliže su savremenoj ulozi udžbenika, da podrži aktivno učenje tako što učenicima nudi brojne prilike za samostalne ili grupne aktivnosti učenja u školi ili kod kuće.

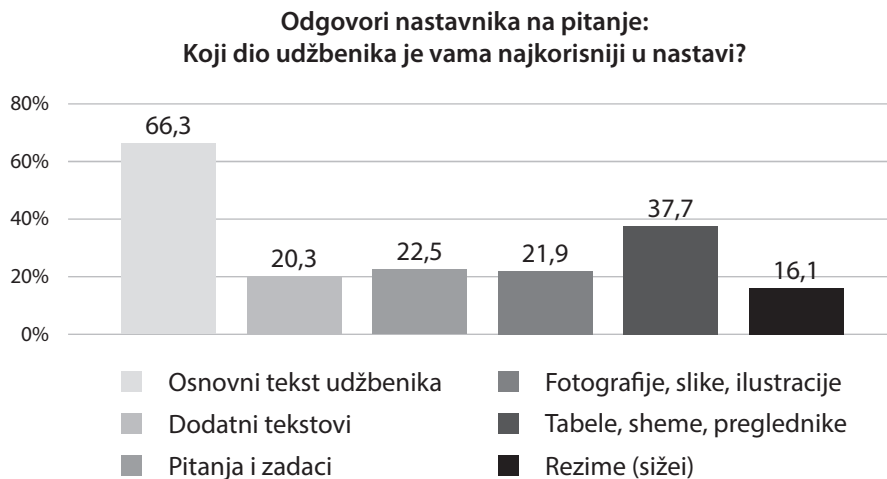
Dominantni odgovori nastavnika (Slika 3) učvršćuju prethodno iznijetu tezu o tradicionalnom korišćenju savremenog udžbenika u nastavi. U skladu sa tradicionalnim shvatanjem uloge udžbenika (kao sredstva predstavljanja sadržaja programa) jeste i način njegovog korišćenja u nastavi, najčešće služi: **kao vodič nastavniku prilikom obrade novih sadržaja na času, a učeniku kao sadržaj koji se uči kod kuće.** U odnosu na ove dvije tradicionalne uloge, udžbenik se značajno rjeđe koristi kao vodič, prilikom organizovanja učenja na času (prilikom ponavljanja, uvježbavanja, sistematizacije i sl.), a posebno rijetko kao izvor informacija i podsticaj za samostalni ili grupni rad učenika na času ili kod kuće.



Slika 3.

Koji dio udžbenika je nastavnicima najkorisniji, šta najviše koristite u nastavi?

Tražili smo od nastavnika da izaberu dva elementa udžbenika koje najčešće koristite u nastavi, i koje smatraju najkorisnijim za svoju nastavnu praksu. Da li je to: osnovni tekst udžbenika; fotografije, slike, ilustracije; dodatni tekstovi; tabele, sheme, preglednici; pitanja, nalozi i zadaci; rezime (na kraju lekcije).



Slika 4.

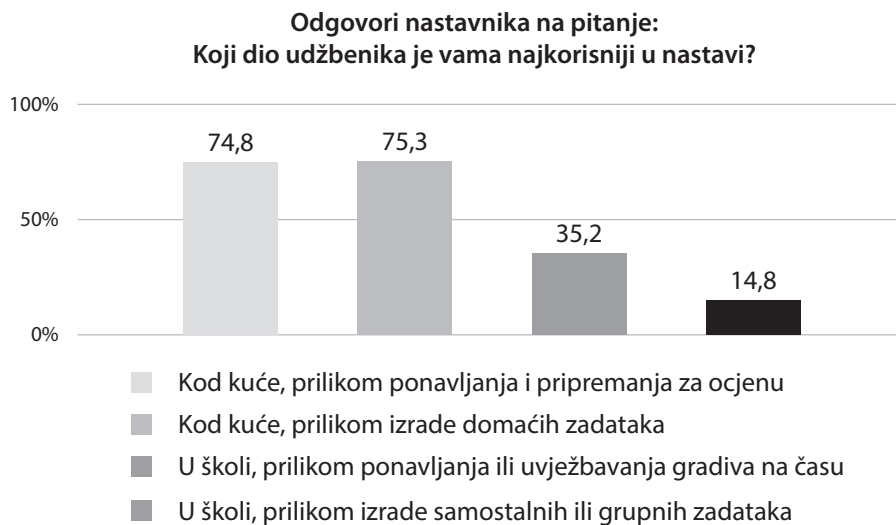
Osnovni tekst udžbenika nastavnici **smatraju najkorisnijim elementom udžbenika**, npr. mnogo korisnijim od pitanja i zadataka³, od dodatnih tekstova, tabela, rezimea i sl. Osnovni tekst udžbenika (prikaz sadržaja učenja) jeste važan, ali za učenje (ako je stvarno učenje) daleko su važniji ovi drugi elementi koji ga podržavaju i vode. Činjenica da se ovi elementi udžbenika koji bi trebalo da vode i usmjeravaju učenje smatraju manje važnim, vjerovatno imaju veze sa načinom učenja datih sadržaja.

U kojim situacijama učenici najčešće koriste udžbenik?

Tražili smo od učenika da izaberu dvije situacije u kojima najčešće koriste udžbenik. Ponuđene situacije bile su: Kod kuće, prilikom ponavljanja i pripremanja za ocjene; Kod kuće, prilikom izrade domaćih zadataka; u školi, prilikom

³ Procjena korisnosti pitanja i zadataka bila bi vjerovatno i manja ako bi iz ukupnog rezultata izostavili procjene nastavnika matematike kojima su, po prirodi predmeta, pitanja i zadaci udžbenika daleko korisniji od osnovnog teksta.

ponavljanja ili uvježbavanja gradiva na času; u školi, prilikom izrade samostalnih ili grupnih zadataka.



Slika 5.

Učenici udžbenike najviše **koriste kod kuće** (daleko više nego u školi), prilikom izrade domaćih zadataka ili prilikom ponavljanja i pripremanja za ocjene. Daleko manje učenici udžbenik koriste u školi, na času, npr. za grupni ili samostalni rad, ili prilikom ponavljanja ili uvježbavanja gradiva na času.

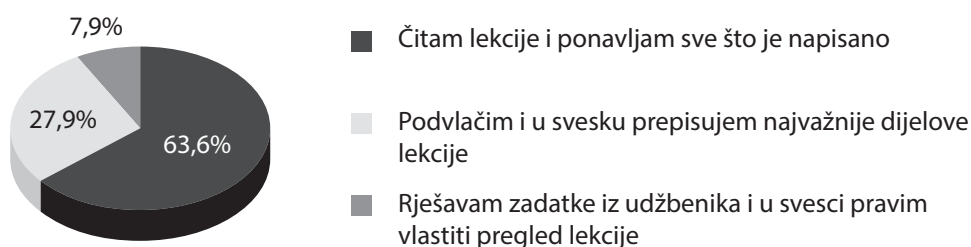
Kako učenici uče iz udžbenika?

Ipak, najvažnije pitanje jeste: Kako učenici uče iz udžbenika? Tražili smo od učenika da označe tvrdnju koja najbolje opisuje način kako oni najčešće uče iz udžbenika. Ponuđene tvrdnje su bile: čitam lekciju i ponavljam sve što je napisano; podvlačim i u svesku prepisujem najvažnije djelove lekcije; rješavam pitanja i zadatke iz udžbenika i u svesci – pravim vlastiti pregled lekcije.

Prva tvrdnja: *Čitam lekcije i ponavljam sve što je napisano*, najbliža je onome što nazivamo reproduktivnim, doslovnim ili mehaničkim učenjem. Druga tvrdnja opisuje učenje sa razumijevanjem: *Podvlačim i u svesku prepisujem najvažnije djelove lekcije*. Za razliku od prethodnog oblika učenja (reproduktivno učenje) gdje učenik gradivo uči **ucijelo**, ovdje je on usmjeren na **selekciju** onoga što smatra važnim i što se će na kraju i naučiti. Ipak, tek treća tvrdnja: *Rješavam zadatke iz udžbenika i u svesci pravim vlastiti pregled lekcije* opisuje oblik učenja koji je najbliži onome kako se očekuje da učenici uče uz pomoć savremenog udžbenika. Učenje je, kako je već rečeno, **vlastita konstrukcija znanja onoga**

koji uči, a najefikasnije je ako se odvija uz asimetričnu interakciju sa kompetentnijim partnerom, u ovom slučaju sa udžbenikom koji integriše brojne elemente koji pokreću, usmjeravaju i vode aktivnost učenja učenika. U interakciji sa savremenim udžbenikom (kroz analizu sadržaja teksta, ali i analizom načina na koji je tekst organizovan; izvršavanjem naloga, rješavanjem zadataka, odgovaranjem na pitanja i sl.) očekuje se da učenik sam izgradi, konstruiše vlastito znanje (da ono što trenutno uči poveže sa onim što od ranije zna, i napravi vlastiti pregled lekcije).

**Odgovori učenika na pitanje:
Kako najčešće učiš iz udžbenika?**



Slika 6.

Sudeći po procentu učenika (63,6%) koji sadržaje udžbenika uče **doslovno**, ili u najboljem slučaju sa **razumijevanjem** – izdvajajući njegove najvažnije dijelove, bez obzira na visok procenat nastavnika koji pravilno prepoznaju savremenu ulogu udžbenika (razvojno-formativna uloga) skloni smo da zaključimo da se u većini naših učionica savremeni udžbenik doživljava i koristi na tradicionalan način, prije svega kao knjiga **koju treba naučiti** (udžbenik je sredstvo za predstavljanje i transmisiju sadržaja predmeta), **a ne kao knjiga uz pomoć koje, ili sa kojom se uči** (udžbenik je sredstvo za organizovanje i izgradnju znanja).

Šta je pokazalo ovo istraživanje?

Izgleda da postoji **ozbiljan raskorak** između uloge koja je udžbeniku namijenjena u savremenoj nastavi (da bude podsticaj za učenje) i onoga šta nastavnici očekuju od udžbenika i kako ga koriste u nastavi.

Dok se, na jednoj strani, od udžbenika očekuje da učenicima ponudi stimulativnu sredinu za učenje, na drugoj strani nastavnici očekuju da im udžbenik predstavi sadržaje programa (da bude operacionalizacija sadržaja programa) i koriste ga uglavnom na času, i to u situaciji kada učenicima predstavljaju, izlažu nove sadržaje učenja. Udžbenik se značajno rjeđe koristi za učenje, posebno u školi, čak rijetko i u situacijama kada se ponavlja ili sistematizuje ranije naučeno

gradivo. U skladu s ovom praksom jeste i činjenica da je osnovni tekst nastavnici-
cima najkorisniji element udžbenika, a da ostale elemente, npr. pitanja, naloge,
zadatke, sistematizacije i sl. smatraju manje korisnim za nastavu. Vođeni instruk-
cijama nastavnika i učenici daleko više koriste udžbenik kod kuće nego u školi,
i to samo kada treba da urade domaće zadatke ili kada se pripremaju za ocjenu.
Iz udžbenika učenici najčešće uče doslovno (čitaju lekcije i ponavljaju sve što
je napisano) ili u najboljem slučaju sa razumijevanjem, izdvajajući najvažnije
djelove lekcije. Samo mali broj učenika koristi sve potencijale savremenog udž-
benika i uči na način kako se očekuje (rješava zadatke, odgovara na pitanja i
pravi vlastiti pregled sadržaja lekcije).

Da li će udžbenik isključivo biti sredstvo za transmisiju znanja, ili će pored
toga biti i podrška u izgrađivanju funkcionalnog znanja i razvijanju kompetencija
učenika, više zavisi od nastavnika nego od udžbenika. Ako se udžbenik doživljava
kao prikaz sadržaja učenja, onda se i veliki broj njegovih elemenata, npr. pitanja,
nalozi, zadaci, dodatni tekstovi, rezimeji, sistematizacije itd., tokom učenja ne
koriste, ili se doživljavaju više kao smetnja nego kao podrška učenju. U blažoj
varijanti svi ovi didaktički elementi savremenog udžbenika mogu biti naprosto
ignorisani od nastavnika, a time i nekorišteni od učenika. U goroj varijanti, savre-
meno koncipiran udžbenik može biti i **smetnja tradicionalnom učenju**. Sadržaji
u savremenom udžbeniku nijesu predstavljeni tako da se mogu direktno učiti (či-
tati i prosto ponavljati), već su često „prekidani“ npr. pitanjima, naložima, zada-
cima; dopunjeni su dodatnim tekstovima, sistematizacijama i sl. Svi ovi didaktički
elementi, koji se ugrađuju u udžbenik da bi vodili učenje i bili podrška učenju,
u tradicionalnom konceptu učenja postaju ometajući faktor (ometaju doslovno
učenje i često izazivaju nezadovoljstvo i otpor kod učenika, pa i nastavnika).

Sve rečeno potvrđuje našu osnovnu tezu da nije dovoljno imati i dobar udž-
benik, ako nastavnik ne zna, ili ako ne želi da koristi njegove mogućnosti. Pored
napora da se u udžbenik ugrade različite mogućnosti, jednako je važno, ako ne i
važnije, uložiti napor da se nastavnici osposobe da koriste te mogućnosti.

Literatura

1. Agrawal, R., Gollapudi, S., Kannan, A. & Kenthapadi, K. (2011). Enriching
textbooks with images. In B. Berendt, A. De Vries, W. Fan, C. Macdonald,
I. Ounis & I. Ruthven (Eds.) Proceedings of the 20th ACM international
conference on Information and knowledge management, October 24–28,
2011 Glasgow, Scotland, UK (1847–1856). ACM New York: USA.

2. Ansary, H., & Babaii, E. (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2), 1–9.
3. Bruner, J. (1965): *The Process of Education*, Haward University Press, Cambridge.
4. Bruner, Dž. (1988). Proces obrazovanja, Psihologija u nastavi, Zbornik radova iz pedagoške psihologije br. 4, Savez. društava psihologa Srbije, Beograd.
5. Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2013). *Textbook Quality – A Guide to Textbook Standards*. (Poglavlje 1. Udžbenik i njegov značaj, str. 21–58) New Revised Edition, Eckert. Expertise 2. Georg Eckart Institut. Göttingen: V&R Unipress.
6. Ivić, I. Pešikan, A. I Antić, S. (2008). *Vodič za dobar udžbenik – Opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.
7. Ivić, I. (1976). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika – I: Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik. *Psihologija*, Vol. IX 1–2, str. 25–45.
8. Ivić, I. (1976). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika – II: Oblici učenja i udžbenik, *Psihologija*, Vol. IX 3–4, str. 61–74.
9. Lalović, Z. (2021). *Istraživanje kvaliteta udžbeničkog kompleta (udžbenik, radna sveska ili zbirka zadataka i priručnik za nastavnike) iz predmeta: Matematika, Priroda i Poznavanje društva za V razred, te predmeta: C-SBH jezik i književnost, Biologija i Informatika za VI razred osnovne škole* (Interni dokument Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica).
10. Lalović, Z. (2014). *Put do dobrog udžbenika – metodološki okvir za izradu, utvrđivanje i praćenje kvaliteta udžbenika*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Pijaže, Ž. (1970). *Genetička epistemologija*. Beograd: Nolit.
12. Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
13. Pešikan, A. i Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život – Ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. Podgorica: Zavod za školstvo i UNICEF.
14. Pešikan, A. Lalović, Z. (2023). *Standardi kvaliteta digitalnih udžbenika i pomoćnih digitalnih obrazovnih materijala*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.; UNICEF Crna Gora.
15. Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike.
16. Vigostski L. S. (1996). *Dečja psihologija*, Sabrana dela, tom IV. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology*, Boston, Ally and Bacon.

POSITION OF MODERN TEXTBOOK IN TEACHING

Abstract

After examining the position of modern textbooks in teaching we concluded that it is not sufficient that teachers have good textbooks unless they use their possibilities in teaching. The research showed that there is a gap between the role of textbooks in modern teaching (to be an incentive for learning) and teachers' expectations from the textbook and how they use it in teaching.

Keywords: *textbook, learning, teaching.*

Milica VUŠUROVIĆ¹
Danka VUKČEVIĆ²
Dragica VUKČEVIĆ³

OCJENJIVANJE U NASTAVI BIOLOGIJE U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Kriterijumi, metode, tehnike i planiranje ocjenjivanja (II dio)

Rezime

Ocjenjivanje je kompleksan proces i predstavlja jedno od najizazovnijih područja u obrazovno-vaspitnom radu. Prvenstvena funkcija ocjenjivanja, sumiranje znanja učenika i njegovo rangiranje na osnovu zakonom propisane skale, periodično ili na kraju školske godine, mijenjala se tokom vremena uvodeći nove funkcije koje obuhvataju širok spektar korisnosti ocjenjivanja. U tom svijetlu javljaju se neka pitanja i dileme na koje ovaj rad pokušava da da odgovore: kako i zašto koristiti ocjenjivanje u nastavi biologije osnovnih škola, kako u okviru obrazovno-vaspitnih ishoda i ishoda učenja odrediti elemente i kriterijume ocjenjivanja, kojim metodama i tehnikama ocjenjivati znanja, umijeća i vještine učenika u nastavi biologije. Takođe, jedno od značajnijih pitanja jeste planiranje ocjenjivanja kojim se postiže kontinuitet u praćenju i vrednovanju učeničkih znanja, umijeća i vještina.

Ključne riječi: *nastava biologije, obrazovno-vaspitni ishodi, ishodi učenja, elementi praćenja, kriterijumi ocjenjivanja, metode i tehnike ocjenjivanja, planiranje ocjenjivanja.*

¹ Mr Milica Vušurović, nadzornica/savjetnica za nastavu biologije u Zavodu za školstvo, Podgorica.

² Danka Vukčević, nastavnik biologije, viši savjetnik u OŠ „Dr Dragiša Ivanović“, Podgorica.

³ Dragica Vukčević, profesorica biologije u OŠ „Milorad Musa Burzan“, Podgorica.

Kriterijumi ocjenjivanja

Istaknuti pedagog Poljak, (1980) navodi da su osnovni problemi nastavne prakse kriterijumi za objektivno ocjenjivanje koji uzrokuju nesuglasice, sukobe, komentare javnosti i dr. Određivanje kriterijuma ocjenjivanja predstavlja izuzetno kompleksno pitanje sa više elemenata. Jedan od njih je skala ocjenjivanja koja se kod nas vrši opisno i numerički. Razvrstavanje na numeričkoj skali je dvostruko: s jedne strane je prelaz između ocjena nedovoljan i dovoljan – razvrstava učenike na one kojim je omogućeno dalje napredovanje i one koji moraju ponavljati razred, a sa druge daje sliku o kvantitetu i kvalitetu postignuća učenika (Laboš-Urošević, 1981). Kako ocjenjivanje iz biologije znači i mjerenje rezultata učenika, očekuje se da ista ocjena u bilo kojoj školi u Crnoj Gori ukazuje na približno ista znanja, umijeća, vještine, stavove i dr. Kako kaže pedagoškinja Laboš-Urošević, realno je da sve ocjene imaju istu društvenopravnu vrijednost, ali je diskutabilna njihova pedagoška vrijednost, što se posebno uočava u slučaju veće ili manje saradnje na stručnoj osnovi u okviru stručnih aktiva u školi. Neke od aktivnosti nastavnika biologije (pojedinačni i zajednički) koje doprinose izgrađivanju kriterijuma ocjenjivanja su: zajedničko planiranje ispitivanja i utvrđivanje predznanja učenika, zajedničko planiranje nastave, obezbjeđivanje istih materijalnih uslova za izvođenje nastave, međupredmetna korelacija, zajednička tematika ekskurzija i izleta, zajednička priprema nastavnih testova, zajedničko obezbjeđivanje spiskova literature, referata, analiza datih ocjena, proučavanje postignutih rezultata u odnosu na ranije periode, u odnosu na postavljenje opšte i konkretne ciljeve u programima rada i dr. Tokom i nakon nastavnog procesa potrebno je provjeriti ostvarenost ciljeva i ishoda učenja što dovodi do potrebne korekcije godišnjih planova rada nastavnika, scenarija za čas i nastavnog procesa. Polazišna tačka ocjenjivanja nastavnika kreira i njegovu strategiju ocjenjivanja. Ako polazimo s osnove „lova na greške“ i pitanja koja ne provjeravaju usvojenost ishoda učenja nego traže što učenik ne zna, ocjenjivanje stvara strah i odbojnost kod učenika. Izostaje motivacija i učenje predstavlja opterećenje koje će se reflektovati ocjenom. Međutim, ako pođemo s tačke koju daje iskusni pedagog Havelka (1997) da učenik u ocjenama „vidi potvrdu svojih sposobnosti i drugih važnih osobina“, onda će strategija ocjenjivanja ići u pravcu motivisanja učenika za dalje napredovanje i nastavnik će tada biti zaista saradnik u učenju. Pedagog Bakovljević još 1975. godine govori o važnosti individualizovanog ocjenjivanja u nastavi kako bi se učenici podstakli da u što većoj mjeri razvijaju svoje potencijale (svakog učenika treba zadužiti radom koji odgovara gornjoj granici njegovih mogućnosti). Ako se ocjenjivanje postavi na ovakve temelje, gdje će se mjeriti ne samo kognitivni nivo već i zalaganje i trud učenika, ono će uticati

motivira i na učenike koji sa lakoćom usvajaju najzahtjevnije ishode učenja, kao i na one koji imaju poteškoće u učenju. Kako Bakovljevi navodi: „Besmisleno je postavljati učenicima različite zahteve, a ocjenjivati ih istim merilima“. Ostvarivanje opštih ciljeva nastavnog predmeta biologije realizuje se putem obrazovno-vaspitnih ishoda koji uključuju ishode učenja različitih područja taksonomski izdiferenciranih prema Blumovoj taksonomiji. Definisani kriterijumi ocjenjivanja znanja po američkom psihologu Blumu (1981) od najnižeg do najvećeg nivoa zahtjevnosti su: znanje (naglašeno je pamćenje, bilo da se očitava u prepoznavanju ili u reprodukciji ideja, nastavnog gradiva ili različitih pojava), shvatanje (doslovno razumijevanje koje sadrži tri vrste shvatanja: prevođenje, tumačenje, ekstrapolacija), primjena (učenik primjenjuje znanje i njime se ispravno služi u situaciji u kojoj putevi i načini rješavanja nijesu podređeni), analiza (razbijanje gradiva na njegove sastavne djelove, otkrivanje odnosa među tim djelovima, kao i načina na koji su oni međusobno povezani), sinteza (učenik pronalazi elemente iz mnogih izvora i sastavlja ih u strukturu ili poredak kojeg prije toga nije bilo) i evaluacija (prosuđivanje koje se zasniva na jasnim kriterijumima). Poljak (1980) razlikuje sljedeće nivoe znanja: prisjećanje, prepoznavanje, reprodukcija, operativno (aktivno, aplikativno, primjenjivo, funkcionalno) znanje i kreativno ili stvaralačko znanje. Obrazovanje osim znanja obuhvata i sposobnosti. Definiše sposobnost kao kvalitet ličnosti koji je formiran tako da uspješno obavlja neku funkciju, rad, aktivnost. Razlikuje četiri grupe: senzorne ili perceptivne, manuelne ili praktične, sposobnost izražavanja i intelektualne ili mentalne sposobnosti.

Nivoi zahtjevnosti u nastavi biologije sadržani su u ishodima učenja. Ishodi učenja su jasno definisani i tačno određuju taksonomski nivo znanja, vještina i umijeća koje učenik treba da usvoji. Analizom ishoda učenja možemo vidjeti da se oni sastoji iz tri dijela: subjekta, glagola i objekta koji nam jasno ukazuju kojim znanjima, umijećima i vještinama učenik treba da vlada ako je postigao određeni ishod učenja, što se uočava iz sljedećeg primjera. **Primjer:** ko su ishodi učenja da će **učenici** tokom učenja moći da **objasne karakteristike i značaj praživotinja; navedu parazitske vrste i bolesti** koje izazivaju; **ispoljavaju samostalnost pri mikroskopiranju**, jasno su određeni minimumi zahtjevnosti koje učenik treba da postigne u kognitivnom i psihomotornom području. Predložene **aktivnosti učenja** omogućavaju dodatno razvrstavanje ishoda učenja po nivoima. Određivanjem didaktičko-metodičkih elemenata kojim ćemo ostvariti postavljene ishode učenja na konkretnom času, uvrstićemo i ishode učenja afektivnog područja. Uzimajući u obzir individualne sposobnosti učenika, kriterijume ocjenjivanja ćemo izdefinisati na tri nivoa (Primijenjena tabela, Lalović, 2022).

Primjer 1. (VI razred)

Obrazovno-vaspitni ishod: Na kraju učenja učenik/učenica će biti u stanju da na osnovu odlika gljiva i lišajeva objasni njihovu raznovrsnost i značaj za čovjeka i prirodu

Ishodi učenja: Tokom učenja učenici će moći da:

- objasne odlike gljive;
- prepoznaju i razlikuju pojedine grupe gljiva;
- obrazlažu negativni i pozitivni značaj gljiva za čovjeka i prirodu;
- objasne specifičnost građe lišaja;
- uporede različite tipova lišajeva;
- analiziraju značaj lišajeva kao bioindikatora;
- rade ogleda po zadatom obrascu.

Osnovni nivo (poznavanje činjenica i informacija u manje-više izvornom obliku)	Srednji nivo (utvrđivanje relacija među elementima znanja – zaključivanje)	Viši nivo (lični, autonoman odnos učenika prema sadržaju koji uči)
opišu građu gljiva i lišaja; navеду osnovnu podjelu gljiva i lišaja; prepoznaju i imenuju karakteristične predstavnike gljiva i lišaja na prirodnom ili ilustrativnom materijalu; navеду značaj gljiva i lišaja za prirodu i čovjeka.	upoređuju i objašnjavaju građu različitih grupa gljiva i tipova lišaja; klasifikuju gljive i lišaje u grupe prema kriterijumu; obrazlažu negativni i pozitivni značaj gljiva za čovjeka i prirodu; objašnjavaju značaj lišaja kao indikatora kvaliteta vazduha.	istražuju jestive i otrovne gljive i daju preporuke kako se mogu razlikovati otrovne od jestivih gljiva; sprovode istraživanje o rasprostranjenosti i vrsti lišaja u svojoj okolini i izrađuju mape sa markiranim lokacijama lišajeva.

Metodičari nastave biologije Žderić i Radonjić (1993), Stanisavljević i Radonjić (2009) daju sljedeće kriterijume koje učenici treba da zadovolje tokom usmenog i praktičnog provjeravanja. Kod **usmenog provjeravanja** za ocjenu **odličan (5)** učenik je dužan da potpuno poznaje obrazovno-vaspitni sadržaj, ima jasno definisane naučne pojmove i termine i načine njihove primjene, ima sposobnost primjene i uopštavanja u procesima posmatranja i izvođenja ogleda, samostalno formuliše potpune odgovore na osnovu stečenog znanja. Za ocjenu **vrlo dobar (4)** učenik treba da gotovo u potpunosti poznaje propisane biološke sadržaje, da se precizno terminološki izražava u obrazlaganju građiva, da može da izvrši poređenja i naučeno primijene u praksi. Ocjenu **dobar (3)** zaslužuje učenik koji umije da opiše odgovarajuće biološke objekte i procese, da ih definiše, međutim, ovo znanje ne umiju da primijene u praksi. Učenik koji dobije ocjenu **dovoljan (2)** može da prepozna određene biološke pojmove i procese, ali ne umije da ih objasni i obrazloži. Izlaganje mu je proizvoljno i zasniva se samo

Primjer 2. (VII razred)

Obrazovno-vaspitni ishod: Na kraju učenja učenik/učenica će moći da objasni građu, značaj i način života praživotinja

Ishodi učenja: Tokom učenja učenici će moći da:

- objasne karakteristike i značaj praživotinja;
- navedu parazitske vrste i bolesti koje izazivaju;
- ispoljavaju samostalnost pri mikroskopiranju.

Osnovni nivo (poznavanje činjenica i informacija u manje-više izvornom obliku)	Srednji nivo (utvrđivanje relacija među elementima znanja – zaključivanje)	Viši nivo (lični, autonoman odnos učenika prema sadržaju koji uči)
<p>nabrajaju osnovne grupe praživotinja;</p> <p>opišu osnovne karakteristike, način života i značaj praživotinja;</p> <p>učestvuju u izradi prezentacije na temu „Parazitske protozoe“;</p> <p>opisuju neke parazitske vrste i prepoznaje bolesti koje izazivaju;</p> <p>navode značaj lične higijene i higijene ishrane;</p> <p>izrađuju mikroskopske preparate samo uz pomoć drugih.</p>	<p>upoređuju i objašnjavaju plan građe praživotinja;</p> <p>klasifikuju praživotinje u grupe prema zadatom kriterijumu;</p> <p>obrazlažu značaj lične higijene i higijene ishrane kroz primjere;</p> <p>sprovode istraživanje na osnovu datih upustava;</p> <p>samostalno ili uz malu pomoć vrše mikroskopiranje, izrađuje mikropreparate.</p>	<p>analiziraju građu praživotinja i dokazuju vezu sa adaptacijom na način života;</p> <p>sprovode istraživanje i izrađuju prezentaciju na temu „Parazitske protozoe“;</p> <p>argumentovano obrazlažu rezultate istraživanja na temu „Parazitske protozoe“;</p> <p>predviđaju moguće posljedice po zdravlje usljed neodržavanja lične i higijene ishrane;</p> <p>predlažu mjere zaštite od bolesti;</p> <p>ispoljavaju samostalnost u mikroskopiranju i izradi preparata.</p>

na reprodukciji gradiva. Ocjenu **nedovoljan (1)** dobija učenik koji u potpunosti ne poznaje osnovne biološke činjenice i procese, ne učestvuje u nastavnom radu i pogrešno i proizvoljno izlaže biološke nastavne sadržaje. **Praktično provjeravanje** je provjeravanje znanja, umijeća i navika posredstvom praktičnih radova, kao i serije praktičnih radova (herbarijum, sistemska posmatranja bioloških objekata i procesa, izrada bioloških zbirki i sl.). Ocjenu **odličan (5)** zaslužuje učenik koji umije pravilno da postavi i odradi ogled ili praktični rad i dođe do pravilnih zaključaka koje će precizno interpretirati. Za ocjenu **vrlo dobar (4)** učenik treba da pravilno izvede postavljene praktični zadatak, ali prilikom izvođenja pravi manju pogrešku koja ne utiče na pravilno zaključivanje i interpretaciju rezultata. Učenik koji ne može samostalno da postavi zadatak i tokom posmatranja i zaključivanja čini greške koje nijesu suštinski značajne, treba da

dobije ocjenu **dobar (3)**. Ocjenu **dovoljan (2)** dobija učenik koji ne može samostalno da odradi postavljeni zadatak i koji pravi suštinske greške u tom radu, dok ocjenu **nedovoljan (1)** dobija učenik koji u potpunosti ne može da izvede postavljeni zadatak. **Pismeno provjeravanje** u nastavi biologije vrši se putem kontrolnih zadataka, referata, domaćih zadataka, testova i dr. U neposrednoj realizaciji postoji praksa određivanja procenta prelaznosti za sve pismene provjere na početku školske godine, što je metodički neprihvatljivo. Za svaku pismenu provjeru određuju se kriterijumi provjere i procenat prelaznosti u odnosu na zahtjevnost i broj zadataka, vrijeme izrade i sl.

Osim utvrđivanja kriterijuma za znanje i intelektualne vještine, potrebno je utvrditi kriterijume ocjenjivanja i za komunikacijske, socijalne i psihomotorne vještine, kao i za stavove i vrijednosti. Kako bismo jasnije definisali kriterijume po nivoima, utvrđujemo indikatore (pokazatelj stanja neke pojave). Osim kvaliteta i kvantiteta koji su prisutni tokom određivanja nivoa ishoda učenja, možemo dodati brzinu i tačnost (identifikacije grupe lišajeva i gljiva, postavljanje ogle-da, izrada mikroskopskog preparata). Takođe, možemo dodati i uslove (izvodi ogle-d, samostalno, uz malu pomoć nastavnika, neophodna je pomoć nastavnika itd.) (Lalović, 2020).

Primjer 3. (VI razred)

Obrazovno-vaspitni ishod: Na kraju učenja učenik/učenica će moći da razlikuje biološke nivoe organizacije.

Ishodi učenja (učenici će moći da):

- **obrazlože** značajna otkrića na polju biologije u formulisanju ćelijske teorije;
- **analiziraju** oblik, veličinu i osnovnu građu ćelije;
- **navode** uloge osnovnih gradivnih elemenata ćelije;
- **uporede** prokariotske i eukariotske ćelije;
- **izvedu** zaključak o sličnostima i razlikama između biljne i životinjske ćelije;
- **kategorizuju** biološke nivoe organizacije;
- **nabrajaju** osnovne sistematske kategorije;
- **ispoljavaju** samostalnost u radu pri izradi mikroskopskih preparata, tabe-la, panoa.

Aktivnosti učenja:

- **istražuju i analiziraju** značaj naučnih otkrića na polju citologije (na osnovu crteža, teksta, fotografija itd.);
- koristeći plastelin, izrađuju modele ćelija (biljne, životinjske, bakterijske), **označavaju i objašnjavaju** njene gradivne elemente;

- **izrađuju** svježe mikroskopske preparate biljnih i životinjskih ćelija, posmatraju i pronalaze sličnosti i razlike;
- **izrađuju** pano, crtež, tabelu itd., sa jasno prikazanim nivoima biološke organizacije biljnog i životinjskog organizma;
- **upoređuju** građu i utvrđuju sličnosti i razlike biljnog i životinjskog organizma;
- **razvrstavaju** živa bića u carstva na osnovu njihovih osobina; izrađuju poster o sistematskim kategorijama.

Elementi praćenja	Osnovni nivo	Srednji nivo	Napredni nivo
Komunikacijske vještine: izvještavanje rezultata istraživanja, sadržaja panoa i postera	Učenik/učenica na postavljena pitanja odgovara nejasno i proizvoljno; u usmenom izražavanju često je nejasan i potrebna je veća podrška nastavnika, kao i za formulaciju pitanja; panoi i postereri sadrže veći broj grešaka, nečitljiv rukopis; uzima učešće u izlaganju tek na zahtjev nastavnika, rijetko iznosi argumente, bez jasnog obrazloženja i argumenta; izlaganja su nejasna, potrebna mu je veća podrška.	Učenik/učenica uglavnom tačno i jasno odgovara na pitanja nastavnika; tokom izlaganja nastavnog sadržaja sa rijetkim intervencijama nastavnika; izlaganje je vremenski artikulirano; prezentuje sadržaje panoa uglavnom na jasan način; panoi i postereri sadrže potrebne podatke, rijetko su prisutne greške, sadržaj je dobro raspoređen i čitljiv; samoinicijativno uzima učešće u raspravama, zauzima vlastiti stav, ali ga ne brani argumentima zasnovanim na činjenicama; na zaključuje samostalno, navodi zaključke iz udžbenika.	Učenik/učenica odlično organizuje informacije i nastavni sadržaj izlaže jasno, strukturirano, sa novim primjerima; panoi i postereri sadrže dodatne podatke koji su u službi datih ishoda učenja, pregledni su, dobro strukturirani, kreativno prezentovani sa preglednim i čitljivim informacijama; inicira raspravu, dobro poznaje materijalne činjenice, samostalno donosi zaključke, jasno zauzima stav i argumentovano ga brani.

Elementi praćenja	Osnovni nivo	Srednji nivo	Napredni nivo
Psihomotorne vještine: izrada mikroskopskih preparata; izrada modela ćelije, panoa i postera	Izrađuje jednostavne mikroskopske preparate uz pomoć nastavnika; slika preparata pod mikroskopom u većem dijelu je nejasna; rukuje mikroskopom uz pomoć nastavnika.	Samostalno izrađuje jednostavne mikroskopske preparate, a uz pomoć nastavnika i složenije; slika preparata pod mikroskopom je u pojedinim djelovima nejasna; potrebna mu je pomoć nastavnika u rukovanju mikroskopom.	Samostalno izrađuje mikroskopske preparate koji daju jasnu sliku pod mikroskopom; samostalno rukuje mikroskopom pravilno koristeći malo i veliko uvećanje, položaj ogledala i blende.
Socijalne vještine: učesće u timskom radu	Sporadično učestvuje u grupnom radu; uglavnom pasivan, samo posmatra aktivnosti drugih učenika; rijetko pomaže drugima; nije spreman da sasluša druge do kraja; povremeno sluša izlaganja svoje i drugih grupa; rijetko postavlja pitanja.	Učestvuje u radu grupe veći dio vremena, uglavnom pažljivo sluša izlaganja drugih učenika; povremeno se uključuje u rad grupe, uglavnom na inicijativu drugih; spreman je da pruži pomoć drugima samo kad se to od njega traži; sluša prijedloge drugih učenika, ali povremeno neprimjereno reaguje.	Aktivno i efikasno učestvuje u radu grupe; pažljivo sluša izlaganja članova svoje i drugih grupa bez upadica i neprimjerenih reakcija; postavlja dobro strukturirana pitanja; samoinicijativno pruža pomoć drugim učenicima.

Metode i tehnike ocjenjivanja

Mjerenje kvaliteta usvojenih znanja i dalje predstavlja jedan od najvećih izazova školske prakse. U njegovom osnovnom značenju to je proces čiji je krajnji rezultat izražen numeričkom, opisnom ili nekom drugom vrstom ocjene. Težnja da ona bude objektivna, mjerodavna i da ima naučno uporište dovela je do razvoja nove naučne discipline – dokimologije. U stručnoj literaturi se srijeće više definicija ove discipline, a pedagoškinja Gojkov (2003) ističe da „najčešće srećemo shvatanje da je ovo didaktička disciplina koja proučava sisteme ocjenjivanja ponašanja ispitivača i ispitanika“. Njena osnovna funkcija je da otkrije faktore

i njihove uticaje koji kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena (posebno u subjektivnom načinu ispitivanja), kao i da pronalazi postupke što objektivnijeg i pouzdanijeg mjerenja učeničkih znanja. Dokimolozi izdvajaju dvije osnovne grupe metoda ispitivanja i ocjenjivanja: subjektivne i objektivne metode. Obije grupe metoda su ravnopravne, dopunjuju se i nadomješćuju nedostatke jedni drugih. Žderić (1984), takođe, kaže da u nastavi biologije vrednovanje znanja, umijeća i navika učenika treba vršiti pomoću subjektivnog i objektivnog ocjenjivanja. U suštini subjektivnih metoda provjeravanja i ocjenjivanja su subjektivni principi, mjerila, odnosi, mogućnosti i subjektivni vrednosni izrazi nastavnika. Subjektivne metode su: usmeno i pismeno provjeravanje. **Usmeno provjeravanje** najčešće se obavlja putem razgovora između nastavnika i učenika, gdje nastavnik u direktnom kontaktu provjerava kvalitet ostvarenih zadataka. Za usmeno provjeravanje znanja ključni su pitanja i zadaci. Pitanja i zadaci u nastavi, samim tim i u nastavi biologije, koriste se kao sredstva učenja, za uvježbavanje i utvrđivanje naučenog i za provjeravanje i ocjenjivanje naučenog (Lalović, 2020). Formulacija nastavničkog pitanja je ključna pri usmenoj provjeri. Od njihovog oblika zavisice da li se učenici usmjeravaju na prostu reprodukciju naučenog („učenje napamet“) ili se usmjeravaju na razvoj kritičkog mišljenja, rješavanje problema, iznošenja sopstvenih ideja i dr. U priručniku *Razvoj kritičkog mišljenja* (2009) autori razlikuju sljedeće tipove nastavničkih pitanja: doslovna, translacijska, interpretacijska, aplikacijska, analitička, sintetička, evaluacijska⁴. Lalović daje primjere tipičnih korijena za pitanja i zadatke po nivoima. Tako za **osnovni nivo** koristimo „Kako se zove... Kada je... Opiši... Navedi...Nabroj... Definiši...“. Za **srednji nivo** korijeni pitanja su „Primijeni... Navedi razlike između... Uporedi... Navedi primjer za... Napravi pregled... Predstavi dijagramom“, dok za **napredni**

⁴ **Doslovnim pitanjima** tražimo od učenika činjenice – nabroj, imenuj, šta, kada, ko... (nabroj grupe lišajeva, navedi značaj gljiva).

Translacijskim pitanjima tražimo od učenika da preoblikuje i preobrazi informaciju (opiši pozitivan uticaj gljiva na prirodu).

Interpretacijskim pitanjima tražimo od učenika da otkrije vezu između ideja, činjenica, definicija ili vrijednosti – što misliš, kako, zašto (kako možemo razlikovati gljive i lišajeve).

Aplikacijskim pitanjima tražimo od učenika da riješi problem (klasifikuj gljive prema odgovarajućem kriterijumu).

Analitičkim pitanjima tražimo od učenika odgovor: da li je nešto dovoljno objašnjeno ili ga drugi odgovori ili okolnosti bolje objašnjavaju (analiziraj karakteristike jestivih i otrovnih gljiva na egzemplarima).

Sintetičkim pitanjima podstičemo kreativno rješavanje problema na osnovu sveg raspoloživog znanja (predloži preporuke za razlikovanje jestivih i otrovnih gljiva na osnovu prethodno urađene analize).

Evaluacijskim pitanjima tražimo da učenici razumiju nove informacije i da ih ugrade u lični sistem uvjerenja, na osnovu kojih će donijeti procjene (procijeni kvalitet čistoće vazduha i na osnovu svog istraživanja).

nivo se koriste „Dokaži ispravnost ... Predloži... Planiraj... Smisli... U čemu je prednost... Navedi argumente za...“.

U okviru metode usmenog provjeravanja neki autori razlikuju tehnike „letećeg ispitivanja“ i temeljno usmeno ispitivanje. **Leteće ispitivanje** su kratka propitivanja koja se najčešće koriste u okviru obrade novih sadržaja gdje nastavnik dobija povratnu informaciju koliko učenici prate izlaganje, kako razumiju izlaganje i koliko aktivno misaono učestvuju u toku nastavnikovog obrazlaganja pojmova i činjenica. Kod ovog ispitivanja pitanja treba da budu relativno kratka, da nijesu složena i teška, da učenik odgovori kratkim, određenim odgovorom. Smatra se da ove odgovore ne treba koristiti za ocjenjivanje (Gojkov, 2003). Svrha **temeljnog ispitivanja** je da učenik pokaže svoje znanje, radne navike i vještine, da pokaže kvalitet naučenog i usvojenog. Gojkov kaže da treba kombinovati temeljno ispitivanje (pet do šest učenika na jednom času) sa letećim ispitivanjem (desetak učenika), čime se drži pažnja većine učenika i ima funkciju utvrđivanja provjeravanog znanja. Dokimolozi preporučuju da se učenici ne izvode ispred table bez naročite potrebe, da se ne prozivaju po azbučnom ili nekom drugom redu. Takođe, treba istaći cilj ispitivanja, sadržaje o kojima će razgovarati i dr.

Gojkov navodi **pismeno provjeravanje** kao još jednu metodu subjektivnog provjeravanja. Ova metoda je ekonomična i njome se za relativno kratko vrijeme mogu provjeriti znanja, vještine i stavovi većeg broja učenika bilo putem istih zadataka za sve učenike, diferenciranih za određene grupe učenika, ili individualizovanih (prilagoditi znanjima i sposobnostima pojedinih učenika). Pismeno provjeravanje vrši se sljedećim tehnikama ocjenjivanja: kontrolni zadaci, nizovi zadataka objektivnog tipa i petominutno ispitivanje. **Kontrolnim zadacima** se obično provjerava poznavanje suštinskih djelova nastavnih sadržaja. Sastoje se od nekoliko kratkih pitanja/zadataka na koje učenici odgovaraju manje ili više opširno. Oni mogu biti isti za sve ili različitog nivoa težine u skladu sa zahtjevima individualizacije. Dokimolozi sugerišu da kod kontrolnih zadataka treba voditi računa o obuhvatnosti teme, reprezentativnosti pitanja, izboru pitanja koji podstiču potencijale učenika (birati pitanja i za učenike čija sposobnost podrazumijeva reprodukciju, kao i pitanja koja traže upoređivanje, zaključivanje, predlaganje rješenja i dr.). **Nizovi zadataka objektivnog tipa (nestandardizovani test znanja)** je kratko pismeno odgovaranje na postavljena pitanja. Uputstva o načinu i tehnici odgovaranja data su obično u okviru samog pitanja. Dijelimo ih na zadatke otvorenog i zatvorenog tipa. Kod otvorenog pitanja, tj. zadataka otvorenog tipa učenik samostalno i slobodno formuliše svoj odgovor, dok kod zadataka zatvorenog tipa učenik treba da označi odgovor koji je odabrao. Nizovi zadataka objektivnog tipa sličje testovima, ali se od njih razlikuju što nijesu standardizovani i baždareni (nijesu konstruisani sa utvrđenim standardima i normama, po strogo kontrolisanim istraživačkim postupcima). Zadaci zatvorenog tipa su: zadaci

dopunjavanja (učenik dopunjava praznine u tekstu ili rečenici), zadaci dvočlanog izbora, tačno/netačno (učenik odlučuje da li je tvrdnja tačna ili ne), zadaci višestrukog izbora (učenik bira jedan ili više ispravnih odgovora između ponuđenih), zadaci sređivanja, upoređivanja, sparivanja, klasifikacije – ponuđene su određene informacije i zahtjev učeniku da ih po nekom kriterijumu sredi, uporedi spari, klasifikuje (Lalović, 2020). U zavisnosti od cilja ocjenjivanja po Stanisavljeviću i Radonjiću, nestandardizovani testovi u nastavi biologije mogu biti: dijagnostički, prognostički, inventarni, revizioni i tzv. kratka pitanja. **Dijagnostičkim testovima** se utvrđuju slabosti u sistemu znanja učenika sa ciljem da se uklone eventualni nedostaci i omogućiti učeniku savladavanje sljedećih bioloških nastavnih sadržaja. **Prognostičkim testom** nastavnik biologije predviđa uspjeh učenika u određenoj nastavnoj oblasti. **Inventarnim testom** se na početku godine provjerava kvalitet i kvantitet znanja učenika kao smjernice za savladavanje novih bioloških sadržaja. **Revizionim testovima** se provjerava opšti uspjeh iz biologije nakon realizacije određenih nastavnih sadržaja i **testovima kratkih pitanja** se utvrđuje koliko su učenici savladali određenu programsku cjelinu.

Petominutno ispitivanje koristi se za dobijanje informacija o uspješnosti ostvarivanja zadataka tokom samog nastavnog procesa. Najčešće se koristi na kraju časa, nakon obrade novih sadržaja u vremenskom okviru oko pet minuta. Nastavnik provjerava uspješnost svoga rada putem nekoliko suštinskih pitanja o sadržajima koji su usvajani. Pitanja su kratka i jasna da bi učenici mogli da daju takođe kratke i jasne odgovore. Nastavnici treba najčešće da postavljaju pitanja dvočlanog i višestrukog izbora.

Praćenjem nivoa zahtjevnosti ishoda učenja koristimo raznovrsne tehnike i instrumente ocjenjivanja. Poznavanje činjeničnog znanja i razumijevanja (**I nivo zahtjevnosti**) vršimo pomoću zadataka dopunjavanja, zadataka dvostrukog i višestrukog izbora, zadataka sparivanja, označavanja, zadataka otvorenog tipa. Kod **II nivoa zahtjevnosti**, tj. utvrđivanje relacija među elementima znanja – zaključivanje i primijena (sprovesti, primijeniti, demonstrirati, upotrijebiti), koristimo eseje, zadatke sparivanja, prikaze određene teme, problemske zadatke, laboratorijske vježbe, simulacije. Lični, autonomni odnos učenika prema sadržaju pripada **III nivo zahtjevnosti** i obuhvata rješavanje problema (primjena u novoj situaciji), kreativno i kritičko razmišljanje. Ovaj nivo obuhvata i analizu (razlikovati, razlučiti, sistematizovati, pripisati), evaluaciju (provjeriti, pratiti, kritikovati, procijeniti) i stvoriti (generisati, napraviti hipotezu, osmisлити, planirati, proizvesti, konstruisati). Za III nivo zahtjevnosti koriste se problemski zadaci, laboratorijske vježbe, debate, istraživački projekti, analiza sa prijedlozima, studije slučaja, eseji, istraživački radovi, eksperimenti i dr. (Spasić, 2013; Lalović, 2020).

Objektivnim ocjenjivanjem se teži mjerenju i količinskom izražavanju uspjeha u znanju, razvojnim sposobnostima, stepenu izgrađenosti umijeća i navika. Za ova mjerenja najpogodniji instrumenti su **testovi**, baždareni mjerni instrumenti sa određenim karakteristikama, koje su izradili timovi stručnjaka. Testovi se dijele na testove znanja⁵, sposobnosti i testovi ličnosti u užem smislu. Gojkov navodi da se testovi znanja i testovi sposobnosti često srijeću pod istim imenom – testovi učinka ili testovi postignuća, dok se testovima ličnosti mjere složenija svojstva kao što su karakterne osobine, volja, interesovanja, stavovi, emocije i dr.

Povezanost nivoa zahtjevnosti i oblika praćenja i provjeravanja možemo vidjeti na sljedećem primjeru.

Primjer 4. (VI razred)

Ishodi učenja	Osnovni nivo	Srednji nivo	Viši nivo
	<p>nabrajaju osnovne grupe praživotinja; opišu osnovne karakteristike, način života i značaj praživotinja; koriste pomoć pri mikroskopiranju; učestvuju u izradi prezentacije na temu „Parazitske protozoe“; opisuju neke parazitske vrste i prepoznaju bolesti koje izazivaju; navode značaj lične higijene i higijene ishrane.</p>	<p>upoređuju i objašnjavaju plan građe praživotinja; klasifikuju praživotinje u grupe prema zadatom kriterijumu; samostalno ili uz malu pomoć vrše mikroskopiranje; izrađuje mikropreparate; sprovode istraživanje na osnovu datih uputstava; obrazlažu značaj lične higijene i higijene ishrane kroz primjere.</p>	<p>analiziraju građu praživotinja i dokazuju vezu adaptacije sa načinom života; ispoljavaju samostalnost u mikroskopiranju; sprovode istraživanje i izrađuju prezentaciju na temu „Parazitske protozoe“; argumentovano obrazlažu rezultate istraživanja na temu „Parazitske protozoe“; predviđaju moguće posljedice po zdravlje usljed neodržavanja lične i higijene ishrane; predlažu mjere zaštite od bolesti.</p>

⁵ Testove znanja Havelka (1997) dijeli na normativne, kriterijumske, prigodne i situacione. *Normativni* testovi imaju za cilj da registruju, procijene ili izmjere određena obrazovna postignuća. Njih karakteriše valjanost, pouzdanost, objektivnost i preciznost. *Kriterijumski* testovi služe za provjeravanje stepena u kojem su postignuća svakog učenika u skladu s postavljenim obrazovnim ciljevima i zadacima. Za njih je potrebno definisati kriterijume – obim i stepen ovladavanja programskim sadržajima za koje se pretpostavlja da izražavaju postavljeni cilj. *Prigodni* testovi najviše liče na uobičajne pismene i kontrolne zadatke. Sastoje se od niza zadataka koji su izabrani i sa određenim praktičnim ciljem. *Situacioni* testovi namijenjeni su uglavnom ispitivanju vještina, odnosno izvođenju određene aktivnosti.

Provjeravanje	usmeno provjeravanje (imenuje, navodi i prepoznaje praživotinje); pismeno provjeravanje zadaci zatvorenog tipa: dvočlani izbor, višestruki izbor, sparivanja, dopunjavanja); zadaci otvorenog tipa (odgovori na pitanja reproduktivnog nivoa); stepen samostalnosti i uspješnosti pri mikroskopiranju; učesće u grupnom radu (opisuju neke parazitske vrste i prepoznaju bolesti koje izazivaju, navode značaj lične higijene i higijene ishrane).	usmeno provjeravanje (razumijevanje informacija, sposobnost analiziranja, poređenja, razlikovanja, klasifikovanja praživotinja); pismeno provjeravanje: zadaci zatvorenog tipa (sređivanja, upoređivanja, klasifikacije); zadaci otvorenog tipa (samostalno formulišu odgovor); prezentacija rezultata istraživanja na temu „Parazitske protozoe“ (opisuju načine prenošenja bolesti, obrazlažu značaj lične higijene i higijene ishrane na primjerima).	usmeno provjeravanje (vrednovanje i selekcija informacija predviđa posljedice i predlaže mjere zaštite u borbi protiv bolesti uzrokovanih parazitskim protozoama); pismeno provjeravanje: zadaci zatvorenog tipa (sređivanja po nekom kriterijumu); zadaci otvorenog tipa (problemski zadaci – konstruišu moguća rješenja na osnovu datih podataka); prezentacija rezultata istraživanja na temu „Parazitske protozoe“ (predviđaju posljedice i predlažu mjere zaštite u borbi protiv bolesti uzrokovanih parazitskim protozoama ispoljavajući kreativno i kritičko mišljenje).
----------------------	--	--	---

Planiranje ocjenjivanja

Pravilnik o načinu ocjenjivanja učenika u osnovnoj školi (Službeni list CG, 2018) ukazuje da zaključna ocjena ne smije biti aritmetička sredina datih ocjena u toku godine. U trećem, četvrtom i petom članu Pravilnika definirani su načela ocjenjivanja, praćenje i provjeravanje znanja. Na osnovu njih jasno je da treba postojati kontinuitet u ocjenjivanju koji se može sprovesti planiranjem ocjenjivanja kao integralnog dijela planiranja i pripremanja nastave. Problem određivanja elemenata i kriterijuma ocjenjivanja, poštovanje principa ocjenjivanja (objektivnost, javnost, kontinuiranost, svestranost, ekonomičnost i dr.), kao i pedagoško-psihološka funkcija ocjenjivanja, tj. ocjenjivanja u funkciji razvoja učenika i unapređivanja nastave u školi tema su mnogih istraživanja i radova (Mickovska, 1984; Gazivoda i Čabrilo, 1987;

Lalović, 2020). Zabrinjavajuće je da i pored razvoja svih pedagoških i didaktičkih disciplina, različitih metodika nastave i višedecenijske prakse i dalje se javljaju problemi koji su isticali u pedagoškim časopisima u drugoj polovini XX vijeka (Cucić, 1974), a to su „ocjenjivanje bez sistema, od slučaja do slučaja, od jednog termina do drugog, bez organizovanog tretmana...“. Planiranje ocjenjivanja kroz uzročno-posledične veze kontinuiranog praćenja i provjeravanja znanja učenika i redovnost učenja isticana je u pedagoškim radovima decenijama unazad (Furlan, 1970). Redovno provjeravanje znanja učenika utiče na formiranje navike učenja i izbjegavanja kampanjskog učenja. Međutim, praksa koja je i danas uveliko prisutna u školama sastoji se iz ispitivanja učenika nekoliko puta godišnje na posebnim časovima, gdje se uglavnom vrednuju postignuća na kognitivnom području, dok su aktivnosti i postignuća tokom određenog perioda na afektivnom i psiho-motoričkom području uglavnom zanemaruju. Furlan smatra da se prvo ispitivanje učenika mora sprovesti na početku godine da bi se što prije utvrdilo učeničko predznanje. Na osnovu dobijenih rezultata vrši se diferencijacija nastave i prilagođavanje nastavnih sadržaja, nastavnih metoda i oblika, nastavnih sredstava, udžbeničke literature, domaćih zadataka, strategija učenja i dr. Komponente znanja i radnih navika, primjena znanja treba da budu rezultat ispitivanja, dok interes, zalaganje, stav treba da budu procjena nastavnika na osnovu zapažanja i praćenja. Poželjno je da ove tri komponente imaju mjesečnu ocjenu, dok sposobnosti učenika i objektivne mogućnosti se prate duži period i bitne su za formiranje zaključne ocjene. Na ovaj način ocjena nije aritmetička sredina datih ocjena tokom godine već rezultat svestranog praćenja učenikovog razvoja (Furlan, 1970). Takođe, zbog različitih okolnosti učenik možda neće biti ocijenjen u određenom mjesecu. Ostavljajući taj prostor prazan, nastavniku se omogućava da ima pregled kada je učenik ispitan i koje komponente su uključene. Kako navodi Laboš-Urošević, neplanirano ocjenjivanje isključuje pravo ocjenjivanje, vrednovanje znanja kao trajne komponente učenja. Odgovaranje učenika u ovom slučaju postaje trka za dobrom ocjenom ili pasivno mirenje sa jedva dovoljnim uspjehom. Negativna ocjena postaje lov na greške, umjesto utvrđivanje znanja i usmjeravanje zajedničkih aktivnosti nastavnika i učenika na bogaćenju znanja. Ona navodi da za svaki čas kao sastavnu komponentu rada treba planirati provjeravanje i ocjenjivanje učeničkih znanja. Da bismo što bolje razumjeli učenika, njegove karakteristične osobine, rezultate rada i zalaganja, kao i značajnije primjere ponašanja, poželjno je koristiti dosije učenika koji prati učenika iz razreda u razred i lako je dostupan svakom nastavniku (Pedagoški rečnik, Beograd, 1967). Planiranje rada nastavnika nije samo izbor nastavnih sadržaja, metoda, sredstava i oblika rada. Ono treba da uključi sve obrazovno-vaspitne

aktivnosti, pa samim tim i ocjenjivanje koje polazi od opštih ciljeva obrazovanja postavljenih u zakonskoj regulativi, kao i posebnih koji su postavljeni u Predmetnom programu biologije. Plan ocjenjivanja treba saopštiti učenicima. Kontinuirano praćenje i ocjenjivanje učenika je u sprezi sa ponavljanjem i vježbanjem kako bi se postigla trajnost znanja i umijeća i navika. Bakovljević (1998) ističe povezanost ponavljanja i praćenja u školskoj praksi⁶. Tokom ocjenjivanja treba imati na umu tri osnovne pedagoške funkcije ocjenjivanja: informativnu, evaluativnu i instruktivnu funkciju, a ukoliko su ove funkcije dobro postavljene u ruke iskusnog nastavnika, dobijaju i dvije uglavnom psihološke funkcije: motivacionu i razvojnu.

Zaključak

Lalović (2020) navodi da godišnjim planiranjem ocjenjivanja, nastavnik se upoznaje, a zatim uključuje u svoj plan ciljeve ocjenjivanja, elemenata praćenja i ocjenjivanja, kriterijume ocjenjivanja, obaveza koje učenik ima u vezi predmeta i oblika praćenja i ocjenjivanja učenika kojim se obuhvataju metode i tehnike ocjenjivanja. Kako bi zadovoljio principe i funkcije ocjenjivanja, Stručni aktiv biologa trebao bi zajednički da izradi planove praćenja i ocjenjivanja za obrazovno-vaspitne ishode.

U nastavku je data sumarna tabela koja sadrži sve elemente koji se pominju u radu, a ona se može prilagoditi određenim obrazovno-vaspitnim ishodima i ishodima učenja iz Predmetnog programa. Takođe, može se uočiti, ako izdvojimo znanje i intelektualne vještine, da ostale vještine, navike, kao i oblici praćenja i ocjenjivanja su zajednički za veći broj obrazovno-vaspitnih ishoda.

⁶ **Ponavljjanja na početku školske godine** zasnivaju se na sažetom obnavljanju najosnovnijih komponenti nastavnih sadržaja obrađenih prethodne godine bez kojih se ne bi mogao nastaviti dalji rad. Ovo uključuje **prethodno provjeravanje**.

Tekuće ponavljanje podrazumijeva ponavljanje na početku časa (podsjećanje na obrađene sadržaje koji su neophodni za razumijevanje novih nastavnih sadržaja), ponavljanje u toku časa (sažeto ponavljanje djelova novih sadržaja) i ponavljanje na kraju časa (sažeto sistematizovanje nastavnog gradiva usvojenog tokom časa). Sa tekućim ponavljanjem povezano je **tekuće provjeravanje** koje, slično ponavljanju, obuhvata provjeravanje na početku, tokom i na kraju časa i provjeravanje na kraju veće nastavne cjeline.

Ponavljjanja nakon obrade većih nastavnih cjelina nazivaju se i tematska ponavljanja i njime se sistematizuju sadržaji te nastavne cjeline, a usvojenost znanja, sposobnosti i vještina i stavova provjerava se **tekućim provjeravanjem**.

Završna ponavljanja sistematizuju nastavno gradivo obrađeno tokom jednog polugodišta ili nastavne godine, kada se i vrše **završna provjeravanja**, s tim da osim kraja polugodišta i školske godine obuhvata i kraj klasifikacionog perioda.

Primjer 5. (VI razred)

Obrazovno-vaspitni ishod:

Na kraju učenja učenik/učenica će biti u stanju da na osnovu odlika gljiva i lišajeva objasni njihovu raznovrsnost i značaj za čovjeka i prirodu

Ishodi učenja:

Tokom učenja učenici će moći da:

- objasne odlike gljive;
- prepoznaju i razlikuju pojedine grupe gljiva;
- obrazlažu negativni i pozitivni značaj gljiva za čovjeka i prirodu;
- objasne specifičnost građe lišajeva;
- uporede različite tipova lišajeva;
- analiziraju značaj lišajeva kao bioindikatora;
- rade oglede po zadatom obrascu.

Aktivnosti učenja:

Učenici će:

- na prirodnom materijalu ili ilustrativnom materijalu opisuju građu gljiva i lišajeva (na konkretnom primjeru), upoređuju različite predstavnike gljiva i lišajeva i svrstavaju ih u određene grupe;
- kroz diskusiju sa nastavnikom, učenici indentifikuju otrovne i jestive gljive;
- navode negativni i pozitivni značaj gljiva za čovjeka i prirodu;
- učenici u grupi istražuju rasprostranjenost različitih vrsta lišajeva u svojoj okolini i
- utvrđuju tačke najveće zagađenosti vazduha u svom okruženju.

Osnovni nivo	Srednji nivo	Viši nivo
Elementi i kriterijumi ocjenjivanja		
Intelektualne vještine		
opišu građu gljiva i lišajeva; navеду osnovnu podjelu gljiva i lišajeva; prepoznaju i imenuju karakteristične predstavnike gljiva i lišajeva na prirodnom ili ilustrativnom materijalu; navеду značaj gljiva i lišajeva za prirodu i čovjeka.	upoređuju i objašnjavaju građu različitih grupa gljiva i tipova lišajeva; klasifikuju gljive i lišaje u grupe prema kriterijumu; obrazlažu negativni i pozitivni značaj gljiva za čovjeka i prirodu; objašnjavaju značaj lišajeva kao indikatora kvaliteta vazduha.	ispoljavaju samostalnost u radu sa prirodnim materijalom; istražuju jestive i otrovne gljive i daju preporuke kako se mogu razlikovati otrovne od jestivih gljiva; sprovedu istraživanje o rasprostranjenosti i vrsti lišajeva u svojoj okolini; izrađuju mape sa markiranim lokacijama lišajeva.
Psihomotorne vještine		
Potrebna im je pomoć u radu sa prirodnim i ilustrativnim materijalom, laboratorijskim priborom, pri izradi prezentacije, panoa, zidnih novina.	Samostalno ili uz malu pomoć izrađuju mikroskopske preparate, rade sa prirodnim i ilustrativnim materijalom, izrađuju prezentacije, zbirke, zidne novine, panoae.	Ispoljavaju samostalnost u radu sa prirodnim materijalom, izvođenju laboratorijske vježbe, izradi prezentacija, zbirki, zidnih novina, panoa i slično, kreiranju mape lišajeva.

Komunikacija i saradnja u grupi

<p>Izveštavanje u usmenom obliku u određenim etapama je nejasno, potrebna veća podrška nastavnika; rijetko ili samo na zahtjev nastavnika iznosi stavove; prezentacije, panoi, sadrže osnovne podatke, prisutan je znatan broj grešaka; sporadično učestvuju u grupnom radu; povremeno slušaju izlaganja svoja i drugih grupa; rijetko pomažu drugima.</p>	<p>Jasno izlažu sadržaj, rijetko su potrebne intervencije nastavnika; govore korektno, u pojedinim elementima su nesigurni; zauzimaju vlastiti stav, ali ga ne brane argumentima zasnovanim na činjenicama i poznavanju teme; prezentacije domaćih zadataka, panoa, postera, zadataka izvršenih IK tehnologijom, sadrže potrebne podatke, sadržaj je dobro raspoređen i čitljiv, prisutan je mali broj grešaka; povremeno se uključuju u rad grupe; spremni su da pruže pomoć u situacijama kada se to od njih traži; izražavaju zahtjeve, ali ih često nejasno formulišu.</p>	<p>Dobro organizuju informacije i izlažu sadržaj jasno, strukturirano sa novim primjerima; slobodno i bez oklijevanja izgovaraju svoje misli, aktivni su u konverzaciji; predlažu teme i često iniciraju rasprave; prezentacije, panoi, modeli, zidne novine sadrže dodatne podatke koje su u službi datih ishoda učenja; samostalno donose zaključke i izvode uzročno-posljedične veze; jasno zauzimaju i argumentovano brane vlastiti stav; aktivno i efikasno učestvuju u radu grupe; pažljivo slušaju izlaganja članova svoje i drugih grupa; postavljaju dobro strukturirana pitanja; samoinicijativno pružaju pomoć drugim učenicima.</p>
--	---	---

Zalaganje i odnos prema predmetu

<p>Rijetko su zainteresovani i aktivni na času; rijetko postavlja ju pitanja i daju prijedloge; svoje obaveze završava tek nakon upozorenja na moguće negativne posljedice; potrebni materijal za rad donosi u maloj količini; rijetko izvršava zadatke koji zahtijevaju upotrebu IK tehnologije.</p>	<p>Uglavnom su zainteresovani i aktivni na časovima; uglavnom postavljaju pitanja i povremeno daju prijedloge na času; izvršava obaveze i radi domaće zadatke, ali mu je ponekad potrebno skrenuti pažnju na neke propuste; donosi veći dio potrebnog materijala za rad; radi zadatke uz upotrebu IK tehnologije koristeći preporučene izvore informacija i obrasce rada.</p>	<p>Gotovo uvijek su zainteresovani i aktivno uključeni u sve aktivnosti na času; redovno postavljaju pitanja, imaju inicijativu i konstruktivne prijedloge na času; samostalno i na vrijeme izvršava obaveze, radi domaće zadatke; samostalno koristi IK tehnologiju, pronalazi nove izvore informacija i obrasce rada i prezentacija; donosi potrebni materijal za rad, a često i dodatni koji je pronašao tokom samostalnog rada.</p>
--	--	--

Praćenje

razumjevanje osnovnih karakteristika gljiva i lišaja i značaja za prirodu i čovjeka (tokom I, II aktivnosti); **učešće** i **samostalnost** pri radu sa prirodnim materijalom, istraživačkom radu (I, II i III aktivnost); **saradnja** i **komunikacija** (tokom III aktivnosti).

Provjeravanje:**(zadaci za provjeru)**

usmeno provjeravanje

(imenuje, navodi i prepoznaje gljive i lišaje);

samostalnost i uspješnost pri radu sa prirodnim materijalom učešće u grupnom radu i istraživanju.

usmeno provjeravanje

(razumijevanje informacija, sposobnost analiziranja, poređenja, razlikovanja, klasifikovanja gljiva i lišaja);

angažovanost u diskusiji o otrovnim i jestivim gljivama; **samostalnost** i uspješnost pri radu sa prirodnim materijalom učešće u grupnom radu i istraživanju

usmeno provjeravanje

(vrednovanje i selekcija informacija, predviđa posljedice sakupljanja i upotrebe gljiva i predlaže konkretne načine prepoznavanja i razlikovanja otrovnih od jestivih gljiva);

samostalnost i uspješnost pri radu sa prirodnim materijalom; **angažovanost** u istraživačkom radu o rasprostranjenosti različitih vrsta lišaja u svojoj okolini i i stepenu zagađenosti vazduha (argumentovano brani i predlaže ideje, iznosi svoje stavove ispoljavajući kreativnost i kritičko mišljenje); **učešće** u grupnom radu

Provjeravanje:**(zadaci za provjeru)**

usmeno provjeravanje

samostalnost i uspješnost pri posmatranju i prepoznaju gljiva i lišaja pomoću ilustrativnog materijala (atlas gljiva), prirodnog materijala i mikroskopskopiranja

prezentacije referata i mapa o rasprostranjenosti različitih vrsta lišaja u okolini i stepenu zagađenosti (činjenice, argumenti, stavovi)

protokol posmatranja i praćenja zalaganja

test (nizovi zadataka objektivnog tipa)

Literatura:

1. Bakovljević, M. (1975). Individualizovano ocjenjivanje. *Naša škola (časopis za pedagoška pitanja)*, 9-10, 543–551.
2. Bakovljević, M. (1998). *Didaktika*. Beograd. Naučna knjiga.
3. Blum, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Knjiga I kognitivno područje*. Beograd. Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
4. Cucić, M. (1974). Ocjenjivanje kao integralni dio nastavnog procesa i normativne aktivnosti škole. *Iskustva*, 7–8, 23–35.
5. Furlan, I. (1964). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb. Pedagoško-književni zbornik.

6. Gazivoda, P., Čabrilo, Lj. (1987). Ocjenjivanje i napredovanje učenika. *Pedagogija (časopis saveza pedagoških društava Jugoslavije)*, 3, 310–315.
7. Gojkov, G. (2003). *Dokimologija (priručnik)*. Vršac. Viša škola za obrazovanje vaspitača.
8. Havelka, N. (1997). Ocjenjivanje učenika. *Prosvjetni rad, dodatak za nastavu*. 5–6, 1–8.
9. Lalović, Z. (2020). *Ocjenjivanje u funkciji razvoja učenika i unapređivanja nastave i učenja u školi*. Podgorica. Zavod za školstvo Crne Gore.
10. Laboš-Urošević, L. (1981). *Ocjenjivanje uspeha i praćenje napredovanja učenika*. Novi Sad. Pedagoški zavod Vojvodine.
11. Maslovarić, B., et al. (2009). *Razvoj kritičkog mišljenja (vodič za primjenu Programa)*. Podgorica. Zavod za školstvo, Pedagoški centar Crne Gore.
12. Mickovska, G. (1984). Neusaglašenost teorije i prakse ocjenjivanja. *Nastava i vaspitanje (časopis za pedagošku teoriju i praksu)*, 5, 800–813.
13. Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb. Školska knjiga.
14. *Predmetni program biologija za VI, VII, VIII I IX razred osnovne škole* (2017). Podgorica. Zavod za školstvo.
15. *Pravilnik o načinu ocjenjivanja učenika u osnovnoj školi* (2018). „Službeni list RCG“, 54/2004. „Službeni list CG“, 12/2018.
16. Spasić, R. (2013). *Ocjenjivanje*. U L.W. Anderson, (ur.) (2013). *Teaching for Learning (Nastava orjentisana na učenje)* Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in South East Europe, 160–184.
17. Stanisavljević, J., Radonjić, S. (2009). *Metodika nastave biologije*. Beograd. Biološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
18. Teodosić, R. (1968). *Pedagoški rečnik I*. Beograd. Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije, 245.
19. Žderić, M. (1984). Subjektivno i objektivno vrednovanje učeničkog rada iz biologije. *Naša Škola (časopis za teoriju i praksu osnovnog vaspitanja i obrazovanja)*, Savez pedagoških društava Bosne i Hercegovine, 1–2, 35–45.
20. Žderić, M., Radonjić, S. (1993). *Metodika nastave biologije*. Novi Sad. Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet.

GRADING IN BIOLOGY TEACHING IN PRIMARY SCHOOL Criteria, methods, techniques and planning of grading (2nd Part)

Abstract

Grading is the most complex process and makes the most challenging area in education work. The main role of grading, summarizing knowledge of students, their ranking according to scale prescribed by law, periodically or at the end of school year, changed through time introducing some new roles that encompass a broad spectrum of the grading benefits. This paper tried to solve some dilemmas and offer responses: how and why we need grading in biology teaching in primary schools, in what way we need to determine elements and grading criteria in the framework of educational outcomes; what grading methods and techniques are to be used to assess performance and skills of students in the teaching of biology.

Keywords: *teaching of biology, educational outcomes, learning outcomes, monitoring elements, grading criteria, methods and techniques of grading, planning of grading.*

Ana VUKOBRAT¹
Srbislava PAVLOV²

PRIMJENA KONCEPTA INDIVIDUALIZACIJE U RADU VASPITAČA SA DAROVITIM PREDŠKOLCIMA

Rezime

Rasprave o darovitoj djeci u literaturi često su praćene pitanjem kada je najbolje vrijeme da se prepozna darovitost i na koji način je podržati i podsticati. Aktuelna istraživanja podržavaju ranu identifikaciju darovitosti jer postoji rizik da darovita djeca predškolskog uzrasta neće dobiti odgovarajuću podršku i neće ostvariti svoj najviši nivo razvoja. Iz tog razoga veliku pažnju treba pridati konceptu individualizacije u radu vaspitača sa darovitom djecom predškolskog uzrasta.

Cilj našeg istraživanja bio je da sagleda mišljenja i stavove vaspitača o sopstvenom iskustvu u primjeni koncepta individualizacije u radu sa darovitom djecom, a uzorak je činilo 119 vaspitača djece predškolskog uzrasta. Za potrebe ovog istraživanja sačinjen je upitnik o iskustvu vaspitača.

Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da većina ispitanika svoj vaspitno-obrazovni rad više unapređuje čitajući stručnu literaturu o darovitosti, dok u manjoj mjeri pohađaju stručne seminare na ovu temu. Na osnovu rezultata možemo da kažemo da je opšta hipoteza istraživanja potvrđena, odnosno možemo zaključiti da vaspitači posjeduju znanja o primjeni koncepta individualizacije u radu sa darovitim predškolcima.

Ključne riječi: *vaspitači, individualizacija, darovita djeca predškolskog uzrasta.*

¹ Dr Ana Vukobrat, asistent u nastavi za oblast pedagoških nauka na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

² Dr Srbislava Pavlov, profesor strukovnih studija za pedagošku grupu predmeta u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

Uvodna razmatranja

Čitajući postojeću literaturu iz oblasti darovitosti, nije teško zaključiti da ono što pomaže i teorijskom i praktičnom razumijevanju darovitosti jeste stvaranje strategija za njihovo identifikovanje. Različiti izazovi u savremenoj obrazovnoj praksi snažno su zasnovani na razumijevanju dječjeg razvoja kako bi se podržali najbolji interesi djeteta, potencijali i pitanja individualnih razlika. Upravo iz tog razloga od velike važnosti jeste i kreiranje alata za rad sa djecom u skladu sa njihovim individualnim potrebama. Sudeći po specifičnostima rada vaspitno-obrazovnih ustanova i vaspitača, polazište svakog planiranja je pravovremena identifikacija i praćenje specifične situacije svakog djeteta. Ipak moramo priznati da u praksi, u modelu inkluzivnog obrazovanja, još uvijek nije u potpunosti stavljen fokus na darovitu djecu. Iako je primjena pedagoških profila i individualnih obrazovnih planova za vaspitanje i obrazovanje darovite djece (IOP3) jasno definisana i zakonom propisana, pitanje je u kojoj mjeri se oni zaista primjenjuju u praksi. Savremena vaspitna praksa zahtijeva prepoznavanje svih oblika jedinstvenosti i uvažavanje razlika među djecom. U Pravilniku o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018) polazi se od osmišljavanja vaspitno-obrazovne prakse u kojoj se dijete vidi kao sposobno i puno potencijala. Kako bi dijete razvilo sve svoje potencijale, neophodno je stimulativno i podržavajuće okruženje.

Savremene definicije darovitost opisuju kao skup karakteristika i osobina zahvaljujući kojima pojedinac trajno postiže natprosječan uspjeh u jednoj ili više aktivnosti. Ova sposobnost zavisi od visokog stepena razvijenosti individualnih psiholoških karakteristika i njihove strukture, ali i od unutrašnje i spoljašnje stimulacije. Uopšteno gledajući kroz izvore koji proučavaju ovu problematiku, darovitost se manifestuje kroz dva procesa. Prvi se odnosi na stvaranje novih proizvoda ili predmeta u kom je potrebna kreativnost, dok se drugi odnosi na vješto korišćenje stečenog znanja za unapređenje različitih oblasti djelovanja, što podrazumijeva inovaciju. Literatura ukazuje na to da je visoka inteligencija samo jedan od preduslova za darovitost. Da bi dijete pripadalo grupi darovitih, mora da posjeduje i nekoliko važnih karakteristika: jezičke vještine (korišćenje fraza i cijelih rečenica na vrlo ranom uzrastu, rano korišćenje širokog rječnika), interesovanje za različite knjige, rano interesovanje za brojeve (datume, satove); sposobnost koncentracije; uviđanje veza između uzroka i posljedica i dr.

Ključna pitanja darovitosti – pojam i identifikacija

Kada je u pitanju darovitost, u literaturi se mogu pronaći različite definicije i koncepcije, ali i dimenzije o kojima se u naučnim diskursima polemizuje

decenijama unazad. U opisivanju darovitosti Ganje (Ganje, 2014; prema Flig Dal Forno, Bahija i Enrikes Vajg, 2015) smatra da dijete ima prirodne sposobnosti i pod uticajem je ekoloških i intrapersonalnih katalizatora koji omogućavaju da se daroviti potencijal transformiše u talenat. Ranije definicije darovitosti pretežno su bile usmjerene na visoke intelektualne sposobnosti, a darovitost se izjednačavala sa visokim školskim postignućima uz dominantno nativističko shvatanje (Minić, 2019). Prema teorijskoj analizi Milanovića (2017), može se reći da je darovitost, s jedne strane, urođeni potencijal koji je ograničen spoljašnjim uslovima i faktorima okoline, a s druge strane, to je sposobnost osobe da se razlikuje od drugih na temelju pokazanog povećanog interesa za različite stvari i pojave i povećanih sposobnosti. Dakle, prema njegovom mišljenju, darovitost se može manifestovati u jednom području ili u više područja istovremeno, stoga postoji mnogo načina iskazivanja darovitosti, prepoznavanja darovitosti te širok raspon područja za rad s darovitom djecom. Zato se može zaključiti da u djetinjstvu postoje posebni aspekti u vaspitanju i obrazovanju koji bi trebalo da se analiziraju kod djeteta: radoznalost, entuzijizam u učenje, razvojna lakoća, mogućnosti za kreativno izražavanje u različitim domenima i društvenim odnosima (Porter, 2005; prema Flig Dal Forno i sar., 2015).

Polazeći od toga, teorija višestruke inteligencije američkog psihologa Hauarda Gardnera (Gardner, 1994; prema Nikolić, Grandić i Pavlović, 2017), koja se sve više koristi u obrazovnom kontekstu, implicira da visoki rezultati na testovima inteligencije nijesu neophodni za iskazivanje drugih posebnih sposobnosti. Gardner smatra da darovitost nije jedna opšta sposobnost, već kombinacija više različitih sposobnosti. Tvrdi da postoji širok spektar kognitivnih sposobnosti ali da postoje samo slabe veze i odnosi između njih. Teorija višestruke inteligencije zapravo identifikuje višestruke razvojne profile i ispituje više tipova inteligencije (Milanović, 2017). Za svaku vrstu inteligencija Gardner je predvidio obilježja po kojima se darovitost može identifikovati. *Verbalno-lingvističku inteligenciju* karakterišu pričanje, pripovijedanje, raspravljanje, čitanje naglas, prepričavanje, slušanje sagovornika, pisanje časopisa. *Logičko-matematičku inteligenciju* karakterišu brzo i lako rješavanje matematičkih problema i zadataka, mjerenje, eksperimentisanje, kritičko mišljenje, rješavanje logičkih zagonetki. *Vizuelna inteligencija* ogleđa se kroz crtanje, fotografisanje, mapiranje/skiciranje priča, farbanje/bojenje, ilustrovanje, rješavanje vizuelnih zagonetki. *Tjelesno-kinestetičku inteligenciju* karakterišu ručni eksperiment, fizičke aktivnosti, fizičko vaspitanje, ples. *Muzički inteligentne ili darovite* možemo prepoznati kroz kvalitetno slušanje muzike, pjevanje, repovanje, sviranje instrumenata. *Interpersonalno daroviti* prepoznaju se po kooperativnom učenju, grupnom radu, društvenim igrama, posredovanju u sukobima, grupnim projektima. *Intrapersonalnu inteligenciju* karakterišu kvalitetni individualni/samostalni odgovori i rješenja, lični

ciljevi, pojedinačni projekti, samostalno učenje. *Naturalistički daroviti* pokazuju interesovanje za insekte i biljke, proučavaju životnu sredinu, izvode prirodne eksperimente i *egzistencijalistički daroviti* (Kalik i Birdžili, 2013, str. 3) koji pokazuju zainteresovanost za pitanja, kada je reč o djeci – o npr. svemiru, a kod odraslih o životu, smrti, postanku (Slavić, 2010).

Činjenica je da je koncept darovitosti višedimenzionalan i da uključuje karakteristike vezane za ličnost, saznanja i ponašanja. Renzulijeva koncepcija tri prstena predstavlja prvi analitički pristup izučavanja darovitosti (Strberg i Kafmen, 2008; prema Vukobrat, 2016). Prema njegovom trostepenom modelu, darovitost je proizvod interakcije i međuzavisnosti tri elementa: natprosječne lične sposobnosti, motivacije i kreativnosti (Altaras, 2006; Renzulli, 2003). Džozef Renzuli, američki psiholog (Renzulli, 2003) navodi da su sva tri faktora podjednako bitna kod identifikovanja darovitosti, pri čemu se kreativnost i motivacija mijenjaju pod uticajem spoljašnjih faktora, odnosno okoline, dok su sposobnosti najmanje podložne promjeni. Nadalje, Renzuli (Renzulli, 2010; prema Flig Dal Forno i sar., 2015) objašnjava darovitost kao potencijal u individualnom razvoju koji ima značaj u učenja i u produkcijama koje pojedinac razrađuje u bilo kojoj oblasti. Stoga, obrazovne mogućnosti jesu od izuzetnog značaja za izraz darovitosti. Cvetković-Laj i Sekulić-Majurec (1998; prema Pavlov i Vukobrat, 2021, str. 115) ističu da brojna iskustva ukazuju na postojanje tri grupe darovite djece. U prvu grupu spadaju ona djeca koja imaju visoka postignuća u aktivnostima kojima se bave. Takva djeca brzo uče, postavljaju pitanja, imaju bogat rječnik, puna su ideja i informacija. U drugu grupu spadaju djeca koja imaju problem u ponašanju i kod kojih se prepoznavanjem darovitosti otkrivaju visoke intelektualne sposobnosti. Takva djeca su osjetljiva na zanemarivanje ili na zanemarivanje njihovog potencijala. U treću grupu spadaju djeca koju je veoma teško uočiti, jer ne daju sebi veliki značaj, ne ističu se, i u tu grupu spadaju tiha, stidljiva i povučena djeca. Oni isključivo rade ono što se od njih zahtijeva, boje se da ne budu prihvaćeni u društvu, da ne budu etiketirani i trude se da njihove sposobnosti ostanu neprimijećene.

Pitanje koje često sretamo u literaturi, a prati rasprave o darovitim učenicima/darovitoj djeci, jeste kada je najbolje vreme za njihovo prepoznavanje i identifikaciju. Sadašnja istraživanja podržavaju rano prepoznavanje darovitosti jer postoji rizik da darovita djeca neće biti pravilno podržana, te da neće ostvariti najviši stepen razvoja (Gojkov i Stojanović, 2000). Tako i hrvatska psihološkinja Čudina Obradović (1990) navodi da je rano prepoznavanje znakova darovitosti najvažniji prvi korak u podršci razvoju darovitosti. Neidentifikacija darovitih učenika i nepružanje adekvatne pomoći i podrške tokom vaspitanja i obrazovanja može dovesti do neuspjeha i drugih poteškoća u njihovom svakodnevnom životu i prilagođavanju (Minić, 2019).

Prema dosadašnjim istraživanjima o prepoznavanju i podršci darovitoj djeci, doprinos porodice je jedan od najvažnijih faktora. Roditelji često prvi primjećuju znake darovitosti i prvi motivišu darovito dijete da razvija svoja interesovanja i zadovoljava svoje potrebe. Obaveze roditelja darovite djece su uvećane natprosječnim sposobnostima djeteta. Međutim, rad sa darovitom djecom može biti veoma težak i zahtjevan, jer roditelji često nijesu dobro pripremljeni i nemaju dovoljno znanja da vaspitavaju darovitu djecu (Bulatović, 2020). Iako su roditelji prvi izvještači o naprednim sposobnostima svog djeteta, vaspitači su prvi stručnjaci koji su u stalnom kontaktu sa djetetom, pružaju važne informacije o osobinama djeteta i razvoju sposobnosti u novoj socijalnoj sredini (Marinković, 2020). Predškolska ustanova ima veoma važnu ulogu u razvoju pojedinca i glavni je izvor učenja van porodičnog konteksta (Flig Dal Forno i sar., 2015). Stoga predškolske ustanove treba da pruže odgovarajuću podršku i podsticaj roditeljima kako bi proces razvoja darovitosti djece imao maksimalan efekat. Za razliku od roditelja i porodica koji prepoznaju i podstiču darovitost, ima i onih koji ne prepoznaju, ignorišu, a ponekad čak i osujećuju potencijal svoje djece. U ovim slučajevima podrška i saradnja sa vaspitačima i predškolskim ustanovama je od ključnog značaja za dobrobit djeteta (Bulatović, 2020). Tako predškolsko vaspitanje i obrazovanje, kao glavni izvor učenja i razvoja van porodičnih okvira, predstavlja prostor za prepoznavanje i razvoj darovitih potencijala (Marinković, 2020).

Čak i djeci, koja su odrasla u porodičnom okruženju koje u potpunosti ne odgovara njihovim specifičnim potrebama, predškolsko okruženje je sredina u kojem dijete može da pronađe odgovarajući sadržaj koji razvija sve njegove sposobnosti. Zato partnerski odnos vaspitača i roditelja darovite djece treba da stvara bolje uslove za dalji razvoj djeteta (Marinković, 2020). U tom kontekstu, Vukobrat (2016) navodi da su ustanove za vaspitanje i obrazovanje djece (predškolske ustanove, škole) samo neke od institucija koje mogu i moraju da podržavaju i podstiču razvoj sposobnosti, interesovanja i kreativnosti djece. Pored ovih ustanova, tu su i porodica i vršnjaci. Ova socijalna okruženja mogu presudno podsticati ili sputavati svako dijete, posebno nadarenu djecu. Dakle, tek kada su porodica i predškolska ustanova/škola tijesno integrisani i kada se harmonično razvijaju, možemo govoriti o darovitosti. Zato ustanove i porodice treba da odgovore na pitanje kako stvoriti okruženje u kojem mogu blagovremeno prepoznati, identifikovati i razvijati kreativni potencijal djece. Iako postoje mnoge teorije i predlozi za uspješno identifikovanje, prepoznavanje i rad sa darovitom djecom, može se zaključiti da će darovitost još dugo biti polje otvoreno za značajna teorijska i empirijska istraživanja (Milanović, 2017).

Prikaz dosadašnjih istraživanja u školskom kontekstu (Srbija, Bahrajni)

Neki rezultati istraživanja u Srbiji, u školskom kontekstu, ukazuju da se IOP3 ne primjenjuje u dovoljnoj mjeri. Stipić, Grandić i Carić (2011), na osnovu svog istraživanja, zaključili su da su vaspitno-obrazovni naponi u srpskim školama uglavnom usmjereni na prosječne učenike, odnosno da su u Srbiji daroviti učenici i dalje prepušteni sami sebi i da je angažovanje nastavnika više usmjereno na učenike sa smetnjama u razvoju. Istraživanje koje su sproveli Popović, Lazović i Milosavljević (2016) pokazalo je, takođe, da škole ne posvećuju dovoljno pažnje darovitim učenicima. Tačnije, od ukupno 30 992 ispitanih učenika u školama Raškog okruga (Srbija), 16 učenika se obrazuje po individualnim obrazovnim planovima, a za većinu njih realizuju dodatne aktivnosti u okviru jednog predmeta. Zaključci ovog istraživanja ukazali su i na to da godišnji planovi rada škola ne pružaju dovoljno prostora za planiranje rada sa darovitim učenicima. Iste rezultati istraživanja pronalazimo i kod Minića (2019) koji ukazuju na potrebu sistematskog obrazovanja nastavnika i kontinuiranog podsticanja identifikacije i adekvatnog obrazovanja darovitih učenika. Odgovarajući školski sistemi i nastavni procesi moraju zadovoljiti obrazovne potrebe darovitih učenika i biti organizovani na osnovu individualizovanog pristupa. Studija Nigare (Nigara, 2002) u Bahrajninu sprovedena je da bi se istražila nastavnikova percepcija darovitosti među osnovnoškolskom djecom, s ciljem identifikacije i obrazovanja nadarene i talentovane djece. U istraživanju su učestvovala 74 nastavnika iz osnovnih škola. Zaključeno je da nastavnici percipiraju darovitost u smislu akademskog postignuća, odnosno ustanovljeno je da nastavnici smatraju da je intelektualna karakteristika suštinska dimenzija darovitosti. Istraživanje je takođe pokazalo da dio nastavničke kvalifikacije, varijabilni faktori poput pola, nastavnog iskustva i nivoa/vrste obrazovanja ne utiču na percepciju nastavnika o darovitosti kod djece. Preporuke koje su izdvojene na osnovu rezultata istraživanja su sljedeće: Nastavni plan i program za obrazovanje nastavnika treba da proširi razumijevanje darovitosti u širem smislu; Identifikacija i obrazovanje darovite i talentovane djece trebalo bi da se formira direktno iz obrazovnog sistema; Studenti koji se školuju za nastavnike treba da budu upoznati sa nastavnim planovima i programima; Svaka škola treba da ima poseban program identifikacije i razvijanje darovitosti i talenta kod djece (Nigara, 2002).

Prikaz dosadašnjih istraživanja u predškolskom sistemu vaspitanja i obrazovanja (Srbija, Brazil, Portugalija i Francuska)

Kompetencije vaspitača u radu sa darovitom djecom jedan su od osnovnih uslova za sprovođenje dodatne podrške darovitoj djeci u predškolskim

ustanovama. Svrha studije koju su sprovedi Nikolić, Grandić i Pavlović (2017), na uzorku od 212 vaspitača u Sremskom okrugu (Srbija), bila je utvrditi kako vaspitači identifikuju svoje kompetencije u prepoznavanju darovite djece i koje su kompetencije prema njihovom mišljenju poželjnije za unapređenje ovih vještina. Ovo istraživanje ukazalo je na to da su najrazvijenije kompetencije vaspitača u identifikaciji prostorno-slikovne i muzičke darovitosti, a da su najmanje razvijene kompetencije koje su usmjerene na izradu pedagoških profila, individualizaciju rada sa darovitim osobama i izradu individualnih obrazovnih planova. Preporučene metode za unapređenje kompetencija uključuju dalju obuku i saradnju sa profesionalcima iz oblasti darovitosti, edukatorima, pedagogima i psiholozima, razmjenu iskustava na timskim sastancima. Za unapređenje kompetencija izdvaja se posebna preporuka koja ukazuje na značaj saradnje između predškolske ustanove i škola za obrazovanje vaspitača. Cilj istraživanja Flig Dal Forna i sar. (Flig Dal Forno et. al., 2015) bio je da se razotkrije šta učitelji identifikuju kao karakteristike darovitosti kod djece predškolskog uzrasta. Istraživanje takođe oslikava njihovo shvatanje o inkluzivnom obrazovanju za darovitu djecu. Forn i saradnici su primijenili intervju na uzorku od osam ispitanika iz Brazila i Portugalije. Bili su fokusirani na razumijevanje teškoća koje ima učitelj u shvatanju i prepoznavanju darovite djece predškolskog uzrasta. Rezultati su pokazali da učitelji priznaju koncept darovitosti i da analiziraju angažovanje, ponašanje i karakteristike nadarene djece koje su najizraženije na času književnosti. Međutim, učiteljima je i dalje teško da prepoznaju potrebe darovitog djeteta. Ova studija ukazuje da obuke u području darovitosti treba da budu usmjerene na razvijanje kompetencija za ranu identifikaciju darovite djece tokom predškolskog uzrasta.

Psihološkinje Barzut, Blanuša i Krstić (2020) sprovele su istraživanje koje je ispitivalo implicitne stavove prema darovitoj djeci. Stavovi vaspitača koji rade u predškolskim ustanovama u Subotici (Srbija) u ovom istraživanju, poređeni su sa stavovima studenata iz visokih škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz istog mesta. Dakle, ispitivani su stavovi vaspitača koji rade u predškolskim ustanovama, kao i stavovi studenata – budućih vaspitača prema nadarenoj djeci. Rezultati pokazuju da obje grupe (vaspitači i studenti – budućí vaspitači) imaju pozitivne stavove prema darovitoj djeci, smatraju da su daroviti umjerenom intelektualno nadmoćniji ali i blago socijalno neprilagođeni, i prepoznaju ih kao potencijalne lidere društva. U kontekstu socijalne neprilagođenosti darovite djece, Genol, Luis, Krivoj, Bejlite, Madlahak, Fonorej i Revol sprovedi su istraživanje (Genol, Luis, Krivoj, Bejlite, Madlahak, Fonorej i Revol, 2013) u Francuskoj koje ukazuje na to da se darovita djeca često upućuju u ustanove za socioemocionalne probleme jer pokazuju neuspjeh u školi i/ili pomenutu socijalnu neprilagođenost. Problemi u ponašanju i emocionalni problemi koje su francuski

istraživači prepoznali kod intelektualno nadarene djece su anksioznost, socijalno povlačenje, umanjeno samopoštovanje i pretjerani perfekcionizam. Ove karakteristike pripadaju kategoriji internalizujućih problema koji se često identifikuju kod nadarene djece.

Metodološki pristup istraživanju

Problem i predmet

Problem ovog istraživanja je: Kakva su iskustva vaspitača u primjeni koncepta individualizacije u radu sa djecom predškolskog uzrasta koja su identifikovana kao darovita?

Predmet istraživanja su mišljenja i stavovi vaspitača o sopstvenom iskustvu u primjeni koncepta individualizacije u radu sa darovitom djecom predškolskog uzrasta.

Cilj istraživanja

Sprovedeno istraživanje imalo je za cilj da sagleda mišljenja i stavove vaspitača o sopstvenom iskustvu u primjeni koncepta individualizacije u radu sa darovitom djecom.

Zadaci istraživanja

Polazeći od cilja formulisali smo zadatke istraživanja koji glase:

1. Ustanoviti da li vaspitači imaju iskustva u radu sa darovitom djecom.
2. Utvrditi da li su vaspitači predškolske djece pohađali programe stručnog usavršavanja na temu darovite djece i rada sa njima.
3. Ustanoviti da li vaspitači u svom radu primenjuju znanja usvojena na seminarima na temu darovite dece i rada sa njima.
4. Ustanoviti da li vaspitači čitaju stručnu literaturu koja se bavi temama vezanim za darovitost predškolskog djeteta.
5. Utvrditi na koji način vaspitači realizuju vaspitno-obrazovni rad/aktivnosti sa darovitim djetetom.

Hipoteze istraživanja

S obzirom na prethodno utvrđeni cilj i zadatke istraživanja, formulisali smo opštu hipotezu: *Pretpostavljamo da vaspitači primjenjuju stečena znanja o*

konceptu individualizacije u radu sa djecom predškolskog uzrasta. Kao posebne hipoteze formulisali smo sljedeće:

1. Pretpostavljamo da su vaspitači predškolske djece pohađali programe stručnog usavršavanja na temu darovite djece i rada sa njima.
2. Pretpostavljamo da vaspitači u svom radu primjenjuju znanja usvojena na seminarima na temu darovite djece i rada sa njima.
3. Očekujemo da vaspitači čitaju stručnu literaturu koja se bavi temama vezanim za darovitost predškolskog djeteta.
4. Očekujemo da vaspitači prilagođavaju svoj vaspitno-obrazovni rad potrebama darovitog djeteta.

Uzorak istraživanja

Uzorak je obuhvatao 119 vaspitača djece predškolskog uzrasta. Od ukupnog broja u uzorku je 47 (39,50%) ispitanika iz PU „Kunf Fu Panda“ iz Beograda; 33 (27,70%) iz PU „Srećno dete“ iz Novog Kneževca, 19 (16,00%), PU „Radost“ iz Čoke; 12 (10,10%) iz PU „Mačak Garfild“ iz Beograda i 8 (6,70%) „Dediks kids“ iz Beograda. Dužina radnog staža vaspitača u struci prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1: Dužina radnog staža u struci

Dužina radnog staža u struci	<i>f</i>	%
do 5 godina	53	44,50
6–10	25	21,00
11–20	19	16,00
21–30	13	10,90
preko 30	9	7,60
Ukupno:	119	100

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju su korišćene metoda teorijske analize i deskriptivna metoda. Za prikupljanje podataka o stavovima i mišljenju vaspitača odabrali smo tehniku anketiranja. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik o iskustvu

vaspitača u radu sa darovitom djecom. Uvodni/opšti dio upitnika odnosio se na socio-demografske podatke o ispitanicima, drugi dio od četiri pitanja sa alternativnim odgovorima odnosio se na pohađanje seminara i primjenu stečenog znanja. Treći dio predstavlja skaler sa 26 tvrdnji koje su preuzete i modificirane iz *Vilijamove i Merine revidirane skale za posmatranje u učionici (The William and Mary Classroom Observation Scales Revised)* iz 2003. godine, a koju je razvio tim Džojns Van Tassel-Baska (Joyce VanTassel-Baska, Ed.D.), Linda Ejveri (Linda Avery, Ph.D.), Džin Strak (Jeanne Struck, Ph.D.), Eni Feng (Annie Feng, Ed.D.), Brus Braken (Bruce Bracken, Ph.D.), Dajan Dramond (Diann Drummond, M.Ed.) i Tamra Stambau (Tamra Stambaugh, M.Ed.). Na tvrdnje prikazane u Tabeli 2 ispitanici su označavali odgovore u skladu sa stepenom slaglasnosti sa datom tvrdnjom – *apsolutno da; djelimično da; djelimično ne i apsolutno ne*. Izračunati Kronbahov koeficijent, koji se koristi za mjerenje unutrašnje konzistencije upitnika i koji obezbjeđuje jedinstvenu ocjenu njegove pouzdanosti ima vrijednost 0,923, ukazuje na dobru unutrašnju saglasnost skale.

Organizacija i tok istraživanja

Anketiranje je realizovano u periodu od aprila do maja 2021. godine. Ispitanicima je zagantovana anonimnost radi davanja iskrenijih odgovora, a popunjavanje upitnika bilo je dobrovoljno.

Obrada podataka

Podaci su obrađeni u SPSS 23.0 Matrica u SPSS formirana je na osnovu Upitnika. Od statističkih postupaka korišćene su frekvencije i procenat.

Rezultati istraživanja

U istraživanju smo pošli od pretpostavke *da vaspitači primjenjuju stečena znanja o konceptu individualizacije u radu sa djecom predškolskog uzrasta*. Kako bismo provjerili opštu hipotezu (koja je u ovom istraživanju i potvrđena), trebalo je na osnovu prikupljenih podataka utvrditi stavove i mišljenja vaspitača o sopstvenom iskustvu o primjeni koncepta individualizacije u radu sa darovitim djecom.

Zanimalo nas je da li vaspitači predškolske djece, koji su pohađali programe stručnog usavršavanja na temu darovite djece i radu sa njima, primjenjuju stečena znanja u vaspitno-obrazovnom radu. Od ukupnog broja ispitanika ($N = 119$), 64 (53,80%) izjasnilo se da nije pohađalo stručne seminare na navedene teme. Stečena znanja sa seminara u svom radu primjenjuje 50 (42,00%), dok 5

(4,2%) ne primjenjuje. Sljedeće što nas je zanimalo jeste da li ispitanici čitaju stručnu literaturu na temu darovitosti i rada sa darovitim djecom. Od ukupnog broja ispitanika ($N = 119$), 92 (77,30%) izjasnilo se da to čini, dok 27 ispitanika (22,70%) to ne čini (Tabela 2).

Tabela 2: *Koliko vaspitači primjenjuju stečena znanja u radu sa darovitim djecom predškolskog uzrasta*

Tvrdnje	APSOLUTNO DA		DJELIMIČNO DA		DJELIMIČNO NE		APSOLUTNO NE	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Darovito dijete zahtijeva posebne stilove podučavanja.	63	52,90	50	42,00	5	4,20	1
Planiram vaspitno-obrazovni rad vodeći računa o individualnim sposobnostima darovitog djeteta.	43	36,10	61	51,30	12	10,10	3	2,50
Integrišem plan rada za darovito dijete (Individualan plan) u plan rada grupe.	49	41,20	46	38,70	18	15,10	6	5,00
Kreiram aktivnosti prilagođene potrebama darovitog djeteta.	37	31,10	59	49,60	20	16,80	3	2,50
Kreiram sredinu za učenje i razvoj darovitog djetetu u vrtiću.	34	28,60	63	52,90	17	14,30	5	4,20
Primjenjujem adekvatne metode i oblike rada sa darovitim djecom.	52	43,70	53	44,50	10	8,40	4	3,40
Često primjenjujem individualizovan pristup u vaspitno-obrazovnom radu jer smatram da je efikasniji za darovito dijete.	43	36,10	57	47,90	15	12,60	4	3,40
Darovitom djetetu najviše prija individualan rad.	33	27,70	64	53,80	19	16,00	3	2,50

U radu sa djecom koristim „oluju ideja“ – brainstorming.	24	20,20	43	36,10	33	27,70	19	16,00
Pružam djetetu priliku da odglumi pročitano.	69	58,00	5	4,2	5	4,20	6	5,00
Ohrabrujem darovito dijete da slobodno priča i izlaže svoja rješenja.	93	77,30	20	16,80	7	5,90	0	0
Podstičem darovito dijete na rješavanje problema odgovarajućim izazovima.	75	63,00	33	27,70	11	9,20	0	0
Podstičem ih na logičke probleme koji zahtijevaju deduktivno razmišljanje i zaključivanje.	80	67,20	29	24,40	10	8,40	0	0
Obezbjeđujem manipulativne elemente kao što su tangrami, logički blokovi, matematički blokovi (štapići).	66	55,50	38	31,90	13	10,90	2	1,70
Omogućavam da darovito dijete koristi programe za crtanje na računaru.	15	12,60	29	24,40	40	33,60	35	29,40
Primjenjujem kreativni proces iz matematike, uključujući pronalaženje problema i rješavanje problema.	61	51,30	41	34,50	13	10,90	4	3,40
Sugerišem eksperimente koje dijete može da isproba.	60	50,40	44	37,00	10	8,40	5	4,20
Obezbjeđujem lupu, dvogled, mikroskop...	49	41,20	38	31,90	18	15,10	14	11,80
U radu koristim zagonetke i zagonetne priče, slagalice, lavirinte...	84	70,60	26	21,80	4	3,40	5	4,20
Često pripremam skečeve ili predstave/priredbe.	58	48,70	49	41,20	8	6,70	4	3,40
Podstičem darovito dijete da se izražava kroz pokret.	83	69,70	29	24,40	5	4,20	2	1,70

Podstičem darovito dijete da se izražava kroz likovni izraz.	88	73,90	24	20,20	3	2,50	4	3,40
Podstičem dijete da izrazi, verbalizuje i razumije svoje emocije.	96	80,70	16	13,40	3	2,50	4	3,40
Pružam podršku djetetu dok se suočava sa eventualnim frustracijama i izazovima u radu sa drugima radi postizanja cilja.	84	70,60	27	22,70	4	3,40	4	3,40
Kreiram i primjenjujem tehnike i instrumente za posmatranje i praćenje darovitih.	58	23,50	56	47,10	28	23,50	7	5,90

Iz Tabele 2 možemo da vidimo rezultate istraživanja koji idu u prilog našim potvrđenim posebnim hipotezama. Iz tog razloga ćemo izdvojiti one podatke koje potkrepljuju potvrđenost istih. Da darovito dijete zahtijeva posebne stilove podučavanja, 52,90% ispitanika su apsolutno saglasni, a 42,00% ispitanika su djelimično saglasni; Da vaspitač planira vaspitno-obrazovni rad vodeći računa o individualnim sposobnostima darovitog djeteta, 36,10% ispitanika su apsolutno saglasni, a 51,30% ispitanika su djelimično saglasni; Da vaspitač integriše plan rada za darovito dijete (Individualan plan) u plan rada grupe, 41,20% ispitanika su apsolutno saglasni, a 38,70% ispitanika su djelimično saglasni; Da vaspitač kreira aktivnosti prilagođene potrebama darovitog djeteta, 31,10% ispitanika su apsolutno saglasni, a 49,60% ispitanika su djelimično saglasni; Da vaspitač kreira sredinu za učenje i razvoj darovitog djetetu u vrtiću, 28,60% ispitanika su apsolutno saglasni, a 52,90% ispitanika su djelimično saglasni; Da vaspitač primjenjuje adekvatne metode i oblike rada sa darovitom djecom, 43,70% ispitanika je apsolutno saglasno, a 44,50% ispitanika je djelimično saglasno; Da vaspitači često primjenjuju individualizovan pristup u vaspitno-obrazovnom radu jer smatraju da je efikasniji za darovito dijete, 36,10% ispitanika su apsolutno saglasni, a 47,90% ispitanika su djelimično saglasni; Da darovitom djetetu najviše prija individualan rad, 27,70% ispitanika su apsolutno saglasni, a 53,80% ispitanika su djelimično saglasni.

Na sljedeće tvrdnje većina ispitanika je odgovorila da su apsolutno saglasni: Pružam djetetu priliku da odglumi pročitano – 58,00%; Ohrabrujem darovito dijete da slobodno priča i izlaže svoja rješenja – 77,30%; Podstičem darovito dijete na rješavanje problema odgovarajućim izazovima – 63,00%; Podstičem

ih na logičke probleme koji zahtijevaju deduktivno razmišljanje i zaključivanje – 67,20%; Obezbeđujem manipulativne elemente kao što su tangrami, logički blokovi, matematički blokovi (štapići) – 55,50%; Primjenjujem kreativni proces iz matematike, uključujući pronalaženje problema i rješavanje problema – 51,30%; Sugerišem eksperimente koje dijete može da isproba – 50,40%; Obezbeđujem lupu, dvogled, mikroskop i ostali potreban materijal i sredstva – 41,20%; U radu koristim zagonetke i zagonetne priče, slagalice, lavirinte i dr. – 70,60%; Često pripremam skečeve ili predstave/priredbe – 48,70%; Podstičem darovito dijete da se izražava kroz pokret – 69,70%; Postičem darovito dijete da se izražava kroz likovni izraz – 73,90%; Podstičem dijete da izrazi, verbalizuje i razumije svoje emocije – 80,70%; Pružam podršku djetetu dok se suočava sa eventualnim frustracijama i izazovima u radu sa drugima radi postizanja cilja – 70,60%; Najviše ispitanika iskazuju djelimičnu saglasnost sa tvrdnjom da kreiraju i primjenjuju tehnike i instrumente za posmatranje i praćenje darovitih – 47,10%.

Diskusija rezultata i zaključna razmatranja

Kako bismo analizirali istraživani problem, u teorijskom dijelu postavljene su osnove rada. Cilj istraživanja bio je sagledavanje mišljenja i stavova vaspitača o sopstvenom skustvu u primjeni koncepta individualizacije u radu sa darovitim djecom. U radu smo pošli od rezultata (Pavlov, 2020) koji upućuju da vaspitači procjenjuju sebe kao osobe koje mogu da prepoznaju darovitost djece u različitim domenima kao premise. Većina ispitanika u ovom istraživanju imalo je priliku da radi sa darovitim djetetom u grupi. Većina njih nije pohađala seminare koji se bave problematikom darovitosti i radom sa darovitim djecom što je u suprotnosti sa dobijenim nalazima u istraživanju sprovedenom 2020. godine, gde je većina ispitanika prisustvovala radionicama i programima stručnog usavršavanja (Pavlov, 2020)³, ali ohrabruje da stečena znanja na seminarima vaspitači primjenjuju u vaspitno-obrazovnom radu, kao i da čitaju stručnu literaturu na temu darovitosti.

Iz Tabele 2 možemo vidjeti da je stav vaspitača da darovito dijete zahtijeva posebne stilove podučavanja, stoga pri planiranju vaspitno-obrazovnog rada vode računa o individualnim sposobnostima darovitog djeteta, integrišući plan rada za darovito dijete u plan rada grupe. Vaspitači nastoje da kreiraju aktivnosti prilagođene potrebama djeteta, kao i sredinu za učenje i razvoj darovitog djeteta i primjenjuju adekvatne metode i oblike rada. Smatrajući da darovitim

³ Rad čini deo monografije „Identifikovanje i podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta“. Objavljivanje monografije je pomogao Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine, Rešenje o odobravanju sredstava: 142–451–879/2020–02.

djetetu najviše prija individualan rad, često primjenjuju individualizovan pristup iz razloga što smatraju da je efikasniji za darovito djete. U radu djelimično primjenjuju „oluju ideja“. Jovan Đorđević (2016) ističe da darovitima treba obezbijediti mogućnost da rade nezavisno, samostalno ili u parovima i grupi zbog sopstvene potrebe za izazovima, kao i sadržaji koji će podsticati njihove sposobnosti i interesovanja. Svakako, individualizacija predstavlja jednu od značajnih strategija za unapređenje efikasnosti vaspitno-obrazovnog, odnosno obrazovno-vaspitačkog rada.

Zanimao nas je koncept individualizacije vaspitno-obrazovnog rada. Vaspitači pružaju djetetu priliku da odglumi pročitano; da slobodno priča i izkaže svoja rješenja; podstiču ih da logičke probleme rješavaju deduktivnim razmišljanjem i zaključivanjem; obezbjeđuju manipulativne elemente poput tangrama, logičkih i matematičkih blokova. Primjenjuju kreativne procese iz razvoja matematičkih pojmova, uključujući pronalaženje i rješavanje problema; sugerišu eksperimente koje dijete može da isproba obezbjeđujući uređaje i instrumente za eksperimente i istraživanja. U svom radu vaspitači koriste zagonetke i zagonetne priče, pripremaju predstave i skečeve u kojima dijete može da se izrazi kroz pokret ali i da se izražava kroz likovni izraz. Pojam darovitosti je višeslojan, a daroviti se razlikuju između sebe što implicira neophodnost primjene raznovrsnih načina rada prilagođenih konkretnom djetetu i prema vrsti/vrstama darovitosti. Darovitost se najranije javlja u umjetnosti – muzici i slikarstvu (Đorđević, 2016), ali se ovi domeni darovitosti mogu procjenjivati na osnovu dječjih produkata (Nikolić, Grandić i Pavlović, 2016). Takođe, vaspitači podstiču darovito dijete da izrazi, verbalizuje i razumije svoje emocije i pružaju podršku djetetu dok se suočava sa eventualnim frustracijama i izazovima u radu sa drugima radi postizanja cilja. Vaspitači su se saglasili sa tvrdnjom da kreiraju i primjenjuju tehnike i instrumente za posmatranje i praćenje darovitih, što je ohrabrujuće. Dobijeni rezultati korespondiraju sa nalazima ranijeg istraživanja gdje su se ispitani vaspitači osjećali kompetentnim da kreiraju tehnike i instrumente za posmatranje i praćenje darovitih, kao i za kreiranje sredine i aktivnosti za učenje i razvoj darovite djece, uz korišćenje odgovarajućih metoda rada (Nikolić, Grandić i Pavlović, 2017). Kada je riječ o tome da vaspitači omogućavaju da darovito dijete koristi programe za crtanje na računaru, većina ispitanika se nije složila sa tom tvrdnjom.

Sprovedeno istraživanje posredno skreće pažnju na ponekad, čini nam se, skrajnutu populaciju darovite djece na predškolskom uzrastu, a neposredno na koncept individualizacije u vaspitno-obrazovnom radu. S obzirom na višedimenzionalnost i kompleksnost darovitosti i dobijene nalaze istraživanja, osnaživanje vaspitača za rad sa darovitom djecom je neophodan kako kroz inicijalno obrazovanje, tako i kroz programe stručnog usavršavanja.

Literatura

1. Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje (Giftedness and Underachievement)*. Beograd: Institut za psihologiju, Društvo psihologa Srbije.
2. Barzut, V., Blanuša, J. i Krstić, D. (2020). Implicitni stavovi vaspitača prema darovitoj deci. *TIMS Acta*, 14, 85–92.
3. Bulatović, A. (2020). Darovito dete i podrška porodici. *Zbornik sažetaka Darovitost i kreativnost dece predškolskog uzrasta*, 8.
4. Calik, B. & Birgili, B. (2013). Multiple Intelligence Theory for Gifted Education: Criticisms and Implications. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1, 2, 1–12.
5. Čudina Obradović, M. (1990). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Fleig Dal Forno, L., Bahia, S. & Henriques Veig, F. (2015). Gifted amongst Preschool Children: An Analysis on How Teachers Recognize Giftedness. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 1, 2, 685–693.
7. Gojkov, A. i Stojanović, A. (2000). Manifestovanje i identifikacija darovitosti na ranom uzrastu. *Nastava i vaspitanje*, 5, 800–808.
8. Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J. M., Montlahuc, C., Fourneret, P. & Revol, O. (2013). Behavioral Profiles of Clinically Referred Children with Intellectual Giftedness. *BioMed Research International*, 1–7.
9. Marinković, L. (2020). Darovitost, kreativnost, potencijali i mogućnosti prepoznavanja. *Potencijalna darovitost i kreativnos kod dece predškolskog uzrasta. Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti*, 12–25.
10. Milanović, A. (2017). Teorije o darovitima. *Godišnjak pedagoškog fakulteta u Vranju*, VIII, 1, 191–201.
11. Minić, Lj. (2019). Tranzicija i daroviti – između identifikacije i neprepoznavanja. *Sociološki pregled*, LIII, 3, 1155–1177.
12. Ngara, C. (2002). Teachers' perception of giftedness and talent among primary school children. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 14, 3, 213–228.
13. Nikolić, M., Grandić, R. i Pavlović, M. (2017). Kompetencije vaspitača za rad sa darovitom decom. *Inovacije u nastavi*, XXX, 43–54. doi: 10.5937/inovacije1701043N.
14. Pavlov, S. (2020). Kompetencije vaspitača za rad sa darovitom decom. U Malešević, D. (Ur.). *Identifikovanje i podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta* (165–188). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

15. Pavlov, S. i Vukobrat, A. (2021). *Osnove inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja. Priručnik za studente osnovnih strukovnih studija za obrazovanje vaspitača*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
16. Popović, D., Lazović, M. i Milosavljević, Ž. (2016). Podrška razvijanju darovitosti u školskoj praksi. *Inovacije u nastavi*, 29, 3, 73–83.
17. *Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. (2018). Preuzeto 20. decembra 2019. sa: <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>.
18. Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial* 27, 50, 539–562.
19. Slavić, A. (2010). Gardnerov model višestrukih intekigencija. *Školski vjesnik*, Vol. 59,1, 7–18. Preuzeto 10. februara 2024. sa <https://hrcak.srce.hr/file/122444>
20. Stipić, M., Grandić, R. i Carić, M. (2011). Obrazovanje darovitih u uslovi-ma globalizacije. *Zbornik Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Vršcu*, 16, 242–252.
21. VanTassel-Baska, J; Avery, L, Struck, J. Feng), A., Bracken, B., Drummond, D. & Stambaugh, T. Faunded. (2003). *The William and Mary Classroom Observation Scales Revised*. United States Department of Education. Dostupno na <https://education.wm.edu/centers/cfge/documents/research/athena/cosrform.pdf>. Preuzeto 23.3.2021.
22. Vukobrat, A. (2016). Darovitost u vaspitnom procesu. *Zbornik Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Kikinde*, 11, 1, 65–73.

APPLICATION OF THE CONCEPT OF INDIVIDUALIZATION IN THE WORK OF PRESCHOOL TEACHERS WITH GIFTED PRESCHOOLERS

Abstract

Discussions about gifted children in the literature are often accompanied by the question of when is the best time to recognize giftedness and in what way it can be supported and encouraged. Current research supports early identification of giftedness because there is a risk that gifted preschool children will not receive appropriate support and will not achieve their highest level of development. For this reason, great attention should be given to the concept of individualization in the work of preschool teachers with gifted preschool children.

Our research aimed to examine the opinions and attitudes of teachers about their experience in applying the concept of individualization in working with gifted children. The sample consisted of 119 preschool teachers. For the purposes of this research, a questionnaire about the experience of teachers in working with gifted children was constructed.

The research results lead to the conclusion that the majority of respondents enhance their educational work by reading professional literature on giftedness, while to a lesser extent, they attend professional seminars on the subject. Based on these results, we can say that the general hypothesis of the research is confirmed, i.e., we can conclude that educators have knowledge about the application of the concept of individualization in working with gifted preschoolers.

Keywords: *teachers, individualization, gifted preschool children.*

Ana GAŠIĆ SAMARDŽIĆ¹

POVODOM JUBILEJA – DVIJE STOTINE GODINE ROĐENJA S. M. LJUBIŠE – MJESTO U CRNOGORSKOJ FILOLOGIJI²

Rezime

U biografiji Stefana Mitrova Ljubiše nalazi se podatak da je rođen posljednjeg dana mjeseca februara 1824. godine (Ljubiša, 1964: 59), a kako je godina bila prestupna, kao posljednji dan uzimamo dvadeset i deveti februar. Imajući taj podatak u vidu, ova godina se može smatrati jubilarom, jer pomenutog datuma tekuće godine slavimo dva vijeka njegovog rođenja. U proteklih dva vijeka mnogo toga se promijenilo i u književnom i političkom kontestu, pa je pomenuti jubilej povod da se iz današnje, savremene tačke gledišta osvrnemo na poziciju koju Ljubiša zauzima danas u crnogorskoj književnosti i napravimo osvrt na njegov cjelokupni književni rad, odnosno sagledamo kakav je doprinos Ljubiša dao u pogledu razvoja crnogorske filologije, misleći pri tome na njegov rad na afirmaciji jezika, njegovanje istog u svojim djelima, književno staralaštvo kojim rekonstruiše crnogorsku kulturu te sveukupno prosvjetiteljsku funkciju njegovog djela, a kojem ne manjka ni estetskih vrijednosti.

Ključne riječi: *jubilej, jezik, književnost, crnogorski sociokulturni kod.*

¹ Mr Ana Gašić Samardžić, profesorica Crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u gimnaziji „Stojan Cerović“.

² Izvod iz master rada „Semiotička interpretacija kulturnih modela u Ljubišinim pripovjetkama“.

Stefan Mitrov Ljubiša se upisao u red pisanih stvaralaca 1845. godine, objavivši istorijsko-etnografski spis *Opštество paštrovsko u Okružju kotorskom*, a u javni (politički) život je zvanično stupio 1848. godine kada je na Narodnoj skupštini u Prčanju kandidovan za Carevinsko vijeće. Njegov dalji privatni život obilježile su brojne tragedije: 1852. godine umiru mu sinovi Ljubomir i Veselin, 1857. gubi sina Trifuna, a 1861. godine ćerku Draginju. Bavio se i prevodilaštvom, pa je tako u decembru 1857. završio prevod Salustijeve *Zavjere Katline*. Ljubiša postaje izuzetno važna politička ličnost 1861. godine kada biva izabran za predstavnika u Dalmatinskom saboru. Nastavlja sa prevodilačkim radom i 1862. godine objavljuje u „Narodnom listu“ prevode nekoliko Ariostovih satira i Horacijeve *Hvale seljačkog života* a u „Zabavniku dubrovačkom“ *Smrt Ugolinovu* iz Danteove *Božanstvene komedije (Pakao)*. Svoj jedini poetski tekst, epsku deseteračku pjesmu *Boj na Visu*, objavljuje 1866. godine i to inspirisan pobjedom austrijske flote nad italijanskom. Dvije godine kasnije, 1868. u publikaciji „Dubrovnik“ objavljena je njegova prva pripovijetka *Šćepan Mali*, a iste godine priredio je latinično izdanje djela *Gorski vijenac* i napisao mu predgovor.

U Dubrovniku 1870. objavljuje pripovijetke *Prodaja patrijare Brkića* i *Kanjoš Macedonović*, kao i kraći spis *Boka Kotorska*. Nakon tri godine u „Kalendaru Matice dalmatinske“ objavljuje *Skočiđevojku*; 1875. objedinjeno u zbirci pripovijedaka *Pripovjesti crnogorske i primorske* izlazi već objavljenih sedam pripovijedaka, uz dodatak pripovijetke pod nazivom *Pop Andrović, novi Obilić*.

Poslije zbirke, samostalno u kalendaru „Orao“ 1877. štampa *Gorde ili kako Crnogorka ljubi*, a u Beču, u „Srpskoj zori“ počinju da izlaze u nastavcima *Pričanja Vuka Dojčevića*. Iste godine biva nezakonito odstranjen iz Dalmatinskog sabora.

U novembru 1878. poslije kraće bolesti (zapaljenja pluća), Ljubiša umire u Beču. Sahranjen je dva dana kasnije, a ostalo je zabilježeno i da mu je na sahrani govorio Laza Kostić. Iste godine su u „Srpskoj zori“ nastavila da izlaze *Pričanja* ali i tri kratka dijaloška teksta pod nazivom *Sud dobrih ljudi*. Iste godine publikovana je i njegova Autobiografija, čijim smo djelovima, onamo gdje je to bilo potrebno, dopunjavali i ovaj prikaz. Posljednja objavljena djela su upravo *Pričanja* 35, 36 i 37 objavljena u „Srpskoj zori“ (Ljubiša, 1964: 59–98).

Književni kontekst u kojem je Ljubiša stvarao, Jovan Deretić³ određuje kao rani realizam, koji se, gotovo neposredno dodiruje sa romantizmom, toliko da se ne može tačno odrediti gdje se završava jedan, a počinje drugi. Na taj način, svojevrсна je najava realizma u svom pravom značenju, ostvarenom u djelima Markovića, Glišića, Lazarevića. Više od njih, Ljubiši su bliži drugi stvaraooci,

³ „Kratka istorija srpske književnosti“, dostupno na: https://www.rastko.rs/knjizevnost/jderetic_knjiz/jdereticknjiz_08.html#_Toc412463890 (avgust, 2023)

koji su baš poput njega ponikli na narodnoj priči, a tu prije svega mislimo na Jakova Ignjatovića, Vuka Vrčevića, te Joanikija Pamučinu.

Ljubišina političko-književna (ili književno-politička) orijentacija nije bila izuzetak u crnogorskim prilikama, već su sličnim putem „hodili“ i crnogorski duhovni i svjetovni vladari iz dinastije Petrovića, Petar I (*Poslanice*), Petar II (*Gorski vijenac, Luča Mikrokozma, Šćepan Mali...*), perjanik, vojvoda i prvi podgorički gradonačelnik Marko Miljanov (*Primjeri čojstva i junaštva*), te kralj Nikola I (*Memoari, Balkanska carica*). Istoričar dr Đorđe Borozan (2018) ističe da je Ljubiša u svom političkom djelovanju zasigurno pravio neke pogrešne poteze, ali da su ga vodile dobre i plemenite namjere, te da mu je narod vjerovao.

Smatramo važnim napomenuti i njegovu prosvjetiteljsku ulogu jer je u svojoj domovini mirio mnoge sukobe među zakrvljenim plemenima, selima i porodicama, shvatajući koliko je štetan uticaj krvne osvete za crnogorsko društvo. Govorio je o njoj kao o „proklesoj osveti koja kuži junačne i ponosne naše zemljake; ona je neka prećerana misao povrijeđenog častoljublja, koja se u današnjem vijeku ne može opravdati“. Radio je i za korist udovica, siročadi, penzionera, đaka... (Ljubiša, 1964: 74).

Izvođeci dijahronijski presjek Ljubišinog jezika i stila u njegovom narativnom opusu, možemo ga, zasigurno, okarakterisati i kao istinskog borca za narodni jezik, jer se borio za pravo na njegovu upotrebu i u tome ostao principijelan do kraja života. Smatrao je da treba raditi i na podizanju svijesti svog naroda o tome, a poznat je i kao neko ko se zalagao za ravnopravnost ćirilice i latinice (Tepavčević M., Tepavčević I., 2022: 199–200). Ljubišini jezikom se studiozno bavila Miodarka Tepavčević (2010), koja ga je okarakterisala kao vrsnog poznavaoca jezika (i ljudi) svoga vremena. U grafijskom smislu zanimljiva je zastupljenost oba pisma u njegovim rukopisima, kao i prilično dosljedno poštovanje Vukove reforme, uz poneka kolebanja, na primjer, pri obilježavanju grafeme *đ*. Ljubiša je posebnu originalnost ispoljio u domenu leksike gdje uočavamo slojeve ruskoslovenskog, potom i turcizama, romanizama, mađarizama, orijentalizama, ali i ličnih kovanica.

O Ljubišinom jeziku poetski je govorio i Ćamil Sijarić (Sijarić, 1976: 21).

„Ono što nas kod Ljubiše zadivljuje, ako ga posmatramo prema njegovom jednostavnom i jedinstvenom načinu pripovijedanja, jeste sa izvanrednim osjećajem i mjerom literarizirani narodni jezik njegova kraja, s gledišta vrijednosti riječi i ritmičnog sklada, gotovo do zvuka i tona razrađena rečenica, koja svoj leksički izvor ima u selima paštrovićkim i crnogorskim, a sliv preko srca piščevog. Stoga, kad čitamo Ljubišu mi imamo osjećaj da slušamo govor ne jednog čovjeka, nego cijelog jednog kraja, i to njegov najbolji govor – bilo kad nam pisac sam govori, bilo kad govore njegovi junaci. Ako ne cijelo, a ono veliki dio draži Ljubišina stila i jezika je baš u tome – i izvjesna arhaičnost u sklopu

rečeničnom, u slikanju poetičnom, u osjećaju nacionalnom, na njegov stil i jezik, čak ni danas, ne pada kao teret, nego kao vrijeme na starinu da je učini još vrednijom.“

Njegove korespondencije sa uglednim ljudima toga doba imaju književnu, historijsku i kulturnu vrijednost, a ističemo da se dopisivao sa Ilijom Račetom, Mihailom Pavlinovićem, Baltazarom Bogišićem, Vaclavom Zelenejem, Jovanom Ristićem i drugim (Tepavčević M, Tepavčević I., 2022: 182).

Zabilježeni su i Ljubišini autopoetički stavovi, pa tako on u Predgovoru prvog izdanja *Pripovijesti crnogorskih i primorskih* obrazlaže svoj program:

„Moja namjera bila je da ovom radnjom učuvam nekoliko znamenitijih događaja svoje otadžbine, a uzgred da opišem način življenja, mišljenja, razgovor, napokon vrline i poroke svojih zemljaka, pa sve to da predam potomstvu onako kako sam ga čuo i upamtio od starijih ljudi, jer vidim da se svakidan te stvari preobražuju i ginu sve što je napredniji podicaj i poplavica tuđinstava“ (Ljubiša, 1889).

Dakle, osnovna Ljubišina namjera bila je da u Pripovijestima sačuva od zaborava neke događaje iz svoje domovine, što ga je odvelo na nepresušne izvore narodnog duha i zavičaja, a to je mogao tek nakon što je upoznao i spoznao i evropsku kulturu. Prema tome, moramo primijetiti i politički uticaj pripovijesti, jer je on želio upoznati Evropu sa načinom života njegovog naroda.

„Iako se njegov politički i književni rad odvijaju donekle paralelno, nose u sebi suprotnost – kao političar Ljubiša je doživio idejni i moralni slom, a kao književnik je ostao na čvrstom tlu duboko povezan sa svojim narodom, mada je i na tom polju definitivno imao oscilacija koje su nastale kao posljedica njegovog sazrijevanja“ (Ražnatović, 1964: 28).

Njegov prevodilački rad takođe je trebao da afirmiše naš maternji jezik jer je htio pokazati da je on dovoljno elastičan i bogat da može da asimilira i najprefinjnije pjesničke tvorevine italijanske i rimske književnosti (Pejović, 1977: 20).

Na temelju predočenog možemo zaključiti da je njegov rad, osim estetske funkcije, svakako imao i djelatnu i apelativnu, okrenutu i ka svom narodu, ali i evropskom.

Književnokritička misao o Ljubišinom djelu počela se javljati odmah po objavljivanju njegovih djela i to od Laza Tomanovića i Đorđa Srdića, ali se kontinuirano razvija tek u godinama koje će uslijediti. Detaljan i opširan prikaz Ljubišinih kritičara dao je u svojoj studiji Božidar Pejović (1977, 10–17). Bez namjere rad opterećujemo tim ocjenama, nabrojaćemo autore čiji su radovi doprinijeli rasvjetljivanju činilaca njegove poetike: Ivan Kazarčić, Marko Car,

Jovan Skerlić, Pavle Popović, Adolf Veber, Stijepo Kastrapeli, Ljubomir Nedić, Vladan Đorđević, Velimir Živojinović, Velibor Gligorić, Isidora Sekulić, Slavko Leovac, Vido Latković, Đuza Radović, Radomir Ivanović, Novo Vuković, Božidar Pejović, Milorad Nikčević, Čedo Vuković, Dušan Ivanić, Božena Jelušić, Siniša Jelušić, Novak Kilibarda, Milun Lutovac, Mila Medigović, Zorica Radulović, Miodarka Tepavčević, Radoslav Rotković. Ispitivanja Ljubišinog djela po različitim osnovama ne jenjavaju i dalje, pa tako i ovaj rad treba da doprinese daljoj afirmaciji ljubišologije. Posljedni važan događaj sa istim ciljem bila je dvodnevna naučna konferencija (16. i 17. novembar 2022) u organizaciji Filološkog fakulteta u Nikšiću posvećena S. M. Ljubiši, ali i Novu Vukoviću kao jednom od njegovih najznačajijih biografa.

U fokusu književne kritike koja se bavila Ljubišinim stvaralaštvom od njegovih početaka, više su bile *Pripovijesti* nego ostala djela, za koja slobodno možemo reći da su marginalizovana. Sagledajući dostupnu literaturu konstatujemo da su se istraživači najviše bavili uticajima koji su na Ljubišu ostvareni u književnom smislu, te odnosom realističkog i romantičarskog u njegovom djelu, kao i pozicijom koju je imao u korpusu crnogorske književnosti. Od svih pitanja vezanih za njegovo stvaralaštvo, najteže je bilo odgonetnuti odnos romantičarskog i realističkog, pa je opšti stav da se to traži u svakom djelu pojedinačno.

Opštество paštrovsko u okružju kotorskom (1845) i *Boka Kotorska* (1870) jesu geografsko-etnografski spisi koji opisuju Paštoviće i Boku sa mnoštvom istorijskih podataka o tom plemenu, kao i narodna predanja, putopisnog karaktera. „U tim putopisnim zapisima dati su realistički zemljopisni okviri, povijesni i povijesno-etnografski fakti i podaci o svim krajevima, zaseocima tog čudnog mediteranskog prostora i mora. On opisuje skoro fotografski predjele i mjesta Boke Kotorske. Takva mu je proza poslužila u njegovoj prvoj stvaralačkoj fazi rada kao neka vrsta supstitucija za njegovu priču i putopisnu naraciju. Ljubiša pojedine lokalitete, toponime i geonime posmatra u kretanju mjesta Boke Kotorske, pa i šire: posmatra njene pejzaže, iznimne krajolike prirode, lokalitete, ploveci svojom imaginacijom u povijesnu prošlost i kroz njezinu sadašnjost, nago vještava svijetlu perspektivu i budućnost Boke Kotorske. Pri tome, često skreće pozornost čitateljâ na zemljovidne predjele, vrijeme plovljenja, nesrazmjer kuća i stanovnika, zabitost pojedinih primorskih mjesta, prodor mora u kopno i surovi pejzaž prirode i kamena iznad Boke Kotorske i slično“ (Nikčević, 2019: 27–47).

Imitacija narodne junačke pjesme pod nazivom *Boj na Visu* napisana je 1866. godine, a povodom stvarnog istorijskog događaja – pobjede austrougarske mornarice nad italijanskom kod ostrva Visa, koju Ljubiša slavi upravo ovom pjesmom. Ona je po ocjeni Božidara Pejovića (1977: 35) male umjetničke vrijednosti, ali njen značaj ogleda se u tome što otkiva da je Ljubiša tada već bio na tragu Njegoševe poetike, jer upravo sljedeći njegovi stihovi predstavljaju njen moto:

*Što su momci prsa vatrenijeh,
u kojima srca pretucaju,
krv uždenu plamenom gordošću,
što su oni? Žrtve blagorodne,
da prelaze s bojnijeh poljanah
u veselo carstvo poezije*

.....
Đe Obilić nad sjenima vlada.

Poznatija od navedenih ostvarenja, ali takođe u sjenci *Pripovijesti* pozicionirana su *Pričanja Vuka Dojčevića* (1877, 1878, 1879). Zamišljena kao ciklus krakatih priča anegdotskog i gnomskog karaktera, pričanja prate izvjesnog Vuka Dojčevića, sluge na dvoru gospodara Ivana Crnojevića u različitim životnim (ne)zgodama, koja čitaocu, na osnovu samog događaja, treba da prenesu poruku koja je sugerisana poslovicom u svakom naslovu. Neke od njih su: *Ako laže koza, ne laže rog, Svuda pođi doma dođi, Da joj treba naše sloge, ne bi nikad kiše našlo, Ako nemaš zlotvora, mati ti ga je rodila, Nekomu tonu pluta, a nekomu plutaju olova, Imasmo te, ne znasmo te; izgubismo te, poznasmo te, Lakše je popovati nego li kneževati, Dok se vukovi kolju, čobani miruju...* Vuk Dojčević je prepoznatljiv kao (pored Kanjoša) najizgrađeniji Ljubišin lik sa jasno istaknutim psihofizičkim osobinama koje ga izvode iz galerije tradicionalnih, jedno-dimenzionalnih likova koje nalazimo u *Pripovijestima*. Akademik Zlata Bojović (Bojović, 2018: 9) Ljubišinu orijentaciju ka poslovicama vidi kao jedan poseban vid metatekstualnog odnosa – on je prepoznao i osjetio moć poslovice i stavio je u službu svoje poetike.

„Ljubiša je odlično razumeo da se u dubokim slojevima prostora (bez obzira na njihovu lapidarnost koja može ponekad da deluje kao da zaključava smisao), kriju narodna filozofija i mudrost i prebogato iskustvo i da su one stoga mogle da podnesu teret njegove borbe za pouku i istinu i budu u službi njegovog etičko-didaktičkog načela u književnosti. Ljubiša je došao na ideju da poruku vrati u priču, koja će svojim bogatom, slikovitom i živom sadržinom biti slatka horacijevska obloga oko gorkog leka. Tako je poslovice u novoj Ljubišinoj priči, u novom kontekstu postajala metatekst, a u složenijim pričanjima čak i metatekst u metatekstu, posebno na onim mestima na kojima je autor umešao svoje komentare. Na tom prepletu i toj simbiozi zasnovala se jedna od najneobičnijih pripovednih zbirki *Pričanje Vuka Dojčevića*.“

Ljubiša je napisao i *Autobiografiju* u trećem licu, a imao je namjeru objaviti još djela. U prvom redu mislimo na drugu knjigu *Pripovijesti* (u koju je trebalo da uđe pripovijetka „Gorde ili kako Crnogorka ljubi“ a potom i roman

u nastavcima koji govori o drami koja se desila na Badnje večer ali ga je smrt omela u tome (Vuković, 1985: 7).

Govoreći o faktorima koji su uticali na formiranje Ljubiše kao pripovjedača, za nas je posebno važno naglasiti da se vrlo aktivno bavio narodnom knjigom:

„Dok se nijesam oženio, mnogo sam se malo osvrćao na narodnu knjigu. Glava punana italijanskih i francuskijeh pisama, nije nikako mogla priljubiti svoju vlastitu knjigu, kao dijete kad ga jednom doilja odbije, teško da se povratu materinu mlijeku pošto je okusio tuđu i slađu piću. Pošto se oženih (sa Sofijom, kćeri Joka Rišnjana) čestiti ženini prijekori nagnaju me da zavirim i u našu knjigu. Oplijeni me i začari bogatstvo i izvorna mudrost narodnijeh umotvorina, pak nešto iz Vukovijeh zbirka, nešto svagdanjim saopćenjem narodnom crnogorskim i primorskim, izučim maternji jezik, omili mi i ubljubim se u ono što sam prije mal ne prezirao; kao neki neženati momci, koji nalaze sto mana onoj đevojci u koju će se poslije zaljubiti, s kojom će vjenčani vijek provesti, i naći u njoj sva dobra ovoga svijeta. Ja nijesam nikad mislio pisati za štampe, ni prepunjati i onako prepune sanduke naših knjižara vu takvog rasapa. Da li ću uspjeti, bojim se ljuto, jer su se na pustoši naše knjige udomazetili oblici tuđih kulturnih jezika, kao da ođeneš Hercegovca u francuski frak“ (Ljubiša, 1964: 94).

Istraživači su saglasni da je Ljubiša u kontakt sa narodnom književnošću došao i podsredstvom tzv. vukovskog uticaja, a koji se ne odnosi samo na Vuka Karadžića, kako se to obično misli, već i Vuka Vrčevića. Osnovna razlika između Ljubiše i Vrčevića jeste u tome što je Vrčević isključivo bio sakupljač narodnih umotvorina, a Ljubiša ih je uzimao kao osnov koji je dalje umjetnički oblikovao. Sa druge strane, to ga približava Vuku Karadžiću za kojeg se zna da nije samo zapisivao narodne umotvorine, već ih je snagom svog književnog instinkta i sam, na neki način, dorađivao. Ljubišinu orijentaciju ka folklornim proznim tvorevinama, a potom i njihovu dalju transformaciju i usložnjavanje, kao i međusobno kombinovanje, Ivanović (Ivanović, 2003: 85) naziva dekanonizacijom žanra, a koji svoj najveći domet ostvaruje u onim slučajevima kada najjednostavnija narativna književna vrsta – poslovice poprimi novelistički karakter. Još jedna tačka presjeka između Vuka Karadžića i Ljubiše, za koje je inače do danas ostala nepoznanica da li su se ikada sreli, jeste ljubav prema narodnom jeziku i borba za njega, što je, uostalom, bio povod i za nastanak velikog broja filoloških studija.

U okviru perosnalnih uticaja koji su bili izvršeni na Ljubišu, izdvajamo i Antuna Kojovića⁴, njegovog prvog učitelja, kod kojeg se Ljubiša opismenio, ali i došao u kontakt sa italijanskom kulturom, književnošću i jezikom. Kojovićeva djela uticala su na Ljubišu naročito u pogledu stila jer gotovo da smo sigurni da je Ljubiša dolazio u kontakt i čitao Kojovićeve rukopise (Pejović, 1977: 18–19). Rasprava o njihovom kontroverznom odnosu traje i dalje. Naime, kod pojedinih književnih kritičara pojavila se sumnja o tome da je Ljubiša određeni segment Kojovićevog stvaralaštva predstavio kao svoj. Književni kritičar dr Milun Lutovac (Lutovac, 2012, 226) kao konačan stav povodom ovog pitanja navodi mišljenje Milorada Nikčevića: *Analizom se nigdje ne može eksplicitno utvrditi da je Stjepan Mitrov Ljubiša plagirao ili prepisivao svog učitelja Antuna Kojovića. Nasuprot, Ljubišina poetika je mnogo složenija i šira*. Saglasan je Nikčević u ocjeni da je Kojović ostavio dubok trag na Ljubišu, ali daleko od toga da je bilo nečeg višeg od inspiracije i nadahnuća za upotrebu narodnog jezika i stvaralaštva i širenja vidika (Lutovac, 2012: 229). Bojović (2018) njihov stvaralački odnos karakteriše kao metatekstualne veze i u toj vrsti dijaloga Kojovića i Ljubiše ne vidi ništa sporono i neuobičajeno za književne tokove.

U kritici je poznat i uticaj koji je na Ljubišu ostavio italijanski književnik Alesandro Manconi, ali i prevodilački rad. Ljubiša je prevodio Ariostove *Satire*, Horaciovu *Hvalu seljačkog života*, Danteovu *Smrt Ugolinovu* i Tacitov *Agrikolin život*. Ovi prevodi, ističe istoričar književnosti dr Božidar Pejović (Pejović, 1977: 20), po usaglašenom mišljenju književnih kritičara nijesu bili najbolji.

Da bismo govorili o odnosu romantičarskog i realističkog u Ljubišinom opusu⁵, moramo napomenuti da on te pojmove nije shvatao u onom poimanju koje mi danas posjedujemo, dakle ne kao suprotne, već kao one koji se međusobno dopunjavaju. Opšte je mišljenje da se način njihove realizacije traži u svakom djelu zasebno. Njegova orijentacija ka narodnom stvaralaštvu nesumnjivo je romantičarskog karaktera, ali to njegovo stvaralaštvo ne čini u potpunosti romantičarskim. Srednje rješenje koje pručavaoci nude jeste da je izbor teme i građe romantičarski, a način organizovanja realističan (Vuković, 1985: 12–13).

Poseban segmenat Ljubišine poetike čini humor. Prema mišljenju akademika Nova Vukovića (Vuković, 1985, 14) Ljubišino djelo obiluje humornim

⁴ „Imati Kojovića (1751–1845) za učitelja je bio optimalan izbor toga vremena, budući da su rijetki bili pismeni i književnosti okrenuti ljudi. Kojović je, osim što je bio svešteno lice bio još i učitelj, dramski i prozni stvaralac, pjesnik. Sačuvana je njegova zbirka pjesama *Versi* ali rime slovinske, kao i memoari na italijanskom, poznati kao *Budvanski anali* koji govore o istorijskim događajima u Budvi i njenoj okolini s početka 19. vijeka. Vodio je i dnevnik, takođe na italijanskom, i to od 1806. godine“ (Bojović, 2018).

⁵ Iscrpnu analizu odnosa romantičarskog i realističnog u Ljubišinom opusu ponudili su Milorad Jevrić (2018) i Božidar Pejović (1977) i oba dolaze do zaključka da, ipak, jedni elementi nose prevagu, i to oni realistički.

elementima i utiče na uspostavljanje realističke koncepcije. „Bez njega Ljubiša bi u nekim svojim pripovijetkama bio čist romantik i neki refleks svojih inostranih uzora. Ovako, i najstandardnija romantičarska sredstva u spoju sa humorom gube dosta od svog romantičarskog potencijala. Fantastika i romantičarska uzvišenost, uz pojavu humora bivaju naglo degradirane, a opora autentična zbilja pomalja svoje lice. Dakle, humor u Ljubišinoj prozi ima često karakter sredstva koje otrežnjuje i vraća čitaoca iz maglovitih daljina u svakodnevni obični život.“ Da je humor oruđe realističkog narativnog postupka, saglasan je i književni kritičar i teoretičar Radomir Ivanović (Ivanović, 2003: 84–175) jer upravo aktiviranjem humora postiže se efekat objektivizacije i otklon od tradicionalne patrijarhalne kulture, što je naročito zastupljeno u *Pričanjima Vuka Dojčevića*.

Kada je u pitanju mjesto koje Ljubiša zauzima u crnogorskoj književnosti, možemo reći da ulazi u sami njen vrh, koji zajedno sa Njegošem i Miljanovim konstruiše crnogorski sociokulturni kod zasnovan na paradigmi čojstva i junaštva, a koji Popović (Popović, 2018) naziva književno trojstvo književne Crne Gore. Slikovito je Lutovac (Lutovac, 2018: 183) vidio ovaj odnos:

„Petar II Petrović Njegoš (1813–1851), S. M. Ljubiša (1822–1878) i Marko Miljanov (1833–1901) na istom temelju, narodnom iskustvu, životu, mentalitetu, izgradili su originalne pjesničke, filozofske, etičke, leksičke i pripovjedačke građevine. Tvorevine koje nije oburvalo vrijeme, već danas, još stamenije i inspirativnije usmjeravaju nove tumače narodnog duha i misli da budu vjerni narodnom biću i da ga, iz njegovih korijena i temelja, dižu u više sfere i šire krugove. Djelo stvaralačkog, imaginativnog, misaonog koridora Budva – Cetinje – Medun zaslužno je što se Crna Gora – danas sasvim drugačije osjeća i ima državnu i kulturnu poziciju u društvu velikih zemalja.“

Crnogorski kulturni model se u pripovjetcima S. M. Ljubiše diferencira na dvije potkulture: zagorsku (crnogorsku) i primorsku. Ta opozicija postoji u cjelokupnom Ljubišinom opusu, a eksplicitno se izražava u *Pričanjima Vuka Dojčevića*:

„Mi smo se Primorci – reče on – stanili na ovoj zemlji kad i vi zagorci, svi došli s jedne matice; pomiješani su nam jezik, vjera, običaj i krv, što se ne dijele i privikli ovoj gori i vodi, da se životinom hranimo, a granica da je nam zajedno, kako bi je bolje branili od Turaka i Mlečića, da ne potpanemo tuđici pod danak.“

Iako izdvojene, ove kulture u pripovjetcima pokazuju varijabilan stepen različitosti: od toga da su potpuno isti („Krađa i prekrađa zvona”) do jasno uočljivih razlika („Prodaja patrijare Brkića”). Sudeći po studiji Nikole Popovića (2018), „Pričanja Vuka Dojčevića” su u smislu imagološke analize (sagledanje odnosa svoj – tuđi – primj. A. G. S.) potentnija jer ima više primjera sukobljavanja ovih kultura, u Pripovijestima je to diskretnije. U potpunosti crnogorske su pripovijetke „Kako Crnogorka ljubi” i „Šćepan Mali”, dok su primorske

„Kanjoš Macedonović”, „Prokleti kam”, i „Skočiđevojka” od kojih posljednje dvije prikazuju i jednu posebnu pojavu – plemensku zatvorenost. Zagorski/crnogorski kulturni kod je prikazan kao privilegovaniji jer su bili u boljem položaju u odnosu na primorce, dok su primorci opisani kao nositelji tereta veze između Istoka i Zapada, pa prema mišljenju Lutovca (Lutovac, 2018) Mediteran tako izrasta u simbol veze Istoka i Zapada.

Između Okcidenta (Zapada) i Orijenta (Istoka) nije bilo suštinske razlike – oba su imala kolonijalne pretenzije, a kolektiv je bio primoran da sačuva svoj nukleus i odbrani se od nasrtaja.

Prelazak iz jedne u drugu kulturu (bez obzira da li je bliža – mletačka, ili dalja – turska) predstavljao je prelazak iz dozvoljenog u nedozvoljeno polje i tretiran kao izdaja žigosana kao najveći grijeh (Bečanović, 2015: 49). Zato se protiv zla treba aktivno boriti heroizmom, koji nastaje na sprezi čojstva i junaštva. Semantička struktura čojstva i junaštva je jedan od najsnažnijih kohezivnih elemenata crnogorskog književnog kanona. Heroizam prema njemačkom slavisti i književnom kritičaru Gerhardu Gezmanu (Gezman, 1968) podrazumijeva obavezu prema određenim plemenskim zakonima čije poštovanje predstavlja osnovnu pretpostavku, a to su „agon“, zaštita lične i porodične časti, krvna osveta, svetinja gostoprimstva, učešće u četnikovanju i hajdukovanju. Dakle, prema navedenom možemo konstatovati da se Ljubiša afirmativno odnio prema crnogorskom književnom kanonu koji mu je prethodio (Petar I i Petar II), kao i onom koji mu je uslijedio (Marko Miljanov). U crnogorskoj književnosti prvi će temelje ovih postulata uzdrmati Mihailo Lalić čiji će lik Lada Tajovića modelovati tako da, iako ponikao na herojsko-patriotskom modelu svijeta (koji, dakle, počiva na načelima čojstva, junaštva, pravednosti i poštenja), ipak razgrađuje pomenuti kod i prelazi granicu i samim tim poništava pomenute principe (Jovović, 2013: 238). Još jači okršaj sa sa čojstvom i junaštvom, ipak, nalazimo u romanima Miodraga Bulatovića. U pjesničkim idiomima, čiji je nastanak otpočeo prvih decenija 20. vijeka, bilo je znatno teže prevrednovati ovaj kanon jer su ratničkom mentalitetu odgovarala djela koja su popularizovala mitske vrijednosti i kultove prošlosti, pa generacije koje su stasavale duhovno oblikovane etičkim geslima iz *Gorskog vijenca*, Ljubiše i Miljanovog su smatrali da bi dezavuisali vrijednosti na kojima su izrasli (Vojičić-Komatina, 2023: 320) ako bi se u pisanju okrenuli novim.

Crnogorska kultura u Ljubišinim pripovjetkama je, dakle, duboko patrijarhalna i okrenuta unutar sebe, ksenofobična prema njoj susjednim jer u njima vidi izvor opasnosti. I dok je u *Gorskom vijencu* jezgro sukoba između crnogorske i turske kulture, a mletačka marginalizovana, u Ljubišinom narativnom svijetu one su gotovo izjednačene, i po pravilu imagoloških principa predstavljaju esenciju svih negativnih i nepoželjnih osobina, dok je sopstvena kultura izdignuta na nivo svetosti posebnosti.

U slučaju da je S. M. Ljubiša u životu odlučio da se bavi samo politikom, a ne i književnim radom, crnogorska, ali i južnoslovenska književnost zasigurno bi ostale uskraćene za jedan živopisni, raznoliki, katkada i surovi prikaz bivstvovanja na području stare Crne Gore i crnogorskog Mediterana i to u trajanju od čak četiri vijeka (koliko obuhvata vremensko razdoblje njegovih osam pripovjedaka).

Ljubišina poetika je po mnogo čemu složena, zasnivala se na istorijskom, legendarnom, mitskom, folklornom, ali i književnim uzorima počevši od učitelja – popa Kojovića, lokalnog sakupljača narodnih umotvorina – Vuka Vrčevića, Vuka Karadžića, Njegoša, Manconija. Njegova književna djela nijesu uvijek imala primarno estetsku i umjetničku funkciju, već djelatnu, apelativnu i prosvjetiteljsku, pa su često gubile na kvalitetu upravo zbog prevage ovog didaktičkog dijela. Prema ocjeni kritike (Vuković, 1985), najbolji sklad postignut je u *Kanjošu Macedonoviću*, dijelom i u *Krađi i prekrađi zvona*, dok je u kompoziciono složenijim pripovjetkama Ljubiša pokazao nezavidan stepen snalaženja i zalazio u neprohodne puteve istorije, čija je vjerodostojnost sa današnje tačke gledišta diskutabilna. Dakle, orijentacija ka hronici kao žanru Ljubiši je više odmogla nego pomogla i to zbog usiljene želje da po svaku cijenu pokaže istorijske nepravde koje su pogađale njegov narod.

Područje Mediterana i stare Crne Gore bili su pod kolonijalnim pritiskom velikih sila koje su prijetile da će ugroziti njihov opstanak kao nacije i kulturnog područja, pa se u tom smislu Ljubišini tekstovi mogu smatrati i vidom literarne odbrane.

Osim potrebe za heroizmom koji je fundamentalni princip odbrane od zla, a koji proizlazi iz kulta čojstva i junaštva, Ljubišin opus je rasadnik i brojnih drugih znakova koji rekonstruišu crnogorski sociokulturni kod. Crnogorsko društvo bilo je podijeljeno na plemenske zajednice koje su čuvale svoju autonomiju i međusobnu srodnost i nerijetko bile zatvorene za komunikaciju sa drugim plemenskim zajednicama. Ta zabrana najviše je ispoljena u sklapanju brakova u kojem pripadnici jednog plemena su dužni da *čuvaju čast svojim sestrama* i ne žene se sa pripadnicama drugih plemena. Hermetičnost, čiji je pomenuti dio samo jedan vid ispoljavanja, omogućila je i opstanak herojskog modela svijeta sa odjecima i do savremenog doba. Znakovit je i način na koji su se donosile odluke, *plemenski zborovi* na kojim se pokazivao određeni stepen demokratije budući da su učesnici Zbora imali pravo iznijeti svoje mišljenje, doduše bez učešća žena, što je aspekt čijim se napretkom ne može značajno pohvaliti ni savremeno crnogorsko društvo. Feministička kritika bi o položaju žena u Ljubišinom djelu imala dosta toga da kaže, a opšti zaključak koji se može izvesti jeste upravo onaj koji je u mini studiji iznijela profesorica književnosti Božena Jelušić (Jelušić, 2019) a prema kojoj su žene nosioci, uglavnom, negativnih

osobina – brbljivosti, vještičarenja i bolesti, a dok su poštovane samo onda kada su žrtve (Ruža ili Druškova majka). Kolektiv se stavljao ispred pojedinačnog, i svaki individualni pokušaj stavljanja u prednost sopstvenih interesa bio je sankcionisan. Najteži oblici nedozvoljenog ponašanja su izdaja (čiji je najfatalniji oblik prevjeravanje), ubistvo (koje se nikada ne završava samo na jednoj žrtvi već se prolongira kroz svirepi običaj krvne osvete) te krađa (koja svoj epilog često dobija prekrađom, zaobilazeći institucije).

Sagledajući ove aspekte Ljubišine poetike, zaključićemo da se njegovo djelo afirmativno odnosi prema kanonu koji su uspostavili Petar I, Petar II te Marko Miljanov, te da je i njegov pripovijedni svijet obrazovan po principu čojstva i junaštva.

Literatura

1. Bečanović, T. (2015). *Semiotičke interpretacije*. Bijelo Polje: Pegaz.
2. Bojović, Z. (2018). *Stefan Mitrov Ljubiša u svome vremenu*. Ljubišini dani. Budva: JU Muzeji i galerije Budve.
3. Borozan, Đ. (2018). *Politička angažovanost S. M. Ljubiše*. Književno djelo S. M. Ljubiše u svom vremenu i danas (1878–2018). Podgorica: CANU, str. 12–35.
4. Vuković, N. (1985). *Pripovjetke Stefana Mitrovog Ljubiše*. Beograd: Zavod za udžbenike.
5. Vojičić-Komatina, O. (2023). *Crnogorska poezija između dva svjetska rata*. Bijelo Polje: Ratkovićeve večeri poezije.
6. Gezman, G. (1968). *Čojstvo i junaštvo starih Crnogoraca*. Cetinje: Obod.
7. Ivanović, R. (2003). *Stefan Mitrov Ljubiša: prilog poetici*. Bjelo Polje: Pegaz.
8. Jelušić, B. (2019). *Rodne uloge i njihovo značenje u djelu Stefana Mitrovog Ljubiše*. Knjiž. djelo S. M. Ljubiše u svom vremenu i danas (1878–2018). Podgorica: CANU. str. 234–253.
9. Jovović, N. (2013). *Metatekstualne veze Lelejske gore i Njegoševih stihova*. Nikšić: Filološki fakultet. Časopis Riječ. str. 232–240.
10. Lutovac, M. (2012). *Ljubišin krug*. Berane: Časopis Tokovi.
11. Lutovac, M. (2018). *Na razmeđu svjetova i epoha: književnik i političar S. M. Ljubiša*. Bar: Kulturni centar.
12. Ljubiša S. M. (1964). *Pučko krasnorječje*. Titograd: Grafički zavod.
13. Ljubiša S. M. (1998). *Pripovijesti crnogorske i primorske*. Beograd: Nolit.

14. Nikčević, M. (2019). *Književno-kulturne veze na rubovima mediterana. Crnogorske i hrvatske književno-kulturne interferencije*. Osijek: Hrvatsko-crnogorsko društvo prijateljstva Croatica – Montenegrina.
15. Pejović, B. (1977). *Književno djelo S. M. Ljubiše*. Sarajevo: Svjetlost.
16. Popović, N. (2018). *Slika primoraca i zagoraca u djelima S. M. Ljubiše*. Podgorica: Matica crnogorska.
17. Ražnatović, M. (1964). *Pučko krasnorječje, Stefan Mitrov Ljubiša – predgovor*. Titograd: Grfički zavod.
18. Sijarić, Ć. (1976). *Kako danas čitamo Ljubišu*. Podgorica: Zbornik CANU. str. 20–24.
19. Tepavčević, M. (2010). *Jezik Stefana Mitrova Ljubiše*. Podgorica: CANU.
20. Tepavčević, I. i Tepavčević, M. (2022). *Život i djelo Stefana Mitrovog Ljubiše u Austrijskoj Dalmaciji od 1822. do 1878*. Zadar: Zavod za povijesne znanosti.

Internet izvori:

1. Deretić, J. Kratka istorija srpske književnosti, dostupno na: https://www.rastko.rs/knjizevnost/jderetic_knjiz/jderetic-knjiz_08.html#Toc412463890 (pristupljeno avgust, 2023)

200-YEAR ANNIVERSARY OF S. M. LJUBIŠA'S BIRTH – TAKES A NOTED PLACE IN MONTENEGRIN PHILOLOGY

Abstract

It says in the biography of Stefan Mitrov Ljubiša that he was born on the last day of February 1824 (Ljubiša, 1964: 59), the leap year, i.e. 29th of february. Based on this fact this year is deemed to be the anniversary, as we celebrate the 200-year anniversary of S. M. Ljubiša's birth. During the last two centuries a lot of things have changed both in political and literary context so that this anniversary is the reason to make a review of Ljubiša's position in today's Montenegrin Literature and make a review of his literary work, that is to envisage his contribution to the development of Montenegrin Philology, having in mind his work in affirmation of language, its cultivation in his works, his literary creation in which he recreates Montenegrin culture, finally enlightenment role of his work along with its aesthetic values.

Keywords: anniversary, language, literature, Montenegrin sociocultural influence.

Vojka DELIBAŠIĆ¹

MJESTO SUMATRAIZMA MILOŠA CRNJANSKOG U POETICI AVANGARDE²

Rezime

Prva desetljeća dvadesetog vijeka obilježila su turbulentna društvena dešavanja koja su se, očekivano, prenijela i na književnost i to kroz osvješćivanje da tada aktualne i postratne okolnosti ne mogu biti bez odražaja na umjetnika i njegovo djelo. To je dovelo do zaokreta u književnoj istoriji, poznatog pod imenom avangarda a koji, najšire rečeno, podrazumijeva prevrednovanje do tada svega postojećeg, njegovo osporavanje i na tim temeljima građenje novog. Budući da je imala široke domete, avangarda se raslojavala na više pravaca, od kojih se po kvalitetu i dometima izdvaja ekspresionizam. Sopstveni ekspresionistički, a samim tim i avangardni izraz, stvorio je Miloš Crnjanski, a od strane književne kritike nazvan je sumatraizam. Upravo odnos sumatraizma sa ekspresionizmom i avangardom, njihove sličnosti i razlike, te vlastite kvalitete sumatraizma razmotrićemo ovim radom, pozivajući se dominantno na pjesnikovu eksplicitnu poetiku iskazanu kroz *Objašnjenje Sumatre* i esej *Za slobodan stih*. Istraživanja na koja smo se oslonili u radu, eksplicitno ili implicitno, pokazala su da je sumatraizam opravdano terminološki diferenciran u odnosu na ekspresionizam kao pravac, jer nije tek slučajna pojava zasvjedočena u istoimenoj pjesmi, već dosljedno pjesnikovo stvaranje u poetskim i proznim djelima, a na koje imuni nijesu ostali ni drugi južnoslovenski stvaraoci.

Ključne riječi: *avangarda, ekspresionizam, sumatraizam, Objasnjenje Sumatre, Za slobodan stih.*

¹ Mr Vojka Delibašić, prof. CSBH jezika i književnosti u gimnaziji „Stojan Cerović“ u Nikšiću.

² Rad je izvod iz master rada „Sumatraizam u *Lirici Itake* Miloša Crnjanskog“.

Poetika osporavanja

Poetika osporavanja, kao postupak prevrednovanja tradicije i stvaranja novog u književnosti, manifestovala se kroz više različitih pravaca, poznatih pod sufiksom -izmi, a koji su objedinjeni pod zajedničkim imenom avangarda. Iako raznorodni i osobeni na svoj način, postoje, svakako, zajedničke karakteristike koje su i omogućile terminološko objedinjavanje pod pomenutim imenom, te ćemo ih u nastavku izložiti.

Avangarda se često, dosta neprecizno, omeđava periodom od Prvog do Drugog svjetskog rata, međutim, po mišljenju Flakera (Flaker, 1982: 21), ona nastaje 1909. godine u vrijeme objavljivanja Marinetijevog (Tomaso Marinetti) manifesta futurizma, a traje do oživljavanja realističkih modela pisanja u okviru socrealizma oko 1930. godine.

Avangarda se bespoštedno odnosi prema književnoj tradiciji, dovodeći u pitanje shematizovane aspekte pisanja, percipiranja stvarnosti, ustaljene jezičke forme izražavanja. Doktor književnih nauka Vojičić-Komatina (Vojičić-Komatina, 2023: 16) avangardno djelovanje opisuje kao postupak desemantizacije i resemantizacije, a koje podrazumijevaju čitav niz postupaka koji se mogu svesti pod okrilje ukidanja normi stvaranja, čineći ovaj pravac u potpunosti liberalnim, sa ciljem prevrednovanja i preispitivanja prethodnog u odnosu na koji su tadašnji stvaraoci zauzeli ironičan stav. Stoga se kao optimalno i izražajno stilsko sredstvo nameće groteska. Osim groteske, karakteristična je i depersonalizacija lirskog subjekta u okviru koje je subjekt devastiran i surovo povučen iz upotrebe, što po mišljenju njemačkog filologa i romaniste Huga Fridriha, „korespondira sa avangardnom razgradnjom svijeta realne egzistencije svakako sa nastankom dehumanizacije u takvom svijetu, a kao rezultat takvih odnosa razumljivo je i nastajanje svojevrstne estetike ružnog u kojoj dominira groteska, abnormalnost, alogičnost, diskontinuitet prostora i ukidanje temporalno-kauzalnih veza“ (Vojičić-Komatina, 2023: 20). Govorni niz organizovan je kao disharmoničan, sa ugroženim ritmičko-metodičkim načelima, što dovodi do slobodnog stiha, čiji je stil inkongruentan.

„Razlika u odnosu na raniju liriku je, dakle, u tome da je narušena ravnoteža između sadržaja iskaza i načina iskaza i to usled prevage ovog potonjeg. Taj začudni stil privlači na sebe pažnju svojim nemirima, lomovima i neobičnostima. (...). Nesaglasje između znaka i označenog je zakon moderne lirike, kao i moderne umetnosti“ (Fridrih, 2003: 161, citirano u Vojičić-Komatina, 2023: 27).

Kada avangarda, kao što smo to nedvosmisleno istakli, uzima u obzir ono što joj je u nekom trenutku prethodilo (prvenstveno realizam), onda je to definitivno postupak citatnosti, za koji na osnovu navedenog nikako ne možemo reći da je

afirmativnog tipa. Po intenzitetu otpora izjednačava se sa onim koji je renesansa imala prema srednjem vijeku (Vojičić-Komatina, 2023: 14).

U južnoslovenskim književnostima od avangardnih pravaca javljaju se futurizam, ekspresionizam, dadaizam, zenitizam, sumatraizam, kubizam, konstruktivizam, hipnizam, kosmizam, nadrealizam, zasigurno ne svi u punom kapacitetu – neki su se pojavili tek u odjecima (Jovanović, 1987, citirano u Vojičić-Komatina, 2023). Ekspresionizam je jedan od njih koji je ostavio nezamjenljiv trag, bilo u svom integralnom obliku bilo kao sumatraizam.

Ekspresionizam u književnosti

Prije književnosti, ekspresionizam se pojavio u likovnoj umjetnosti na samom kraju 19. vijeka. Najveći domet ostvario je djelima Pola Sezana, Visenta van Goga, Edvarda Munka, pri čemu je Munkova slika „Krik“ vjerovatno najpoznatije ostvarenje i lična karta ovog pravca.

Slika „Krik“ prvobitno je naslikana 1893. godine. Od tada pa do 1910. godine pojavilo se nekoliko njenih verzija. Važnost ovog ostvarenja ogleda se u tome da ona možda i najbolje interpretira i valorizuje zasićenost umjetnika osjećanjima straha, anksioznosti, bijesa, frustracije i agonije i to kroz užasnutu figuru, demonskog obličja, koja je pozicionirana na mostu iznad kojeg se prostire krvavocrveno nebo. Sve prikazane pedmetnosti zajedno simbolizuju osjećaj egzistencijalnog straha i tjeskobe. Povodom jedne od verzija, Munk je 1895. godine zapisao:

„Šetao sam putem sa dva prijatelja – sunce je zalazilo – iznenada se nebo obojilo u crveno – zastao sam osjetivši zamor i naslonih se na ogradu – bijaše krvi i plamenih jezika iznad plavo-crnog fjorda i grada – moji prijatelji su nastavili, a ja sam ostao drhćući od tjeskobe – i osjetio sam beskrajni krik koji prolazi prirodom.“³

Teoretičar književnosti Dragiša Živković (Živković, 1986: 161) kao osnovne karakteristike ekspresionizma ističe tematsku opredijeljenost ka bolesti, bolnici, smrti, raspadanju, zemljotresima, ratu, revoluciji, sveopštem ljudskom bratstvu, kosmosu, traganju za bogom, sukobom generacija, velegradskoj književnosti, rudnicima, fabrikama, a pjesnički stav je, uz to, prenaplašena užasnutost data kroz formu kazivanja *mi*, potresenost, strah, pobunjenost, vizionarski zanos, sažaljenje, ljubav, konačno, u pitanju je egzaltirana emocija kao predominacija ekspresije. Poetska slika je alegorična, irealna i zamišljena kao nešto što treba da šokira, i ona se baš kao i slika svijeta raspada.

³ Preuzeto sa: [\(https://sr.wikipedia.org/srec/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D0%BA\(%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B\)\)](https://sr.wikipedia.org/srec/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D0%BA(%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B)) (pristupljeno jul, 2023)

Uspon nauke prvih desetljeća XX vijeka ipak nije, kako to primjećuje Vučković (1979: 21), uspio spriječiti, ublažiti, niti sanirati duhovnu krizu koja je bila u nastanku. Rat, iako glavni okrivljeni, nije jedini faktor koji je donio promjene u negativnom smjeru. Cjelokupna predratna atmosfera je donosila valove pesimizma: automatizuje se rad, industrija se razvija, veliki broj radnika ostaje bez posla, a što sve kumulativno dovodi do nezadovoljstva u nezanemarljivom dijelu društva koji čini radničku klasu. Dolazi do naoružavanja i rasplamsavanja želje za većim udjelom u vlasništvu kolonijalnih teritorija. Nijedan čovjek, a kamoli umjetnik, nije nikako mogao ostati imun na sve to, pa su se otuda promjene transponovale i na njihov izraz, koji je postao bitno drugačiji.

Ekspressionizam je pravac, iako terminološki objedinjen, pokazivao sklonost ka raslojavanju. Jedan od tih slojeva, svakako je i sumatraizam Miloša Crnjanskog, koji je tema narednog dijela našeg rada. Međutim, istraživači u evropskom kontekstu izdvajaju dvije struje u kojima se pojavljuje: prva je bila metajezička – koja se veže za časopis „Der Strum“ i ona je po svom opredjeljenju bila apolitična, i druga: aktivistička – povezana sa časopisom „Die Aktion“ a čiji je rad bio politički angažovan“ (Vučković, 1979: 21).

Dominantne književne vrste su one iz domena rodova lirike i drame, dok su narativni tekstovi, osobito romani u deficitu, a čudna slika svijeta koja se u njima oblikuje i prezentuje bila je, osim navedenog, i pod uticajem do sada novih studija o (pod)svijesti koje su ponikle od Sigmunda Frojda i Karla Junga (Živković, 1986: 162).

Stepen podudaranja sa stvarnošću, odnosno omjer fiktivnog i faktivnog u književnom djelu varira od epohe do epohe, a najtješnju vezu uspostavljaju u realizmu koji se trudio što vjerodostojnije predočiti vanjski svijet u svijetu književnog djela. Nerazumijevanje ovog fundamentalnog principa na kojem počiva književno djelo dovelo je do kritike ekspresionizma. Vinaver će stoga, 1921. godine u svom Manifestu ekspresionističke škole, problematizovati uopšte i problem realnog u književnosti. I on sam napominje da koliko god djelo pretendovalo da vjerodostojno prikaže zbilju, opet o njemu ne možemo govoriti kao da je stvarno. Vinaver, dakle, ne osporava realistički postupak, ali ističe da ga ne smijemo uzimati zdravo za gotovo, i još važnije da je to samo postupak, i to jedan od mnogih, te da je sasvim legitimno da se upotrebljavaju i drugi zasnovani na nerealističkoj paradigmi. Dakle, umjetnik treba da ima slobodu da sam odabere književne postupke kojima će se služiti (Vinaver, 1921, citirano u Vučković, 1979: 99). Bilo je sasvim prirodno da u jednom momentu dođe do prezasićenja u upotrebi jednog metoda prikaza stvarnosti, odnosno njihov rok je ograničen, i logično je da vremenom dolazi do njihove zamjene. Tako shvaćen realizam nije više mogao da isprati nova političko-društvena i književna strujanja i moralo je doći do nekog novog pravca, što

je i uobičajeno kretanje dokazano u historiji književnosti. Sa druge strane, kada kritičari problematizuju realističnost ekspresionista, upitno je da li je ekspresionizam zaista nerealan, jer ako prikazuje dinamiku, grešku, diskontinuitet, kontrast, kontradikciju, revoluciju, haos – pitamo se – nije li to baš bila realnost njihovog vremena?

Jedan od prvih proučavalaca ekspresionizma sa južnoslovenskih prostora bio je Vinaver. On je u vrijeme kada je to bilo nepopularno, uprkos neblagonaklono nastrojenim književnokritičim autoritetima poput Bogdana Popovića i Jovana Skerlića, stao u odbranu ekspresionizma i dao njegov prvi manifest. Zanimljiva je njegova misao o tumačenju ljudi po kojoj ljude više ne treba opisivati, već tražiti neke veze koje nemaju očigledne i logične veze sa njima, ili „Tumačiti Hrista cvetom i talasom“.

„Moramo potpuno da uđemo u duh promena, u zlokobnu dinamiku. Moramo da se spojimo sa njom bez ostatka, bez otpora i tada dinamika neće vladati nama, tada ćemo mi sami biti dinamika i moći ćemo da idemo u nova shvatanja, u smisao nove suštine. Bez ikakvog otpora ulazićemo u suštinu jer ćemo biti njen eter, njena atmosfera. Mi koji smo imali biti pobeđeni, postaćemo deo njene pobjede, deo onoga što je pobjedilo“ (Vinaver, 1921. citirano u Vučković, 1979: 101).

Ekspresionizam je potekao sa prostora Njemačke, a na Balkan je došao uglavnom zahvaljujući mladim književnicima-studentima, koji su svoje obrazovanje sticali na Zapadu – Berlin, Beč, Prag. Jedan od njih je i Miloš Crnjanski, koji ne samo da je usvojio ideje ekspresionizma, nego na njegovim temeljima stvorio vlastiti pravac koji su poslije slijedili i drugi, a koji je sumatraizmom nazvao upravo Vinaver.

Po našem mišljenju, „napadi“ na ekspresionizam nijesu osnovani, budući da sa današnje tačke gledišta možemo reći da je vodeći u napadima (Skerlić) imao veliki broj pogrešnih procjena, pa je zasigurno i u negativnom kritikovanju ekspresionista, u najmanju ruku, prenaglio. Ekspresionizam je donio, dakle, nov izraz, tematiku, došlo je, takođe, i do inovacija u upotrebi stilskih sredstava, pa prema tome sve navedeno proizvodilo je višak estetske informacije a samim tim izlazilo se iz horizonta očekivanja recipijenata i navodilo ih na dodatno kognitivno, epistemološko i estetsko angažovanje i promišljanje.

Sumatraizam

Sumatraizam je pjesnički pravac ili program nazvan po indonežanskom ostrvu Sumatra, a koji se može, kako smo to već naglasili, smatrati podvrstom ekspresionizma, odnosno jednom od struja evropske avangarde. Sumatra je toponim postojan u realnosti, a pretpostavlja se da je Crnjanski za njega čuo čitajući „Zapise iz Mrtvog doma“ F. M. Dostojevskog, knjige koju je tokom Prvog

svjetskog rata nosio sa sobom. Tragom ovog ruskog pripovjedača pjesnik je za vrijeme svog vojevanja i zatočeništva pisao bilješke iz kojih će proizaći „Dnevnik o Čarnojeviću“ (Popović, 2007, 709).

Da bi objavio „Sumatru“ u tada prestižnom časopisu „Srpski književni glasnik“ koji je uređivao Bogdan Popović, poznat kao kritičar po čijim kriterijuma pjesma mora biti „cela lepa“, Crnjanski je zamoljen da napiše njeno objašnjenje ne bi li čitaocima, ali i književnoj kritici približio pjesmu. Ono što Popović, a sudeći po *Objašnjenju* i brojni drugi kritičari, sigurno nije mogao da pretpostavi, jeste da će ono doživjeti toliku slavu, jednaku samoj pjesmi povodom koje je nastalo.

Objašnjenje se sastoji od dva dijela, koja su i grafički odvojena. Prvi dio predstavlja manifest sumatraizma napisan i kao kritika kritike, sa primjetnom dozom ironije i sarkazma. Drugi dio navodi materijalne povode koji su doveli do nastanka vizija prostornih veza i kosmičke ljubavi u stihovima „Sumatre“. Na samom početku svoje, mogli bismo reći i odbrane, jasno se uočava polaritet *Mi, najnoviji pjesnici* i *Vi, tradicionalni, kritičari*, između kojih stoji nepomirljivi jaz. Crnjanski se ne ustručava o suprotstavljenosti govoriti grubo, čak i uvredljivo, nazivajući je apsurdnom, te „bednom glupošću malih ljudi, ljudima bez osjećaja za umjetnost, a koji su zaslijepljeni sociološkim samoljubljem“.⁴ Sa druge strane, apostrofira nužnost stvaranja nove poezije kao nečeg što se mora desiti kao posljedica svih minulih dešavanja, a koja proklamuje i novu vrstu osjećajnosti i novu formu izražavanja.

„Svud se danas oseća da su hiljade i hiljade prošle i kraj lešina, ruševina, i obišle svet i vratile se doma, tražeći misli, zakone i život kakvi su bili. Tražeći staru, naviklu, književnost, poznate, udobne, senzacije, protumačene misli. Lirsku poeziju večnih, svakidašnjih metafora, ono drago cile-mile stihova, hri-zantema, koje su cvetale u našim, nedeljnim, dodacima. Ali su došle nove misli, novi zanos, novi zakoni, novi morali! Može se biti protiv nas, ali protiv naših sadržaja, i intenzija, uzalud.“⁵

„Odelili smo se od ovog života, jer smo našli nov. Pišemo slobodnim stihom, što je posledica naših sadržaja! Tako se nadamo doći do originalnih, a to znači i „rasnih“, izraza. Nismo odgovorni za svoje „ja“! Ne postoje nepromenljive vrednosti!“⁶

⁴ Svi citati *Objašnjenja* preuzeti sa:
<https://hiperboreja.blogspot.com/2011/03/sumatra-i-objasnjenje-sumatremilos.html>
(pristupljeno jul, 2023)

⁵ Preuzeto sa:
<https://hiperboreja.blogspot.com/2011/03/sumatra-i-objasnjenje-sumatremilos.html>
(pristupljeno jul, 2023)

⁶ Preuzeto sa:
<https://hiperboreja.blogspot.com/2011/03/sumatra-i-objasnjenje-sumatremilos.html>
(pristupljeno jul, 2023)

„Bez banalnih četvorokuta i dobošarske muzike dosadašnje metrike, dajemo čist oblik ekstaze. Neposredno! Pokušavamo da izrazimo promenljivi ritam raspoloženja, koji su, davno pre nas, otkrili. Da damo tačnu sliku misli, što spiritualnije! Da upotrebimo sve boje, lelujave boje, naših snova i slutnji, zvuk i šaputanje stvari, dosad prezrenih i mrtvih. U formi to nije bogzna šta! Ali, delimo ritam sunčanih dana od večernjih ritmova. Ne mećemo sve to u pripravljene kalupe.“⁷

Iako izložen otvorenoj mogućnosti da ga oni kojima se obraća neće razumjeti, Crnjanski ipak navodi postulate na koje se oslanja njegova poezija, a koji se mogu interpretirati na sljedeći način:

- njegova poezija nije politički aktivna i to ga pozicionira u onu drugu, metafizičku struju ekspresionizma;
- govori o kategoriji popularnosti kao nerelevantnoj u umjetnosti, te da on svojevolumeno bira da bude nepopularan;
- književnost nije reproduktivna i mora da bi ispunila svoj cilj i bila uvjerljiva, biti u duhu i toku vremena i događaja;
- jednom nastala vrijednost nije apsolutna i nepromjenljiva, jer padaju i ideje i forme i kanoni;
- u jeziku treba sprovesti revoluciju i bogatiti iskaz, idući Dučićevim putem *zvezda koje šušte*;
- ritam treba da bude psihološki, a stih slobodan, jer je on jedini adekvatan da izrazi unutrašnje stanje pjesnika;
- poezija treba da se vrati proizvođenju značenja jer je zalutala gubeći se u svakidašnjim metaforama i *cile-mile* stihovima.

Još detaljnije je o nužnosti pisanja slobodnim stihom pisao Crnjanski u eseju „Za Slobodan stih“ (1922). Stih nije, kako se to uvriježeno misli, razvezala avantgarda, on je bio slobodan i stoljećima unazad, na primjer u biblijskoj „Pjesmi nad pjesmama“. Znajući tu činjenicu ne možemo prihvatiti mišljenje da je vezani stih standard u književnosti, i moramo u tom smislu držati stranu Crnjanskom.

Željeni ritam nove poezije, koja odražava novu osjećajnost može se ispoljiti, dakle, samo u slobodnom stihu, čije vrhunske domete Crnjanski vidi u kineskoj i japanskoj lirici. Crnjanski je 1923. odnosno 1929. godine objavio „Antologiju kineske lirike“ i „Pesme starog Japana“. Vučković (2013: 85–99) u takvoj orijentaciji ne vidi ništa sporno, s obzirom na to da je u to vrijeme vladao talas opšte zainteresovanosti za istočnjačku književnost. Međutim, Vučković upozorava da moramo diferencirati taj Istok, u odnosu na arapsko-turski istok čija se predominacija osjeća u južnoslovenskoj literaturi u starijim vremenima

⁷ Preuzeto sa:
<https://hiperboreja.blogspot.com/2011/03/sumatra-i-objasnjenje-sumatremilos.html>
(pristupljeno jul, 2023)

(zbog kolonijalne situacije – primj. V. D.), ali i krajem 19. i početkom 20. vijeka kod Ilića (Jovana, Dragutina i Vojislava), te Nušića, Šantića i Čorovića. Crnjanski je, u skladu sa poetikom osporavanja, osjećao izrazito negativan stav prema tim citatnim relacijama, a kineskoj i japanskoj lirici okrenuo se nesumnjivo pod Vinaverovim uticajem. Zbirke Miloša Crnanskog i dan-danas predstavljaju jedne od rijetkih izdanja ove poezije, čiji kvalitet dostiže visoke domete. Na ovom planu je, takođe, Crnjanski napravio novinu, jer je esencija južnoslovenske književnosti u rasponu od narodnih epskih pjesama, Ivana Gundulića, S. M. Ljubiše, Njegoša, Ivana Mažuranića i ostalih, bila zasnovana na istoku ne Dalekom, već Orjentu i to sa duboko usađenim gorkim osjećajem nastalim zbog kolonijalnih pretenzija tih teritorija prema onima na kojima su obitali pomeniti stvaraoci kao glasnici svog naroda. Crnjanski je kao čovjek daleko ispred svog vremena, i kao diplomata po vokaciji, (u korpusu „Lirike Itake“) napravio otklon od potenciranja davno stečenih trauma svog naroda (što će naročito biti vidljivo u pjesmi „Spomenik Principu“) i okrenuo se budućnosti i nekim novim vrjednostima.

Pjesma „Si Ši“ kineskog liričara Li-Tai-Pea je, kako zaključuje Vučković (93), privukla je Crnjanskog pričicom o akterima bizarnog događaja u ambijentu prirode, iskazanoj u redukovanoj (kratkoj) pjesničkoj formi, te ih je u Antologiju uvrstio dvadesetak sličnih:

„Perunike na vodi njihaju se
i zasipaju dvorac,
sred jezerca, mirisnim prahom.
Na svilenim jastucima leži car.
Pred njim, malo pijana, igra Si-Ši.
Odjednom joj trepavice zadrhte, bedra zatresu i ona,
posrćući, željna i zadihana
naslanja se na njegovu postelju od beloga žada i smeši se“.
(Prevod: Crnjanski, 1990, 40 citirano u Vučković, 2013, 93)

Crnjanski je nesumnjivo osjetio srodnost svog pjesničkog izraza sa ovom lirikom, što naročito dolazi do izražaja u prevodima japanske lirike.

„Zagledao sam se u daleka nebesa...
To je onaj isti mesec, što se diže sad,
sa planine Mikasa, u mojoj Kasugi.“ (Podvukla V.D.)
(Prevod: Crnjanski, 1990: 30 citirano u Vučković, 2013: 30)

Motiv mjeseca ispostaviće se veoma važnim, usudili bismo se i reći lajtmotivom poezije Crnjanskog, a u citiranim stihovima Vučković vidi u potpunosti usaglašene pjesničke vizije između njega i japanskog pjesnika Naumeka.

Kakva su to nova osjećanja koja proklamuje Crnjanski?

Pjesnik sumatraizmom naziva shvatanje i otkrivanje veza između čovjeka i prirode, pri čemu pomenuto ostrvo Sumatra simbolizuje daleku i nepoznatu zemlju, nekakav utopijski prostor oko kojeg se grupišu simbolične, prozračne i lake slike (Vučković, 1979. citirano u Popović, 2007: 709). Vučković ga definiše programom a Petković (1988) ga naziva vjerom i to u skrivene saglasnosti koje objedinjene stvaraju jedan univerzalni, neobjašnjivi i jedino pomoću pjesničkih slika dokučivi smisaoni poredak u prirodi i čitavom kosmosu (Popović, 2007: 709).

Sumatraizam je, dakle, koncept koji može biti povezan sa Bodlerovim *Saglasjima*, Teslinim učenjima, intuicijom, efektom leptira, univerzalnim analogijama, koje sve objedinjuje vjerovanje u novi prostorni i vremenski doživljaj svijeta, povezanost svega, sinesteziju. To je više od poezije, nauke, filozofije, vjere, zapravo sve to u jednom je saglasaje različitosti.

Sumatraistički doživljaj svijeta je proučavao ce književnosti neodoljivo asociirao na Bodlerove „Veze“ (ili „Saglasja“ u prevodu Ivana Lalića) zasnovane na principu univerzalne analogije. Kao što je Crnjanskom program izložen u „Sumatri“, i Bodleru je u „Vezama“. Tematski i suštinski slično orijentisani, pjesnici imaju i zajednički otpor prema konvencionalnosti bilo koje vrste u poeziji, i zaista bi bilo interesantno i značajno komparativno pristupiti izučavanju ova dva pjesnika.

Manje je poznato da je na Crnjanskog i formiranje sumatraizma direktan uticaj izvršio Majakovski, te da postoje jasne i očigledne avangardne veze između ove dvojice velikana. Živković, (2017: 27–41) na osnovu komparativnog istraživanja njihovih poetika, konstatuje da su oba pjesnika nedvosmisleno avangardno orjentisana, te da se može povući paralela između njihovih stvaralaštava i to po osnovu nekih opštih poetičkih odlika, ideoloških stavova, odnosa prema religiji, dekonstrukciji i parodiji žanrova, versifikaciji, prikazu i odnosu prema ljubavi, strasti i boli, prema odnosu mističnih sadržaja i na koncu uticaju ruskog formalizma na Crnjanskog i praćenje originalnosti njegovih ideja.

Izučiti saglasja, veze ili univerzalnu analogiju bilo je moguće jedino intuicijom. Poznato nam je da je intuicija pojam potekao iz zen budizma, istočnjačke religije, a da je nasuprot nje racio, odnosno logična spoznaja svijeta, pa se i književnost može podijeliti na intuitivnu, onu koju proklamuje istok, i racionalnu,

tekovinu zapadnjačke književnosti. Njihovu razliku ilustrirao je japanski pisac Daisetsu Teitaro Suzuki i to na sljedeći način: „Pjesnik zapadnjačke tradicije, cvijet na livadi opisuje naučno, ono što je osjetilima dostupno, a pjesnik zenovske tradicije polazi od toga da sam postaje cvijet.“

Navodeći za primjer jednog haiku pjesnika Bašoa iz XVII vijeka, Suzuki kaže da pjesnik zenovske tradicije polazi od toga da on intuitivno spoznaje cvijet i odustaje od racionalnog sagledavanja njega:

„Spoznati cvet znači: postati cvet, biti cvet, cvetati kao cvet i uživati u sunčevoj svetlosti i u kiši. Kad sam to postigao, cvet mi govori i ja znam sve njegove tajne, sve radosti, sve patnje, tj., vasceli njegov život treperi u meni. I ne samo to: zajedno s mojim 'spoznavanjem' cveta, saznao sam i sve tajne vasione, što uključuje sve tajne mog ja, koje je dotle celog života izmicalo mom gonjenju zato što sam se bio udvojio u gonioca i gonjenog, predmet i njegovu senku“.

Stoga će Bašo jednostavno ispjevati:

„Kad pažljivo zagledam
Vidim rascvetalu nazunu (nazuna je cvijet)
Kraj živice“ (D. T. Suzuki ,1969: 25).

Recipijentu je zasigurno izazovno tumačiti ovakvu vrstu poezije, i prema našem mišljenju, koliko god nas kao zastupnike nauke o književnosti, ista primoravala da budemo objektivni, budući da se dominantno, kako naglasismo, ova poezija spoznaje intuitivno, analiza poprima i subjektivni karakter, na šta svakako imamo pravo, ali je on ovdje zastupljen u priličnoj mjeri, što otvara polje (mogućih pogrešnih) učitavanja.

Odsustvo pjesničkog subjekta je ono što čini srž ekspresionizma, a to načelo je iskazano upravo pomenutim stihovima, jer, sa izuzetkom rječe „kana“ koja označuje ushit (nekada prevedena samo znakom uzvika) koja naglašava suptilno ushićenje – lirskog subjekta nema, objašnjava Suzuki (1969: 25). Sa tekovinama japanske i kineske književnosti Crnjanski se upoznao prevodeći njihove antologijske pjesme.

Kakav je pjesnički izraz Miloša Crnjanskog na planu forme?

Crnjanski je eksplicitno bio orjentisan ka formi slobodnog stiha, što zajedno sa tematskim planom za koji, takođe možemo konstatovati da je slobodan čini sveukupno slobodan stil. Na formalnom planu je negdje i očuvao stabilnu

pjesničku strukturu ali se veoma često opredjeljuje za slobodan stih, te kombinaciju slobodnog i vezanog stiha, nerijetko dajući mogućnost samo jednoj verbalnoj jedinici da bude nosilac stiha kao samostalne sintaksičko-intonacione cjeline, čime mnogostruko usložnjava svoja značenja. Strofe i raspored stiha u njima, nejednak broj slogova u strofi, kombinovanje dužih i kraćih oblika, dovodi do spoja narativnih struktura i lirskih refleksija (Živković, 2017). Rima je ugrožena, namjerno nedosljedno sprovedena i nerijetko je ima na mjestima gdje se ne očekuje. Tempo je, uglavnom, usporen, što je u skladu sa lirskim, meditativnim tonom pjesme. Izostanak izosilabizma je osnovno svojstvo ove poezije, odnosno predominacija postupka po kojem ritam nije organizovan na broju slogova, već na osjećaju, i to prvenstveno ekstatičkom. Heterosilabičnost povlači i heterostrofičnost, to jeste izostanak harmonične strofičnosti. Uvođenje rime i ritma u minus postupak, stihološki je postupak povezan sa aspiracijama avangardnih pjesnika. Da rime nema u avangardnoj novini ili pak da je u priličnoj regresiji, jeste predmet koji je izučavao Hugo Fridrih u već pomenutoj knjizi „Struktura moderne lirike“ (2003). Sasvim je razumljivo da je taj postupak konfrontirajući ranijim, modernističkim koncepcijama po kojima je *pesma cela lepa* (Bogdan Popović u Predgovoru „Antologije novije srpske lirike“) (1997: 5–22), isključivo ako posjeduje savršeno organizovanu strofu u okviru koje je rima primarni konstitutivni element.

Depersonalizacija, lirskog subjekta je ostvarila svoju predominaciju u doba avangarde, a kod Crnjanskog ona svoju razložnost nalazi u želji za kosmopolitskim doživljajem koji se samo neutralnim formama može transfigurirati. Zaključujemo da nepostojanje poetskog subjekta u određenim pjesmama ima efekat spajanja kultura, transkulturalnosti dakle, budući da ako se neutrališe *ja forma*, sve postaje globalni, humanistički doživljaj cjelokupnog svijeta. Crnjanski je kroz pjesničke slike predstavio apsolutno jedinstvo svijeta, prirode i društva, svjesno ili nesvjesno oslonivši se na filozofska, religijska i naučna shvatanja poput onih o jedinstvu svega, teorije kvantne fizike, efekta leptira i ostale. On je na oneobičen, pjesnički način pokazao da je sve u vezi, čak i onda kada nam se tako nešto čini nemogućim, pri čemu izdvaja ostrvo Sumatra kao specifičan toponim sa višeslojnim značenjima, a koja su, opet, neraskidivo u vezi sa novom poetikom. Osjećaj Miloša Crnjanskog za svijet oko sebe i veze u njemu, objašnjen na pjesnički, a ne religijski ili naučni način motiviše i dalje istraživače da se detaljnije bave izučavanjem njegove poetike i svojim radovima skrenu pažnju na istančani smisao za shvatanje veza ili saglasaja među svim pojavnostima u realnosti svijeta i svijetu književnosti.

Zaključak

Miloš Crnjanski stvaralački inovativno i hrabro obilježio je prve dekade dvadesetog vijeka na polju književnih dešavanja. Inovacijama, koje tada nisu bile popularne, nametnuo je svoj izraz, za koji će mnogo godina kasnije biti jasno da je kvalitetom premašivao do tada ustaljeni obrazac pisanja. Osim stvaralačke snage, za tako nešto bila je potrebna hrabrost, jer kako i sam u eseju „Za slobodan stih“ kaže, svi oni koji su iskakali iz shematizovanih okvira, u bilo kojem pogledu umjetnosti, smatrani su smiješnima (poput Meštrovića) ili su još brutalnije kvalifikovani pornografima (poput Stankovića).

Ne osvrćući se na takve uslove stvaranja i društvene okolnosti, Crnjanski je, ipak, odlučio da prati svoj osjećaj i svoju pjesničku misao oblikuje na onaj način koji je za njega bio jedini mogući. Crnjanski je, dakle, stvorio slobodan stil. Ta sintagma znači da imao slobodu i na formalnom i suštinskom planu, odnosno da je tematiku birao slobodno ali i način na koji će je predstaviti. Drugim riječima, ako se u vrijeme njegovog stvaralaštva osjećala predominacija patriotskih ili ljubavnih pjesama, savršeno metrički sklopljenih, Crnjanski je preispitivao te, tada shvatane kao aksiome, vrijednosti i pisao o njima na način koji je želio, negirajući ih, prikazujući ih u drugačijem svjetlu, a sve to bez uobičajenih obrazaca stihotvorenja.

S obzirom na to da je Crnjanski bio jedan od prvih i vodećih sa prostora nekadašnjeg srpskohrvatskog jezika koji je prepoznao da se promjene u izrazu moraju desiti, njega možemo smatrati i jednim od začetnika nove struje u književnosti toga doba.

Jedinstvenost stvaralačkog postupka Miloša Crnjanskog možda se ponajviše ogleda u tome što se njegova sveukupna poetska ali i prozna djelatnost smatraju posebnim pravcem u okviru književnosti, poznatim kao sumatraizam. Sumatraizam pripada ekspresionizmu, odnosno avangardi, ali pokazuje i svoje specifičnosti, koje se sam stvaralac potrudio eksplicitno izraziti svojim autopoetskim tekstovima „Objašnjenje Sumatre“ i esejem „Za slobodan stih“. Do konkretnih sličnosti, ali i razlika, koje sumatraizam ispoljava u odnosu na ekspresionizam i avangardu, najbolje se dolazi analitičkim pristupom svakom od njegovih ostvarenja ponaosob, ali se kao opšti utisak, važeći skoro za sva djela izdvaja upravo nova tematika, okrenuta ka ratnim dešavanjima i posljedicma koje su njima izazvane, a koji se ne očitavaju samo na društveno-političku sferu, već i na egzistencijalizam lirskog subjekta u svim njegovim stanjima. Način na koji se to ispoljava, osoben je, odnosno potupno je slobodan, i na polju metrike, sintakse, leksike, a takođe je i simboličan.

Literatura

1. Flaker, A. (1982). *Poetika osporvanja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Fridrih, Hugo. (2003). *Struktura moderne lirike*. Beograd: Svetovi.
3. Petković, N. (1988). *Dva srpska romana: studije o Nečistoj krvi i Seobama*. Beograd: Narodna knjiga.
4. Popović, B. (1997). *Antologija novije srpske lirike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Popović, T. (2007). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Logos art.
6. Suzuki, D. T. (1969). *Zen budizam i psihoanaliza*. Beograd: Nolit.
7. Vojičić-Komatina, O. (2023). *Crnogorska poezija između dva svjetska rata: doktorska disertacija*. Bijelo Polje. Ratkovićeve večeri poezije.
8. Vučković, R. (1979). *Poetika hrvatskog i srpskog ekspresionizma*. Sarajevo: Svjetlost.
9. Vučković, R. (2013). Istok u poeziji Miloša Crnjanskog. *Miloš Crnjanski: poezija i kometari*. Beograd, str. 85–99.
10. Živković, Dragiša. (1986). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit.
11. Živković, Dušan. (2017). *Avangardne tendencije u poeziji Vladimira Majakovskog i Miloša Crnjanskog*. Kragujevac: Nasleđe, str. 27–41.

Internet izvori:

1. [https://sr.wikipedia.org/srec/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D0%BA_\(%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B\)](https://sr.wikipedia.org/srec/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D0%BA_(%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B))
(pristupljeno jul, 2023)
2. <https://hiperboreja.blogspot.com/2011/03/sumatra-i-objasnjenje-sumatremilos.html>
(pristupljeno jul, 2023)
3. toaz.info-milo-crnjanski-za-slobodni-stih-pr_1d893ff4df-c4e3b6655793b341fc2dd9
(pristupljeno februar, 2023)

SUMATRAISM OF MILOŠ CRNJANSKI IN THE POETICS OF THE AVANT-GARDE

Abstract

There were turbulent social events during the first decades of the 20th Century. Consequently, they had influence on literature, the war had great effects on artists and their work. That all made a turning point in the history of literature known as an avant-garde. The Avant-Garde in the broadest sense meant re-evaluation of everything up to that period, its denial and on such basis building the new. The Avant-garde had great successes, but it was later divided into several movements. One that stands out is expressionism. Miloš Crnjanski created his own avant-garde art movement called Sumatraism. Namely, the relations among sumatrism and expressionism and avant-garde, their similarities and differences, qualities of sumatrism we attempt to present in this paper. We have based our research on *The Explanation of Sumatra* and essay *For the free verse*. Our research showed that sumatrism has been differentiated as a notion in relation to expressionism as a movement. It is not by chance that this phenomenon was found in the same poem, and the poet's consistent creation in both poetry and prose influenced other South Slav creators.

Keywords: *avant-garde, expressionism, sumatrism, The Explanation of Sumatra, For the free verse.*



NASTAVNO-VASPITNI RAD

Jovana KONČAR¹

ULOGA I ZNAČAJ NASTAVNIKA U IZVOĐENJU INDIVIDUALIZOVANE NASTAVE PRIRODE I DRUŠTVA

Rezime

Biti nastavnik u savremenoj nastavi iz predmeta Priroda i društvo postaje sve izazovnije. Očekivanja učenika, roditelja, stručne službe škole, ministarstava prosvjete i kulture su u konstantnom porastu, te nastavnici postaju sve otvoreniji za nove paradigme poučavanja i strategije učenja koje će omogućiti maksimalan razvoj svih učeničkih potencijala do ličnog maksimuma. Shodno tome, nastavnici u proces realizacije nastave iz predmeta Priroda i društvo uvode i individualizovanu nastavu.

Učenici koji usvajaju sadržaje prirode i društva međusobno se razlikuju po karakteru, predznanjima, hobijima, uspjehu u školi, porodičnim i materijalnim prilikama, brzini učenja, stilovima učenja, motivaciji. Nastavnik u izvođenju individualizovane nastave prirode i društva ima različite uloge. On je planer, programer, model socijalnog učenja, izvor informacija, evaluator efekata pedagoškog rada, instruktor, vaspitač, inovator i dr. Stoga, cilj našeg rada je da se detaljnije pristupi teorijskom sagledavanju uloga i značaja nastavnika tokom izvođenja individualizovane nastave iz predmeta Priroda i društvo.

Ključne riječi: *priroda i društvo, uloga i značaj nastavnika, individualizovana nastava.*

¹ Mr Jovana Končar, master razredne nastave, JU OŠ „Dositej Obradović“ Prijedor, Bosna i Hercegovina.

Uvod

Današnji metodičari, teoretičari i praktičari zagovaraju razvoj individualnih sposobnosti učenika za samoučenje, istraživanje, analizu i sintezu nastavnog rada, samoevaluaciju, kao i upravljanje procesima učenja. Stoga, savremena nastava prirode i društva traga za novim načinima, sistemima i modelima nastavnog rada koji će učenike motivisati za cjeloživotno učenje i praktičnu primjenu znanja.

Nastavnik je jedan od najvažnijih činilaca vaspitno-obrazovnog sistema. Ostvarivanje postavljenih ciljeva nastave prirode i društva zahtijeva drugačiju ulogu nastavnika u odnosu na tradicionalnu predavačko-prikazivačku ulogu, ali i nova znanja, sposobnosti, vještine i navike. Nastavnik svojim stručno-metodičkim usavršavanjem, osobinama ličnosti, organizacijom nastavnog rada, individualizovanim pristupom nastavi, saradnjom i međusobnim uvažavanjem učesnika nastavnog procesa doprinosi ostvarivanju ciljeva nastave prirode i društva, ali i doprinosi podizanju kvaliteta i efikasnosti vaspitno-obrazovnog sistema.

Učenici aktivnim radom na nastavnim sadržajima iz predmeta Priroda i društvo, koji su prilagođeni njihovim individualnim sposobnostima i sklonostima nastavne sadržaje proučavaju kao cjelinu zasnovanu na neposrednom iskustvu. U aktivnom odnosu prema znanju učenici se udaljavaju od zastarjelog predavanja i približavaju provođenju različitih aktivnosti koje će dovesti do aktivnog i kooperativnog učenja koje treba da uzima u obzir mogućnosti i interesovanja učenika.

Individualizacija nastave iz predmeta Priroda i društvo

Nastava prirode i društva tokom dugog niza godina bazirala se isključivo na podjednakim nastavnim sadržajima i podjednakim zadacima za sve učenike. Učenici su postavljeni u poziciju receptora već gotovih znanja koja vrlo često nijesu bila dorasla njihovim mogućnostima i interesovanjima ili su u drugom slučaju bila nedovoljno stimulativna i prevaziđena u misaonim strukturama učenika. Savremeni teoretičari i praktičari zagovaraju stav da svaki učenik ima urođene sposobnosti koje se tokom školovanja formiraju i razvijaju. „U današnje vrijeme potrebno je organizovati nastavu koja bi maksimalno zadovoljila mentalne sposobnosti učenika, koja bi se oslanjala na njihova prethodna znanja, tempo i način rada, temeljila vaspitno-obrazovne sadržaje na zanimanjima i motivaciji, te pratila i uvažavala specifične vrste reagovanja koje učenici ispoljavaju u procesu nastave i vaspitanja“ (Dunderović, Radovanović i Levi, 2009: 296). Stoga, pristup školi i svestranom razvoju učenika sve više se okreće procesima individualizacije nastave i nastavnih sadržaja. Pod pojmom individualizacija nastave

podrazumijeva se „didaktički princip koji obavezuje školu i nastavnike da nastavne ciljeve, sadržaje, metode, odnose i pomoć u nastavi prilagođavaju učenicu, da otkrivaju, uvažavaju i razvijaju naučno priznate razlike među učenicima i da nastoje da grupno poučavanje i učenje što više individualizuju, da učeniku omoguće relativno samostalno i samoinicijativno učenje, usklađeno sa društvenim, opštim zadacima nastave, da prepoznaju sopstveno stvaralačko mišljenje učenika i priznaju originalnost njegove ličnosti, da potpomažu njegove hobije, želje i potrebe iako one nemaju opšti značaj“ (Pedagoška enciklopedija, 1989: 108). Nastavni proces prirode i društva zasnovan na individualizaciji ostvaruje se uvođenjem individualizovane nastave koja se mora temeljiti na postavljanju zahtjeva različite težine koje će učenici nezavisno istraživati, samostalno ili zajedničkim radom, a tek onda ih uvrštavati u svoje kognitivne strukture.

Nastavni proces u individualizovanoj nastavi usmjerava se na svakog učenika pojedinačno, na njegove individualne sposobnosti, mogućnosti i interesovanja. Didaktičar Mladen Vilotijević navodi da se „pod pojmom individualizacije nastave podrazumijeva takva organizacija nastavnog rada koji se zasniva na individualnim razlikama među učenicima“ (Vilotijević, 2001: 187). Na taj način učenici se udaljavaju od prevaziđene pasivne objekatske pozicije, te zauzimaju aktivnu ulogu koja im omogućava kvalitetnija i cjelovitija znanja. Glavna briga u ovom odnosu je kvalitet rada koji se postiže podržavanjem psiho-fizičkih mogućnosti i potencijala učenika. U savremenom nastavnom procesu i usvajanju sadržaja iz prirode i društva neophodno je vršiti „individualizaciju nastave kako bi se zadovoljile razlike među učenicima u psihofizičkom razvoju i mogućnostima, interesovanjima, tempu rada, iskustvu i drugim osobinama“ (Vilotijević, 2000: 413). Razlike između učenika očituju se u brzini, nivoima mišljenja, predznanju, karakteru, motivaciji, fizičkim svojstvima, mentalnim sposobnostima, predznanjima, temperamentu.

Prirodne i društvene sadržaje nije moguće prilagođavati takozvanom „srednjem“ učeniku. Razlike između učenika jednog odjeljenja su brojne. Ogladaju se u sljedećem: „Hronološka dob (razlike u mjesecima), obrazovna dob (razlike u prethodnim znanjima i znanju učenika), potiču iz različitih socio-kulturnih sredina, mentalna dob – psihofizička razvijenost, neki uče brže, neki sporije, različiti tipovi pamćenja (vizuelni, akustički, motorički, kombinovani), različite asocijativne veze, način formiranja pojmova i kvaliteta, različita brzina napredovanja, motivacija, nivo aspiracije, tempo i brzina učenja, interesi i stavovi, dostignuća, razlike u temperamentu i karakteru, različit prilaz školskim obavezama, tj. odnos prema učenju“ (Stevanović, 1998: 204). Adekvatnu organizaciju nastavnog rada nije moguće izvršiti bez utemeljenja na individualnim razlikama između učenika. Identifikacija individualnih razlika postiže se na više načina: „nastavnik posmatra i prati razvoj učenika i vodi određenu dokumentaciju (učenički dosije,

bilješke, protokole), na osnovu pismenih i usmenih oblika izražavanja učenika (pismeni zadaci, domaći zadaci, pismene vježbe), na osnovu razgovora nastavnik – učenik, pomoću instrumenata objektivnog vrednovanja (testovi znanja, skale stavova, upitnici, intervjui, inventari radnih navika i dr.)“ (Lazarević, 2005: 51). Polazeći od individualnih psiho-fizičkih karakteristika svakog učenika, nastavnik utiče na stvaranje povoljne radne atmosfere u odjeljenju i pozitivnog stava prema usvajanju sadržaja prirode i društva, čime je omogućena diferencijacija i akceleracija nastavnog rada, poštovanje autonomije učenika.

Individualizovana nastava prirode i društva pruža učenicima mogućnost da poboljšaju svoje kvalitete radeći na zadacima koji su prilagođeni njihovom uzrastu, sposobnostima, interesovanjima. Pritom razlikujemo sljedeće didaktičko-metodičke modele individualizovane nastave: „individualizovana nastava primjenom nastavnih listića, nastava različitih nivoa složenosti, rad učenika na zadacima različite težine, individualno planirana nastava, mikronastava, programirana nastava (razgranati model) i kompjuterizovana nastava“ (Ilić, 2010: 163). Ostvarivanje ciljeva nastave prirode i društva kroz etape i faze, kroz modele individualizovane nastave zahtijeva, prije svega, didaktičko-metodički osposobljenog nastavnika spremnog za dalje učenje i nadograđivanje vlastitih znanja. Nastavnika koji će postavljati pred učenike zadatke koji će podsticati njihove misaone procese, ali i njihovu međusobnu saradnju i razmjenu ideja. Nastavnik će se pritom koristiti različitim oblicima individualizacije: „individualno planiranom nastavom i nastavom putem nastavnih listića, zadacima na više nivoa složenosti, individualizacijom primjenom programirane nastave, individualizacijom primjenom grupnog oblika nastave, individualizacijom računarskim obrazovnim softverom, individualizacijom primjenom ekspertnih sistema, individualizacijom primjenom vještačke inteligencije“ (Lazarević, 2005: 54). Nastavu prirode i društva potrebno je izvoditi uz aktivno učestvovanja učenika u nastavnom procesu, što se primjenom različitih oblika individualizovane nastave i ostvaruje. Nastavni proces se pritom udaljava od zastarjelih metoda vanjske motivacije zasnovanih na principu kazni ili nagrada, a kod učenika se razvija intrinzička (unutrašnja) motivacija za usvajanje nastavnih sadržaja. „Motivacija u razrednom učenju obuhvata sve ono što nastavnik može učiniti da bi povećao napore učenika i njihove želje da uče“ (Rakić, 1970: 9). Zahvaljujući unutrašnjim porivima i potrebama, učenici uče sopstvenim tempom, više se misaono angažuju, razvijaju mentalne kapacitete, afirmišu ličnost.

Individualizovana nastava usmjerena je ka učeniku i zasnovana je na prilagođavanju nastavnih sadržaja, potrebama i realnim mogućnostima učenika, te kao takva iskazuje mnoge prednosti u odnosu na tradicionalnu nastavu u kojoj se učenici prilagođavaju nastavnim sadržajima. Akademik prof. dr Jovan Đorđević ističe sljedeće prednosti individualizovane nastave:

- „Ukupna organizacija pretpostavlja veću slobodu i elastično prilagođavanje najšire shvaćenim uslovima i nastavnik može više da personalizuje rad sa učenicima izlažući šta i kako treba da uče. Tako je nastavnik u situaciji da mnogo bliže upravlja napredovanjem učenika i da pruži više tačnih procjena o teškoćama i načinima njihovog prevladavanja.
- Veće su mogućnosti variranja nastavnih sadržaja, nastavnih metoda i metoda učenja, kao i materijala za učenje.
- Postoji mogućnost da učenici različito raspodijele vrijeme za individualno učenje, odnosno uvažava se različita brzina učenja različitih učenika.
- Nastavnik je obavezan da priprema različite izvore i sredstva koja obezbjeđuju bolju efikasnost nastave.
- Nastavnik može tačnije da predvidi određene ishode kako u odnosu na upotrebene postupke i materijale, tako i u odnosu na same učenike“ (Đorđević, 1981: 197).

Kako bi izvukao maksimum znanja iz svakog učenika, nastavnik mora voditi računa da nastavni sadržaji i zadaci namjenjeni učenicima ne budu ni preteški ni previše lagani. Zadaci prilagođeni njihovim mogućnostima, kao i zadaci u zoni njihovog naprednog razvoja, omogućavaju obogaćivanje iskustva novim saznanjima, istovremeno razvijajući motivaciju, želju i interesovanje za dalja djelovanja na ovom području. Usvajanje nastavnih sadržaja prirode i društva primjenom individualizovane nastave rezultiraće znanjem jedino ukoliko se ona umrežava s drugim vrstama nastave, oblicima i metodama nastavnog rada, pri čemu nastavnik igra ključnu ulogu.

Uloga i značaj nastavnika u izvođenju individualizovane nastave prirode i društva

Kako se kroz istoriju mijenjao položaj učenika, tako se istovremeno mijenjao položaj nastavnika, ali i njegova uloga. Te promjene omogućile su različite reforme školstva koje su često bile podložne negativnim trendovima prenošenja znanja, bez mogućnosti promišljanja i selekcije informacija, a potom i njihovog vrednovanja. Savremena nastava prirode i društva može se pohvaliti udaljavanjem od tradicionalnih vrijednosti i paradigmi učenja i primicanju sposobnostima učenika putem angažovanog nastavnika koji teži samovrednovanju, permanentnom učenju i individualizovanoj nastavi. Shodno tome, možemo reći da nastavnik u savremenoj nastavi prirode i društva ostvaruje sljedeće poslove i zadatke:

- „vrši izbor, analiziranje i raspoređivanje nastavnih sadržaja, odnosno izrađuje godišnje i tematske planove, te planove za pojedine nastavne jedinice (funkcija planera),

- određuje opsežnost i dubinu nastavnih sadržaja (didaktička transformacija naučnih, umjetničkih, tehničko-tehnoloških sadržaja u predmetno-nastavne sadržaje), te ih primjerava mogućnostima učenika (funkcija programera),
- bira, priprema i primjenjuje oblike i metode nastavnog rada, kao i nastavna sredstva i tehnička pomagala za izvođenje obrazovnog procesa (funkcija organizatora i realizatora),
- organizuje, izvodi, vodi i usmjerava nastavni proces (funkcija voditelja, savjetodavca i vaspitača),
- vrednuje tokove i rezultate nastavnog rada, odnosno praćenje, ispitivanje i ocjenjivanje rada i uspjeha učenika (funkcija dijagnostičara i verifikatora)“ (Branković i Mandić, 2003: 110).

Prilikom pripremanja, izvođenja i usmjeravanja nastavnog procesa neophodno je da nastavnik polazi od opštih i specifičnih sposobnosti učenika, različitih predznanja, stilova učenja, obogaćujući na taj način ne samo znanje učenika o prirodnim i društvenim fenomenima nego i razvijajući sposobnost potpunijeg razumijevanja pročitano, usmenog i pismenog izražavanja zapažanja, misli i ideja, racionalizaciju tempa učenja, efikasniju adaptiranosti na različite uslove rada.

Nastavnik u svom vaspitno-obrazovnom radu u okviru individualizovane nastave prirode i društva ostvaruje različite uloge. Nastavnik u svom radu vrši sljedeće uloge: „predavač, didaktičar, vaspitač, savjetnik, instruktor, stručnjak, autoritet, posrednik, kontrolor, rukovodilac, terapeut, dijagnostičar, motivator, koordinator, elaborator, istraživač, stimulator, nadzornik, evaluator, verifikator, menadžer, prezentator, demonstrator, izlagač, upućivač, konsultant, organizator, intelektualni vođa, pomagač, edukator, stručni vodič, mentor, medijator, kooperant, vođa, partner, pedagog, socijalni psiholog, klinički psiholog, model, javni radnik, instruktor, kritičar, inovator, prognostičar, programer, kreator, ideolog, saradnik, partner, realizator, animator, informator, komentator, inicijator, analitičar, stvaralac, dizajner, tehničar“ (Danilović, 2011: 237). Pritom nastavnik poprima uloge prijatelja, inovatora, saradnika, koordinatora, a njegova uloga prenosioca „gotovih“ znanja zamjenjuje se ulogom usmjerenom na razvoj kreativnih i stvaralačkih potencijala ličnosti učenika, trajnih i cjelovitih znanja, u skladu s individualnim mogućnostima učenika. „Možemo izdvojiti sljedeće uloge nastavnika: didaktičar, vaspitač, naučno-nastavna uloga, dijagnostičar, instruktor aktivne nastave, koordinator, kreator novih interpersonalnih odnosa, graditelj emocionalne klime u odjeljenju, nastavnik u aktivnom ciljnom učenju“ (Sužić i sar., 1999: 44). Nastavnik prilikom izvođenja individualizovane nastave prirode i društva prestaje biti samo posrednik između nastavnih sadržaja i učenika, te počinje posmatrati nastavni proces kao interakciju između učenika, nastavnika i nastavnih sadržaja.

U osnovi individualizacije nastave prirode i društva postoje razlike među učenicima koje mogu biti intelektualne, fizičke, moralne, obrazovne, religijske, emocionalne. „Identifikacija i dijagnoza su postupci kojima se u pedagoškom procesu mogu da uoče individualne razlike među učenicima u njihovom psihološkom i fiziološkom razvoju, otkriju posebne sklonosti, interesovanja i sposobnosti, kao i posebne teškoće u učenju i zaostajanje u razvoju pojedinih učenika (identifikacija) i bliže upoznaju vrste i priroda tih razlika i njihovih uzroka (dijagnoza)“ (Marić, 1973: 8). Nastavnik prvenstveno mora dobro da poznaje svoje učenike i da identifikuje individualne razlike među njima kao i uzroke tih razlika, što nije jednostavan zadatak.

U svom vaspitno-obrazovnom radu nastavnik mora da poštuje principe na kojima se zasniva individualizovana nastava. Principi na kojima treba da se zasniva individualizovana nastava su sljedeći: „princip socijalne prihvaćenosti i podrške, princip rane prevencije i rehabilitacije, princip individualnosti, princip funkcionalnog razvijanja sposobnosti i princip stimulacije i kompenzacije“ (Suzić, 2008: 45). Nastavnik koji svoj rad zasniva na principima individualizovane nastave, permanentno prati uspjeh učenika, njihove radne navike, oscilacije u radu i motivaciji, korištenje različitih izvora znanja, na taj način razvijajući učenikove potencijale do individualnih maksimuma i zadovoljavajući potrebe svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Poželjno je da pritom nastavnik ispoljava sljedeće osobine: „da razumije učenike, da je dobar saradnik, da se demokratski odnosi prema učenicima, strpljiv, sa širokim interesima, prijatne vanjštine, u kontaktu blag i da ima smisao za humor, da je staložen i dosljedan, zanima se za probleme djece, da ima sposobnost prilagođavanja, da pravilno dodjeljuje pohvale i da je spretan u nastavi“ (Strugar, 1993: 70). Koja osobina nastavnika ili koja kombinacija osobina nastavnika će se pokazati kao najefikasnija u individualizovanoj nastavi prirode i društva zavisi od uzrasnog nivoa učenika, nastavnog sadržaja, intelektualnog, moralnog, emocionalnog, radnog i socijalnog razvoja učenika.

Nastavnik mora konzistentno da se priprema, teorijski i praktično, za individualizaciju nastave prirode i društva, da prati napredovanje učenika u procesu usvajanja sadržaja, kako bi upoznao njihove psihofizičke sposobnosti i pripremio adekvatne strategije za njihov razvoj. Zbog toga je potrebno da posjeduje i određene nastavničke kompetencije. Kada je riječ o kompetencijama savremenog nastavnika, Mirčeta Danilović navodi da se od nastavnika „realno i nerealno zahtijeva i očekuje: temeljna stručnost za vršenje posla, pedagoško i psihološko obrazovanje, didaktičko-metodička, socijalno-etička pripremljenost i obučenosť, kulturno ponašanje, moralne i opšte ljudske osobine, opšta informisanost, opšta kultura, poznavanje filozofije pedagoškog rada, posjedovanje motivacije za nastavnički poziv, intelektualne sposobnosti, mogućnost prilagođavanja i

komuniciranja sa učenicima, roditeljima, kolegama, institucijama, poštovanje tradicije, razvijanje humanističkih odnosa, vrednovanje ljudskih ulaganja i postignuća, shvatanje uloge nastavne djelatnosti za razvoj mladih, razvijanje slobode, poznavanje kompjuterske, informatičke i medijske tehnike i tehnologije“ (Danilović, 2011: 236). Govoreći o pedagoškim kompetencijama nastavnika za izvođenje nastave prirode i društva, razlikujemo poznavanje cjelokupnog vaspitno-obrazovnog procesa (širi smisao pedagoških kompetencija) i vaspitni stil nastavnika (uži smisao pedagoških kompetencija).

Svaki učenik, koji usvaja nastavne sadržaje prirode i društva posredstvom individualizacije nastavnih sadržaja, dobija šansu za adekvatno formiranje vlastite ličnosti i svojih razvojnih maksimuma, što se postiže slobodom i fleksibilnošću nastavnog procesa. „Individualizovana nastava je takav didaktički sistem u kojem se nastavni zahtjevi usklađuju sa individualnim mogućnostima učenika“ (Lazarević, 2005: 48). Prezentujući sadržaje prirode i društva putem individualizovane nastave, nastavnik izaziva kod učenika zadovoljstvo u radu i povećanu intrinzičku motivaciju, jer su sadržaji i zadaci koje prezentuje učenicima u skladu s njihovim psiho-fizičkim i uzrasnim karakteristikama, što dovodi do poboljšanja uslova za rad, veće kreativnosti učenika, istaknutijih čulnih doživljaja, socijalizacije, interakcije, povećane motoričke aktivnosti, logičkog pamćenja, ugodne i podsticajne atmosfere unutar učionice, konstruktivnog rada, saradnje i prijateljstva između učesnika nastavnog procesa. „Kroz čitav naš budni život, pa čak i u snovima, prepoznajemo ljude i imamo posla s ljudima kao izdvojenim, određenim i jedinstvenim individuama“ (Olport, 1969 : 12). Nastavu prirode i društva ne smije da karakteriše uloga nastavnika koja je usmjerena na proces prenošenja već gotovih znanja, a ne na učenikove mogućnosti, potrebe, predznanja, sklonosti, jer u takvom radu nije moguće izbjeći jednosmjernu komunikaciju nastavnika sa učenicima. „Da bismo naučili zašto se neko ponaša na određeni način ili kako neko shvata, misli ili osjeća, potrebno je znati kako on interpretira svijet“ (Fulgosi, 1987: 277). Poznavanje i prihvatanje individualnih mogućnosti učenika omogućuje i učeniku i nastavniku da se orijentišu na kvalitet znanja koje učenik posjeduje i usvaja, ali i na primjenu znanja u novim nastavnim i realnim životnim situacijama. Zasnivanje nastavnog procesa na podjednakim zahtjevima i zadacima za sve učenike ostavlja mnoge posljedice na učenike. „Posljedice na cjelokupan kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djece u takvim, izrazito nepovoljnim uslovima, znatno su teže od samog školskog neuspjeha. Kod nepripremljenih učitelja i nastavnika razvijaju se negativni stavovi i otpor prema djeci koja se po bilo čemu razlikuju od prosjeka. Ti se stavovi prenose i na druge učenike, a negativno se odražavaju i na svijest i ponašanje učenika“ (Hrnjica, 1997: 7). Djelotvorno učestvovanje učenika u usvajanju nastavnih sadržaja prirode i društva podstiče slobodan

razvoj učenika, humanističke vrijednosti, međusobno uvažavanje, socijalnu prihvaćenost i interakciju. Nastavnici moraju prihvatiti važnost i plemenitost svoje profesije, jer vaspitanje i obrazovanje može da bude uspješno samo ako nastavnici shvate da su oni ti koji vaspitno-obrazovni sistem drže u „svojim rukama“, ako shvate da je njihova uloga da stimulišu različitost i inicijativu u radu, a ne jednoličnost i pasivnost.

Nastava prirode i društva koja je koncipirana na principima individualizovane nastave stavlja učenike i nastavnika u potpuno drugi odnos i relacije. „Dužnost nastavnika nije da daju, a učenika da primaju znanja. Nastavnici treba da pripremaju, obezbjeđuju, pokreću i usmjeravaju sticanje znanja, a učenici da se u taj proces što uspješnije uključuju“ (Bakovljević, 1983: 19). Nastavnik u individualizovanoj nastavi preuzima ulogu usmjerivača u procesu usvajanja nastavnih sadržaja, a odnos između njega i učenika karakteriše dvosmjerna komunikacija kroz koju učenici dolaze do cjelovitog znanja vlastitim aktivnostima, čime se postiže jasnoća nastavnih sadržaja i ostvarivanje subjektivnog identiteta učenika. „Velika odgovornost nastavnika vezuje se za izradu i odabir nastavnog materijala, testova provjere, ali i svih drugih aktivnosti koje su potrebne za sticanje znanja, vještina i sposobnosti“ (Đurović i Grujić, 2008: 394). Primjenom individualizovane nastave nastavnik ostvaruje postavljene ciljeve savremene nastave prirode i društva kroz izgradnju interpersonalnih odnosa, kreiranje stvaralačkih potencijala učenika, iniciranje vaspitne aktivnosti, modelovanje kognitivne sposobnosti, emancipovanje svih učesnika nastave, kroz istovremeno integrisanje psihomotornog, kognitivnog i afektivnog razvoja učenika.

Nastavnik definiše i postavlja ciljeve individualizovane nastave prirode i društva, a potom priprema jasne i konkretne zadatke, što stavlja učenika u centar vaspitno-obrazovnog procesa, te dovodi do osposobljavanja učenika za povezivanje znanja u cjelovit sistem i permanentno obrazovanje. Nastavnik prestaje da bude dominantna u nastavnom procesu, a u prvi plan stavlja se partnerski odnos između nastavnika i učenika. „Iako je u partnerskom odnosu u nastavi prisutna asimetrija u korist nastavnika, veoma je važan kontrolisan nivo dominacije nastavnika. Ukoliko je nivo dominacije nastavnika veoma visok, onda se smanjuju aktivnost, odgovornost, inicijativnost i kreativnost učenika. Ako nastavnik prepusti djecu samu sebi, efekti učenja i socijalizacije biće niski. Koliko će nastavnik intervenisati, zavisiće od sadržaja aktivnosti u nastavi, kao i od uzrasta i zrelosti učenika“ (Pavlović, 2004: 157). Nastavnik u individualizovanoj nastavi prirode i društva zauzima ulogu mentora, savjetnika, izvora informacija, promotera, organizatora, stavlajući na taj način naglasak na samovrednovanje, razvoj ličnosti učenika u skladu s njihovim mogućnostima i interesovanjima, sticanje vještina i stvaranje navika koje su u skladu s individualnim mogućnostima i potencijalima učenika određenog uzrasta.

Zaključak

Promjene društvenih prilika utiču na promjene u nastavnom procesu. Nastava prirode i društva u svjetlu današnjih naučnih, društvenih, tehničko-tehnoloških promjena ne može biti fokusirana na takozvanog „prosječnog“ učenika, jer u jednom odjeljenju ne možemo pronaći dva učenika koji imaju ista fizička svojstva, mentalne sposobnosti, fond predznanja, istu motivaciju, strategije učenja, tempo usvajanja novih znanja, nivo stvaralaštva. Shodno tome, nastavnik u izvođenje nastavnog procesa implementira individualizovanu nastavu, u cilju prilagođavanja nastavnih sadržaja, strategija, oblika i metoda nastavnog rada učeniku, a u cilju razvoja individualnih sposobnosti učenika do ličnih maksimuma.

Nastavnik ne samo da se konzistentno i sistematski, teorijski i praktično priprema za izvođenje individualizovane nastave, već kontinuirano prati rad i napredak učenika; omogućava učenicima da dobiju povratnu informaciju o svom angažmanu i rezultatima, čime postiže znatno bolje rezultate u vaspitno-obrazovnom procesu. Nastavnik pritom postavlja sebi jasan cilj – osposobiti učenike za „učenje učenja“ kroz intrinzičnu motivaciju i zadatke koji su prilagođeni individualnim potrebama i mogućnostima učenika, koji su u zoni naprednog razvoja, što će dovesti do erupcije učeničkih potencijala, mogućnosti i njihovog stvaralačkog mišljenja, kao i kognitivnog, emocionalnog i društvenog razvoja.

Literatura

1. Bakovljević, M. (1983). *Suština i pretpostavke misaone aktivizacije učenika*. Beograd: Prosveta.
2. Branković, D., Mandić, D. (2003). *Metodika informatičkog obrazovanja*. Beograd: Mediagraf.
3. Danilović, M. (2011). Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrijednost, tj. mjera, savršenog i svestrano obrazovanog čovjeka. *Zbornik radova 6. međunarodnog simpozijuma Tehnologija, Informatika i Obrazovanje za društvo učenja i znanja Tehnički fakultet Čačak*, 235–250.
4. Dunderović, R., Radovanović, I., Levi, S. (2009). *Upravljanje razredom – Psihološki i pedagoški aspekti upravljačke funkcije nastavnika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
5. Đorđević, J. (1981). *Savremena nastava – organizacija i oblici*. Beograd: Naučna knjiga.

6. Đurović, Lj., Grujić, Lj. (2008). Učenje na daljinu. *Tehnika i informatika u obrazovanju*, 8, 392–396.
7. Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Hrnjica, S. (1997). *Dijete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi: dijete sa posebnim potrebama*. Beograd: Učiteljski fakultet.
9. Ilić, M. (2010). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
10. Lazarević, V. (2005). Individualizovana nastava. *Obrazovna tehnologija*, 2, 50–64.
11. Marić, D. (1973). *Individualizovana nastava – vrste nastave*. Beograd: Zavod za osnovno obrazovanje i vaspitanje nastavnika SR Srbije.
12. Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Prosveta.
13. Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao faktor podsticanja učenja i kognitivnog razvoja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 156–171.
14. *Pedagoška enciklopedija 1* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Rakić, B. (1970). *Motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
16. Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. Tuzla: R & S.
17. Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
18. Suzić, N. (2008). Inkluzija u očima nastavnika. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 1, 1–13.
19. Suzić, N., Stojaković, P., Ilić, M., Branković, D., Milijević, S., Krneta, D. i saradnici (1999). *Interaktivno učenje*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banja Luci.
20. Vilotijević, M. (2000). *Didaktika I*. Beograd: Naučna knjiga.
21. Vilotijević, M. (2001). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE TEACHER IN THE INDIVIDUALIZED TEACHING OF NATURE AND SOCIETY

Abstract

Teaching Nature and Society today has become very challenging. Students, parents, school management, ministries of education and cultures grow very big expectations from Nature and Society teachers. On the other hand teachers are more open to new paradigms of learning and learning strategies that will enable maximum development of students capabilities as well as their own maximum development. So, teachers contribute also to these objectives through the teaching of Nature and Society and introduce individualized teaching.

Students acquire Nature and Society contents although they have different levels of fore-knowledge, hobbies, success in school, family and financial status, learning speed, learning styles, motivation. Teachers have different roles during teaching. He is planner, programmer, learning model, source of information, evaluator of pedagogic effects, instructor, educator, innovator etc. The aim of our paper is to study the role and importance of teachers during conducting classes of Nature and Society through individualized teaching.

Keywords: *Nature and Society, role and importance of teacher, individualized teaching.*

Enida NURKOVIĆ AVDIĆ¹
Emir AVDIĆ²

PRIMJENA NASTAVNIH IGARA U PROCESU IZUČAVANJA JEZIKA

Rezime

Nastavne igre predstavljaju efikasnu i interaktivnu strategiju za učenje jezika koja omogućava integraciju elektronskih i klasičnih metoda u nastavnom procesu. Ova kombinacija pruža učenicima raznovrsne prilike za razvoj jezičkih vještina, učenje vokabulara, gramatike i kulture jezika na zabavan i motivirajući način. Elektronske platforme pružaju bogate resurse u vidu jezičkih igara, zagonetki, kvizova i audio-materijala, koji olakšavaju učenje i angažuju učenike. Integracija ovih elektronskih metoda sa klasičnim metodama nastave omogućava personalizovano učenje, praćenje napretka učenika i bolje razumijevanje jezika. Kroz nastavne igre, nastavnici mogu stvoriti dinamično okruženje za učenje i inspirirati učenike da aktivno učestvuju u procesu usvajanja jezičkih vještina. Ova kombinacija tradicionalnih i digitalnih metoda čini učenje jezika efikasnijim i privlačnijim za sve učesnike obrazovnog procesa.

U ovom radu istražićemo raznolikost i prednosti implementacije nastavnih igara: didaktičke digitalne igre i tradicionalni oblici igara, kako bismo bolje razumjeli ovu dinamičnu oblast obrazovanja.

Ključne riječi: *nastavne igre, motivacija za učenje, Wordwall, Auditorix...*

¹ Enida Nurković Avdić, profesorica Crnogorskog-srpskog, bosanskog i hrvatskog jezika i književnosti, Srednja stručna škola Rožaje.

² Emir Avdić, profesor njemačkog jezika i književnosti, OŠ „25. maj“ Rožaje.

Uvod

U današnjem, digitalnom, dobu nastava je doživjela značajnu transformaciju. Kombinacija tradicionalnih nastavnih metoda i savremenih tehnoloških inovacija postala je ključna za postizanje dobrih rezultata u oblasti obrazovanja. Jedan od mnogobrojnih načina kombinovanja tradicionalnih i savremenih nastavnih metoda jeste primjena nastavnih igara, koje se mogu izvoditi kako s elektronskim pomagalima, tako i bez njih. Ovakav pristup obrazovanju nameće pitanja njihove efikasnosti, praktičnosti i trajnih uticaja na učenike.

Uzimajući u obzir rastući broj dostupnih tehnoloških resursa i njihovu sveprisutnost u današnjem društvu, postavlja se pitanje kako se tradicionalne metode obrazovanja usklađuju s ovim digitalnim izazovima. Nastavne igre, kao spoj tradicionalnog i savremenog pristupa, nude dinamičan način učenja koji može privući pažnju današnjih učenika i prilagoditi se njihovim sve zahtjevnijim potrebama. Međutim, kako bismo efikasno iskoristili prednosti ove metode, moramo pažljivo osmisliti kako da ih primjenjujemo primjenjujemo, bilo da koristimo elektronske uređaje ili se oslanjamo na klasične metode.

Uloga nastavnika

Nastavnik igra ključnu ulogu u postizanju efikasnog učenja i prenošenju znanja, a nastavne igre su alati i strategije koje mu omogućavaju da obogati svoje metode i pristupe nastavi. On ima ključnu ulogu u procesu planiranja, implementiranja i evaluacije nastavnih igara. On je kreator i realizator nastavnog procesa u učionici. Takođe je inicijator novih ideja i primjer zdravog kritičkog razmišljanja.

Bilo da se radi o izučavanju odnosno podučavanju stranog ili maternjeg jezika, koristeći iskustvo nadograđeno modernom tehnologijom, nastavnik u radu s učenicima može postići odlične rezultate. Razlozi za to su mnogobrojni. Nastavnik, bogat iskustvom koje je nadograđeno znanjima iz savremene tehnologije, može učenike podučiti da bolje razumiju jezik. To iskustvo mu ujedno koristi da se lakše i bolje prilagodi različitim stilovima učenja kod učenika. Osim toga, upotreba tehnologije u nastavi, kao što su digitalne igre i onlajn resursi, može poboljšati interaktivnost i zainteresovanost učenika, čineći nastavu jezika efikasnijom. Nastavnici imaju važnu ulogu u primjeni nastavnih igara, koju je moguće analizirati iz različitih perspektiva. U nastavku ćemo pomenuti neke, kao što su:

Motivacija za učenje. Nastavnici mogu koristiti igre kao sredstvo za motivaciju učenika. Kroz zabavno i interaktivno učenje, mogu povećati angažovanost i interesovanje učenika za gradivo.

Prilagodavanje igara različitim učenicima. Nastavnici treba da prilagode igre različitim stilovima učenja i nivoima sposobnosti učenika kako bi svi imali koristi od igre.

Integracija tehnologije. Ako su igre elektronske, nastavnici bi trebalo da znaju kako da ih uključe u nastavu i obezbijede pristup odgovarajućim tehnološkim resursima.

Etika i vrijednosti. Nastavnici mogu koristiti igre kako bi podstakli razgovor o etičkim pitanjima i vrijednostima. Igre mogu posjedovati scenarije u kojima učenici moraju donositi moralno obazrive odluke.

Odgovornost i bezbjednost. Nastavnici su odgovorni za bezbjednost učenika tokom igara i moraju obezbijediti sigurno okruženje za njihovo odvijanje.

Profesionalni razvoj. Nastavnici moraju biti spremni na kontinuirani profesionalni razvoj kako bi se osposobili za efikasno korišćenje nastavnih igara u svom radu.

Evaluacijska perspektiva. Ova perspektiva odnosi se na procjenu efikasnosti nastavnih igara u postizanju obrazovnih ciljeva. Nastavnici prate napredak učenika tokom igara, ocjenjuju njihova postignuća i koriste povratne informacije kako bi unaprijedili nastavu. Nastavnici takođe trebaju razmotriti efikasnost nastavnih igara kao alata za učenje i prilagoditi svoj pristup na osnovu rezultata evaluacije.

Nastavne igre u kontekstu jezičkog obrazovanja

Igre se, kada je riječ o časovima na kojima se izučava određeni jezik, bilo da je maternji ili strani jezik, mogu podijeliti u dvije kategorije. Prva kategorija igara su igre koje nijesu digitalnog karaktera. Takve igre se još nazivaju i tradicionalne igre. Veoma su rasprostranjene i popularne. Međutim, u posljednje vrijeme djecu sve više interesuju pametni telefoni i virtuelne igrice. Naravno da bi nastavnik to trebalo da iskoristi i poveže s tradicionalnim načinom učenja.

Tradicionalne nastavne igre

U svijetu ubrzanog tehnološkog napretka i sveprisutnih digitalnih uređaja, tradicionalne nastavne igre predstavljaju dragocjenu i nezamjenjivu komponentu obrazovnog iskustva. Ove igre, koje nemaju digitalni karakter, donose sa sobom duboko ukorijenjene vrijednosti koje su se prenosile sa generacije na generaciju. One ne samo da pružaju djeci zabavu, već i podstiču razvoj ključnih vještina kao što su saradnja, kritičko razmišljanje i kreativnost.

„Značaj igre za čoveka bio je shvaćen još u antičkom periodu. Igre su bile u središtu društvenog života i imale su religiozno-politički karakter. U Staroj Kini imperator je otvarao igre i učestvovao u njima. U Starom Egiptu su deca poučavana računanju kroz igru i zabavu. U Staroj Grčkoj su igre bile sastavni deo

obreda, i iz takvih igara je nastala tragedija. Platon se zalagao da se u vaspitanju dece, naročito najmlađih, koristi igra.“ (Mirković, 2007: 65)

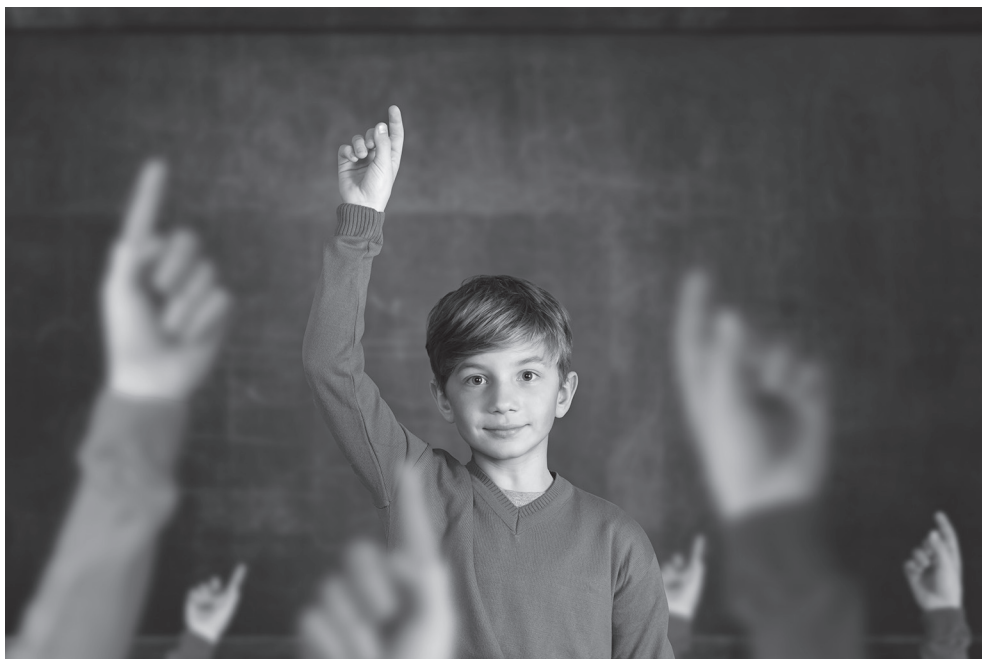
Naredni dio rada posvećen je tradicionalnim nastavnim igrama u izučavanju jezika.

Nastavna igra *Skrivena riječ*

Ova igra može se implementirati kod više gramatičkih jedinica.

Sinonimi i antonimi.

U toku obrade gramatičke jedinice sinonimi, nakon što smo djeci objasnili pojmove sinonimi i antonimi, pokazaćemo im nekoliko fotografija.



Slika 1. *Učenik na času*

Učenici imaju zadatak da kažu koga ili šta vide na slici (slika 1). Jedan od učenika će odgovoriti da je osoba na slici dječak ili učenik, nakon čega će nastavnik postaviti sljedeće pitanje: Kako još nazivamo učenika ili učenicu? Očekivani odgovor je „đak“. Nastavnik će podsticati učenike da sami dođu do zaključka šta su sinonimi. Nakon što smo razjasnili pojam sinonimi prelazimo na antonime. Nakon objašnjenja pojma antonimi, podijeliti djeci nove kartice.

Na karticama (slika 2), nalaze se riječi suprotnog značenja. Učenici izvlače po jednu karticu, nakon čega jedan učenik pročita riječ sa svoje kartice. Nakon toga učenik koji ima karticu na kojoj se nalazi antonim pročitane riječi, pročitace

svoju. Na primjer, učenik A se javlja i kaže „veliko“, a učenik kod kojeg se nalazi riječ „malo“ treba da se javi i kaže da ima antonim za riječ „veliko“, i da ga pročita.

Ove nastavne igre mogu biti primijenjene i na časovima stranih jezika radi bogaćenja leksičkog fonda.

Ovaj oblik igre može se primijeniti na dva različita načina. Prvi način podrazumijeva da svaki učenik kaže primjer za antonim. Druga varijanta podrazumijeva da nastavnik izradi kartice na kojima će se nalaziti ilustracije. Ova izuzetno zanimljiva igra podstiče kreativnost kod učenika, a jedan od njenih rezultata može biti i povećano interesovanje za pisanjem eseja. Osnovni cilj upotrebe ovakvih nastavnih igara jeste unapređenje vještina pisanja, posebno fokusiranih na razvoj kompetencija za pisanje eseja.

Igre poput „složi priču“ imaju dublji pedagoški značaj ne podstiču samo kreativnost i aktivno učestvovanje učenika, već i pružaju priliku za sistematično razmišljanje o konstrukciji narativa i strukturi eseja.

Nastavna igra Složi priču

Cilj: Razviti vještine pisanja eseja i kreativnog razmišljanja

Potrebni materijal: kartice sa ključnim riječima (npr. „avantura“, „tajna“, „šuma“, „izgubljen“, „neprijatelj“, „neobično“, „iznenađenje“ itd.), papir i olovka

Koraci: priprema materijala, izbor kartica, početak igre, rotiranje priča, nastavak priče, završetak priče, prezentovanje priče odjeljenju

Priprema materijala: Napraviti kartice sa ključnim riječima i rasporediti ih na stolu.

Svaki učenik bira jednu karticu sa stola.

Započnimo priču: Neka učenici započnu svoje priče koristeći riječ sa kartice koju su izabrali. Na primjer, ako je neko dobio karticu sa riječju „avantura“, neka započne i razvije priču koristeći tu riječ.

Rotiranje priča: Nakon određenog vremena, reći učenicima da zamijene priču sa drugom koji se nalazi sa desne strane. Svaki učenik sada nastavlja priču koju je prethodno započeo njegov drug ili drugarica, koristeći ključnu riječ sa kartice koju je dobio.



Slika 2. Antonimi

Nastavite priče: Ohrabriti učenike da budu kreativni i razvijaju svoju priču na način za koji vjeruju da je zanimljiv. Mogu koristiti sve elemente priče: likovi, radnja, mjesto radnje, konflikti i rješenja, kako bi izgradili svoje eseje.

Završetak priča: Nakon što su kartice rotirane nekoliko puta, dati znak učenicima da završe svoje priče i kartice vrate učenicima koji su ih izvukli.

Dijeljenje priča: Neka svaki učenik pročita svoju priču pred razredom. Ova igra će rezultirati novim kreativnim pričama koje su nastale na osnovu iste ključne riječi.

Ova igra podstiče kreativnost i saradnju među učenicima, a svaka priča je jedinstvena zbog različitih pristupa i interpretacija ključne riječi. Osim toga, pomaže u razvoju vještina planiranja priče, pisanja eseja i razmišljanja o narativnoj strukturi.

Pomoću ovakvih igara, učenici vježbaju kreiranje koherentnih i smislenih priča ili eseja na temelju odabranih ključnih riječi. Ovo pomaže učenicima da razvijaju sposobnost planiranja i organizacije misli; identifikuju teme i razvijaju argumente u svojim esejima.

Nastavna igra *Kompletiraj biće*

Ova nastavna igra je odlična za učenje različitih djelova tijela čovjeka ili životinja. Proces igre podrazumijeva da nastavnik, pomoću ilustracija, upozna učenike s djelovima tijela živih bića (čovjeka ili životinja).

Priprema materijala: Nastavnik koristi tablu ili priprema veliki papir koji postavlja na vidljivo mjesto u učionici. Takođe, priprema kartice s nazivima djelova tijela.

Objašnjenje pravila: Nastavnik objašnjava djeci pravila igre. Reći će im da će zajedno nacrtati ljudsko tijelo na tabli koristeći kartice s nazivima djelova tijela.

Izbor kartica: Djeca biraju kartice s nazivima djelova tijela (na primjer, glava, ruke, noge, stomak itd.).

Postavljanje kartica: Svako dijete uzima po jednu karticu i postavlja je na tablu na odgovarajuće mjesto.

Nastavljanje igre: Djeca biraju preostale kartice na kojima su napisani nazivi djelova tijela i postavljaju ih na tablu sve dok se ne nađu na odgovarajućem mjestu. Nastavnik ih napominje da pažljivo biraju i razmišljaju o tome gdje treba postaviti karticu.

Diskusija i učenje: Recimo da na času njemačkog jezika, tokom igre, nastavnik može voditi diskusiju o svakom dijelu tijela, objašnjavati njihove funkcije i povezivati ih s odgovarajućim nazivima na njemačkom jeziku. Na primjer, kada učenik postavlja karticu na kojoj piše „noge – Beine“, nastavnik može dati primjer na njemačkom jeziku – rečenicu o funkcijama tih djelova tijela.

Na primjer: *Wir brauchen Beine um zu laufen.* → Noge su nam potrebne da bismo hodali.

Zaključak igre: Kada djeca završe s određenim dijelom igre, zajedno mogu razgovarati o tome kako su postavili kartice na odgovarajuće mjesto. Ovo može uključivati i vježbu koja podrazumijeva ponavljanje naziva djelova tijela na njemačkom jeziku.

Ova igra pomaže djeci da nauče nazive djelova tijela i njihove funkcije na zabavan način. Takođe, podstiče saradnju i razgovor u učionici.

Zapažanje: Ova vrsta igre se u izučavanju stranih jezika može upotrijebiti kod različitih lekcija kao što su: djelovi tijela, garderoba, hrana, priroda, oprema i alati i slično, proširujući tako vokabular u različitim kontekstima.

Nastavna igra *Crtački izazov*

Ova aktivnost je pogodna za učenike šestog razreda, koji prvi put izučavaju drugi strani jezik, u ovom slučaju je to njemački. Može se koristiti i kao sredstvo za provjeru njihovog znanja. Za izvođenje ove igre potrebna je tabla i kreda, po mogućnosti u boji, pošto djeca vole da crtaju.

Cilj igre: Cilj igre je podstaći učenike na upotrebu i primjenu riječi koje su naučili na zabavan način tokom prethodnih časova.

Potrebni materijal: krede ili markeri za crtanje na tabli. Lista riječi ili pojmova koje bi učenici trebali prethodno naučiti kako bi bili u potpunosti spremni za ovu igru.

Priprema: Nastavnik priprema listu riječi ili pojmova koje su učenici naučili tokom prethodnih časova. Ove riječi će biti osnova za igru.

Izbor učenika: Na početku časa nastavnik bira učenika koji će započeti igru.

Prvi zadatak: Učenik treba da izabere jednu riječ ili pojam sa liste koju je nastavnik pripremio. Nakon toga učenik na tabli crta ono što označava riječ koja se nalazi na kartici.

Pored crteža, učenik treba da napiše riječ koja se nalazi na kartici na mater-njem i stranom jeziku koji izučava. Ako učenik pravilno odgovori, dobija bod. Ukoliko učenik dva puta tačno odgovori, dobija plus. Ova metoda podstiče dodatno interesovanje za učestvovanje u igri kao i aktivnost učenika.

Igra može biti proširena dodatnim zadatkom – da učenici sastave rečenicu pomoću riječi koju su dobili ili kombinacijom riječi sa kartica koje su tokom časa koristili.

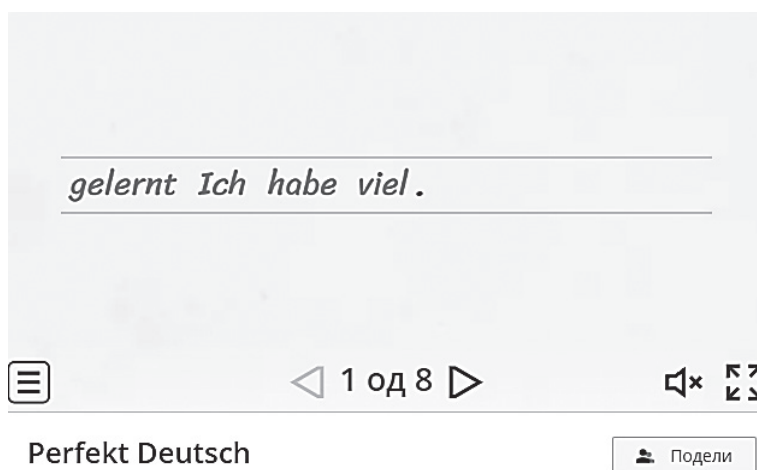
Primjer: Ukoliko se igra, na času njemačkog jezika, koristi prilikom obrađivanja lekcije o ishrani, kao primjere mogu navesti rečenice o tome šta vole a šta ne vole, da postave određena pitanja o hrani, da naruče određenu hranu i slično. Ova igra podstiče vještinu komunikacije.

Nastavne igre digitalnog karaktera

Kada su u pitanju digitalne igre, jedna od njihovih najvažnijih karakteristika, prema dr Feliciji Patrik, profesorici i istraživaču sa instituta za informatiku na *Waterford* institutu za tehnologiju u Irskoj, jeste ta što motivišu i angažuju igrače da *uplove* u drugi svijet. Digitalne igre sadrže širok izbor slušnih, taktilnih, vizuelnih i intelektualnih stimulansa koji ih čine zabavnim te im na neki način stvaraju i zavisnost. (Digitalne igre u učionici, 2009: 12)

Danas je internet postao jedan od mogućih načina da se uči i vježba neki strani jezik. S obiljem dostupnih materijala, učenici i predavači imaju priliku da unapređuju svoje jezičke vještine na jedinstven i interaktivan način. Klasičan primjer digitalnih metoda podučavanja jezika jesu *Wordwall* i *Audiorix* platforme s raznolikim igricama – od zagonetki pa sve do vježbanja slušne sposobnosti učenika.

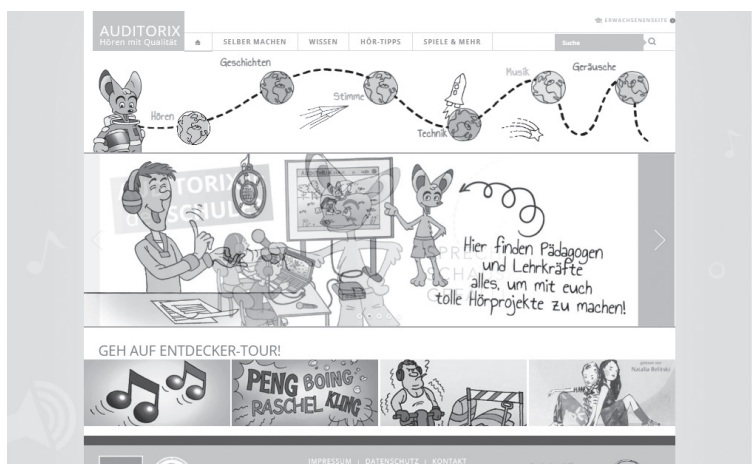
Na primjer, *Wordwall* omogućava kreiranje različitih aktivnosti, uključujući rješavanje zagonetki, igre riječi, kvizove i druge vježbe koje pomažu učenicima da razvijaju vokabular i jezičke vještine. Ova platforma nastavniku takođe omogućava da prati napredak učenika i prilagodi aktivnosti njihovom nivou znanja. Kako bismo bolje ilustrovali, kao primjer možemo navesti čas nastavne jedinice „Perfekt – prošlo vrijeme“ u njemačkom jeziku. Nakon što je nastavnik jasno objasnio tvorbu perfekta te pravila redosljeda riječi u rečenici, upoznaje učenike s nastavnom igrom, kod koje djeca imaju zadatak da izmiješane riječi pravilno rasporede kako bi pravilno formirali rečenicu u perfektu. (Slika 3)



Slika 3. *Wordwall – Perfekt Übung*

S druge strane, *Auditorix* se fokusira na razvijanje auditivne kompetencije učenika putem interaktivnih audio-materijala. Učenici mogu slušati autentične govorne sadržaje na jeziku koji uče i vježbati razumijevanje govora kroz različite aktivnosti. Ovo je izuzetno korisno za poboljšanje vještine slušanja i razgovora.

Platforma *Auditorix* (slika 4) za učenje njemačkog jezika je specijalizovana platforma za učenje i vježbanje njemačkog jezika kroz slušanje i druge aktivnosti. Osim modernih digitalnih vježbi i nastavnih igara, ova platforma takođe sadrži tradicionalne nastavne igre koje nijesu zasnovane na digitalnoj tehnologiji. Ove platforme često pružaju niz vježbi, audio-materijala i aktivnosti koje pomažu u razvijanju jezičnih vještina, poput razumijevanja govora, izgovora i gramatike. Njihova svrha je da olakšaju učenicima usvajanje jezika i poboljšaju vještine razumijevanja i komunikacije na njemačkom jeziku. Takođe, mogu biti korisne i za dodatnu nastavu i podršku učenju njemačkog jezika, posebno u kontekstu slušanja i vještine izgovora.



Slika 4. *Auditorix*

Jedan od mnogobrojnih primjera nastavne igre koja se nalazi upravo na ovoj platformi jeste igra slušanja. Naime, radi se o igri pod nazivom *Wo ist Mr. X?* („Gdje je gospodin X?“). Koncept ove igre postavljen je tako da učenici imaju pred sobom osam slika. Svaka slika je uparena s odgovarajućim audio-zapisom, koji učenici treba pažljivo da slušaju i povežu s određenom slikom u skladu s informacijama koje čuju. Ono što ovu igru čini posebno izazovnom jeste prisustvo „detektiva“ u igri, koji namjerno pruža netačne podatke o svojoj lokaciji, dok se stvarna lokacija otkriva putem suptilnih zvukova u pozadini. Cilj igre je unaprijediti koncentraciju i vještinu slušanja. Igra istovremeno pomaže da se unaprijeđe jezičke vještine na njemačkom jeziku. Slika će oživjeti, odnosno dobiti svoje boje tek kada se uspješno uskladi audio-materijal s odgovarajućom slikom.



Slika 5. *Wo ist Mr. X?*

Zahvaljujući digitalizaciji, pomoću Zum (*Zoom*) aplikacije, skajpa i sl., učenici se mogu upoznavati i s vršnjacima iz drugih zemalja, razmjenjivati informacije na njemačkom jeziku i učestvovati u odgovarajućim debatama na zadatu temu. Ovi časovi se organizuju kako bi omogućili učenicima da upoznaju svoje vršnjake izvan države, razmijene svoja iskustva u učenju istog jezika, učestvuju u debatama na određene teme čiji je cilj unapređivanje jezičkih sposobnosti učenika i upoznavanje drugih kultura. Osim toga, ovaj sistem umrežavanja, koji inicira i vodi nastavnik, omogućava organizovanje različitih učeničkih takmičenja. Takmičenja su dragocjena prilika za učenike da primijene svoje jezičke vještine i kreativnost, prošire znanje i ostvare interakciju s vršnjacima i z različitih dijelova svijeta, pri čemu se mogu koristiti upravo platforme poput *Auditorix* i *Wordwall*. Ovaj pristup unapređuje ne samo jezičke vještine učenika, već podstiče razmjenu ideja, promovise međunarodno razumijevanje i kulturološku raznolikost, stvarajući bogato obrazovno iskustvo.

Realizacija ovakvih takmičenja zahtijeva od nastavnika da ostvari dobru komunikaciju s kolegama iz drugih zemalja, koji predaju isti jezik. Ova saradnja podrazumijeva međusobni dogovor kako bi se takve aktivnosti uspješno sprovele.

Rezultati anketiranja

Cilj ankete „Integracija elektronskih i klasičnih metoda tokom izučavanja jezika“ jeste da istraži i analizira kako se elektronski alati i klasične metode koriste u procesu učenja jezika i koliko su prihvatljive od strane učenika te koliko su efikasne u nastavi izučavanja jezika, bilo da je u pitanju izučavanje maternjeg ili stranog jezika. Takođe, ova anketa ima cilj da ispita koliko su nastavne igre – tradicionalne ili digitalne, efikasne u procesu izučavanja jezika. Analizom

prikupljenih podataka mogu se identifikovati prednosti, izazovi kao i metode integracije tradicionalnih i digitalnih igara, kako bi se unaprijedili efikasnost učenja jezika i stvaranje kvalitetnog jezičkog obrazovnog iskustva. Anketirano je 112 učenika OŠ „25. maj Rožaje“ (od VI do IX razreda), od kojih je 59 ženskog pola (52,7%), a 53 muškog pola (47,3%). Škola ima samo jedan kabinet za strane jezike koji koristi sedam nastavnika. Zbog brojnosti nastavnika i nedovoljnog prostora za odvijanje kabinetske nastave, nastavnici nijesu u mogućnosti da kompletnu nastavu obavljaju u kabinetu. Stoga, nastavnici kombinuju tradicionalne nastavne igre s digitalnim, u zavisnosti od toga da li nastavu toga dana održavaju u kabinetu koji je opremljen televizorom i ostalim propratnim digitalnim instrumentima, ili u učionicama koje su opremljene zelenom tablom.

Integracija elektronskih i klasičnih metoda tokom izučavanja jezika – anketa

1. Pol
Muško Žensko *(Zaokruži samo jedan odgovor.)*

2. Da li pamtiš bolje uz nastavne igre?
Da Ne *(Zaokruži samo jedan odgovor.)*

3. Da li tokom časa koristite nastavne igre?
Da Ne *(Zaokruži samo jedan odgovor.)*

4. Da li su te igre zabavne?
Da Ne *(Zaokruži samo jedan odgovor.)*

5. Da li ti pomažu u savladavanju gradiva?
Da Ne *(Zaokruži samo jedan odgovor.)*

6. Da li bi volio/voljela da se češće koriste nastavne igre tokom časa?

Da Ne *(Zaokruži samo jedan odgovor.)*

7. Jesu li (prema tvom mišljenju) nastavne igre korisne?
Da Ne *(Zaokruži samo jedan odgovor.)*

8. Da li se osjećaš samostalnije i samouvjerenije u korišćenju jezika nakon upotrebe elektronskih metoda (igara)?
Da Ne Ne znam *(Zaokruži samo jedan odgovor.)*

Na prvo pitanje, koje se odnosilo na sposobnost pamćenja pomoću nastavnih igara, čak 108 učenika (ili 96,4% ispitanika) odgovorilo je potvrdno, dok su samo četiri učenika (ili 3,6% ispitanika) izrazila negativan stav.

Na drugo pitanje, koje se odnosilo na upotrebu nastavnih igara tokom časova, 93 učenika (ili 83%) izjavila su da redovno koriste nastavne igre, dok je njih 19 (ili 17%) izjavilo da to ne čini.

Treće pitanje se odnosilo na zabavu koju pružaju nastavne igre, čak 105 učenika (ili 93,8%) izrazilo je pozitivan stav prema ovim igrama, dok je sedam učenika (ili 6,3%) smatralo da im igre nijesu zabavne.

Na četvrto pitanje, koje se ticalo korisnosti nastavnih igara u procesu učenja, njih 102 (ili 91,1%) smatrala su da im igre pomažu, dok je 10 učenika (ili 8,9%) izrazilo suprotan stav. Interesantno je da je većina učenika (105 ili 93,8%) izrazila želju za češćom upotrebom nastavnih igara.

Na pitanje o korisnosti nastavnih igara, čak 107 učenika (ili 95,5%) smatralo je da su one korisne.

Pozitivan odgovor na ključno pitanje – podizanje samopouzdanju u korišćenju jezika nakon korišćenja elektronskih metoda ili igara, dala su 74 učenika, dok je 36 učenika (ili 32,1%) navelo da nijesu sigurni.

Na osnovu ovih podataka, možemo zaključiti da većina učenika pozitivno ocjenjuje upotrebu nastavnih igara kao sredstava za učenje jezika. Iako postoji mala grupa učenika koja izražava skepticizam ili nedostatak samopouzdanja nakon korišćenja ovih igara, većina se slaže da one doprinose njihovom učenju i imaju zabavnu i korisnu komponentu u nastavi jezika.

Zaključak

Integracija elektronskih i klasičnih metoda putem nastavnih igara tokom izučavanja jezika predstavlja izuzetno efikasan pristup obrazovanju. Ova kombinacija tradicionalnih i digitalnih metoda pruža učenicima raznovrsne i angažujuće aktivnosti za unapređenje jezičkih vještina. Elektronske platforme kao što su *Wordwall* i *Auditorix* pružaju bogat izbor materijala, uključujući igre, kvizove, zagonetke i audio-materijale, koji olakšavaju učenje i čine ga zabavnim. Integracija ovih elektronskih metoda s klasičnim metodama omogućava personalizovanu nastavu – nastavnici mogu da prate napredak učenika i prilagode nastavu njihovim potrebama.

Nastavne igre takođe omogućavaju interakciju među nastavnicima, podstiču kreativnost i motivišu učenike na aktivno učenje. Kroz igru, učenici razvijaju vještine kao što su komunikacija, rješavanje problema i timski rad, što će im biti korisno u svim aspektima života. Ova integracija klasičnih i digitalnih metoda čini učenje jezika sveobuhvatnim i prilagođava se modernim potrebama

obrazovanja. Kroz ove metode, nastavnici mogu inspirisati svoje učenike da zavole jezik i postignu uspjeh u svom učenju.

Važno je naglasiti da nastavne igre čine neodvojiv dio obrazovnog procesa, posebno kada je riječ o digitalnim verzijama igara. Međutim, važno je istaći da one nikako ne mogu da zamijene tradicionalna nastavna sredstva poput knjiga i svesaka, već za cilj imaju doprinos procesu usvajanja i utvrđivanja gradiva.

Vjerujemo da će dobijeni rezultati istraživanja, i naši zaključci u vezi s njima, inspirisati nastavnike na nova istraživanja i razmjenu najboljih praksi u oblasti jezičke edukacije, doprinoseći unapređenju rada učitelja odnosno nastavnika i učenika širom svijeta.

Literatura

1. *Digitalne igre u učionici*, priručnik, preuzeto sa: http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_DE.pdf
2. Mirković, J. (2007). *Igrolika nastava* (Stručni rad), Beograd UDK: 371.3

THE USE OF GAMES IN LANGUAGE TEACHING

Abstract

Teaching games represent an effective and interactive strategy for learning language integrating both electronic and classical methods in the teaching process. This combination enables different opportunities to students for development of language skills, learning vocabulary, grammar, and culture of language in an entertaining and motivating manner. Electronic platforms offer rich resources in the form of language games, puzzles, quiz shows and audio contents that facilitate learning and engage students. The integration of these methods enables personalized learning, monitoring of student's advancement and better understanding of language. Teaching games enable teachers to create a dynamic learning environment, inspire students to adequately take part in the process of acquiring language skills. This combination of traditional and digital methods makes learning of languages more effective and more attractive for all participants in the learning process.

The aim of this research is to examine diversity and advantages of the use of games in the classroom: didactic digital and traditional forms of games, to better understand this dynamic area of education.

Keywords: *teaching games, motivation for learning, Wordwall, Auditorix...*

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

O ROMANU MOĆ TIŠINE DEJANA VUKOVIĆA

Roman Dejana Vukovića *Moć tišine* (2021), nastao šest godina nakon objavljivanja *Dokleanke* (knjige o Ani), upućuje da je legendarno polazište za razvijanje motivskih čvorišta, dok arhetipski segmenti formiraju slojevitost djela. Upravo ukrštanje motiva ljubavi, religije i tišine sa primjesama drevnog doprinosi semantičkoj polifoničnosti i poetičkoj prepoznatljivosti. Postmodernizam ispoljava sklonost ka različitom i višestrukom jer pluralizam diskursa omogućava autentičnu kontekstualizaciju. Autor se vraća tradiciji, ali bira ono što odgovara njegovoj namjeri kako bi obuhvatio raznovrsnost životnih stanovišta i širi značenjski prostor. Hronotop je evidentan, ali je dominantna univerzalnost iskazanog. Iako retrospektivno ispričovijedan, u romanu se uočava vremenski okvir (kraj 19. i prve decenije 20. vijeka), a teritorijalna i kulturološka opozitnost prikazanih lokaliteta u kontekstu je konstantnog bijega likova od sopstvenog udesa.

Naslovni sintagmem *Moć tišine* u okviru je opusa Karlosa Kastanede, a i u Vukovićevoj poetici ima snažnu simboliku, što ukazuje da je literatura neprekidno proticanje reminiscencija. Vukovićev autoreferencijalni iskaz (*Nastavljamo tamo gde je neko nekada zastao, gradimo na zatravljenim temeljima, pišemo od već napisanog, misleći da započinjemo, a varamo se.*) u saglasju je sa poetikom postmodernizma da je književnost skup prerađenih tekstova i da se u tematskom smislu ne može saopštiti nešto novo. Međutim, autor pripada društvenom kodu u kome je uočljiv sediment legendarnog, a teži da ispolji nutrinu individue, pa relacija od pojedinačnog ka opštem i obrnuto stvara estetski spoj narativnog i refleksivnog. Zato je autorski glas prepoznatljiv, rezonuje i promišlja uzdižući iskaze do ranga svevremenog.

Karakterizacijom Vukobrata, Jovana i Marije, Vuković slika sudbinu svaki-dašnjeg, Čehovljevog malog čovjeka kroz patnju koja je neizostavni dio njihovog ovozemaljskog bivstvovanja, čime njihova životna priča sagledana intimno ili u širem socijalnom kontekstu već na početku gubi obrise spokoja. Svako od njih nosi pečat sudbine, nepromijenjene, okoštale paradigme bez obzira na slijed događaja i pojavnosti. Vukobratu je oduzeta moć govora, ali njegov nijemi svijet istovremeno je i zaklon od negativnih konotacija izgovorenih ili primljenih riječi, čime se u izvjesnom smislu njegov hendikep pretvara u prednost. Odsustvo zvuka usmjerava ga sopstvenoj tišini, a ćutanje i tišina imaju različite značenjske odlike. Još u *Dokleanki* autor apostrofira da je vješta riječ najtačnija kad se o njoj ćuti, a tišina govori umjesto nje. Istu misao razvija i u drugom romanu (*Sve ono što jesmo, sadržano je u našoj samoći, ostalo je privid postojanja. Tišina*

ostaje kad sve prođe, oslonac je našeg života, neraskidivi dio samoće s kojim ulazimo u život i napuštamo ga kad dođe vrijeme. Bivamo ono o čemu ćutimo. Moć tišine.) Imajući u vidu da je tišina prije i na kraju svega, da daje stvarima veličanstvenost, u koliziji je sa ćutanjem koje skriva velike događaje i predstavlja nazadovanje. Autor time odstupa od tradicionalnog shvatanja riječi koje su u grčkoj misli označavale govor, iskaz, umnost, duboki smisao, poentirajući na kraju romana da je sve najvažnije sadržano u tišini, što čini i značenjsku poentu.

Svaki Vukovićev lik je mikrosvijet koji izgovorenim/neizgovorenim ili učinjenim dotakne nečiju misao ili djelo. Vukobrata prati njegova Marija, tražeći izlaz iz nedostojnog života, ostavljajući čitaoca do završetka romana u nedoumici da li je suživot s Vukobratom spasenje ili zla kob. Fikcija je jedan od diskursa kojim se stvara vizija stvarnosti i zato je autor upoređuje sa Marijom Magdalenom a povezanost sa tekstovima iz Biblije omogućava intenzivnije oslikavanje borbe unutrašnjih i spoljašnjih sila autentičnog psihološkog profila Vukovićevih likova. Biblijski citati na početku poglavlja ukazuju da je književnost dio otvorenog sistema, nikad do kraja definisanog.

Težnja da se popuni praznina između prošlosti i sadašnjosti i pokaže jedina konstanta bitisanja korespondira sa refleksijom o prolaznosti života istaknutom kao moto četvrtog poglavlja (*Čovjek je ništa / dani su njegovi kao sjen koja prolazi. Psalmi Davidovi*). Životi Vukobrata, Jovana i Marije postaju tačke kruga u kojima je ucertan nastanak i nestanak na već određenoj mapi. Postaju vječiti tragajući za spokojem kroz preplitanje stvarnog i imaginarnog, istovremeno ispoljavajući nemoć u otkrivanju sopstva. Marija tako postaje izvor tegobnosti sudbina dva brata (*Sjena je u životu Vukobratovom, sjena nad Jovanovom sudbinom*), čime se i njena urušava. Tragaju za komadićima sreće, tražeći utočište u nekome i nečemu, a opet na kraju bivaju gubitnici jer ih životne sile vuku ka dnu.

Puno je znakovitosti u opisu Vukobratovog neimarstva i izbora mjesta za gradnju crkve. Pronalazak Međe Vuka Manitoga silazak je u prapočetke ali i u dugotrajno ćutanje, a ime Vukobrat semantički je povezano sa pomenutim toponimom. Vukobratova ličnost se raspolučuje, samo ćutanje i neizvjesnost postaju konstante, dok nemogućnost razdvajanja stvarnosti od imaginacije pomjera granice njegove spoznaje. *Pred smrt Vukobratovu, sve je popimalo novi smisao, popunjavane su praznine njegovih zabluda, njegovog ludila, sveobuhvatni pogled na sve što bijaše. Nije bio samo hrišćanin, već i paganin, ponosni Ilir i nadmeni Sloven. Bio je musliman, budista, bramanista. Bio je težak, umjetnik, zidar i lopov. Osjeti da je postao ono što drugi rijetko postaju. Daleko od svih, sa umom koji se sve više mračí, Vukobrat Vragoš je uzrastao u čovjeka.* Upravo kroz patnju je dato građenje Vukobratovog unutrašnjeg hrama i u tišini uzdizanje do dimenzija humanog.

Međa Vuka Manitoga postaje simbol podvojenosti bića, pa je podijelila i dušu Jovana, Vukobratovog brata, na dvije polovine, svetovnu i profanu, tako da se konci sudbine vuku van domašaja njegove spoznaje. Krst i opčinjenost Marijinom ljepotom dvije su sile koje se bore, a posmatranje buđenja ženske ljepote sa samosviješću o njoj za Jovana je epifanijski trenutak. Mantija je dio njegove realnosti, tišina mu prikriva imaginarni svijet sve do trenutka zanosa kad se gasi sveštenik u njegovoj duši, pokazujući nepredvidljivost i kratkoću puta od uzvišenosti do grijeha. Silna i razarajuća su Jovanova iskušenja i odraz su čovjekove slabosti, a unutrašnje metamorfoze simbolički se reflektuju u Vukobratovom i Jovanovom snu. Košmarni postaju dio njihove jave i sna, a istaknuta deseta biblijska zapovijest – *Ne poželi ništa što je tuđe* – umetnuta je kao aksiološki okvir. Pokolebanost u čvrstim životnim uporištima, kao što su religioznost i ljubav otkriva Jovanov alter ego koji mu daje snagu da odbaci pret hodno i prizna preobražaj (*Jednom moraš priznati da si poražen, to nije pitanja stava, već trajanja. Sada je trenutak završetka borbe, momenat poraza i mirenja s njim*). Smjenjivanje stvaranja i razgradnje matrica je koja nosi čovjeka, uz neminovnost prihvatanja vječitih suprotnosti.

Semantička nijansiranost postignuta je i detaljem koji vodi od konkretnog ka apstraktnom. Sat koji je nosio Vukobrat, poslije njegove smrti nastavlja da nosi Jovan i tako simbolizuje produžetak nespokoja kroz vrijeme koje postaje mjera njihovih životnih tereta. Autorski glas ističe se i poigravanjem riječima (*Život je prevara stvarnosti, ako i stvarnost prevara nije*). Međa Vuka Mahnitoga postaje sveopšti, naslijeđeni okvir cjelokupnog iskustva i simbol trajanja uprkos vječitim izazovima i poteškoćama. Istovremeno ukazuje i na dualnost čovjekove prirode u konstantnom procijepu između zbilje i imaginacije na putu traganja za trenutcima ispunjenja i samoostvarenja. *Od Međe Vuka mahnitoga nema bjekstva, njome smo omeđeni, njome se hrani iluzija življenja. To je zid koji štiti naš svijet, iskrivljen i nakazan, satkan od strasti, nagona i želja i čežnje za nečim dalekim, što nam nedostaje da bi srećni bili. Sa jedne strane visoki kameni zid koji duše dijeli, a sa druge tuđ, neprijatn svijet. Nazad se ne može, naprijed nema kud.*

Pesimistički odjeci proističu iz iskaza da je besmisao na početku i kraju našeg kratkog obitavanja. Neizvjesnost je pratilac ljudskog roda ma o kojoj kosmičkoj dimenziji govorili. Poslije Vukobratove smrti Jovan i Marija prihvataju datosti i bjekstvo od nadstvarnosti za njih postaje smirujuće. Otud Solomunova mudrost/citat na početku jedanaestog poglavlja (*Učim te putu mudrosti. Vodim te stazama pravijem.*) ipak nudi naznake spasenja.

O MONOGRAFIJI DRAGANE KRŠENKOVIĆ- BRKOVIĆ FRAGMENTI

*Knjiga je više od verbalne strukture –
ona je dijalog koji se uspostavlja sa čitaocem,
ona je intonacija koja se nameće njenom glasu...*
Horhe Luis Borhes: *Bilješka o Bernardu Šou*

(Dragana Kršenković-Brković: *Fragmenti (Zapisi o književnosti)*,
Otvoreni kulturni forum, Cetinje, 2019)

Studija afirmisane književnice Dragane Kršenković-Brković *Fragmenti (Zapisi o književnosti)*, predstavlja plod njenih dugogodišnjih kulturnih i literarnih preokupacija. Ime ove spisateljice crnogorskoj i nekadašnjoj jugoslovenskoj književnoj javnosti poznato je decenijama koje je ispunila vrijednim literarnim ostvarenjima. Njen bogati opus, osim početne zbirke dramskih tekstova *Iza nevidljivog zida* (1997), čine dvije zbirke pripovjedaka – *Gospodarska palata* (2004) i *Vatra u Aleksandriji* (2006) i dva romana – *Izgubljeni pečat* (2008) i *Atelanska igra* (2012). Objavila je i knjige za djecu: *Tajna plavog kristala*, 1996; *Duh Manitog jezera*, 2010; *Tajna jedne Tajne*, 2011; *Muzičar s cilindrom i cvetom na reveru* (2013) i *Modra planina* (2015). Njen magistarski rad *Poetika prolaznosti (Organizacija vremena u 'Ranim jadima' Danila Kiša)* publikovao je Zavod za udžbenike i nastavna sredstva iz Podgorice 2015. godine.

Autorka je diplomirala na Fakultetu dramskih umetnosti (Katedra za dramaturgiju, Univerziteta umetnosti u Beogradu) i na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu. Magistrirala je na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore – smjer nauka o književnosti. Bila je gostujuća književnica i Hubert H. Humphrey, OeAD, The Austrian Federal Chancellery & KulturKontak Austria, Nemzeti Kulturális Alap (The National Cultural Fund of Hungary), Apexart, Art Omi, The Whiting Foundation i UNESCO-ova stipendistkinja u Njujorku, državi Njujork, Washington DC, Kaliforniji, Beču, Gracu, Pečuju, Bolonji, Bratislavi i na Rodosu.

U fokusu njenog kritičkog i proučavalačkog pristupa ostvarenju *Fragmenti*, nalazi se djelo jedne od najuočljivijih ličnosti moderne književnosti Edgara Alana Poa i Ališe Ostrajker (prvi rad pod nazivom *Onirizam Edgara Alana Poa i egzistencijalni nemir Ališe Ostrajker*), te važne komparativne spone koje stvaralaštvo navedenih autora na minuciozan način osvjetljavaju.

Autorka je u ovom tekstu fokusirana na dvije pjesme i komparativnim postupkom vrši njihovo „skeniranje“. Riječ je pjesmama *San u snu* Edgara Alan Poa, pisca romantičarskog pjesmoumlja iz XIX vijeka i o pjesmi *Brodolom* američke pjesnikinje i teoretičarke iz druge polovine XX vijeka, Ališe Ostrajker. Kršenković-Brković u tekstu ukazuje i na sličnost između ova dva pjesnika tako različitih poetika – to je njihovo shvatanje suštine poezije, uloge pjesnika/pjesnikinje i mjesta Ljepote. Knjigom *Fragmenti* spisateljica je u ovom, ali i u svim ostalim tekstovima, ukazala na jednu viševjekovnu nit: Po i Ostrajker, naglašavaju važnost književnosti u okviru Čovjekovog trajanja i njegove egzistencije, npr. „Za Poa *Poezija je pokušaj ljudi koji nastoje da vide kako to Vječnost izgleda*“.

U ovom radu ona analizira kako se ova dva autora odnose prema pojmu mora i šta more kao metafora za njih znači. Po motiv mora povezuje sa Snom i Smrcu, Ostrajker isti motiv, široko morsko prostranstvo, poistovjećuje sa čovjekovom sudbinom koju odlikuje prolaznost i svedenost. Dok Po snolikom realnošću izražava svoje nemirenje s prolaznošću, Ostrajker lični bunt izražava drugačijim aparatom: „ironijskom aluzijom, kontrastom i parodiranjem prethodnih književnih pravaca.“¹

Među brojnim književnicama na zapadu, koje su polovinom XX vijeka preispitivale tradicionalno viđenje žene kao bića koje ne posjeduje stvaralačku moć, nalazi se i Ališa Ostrajker. Ova američka pjesnikinja je započela borbu za rodnu ravnopravnost u književnosti. Nastojala je da rasvijetli odnose na američkoj književnoj sceni u XX vijeku, ukazujući na predrasude prema spisateljicama sa kojima se suočila na početku literarnog rada, ističući kako su univerzalnost književnog jezika i definiciju umjetnosti kroz vijekove određivali muškarci.

Tumačenje savremene umjetnosti podrazumijeva rasvijetljavanje duhovnog, psihološkog i socijalnog horizonta epohe i opšteg konteksta u kojem se oplotila autorska stvaralačka pojava. U drugom radu pod naslovom *Međusobna povezanost tekstova: Mitsko zaleđe i arhetipska simbolika E. S.*, na kompleksan način osvjetljavajući čitalačko razumijevanje ličnosti i djela jednog od najvećih imena južnoslovenske proze – Danila Kiša i literarnog junaka iz zbirke priča *Rani jadi*.

Viđenje Kišovog junaka Dragane Kršenković Brković je izvorno, budući da se ovim aspektom kritičari nijesu bavili. Ovaj tekst govori o arhetipskom sklopu Eduarda Sama, kao i o tome da je njegova psihologija „utemeljena na nekim osobinama likova formalno žanrovskog karaktera kakvi su obešenjak, lakrdijaš i luda... Utiskujući prenosni smisao ovih prastarih likova u ličnost Eduarda Sama, osobenjaka, sanjara i čudaka koji svet vidi drugačije, Kiš ne samo da svom

¹ Dragana Kršenković Brković: *Onirizam Edgara Alana Poa i egzistencijalni nemir Ališe Ostrajker*, u: *Fragmenti (Zapisi o književnosti)*, Otvoreni kulturni forum, Cetinje, 2019, str. 12.

junaku daje nova i šira određenja, već u njega učitava i simboličnu projekciju drevnosti.“²

U ovom radu ona pojašnjava motiviku prostora u datom Kišovom djelu u okviru fenomena arhetipa i njegove simbolike: „Naglašavanjem činjenice da je Eduard Sam izolovan i odvojen od sredine u kojoj živi, Danilo Kiš, s jedne strane, spaja njegovo prostorno s njegovim duhovnim lutanjem a, s druge, ukazuje na svog junaka kao na lik arhetipskog sklopa. Tim činom autor 'prevodi' Sama iz *predmetnog sveta* (u kome je on fantasta i sanjar) u stanje *alegorije* (gde se on iskazuje kao jedna od brojnih odstupanja od *obešenjaka*, *lakrdijaša* i *lude*, dakle odstupanje od onih likova koje karakteriše *simbolično* značenje.“³

U zanimljivom tekstu koji se odnosi na filmsku umjetnost – *Prikriveni tok značenja Andreja Rubljova*, autorka piše o jednom od značajnijih imena savremene svjetske kinematografije, režiseru Andreju Tarkovskom i njegovom remek-djelu, istorijsko-biografskoj drami *Andrej Rubljov* (1964–1966). Ona nam pritom približava opšti kulturni kontekst iz kojeg je ovaj film iznikao, kao i cijelu plejadu njegovih potencijalnih značenja i asocijativnih spona sa drugim umjetnostima, i sa njegovom mitskom podlogom, podsjećajući nas da je 1969. godine na Kanskom filmskom festivalu režiser za ovaj film osvojio nagradu Međunarodne federacije filmskih kritičara:

„Svi ti elementi filmskog jezika *Andreja Rubljova* govore o rediteljevoj sklonosti ka mitskim sažimanjima i arhaičnim mitološkim obrascima. U tradicionalnoj simbolici let i letenje predstavlja simbol oslobađanja duha od materije i promenu ontološke ravni. Taj simbol duhovnog oslobađanja samo je drugo ime za transcendenciju... I reka ima svoju simboliku. U mnogim mitologijama reka je simbol prolaznosti života. Konj označava simbol života (kada je beo ima solarnu moć). Takođe simbolište i intelekt, mudrost, plemenitost, svetlost, uspešnost misli, brzi prolazak života... Kroz sve ove elemente filmskog jezika, potom, kroz oblikovanje dvostrukog motivacijskog toka svog dela, kao i kroz slutnje, nagoveštaje, aluzije, implikacije i skrivene konotacije Tarkovski pokušava da – kroz priču o slikaru Andreju Rubljovu – istakne svoje verovanje da je prošlost, zahvaljujući arhetipskim regulativima, svojevrsna prefiguracija budućnosti.“⁴

Autorka piše da nakon premijere film nije zbog stroge cenzure dalje distribuiran u Sovjetskom Savezu. Novi život filma pod nazivom *Andrej Rubljov* započeo je nakon ogromnog uspjeha na 22. Kanskom filmskom festivalu u maju 1969. godine. Film je prikazan van konkurencije i osvojio je nagradu FIPRESCI

² Dragana Kršenković Brković: *Međusobna povezanost tekstova: Mitsko zaleđe i arhetipska simbolika E. S.*, u: *Fragmenti (Zapisi o književnosti)*, Otvoreni kulturni forum, Cetinje, 2019, str. 47.

³ Ibid, str. 57.

⁴ Dragana Kršenković Brković: *Prikriveni tok značenja Andreja Rubljova*, u: *Fragmenti (Zapisi o književnosti)*, Otvoreni kulturni forum, Cetinje, 2019, str. 81.

Međunarodne federacije filmskih kritičara. Osvojio je nagradu francuske kritike Prix Léon Moussinac (1970) za najbolji inostrani film, počasnu diplomu na Trećem Međunarodnom filmskom festivalu (FEST) u Beogradu (1973), kao i glavnu nagradu na Prvom Međunarodnom festivalu filmova o umjetnosti u italijanskom gradu Azolo (1973). Međutim, i pored velikog međunarodnog uspjeha, cenzurisana verzija filma puštena je u Sovjetskom Savezu u distribuciju tek 1971. godine.

Kršenković-Brković se u ovom radu bavi fenomenom na koji nijedan od dosadašnjih kritičara i proučavalaca filmske umjetnosti nije obratio pažnju – realističkom podlogom ostvarenja koja daje sliku racionalno oslikanih događaja i njenih potencijalnih određenja, odnosno povezanosti sa njenim mitološkim osnovama.

U drugom dijelu rada nalaze se tekstovi koji se odnose na njene raznovrsne vizure u posmatranju i tretiranju fenomena narodne i umjetničke bajke: *Zaboravljeno putovanje – tragovi utisnuti u bajkama*; *Feministička revizija mitologije: Razbijanje patrijarhalnih obrazaca i identifikacija žene u klasičnim bajkama*; *Igra, mašta i tajanstvena moć bajki*.

U intervjuu s Draganom Kršenković-Brković koji je za list *Pobjeda* vodio Vlatko Simunović, autorka je obrazložila motive koji su je orijentisali da se okrene neiscrpnom majdanu umjetničkih i narodnih bajki, te njihovoj komparativnoj analizi: „U nekom trenutku, sasvim prirodno mi se nametnula i potreba da istražim ovaj književni izraz. U tom istraživanju zanimali su me mnogi aspekti bajki. Šta je to od praiskoni prisutno u ovim pričama? Koje dimenzije bajka ima? Na koji način se metafizička pitanja (ko smo? odakle smo? kuda idemo?) odražavaju u bajkama? Sa kojih tačaka gledišta teoretičari/teoretičarke osvetljavaju bajke? Koji društveni odnosi su 'utisnuti' u bajkama? Zašto je dimenzija vremena uglavnom isključena iz bajke? – neka su od pitanja na koja sam se fokusirala. Tekstovi objavljeni u knjizi *Fragmenti* nastali su na tom tragu.“⁵

U uvodnom segmentu rada *Zaboravljeno putovanje – tragovi utisnuti u bajkama* ona pojašnjava da bajka ili gatka predstavlja kompleksnu narodnu pripovijetku, sastavljenu od niza motiva, u kojoj dominiraju elementi čudnog, te da kao takva zauzima nadređeno mjesto u okvirima narodnog, pa i umjetničkog stvaralaštva. Ova književna vrsta, koja čini svojevrsni most između minulih vremena i sadašnjeg trenutka, nastala je u davnoj prošlosti, preuzimajući od ranijih epoha društvenu i ideološku kulturu. Kako je vremenom, razvojem društva jačala čovjekova sigurnost u vlastite snage, on je iz pripovjedačkog središta postepeno „pomjerao“ bogove i heroje kao ključne figure koje upravljaju ljudskim sudbinama. Istovremeno, davao je sebi više prostora u tom istom, natprirodnom

⁵ Vlatko Simunović: „Dok se piše ne postoji ugledanje na nekog: susreti: spisateljica Dragana Kršenković Brković o monografiji "Fragmenti: Zapisi o književnosti", Pobjeda, 9. septembar 2019, str. 13.

ambijentu, pobjeđivanjem raznih nedaća, uglavnom oličenih u natprirodnim silama i osvajanjem uspješnih životnih pozicija (dobijanje blaga, ženidba ili udaja sa osobom „plave krvi“, sreća do kraja života). Autorka zapaža da su glavni junaci umjetničkih bajki realni ljudi, bili oni carevići ili pripadnici puka, ističući da se po prosjeku umjetničkog nivoa, dužini vremena u kome se mladi, ali i odrasli za nju interesuju i po intenzitetu tog interesovanja, sa bajkom se ne može uporediti nijedna književna vrsta.

Rad *Feministička revizija mitologije: Razbijanje patrijarhalnih obrazaca i identifikacija žene u klasičnim bajkama* jedan je od najmodernijih u ovom rukopisu jer u njemu autorka na funkcionalan način spaja znanja koja su vezana za „klasično“ modelovanu bajku koja posjeduje raščlanjenost u više epizoda, te jasnu strukturu u građenju umjetničke fikcije, sa osnovama feminizma, koji je jedan od dominantnijih književnoteorijskih modela posmatranja i proučavanja literature XXI vijeka. Životinje i stvari koje u bajkama govore s junakom i nebeska tijela koja se kreću i vladaju kao da su ljudi, izviru iz prastarih vjerovanja da je u prirodi sve živo i sve slično čovjeku.

Zbog svoje kompleksnosti, bajka i danas predstavlja predmet interesovanja teoretičara književnosti, folklorista, istoričara i etnologa, pa se u ovakvoj vrsti istraživačkog postupka autorka sa uspjehom oprobala na stranicama završnog rada *Igra, mašta i tajanstvena moć bajki*, naglašavajući da evropsku i južnoslovensku umjetničku bajku karakteriše ekspresivnost naracije, događaji i čudesne scene kojima se junak motiviše na putu do konačnog cilja, a poruka koja je uglavnom didaktičke prirode sadržana je u poenti.

Na promociji knjige autorka je definisala vlasiti stvaralački *credo* i shvatanje bajke kao žanra: „Svaki tekst u sebi nosi pitanja koja se odnose na odnos autora ili autorki prema pitanju prolaznosti, zatim pitanja koja se odnose na arhetipsko nasleđe, kao i na koji način na koji su oni to inkorporirali, odnosno utkali u svoje delo, u svoj poetski postupak, te kakav je njihov odnos prema fantastičnom ili oniričnom. Jedno od pitanja koje prožima eseje u *Fragmentima* je odnos prolaznog i večnog. Pisati znači oslušivati i tragati za nečim što Helderlin divno kaže 'jedna univerzalna, praiskonska čistota' – ona lepota koja uprkos svemu, uprkos ovom životu ovakvom kakav traje ustvari postoji i mislim da kada ste na tom tragu, odnosno kada takve stvari utiskujete u svoje delo, da ste onda na pravom tragu... Smatram da za pisanje bajki nije dovoljna samo nesputana maštovitost i čudesna zaigranost. Za mene, pisati bajke znači pisati priče koje ističu ono što je zajedničko u nama od iskoni, prihvatiti unutrašnju nužnost da u njoj duh 'univerzalnog čoveka' ima najveći udeo.“⁶

⁶ Izjava Dragane Kršenković-Brković sa promocije knjige *Fragmenti: Zapisi o književnosti*, preuzeta je iz intervjua koji je vodila Petra Božović: *Promovisana knjiga eseja „Fragmenti“*, RTCG „Kulturna galaksija“, 2. 10. 2019, str. 156.

Ostvarenje *Fragmenti: Zapisi o književnosti* čine studije koje su nastajale skoro dvije decenije. Ona se bavi pitanjima koja su bitna i u književnom radu, pa je tako i birala autore i autorke čija je djela istraživala. „*Fragmenti* u nijan-siranom, uporednom i opsesivnom interpretiranju odabranih tekstova funkcio-nalno prelistavaju ukupnost centralnih tokova strukturalističke književne misli novijih književnih i tekućih osjećajnosti“, u prikazu na ovu knjigu istakao je Borislav Jovanović. „Ono što je posebna vrijednost ovih *Zapisa o književnosti* je opredjeljenje autorke da svoj introspektivni uvid usmjeri na presudne elemente književne mislenosti. Riječ je o fokusiranju poetskih i proznih tekstova mini-jaturne profilacije, kao što je to slučaj sa prvim i najobimnijim izborom će se komparativnim postupkom vrši skeniranje pjesme *San u snu* Edgara Alan Poa, pisca romantičarskog pjesmoumlja iz XIX vijeka, i pjesme *Brodolom* američke pjesnikinje i teoretičarke iz druge polovine dvadesetog vijeka, Ališe Ostrajker.“⁷

Jovanović smatra da je autorka u koncept ove knjige ugradila edukativan metodološki pristup koji je funkcionalan i u svojoj fragmentarnosti, i u svojoj intertekstualnosti. To je eshatološko-hermeneutičko pronicanje u estetično i oni-rično bivsto literature. U završnici knjige eksponiran je svojevrsan vodič kroz centralne tokove strukturalističke književne misli druge polovine XX vijeka koja je neponovljiva tekovina svake buduće literature. Ovo ostvarenje, u kojem su sabrani tekstovi posvećeni značajnim književnim temama i propitivanjem po-etskih senzibiliteta različitih autora, promovisano je na Petom internacionalnom sajmu knjiga u Podgorici.

Nova zbirka eseja Dragane Kršenković-Brković *Fragmenti (Zapisi o književ-nosti)* je tematski raznovrsna i strukturno mnogolika. Posebno treba naglasiti da u segmentu posvećenom bajkama ova knjiga se ističe kao vrijedan doprinos fe-minističkoj teoriji bajki. Autorka se bavi ulogom klasičnih bajki u uspostavljanju patrijarhalne strukture viđenja i identifikacije žene. Istovremeno, ona ukazuje i na autorke koje su osvijetlile značaj žena kao pripovjedača u stvaranju bajke, analizirajući književno stvaralaštvo Lize Tutul, Ališe Ostrajker, Sandre Džilbert, Suzan Gubar, Boni Kostelo, Džek Zajps, Kolet Douling, Lori Bejer Speri, Liz Graurholc, Barbara Voker, Marina Vorner i ostalih književnica.

⁷ Borislav Jovanović: *Motivaciono pismo literature – „Fragmenti“ Dragane Kršenković-Brković*, u: *Ars (časopis za društvena pitanja, književnost i kulturu)*, br. 3–4, Cetinje, 2020, str. 116.



IN MEMORIAM



DESANKA RATKOVIĆ (1935–2024)



Biti učitelj/ica značilo je i znači biti temelj one kuće u kojoj se sveobuhvatnošću suptilnih pedagoško-psiholoških mehanizama vaspitno i obrazovno formiraju i usmjeravaju ličnosti učenika/ica utemeljene na učiteljevoj/ičinoj visokoj etici, osposobljeni da ga i sami/me prenose. Jedna od takvih ličnosti je bila i učiteljica Desanka Ratković, rodom Vukićević koja je svoj životni put završila u februaru ove godine.

Rođena je 1935. godine u Njegnjevu kraj Bijelog Polja, u starogradskoj porodici kao četvrto od sedmero djece uglednog učitelja Uroša Vukićevića i majke Rose. Osnovnu školu i Nižu realnu gimnaziju je završila u Bijelom Polju, a četvorogodišnju Učiteljsku školu u Ivangradu (Beranama).

Časnu misiju prosvjetiteljke Desanka Ratković je započela u seoskom području u Narodnoj osnovnoj školi u malom zabitom bihorskom selu Kukulje 1954. godine. Nakon Kukulja nastavila je da radi u Narodnoj osnovnoj školi u selu Rasovu. U Osnovnoj školi „Milorad Musa Burzan“ počela je da radi 1. januara 1957. godine, u kojoj je izvela 34 generacije učenika/ica do 1990. godine kada je penzionisana.

Nepravедno su je zaobilazila društvena priznanja, valjda u vremenu koje je, ipak, najviše vrednovalo političku i ideološku podvižnost, kojeg je ova učiteljica bila svjesna i kojem je bila okrenuta samo u onoj mjeri kojom nije ugrožavala lični/porodični integritet, ostajući dosljedna sebi, svom etičkom i profesionalnom kodeksu, pripadajući školi kao svojoj kući, dajući se bezuslovno samo svojim učenicima kao rođenoj djeci i struci kao svom konačnom odredištu. Roditelji su joj posebno odavali priznanje tako što su svoju djecu, djecu svoje djece, pa i njihovu djecu u generacijskim nizovima svesrdno žurili da upišu baš kod nje koja je u ocjenjivačkim listovima rada u zapisnicima savjetnika međupštinskog Zavoda za prosvjetno-pedagošku službu Titograd dobijala najbolje ocjene i priznanja. „Postignuti rezultati služe na čast ne samo školi, nego i kolektivu u kojem radi, pa i našoj prosvjetnoj javnosti. Žalosno je ako samo ove tople riječi i hladan papir na kojem su napisane budu jedina nagrada ovom primjernom prosvjetaru“, stoji u izvještajima prosvjetnih savjetnika.

Svoje bogato metodičko-didaktičko iskustvo učiteljica Desanka je primijenila u funkciji članice Republičke komisije za izradu koncepcije čitanki u Crnoj Gori. Bila je autorka sljedećih udžbenika : 1. *Proljećna zora*, čitanka za III razred osnovne škole u Vojvodini, Novi Sad, 1976, koja je bila u upotrebi sve do 1988. godine; 2. Čitanka za II razred osnovne škole u Crnoj Gori, ZUNS, Podgorica, 1994, u upotrebi do 2003. i 3. Radna sveska iz srpskog jezika za učenike II razreda osnovne škole u Crnoj Gori, ZUNS, Podgorica, 1994, koju su učenici koristili sve do 2003. godine. Autorka je brojnih stručnih radova koji su objavljivani u pedagoškim listovima i časopisima.

Sve ovo dovoljno govori kako je ovakav profil prosvjetne radnice doživljajno pristupao učenicima/ama kao svojoj djeci koju je prije svega voljela, koju je duboko upijala, psihološki studirala, nenametljivo pedagoški profilisala i usmjevala. Učiteljica Desanka je bila, u najpozitivnijem smislu, gospodarica tih tek začetih života goluzdravih tića kojima je ključevima pedagogije i etike s jasno definisanim kriterijumom o „školskom roditeljstvu“, kao i stručnim metodičkim postupanjem pravom riječju u pravom trenutku otključavala dušu i srce, jačala im i širila krila da što spremniji krenu i polete u život naoružani radom i znanjem. To je jedna od onih učiteljica bivše Jugoslavije, naročito naše Crne Gore, koja je svojim primjerom bila reprezentkinja krilatice ponikle iz stihova: *Domovina se brani knjigom* (Lj. Ršumović).

Desanka Ratković ostaće da iskri kao simbol uzorne prosvjetne prakse koja podrazumijeva lijepo vaspitanje, etiku, pravdu, ljubav čovjeka prema čovjeku, društvu, državi, narodu, jeziku i knjizi.

BLAGOJE VUJISIĆ (1948–2023)



Poznati pedagoški radnik, kulturni i književni stvaralac Blagoje Vujisić preminuo je prošle godine u 75. godini života. Rođen je 1948. godine u Štitarici, opština Mojkovac. Nakon osnovne škole završava gimnaziju „Miloje Dobrašinić“ u Bijelom Polju, potom Studijsku grupu Ruski jezik i književnost na Filološkom fakultetu u Beogradu na kojem, kasnije, stiče i akademsko zvanje magistra i doktora filoloških nauka. Od 1971. do 1991. godine radi kao profesor ruskog jezika u srednjim školama u Bijelom Polju i Mojkovcu, gdje su do punog izražaja došli njegova stručnost i pedagoško umijeće, a što su najbolje potvrđivala konstantno osvajana prva mjesta njegovih učenika na republičkom takmičenju. Nakon rada u učionici bio je direktor bjelopoljskih osnovnih škola „Dušan Korać“ (1991–2001) i „Marko Miljanov“ (2001–2015) kada odlazi u penziju. Honorarno je izvodio nastavu na Studiju menadžmenta u Bijelom Polju gdje je predavao Poslovni ruski jezik, a bio je predavač i na Biotehničkom fakultetu u Bijelom Polju.

Stručni i pedagoški rad Blagoja Vujisića bio je itekako prepoznat i van školskog prostora. Tako je punih 21 godinu bio predsjednik NVO „Dječji savez Bijelo Polje“, inicirajući i realizujući više prigodnih projekata, konkursa i manifestacija, među kojima i „Đački parlament“ u nekoliko bjelopoljskih škola. Najveći dio svog radnog vijeka posvetio je promociji i usavršavanju ruskog jezika. Aktivno je učestvovao na svim seminarima za ruski jezik u Crnoj Gori, više puta je bio na jednomjesečnim specijalizacijama ruskog jezika u Sankt Peterburgu, kao i na poznatim skupovima slavista u Beogradu. Od 2008. do 2013. godine bio je učesnik i jedan od rukovodilaca programa za djecu i omladinu slovenskih zemalja, u organizaciji Centra nacionalne slave Rusije iz Moskve, i predavač za ruski jezik za djecu i omladinu iz Crne Gore i Srbije, i svake godine nagrađivan za svoj rad.

Svoj bogati pedagoški angažman Blagoje Vujisić kruniše i naučno-istraživačkim radom. Bio je posebno posvećen unapređenju nastave ruskog jezika u školama i na fakultetima – odsjecima u Bijelom Polju, književnom prevođenju sa ruskog (i poljskog) na crnogorski i sa crnogorskog na ruski jezik. Autor je recenzija za mnoge knjige poezije, urednik više izdanja, o čemu svjedoči više od 80 objavljenih bibliografskih jedinica. Blagoje Vujisić je i na književnom

polju pokazao svoj stvaralački, inovativni duh. Objavio je tri pjesničke knjige: „Između planine i sunca“ (Libertas, Bijelo Polje, 1997), „Između tri rijeke“ (Pegaz, Bijelo Polje, 2003) i „Cvjetanje zvijezda“ (Grafokarton, Prijepolje, 2012). Njegova haiku poezija ušla je u nekoliko antologijskih izbora, od kojih i u izbor svjetske haiku poezije, za koju je dobio Pohvalu za najljepšu haiku pjesmu na Internacionalnom haiku festivalu „Priroda u oku“, 2017. godine. Poseban doprinos Blagoja Vujisića književnom životu bjelopoljskog kraja i šire dao je kao član redakcije časopisa „Odzivi“, a kasnije i kao njegov urednik blizu 20 godina.

Za ovako plodonosan pedagoški i stvaralački rad nijesu izostala ni društvena priznanja. Za saradnju i doprinos na kulturnom i obrazovnom planu između crnogorskog i ruskog naroda 2015. godine dobija „Rusku nagradu“, jednu od najprestižnijih međunarodnih nagrada na Balkanu. Iste godine za veliki doprinos u kulturnom i književnom povezivanju Crne Gore i Poljske slijedi priznanje Viteškog krsta, Ordena zasluga Republike Poljske, kao i jedno od značajnijih crnogorskih priznanja – Nagrada Fondacije Vukove zadužbine Žabljak – Šavnik – Plužine. Tu su i mnoga priznanja i nagrade, dodijeljene mu od strane kulturnih i prosvjetno-pedagoških institucija Crne Gore.

Blagoje Vujisić je tiho prolazio pored nas, radeći i stvarajući po svojoj savjesti, bez „buke i bijesa“, bez dodvoravanja i nametanja. Tek sada kada više nijesmo u prilici da kroz dijalog i susrete sa drugima, koliko nam ih omogućava ovo brzo, hladno tehnološko vrijeme, neposredno razgovaramo o sebi i opštem životu, vidimo kakav plodonosan trag su ostavili iza sebe čak i naši najbliži prijatelji. A Blagoje Vujisić je bio jedan od onih koji je čestito koračao i kroz svoj život i kroz svoju profesiju. Zato će i spomen na njega ostati trajan.

SJEĆANJA

U posljednje dvije godine jedan broj naših stalnih saradnika završio je svoj životni put, pa ćemo u ovom i u narednim brojevima objaviti njihove kraće biografije.

ZORAN LAKIĆ (1933–2022)



U decembru 2022. godine, u Podgorici je umro Zoran Lakić, istoričar i akademik Crnogorske akademije nauka i umjetnosti. Rođen je 1933. godine u selu Donja Bijela kod Šavnika, đe mu je otac službovao kao prosvjetni radnik. Osnovnu školu je završio u Danilovgradu, Gimnaziju u Nikšiću (1952), Filozofski fakultet u Beogradu (grupa za istoriju), đe je i doktorirao 1974. godine. U cilju stručnog usavršavanja i naučnih istraživanja boravio je u Francuskoj i SSSR-u.

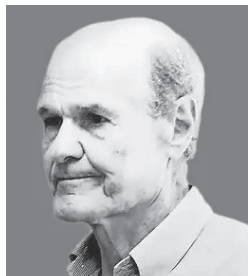
Poslije diplomiranja radio je u Arhivu CK SKCG, a zatim u Ministarstvu prosvjete i nauke. Na Filozofskom fakultetu (studijski program *Istorija*) predavao je istorijske nauke. U dva mandata je bio šef Odsjeka za istoriju i geografiju. Biran je u sva akademska zvanja. U zvanje naučnog savjetnika biran je 1983, za redovnog profesora 1986. (reizabran 1992) godine, a biran je i za profesora emeritusa na Univerzitetu Crne Gore. Bio je član Senata Univerziteta Crne Gore, a obavljao je i dužnost predsjednika Savjeta Filozofskog fakulteta. Bran je za predsjednika Društva istoričara Crne Gore. Uređivao je *Istorijske zapise* u periodu od 1994. do 1998. godine, bio član redakcija časopisa *Jugoslovenski istorijski časopis*, *Nastava istorije* i brojnih zbornika radova.

Boravio je u desetak univerzitetskih centara u inostranstvu (Toronto, Moskva, Pariz, Berlin, Atina, Prag, Sofija, Bukurešt, Jerusalem, Ankara) i na svim univerzitetima prethodne Jugoslavije. Kao ekspert UNESKO-a za pitanja kulture, vršio je višemjesečna istraživanja u skandinavskim zemljama 1976. godine.

Aktivno se bavio naučno-istraživačkim radom iz neposredne i dalje prošlosti. U svojoj bibliografiji ima preko 2000 jedinica, od čega je preko 600 naučnih radova i preko 30 knjiga od značaja za istorijsku nauku, u kojima je objavljeno preko 150 prikaza i osvrta. Značajne radove je objavio u najuglednijim istorijskim časopisima. Bio je redovni član CANU od 2000. godine i rukovodilac istraživačkih timova ove institucije. Obavljao je dužnost predsjednika *Jugoslovenske lige za mir, nezavisnost i ravnopravnost naroda*, bio član Republičke konferencije SSRN CG, član Žirija za dodjelu *Trinaestojulske nagrade*, potpredsjednik Republičkog SIZ-a za nauku i dr.

Dobitnik je više priznanja, nagrada i odlikovanja: Nagrada *Oktoih*, Medalja mladih Alžira (1965), Orden rada sa srebrnim i zlatnim vijencem, Srebrna plaketa JNA i mnoga druga priznanja i plakete.

MILOŠ – MITO VUKIĆEVIĆ (1933–2023)

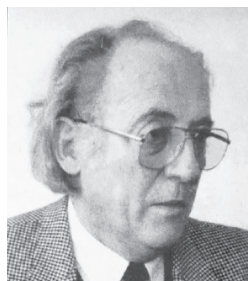


U februaru 2023. godine u Nikšiću je umro profesor Univerziteta Crne Gore Miloš – Mito Vukićević. Rođen je 1933. godine u Brezoviku kod Nikšića. Osnovnu školu i Gimnaziju je završio u Nikšiću, a diplomirao je na Filozofskom fakultetu (grupa za jugoslovensku književnost i srpskohrvatski jezik) u Beogradu 1956. godine. Doktorsku disertaciju je odbranio na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu 1980. godine.

Poslije diplomiranja pa sve do školske 1960/61. godine radi u osnovnim školama, kada je izabran za profesora Učiteljske škole u Nikšiću. Od samog osnivanja Pedagoške akademije postaje njen član – radi kao predavač i profesor više škole. Kada je osnovan četvorogodišnji studij srpskohrvatskog jezika i književnosti na Nastavničkom fakultetu (1979) biran je za višeg predavača, a kasnije za vanrednog profesora (1981). U zvanje redovnog profesora Univerziteta Crne Gore biran je 1991. godine. Bio je dvije godine na Katedri za slavistiku Univerziteta u Bordou (Francuska) kao lektor srpskohrvatskog jezika.

Autor je više stručno-naučnih radova objavljenih u referentnim publikacijama: listovima, časopisima i zbornicima.

NOVAK KILIBARDA (1934–2023)



U maju 2023. godine oprostili smo se od poznatog i priznatog univerzitetskog profesora, crnogorskog historičara književnosti, pisca i političara Novaka Kilibarde. Rođen je 1934. godine u Banjanima, opština Nikšić. Osnovnu školu je završio na Velimlju, a srednju u Nikšiću. Na Filozofskom fakultetu u Beogradu studirao je jugoslovensku književnost i srpskohrvatski jezik. Na istom Fakultetu je završio poslijediplomske studije 1963. godine. Doktorsku disertaciju je odbranio na Filološkom fakultetu u Beogradu 1969. godine.

Kratko vrijeme je radio kao profesor u Višegradskoj gimnaziji, a potom na Pedagoškoj akademiji u Nikšiću, đe je biran za predavača. Nakon prerastanja Akademije u Nastavnički odnosno Filozofski fakultet (1979) izabran je za

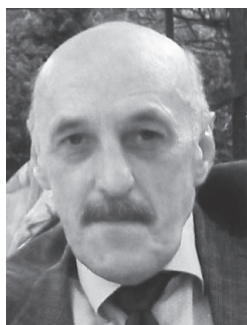
vanrednog, a potom i za redovnog profesora (1992). Izvodio je nastavu i na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, po pozivu bio profesor na Jagielonskom univerzitetu u Krakovu, bio predavač na četiri fakulteta Univerziteta Donja Gorica, kao i na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost na Cetinju.

Više decenija bavio se crnogorskom usmenom književnošću što je publikovao u pet knjiga. Poigravajući se tehnikom pripovijedanja, pokazao je neiscrpnu nadarenost za priču i pripovijedanje. Objavio je veliki broj naučno-stručnih radova u periodičnim publikacijama. Kao istaknuti književni stvaralac objavio je 11 zbirki pripovijedaka, tri drame, četiri romana i više književno-polemičkih studija. Radovi su mu prevedeni na albanski, bugarski, turski, ruski, poljski, ukrajinski, njemački, francuski i engleski jezik. Predstavlja jednu od najmarkantnijih pojava u crnogorskoj kulturi druge polovine XX vijeka.

Novak Kilibarda je izuzetno značajna ličnost i kao državnik i kao političar. Jedna je od najprepoznatljivijih iz novije političke istorije Crne Gore. Aktivno se bavio društveno-političkim radom. Bio je poslanik u Skupštini Crne Gore i potpredsjednik Vlade Crne Gore, osnivač Narodne stranke, diplomata Vlade Crne Gore – ministar savjetnik u Bosni i Hercegovini, član Savjeta Pokreta za nezavisnu evropsku Crnu Goru i dr.

Kao prozni pisac dobitnik je mnogih nagrada i priznanja među kojima su: Trinaestojulska nagrada (1989), Nagrada *18. septembar* (1969), Nagrada *Branko Ćopić* (1986), Nagrada *Radoje Domanović* (1988), Nagrada za knjigu godine, Priština (1988), Nagrada *Dušan Baranin* (1995), a ima i Zlatnu medalju časti od Bibliografskog instituta SAD. Dobitnik je međunarodne Nagrade za mir. Ministarstvo kulture mu je 2011. godine dodijelilo status istaknutog kulturnog stvaraoca. U oktobru 2016. godine na Cetinju, u organizaciji Fakulteta za crnogorski jezik i književnost, održan je Međunarodni naučni simpozijum posvećen Kilibardinom djelu.

VLADIMIR KOMNENIĆ (1948–2023)



U Podgorici je 11. jula 2023. godine preminuo profesor Univerziteta Crne Gore Vladimir Komnenić. Rođen je 1948. godine u Nikšiću, đe je završio osnovnu i srednju školu. Diplomirao je na Tehnološko-metalurškom fakultetu (odsjek neorganska tehnologija, elektrohemijska grupa) u Beogradu 1972. godine. Poslijediplomske studije je upisao u Centru za multidisciplinarne studije (grupa: Površinsko stanje) Univerziteta u Beogradu i iste završio odbranom magistarskog rada 1975. godine. Doktorsku disertaciju je odbranio u istom Centru Univerziteta u

Beogradu 1986. godine. Kao stipendista Fulbright-ove fondacije boravio je na University of California at Berkeley.

Radio je na Metalurško-tehnološkom fakultetu Univerziteta Crne Gore u Podgorici od 1975. godine, najprije u zvanju asistenta pripravnika, a u zvanju asistenta od 1978. godine. Biran je za docenta 1988, a status vanrednog profesora ima od 1994. godine. U zvanje redovnog profesora Univerziteta Crne Gore izabran je 1999. godine. Bio je šef Katedre za elektrohemiju. Na Metalurško-tehnološkom fakultetu za prodekana je biran dva puta, a na istom Fakultetu je bio dekan u dva mandata (1998–2002).

U domaćim i inostranim publikacijama je objavio više naučnih radova iz oblasti elektrohemijskih i elektrometalurških nauka. Učesnik je mnogih naučnih skupova i konferencija. Učestvuje u realizaciji više naučno-istraživačkih i stručnih projekata. Bio je član Društva hemičara Crne Gore.

BORISLAV IVOŠEVIĆ (1936–2023)



Borislav Ivošević, redovni profesor Pomorskog fakulteta Kotor – Univerzitet Crne Gore, preminuo je u oktobru 2023. godine. Rođen je 1936. godine u Osijeku, Republika Hrvatska. Gimnaziju je završio u Kotoru 1955. godine nakon čega je upisao Pravni fakultet u Beogradu, na kojem je diplomirao 1960. godine. Na ovom Fakultetu je magistrirao i doktorirao (1973). Govorio je engleski i bugarski jezik.

Njegova profesionalna biografija je bila izuzetno bogata. Počeo je sa radom u „Jugooceaniji“ u Kotoru 1960. godine, a potom prešao u Višu pomorsku školu, kasnije Fakultetu za pomorstvo u Kotoru. Biran je u sva akademska zvanja: predavač više škole, profesor više škole, docent, vanredni profesor (1976), da bi 1981. godine bio izabran za redovnog profesora Univerziteta Crne Gore (za redovnog profesora za različite studijske programe biran je i 1984. i 1986. godine) na Fakultetu za pomorstvo. Bio je dekan i prodekan u dva mandata na Višoj pomorskoj školi, kasnije Fakultetu za pomorstvo, direktor Instituta za pomorstvo i turizam, osnivač i rukovodilac poslijediplomskih studija na Fakultetu za pomorstvo. Učestvovao je u svim reformama Univerziteta i Fakulteta đe je dao nemjerljiv doprinos razvoju ovih institucija. Biran je za profesora emeritusa.

Objavio je više naučnih i stručnih radova, pisac više knjiga i udžbenika za više škole iz oblasti prava, kao i rukovodilac nekoliko naučnih projekata.

Bio je član Jugoslovenskog udruženja za pomorsko pravo, član međunarodnih organizacija i udruženja iz oblasti pomorskog prava, predsjednik Pedagoškog

savjeta Crne Gore, poslanik Kulturno-prosvjetnog vijeća Skupštine Crne Gore, odbornik u više saziva SO Kotor, predsjednik Skupštine Univerziteta Crne Gore.

Nosilac je više priznanja i nagrada, među kojima je i Orden rada sa srebrnim vijencem.

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 objavljivani, 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 × 240 mm, a polje za tekst 130 × 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). Dopusšteno 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, Republike 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-aure>

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.

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 fajlove). 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

ana.bojovic@zuns.me

Redakcija