

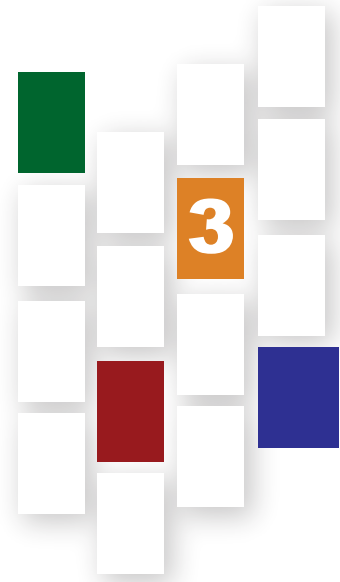
EDUCATION

*edukation*

Образование

*Ausbildung*

éducation





## **ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

*Главни уредник*

Радован Дамјановић

*Одговорни уредник*

Др Божидар Шекуларац

*Редакција:*

Радован Дамјановић

Др Рајка Глушица

Др Ратко Ђукановић

Др Изедин Крњић

Зорица Милић

Др Божидар Шекуларац

Др Наташа Ђуровић

*Секретар Редакције*

Смиљана Прелевић

*Лектор*

Славко К. Шћепановић

*Преводилац*

Радослав Милошевић-Атос

*Коректор*

Весна Вујовић

*Корисе*

Слободан Вукићевић

*Компјутерска обрада*

Марко Липовина

**ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**  
ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

**3**

Подгорица, 2010

Уредништво и администрација  
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ  
Подгорица, Римски трг бб  
телефон: 020 265-024, 020 405-315, 067 391-391

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

Часопис издаје Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица

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

Годишња претплата:

- за студенте 5.00 €

- за појединце 10.00 €

- за установе 15.00 €

- за иностранство 20.00 €

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

Излази тромјесечно

Рукописи се не враћају

Тираж 1000

Штампа: „Штампарија Обод” ад Цетиње

e-mail: [radovan.damjanovic@gov.me](mailto:radovan.damjanovic@gov.me) или [smiljana.prelevic@gov.me](mailto:smiljana.prelevic@gov.me)

*Главни уредници:*

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

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

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

Радован Дамјановић (2007, ...)

*Одговорни уредници:*

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

Др Божидар Шекуларац (1999-...)

**САДРЖАЈ**  
**CONTENTS**





## САДРЖАЈ

### НАУЧНО-ПРЕГЛЕДНИ РАД

Ненад СУЗИЋ Осам кључних компетенција за доживотно учење .....	13
Божидар ШЕКУЛАРАЦ Историјске личности у Његошевим дјелима .....	29
Владимир ОСОЛНИК Женски ликови у Његошевој поезији .....	37
Еско КАЛАЧ Биоеколошке особине едификатора шумских екосистема Горњег Ибра .....	47

### НАСТАВНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Зоран ЛАЛОВИЋ Почетно учење логичко-математичких појмова уз помоћ уџбеника математике у школи .....	63
Стеван КОНСТАНТИНОВИЋ Мерлида КОНСТАНТИНОВИЋ-РАДОМАН Ученици црногорске националности у систему основног образовања и васпитања у АП Војводини .....	75
Игор ИВАНОВИЋ Теорија Рудолфа Филиповића кроз перспективу црногорског језика .....	85
Зоран МОМЧИЛОВИЋ Инклузија у физичком васпитању .....	93
Татјана РАДОЈЕВИЋ Педагошка комуникација и развијање комуникационих компетенција ученика .....	101
<b>ИЗ СТРАНОГ ШКОЛСТВА</b>	
Горан ТЕРЗИЋ Надарени ученици .....	113
Ивица СТАНИЋ Маркирање с наставе – сложен социолошки и педагошки феномен .....	133



Олга МАКСИМОВИЧ Неопходна дорада система усавршавања наставног кадра (Превод с руског: Славко Шћепановић) .....	153
---	-----

## АКТУЕЛНО

Раде ДЕЛИБАШИЋ Уважавање и примјена хуманитарног права у Црној Гори у 19. вијеку .....	159
--	-----

Мирољуб РАЛЕВИЋ Проблеми изучавања руског језика у школама Црне Горе .....	175
---	-----

## ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА

Анђелка БУЛАТОВИЋ Образовање жене на тлу Црне Горе у 19. вијеку .....	193
--	-----

## ПРИКАЗИ

Катарина ТОДОРОВИЋ Зоран Аврамовић и Миља Вујачић: <i>Наставник између теорије и наставне праксе</i> , Институт за педагошка истраживања, Београд, 2010. ....	203
---	-----

Никола РАИЧЕВИЋ Недовић В. и Шеховић С.: <i>Учење и читање у савременој култури</i> , Учитељски факултет, Београд, 2006. ....	207
--	-----

Мирјана ПОПОВИЋ Ратко Р. Божовић: <i>Социологија и спорт</i> , Универзитет Црне Горе и Библиотека друштвено-хуманистичких наука, Никшић, 2009. ....	211
--	-----

## IN MEMORIAM

Др Радивоје Шуковић .....	217
---------------------------	-----

Др Ксенија Мирановић .....	219
----------------------------	-----

# CONTENTS

## SCIENTIFIC WORK – REVIEWS

Nenad SUZIĆ The Eight Key competences for Lifelong Learning .....	13
Božidar ŠEKULARAC Historical characters in Njegoš's works .....	29
Vladimir OSOLNIK Characters of women in Njegoš's poetry .....	37
Esko KALAČ Biological characteristics of edificators of Forest Ecosystem of the Upper Ibar .....	47

## SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

Zoran LALOVIĆ Initial learning of logico-mathematical notions through mathematics textbook in school .....	63
Stevan KONSTANTINOVIĆ Merlida KONSTANTINOVIĆ-RADOMAN – Students of Montenegrin nationality in the system of Primary education in the Autonomous Province of Vojvodina .....	75
Igor IVANOVIĆ The Theory of Rudolf Filipović through the perspective of the Montenegrin Language .....	85
Zoran MOMČILOVIĆ The Inclusion in Physical Education .....	93
Tatjana RADOJEVIĆ The pedagogical communication and students' communicative competencies development .....	101

## FROM EDUCATION ABROAD

Goran TERZIĆ Gifted students .....	113
Ivica STANIĆ Students' absenteeism – a complex social and pedagogical phenomenon ..	133

Olga MAKSIMOVIĆ Urgent need for the improvement of professional development of teaching staff (Translation from Russian: Slavko Šćepanović) .....	153
---	-----

## ACTUAL

Rade DELIBAŠIĆ Human Rights' position and their implementation in Montenegro in 19 <sup>th</sup> Century .....	159
--	-----

Miroljub RALEVIĆ Problems of Learning Russian language in the schools of Montenegro .....	175
--	-----

## FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Anđelka BULATOVIĆ Education of Women in Montenegro in 19 <sup>th</sup> Century .....	193
---	-----

## REVIEWS

Katarina TODOROVIĆ Zoran Avramović and Milja Vujačić: <i>Teacher between theory and teaching practice</i> , Institute for Pedagogical Research, Belgrade, 2010 .....	203
---	-----

Nikola RAIČEVIĆ Nedović V. and Šehović S.: <i>Learning and Reading in Contemporary Culture</i> , Teachers' Faculty, Belgrade, 2006. ....	207
---	-----

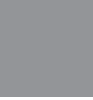
Mirjana POPOVIĆ Ratko P. Božović: <i>Sociology and Sport</i> , University of Montenegro and the Library of socio-humanitarian sciences, Nikšić, 2009. ....	211
--	-----

## IN MEMORIAM

Dr Radivoje Šuković .....	217
---------------------------	-----

Dr Ksenija Miranović .....	219
----------------------------	-----

## НАУЧНО - ПРЕГЛЕДНИ РАД





Nenad SUZIĆ<sup>1</sup>

## OSAM KLJUČNIH KOMPETENCIJA ZA DOŽIVOTNO UČENJE

**Rezime:** Ovaj rad je posvećen analizi i primjeni modela Osam ključnih kompetencija koji je Evropski parlament usvojio 2006. godine (European Parliament, 2006; vidi kod: Gordon i saradnici 2009, str. 10). Radi se o sljedećim kompetencijama: 1) komunikacija/pismenost na maternjem jeziku, 2) komunikacija na stranim jezicima, 3) kompetencije u matematici, prirodnim naukama i tehnologiji, 4) digitalne kompetencije, 5) učenje kako učiti, 6) socijalne i građanske kompetencije, 7) samoinicijativnost i preduzetničke kompetencije i 8) kulturna osviještenost i kulturno izražavanje (ibidem, str. 10). Autor prvo prilazi kritičkoj analizi ovog modela, a potom razrješava neke dileme i nudi konkretna rješenja, odnosno modele za kompleksnije sagledavanje, mjerenje i razvijanje ovih kompetencija. Sve to otvara vrata za mjerenje efikasnosti nastavnih ili školskih programa na razvijanju osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

**Ključne riječi:** osam ključnih kompetencija, cjeloživotno učenje, kompetencije za XXI vijek, učenje učenja

### Uvod

Treba razlikovati pojam kompetencija (competence) od kompetentnosti (competency) a isto tako kompetenciju od kompeticije (competition). Ovdje nije nužno semantički i morfološki baviti se tim pojmovima, jer je to u literaturi poznato, ali je potrebno povući osnovne crte razlikovanja među njima. Kompetentnost podrazumijeva ponašanje, odnosno preovlađujući način ponašanja, za razliku od kompetencije koju našire možemo definisati kao *sp-sobnost na djelu*. Kompeticija podrazumijeva takmičenje, prestiž, socijalno poređenje, a kao posljedicu najčešće ima surevnjivost i netoleranciju (Suzić, 2005, str. 357). U odnosu na pojam *sposobnost*, kompetenciju treba shvatiti

<sup>1</sup> Prof. dr Nenad Suzić je redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci

kao ostvarenu, ili sposobnost koja se prepoznaje na datoj aktivnosti. Na primjer, neko može da ima sposobnost da vozi bicikl, ali ako nije naučio voziti bicikl, tada nije kompetentan za tu aktivnost, iako je sposoban za to.

Evropa se već decenijama bavi kompetencijama: izvođenjem, definisanjem i kurikularnim podsticanjem kompetencija potrebnih modernom Evropljaninu kao građaninu Evrope i svijeta. Model *Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* koji je usvojio Evropski parlament (European Parliament, 2006) nije najsavršeniji i vjerovatno su ga evropski parlamentarci usvojili svjesni da on podrazumijeva doradu i niz vrlo suptilnih aspekata kurikularnog poučavanja i učenja. Logično je pretpostaviti da se ovakav model preporučuje svim evropskim zemljama prvenstveno zato što bi proces demokratske razrade i definisanja ovih kompetencija trajao beskonačno dugo, a to bi unedogled odgađalo zajedničku akciju evropskih zemalja na ovom planu. To je razlog da sam ovdje krenuo od kritičke opservacije tog modela.

### **Kritički osvrt na model *Osam kompetencija za doživotno učenje***

Postoji nekoliko zaista ozbiljnih zamjerki modelu *Osam kompetencija za doživotno učenje*. To su, prvenstveno, sljedeće primjedbe: 1) kompetencije su nekompletne, 2) izvedene su po kurikularnom aspektu, 3) neadekvatna definisanost kompetencija (digitalne kompetencije), 4) zapostavljene su emocionalne kompetencije, 5) zapostavljena je kreativnost i 6) moralno i estetsko vaspitanje nisu zahvaćeni uopšte. Svaku od ovih zamjerki ovdje ću podrobnije obrazložiti.

Model *Osam kompetencija za doživotno učenje* zasnovan je na nekompletnim pojmovnim određenjima pojedinih kompetencija. Na primjer, jezičke kompetencije su svedene prvenstveno na komuniciranje. Konkretno, kompetencija definisana kao „komuniciranje na stranim jezicima“ je nekompletna, jer jezik se ne sastoji samo u komuniciranju, važan je i doživljaj jezika i djela pisanih na određenom jeziku, važno je i stvaralaštvo, poznavanje istorije kao i niz drugih aspekata poznavanja i korištenja jezika. Osim toga, neprirodno je da se pored maternjeg, kao posebna kompetencija odvajaju komuniciranje na stranim jezicima. Jezičko-lingvističke sposobnosti su, po Hauardu Gardneru, jedna od sedam područja ljudskih sposobnosti (Gardner, 1983) i bilo bi logično izvesti kompetenciju iz ove sposobnosti – ako se držimo definicije da je kompetencija sposobnost na djelu.

Sve kompetencije u modelu *Osam kompetencija za doživotno učenje* izvedene su na osnovu dosadašnjih nastavnih planova i programa. Ovo nije urađeno sistematski, opservacijom i poređenjem sadržaja raznih nacionalnih programa, nego spontano. Naime, kada pregledamo svih „osam ključnih kompetencija“, vidjećemo da su to, manje-više, odrazi realizacije nastavnih planova i programa u školama. I ovdje je uočljiva nedosljednost. Naime, nedostaju

likovna i muzička kultura, sport i niz drugih aspekata kompetencija potrebnih za slobodan život čovjeka u XXI vijeku. Konkretno, prve dvije kompetencije o jeziku izvedene su iz nastave gdje se uče maternji i strani jezici. I dalje se slijedi ova inercija: kompetencije u matematici, prirodnim naukama i tehnologiji – uče se u matematici i nizu nastavnih predmeta iz prirodnih nauka, digitalne kompetencije – djeca uče kao informatiku, socijalne i građanske kompetencije – uče se u sociologiji kao nastavnom predmetu i demokratiji kao drugom nastavnom predmetu. Ovaj kurikularni okvir pokazao se preuskim i ograničavajućim tokom dvadesetog vijeka, tako da bi za stvarne kompetencije bilo potrebno razviti nove sadržaje i nove dimenzije aplikacije pojedinih nacionalnih kurikuluma. Ovdje bi bilo poželjno sugerisati i stimulirati različitost kako bi nacije, po Bolonjskom modelu, učile na principu „jedinstva različitosti“ (Magna Charta Universitatum, 1988), odnosno, učile jedna od druge.

Neke kompetencije su potpuno neadekvatno imenovane ili definisane. Takav primjer je sa „digitalnim“ kompetencijama. Digit u korijenu znači cifra ili znak. Mnogo bolji naziv za ove kompetencije je „informatička pismenost“, jer svođenje na znak, na „ima-nema struje“ ne može biti kompetencija.

Zapostavljene su emocionalne kompetencije. Pregledom popisa „Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje“ (Gordon i saradnici 2009, str. 10), lako ćemo uočiti da ni jedna od tih osam nije emocionalna, da nema tu važnu dimenziju bitnu za motivaciju i cjeloživotno učenje. Stenli Grinšpan, poznati američki profesor, ističe da su emocije generator naše kognicije (Greenspan, & Benderly, 1997). Kako ćemo razvijati cjeloživotno učenje ako to učenje ne zasnujemo na pozitivnim emocijama? Poznato je da čovjek istrajava na onome što voli, na aktivnostima u kojima uživa i koje ga ispunjavaju. Ako želimo da učenje postane cjeloživotno, moramo od malih nogu, tokom školovanja, razvijati pozitivne emocije i stavove o učenju, o usavršavanju i samousavršavanju, a to je u modelu *Osam kompetencija za doživotno učenje* zapostavljeno.

U modelu *Osam kompetencija za cjeloživotno učenje* zapostavljena je kreativnost. Već danas je kreativnost cijenjena i nagrađena aktivnost, a u budućnosti će ona biti sve značajnija komponenta sreće pojedinca. Kreativnost se ne mora odnositi samo na izmišljanje novih rješenja, nego se može i kreativno učiti, kreativno raditi na gradivu ili na rješavanju problema. Na primjer, djeca mogu izvoditi novi scenario za obradu „Crvenkapice i vuka“, mogu kreirati vlastite male projekte i slično.

Moralno i estetsko vaspitanje nisu uopšte zahvaćeni u modelu *Osam kompetencija za doživotno učenje*. Ovdje je, očigledno, prevladao zapadni pragmatizam, koji je Donald Hirš, poznati profesor sa Virđžinija univerziteta, kritikovao kao „profesionalni separatizam“ i „antiintelektualizam“ (Hirsch, 1996). Naime, poznato je da su tokom dvadesetog vijeka na Zapadu



preovlađivali modeli školskog učenja za usku profesiju – idiotizam profesije. Ovaj uski profesionalizam je ostavljao milione ljudi nepismenim za svijet oko njih, za odnose na planeti i u društvu. Ovo je odgovaralo vlasnicima kapitala, jer su im dobrodošli radnici robovi koji znaju raditi svoju profesiju i ne postavljaju previše pitanja. Pokazalo se da ovo ne vodi ka cjeloživotnom učenju i samoostvarenju čovjeka.

### **Kako razriješiti slabosti modela *Osam kompetencija za doživotno učenje*?**

Da bih pomogao razrješenju slabosti modela *Osam kompetencija za doživotno učenje*, ovdje sam izveo četiri modela kao četiri dopune nedostajućih kompetencija. Ove modele sam prikazao u Tabeli 1, a svaki od njih služi da dopuni one kompetencije koje model *Osam kompetencija za doživotno učenje* nema. Primjena tih modela podrazumijevaju dalju programsku razradu u Nastavnim planovima i programima, ali i stručno usavršavanje i osposobljavanje nastavnika. Ovdje ću, prvo, tabelarno prikazati koji model razrješava slabosti modela *Osam kompetencija za doživotno učenje*, a potom svaki pojedinačno objasniti.

Tabela 1: Kako razriješiti slabosti modela *Osam kompetencija za doživotno učenje*

Slabosti modela <i>Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje</i>	Modeli koji razrješavaju slabosti modela <i>Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje</i>
1) Kompetencije su nekompletne	Model 1
2) Izvedene su po kurikularnom aspektu	Model 2
3) Neadekvatna definisanost kompetencija (digitalne kompetencije)	Model 2 Model 4
4) Zapostavljene su emocionalne kompetencije	Model 1 Model 2
5) Zapostavljena je kreativnost	Model 2
6) Moralno i estetsko vaspitanje nisu zahvaćeni uopšte	Model 4

Kako modeli 1–4 razrješavaju nedostatke baznog modela *Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje*? Svako od tih rješenja ovdje ću kratko opisati, kako bih ukazao na suštinsko razrješenje problema.

Nekompletnost kompetencija razrješava Model 1, jer ukršta svojstva učenika, (kognicija, emocije, socijalne i radno akcijske karakteristike) sa svakom od osam ključnih kompetencija za doživotno učenje. Ako ove karakteristike učenika uzmemo kao osnov definisanja, imaćemo kompletnije i sveobuhvatnije definicije kompetencija.

Kurikularni aspekt izvođenja kompetencija svodi kompetencije za XXI vijek u okvir nastavnih predmeta, što se tokom dvadesetog vijeka pokazalo nedostatnim. Model 2 nudi sveobuhvatan i cjelovit aspekt realizacije ovih kompetencija i decidno pokazuje potrebne aktivnosti učenika i nastavnika kako bi se kurikularni aspekt proširio i učinio propulzivnim za razvijanje kompetencija za doživotno učenje.

Neadekvatna definisanost kompetencija razriješena je Modelom 2 i Modelom 4. U oba ova modela imamo ugrađene potrebe i svojstva učenika, tako da su tu zastupljena sva područja vaspitanja: umno, moralno, estetsko, fizičko i radno. Osim toga, ovi modeli donose novo područje: emocionalno vaspitanje, što kompletira vaspitne uticaje potrebne za razvijanje kompetencija za cjeloživotno učenje.

Zapostavljene su emocionalne kompetencije u modelu *Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje*. Model 1 i Model 2 jasno definišu sedam područja ovih kompetencija, a ukrštenjem sa osam ključnih kompetencija, dobićemo cjelovito prožimanje emocionalnih sa osam kompetencija za cjeloživotno učenje.

Zapostavljena je kreativnost u modelu *Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje*, a Model 2 jasno daje komponente kreativnosti učenika u svim aspektima kompetencija, u svim područjima razvijanja ovih kompetencija.

Moralno i estetsko vaspitanje nisu uopšte zahvaćeni u modelu *Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje*, a Model 4 jasno prožima moralnu i estetsku dimenziju kroz sve ove kompetencije. U maternjem ili stranom jeziku, u matematici ili prirodnim naukama, dakle u svim nastavnim predmetima, moguće je posredovati moralnu i estetsku dimenziju vaspitanja i obrazovanja. To nudi Model 4, prožimajući *Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje* sa ostalim komponentama razvoja ličnosti.

### **Mjerljivi ishodi nastavnog rada na ključnim kompetencijama: Prikaz četiri modela**

U tradicionalnoj nastavi dvadesetog vijeka mjerena je prvenstveno usvojenost činjenica i reproduktivno znanje učenika. Ako ostanemo na kurikularnom pristupu, ponovo ćemo se bazirati na mjerenju usvojenosti i reproduk-

ciji činjenica, što ne može razviti ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Ovdje sam razvio četiri modela koji jasno definišu mjerljive ishode nastavnih rada na razvijanju kompetencija za cjeloživotno učenje. Svaki od tih modela u daljem tekstu ću detaljnije prikazati i ukazati na mjerljive ishode koji iz njih proizilaze.

Model 1: Ključne kompetencije za doživotno učenje

Kompetencije: Kurikularni aspekt	Kompetencije sa aspekta razvoja ličnosti učenika			
	Kognitivne ZKANJE	Radno- akcione VJEŠTINE	Emocio- nalne STAVOVI	Socijalne GREGARNI MOTIVI
1. Komunikacija/pismenost na maternjem jeziku				
2. Komunikacija na stranim jezicima				
3. Kompetencije u matematici, prirodnim naukama i tehnologiji				
4. Digitalne kompetencije				
5. Učenje kako učiti				
6. Socijalne i građanske kompetencije				
7. Samoinicijativnost i preduzetničke kompetencije				
8. Kulturna osviještenost i kulturno izražavanje				

Model 1 ukršta *Osam ključnih kompetencija za doživotno učenje* sa četiri aspekta razvoja ličnosti učenika. Šta tu možemo mjeriti i kako? Uzmimo za primjer kompetenciju koja se zove *Komunikacija na stranim jezicima*. Ovu kompetenciju kao znanje ili poznavanje jezika, ali i kao vještinu korištenja jezika, u emocionalnoj sferi prepoznavamo kao ugodu ili osjećaj zadovoljstva što osoba zna jezik, što ga može koristiti, a u socijalnoj sferi što će se osjećati kao građanin Evrope i svijeta, ako dobro poznaje engleski ili drugi svjetski jezik.

Model 2: Mjerljivi ishodi razvijanja ključnih kompetencija u nastavnom dizajnu

Kompetencije: Ličnost učenika	Šta radi nastavnik?	Šta radi učenik?
<p>ZNANJE Kognitivne kompetencije</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Posreduje informacije, ukazuje na bitno.</li> <li>2. Ističe bitna pitanja u gradivu, podstiče kogniciju učenika.</li> <li>3. Razjašnjava materiju i probleme.</li> <li>4. Servisira efikasno pamćenje gradiva, ukazuje na ono što je nužno zapamtiti.</li> <li>5. Instruiše učenike o tome kako rukovati informacijama: kako pronaći, koristiti i uskladištiti ključne informacije</li> <li>6. Podstiče konvergentnu i divergentnu produkciju: fabrikovanje novih ideja, rješenja i produkata.</li> <li>7. Evaluira i uvodi učenike u evaluaciju efikasnosti učenja i koristi od učenja.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dekodira informacije, izdvaja bitno od nebitnog.</li> <li>2. Postavlja pitanja o gradivu kao i o vlastitoj kogniciji.</li> <li>3. Trudi se da razumije materiju i probleme.</li> <li>4. Pamti, odabira informacije koje je nužno zapamtiti.</li> <li>5. Rukuje informacijama: pronalazi koristi i skladišti najbitnije informacije.</li> <li>6. Divergentno i konvergentno izvode nove ideje, rješenja i produkte.</li> <li>7. Sami i zajedno sa nastavnikom vrednuju efikasnost i korist učenja.</li> </ol>

<p>VJEŠTINE Radno-akcione kompetencije</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Posreduje sadržaje bitne za struku i profesionalnost.</li> <li>2. Podstiče razvoj opšteinformatičke i komunikacijske pismenosti učenika, stimulira korištenje engleskog i drugih jezika.</li> <li>3. Primjenjuje nastavne modele koji jačaju savjesnost učenika i preuzimanje odgovornosti.</li> <li>4. Podstiče i nagrađuje perzistenciju učenika, izvodi sa njima ciljeve i savlađuje prepreke.</li> <li>5. Koristi motivaciju postignuća u nastavi (bodovanje postignuća), sa učenicima izvodi standarde kvaliteta.</li> <li>6. Razvija menadžerske vještine učenika, podstiče inicijativu.</li> <li>7. Radi optimistički, podstiče optimizam, unutrašnju motivaciju i volju za rad učenika.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Savlađuje vještine potrebne za struku, uči profesionalnost.</li> <li>2. Radi na računaru, savlađuje literaturu i informatičke izvore, komunicira na engleskom ili nekom drugom stranom jeziku.</li> <li>3. Radi na projektima, donosi odluke, radi prezentacije i preuzima odgovornost.</li> <li>4. Izvode ciljeve učenja, istrajavaju na zadacima i uče da savlađuju prepreke.</li> <li>5. Boduju postignuće, ocjenjuju vlastiti rad, izvode i ostvaruju standarde kvaliteta, analiziraju učinke.</li> <li>6. Preduzimaju inicijativu, dijele radne uloge, organizuju vlastiti rad i učenje.</li> <li>7. Svoj optimizam povezuju sa učenjem i školskim uspjehom, motivirano i s voljom rade na školskom gradivu.</li> </ol>
--	--	--

<b>Kompetencije: Ličnost učenika</b>	<b>Šta radi nastavnik?</b>	<b>Šta radi učenik?</b>
<p>STAVOVI Emocionalne kompetencije</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obučava učenike kako da prepoznaju svoje i tuđe emocije.</li> <li>2. Upućuje učenike u način prepoznavanja vlastitih moći i limita, jača samopouzdanje učenika.</li> <li>3. Provodi vježbe samokontrole, uvodi učenike u kontrolu ometajućih emocija i impulsa.</li> <li>4. U nastavi koristi i podstiče empatiju i altruizam učenika.</li> <li>5. Razvija stavove učenika o istinoljubivosti, časti i integritetu.</li> <li>6. Podstiče i nagrađuje adaptabilnost i fleksibilnost u prihvatljivoj promjeni.</li> <li>7. Iznosi nove činjenice i ideje, koristi „kontrastiranje“, „obrni-okreni“ i druge tehnike koje podstiču inovativnost učenika.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uče prepoznati emocije i zauzeti stav o datoj emociji.</li> <li>2. Prepoznaju vlastite moći i limite, uče da koriste ono u čemu su najbolji, jačaju samopouzdanje u radu.</li> <li>3. Vježbaju samokontrolu, kontrolišu ometajuće emocije i impulse.</li> <li>4. Pomažu vršnjacima, empatično i altruistički saraduju.</li> <li>5. U interakciji koriste istinoljubivost, nagrađuju integritet i čast svakog pojedinca.</li> <li>6. Zauzimaju fleksibilne stavove, prihvataju argumente i promjene.</li> <li>7. Tragaju za novim idejama i informacijama, postavljaju pitanja u nastavi, iznose svoje ideje, tragaju za udaljenim rješenjima.</li> </ol>

<p>GREGARNI MOTIVI Socijalne kompetencije</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Koristi interakciju i koedukaciju, uvodi učenike u prepoznavanje i tumačenje odnosa u grupi.</li> <li>2. Obučava učenike kako da zajednički izvode ciljeve, kako da sarađuju na ostvarivanju zajedničkih ciljeva.</li> <li>3. Primjenjuje nastavne modele u kojima su učenici u ulozi vođe i vođenog, u kojima sami dijele uloge i uče timske sposobnosti.</li> <li>4. Komunicira sa učenicima nenasilno, obučava ih za nenasilnu komunikaciju, da šalju jasne i uvjerljive poruke.</li> <li>5. Podržava učenike i uči ih kako da pruže podršku drugima, koristi modele koji u nastavi jačaju „servilnu orijentaciju“ učenika.</li> <li>6. Podstiče toleranciju prema drugim vjerama i nacijama, stimuliše uvažavanje različitosti, toleranciju i demokratiju.</li> <li>7. Podstiče pozitivan osjećaj pripadnosti naciji i civilizaciji.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interaktivno i kooperativno uče, prepoznaju i tumače odnose unutar grupe.</li> <li>2. Zajednički izvode ciljeve i rade na ostvarivanju tih ciljeva, uče kako da usaglase svoje sa ciljevima grupe.</li> <li>3. Rade timski, smjenjuju se u ulogama vođe i vođenog, jedni druge uvjeravaju, međusobno dijele uloge i radne obaveze.</li> <li>4. Vježbaju nenasilnu komunikaciju, šalju uvjerljive poruke, komuniciraju „oči-u-oči“.</li> <li>5. Učenici se međusobno podržavaju i pomažu, servisiraju potrebe vršnjaka.</li> <li>6. Uče o drugim vjerama i nacijama, podržavaju i pomažu djecu druge vjera i nacije, uče demokratiju.</li> <li>7. Uče o nacionalnom identitetu, o pozitivnoj istoriji civilizacije.</li> </ol>
---	---	---

Model 2 pokazuje šta treba da rade nastavnik i učenik u nastavi kako bi se podržao optimalan razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

Na osnovu ovog modela jednostavno je sačiniti dva instrumenta za opservaciju ponašanja nastavnika i učenika u nastavi, primijeniti ove instrumente na određenom reprezentativnom uzorku časova i zaključiti koliko naše škole djeluju na podsticanju razvoja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Isto tako, moguće je sačiniti adekvatne upitnike kojima ćemo sa po 28 pitanja saznati od učenika i nastavnika kako se jedni i drugi ponašaju u odnosu na razvijanje ovih kompetencija u nastavi. Ovaj model je kreiran na osnovu teoretske razrade 28 kompetencija za XXI vijek (Suzić, 2005, str. 70).

Model 3: Ključne kompetencije u kontekstu Blumove kognitivne taksonomije

Blumova taksonomija	Kognitivni proces	Osam ključnih kompetencija po Evropskom parlamentu							
		Komunikacija/pismenost na maternjem jeziku	Komunikacija na stranim jezicima	Kompetencije u matematici, prirodnim naukama i tehnologiji	Digitalne kompetencije	Učenje kako učiti	Socijalne i građanske kompetencije	Samoinicijativnost i preduzetničke kompetencije	Kulturna osviještenost i kulturno izražavanje
<i>Pamćenje:</i> – zapamti, – napiši, – nabroj, – imenuj, – definiši, – navedi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• memorisanje,</li> <li>• prepoznavanje</li> </ul>								
<i>Shvatanje:</i> – računaj, – opiši, – procijeni, – objasni, – interpretiraj.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretacija,</li> <li>• poređenje</li> </ul>								



<i>Primjena:</i> – sakupi, – ilustruj, – organizuj, – riješi, – primijeni, – koristi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• korištenje,</li> <li>• upotreba</li> </ul>								
<i>Analiza:</i> – rastavi, – poredaj, – pojasni, – nacrtaj, – suprotstavi, – analiziraj.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• logičko suđenje,</li> <li>• imaginacija</li> </ul>								
<i>Sinteza:</i> – aranžiraj, – izgradi, – kombinuj, – kreiraj, – pronadi, modifikuj, – sastavi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• integrisanje,</li> <li>• uočavanje bitnog</li> </ul>								
<i>Evaluacija:</i> – kritikuj, – stepenuj, – sudi, – vrednuj, zaključni, – ocijeni.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kritičko suđenje,</li> <li>• vrednovanje</li> </ul>								

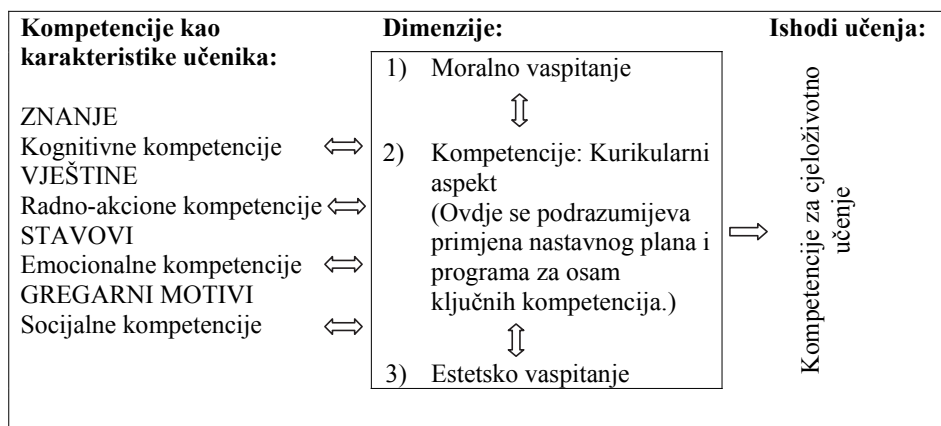
Model 3 izveden je uz korištenje razrade Blumove taksonomije koju je sačinio naš poznati profesor Petar Stojaković (2000, str. 221). Radi se o šest nivoa aktiviranja kognicije učenika u nastavi, od pamćenja kao najnižeg, preko shvatanja, primjene, analize i sinteze do evaluacije, kao najvišeg nivoa aktiviranja kognicije učenika.

Kako iskoristiti Model 3 za mjerenje efikasnosti primjene modela razvijanja ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje? Svaki kognitivni nivo razrađen je u glagolima koji prikazuju aktivnost učenika u nastavi, a pored tih glagola dati su vertikalni ispisi kognitivnih procesa koji ih prate. Sada je vrlo jednostavno sačiniti protokol za opservaciju nastave i bilježenje aktivnosti

učenika tokom nastave, iz frekvencija ovih aktivnosti možemo vidjeti koji su kognitivni procesi aktivirani, a iz tih procesa na kom nivou je nastava, na najnižem, na nekom od sljedećih ili na najvišem. Ako konstatujemo da u nastavi dominira memorisanje i reprodukcija, jasno ćemo znati da to nisu procesi koji bi razvijali ključne kompetencije za doživotno učenje, nego su to procesi koji razvijaju pokornost i poslušnost kao robovska svojstva.

Ovaj model možemo koristiti i za pripremanje nastave, odnosno za usavršavanje nastavnika. Naime, moguće je uraditi sistem vježbi u kojima će nastavnici prepoznati šest nivoa Blumove taksonomije, a potom će u svome radu registraovati koji nivo na njihovim časovima dominira, kako bi mogli stimulirati više kognitivne nivoe i tako podsticati razvijanje ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

Model 4: Kompleksna primjena Osam ključnih kompetencija



Model 4 integriše moralnu i estetsku dimenziju vaspitanja u kompleksnoj primjeni modela *Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*. Ovdje je moguće razraditi instrumente za mjerenje svih dimenzija, a posebno moralne i estetske, primjene modela ključnih kompetencija. Konkretno, moguće je testirati kojim sredstvima nastavnik stranog jezika podstiče moralno i estetsko vaspitanje učenika, kako razvija moralna uvjerenja, osjećanja i kako posreduje moralno djelovanje učenika. Na primjer, u razredu je moguće proglasiti učenika nedjelje po tome šta je učinio kao dobro djelo za svoje vršnjake ili u sredini u kojoj živi. Isto tako, možemo proglasiti najboljeg učenika u ostvarivanju kompetencija za cjeloživotno učenje.

### Zaključak

Ovaj rad je posvećen modelu *Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* koji je razvio i usvojio *Evropski parlament* 2006. godine. Uobičajeno

je da se mi na Balkanu ponašamo tako kao da sve što dolazi iz Evrope ima najvišu vrijednost i skloni smo da tim inicijativama prilazimo nekritički i fetiški. Ovome doprinosi i inicijativa Evropskog parlamenta (European Parliament, 2006) da se taj model ne mijenja, nego da se ide na njegovu primjenu, mada je i ovaj Parlament ostavio mogućnost dorade i kreativne aplikacije. Razumljiva je ova inicijativa Evropskog parlamenta iz jednostavnog razloga: moguće je da bi se i ovaj model „razvodnio“ u širokim nagađanjima i doradama u svakoj pojedinačnoj izvedbi. To je razlog da sam ovdje kao centralno i „nepromjenljivo“ polazište uzeo *Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*. Tom modelu, ipak, nisam prišao nekritički, nego sam dao niz konkretnih razrada i dopuna koje bi ga učinile mnogo aplikativnijim i efikasnijim u primjeni.

Posebna vrijednost ovog teksta je u njegovoj aplikativnosti na nastavu i u njegovoj mogućnosti primjene u sferi mjerenja ili istraživanja efikasnosti modela *Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*. Uvjeren sam da bi evropski parlamentarci, da su imali ovaj tekst 2006. godine, prije nego što su usvojili „Preporuke za razvijanje kompetencija za cjeloživotno učenje“, ponešto u tom tekstu mijenjali. Prošle su dvije godine, a ovaj model je, ipak, dobrodošao, jer praksa bez njega – kakva je danas, i sa njim – kakvu možemo pretpostaviti, imaju dvije kvalitetno različite dimenzije, a pritom nije sporno da se opredjeljujemo za ovu drugu praksu. Možda je i najbolje da početni model bude oslonjen na kurikularnu praksu kakvu već poznajemo kao dominantnu širom svijeta tokom dvadesetog vijeka.

## Literatura

European Parliament (2006). *Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union, 2006/962/EC.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gordon, J., Halasz, G., Krawcszyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wiśniewski, J. (2009). *Kay competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE Network Reports No. 87.

Greenspan, S. I., and Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.

Hirsch, Jr., E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday.

Magna Charta Universitatum (1988). Bologna: Alma Mater Studiorum Saecularia Nona.

Стојаковић, П. (2000). *Даровитост и креативност*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.  
Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

NENAD SUZIĆ

### THE EIGHT KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING

**Abstract:** This paper is focused on analysis and implementation of *the eight key competences* that the *European Parliament* adopted in 2006 (European Parliament, 2006; see: Gordon and team of authors 2009, page 10). Those competences are: 1) Communication in the mother tongue, 2) Communication in foreign languages, 3) Mathematical competences and basic competences in science and technology, 4) Digital competence, 5) Learning to learn, 6) Social and civic competences, 7) Sense of initiative and entrepreneurship, 8) Cultural awareness and expression (ibidem, page 10). Authors begins with the critical analysis of this model and then clarifies some dilemma and offer concrete solutions, i.e. models for better understanding, measuring and developing of such competences. All these opens the door for measuring effectiveness of teachers and curricula aimed at developing the 8 key competences for life-long learning.

**Key words:** eight key competences, life-long learning, competences for 21<sup>st</sup> century, learning to learn



*Božidar ŠEKULARAC*<sup>1</sup>

## ISTORIJSKE LIČNOSTI U NJEGOŠEVIM DJELIMA

Njegoševa genijalnost se ne ogleda samo u savršenosti njegovog pjesničkog izraza i dubini filozofskih misli, već i po istoričnosti njegovih kazivanja i poznavanju istorijskih ličnosti, kako savremenika, tako i onih iz davnih vremena.

U korpus istorijskih ličnosti, kod Njegoša, treba svrstati i one iz narodnih pjesama koje je on sakupio i napečatao. On sam, u predislovlju kaže: „Za crnogorske pjesne može se reći da se u njima sadržava istorija ovoga naroda, koji nikakve žrtve nije poštedio, samo da sačuva svoju svobodu. Istina da poezija na nekim mjestima ponešto uveličava podvige Crnogoraca; no na mnogima i važnijima drži se strogo tačnosti“. Posebno naglašava one o bojevima poslije 1702. godine. Njegoš je posebno pratio srpskog kneza Karađorđa, divio se njegovim uspjesima, a „pjesme o besmrtnim podvizima knjaza i izbavitelja Srbije Karađorđa i njegovijeh hrabrijih vojvodah prepisane su iz pjesmarice već pečatane“.<sup>2</sup>

Zanimljivo da vladika konstatuje da od 1510 – 1702. godine od „svijeh crnogorskih bojovah koji su se u ove dvije stotine godina događali nikakve pjesme nemamo koja bi od tjech bojovah nama što opjevala“.<sup>3</sup> Dakle, on ođe jasno ograničava vremenski prostor od 200 godina, tj. od Crnojevića do Petrovića, iako to izričito ne naglašava. Drugim riječima, od nestanka crnogorske države do novih početaka pod rukovodstvom mudrog vladike Danila, rodonačelnika nove crnogorske dinstije. Ođe se postavlja pitanje zašto 1510. godina? Odgovora nema, ali se ona može vezati za ime najpoznatijeg Crnojevića – Đurđa, čiji kraj još uvijek izaziva brojne dileme i znatiželju.

---

<sup>1</sup> Prof. dr Božidar Šekularac, profesor Univerziteta Crne Gore

<sup>2</sup> P. P. Njegoš, *Ogledalo srpsko*, Beograd 1967, 11.

<sup>3</sup> Isto, 479.

Kada je riječ o narodnim pjesmama koje je Njegoš sakupio i objavio, mada ih nije sam pisao, vrijedno je spomenuti njegove komentare na brojne historijske ličnosti crnogorske historije, među kojima se ističu: vladika Danilo, Vuk Mićunović, vitez Vuk Mandušić, Murat Jelić, Miloš Vukotić, Vuk Tomanović, otac Nikca od Rovina, Nikac od Rovina, Šćepan Mali, Ivan-beg, njegovi sinovi, itd.

Od svih komentara najviše pažnje izaziva onaj o Šćepanu Malom, koji je uspješno vodio rat protiv Turaka i Mlečana 1768. godine od Grahova do Spiča, ističući da je boj od 28. oktobra bio najuspješniji poslije Careva Laza. Dakle, vladika jasno ističe da je boj na Carevom Lazu bio najslavnija pobjeda Crnogoraca nad Turcima.<sup>4</sup>

Teško je nabrojati sve poznate ličnosti kojima se Njegoš obraćao pismima, kako vjerskim poglavarima i onima iz oblasti kulture, tako i onima iz politike. Ode ćemo izdvojiti samo nekoliko onih koja se odnose na historijske ličnosti koje su obilježile epohu u svojim zemljama.

Milošu Obrenoviću, srpskome knezu, piše 15. januara 1837. godine povodom „knjigopečatanja crkovni knjiga našeg vjeroispovedanija“, ističući da bi bio neograničeno radostan kada bi „svi Slaveno-srbi učinili među sobom jedno pravilo knjigopečatanja, a osobito Srbi i Crnogorci“, ali o tome će razgovarati lično prilikom njihovih susreta.<sup>5</sup>

Aleksandru Karađorđeviću se obraća više puta, ističući svaki put portret njegovog besmrtnog oca Karađorđa, „viteza i oca jedinoplemene meni Srbije“, kaže Njegoš u pismu od 3. januara 1841. godine.<sup>6</sup>

Nešto kasnije, 12. jula 1851. godine on u pismu istome Aleksandru kritikuje one „sovjetnike dične Srbije“ koji trče k neprijateljima, „te njima špijaju i izdaju šta se u Sovjetu radi. Da nije ova nesreća ja znadem da Crna Gora ne bi Srbiji polusestra bila, no cijela i rodna sestra“.<sup>7</sup>

Hrvatskom banu Josipu Jelačiću se obraća 20. decembra 1848. godine, sa puno sjete, nazivajući ga svojim sabratom, koga je „tajna sudbina na čelu Južnih Slavjanah postavila“, čija je Dalmacija banovina. Vladika Jelačiću nudi pomoć za oslobođenje svih Južnih Slavena, ističući da je želio „poslati u pomoć nekoliko Crnogoracah i gotovi su svagda na Tvoj glas, a na korist opštu“.<sup>8</sup>

U cilju pomoći banu Jelačiću Njegoš piše Bokeljima i Dubrovčanima 20. maja 1848. godine da budu „srcem i dušom privrženi svojoj narodnosti i sasvijem vjerni i poslušni Jelačiću, svome jedinoplemenomu banu od trojedine kraljevine, koji je pod krunom ćesarском“, uz napomenu da onaj koji

<sup>4</sup> Isto, 481.

<sup>5</sup> P. P. Njegoš, Izabrana pisma, Beograd 1967, 54.

<sup>6</sup> Isto, 75.

<sup>7</sup> Isto, 207.

<sup>8</sup> Isto, 173.

bude nevjeran svojem banu je neprijatelj i izdajnik, „no pazite dobro što ćete raditi“.<sup>9</sup>

Iste godine, u maju, Njegoš se obraća „svemu svjašćenstvu, kapetanima, knezovima i svemu narodu bokeškome“, jer je obaviješten da je sva Boka nepokorna ćesaru Ferdinandu I bez ikakva uzroka ili nevolje, zato ih „otećeski sovjetuje da se obijesti prođu i ćesaru pokore“. On ih s druge strane, sokoli rijećima da su „Boka i Crna Gora tako spojena kao duša i tijelo, jedan narod i duh, jedan obićaj i jezik, i jedan bez drugoga ne može živjeti ni umrijeti, i zato vas ja u srcu ne razlikujem od Crnogoraca i gotov sam vazda s vama zlo i dobro dijeliti“.<sup>10</sup>

Samo ovih nekoliko pisama i misli Njegoševih dovoljno je da se shvati koliko je kod njega bila živa ideja jugoslovenstva, ideja vodilja Južnih Slavena.

Nije Njegoš vodio prepisku samo sa prijateljima, već se kao mudri državnik, obraćao prigodama i protivnicima svoje države i naroda, najviše predstavnicima turskih i austrijskih vlasti. Zapažena je njegova prepiska sa Osman-pašom Skopljakom, skadarskim vezirom, naroćito krizne 1844. godine, kada su sukobi Crnogoraca i Turaka bili svakodnevena pojava. On ga naziva prijateljem, ali mu skreće pažnju na turske zlikovce koji „ni cara ne slušaju, već haraju i ubijaju po Crnoj Gori“, iako su bili u miru sa Turskom.

Osobito je interesantan opis i podatak iz pisma Osman-paši od 5. oktobra 1847. godine, Ċe vladika kaže da je „inokosan i sirak“, jer je „nesreća i vražda bratska više no sila tuđa učinila te je naše junaćko pleme postalo tuđima nadničarima i služiteljima, kako što si i ti tuđi nadničar“. On se oĊe pita Ċe su braća slavna i glasoviti knezovi i vojvode naše, među kojima prve nabraja Crnojeviće, sa dodatkom u zagradi Bušatlije, Ċime jasno podupire onu tezu da je Skender-beg Crnojević, odnosno Staniša, najmlaĊi Ivanov sin, završio u selu Bušati kod Skadra, postavši onaj zakleti neprijatelj Crne Gore Bušatlija, Ċiji su potomci ratovali sa Crnom Gorom i neslavno završili.<sup>11</sup>

Vrijedno je istaći da se Njegoš stalno vraćao vladici Danilu i Carevom Lazu, pa u Prvoj pjesmi Svobodijade, istiće da Slavjani treba da se ugledaju na Danila koji oslobodi Crnu Goru, nazivajući ga vožd, a krvavom mjestu Ċe turskog vojskovoĊu zgaziše Crnogorci „Carev Laz mu ime vjećno narekoše, da se zove za spomenik strašna boja, u kom turska mnoga vojska, bezbrojno mrtva pade... I zvaće se tim imenom, dok svobode gnjezdo traje i imena crnogorskog“.<sup>12</sup>

Po uzoru na grćke pjesnike, posebno Homera, Njegoš se obraća muzi da mu da nadahnuće. Istovremeno, on u pjesmama Svobodijade istiće slavu

<sup>9</sup> Isto, 164.

<sup>10</sup> Isto, 165.

<sup>11</sup> Isto, 151.

<sup>12</sup> P. P. Njegoš, Svobodijada & Glas kamenštaka, Beograd 1967, 33.



kneza Lazara, nazivajući ga carem, da bi istakao njegovu veličinu naspram turskog cara Murata i sultana Bajazita. Kroz svih deset pjesama traži oslonac za svoje misli u junaštvu poznatih ličnosti iz narodnih pjesama, vladike Danila, Nikca od Rovina, Vuka Mandušića i Mićunovića, Miloša Obilića, Kosančića, Toplice... ali i hrabrih Malisora sa predvodnikom Skender-begom Kastriotom. Njihov život je bio ispunjen pobjedama, „a slavna smrt donosi junaku besmrtnost“. S druge strane Bušatlija je za Njegoša simbol surovosti i zla za Crnogorce.

U pjesmi *Glas kamenštaka* sam autor otkriva sadržinu, on „pjeva o onome što se odnosi na njegov narod, a ne voli da pjeva o podvizima stranih naroda“, a nju „je nadahnula ljubav prema domovini“ i zabilježena „neka junačka djela crnogorskih i brđanskih junaka koja su izvedena od 1711. do 1813. godine“.<sup>13</sup>

Dakle, za njega je ode glavni junak crnogorski narod, a protivnici su mu, opjevani u narodnim pjesmama, Bušatlija Karapaša, Mahmud, Čengiđ, Čuprilić i dr. turski moćnici. Na taj način vladika, dajući važnost protivnicima, želi istaći značaj i veličinu crnogorskih pobjeda i crnogorskih junaka.

Njegoš isto tako jasno otkriva da mu je istorija bila ishodište i nadahnuće za njegovo besmrtno stvaralaštvo. Nijesu njemu protivnici samo Turci, već i „nečovječni“ vladar Mletaka i gnusni Duka Venecije, koji pod zaštitom Sv. Marka, drži u pokornosti narod u Boki. On kroz stih opisuje značaj Kandijskog i Morejskog rata, a sve to dovodi u sklad sa grčkim junacima „i hrabrošću proslavljena otačestva Aristida“. Pored vladike Danila, ode autor ističe i svoga pretka vladiku Vasilija „mladolika umna vožda, kojega je Danilova vješta ruka izabrala“, da „upravlja narodnim djelima“.<sup>14</sup>

Međutim, nijesu samo crnogorske, odnosno južnoslovenske ličnosti bile Njegoševi junaci, već on piše i o svjetskim velikanima. Tako „car Leopold besamrtno živi slavnim spominjanjem“, tj. vječno živi u slavnoj uspomeni.<sup>15</sup>

„Ajačio bič svijetu, duh Atili, Aleksandra“ dao je Napoleonu taj bič, a Francuska ga je prisvojila i vjenčala carskom krunom.

Njegoš daje titulu Duke „Ilirije i Raguze“ i francuskom maršalu Marmonu (1774-1852) koji je, poslije Požunskog mira (1805) postao generalni guverner „ilirskih provincija“, tj. južnoslovenskih oblasti.

U svojim pjesmama prepoznatljivog stila i jezika njegoševskog, vladika piše „Odu stupljenja na prijestol Ferdinanda I“, nazivajući ga „carem zbiljska“<sup>16</sup>

Kako to čine mudre vladarske veličine, kakvim je svakako bio Njegoš, on piše odu protivniku svoje zemlje, sultanu turskome Mahmutu, kojega

---

<sup>13</sup> Glas kamenštaka, Beograd 1967, 225.

<sup>14</sup> Isto, 314.

<sup>15</sup> Njemački car Leopold II, sin carice Marije Terezije i cara Franca I, vladao je od 1790-1792.

<sup>16</sup> P. P. Njegoš, Pjesme, Beograd 1967, 115.

veliča upućujući mu maksimu – „Ti sam činiš Turcima što treba“, „care nad carma“, čime pokazuje i veličinu samoga sebe.<sup>17</sup>

Kako to čini i u drugim djelima, tako je i u svojim pjesmama okrenut Rusiji, njenim carevima i njenoj veličini. To dokazuje i nazivima pjesama u kojima piše odu ruskim carevima i carevićima Nikolaju I i Aleksandru Nikolajeviču, kao i knjazu Aleksandru Galicinu i Stjepanu Dimitrijeviču Nečajevu, oberprokuratoru svjatejšago Sinoda, pozivajući ih da zazštite sve Slovene, uz usklik: „Zdrav Slavjanah budi care! Brani decu te Slavjane, njine pršti sve dušmane!“<sup>18</sup>

Inspiraciju za svoje ode Njegoš je našao u rusko-turskom ratu 1828 – 1829. godine, koji su vođeni za rješavanje tzv. Istočnog pitanja, tj. za rješavanje pitanja Turske carevine, koja se nalazila u procesu postepenog raspadanja. Kao i druge velike sile i Rusija je u politici prema Turskoj vodila svoju velikodržavnu politiku, na koju su balkanske zemlje, pa i Crna Gora, gledale sa odobravanjem i simpatijom. Tome su doprinijele ruske pobjede u ovom ratu, što je imalo uticaja na dalju sudbinu balkanskih naroda. Pored ostalog, Jedrenskim mirom od 14. septembra 1829. priznata je i autonomija Srbije. Dakle, Njegoševe pjesme su predstavljale odjek savremenih događaja i izraz rusofilskog raspoloženja. On glorifikuje ruske pobjede i likuje nad porazima i slabostima Turske.<sup>19</sup>

Njegoš koristi svaku priliku da iskaže svoje oduševljenje za Karađorđa, pa tako od početka svoga pjesnikovanja on veliča ovog srpskog knjaza i ističe njegove zasluge za srpstvo. Njega u pjesmama srpska raja titulira „novim srpskim carem“, a ruski car naziva „desnom iz ramena rukom“. To je stil kojim Njegoš izražava svoj odnos prema vođi srpskog oslobodilačkog ustanka, ističući njegovo junaštvo i nepomirljiv stav prema Turcima, za razliku od Miloša Obrenovića, koga je osuđivao za njegovu kompromisnu politiku prema Turskoj. Miloš Obrenović je održavao veze i sa Mustafa-pašom Bušatlijom (umro 1860), koji je kao vezir skadarski 1831. godine digao bunu protiv sultana, ali je ubrzo potučen i savladan.<sup>20</sup>

Slično Karađorđu, i Kutuzov je za Njegoša bio veličina, jer je kao ruski vojskovođa, vodio ratove protiv Turske u XVIII vijeku, u kojima se naročito istakao. Učestvovao je i u otadžbinskom ratu protiv Napoleona 1812. godine, kao komandant svih ruskih oružanih snaga.<sup>21</sup>

Crnogorski vladar Šćepan Mali od 1767. do 1774. godine je glavni junak Njegoševog djela *Lažni car Šćepan Mali*, koje je napisano 1847. godine, ujedno i posljednje njegovo veće djelo.

<sup>17</sup> Isto, 94.

<sup>18</sup> Isto, 68-83.

<sup>19</sup> Isto, 275-6.

<sup>20</sup> Isto, 281.

<sup>21</sup> Isto, 282.

Autor o svom junaku ne kaže ništa pohvalno već ga prikazuje u duhu naslova svoga djela. On to čini iz više razloga: za njega je Šćepan uzurpator vlasti i vladarskog dostojanstva koje je pripadalo dinastiji Petrović. Istovremeno, Šćepan se ne uklapa u veličinu ruskih careva, kojim se on predstavljao, a koje je Njegoš glorifikovao. No, autor ne spori važnost istorijskih događaja vezanih za Šćepanovo ime i njegovu sedmogodišnju vladavinu Crnom Gorom.<sup>22</sup>

U djelu o Šćepanu Malom, pojavljuju se i brojne ličnosti iz turske istorije: sultan Mustafa III, bosanski vezir Osman-paša, kao vojskovođa koji navalio na Crnu Goru i dođe do Čeva, zatim, sultan Murat I (1352-1389), sin Bajazita Musa (1411-1413) sultan, Muhamed II, sultan Ahmet III, Numan-paša Čuprilić i njegov pohod na Crnu Goru, što djelu daje dijelom i formu istoričnosti.

Najveći dio ličnosti u *Gorskom vijencu* pominju se u istorijskim dokumentima s kraja XVII i početkom XVIII vijeka, odnosno u narodnim pjesmama i predanjima. Centralno mjesto svakako pripada vladici Danilu, ličnosti od izuzetne važnosti za crnogorsku istoriju. Slijede: Vukota (Vukota Vukašinov, prvak plemena Ozrinića), knez Rade (vladičin brat), vojvoda Draško (Popović), vojvoda Batrić, Bogdan Đurašković i Vuk Mićunović. Arslan-aga Muhadinović potiče od bratstva Muhadinovića.<sup>23</sup>

*Posvetu prahu oca Srbije*, Njegoš je datirao „u Beču, na Novo ljetu 1847. goda“, ali je sačuvan samo rukopis Posvete pisan rukom M. Medakovića. Upravo Posveta je prava riznica istorijskih ličnosti.

Otac Srbije Karađorđe, kome se Njegoš divio do glorifikacije, kome je i Posveta data, našao se u društvu veličina kao što su: Napoleon, Karlo, Bliher, knez Vilington, Suvorov, Švarcenberg i Kutuzov, čime autor želi istaći njegovu veličinu i zasluge za oslobođenje Srbije od Turaka.

Da se podsjetimo - *Napoleon Bonaparta* je bio francuski vojskovođa i car Francuske (1804-1814).

*Karlo (Karl Ludvig Johan Habsburg)*, austrijski nadvojvoda, koji se istakao u borbama protiv generala Žurdana kod Biberaha 1779. godine, a naročito protiv samog Napoleona, kod Beča, 1809. godine.

*Bliher (Gerhard)*, pruski general, od 1813. godine feldmaršal istakao se u borbama protiv Napoleona, naročito 1813. i 1814. godine, posebno u bici 18. juna 1815. godine kod Vaterloa.

Knez *Velington (sir Arthur)*, engleski general i državnik potisnuo je Francuze s Iberijskog poluostrva (1808-1814) i predvodio englesku vojsku u bici kod Vaterloa.

*Suvorov (Aleksandar Vasiljevič)*, ruski vojskovođa, od 1794. godine general feldmaršal, borio se u sedmogodišnjem ratu (1756-1763), izvojevao pobjedu nad Turcima kod Brašova (1774), očistio 1799. sjevernu Italiju od

<sup>22</sup> P. P. Njegoš, *Lažni car Šćepan Mali*, Beograd 1967.

<sup>23</sup> P. P. Njegoš, *Gorski vijenac*, Beograd 1967, 221.

Francuza. Poznat je prijelaz njegovih trupa preko Sv. Gotharda u Alpima.

*Švarcenberg (Karl, Hercog von Kruman)*, austrijski vojskovođa. U ratovima protiv Napoleona bio glavni zapovjednik austrijskih trupa i artiljerije 1813. godine.

*Kutuzov (knez Mihail Ilarionovič)*, ruski vojskovođa. Učestvovao u ratovima protiv Turaka (od 1770). Zapovijedao je udruženom ruskom i austrijskom vojskom u bici kod Austerlica (1805). Kao vrhovni komandant ruske vojske izvojevao je pobjede nad Npoleonovom vojskom kod Borodina i Smolenska 1812. godine.<sup>24</sup>

Jednom riječju, sve same vrhunske vojskovođe, pobjednici u ratovima sa Napoleonom i Turcima.

Nije vladika Rade pisao samo o istorijskim ličnostima, već je imao i susrete sa njima. Kao primjer možemo istaći doček na Cetinju komandanta engleske korvete lorda Klarena Paža i šest engleskih činovnika, s kojima je na Cetinju razmotrio političke, statističke i trgovačke prilike ove zemlje i veze s Rusijom. Na povratku Klarena je izvijestio svoju Vladu o posjeti.<sup>25</sup>

Njegoš je poput srednjovjekovnih pisaca gledao očima vladara na savremene mu događaje i ljude. On pohvalama daje poseban značaj istorijskim ličnostima, planski, sistematski dobro osmišljeno glorifikujući neke od njih, prije svega iz državnih razloga. Za sve svoje tvrdnje nalazi moralne i religiozne razloge, a sve rukovođen nacionalnim idejama i idejom vodiljom – sloboda Crne Gore.

Njegovo pisanje njeogoševskim stilom nije ono hroničara, on ne miješa istinu s legendom i realnost s fantastikom, njegovo kazivanje ima istorijsku podlogu i nenandmašnu literarnu nadgradnju, svojstvenu samo njegovoj veličini.

Radi toga što je svojim pisanjem i interesovanjem pronikao u samu bit nacionalne i državne prošlosti Crne Gore, ne izloženu u obliku sistematske istorije, već u formi vrhunskih književnih djela i pisama, za pojedine događaje i lica, zaslužuje da se uzme kao istotijski izvor. Uostalom, najznačajnije Njegoševo djelo *Gorski vijenac* je po sadržaju istorijska drama. U njemu pisac rekonstruiše istorijske činjenice u vezi s centralnim događajem s početka XVIII vijeka „istragom poturica“ (istragom poturica), pa u skladu sa središnjom temom koristi autentičnu istorijsku materiju. Sama analiza teksta otkriva Njegoševu ogromnu obaviještenost o istorijskim događajima i zbivanjima koja nijesu ograničena na jedno vrijeme ili jedan narod.

Pjesnik se pokazuje kao izvanredan poznavalac prošlosti Crne Gore, crnogorskog naroda i istaknutih ličnosti koje su obilježile crnogorski istorijski hod.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> P. P. Njegoš, *Gorski vijenac*, Beograd 1967, 231-232.

<sup>25</sup> D. Janković, *Veze vladike Rada s Engleskom*, Zapisi, sv. 1, januar 1940, 120.

<sup>26</sup> S. Tomović, *Komentar Gorskog vijenca*, Nikšić 1986, 22.



Vladimir OSOLNIK<sup>1</sup>

## ŽENSKI LIKOVI U NJEGOŠEVOJ POEZIJI

Pjesnik Petar II Petrović Njegoš, »najveći pesnik našega jezika«, kako je o Njegošu daleke 1970. godine pisao cijenjeni južnoslovenski pisac Ivo Andrić, prema mojim saznanjima iz višegodišnjih proučavanja, spada među najznačajnije sinove južnoslovenskog podneblja.

Kao što je poznato, umjetnička riječ prati ljudski život od kolijevke do groba, opisuje duboke, mračne provalije i visoke vrhove u ljudskim sudbinama, emocijama i mislima, i razapeta je između dva suprotna pola: između sreće i nesreće, nade i očaja, radosti i tuge, ljubavi i smrti, hrabrosti i straha, osvete i opraštanja, između prirode i Boga. To posebno važi za poeziju, koja je suptilan odsjaj talasanja ljudske duše. Jer pjesnik opisuje ona duboko lična i istovremeno univerzalna ljudska osjećanja, koja obično tiho i tajno doživljava svako ljudsko srce, koja svi mi poznajemo, ali koja može tako razumljivo, iskreno, hrabro i lijepo da izrazi samo plemenita duša, i koja može da zapiše samo brižljiva ruka nadarenog umjetnika.

Kao što su nam zapisali drevni Grci, stari Sloveni, Južni Sloveni, stanovnici njihovog poluostrva Haemos<sup>2</sup>, kasnije, od 1463. g. turskog Balkana - oba imena znače Krvavo gorje, - imali su blagu dušu i blagoglasan jezik, mnoge pjevače i mnoge pjesme. I kao što piše u starim historijama književnosti, pjesnici svih naroda pjevali su najprije o svom rodu i svojoj

<sup>1</sup> Prof. dr Vladimir Osolnik, profesor Univerziteta u Ljubljani

<sup>2</sup> Prema vjerovanju drevnih Grka, njihov bog Zeus – Div – imenovao je najveće evropsko poluostrvo, koje leži između Crnog, Bijelog (Mramornog) i Ilirskog (Dalmatinskog) mora, rijeka Dunava i Soče, za Haemos, što znači: Krvavo Gorje (Krvave Planine). Ime mu je dodijelio posle odsudne bitke, koju je ratujući u ime Dobra protiv Zla vodio upravo na Haemosu (posle sukoba na tlu rodnog Krita, Misira (Egipta), u delti Dunava), i sa Haemosu zle sile je protjerao i zakopao u podzemlje na jugu Apenina, gdje zatočene još uvijek divljaju (Etna, Vezuv).

domovini; o ljubavi, čežnji i sreći, ali i o patnji, ponosu, strahu, junaštvu, žrtvovanju za svoje ideale, za svoju krvnu, jezičku, vjersku zajednicu, o slavi i smrti, o okrutnosti i nasilju, o prelijepoj prirodi i o nedoumnom, dobrom Bogu na nebesima.

Sve to nalazimo i u dragocjenim knjigama i poetskim ispovijestima nesrećnog duhovnika, vladike, vladara, mislioca i nadarenog pjesnika Petra II Petrovića Njegoša, u njegovim pjesmama i pismima, u njegovom testamentu i bilježnici, i u njegovoj Crnogorskoj trilogiji, Luči mikrokozma, 1845, Gorskom Vijencu, 1846, i Lažnom caru Ščepanu Malom, 1851, i upravo zbog toga prihvatamo ga za našeg savremenika, kome se uvek iznova vraćamo, da bi u njegovoj sudbini, mislima i osjećanjima, riječima i pjesmama pronašli iskru, nadahnuće, usmjerenje na putu kroz život, primjer za sudbonosnu odluku, ili svoj umjetnički uzor.

Naravno, literarni rad Njegošev svojim univerzalnim percepcijama slavne crnogorske prošlosti i dubina ljudske duše daleko premašuju mogućnosti razmatranja u danas predviđenom okviru, pa vas, znajući da vam je svima Njegoševa umjetnička riječ dobro poznata, molim za razumijevanje: moj skromni prilog se bavi interpretacijom samo jednog djela Njegoševe književne ostavštine; govoriti o Njegoševoj poeziji i o ženskim likovima u njoj ne može se bez njegove Crnogorske trilogije i bez analize Njegoševog najčešće pominjanog djela u njoj, a i uopšte, u cijelom njegovom književnom opusu, bez »Gorskog vijenca«: u nezaboravnim stihovima »Gorskog vijenca«, napisanim u oktobru daleke 1846. godine, i štampanom do 12. februara 1847. u bečkoj štampariji otaca Mehitarista, odnosno bez opisa različitih ženskih likova u njemu, kojih ima 8.<sup>3</sup>

Uz te različite i danas već klasične Njegoševe ženske likove ja bih vas uz naslov ove moje teme, podsetio i na dve poduže Njegoševe pesme, »Tri dana u Trijestu«, gdje Njegoš opjevava lijepu Floru (čuvenu primadonu

---

<sup>3</sup> Naravno, pomenutih ženskih likova u 'Gorskom vijencu' ima znatno više: ako cjelovitim opisima dodamo prizore u kojima se čuju ljudski glasovi, npr. u pjevanjima u Kolima, kojih ima šest, ili, uzimajući uslovno u obzir i česte Njegoševe didaskalije: 'mnozina', 'mnogi', 'svi', još novih osam, to bi bilo ukupno (8 + 6 + 6 = 20) dvadeset ženskih glasova; ako pak brojimo u stihovima pomenute žene, imena ili ženska bića, onda se taj broj znatnije uvećava; o njima govore: Serdar Vukota, stih 336, ... 'i dvije tri uhvati robinje' ...; Mustaj Kadija, stih 898, ... 'o hurije očih plavetnijeh' ...; Skender-aga, stihovi 971, 972... 'kosa mlada na groblje junačko/ siplje li se bulah ka Srpkinjah?'; Svat Turčin, stihovi 1840, 1841, ... 'ne ostavte Kosu u kavure;/takvo voće nije za kavure'; Svat Crnogorac, stihovi 1846, 1847, ... 'vjera ta je Hajki omilila,/jedva čeka da ti se pokrsti'; Vuk Mandušić, stihovi 2745, 2746, 'Na Ščepandan dodje mi odiva,/iz Štibrah ljetos dovedena,; govori 'Mnozina', stihovi 393 i 394: 'Srpkinja ga još radjala nije/ od Kosova, a ni prijed njega!'; i Kolo, stihovi od 691 do 694: '...prokle mati od nevolje sina/ te knjeginja Ivan-begovica;/ prokle Mara svog sina Stanišu!' njihov broj bi se približio broju 30 (tačnije: 28).

tršćanskog teatra, odnosno Cvetku Bretin iz Solkana na Soči u Sloveniji) i na Njegoševe najljepše, a možda i najlepše ljubavne stihove u crnogorskoj književnosti, na pjesmu 'Paris i Helena', poznatu pod naslovima 'Pesna ljubavi' (Milorad Medaković, 1882), 'Jedna mjesečna noć' (Vuk Vrčević, 1896) i 'Noć skuplja vijeka' (prvobitni, odnosno Njegošev vlastiti naslov), o kojoj su već bile izrečene mnoge zaslužene pohvale.

Radivoje Petrović, 'vladika Rade', Petar II Petrović Njegoš, vladika, vladar i pjesnik, jedan je od najslavnijih sinova južnoslovenskog podneblja: njegova misaona poetska djela spadaju u književnosti crnogorskog, srpskog i svih južnoslovenskih naroda. Zato su o njegovom životu i djelu, koji su opštepoznati, pisali mnogi umni ljudi u njegovoj i mojoj domovini: Milorad Medaković, Vuk Vrčević, Lazar Tomanović, Jevto M. Milović, Milosav Babović, Vojislav Nikčević, Radomir Ivanović, Radovan Lalić, Slobodan Tomović, da ovdje pomenem samo neke - uz izvinjenje svima, koji to zaslužuju - i Rajko Perušek, Mirko Rupel, Alojz Gradnik, Milan Rakočević, Janko Jurančič, Janez Rotar, Andrej Arko, Namita Subiotto i dr.<sup>4</sup>

Osnovna misao, koja pomenute naučne tekstove povezuje u cjelinu, jeste kult slobode i svobodoljublja, koji dominira u visokim misaonim sferama, odnosno umjetničkim opusima pjesnika Njegoša i Franca Prešerna<sup>5</sup>, istaknutih autora dviju nacionalnih književnosti, koji su spoznali, izrazili i ponovo afirmisali iskonsko tradicionalno i karakteristično južnoslovensko rodoljublje, domoljublje, svobodoljublje, nesebično žrtvovanje pojedinca za svoju zajednicu, koje se - kao u nijednoj drugoj nacionalnoj književnosti u svijetu - umjetnički snažno i sadržajno bogato, prepoznatljivo i trajno pojavljuje u našim južnoslovenskim književnostima u svim razdobljima: od usmenog doba; ranog vlastitog slovenskog pismenstva i raznovrsne književnosti srednjevjekovnog feudalnog razdoblja; u slovenskoj književnosti na istočnoj obali Ilirskoga mora, tokom mnogih vjekova; u decenijama specifičnog južnoslovenskog nacionalnog romantizma tokom XIX vijeka; i u apokaliptičnom XX vijeku, označenom krvavim balkanskim, svjetskim, i, nažalost, južnoslovenskim ratovima, kao pratilac vječitih borbi za opstanak i istovremenog neprekidnog duhovnog procesa izrastanja njihovog samostalnog identiteta od prvobitnih južnoslovenskih bratstava i plemena pod zajedničkim totemskim znakom

<sup>4</sup> Među slovenačke njeogošologe upisao sam se i ja: Crnogorska akademija nauka umjetnosti izkazala mi je veliku čast štampajući 1999 g. prevod moje doktorske disertacije pod naslovom 'Istorija književnosti o Petru II Petroviću Njegošu' kao 3 knjigu svoje ugledne zbirke 'Monografije i studije'.

<sup>5</sup> U svom epskom panliterarnom spjevu 'Krst pri Savici' France Prešeren 1826 g. pjeva o slobodi: '... Manj temna noć je v črne zemlje krili kot so pod svetlim soncem sužni dnovi ...'; Dživo - Ivan - Gundulić 1628 g. u svojoj pastoralu 'Dubravka' pjeva: 'O lijepa, o slatka slobodo ... Sva srebra, sva zlata, svi ljudski životi ne mogu biti plata tvojoj čistoj ljepoti!'; a Njegoš svoj junački ep 1835. g. ispisuje pod rječitim naslovom 'Svobodijada'.



vuka, feudalnih ljudstava, još kasnije organizovanih naroda i danas, odnosno od 1887.g., kada je ukinuta Vojna Krajina, ‘antimurale Christianitatis’, ‘Serbische Militaer Graenze’, u vremenu nacija, u burnom procesu koji još nije završen.

Iz herojskog doba, odnosno iz svestrano bogate, lijepe i cijenjene narodne usmene tradicije naših južnoslovenskih književnosti, iz feudalne duhovne i svetovne književnosti, i iz dostignuća svog burnog vremena, tog ‘Proljeća naroda’, Njegoš je ponovio lik žene i sestre kao plemenitog saborca u bojevima za opstanak, život, vjeru predaka i slobodu, i u taj krug uveo sedam različitih ženskih likova:

1. lik mlade žene, Crnogorke Ruže Kasanove (Gorski Vijenac, stihovi od 443 do 498) i njene iskrene ljubavi prema izabraniku, mladiću druge – turske - narodnosti i vjere, sa kojim se dogovorila da uteknu: otmicu je njihova okolina grubo osujetila i prilikom oružanog sukoba nehotice uzrokovala i njenu smrt ...

Opis počinje stihom 443: glavlar Tomaš Martinović govori

‘... no se nešto ružno dogodilo’ ...

‘Turci ženu ugrabiše ...

puče puška, i čovjek pokliče:

‘Ko je vitez, ko je dobri junak!’;

te sažete i upečatljive Njegoševe riječi ponavljaju čestu situaciju, poznatu iz narodne pjesme i istorije;

‘Mujo Alić, turski kavazbaša,  
odveo nam Ružu Kasanovu’ ...

Odnose između hrišćana i pripadnika drugih vera kroz minule nemilosrdne vjekove na poluostrvu Haemos (turski: Bal-kan) iskazuju stihovi

‘Ali ko bi mogao pomisliti

Da će uzet Srpkinja Turčina?’

Njegoš je pak u stihovima 477 i 479

‘... ne zna žena ko je kakve vjere;

stotinu će promjenit vjerah

da učini što joj srce žudi ...’

dao vječan opis ženskog srca, odnosno istinitu sliku karaktera ljepšeg pola.

2. Drugi je primer sudbine ženskog bića u južnoslovenskoj patriarhalnoj zajednici još porazniji i grči: Vuk Mandušić, jedan od glavnih crnogorskih glavara, u stihovima 834 do 847 javno opisuje kako je bičem izliječio ‘bolest’ svoje snahe Andjelije:

‘Bješe mi se snaha pomamila,’ ...

‘Te ja uzmi trostruku kandžiju,

Uženi joj u meso košulju:

... Ozdravi snaha Andjelija.’

3. Treći je put u ‘Gorskom vijencu’, u svom ‘Istoričeskom sobitiju’, Njegoš opisao žensku ljepotu kroz jednu izuzetno uspjelu i vedru epizodu: knezovi Janko i Rogan u mrkloj noći navode Vuka Mandušića da kroz san, znači pod plaštom dopuštenog nesvjesnog, otkrije svoju tajnu ljubav prema lijepoj snahi Bana Milonjića (stihovi 1263 do 1307):

‘Ljepša mu je od vile bijele!  
...Živo mi je srce ponijela!  
...Svijet mi se oko glave vrti.  
...Pade kosa do niže pojasa ...;  
...Oči gore živje od plamena,  
...divne li ga oči oplakaše,  
divna li ga usta ožališe ...’ (stih 1307).

Kroz snene riječi čutljivog Vuka Mandušića, koje pred čitaoca iznose čitav pritajeni orkan iskrenih i suspregnutih ljubavnih osjećanja u srcu crnogorskog junaka, odnosno univerzalan, dinamičan opis snažnih, burnih zbivanja u mnogim zaljubljenim srcima, Njegoš je stvarno, u izabranoj opreznj poet-skoj formi, posvjedočio snagu ljubavi i čvrst moral Crnogoraca, gdje je želja pojedinca i njegovo lično osjećanje bilo podvrgnuto strogoj samodisciplini i vjekovnim zakonima, odnosno vrhovnim interesima šire zajednice.

4. Četvrtim primjerom Njegoš, pjesnik i vladar nepokorene stare Crne Gore, kroz okrutnu sudbinu ženskog lika, trajno motiviše glavare i Crnogorce da stupe u neravnopravnu, ali neizbježnu borbu protiv Turaka, odnosno da ustanu na nemilosrdnu istragu poturica, kroz prizor antičkog, iskonskog tuženja za mrtvim junakom, bratom, i kroz samoubistvo njegove ožalošćene sestre: u svoj panliterarni tekst, u kome pratimo epske, lirske i dramske djelove, Njegoš je uveo u evropske književnosti već zaboravljeni kult žrtve i krivice pojedinca bez njegove krivice iz antičkih tragedija, u kojima zaplet neminovno iziskuje ličnu žrtvu kao potvrdu najviših opšte prihvaćenih moralnih vrijednosti: rodoljublja i domoljublja. Navodim samo neke od ovih ličnih i potresnih stihova:

‘Moj svijete izgubljeni,  
sunce brate!  
Moje rane bez prebola,  
rano ljuta!  
Moje oči izvadjene,  
očni vide!’  
(stihovi 1917 do 1920) ili  
‘Da se mogu razgovorit,  
srce moje!  
A sa mrtvom tvojom glavom,  
kam’ da mi je!  
Da ti crne oči vidu,

oči moje!  
Da poljubim mrtvu glavu,  
mjesto brata,  
Da očešljam dugi perčin,  
jaoh meni!  
I junačku čalmu svežem,  
sestra grdna!<sup>6</sup>  
(stihovi 1943 do 1948).

Pomenuti stihovi o ljubavi sestre prema bratu umjetnički su dati, ali je dodatna vrijednost prizora sažeta u njegovoj etici, u moralnoj snazi osude nevjere i prevare, koja je dovela do Batrićeve prerane pogibije; uz njih, nezaboravni su stihovi koji opisuju vrline pokojnika i prazninu u srcima i životima nesrećnih članova njegove porodice odnosno bratstva pogubljenog Batrića.

Uz ove konstatacije i visoke vrijednosne ocjene potrebno je naglasiti da stihovi zapisane crnogorske Njegoševe tužbalice<sup>6</sup> predstavljaju jednu od neraskidivih spona južnoslovenskih književnosti sa kulturom i svestranim visokim dostignućima judejsko-helenističkog kruga, odnosno sa mediteranskom kolijevkom naše evropske civilizacije, kojoj svi evropski narodi dugujemo neizmjereno mnogo.

5. Sljedeći stihovi, koji opisuju sudbinu žene, govore, ponovo, o očigledno često doživljavanoj situaciji, kada se u iskrenoj ljubavi susretnu pripadnici dvaju naroda i vjera, ali sada pjesnik Njegoš srećno dovodi zaljubljenju tursku djevojku u crnogorsku sredinu. Serdar Janko nam kratko govori (stihovi 1337 do 1400), kako je u hrišćanskoj crkvi vjenčao Crnogorca Bogdana i tursku djevojku:

‘Ja sam nočas bio u svatove  
I sa bulom ženio Bogdana:  
U crkvu je našu pokrstismo,  
Pokrstismo pa ih privjenčasmo.’

6. Šesti opis je cjelovit opis ženske ljepote, koja je zemaljska i čulna, kako to češće i neposrednije pjevaju pjesme »Muhamedovaca«, odnosno »Srba turskoga zakona«, prema riječima Vuka Stefanovića Karadžića, najvećeg poznavaoca crnogorskih i srpskih usmenih umotvorina, Njegoševog čestog sagovornika i saradnika iz prve polovine XIX vijeka. Mustaj-kadija (stihovi 1861 do 1873) svatovima zanosno pjeva o lijepoj Fatimi:

‘Fatima je strukom divota,  
Oči su joj dvije zvijezde,  
Lice joj je jutro rumeno,

---

<sup>6</sup> O tužbalicama vidjeti i članak Danila Radojevića, Osnovne etičke vrijednosti u crnogorskim tužbalicama, u knjizi Opet crnogorske teme, Podgorica 2009; ili knjigu Branka Banjevića, Polje jadikovo: Antologija crnogorskih tužbalica, Titograd 1971, idr.

Pod vijencem gori danica,  
Usta su joj parom srezana,  
Usne su joj ružom uždene  
međ kojima katkad sijeva  
Snježna grivna sitna bisera,  
Grlo joj je čista fildiša,  
Bijele ruke – krila labuda;  
Nad svjećem pliva zornjača,  
A voze je vesla srebrna’.

Ovaj je Njegošev opis, kroz stihove o turskoj zanosnoj ljepotici, ravan poznatim klasičnim opisima ženske ljepote u južnoslovenskim, srpskim i crnogorskim narodnim pismama, koje se po cjelovitim opisima muške i ženske ljepote u takozvanim katalogima (prikazima cijele ljudske pojave, stasa i lika) često upoređuju sa čuvenim Homerovim stihovima iz ‘Ilijade’, gdje slijepi grčki guslar opjevava neobičnu ljepotu Grkinje Helene, ideal večne ženske lepote, zbog koje će izbiti strašni desetogodišnji rat, i zbog koje će se preleti mnogo krvi i suza.

7. Sljedeći primjer uloge žene u crnogorskom društvu ponovo služi Njegošu za razvijanje planirane radnje, unošenje dinamike u epsku naraciju i oslikavanje ugroženosti, nemoći i bezizlazne situacije, u kojoj se vladika Danilo i njegovi Crnogorci stalno nalaze. Stihovi 2133 do 2217, i didaskalije posle njih (u dva reda) prikazuju praznoverje neukih crnogorskih seljana, koji su podvrgnuti podmuklim manipulacijama turskog paše kroz rabotu ‘babe vještice’. Prizor počinje riječima ‘Jednog Cuce’ koji govori:

‘Donio je djavo među nama  
Evo ima dvije tri nedelje,  
Pa je sada, što nije nikada  
Udarila kaživat vještice.  
(stihovi 2106 do 2110).  
Vezir bješe čuo što se radi,  
da dogovor među se imate  
Na domaće udariti Turke;  
Pa me posla, da vas ja pomutim,  
Da se o zlu svome zabavite,  
Nauči me sve kako ću radit,  
I reče mi (duša mu prokleta!):  
Na tebe se niko stavit neće,  
Er ti često ideš među njima’.

...

‘Ne smuti li, babo, Crnogorce,  
Kunem ti se turskom vjerom tvrdom:

Imaš doma deset unučadi  
I tri sina, sva tri oženjena –  
Sve ću ti ih zatvorit u kuću  
Pa u živi oganj izgoreti!’

Njegoš uz ovaj strašni opis zlobnog turskog lukavstva koristi priliku da prikaže superiornost i razumne postupke vladike Danila, koji svojom pronicljivošću otkriva gnusnu pozadinu delovanje ‘vještice’ i zatim neprikosnovenim autoritetom vladike spasava njen život od odmazde razjarenih prevarenih Crnogoraca.

8. Posljednji, osmi opis ženskog lika u Gorskom vijencu pjesniku Njegošu služi za objašnjenje crnogorske (a i njegove teške lične) situacije, odnosno za iznošenje istorijske istine o trajnoj ugroženosti života, imanja i časti hrišćanskih Crnogoraca (i drugih pripadnika južnoslovenskih ljudstava) u besporetku turskoga carstva.

‘Sam se Radun u kulu nagnao  
I s njim žena njegova Ljubica;  
Žena mlada, ama soko sivi,  
Puni puške svome gospodaru’.

I ovaj slikoviti prizor napada Turaka na ‘Radunovu kulu’, neravnopravna borba oko nje i junaštvo usamljenog Crnogorca i njegove vjerne ljube u opkoljenoj kući, mogli bi se naći u desetercima neke od brojnih južnoslovenskih, prije svega srpskih i crnogorskih antologija junačkih pjesama. Stihovi 2758 do 2764 opisuju hrabru i vjernu Radunovu ženu, Ljubicu, koja s njime dijeli nemilosrdnu sudbinu: u neravnopravnoj borbi, u opkoljenoj zapaljenoj kuli, puneći pušku svom ‘sokolu’, potvrđuje odanost i vjernost crnogorskih žena, i njihovu aktivnu ulogu u životu zajednice.

Naravno, u Njegoševom životu i u njegovoj poeziji bilo je i drugih žena, odnosno ženskih likova, koje su ostavile trag u njegovom stvaralaštvu, npr. već pomenuti ženski glasovi u nadahnutim pjevanjima Kola u »Gorskom vijencu«, ili lik lijepe glumice Flore - Cvetke Bretin u njegovoj ranoj pjesmi »Tri dana u Trijestu«, koju je štampao u Beču 1844. g. Ipak, uz naslov ove teme, svi smo se, vjerujem, najpre sjetili već citiranih stihova iz »Gorskog vijenca«, i smrti sestre Batrićeve, i Ruže Kasanove, i stihova o groznoj raboti »vještice« iz Bara, mada ti različiti i uvjerljivi ženski likovi ostaju u sjenci dvaju pomenutih Njegoševih poetski dubljih literarnih ostvarenja, opisa lijepe Flore<sup>7</sup>, koju je mladi Njegoš upoznao u pozorištu u Trijestu, i oduševljeno napisao: »Lijepa Flora svakog bi zanjela ...«, i naravno, prelijepe doživljene ljubavne ispovijesti u pjesmi ‘Noć skuplja vijeka’, odnosno njene originalne,

---

<sup>7</sup> Stihovi od 68 do 74: ‘Skupa smo se mi svi veselili/ gledajući gracioznu Floru./ sjajnu zvijezdu trestanskog teatra,/ koja odmah zefirnim poletom/ i pogledom svojim očaranim/ pakao u raj može pretvortiti,/ ka Danica izza mračne noći/ što zasmije svode Uranove.’

prve verzije, koja je prema usmenom predanju posthumno pronađena u torbi na Njegoševom sedlu, a prema pisanim podacima sačuvana u prepisu ruskog carskog oficira Jegora Kovalevskog u njegovoj zaostavštini u Publicnoj biblioteci u Petrogradu 1913. godine (prema rečima Pavla Popovića) i kasnije potvrđena u originalnom zapisu Njegoševom rukom u njegovoj 'Bilježnici', vraćenju u Crnu Goru 1955. godine (M. Vuksan).<sup>8</sup>

Da podsjetim na njen sadržaj navešću iz nje samo kratko nekoliko Njegoševih prelijepih pjesničkih formulacija, mada je cijela struktura te pesme veličanstvena:

'Plava luna' ...  
'čuvstva tajna neka budi' ...  
... 'hod Dijanin veličavi dušu mi je napojio' ...  
'Plamena se spoji duša' ...  
'I cjelivi božestveni dušu s dušom dragom sliju' ...  
'Malena joj usta slatka' ...  
'Crna kosa na valove niz rajске se igra grudi' ...  
'Znoj lagani s njenom kosom s zanešene tarem glave' ...  
'Cjeliv jedan noći c'jele!'

Te stihove - vjerujem da ćete se sa mnom složiti - možemo mirno usporediti sa najljepšim ljubavnim pjesmama u čitavoj svjetskoj književnosti, sa čuvenim starim hebrejskim i grčkim stihovima, sa biblijskom 'Pjesmom nad pjesmama', sa pjesmom 'Jur ni jedna na svit vila' hvarskog plemića Hanibala Lucića iz 1507. g., sa brižljivo gradjenom formom Prešernovog 'Sonetnega venca' iz 1847 g., i sa ispovjednom sadržinom čuvene »Santa Maria della Salute« velikog pesnika Laze Kostića iz 1908<sup>9</sup>. godine, koje predstavljaju ponos južnoslovenskih književnosti, a i nedostižne bisere svekolike svjetske književnosti.

Zbog toga, tačnije: i zbog toga, ja se velikom pjesniku Njegošu ponovo od srca zahvaljujem za njegove iskrene, ispovjedne, ponosne, hrabre, ali i blage i svijetle, izuzetne pesničke i duboko ljudske ženske likove, pjesme, i doživljaje, koje su njegovi nezaboravni stihovi podarili svima nama.

---

<sup>8</sup> O tome vidjeti: Cjelokupna djela Petra II Petrovića Njegoša, Beograd/Cetinje, Knjiga prva, stranice od 360 do 363. (Ja sam se koristio XIII izdanjem iz 1984 godine.)

<sup>9</sup> Laza Kostić, Pjesme, 1909.



Esko KALAIČ<sup>1</sup>

## BIOEKOLOŠKE OSOBINE EDIFIKATORA ŠUMSKIH EKOSISTEMA GORNJEG IBRA

Diferencija vrsta drveća i njihovih zajednica u Ibarskom području određena je geografskim položajem, orografskim, klimatskim, pedološkim i petrografskim faktorima ovog prostora.

Svi ovi faktori su uslovlili hijerarhiju zastupljenosti vrsta drveća u šumama i šumskim ekosistemima, pa u skladu sa njom, biće dati osnovni bioekološki parametri edifikatora šumskih ekosistema, odnosno glavnih vrsta četinarara i lišćara, koji imaju visoku ekonomsku i ekološku vrijednost u predmetnom regionu.

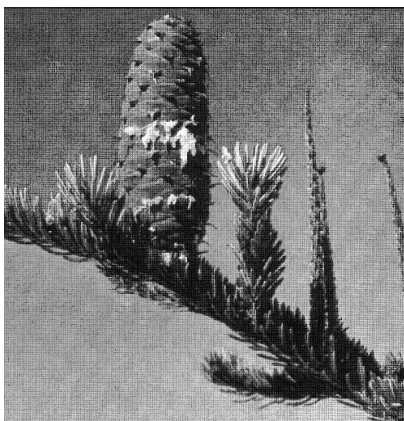
**Jela**-(*Abies alba* Mill). *Fam. Pinaceae*. Drugi narodni nazivi: obična jela, jelka.

Habitus:

Jela je četinarsko (crnogorično) drvo, prosječne visine od 30-60m-Grlić (1986), odnosno, 35-60m -Šilić (1983). Promjer stabla dostiže vrijednost i preko 2 metra.

Krošnja jele je, manje-više, piramidalna ili valjkasta, u mlađem dobu, a u starosti, krošnja poprima zaravnjen oblik, pa izgleda kao da je odsječena.

Grane na stablu su pršljenasto raspoređene, u ranoj mladosti počinju od prizemnog dijela stabla, a u kasnijem dobu, ove grane se suše i otpadaju, ostavljajući karakteristične ožiljke na kori.



<sup>1</sup> Dr Esko Kalač, doktor ekoloških nauka, direktor OŠ „Bukovića“- Rožaje



Kod podmlatka, do stadijuma letvenika, grane jele se dalje račvaju, pa se dobro razlikuju glavne i na njima sporedne grane. U starijem dobu, dominantne su glavne grane, a sporedne postaju sve manje uočljive. Glavne grane su, najčešće, lučno savijene prema gore.

Korijenov sistem je dobro razvijen, sastavljen od jakih bočnih i jednog osovinskog korijena, koji duboko prodire u substrat. Prisustvo centralnog (osovinskog) korijena, jeli omogućava da izdrži udare vjetrova, pa su zbog toga jelove izvale znatno rjeđe prisutne na terenima, u odnosu na smrču.



**Slika 1.** Osovinski korijen jele- foto E. Kalač

Kora je karakteristične sivkaste do sivo smeđe boje, u mlađem dobu glatka, bez prisustva reljefnih struktura. Kod starijih stabala, jelova kora dobija karakteristično, uzdužno, izbrazdan reljef, sa manjim poprečnim pukotinama. Boja kore kod starijih stabala vremenom potamni.

Pupoljci su, takođe, pršljenasto raspoređeni, kestenaste boje, veličine do 3 mm i nikad smolasti.

Jelove iglice su sa gornje strane tamno zelene boje, a sa donje strane, boja iglica je sivomaslinasta, zbog prisustva dvije bijele pruge od obje strane centralnog nerva iglice.

Dužina iglica se kreće od 30 do 35 mm, a širina do 3 mm, sa češljastim rasporedom na grančicama. Vrhovi iglica su zarubljeni, odnosno tupi, a sasvim rijetko zašiljeni. Osnova iglica je sužena i tako prelazi u okruglasti završetak, kojim se veže za grančicu. Vijek jelovih iglica iznosi do 8 godina.- Šilić (1983).

Cvjetovi su jednopolni. Ženski imaju oblik malih, zelenkastosivih, šišarica, a muški su žučkaste boje i razvijaju se u pazuhu iglica.

Šišarke su, u mladosti, zelenkastosive, dužine od 10- 30 cm -Grlič (1986), stalno uspravno stojeće na granama.

Sjeme je sraslo sa krilčetom, trouglasto, rebrasto i do 9 mm dugo.

Razmnožavanje jele je isključivo sjemenom.

– Areal jele je mali u odnosu na ostale glavne vrste evropskog drveća. Na vertikalnom profilu najčešće se javlja između 800 i 1.600 m nadmorske visine. Javlja se pretežno u srednjoj visinskoj zoni, ekološki plastičnije i biološki prodornije bukve. Ne podnosi veće promjene sastojinske klime, pogotovu van klimatskog optimuma i ako zemljište dovoljno ne odgovara njenim zahtjevima. Srednje godišnje temperature na staništima jele variraju između 8 i 4°C, a srednja godišnja relativna vlažnost vazduha između 70 i 90 %.

Geološka podloga na staništima jele veoma je različita, od krečnjačke i dolomitske do vulkanskih stijena. Dobro uspijeva na vlažnim i hladnim zemljištima, uglavnom, u zatvorenim uvalama. U području, to su zatvoreni slivovi rijeka: Crnja Ibarac, Lovnička i Paučinska. Veće učešće u razmjeru smjese ima na zatvorenim nego na otvorenim položajima. U hladnijoj i humidnijoj lokalnoj klimi i na hladnijem zemljištu u mješovitoj šumi, jela je biološki jača od bukve. Na toplijim i suvljim staništima u arealu jele, bukva je jača. Na optimalnim staništima, jelu ne mogu lako istisnuti ni bukva ni šmrca. Jela se često bolje podmlađuje pod bukvom, (naročito dobro pod smrčom) nego pod svojim krošnjama. Obilan rod sjemena je svake 3-4 godine. U trećoj godini razvija jedan prostrani izbojak, a u petoj počinje formirati pršljene. Sve do treće godine starosti mortalitet podmlatka jele je visok i zato, tek poslije 3-5 godina po nicanju sjemena se može donositi zaključak o uspjehu podmlađivanja. Pri većim otvorima sklopa brže prirašćuje u visinu, tek poslije 6-8 godina. Potisnute jele, pod zastorom, vrlo polagano prirašćuju u visinu, a po oslobađanju konkurencije starijih stabla i kada se umjesto iglica sjene stvore iglice svijetla, jele se brže razvijaju i postignu fiziološku zrelost . Jela je u mladosti prema zasjenjivanju najotpornija vrsta. Potisnuta može izdržati u stadijumu latentnog mirovanja uz povremeno otvaranje sklopa. Na lošijim staništima teže podnosi pomanjkanje svjetlosti i više proširuje krošnju.

Vlaga je, većinom, najznačajniji ekološki faktor u jelovim šumama, posebno na karbonatnim staništima. Za dobro održavanje, naročito za uspješan razvitak ponika i podmladaka, jeli je potrebna velika vlažnost vazduha u doba vegetacije, a ukoliko vazduh nije vlažan mora biti bar zemljište vlažno do svježje.

Međutim, posljednjih nekoliko godina podmladak jele se sistematski uništava, posebno u gazdinskoj jedinici Crnja-Ibarac, na potezu od Zeleni do

Šoljani, a što je rezultat napasanja velikog stada koza, koje nemilosrdno brste krošnje jelovog podmlatka i istovremeno gule koru sa istog.



**Slika 2.** Štete na jelovom podmlatku-foto E. Kalač

Najjači fitobiološki konkurent jeli je bukva, pogotovo na sušnim i toplijim, najčešće karbonatnim staništima, poslije jakog i naglog otvaranja sklopa. Mada je jela jak skiofit, rijetko gradi čiste sastojine. Većinom je u smjesi sa bukvom i smrčom, malo s drugim vrstama. Dominacija zavisi od staništa. U mješovitim staništima, jela je na području svog areala ekspanzivnija na hladnijim i vlažnijim staništima, bukva na toplijim i suvljim, a smrča na hladnim i mrazijim položajima.

Jela u ukupnoj drvnjoj zapremini područja učestvuje sa 39 %, a u zapreminskom prirastu sa 41 %. Intenzitet prirašćivanja jele je 2,9 %. Zastupljena je u svim gazdinskim jedinicama. Najveće učešće u smjesi ima u gazdinskim jedinicama: Bać-Besnik 50 %, Županica 45 % i Gornji Ibar 40 %, a najmanje je zastupljena u gazdinskoj jedinici Lovničke šume 17 %, U području gradi mješovite šume sa smrčom.-Institut za šumarstvo (2002).

Podmlađivanje jele je veoma dobro i u šumama jela-smrča i jela-smrča-bukva. Primjenjivani način sječa, pretežno stablimično prebiranje i osobina jele da se bolje podmlađuje pod krošnjama bukve i smrče, usloveli su dominaciju podmlatka jele u odnosu na podmladak bukve i smrče. Podmladak je veoma kvalitetan, vitalan, sa dobrim visinskim prirastom. Gljivična oboljenja jele su konstantovana, ali je i veliki procenat oštećenih stabala u pridanku, sa gornje strane, na strmim terenima zbog lifranja i bacanja ogrevnog drveta (gazdinska jedinica Gornji Ibar), a prisutna su i značajna oštećenja jelovih dubećih stabala vučnim sredstvima u svim gazdinskim jedinicama.

## **Smrča (*Picea abies* L.)**

*Fam: Pinaceae*

Drugi narodni nazivi: Smreka, obična smreka, borika.

Habitus:

Crnogorično (četinarsko drvo, koje dostigne visinu i do 50 m, a promjer stabala do 1 m. Krošnja smrče je gušća nego kod jele, kupasto široka, ili stubasta, zavisno od ekoloških uslova, prije svih, svjetlosti.

Grane su u pršljenima, većinom jače sabljasto savijene prema gore.

Kora na mladim stablima je tanka i glatka, sivozelenkasta, a u starosti mrkocrvena. Kora je reljefno ispucala, pa se tako uočavaju pločice nepravilnog oblika.

Pupoljci su jajasti, pri vrhu zaoštreni, mrke boje i bez prisustva smole.

Iglice su ravnomjerno spiralno raspoređene, većinom uperene na sve strane. Na poprečnom presjeku imaju oblik romba. Dužina iglica se kreće od 20 do 25 mm, a širina do 1 mm. One rastu na izbočenim lisnim ožiljcima- jastučićima.

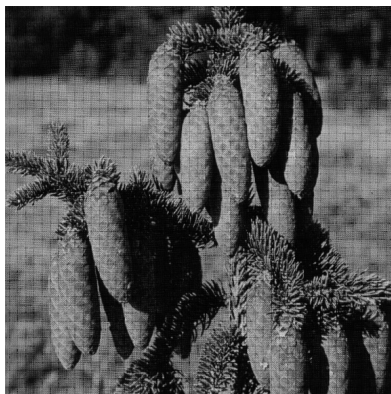
Korjenov sistem je plitak, tanjirast, površinski i nikada nije prisutan centralni korijen, pa zato smrča pati od vjetroizvala. Na korijenu smrče je razvijena ektotrofna mikoriza –Šilić (1983).

Cvjetovi su jednopolni, muški u obliku sitnih šišarica crvenkaste boje, a ženski u obliku šišarki, koje su do oplodnje uspravne, a po oplodnji se okreću prema dolje i tako vise (gornja slika). Dužina zrele šišarke iznosi do 18 cm. Kada sjeme sazri, isto ispada iz šišarke, a nešto kasnije i šišarke opadaju sa krošnje.

Kao i kod jele, šišarke smrče se obično formiraju pri vrhu stabla, ali nije rijedak slučaj da se mogu naći i na prvim granama.

Smrča je jednodomna, anemofilna, anemohorna i zoohorna vrsta, koja doživi starost i do 300 godina- Šilić (1983). Cvjeta od aprila do juna, u zavisnosti od nadmorske visine staništa. Razmnožava se sjemenom i vegetativno- zakorenjivanjem ležećih grana. Rasprostranjena je u sjevernoj i planinskim predjelima srednje i južne Evrope.

Na vertikalnom profilu Dinarida zahvata pojas 800 - 2.000 m nadmorske visine. Horizontalno rasprostranjenje ima veće od jele i bukve, ali manje od borova. Smrča je klimatski vrlo plastična vrsta drveća i dobro se prilagođava različitim staništima, te zato ima veliki areal. U našoj zemlji, nalazi se na južnoj granici prirodnog areala i spušta se do oko 600 - 800 m. Na južnoj granici areala je pod znatnim uticajem toplih struja subatlanske klime koja više pogoduje širenju i održavanju bukve i jele.



Srednje godišnje temperature na staništima smrče variraju između 8 i 4°, a srednja godišnja relativna vlažnost vazduha između 70 i 90 %. Apsolutne minimalne temperature spuštaju se do -40 °C, a apsolutne maksimalne u brdovitom pojasu dostižu do 30 °C. Klijanci smrče i mlade jedinke dobro podnose nedostatak svjetlosti, dok su odrasle jedinke heliofitne. Smrča ima široku amplitudu u odnosu na matični supstrat i tipove zemljišta.

Najčešće se javlja na sedimentnim ili vulkanskim stijenama, odnosno na kisjelim staništima, na zemljištima bogatim humusom, naročito sirovim i polusirovim, koje ona proizvodi odbacujući četine. Čiste sastojine gradi na višim položajima svog prirodnog areala, na kojima se zbog oštre klime ne mogu održati manje otporne vrste drveća, jela i bukva, ili joj ne mogu uspješno konkurisati. Na osrednjim visinskim položajima, smrča gradi čiste sastojine u hladnijim depresijama gdje vladaju česti i jaki mrazevi, kraći je vegetacioni period, tlo je hladno i manja je temperatura vazduha. Gustim sklopom na ovim staništima zadržava prodor toplote i zakisjeljuje zemljište, pa se termofilne vrste ne mogu naseliti.

Na loš fizički sastav zemljišta brzo reaguje, naročito na teško zemljište.

Zajedno sa pionirskom vegetacijom, ili postepeno za njom, osvaja požarišta.



**Slika 3:** Prirodno pošumljavanje požarišta smrčom  
– lokacija Carine 1200 mnv (foto: E. Kalač)

Na previše suvim i na previše hladnim pločajima, četine se sporo razgrađuju i nedovoljna je mineralizacija humusa, te se nagomilavaju organske materije u obliku sirovog i kiselog humusa. Ako zemljište sadrži dovoljno karbonata, struktura zemljišta je bolja, pa smrča lakše podnosi pojačani aciditet. Sastojine smrče u smjesi sa jelom i bukvom održavaju bolja hemijska, fizička i mikrobiološka svojstva zemljišta nego čiste sastojine smrče, te se tok degradacije u čistim sastojinama smrče može ograničiti ili usporiti tako što se primiješaju liščari.

U ranoj mladosti, krošnja smrče se sporije razvija sve do prelaza podmlatka u mladik i zato u doba podmlatka slabo podnosi konkurenciju jačeg korova. Pod tamnim sklopom teže izdržava zasjenjivanje nego jela.

U slučaju dužeg zastarivanja, krošnja postaje rjeđa, gubi iglice i uquine, pogotovu na toplijim staništima. U mladosti može podnijeti jaču sjenu. Na visokim položajima zahtijeva više svjetlosti. Za klijanje smrčina sjemena, zemljište treba da je rastresito i svježije. U zbijenim i teško potisnutim zemljištima sjeme slabo klija. Podmladak treba sistematski oslobađati od konkurencije korova, a kasnije od nadstojnog drveća.

Sem čistih sastojina, javlja se u šumskim zajednicama sa jelom, jelom i bukvom, sa bijelim borom, sa molikom i munikom.

Smrča u ukupnoj drvnoj zapremini područja i zapreminskom prirastu učestvuje sa 40%. Intenzitet prirašćivanja smrče je 2,8%. Zastupljena je u svim gazdinskim jedinicama. Najveće učešće u drvnoj zapremini ima u gazdinskim jedinicama: Lovničke šume 76%, Crnja-Ibarac 56% i Balotičke šume 50%, a najmanje je zastupljena u gazdinskoj jedinici Bać-Besnik 21%. U području se javlja u čistim sastojinama i u mješovitim zajednicama. U mješovitim asocijacijama slabije je podmlađivanje smrče zbog primjenjivanog načina sječa. Inače podmladak smrče je veoma dobrog kvaliteta, vitalan i pretežno grupimičan u mješovitim asocijacijama.

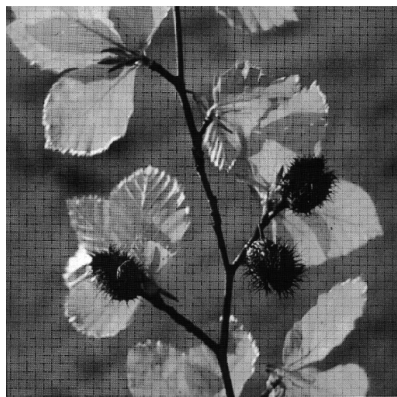
### **Bukva (*Fagus moesiaca* L.s.I.)**

*Fam.: Fagaceae*

Drugi narodni nazivi: bukva obična, evropska bukva.

Habitus: Bukva je listopadno drvo visine do 40 m, a po podacima Šilića (1983) i do 48 m, a prsni promjer stabla prelazi 1 m.

Kora je pepeljastosive boje, u mlađih stabala tanka i glatka, a kod starijih hrapavo ispucana, posebno u prizemnom dijelu.



Krošnja je jajasta do ovalna, a grananje može biti pravilno, no i jako nepravilno.

Listovi su sa lica sjajni, glatki i zeleni, nekad po ivicama sitno nazubljeni, naročito pri vrhu, što je rjeđi slučaj, ili ravni i punih ivica, što je češći slučaj. Na naličju lista bukve, dobro se zabilježava mreža nerava, koja mu daje reljefnu strukturu.

Korijenov sistem je dobro razvijen, sa jakim bočnim korijenima i gustom mrežom tanjih žila. Korijen je srednje dubok ili plitak, što zavisi od tipa staništa.

Cvjetovi su jednopolni, muški skupljeni u ovalne do kuglaste tvorevine, koje vise na tankoj, do 5 cm dugoj, dlakavoj peteljci. Za razliku od njih, ženski cvjetovi stoje na kratkim peteljka.

Pupoljci su svijetlosmeđi, obavijeni zašiljenim ljuspama, tamnije boje i trepljaste strukture.

Plod je predstavljen kupolom (žirom), koji je u zreloom stanju kožasto odrvenjeo, a sastavljen je od četiri poklopca koji se na vrhu otvaraju. Na površini žira se nalaze igličasto-kukaste tvorevine koje predstavljaju filogenetsko prilagođavanje za raznošenje sjemena.

Sjeme je veličine do 16 mm, zrije u septembru i oktobru.

Bukva je jednodomna, jednopolna, anemofilna, zoohorna, skiofitna i mezofilna vrsta. Cvjeta uporedo sa listanjem, a razmnožava se sjemenom i vegetativno- iz poleglih grana i žila.

Na vertikalnom profilu balkanskih planina, bukva se javlja od 100 do 2.100 m nadmorske visine. Na mnogim planinama čini gornju granicu šumske vegetacije. Bukva je po površini areala i drvnoj zapremini najzastupljenija vrsta drveća u Crnoj Gori. Ima široku amplitudu u odnosu na geološku podlogu, tip zemljišta, svjetlost i temperaturu, a nešto nižu amplitudu u odnosu na vlagu staništa. Srednje godišnje temperature na staništima mezijske bukve variraju između 9 i 3 °C, a srednja godišnja relativna vlažnost vazduha između 65 i 80%. Subalpijske populacije trpe apsolutne minimalne temperature do -40 °C.

Rasprostire se niže i više od zone jele. Na dinarskim planinama, pojas bukovih šuma širok je 800-1.200 m nadmorske visine. Na karbonatnoj podlozi, njena gornja granica rasprostranjenosti viša je nego na drugim podlogama. Pod uticajem antropogenog faktora, povišena je donja, a smanjena gornja granica rasprostranjenosti radi stvaranja obradivog zemljišta i proširivanja pašnjaka. Njena skiofitnost, srazmjerno dobra otpornost prema abiotičkim i biotički štetnim faktorima i snažna konkurentska sposobnost, omogućavaju joj da je na većini staništa svog areala dominantna ili kodominantna vrsta. U optimumu njenog areala često je ni svjesno jaki i radikalni zahvati ne mogu istisnuti.

Bukva je vrsta umjerene okeanske i prelazno okeansko-kontinentalne klime. Zahtijeva umjereno topla ljeta, kraće zime, duže ili intenzivno

vegetacijsko doba i svježija staništa. Ne podnosi surovu klimu, veliku sušu kao ni veće vrućine na suvim staništima. Prepušta toplija staništa hrastovima, hladnija jeli a mrazišta smrči.

Bukva je bogata hemijskim materijama i brzo se razgrađuje. Humifikacija traje prosječno dvije godine. Bukva ima sposobnost dobrog vegetativnog razmnožavanja. Ona iz sjemena u mladosti sporije raste, ali brže od jele i smrče.. Kada je u blizini otvor, razvija se heliotropno u stranu i većinom gradi tanko, visoko, stablo i malu krošnju. Bukva zahtijeva više toplote od jele, pogotovu od smrče. U mješovitim sastojinama sa jelom, kada se sklop previše otvori i stanište postaje toplije, većinom se podmlađuje bukva. Na nezaštićenom poniku i podmlatku velike štete učine mrazevi i sunčana pripeka. Na stablima naglo izloženim suncu dolazi do upale kore. Prenaglo i prejako otvaranje sklopa na aridnim položajima i plitkim zemljištima može uticati na sušenje čistih sastojina bukve, pogotovu kada istovremeno vladaju dugotrajne suše.

Javlja se u čistim sastojinama ili mješovitim sa jelom, smrčom, javorom i drugim lišćarskim vrstama, čija je brojnost najčešće mala.

Bukva u ukupnoj drvnoj zapremini područja učestvuje sa 13%, a u zapreminskom prirastu sa 11%. Intenzitet prirašćivanja je 2,2%. Najzastupljenija je u gazdinkim jedinicama Bać-Besnik 23% i Paučinske šume 20%. Nema je u gazdinskoj jedinici Lovničke šume, u Crnji-Ibarac zastupljena je 1% i u Vučansko-biševskim šumama 2%. U mješovitim šumama jele i bukve, podmlađivanje bukve, na jače progaljenim površinama, je veoma dobro.(Po podacima Instituta za šumarstvo 2002).

### **Bijeli bor (*Pinus silvestris* L.)**

*Fam: Pinacae*

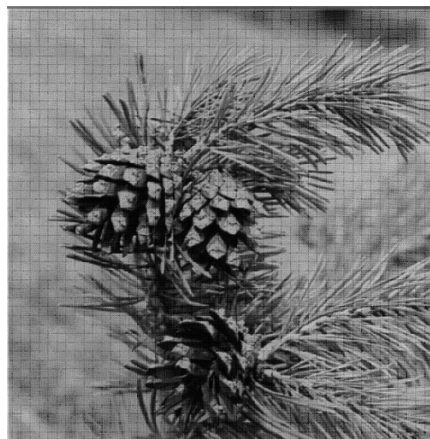
Druga narodna imena: obični bor.

Habitus:

Četinarsko drvo visine do 30 m – Šilić (1983), odnosno do 40 m –Markišić i Lakušić (1989), sa prsnim prečnikom stabla do 1 m.

Krošnja bijelog bora je ovalno-piramidalna, dosta rijetka u odnosu na smrču i jelu. Grane su raspoređene u pravilnim pršljenovima.

Kora, u prizemnom dijelu stabla, je ispucala i smeđe boje, a od mjesta prvih grana, boja kore prelazi u crvenkastosmeđu, sa tankim ljuskama, koje se lako odvajaju. Kora mladih grančica je zelenkastožuta, a kasnije poprima sivosmeđu boju.





Korijenov sistem je jako razvijen, sa velikim brojem bočnih ogranaka, koji prate pukotine u stijenama, a razvijena je i glavna žila srčanica.

Iglice su po dvije u rukavcu, a nose ih kratki izbojci. Dužina iglica se kreće od 4 do 7 mm, a debljina oko 2 mm. Gipke su i tanke, često blago uvijene, na vrhu oštre, svijetlozelene boje. Ostaju na granama 2 do 3 godine, a na staništima sa višom nadmorskom visinom i duže.

Cvjetovi su jednopolni; muški jajasti, izrazito žute boje, do 1 cm dužine; a ženski imaju oblik malih šišarki, smeđe ili crvenkaste boje. Zrele šišarke imaju dužinu 3 do 7 cm, a širinu 2 do 3 cm. Otvaranje šišarke počinje od vrha prema dnu, a tada su već odrvenjele. Plodne ljuspe šišarki imaju karakterističnu grbicu na vrhu.

Sjeme je tamnosmeđe, 3 do 4 mm dužine, a na njemu se nalazi prozirno krilce, čiji donji dio obavlja sjeme. Dužina krilceta obično iznosi oko 12 mm. Krilce se lako odvaja od sjemena. Sjeme sazrijeva u oktobru naredne godine, a iz šišarke ispada u proljeće treće godine. Klijanac ima 4 do 8 nježnih iglica.

Bijeli bor je jednodomna, anemofilna, heliofitna i kserotermna vrsta. Cvjeta od maja do juna, u zavisnosti od nadmorske visine staništa, a razmnožava se isključivo sjemenom.

Areal bijelog bora je veoma širok, a na vertikalnom profilu zauzima prostor od 200 do 2.000 m nadmorske visine. Ima široku amplitudu u odnosu na geološku podlogu i tipove zemljišta. Bijeli bor je heliofit, ali dosta dobro podnosi zasjenu. U odnosu na jelu, bukvu i smrču zauzima prosječno sunčanija, sušna ili toplija staništa. U ranoj mladosti podnosi blagu zasjenu na boljim staništima. Dobro podnosi sunčevu svjetlost i toplotu pa se prirodno obnavlja na goletima. U mlađem dobu razvija gušću krošnju nego u starijem i može održavati tamniji sklop. Sa starošću krošnja postaje kraća i rjeđa, sklop je svjetliji i ako se rano ne započnu prorede krošnja se ne može dobro oblikovati i proširiti.

Bor je veoma otporan prema lošim uticajima abiotskih faktora. U kulturama podignutim na boljim staništima, jaki vjetrovi i mokri snjegovi lome gornji dio stabla. Na veoma plodnim zemljištima broj grana u pršljenju je velik i stabla su previše granata.

Bijeli bor raste u čistim sastojinama na lošijim staništima i u mješovitim s crnim borom, smrčom, jelom, brezom, molikom i drugim vrstama.

U Ibarskom području učestvuje sa 2% u ukupnoj drvnjoj zapremini. Najzastupljeniji je u Lovničkim šumama 5% i Paučinskim šumama 7%. Raste u prirodnim mješovitim sastojinama sa smrčom i jelom i u šumskim kulturama u gazdinskoj jedinici Paučinske šume podignutim na goletima. U prirodnim šumama u starijim sastojinama, krošnje su veoma rijetke i redukovane zbog neblagovremene njege. Bijeli bor se širi na goletima i pašnjacima koji se ne koriste.

## **Molika (*Pinus peuce* Gris)**

*Fam: Pinaceae*

Druga narodna imena: bijela mura, elov bor.

Habitus:

Molika je četinarsko drvo sa ovalnom, konusno zaobljenom, gustom krošnjom. Poraste u visinu do 25 m - Lakušić (1989), a nekad i preko 40m - Šilić (1983). Prsni promjer stabla dostže vrijednost i do 120 cm. Stablo je, obično, pravo, ali često i nepravilno i granato. Kora, kod mladih stabala, je glatka, sivozelenkasta, a kasnije tipično siva, pri dnu stabla uzdužno ispucala i tako stvara pločice nepravilnog oblika.



Korijen je jako razvijen, a njega čine brojni bočni korijenovi, koji duboko prodiru u substrat. Na korijenu molike je, takođe, razvijena ektotrofna mikoriza.

Iglice (četine) su sakupljene po 5 komada u jednom rukavcu, imaju sivozelenkastu boju, dužine 7 do 10 cm- Markišić & Lakušić (1989), odnosno 8 do 10 cm –Šilić (1983). Debljina iglica se kreće od 0,75 do 1 mm, a na poprečnom presjeku se zabilježavaju dva smolna kanala. Iglice ostaju na granama 2 do 3 godine

Cvjetovi su jednopolni; muški cilindrični, koncentrisani u grupe od 10 do 13 komada, žuto-crvene boje, dužine 1 do 1,5 cm. Ženski cvijet je u obliku šišarke, jajastog oblika, zelenkastosmeđe boje, 20 do 25 mm dužine i oko 10 mm širine, a stoji na kratkoj dršci.

Šišarke su duguljaste, dok su mlade, zelenkaste boje, često smolaste i viseće. Dužina im se kreće od 8 do 15 cm, a debljina oko 3 cm. Za grane su pričvršćene jako kratkim drškama. Sazrijevaju u jesen druge godine, poslije čega sjeme ispada.

Sjeme je jajastog oblika, veličine 4 do 5 mm, a krilce sjemena je 4 do 5 puta duže i obuhvata sjemenku kao kliješta.

Molika je jednodomna, anemofilna i kalcifobna vrsta. Dosta brzo raste. Doživi starost 200 do 300 godina. Javlja se samo na silikatnoj podlozi.

- Molika je endem središnjeg dijela Balkanskog poluostrva i relikv tercijarne flore. Njen areal je na višim dijelovima planina od 1.000 - 2.000 m nadmorske visine. Geološku podlogu na staništima molike čine vulkanske i sedimentne stijene, pješčari, škriljci i samo u izuzetnim slučajevima silifikovani

krečnjaci. Optimum nalazi na kiselim smeđim i smeđim podzolastim zemljištima gorskog pojasa.

Srednje godišnje temperature na staništima molike variraju između 8 i 4°C, a srednja godišnja relativna vlažnost vazduha 60-80 %. Apsolutne minimalne temperature na staništima subalpijskih populacija spuštaju se do - 40 °C, a apsolutne maksimalne dostižu do 35 °C. Ima veoma široku amplitudu u odnosu na svijetlo. Podnosi dobro polusjenu, a isto tako i pune dnevne intezitete svjetlosti. U mladosti brže raste u visinu od jele, a zatim sporije. Osvaja bivša šumska zemljišta u pretplaninskom pojasu. Sjeme niče godinu dana poslije rasijavanja te propadne veća količina, pa njeno stanište osvajaju druge vrste drveća.

Molika se razvija u čistim sastojinama i u mješovitim sa smrčom, jelom, bukvom i drugim vrstama.

U Ibarskom području pretežno čini mješovite šume sa smrčom. U ukupnoj drvnoj zapremini učestvuje sa 3%. Zastupljena je u gazdinskim jedinicama: Crnja-Ibarc 14%, Gornji Ibar 3% i Bać-Besnik 3%. U ostalim gazdinskim jedinicama je nema. Veoma dobro se podmlađuje.

Pored ovih pet glavnih vrsta, koje učestvuju u drvnoj zapremini sa 97%, manje su zastupljeni od četinara: crni bor, borovac i ariš (u šumskim kulturama), munika na manjim lokalitetima, a od lišćara: breza, jasika, gorski javor, cer, kitnjak i grab.

## ZAKLJUČAK

Na vertikalnom profilu regiona Gornji Ibar vladaju različiti orografski, edafski i klimatogeni faktori, koji uslovljavaju zumiranje vegetacije, koja najčešće ima pojasni karakter. Obzirom da region Gornji Ibar pripada visokoplaninskim oblastima, to je raspored šumske vegetacije takav da najveću površinu zauzimaju četinarske šume (84%) dok lišćari naseljavaju svega 16% prostora pod šumama. Zbog toga su u radu prezentirane bioekološke karakteristike četiri vrste četinara (jela, smrča, bijeli bor i molika), a od lišćara su dati podaci za bukvu, kao najčešće listopadno drvo ovog regiona.

## LITERATURA

- Aničić, M. 2003: Zaštita šuma- prioritetni zadatak Direkcije. Montenegro šume. Direkcija šuma RCG. Pljevlja.
- Bešić, Z. 1959: Geološki vodič kroz Crnu Goru. Zavod za geološka istraživanja Titograd.
- Blečić, V. & Lakušić, R. 1976: Prodromus biljnih zajednica Crne Gore. Glasnik Republičkog zavoda za zaštitu prirode prirodnjačkog muzeja, 9. Titograd.
- Bulić, Z. et al. 2008: MONTENEGRIN PROKLETIJE – New national park in Montenegro. III International Symposium of Ecologists. H. Novi..
- Coman, M. & Oros, V. 2008: Ecological education in the elementary schools curricula. III International Symposium of Ecologists. H. Novi. .
- Генкель, П.А. 1975: Физиология растений. Просвещение, 4-е переработанное издание. Москва.
- Grlić, Lj. 1986: Enciklopedija samoniklog jestivog bilja. AC – Zagreb.
- Grupa autora. 2002: Opšta osnova gazdovanja šumama za Ibarsko šumsko područje 2002-2011, Institut za Šumarstvo RCG. Podgorica..
- Grupa autora. 2008: Mountains PROKLETIJE Welcome. Green home, Podgorica..
- Ивановски, Ц. 1991: Растеж и прираст на шумите, Универзитет „Кирил и Методиј“ - Скопје. Скопје...
- Janković, M. 1979: Fitoekologija s osnovama fitocenologije i pregledom tipova vegetacije na Zemlji. Naučna knjiga Beograd.
- Jovanović, B. 2000: Dendrologija, Univerzitet u Beogradu. Beograd.
- Jovović, V. 2007: Drveće i žbunje Bjelasice, Sinjavine i Komova. Natura-Kolašin.
- Kalač, E. 2006: Šume kao resurs od posebnog značaja za održivi razvoj rožajskog kraja. Magistarski rad – Podgorica.
- Kalač, E. 2008: Ekološki značaj šuma, sa posebnim osvrtom na šume Gornjeg Ibra. TOKOVI, 1. Centar za kulturu Berane.
- Kalač, E. 2009: Monitoring degradacije šuma Ibarskog područja u cilju održivog razvoja i zaštite životne sredine regiona. Doktorska disertacija, Novi Pazar.
- Kalač, E. 2010: Stanje i degradacija rožajskih šuma. Rožajski zbornik 14, Centar za kulturu Rožaje.
- Картал, П. и Радовић, М. 2002: Географски простор Црне Горе – Географија плус. Унирекс – Подгорица.
- Kićović, D; Vujanović, D; Jakšić, P. 2006: Osnove zaštite i unapređivanja životne sredine. Univerzitet u Prištini sa sjedištem u Kosovskoj Mitrovici.
- Knežević, M. 1998: Prokletije- planine neponovljivih ljepota i rijetkosti. Rožajski zbornik No 8. Centar za kulturu Rožaje...

Lakušić, R. 1984: Vegetacija ekosistema rožajsko-ivangradskog prostora. Rožajski zbornik No 3. SIZ za kulturu Rožaje, Zajednica književnih i naučnih radnika Rožaje.

Markišić, H. i Lakušić, R. 1988: Ljekovite biljke i jestive gljive okoline Rožaja. Centar za kulturu Rožaje. Rožaje.

Marković, D. 2003: Opšta šumskoprivredna osnova u funkciji razvoja šumarstva Crne Gore. Montenegro šume. Direkcija šuma RCG. Pljevlja ..

Mägdefrau, K. & Ehrendorfer, F. 1984: BOTANIKA, sistematika, evolucija i geobotanika. II izdanje. Školska knjiga-Zagreb. Zagreb.

Martinović, Ž. i Markišić, H. 2002: Priroda Rožaja. Centar za kulturu Rožaje. Rožaje..

Mulev, M. et al. 1994: Mineral matters content of the organs of the species *Quercus frainetto* and *Quercus cerris* in the Ass. *Quercetum frainetto-cerris macedonicum* Obred. 1948, em. Horvat 1959. in the Galicica National Park. Ecology and protection of the environment, 1. Skopje.

Nikčević, R. 2003: Šumski ekosistem Crne Gore- Integralno gazdovanje- Montenegro šume. Direkcija šuma RCG Pljevlja ..

Нурковић, С. 1983: Клима, воде, тло и вегетацијски покров као елементи регионално - географске диференцираности простора општине Рожаје. Центар за културу Рожаје. Рожајски зборник 2. Рожаје..

Perović, Z. 1965: Geološki sastav i tektonika terena između Lima i Ibra. Zavod za geološka istraživanja Titograd. Geološki glasnik knj. IV 22-23. .

Randuška, D. Šomšák. L. Háberová, Izabela 1986: BARVENÝ ATLAS ROSTLIN. Vydavatelstvo Obzor Bratislava, Nakladatelství Profil Ostrava.

Sakan, M. 2005: Izrada stručnih i naučnih radova. Drugo izdanje. Prometej, Novi Sad.

Šilić, Č. 1983: Atlas drveća i grmlja. II izdanje „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Sarajevo.

Šilić, Č. 1984: Endemične biljke. I izdanje „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Sarajevo.

Škorić, A. 1977: Tipovi naših tala. Sveučilišna naklada, Liber. Zagreb.

Stevanović, V et al, 2008: Floristic values of Prokletije. III International symposium ecologists. H. Novi.

# **НАСТАВНО - ИСТРАЖИВАЧКИ РАД**





Zoran LALOVIĆ<sup>1</sup>

## POČETNO UČENJE LOGIČKO-MATEMATIČKIH POJMOVA UZ POMOĆ UDŽBENIKA MATEMATIKE U ŠKOLI

**Rezime:** Rad se bavi prirodom početnog učenja logičko-matematičkih pojmova u osnovnoj školi. Dominantno pitanje na koje se želi dati odgovor u tekstu jeste: na koji način je moguće početno učenje logičko-matematičkih pojmova u školi prilagoditi mogućnostima i saznoj prirodi šestogodišnjeg djeteta, te kakva je stvarna uloga udžbenika matematike u tom učenju. Rad ima kritički odnos prema praksi da udžbenik zamijeni prirodno učenje logičko-matematičkih pojmova na času matematike i raspravlja o odnosu ova dva tipa učenja: početno učenje logičko-matematičkih pojmova na času (u prirodnoj sredini) i početno učenje logičko-matematičkih pojmova uz pomoć udžbenika. Pored tog centralnog pitanja u tekstu se raspravlja o karaktersistikama uzrasta djece prvog razreda devetogodišnje osnovne škole; o kontekstu, sredini za učenje; o ulozi govora u razvoju matematičkih pojmova; o ulozi odraslog, nastavnika u kognitivnom razvoju djeteta itd.

### PREDGOVOR

Devetogodišnja osnovna škola uvela je dijete, - *šestogodišnjaka* u školu. U školi se dijete susreće sa različitim predmetima, uči da broji, čita, crta, pjeva itd. U ovom radu nas interesuje učenje matematike, tj. činjenica da dijete, šestogodišnjak, u školi, na času matematike, uz pomoć nastavnika i udžbenika uči matematiku, početne logičko-matematičke pojmove. U tekstu koji slijedi, iznosimo nekoliko napomena, prije svega sa psihološkog i pedagoškog aspekta, iz oblasti razvojne, kognitivne i pedagoške psihologije, i nadamo se da mogu biti korisne prilikom izrade budućeg udžbenika i priručnika iz matematike za prvi razred osnovne škole, ali i prilikom organizovanja početnog učenja logičko-matematičkih pojmova uz pomoć udžbenika u školi.

<sup>1</sup> Mr Zoran Lalović, samostalni savjetnik u Zavodu za školstvo Podgorica



U tekstu se govori o:

- *karakteristikama uzrasta djeteta prvog razreda devetogodišnje osnovne škole;*
- *kontekstu, - sredini za učenje;*
- *ulozi govora u razvoju matematičkih pojmova;*
- *ulozi odraslog u kognitivnom razvoju djeteta;*
- *sadržaju učenja matematike u prvom razredu osnovne škole (logičko-matematičke operacije);*
- *relevantnim aktivnostima učenja logičko-matematičkih pojmova;*
- *globalnom učenju i mogućnostima koje ono pruža (korelacije matematike i drugih oblasti znanja).*

## KARAKTERISTIKE UZRATA

U ovom periodu razvoja (hronološki uzrast od 6 godina) učenje je *bitno određeno* načinom i mogućnostima kognitivnog funkcionisanja djeteta. Kako dijete šestogodišnjak misli, i koje mogućnosti učenja ima?

Prvo, dijete ovog uzrasta *može da misli*, ali da bi mislilo moraju mu se na raspolaganje staviti „sredstva za mišljenje“. Naša sredstva mišljenja (misli se na odraslog) su prije svega pojmovi, a sredstva mišljenja djeteta su konkretni objekti. Mi mislimo kombinujući i upoređujući pojmove, dijete misli kombinujući i upoređujući konkretne objekte. To su dva različita oblika mišljenja, jedno je apstraktno, a drugo je konkretno mišljenje. Na primjer, verbalno izrečen zahtjev da uporedimo miša i slona za nas ne predstavlja veći problem. Mi već poznamo sve relevantne karakteristike pojmova „miš“, i „slon“ i manje-više vladamo logičko-matematičkom operacijom upoređivanja. Sa druge strane, djetetu mnogo toga nedostaje. Dijete prije svega ima problema sa razumijevanjem zadatka, - šta je to *upoređivanje*? Čak i kada razumije zadatak, dijete još uvijek ima problema u vezi sa verbalnim iskazima: „miš“ i „slon“. Naime, zadatak nije moguće riješiti samo na osnovu opšte predstave o mišu i slonu, potrebno je izvršiti analizu ovih pojmova i iz opšte predstave o njima izdvojiti samo ono što je relevantne za rješavanje problema, - npr. karakteristiku *veličine ili boje, oblika...* U realnom svijetu, kada ima neposredan uvid u objekte, ukoliko razumije zahtijev, drugih prepreka dijete nema. Ono posmatra i analizira objekte, izdvaja njihove relevantne karakteristike, upoteđuje ih i donosi *zaključak*. Zaključak je uvijek rezultat procesa mišljenja. Razlika je u tome što dijete zaključuje na osnovu neposredno prisutne realnosti, a odrasli na osnovu te, ali i na osnovu samo pojmovni iskazane realnosti. U školi se često dijete neopravdano nalazi u situaciji da donosi zaključke na osnovu ove druge, pojmovne realnosti.

Dakle, da bi dijete mislilo treba mi ponuditi sredstva mišljenja. Neophodna sredstva mišljenja djeteta su:

- **realni objekti** (živa bića i fizičke stvari iz okoline, ili štapići, žetoni, računaljka itd.)
- **slike** (živih bića i realnih stvari, kao zamjena realnim objektima)
- **grafički prikazi** (na primjer, krugom, tačkom itd, koji zamjenjuju realne objekte ili slike), i na kraju,
- **matematički simboli** (broj (5); veće (>); manje (<); jednako (=) itd, kao simbolička reprezentacija odnosa u fizičkom svijetu)

Važno je razumjeti da su gore pomenuti „misoni oslonci“ taksonomski predstavljeni i da tek kada se ovlada jednim nivoom (mišljenje na osnovu kombinovanja i upoređivanja realnih objekata), postoji mogućnost uvođenja viših nivoa (mišljenje na osnovu simbola i pojmova). Druga pouka proizilazi iz činjenice da tok misaonog razvoja djeteta ide od konkretnog ka apstraktnom, ili tačnije rečeno: *od opažajnog ka pojmovnom*. Na primjer, mentalna reprezentacija pojma broja (broj kao matematički simbol) mora biti zasnovana na prethodno konkretnoj reprezentaciji pojma broja (na prebrojavanju: *prvo realnih objekata*, a zatim i njihovih *slikovnih, grafičkih i na kraju simboličkih* reprezenata). Ovaj opšti princip, postepenog uvođenja djeteta u simboličko, razmotrit će mo na još jedan način.

## KONTEKST (SREDINA) ZA UČENJE DJETETA

U okolini (u realnom svijetu, u životnoj sredini) dijete se svakodnevno susreće sa problemskim situacijama, rješava ih i tako stiče iskustva (tako uči). Do rješenja dijete dolazi spontano, najprije *isprobavanjem* (pokušaj-pogreška), a kasnije i *razmišljanjem* (rješavanjem problema; uviđenjem sličnosti i razlika; razvrstavanjem; klasifikovanjem neposredno prisutnih objekata)

Dakle, *životna sredina* (materijalni svijet; fizičko okruženje... itd.) je prirodna sredina za učenje djeteta. U prirodnoj sredini se nalaze realni objekti, a oni su neophodni oslonci za mišljenje djeteta. Iako posjeduje sve što je potrebno djetetu za mišljenje, životna sredina nije dobra sredina za učenja djeteta. Problemske situacije u životnoj sredini se suviše kompleksne, međusobno isprepletane, nedovoljno strukturirane i kao takve, često su udaljene od mogućnosti djeteta, nerazumljive su mu i nedovoljno podsticajne za njegov razvoj. Zato dijete bolje uči u školi, jer škola nudi nešto drugačiju sredinu za učenje. U školi se uči u tzv. strukturiranoj sredini za učenje.

*Strukturirana sredina* je takva sredina za učenje gdje su problemske situacije uz pomoć odraslog *izabrane i uprošćene*, - prilagođene mogućnostima djeteta. Takve strukturirane sredine za učenje su: 1.) *čas* matematike i, 2.) *udžbenik* matematike. Udžbenik je pažljivo unaprijed izabran i strukturiran sistem problemskih situacija koje učenik rješava uz pomoć nastavnika ili

roditelja, a nekada i sam (u kasnijim razredima udžbenik ja knjiga iz koje se najčešće samostalno uči). Čas je isto tako pažljivo izabrani i strukturiran sistem problemskih situacija, nešto širi od udžbenika jer podrazumijeva i učenje iz udžbenika.

Dakle, dijete u školi matematiku (početne logičko-matematičke pojmove) uči *na strukturiranim zadacima, na času i putem udžbenika*. Ovo su dva donekle različita, ali i nužno povezana oblika učenja. *Prvi* oblik učenja, učenje na osnovu strukturiranih zadataka na času, bliži je učenju u prirodnim uslovima jer se više oslanja na realne objekte i životne situacije učenja. Nastavnik na primjer, od djece traži da žetone različite veličine i boje razvrstaju po boji. *Drugi* oblik učenja, učenja putem udžbenika, ne oslanja se na realne objekte, već na njihove reprezentacije (na sliku, grafički prikaz, simbolički prikaz i sl.). Oba oblika učenja su važna, i svaki ima svoje specifične prednosti i nedostake. Važno je razumjeti da učenje samo na osnovu udžbenika ne može zamijeniti učenje na času (učenje u prirodnim uslovima). Time se preskače jedan važan nivo reprezentacije svijeta, a to je realni svijet koji je djetetu prirodno najbliži. Isto je tako nedostatno učenje na času (kombinovanjem realnih objekata) bez strukturiranja i prevođenja tog znanja na viši nivo, što obezbjeđuje udžbenik. Dakle, udžbenik se nužno mora osloniti na ovo prethodno konkretno učenje i što je najvažnije, on ga *strukturiira*. Pokušaćemo ovu razliku, dva tipa učenja, kao i odnos časa i udžbenika, da objasnimo na još jednom primjeru.

Nastavnik *na času* organizuje zadatke, aktivnosti učenja npr. učenici posmatraju olovke (različite dužine), opisuju ih i ređaju po veličini (ili nastavnik kaže da se učenici poređaju od najnižeg do najvišeg). Ovo učenje je veoma blisko prirodnoj situaciji učenja, s tom razlikom što je strukturirano (organizovano). Nastavnik je izdvojio problemsku situaciju i uskladio je sa mogućnostima djeteta i određenim ciljem učenja. Taj isti cilj *udžbenikom* se ostvaruje na drugi način. Na primjer, učenici u udžbeniku upoređuju dva grafička elementa (na primjer dvije nacrtane olovke) i određuju koji je viši; ili učenici završavaju započetu serijaciju, docrtavajući kvadratić koji je veći od kvadratića sa desne strane, a manji od kvadratića sa lijeve strane; ili učenici dva grafička elementa upoređuju i taj odnos označavaju matematičkim simbolom „=“. Ovaj način učenja prilično je udaljen od prirodne situacije (ne uči se na osnovu realnih elemenata, nego na osnovu njihovih zamjena, reprezenata), ali je bliži logici pojmovnog, matematičkog mišljenja. Ovdje se prirodni svijet i odnosi u njemu, prevode u simbolički svijet što i jeste krajnji cilj učenja matematike.

Ključno je razumijevanje da ove dvije situacije učenja ne mogu jedna bez druge, niti jedna može da odmijeni drugu. Naučni pojmovi se ne mogu usvajati sa razumijevanjem bez oslanjanja na iskustvene pojmove, kao što ni iskustveni pojmovi ne mogu nadomjestiti naučne pojmove. Zaključak koji proizilazi iz toga jeste da priručnik (knjiga namijenjena nastavniku kojom

se usmjerava cjelokupan proces učenja) mora da usmjeri *obje ove specifične situacije učenja* i da obezbijedi logičku *povezanost među njima*. Priručnikom se osmišljava: 1.) aktivnosti učenja u prirodnoj sredini, na času, gdje dijete stiče matematičko iskustvo oslanjajući se na objekte koji su neposredno prisutni u njegovoj okolini, i 2.) nastavak tog učenja, tj. aktivnosti učenja sa udžbenikom, gdje dijete predhodno stečeno neposredno iskustvo sada primjenjuje na simboličkim reprezentacijama realnih objekata. Kraj ovog procesa učenje je uopštavanje, ili simbolička reprezentacija fizičkog svijeta. Ako nisu predviđena oba oblika učenja (rekli smo da su oba specifična), i ako nisu međusobno povezana, ako se neposredno stečeno iskustvo ne koristi u udžbeniku, učenje nije kompletno.

Jedan od češćih propusta udžbeničkog kompleta početnog učenja logičko-matematičkih pojmova je činjenica da se udžbenikom osmišljavaju logičko-matematički zadaci, a da se priručnikom usmjerava rad djeteta na njima (na zadacima udžbenika). Ključni nedostatak je činjenica da je propuštena početna faza učenja, učenje u prirodnoj situaciji na času (na zadacima sa realnim objektima). Argument da se ovo prvo učenje već spontano desilo i da ga nije potrebno ponavljati na času ne stoji. Već je rečeno da su prirodno, spontano i struktuirano učenje dva bitno različita oblika učenja.

## ULOGA GOVORA U RAZVOJU MIŠLJENJA DJETETA

Rekli smo, sredstva za mišljenje odraslog su pojmovi. Mi mislimo kombinovanjem simboličkih elemenata, - pojmova. U matematici se npr. misli kombinovanjem matematičkih pojmova. Broj zamjenjuje količinu, i zato je vrsta opšteg pojma (može da označi količinu bilo čega). Veće (<), manje (>), jednako (=) su isto tako opšti pojmovi. Pojam ima simboličku (mentalnu) i komunikativnu (verbalnu) funkciju i reprezentaciju. To ponekad izaziva zabunu. Zbog verbalne reprezentacije, i bliske komunikativne funkcije pojma mi mislilo kako se pojam može usvojiti predavanjem, objašnjavanjem ili ponavljanjem definicije pojma (dakle prosto verbalnom komunikacijom između nastavnika i učenika).

Danas se svi slažu da se nijedan pojam ne može usvojiti samo verbalno (npr. ne možemo očekivati da dijete usvoji pojam „=" samo na osnovu učenja definicije tog pojma). Takvom pojmu nedostaje ono što je suštinsko, njegova mentalna reprezentacija (takav pojam počiva na pamćenju, a ne na mišljenju). Dijete može i da vlada verbalnom reprezentacijom pojma, a da nije svjesno njegovog stvarnog značenja. Do pojma se dolazi postepeno kroz misaonu aktivnost učenika (o relevantnim vrstama misaonih aktivnosti smo govorili naprijed), dok je verbalna definicija prizvod, kraj tog učenja. To nikako ne znači da u nastavi treba zapostaviti *verbalnu reprezentaciju pojma*, - imenovanje pojma.

Nastavnik tokom učenja treba da imenuje pojmove koji se usvajaju (npr. da izgovara: Marko je *viši* od Dušana; Dušan je *niži* od Marka). Isto tako i djeca dok uče treba da imenuju pojmove (npr. da izgovaraju: Marko je *isted* Dušana; Dušan je *iza* Marka). Ovdje se ne radi o usiljenom, papagajskom ponavljanju pojedinih pojmova (*viši, niži, ispred, iza, jednako itd.*). Ta je aktivnost imenovanja pojma mora da bude ukomponovana u aktivost učenje (na primjer, djeca rješavaju problem serijacije tako što se ređaju od najvišeg do najnižeg učenika u učionici; uvođenjem svakog novog djeteta u niz treba da bude praćeno verbalnim izrazima odnosa: viši od; jednak kao; niži od i sl.) Za verbalizaciju pojmova odgovaran je prije svega nastavnik, ali se i priručnikom mogu predvidjeti aktivnosti koje to obezbjeđuju. Na primjer, kao aktivnost učenja može se predvidjeti da djeca nakon što su grafički predstavili neki odnos – taj odnos opišu i riječima (na primjer, djeca upoređuju dva skupa i grafički predstavljau odnos među njima; pored grafičkog predstavljanja u početnom učenju logičko-matematih pojmova važno je i verbalno predstavljanje odbosa: „skup A je veći od skupa B“).

## ULOGA ODRASLOG/NASTAVNIK U UČENJU UČENIKA

U osnovi postoje *dva dominantna pristupa organizovanja učenja učenika*. Oba, kao neophodan uslov učenja, ističu *misaonu aktivnost učenika*. Dakle, oba pristupa kažu do se do stvarnog usvajanja pojma dolazi preko misaonih aktivnosti učenika na času. Iz ovoga proizilazi prvi zadatak odraslog (nastavnika), da *osmisli situacije učenja* koje obezbjeđuju, ali ne bilo kakvu, već *misaonu aktivnost učenika na času*. Misaone aktivnosti su: upoređivanje, razlikovanje, klasifikovanje, nizanje (serijacije) itd. Aktivnosti kao što su crtanje, bojenje itd. koje se isto tako prirodno javljaju tokom početnog učenja maltematičko-logičkih pojmova na času i u udžbeniku matematike su prateće, tj. nisu osnovne aktivnosti. Dakle, zadatak odraslog je da smisli relevantne aktivnosti učenja i da uvode učenika u proces učenja (na času ili/i udžbeniku).

Ova dva pristupa (jedan je Pijažev, a drugi je pristup Vigotskog) razlikuju se po tome što različito gledaju *na naredne uloge odraslog*. Pijaže smatra da dijete problemske zadatke mora da riješi samo (dalja pomoć odraslog nije neophodna, a u krajnjoj liniji, nije ni moguća). Vigotski kaže da se stvarni napredak u učenju zapravo dešava *uz pomoć odraslog*. Odrasli treba da se uključi i u sam proces rješavanja zadatka, i da aktivno pomaže učeniku tokom tog procesa učenja i rješavanja zadataka.

Prvi, Pijažev pristip kognitivnom razvoju djeteta bio je dominantan do prije nekih 15 ili 20 godina. Sva savremena literatura (i na zapadu i na istoku), danas pristaje uz učenje Vigotskog. Pored toga što bira zadatke u skladu sa mogućnostima djeteta, uloga odraslog je i da zajedno sa djetetom učestvuje u

rješavanju tih zadataka. *Iz zajedničke aktivnosti* odraslog i djeteta na zadatku dijete izvlači najveću korist za svoj intelektualni razvoj. Ova činjenica može biti iskorištena na različite načine u udžbeniku i priručniku matematike za početno usvajanje logičko-matematičkih pojmova. Tinde - Kovač Cerović u svom istraživanju (1990) identifikuje sedam konstruktivnih oblika saradnje odraslog i djeteta:

- pružanje podrške, razni oblici motivisanja
- usmjeravanje pažnje (pogledaj ovo...)
- stvaranje dobre direkcije (pokušaj drugačije..)
- selektivno nagrađivanje uspješnih aproksimacija, fodbek
- olakšavanje, rasčlanjivanje problema
- korekcija grešaka uz objašnjenje
- rešavanje zadataka (na glas) od strane odraslog, učenje po modelu itd.

Teorija Vigotskog naglašava još jednu važnu stvar, a tiče se težine zadataka. Vigotski kaže, da su razvojno podsticajni, ne oni zadaci koje dijete može da riješava samo (samostalno), već oni koje može da riješava *uz saradnju i pomoć odraslog* (a to su zadaci koji su nešto iznad aktuelnih mogućnosti djece). Jedino takvi zadaci, zadaci koji su iznad aktuelnih mogućnosti djeteta, obezbjeđuju razvojnu ulogu učenja. Na takvim zadacima djetete nije samo u situaciji da uvježbava ono što već i samo može, već uz pomoć odraslog kvalitativno diže svoje mogućnosti na viši nivo. Pedagoški postupak zasnovan na ovim teorijskim stavovima podrazumijeva tri važne stvari:

- dizajniranje od strane nastavnika zadataka koji padaju u okviru zone narednog razvoja djeteta (to su zadaci koje dijete nije u stanju da obavi samostalno, ali ih može uspješno obaviti uz saradnju i pomoć odraslog);
- obezbjeđivanje aktivnosti djeteta na takvim zadacima (važno je da dijete na takvim zadacima angažuje sva svoja postojeća znanja i mogućnosti);
- obezbjeđivanje saradnje i kooperativne aktivnosti odraslog (važno je da odrasli pomogne, usmjeri, ta ako preba da zajedno sa djetetom obavi neku aktivnosti).

Dakle, druga uloga odraslog je aktivno učestvovanje u procesu učenja učenika. On ne treba da stoji sa strane i da pasivno posmatra kako djeca sama rješavaju zadatke. Od nastavnika se očekuje da se aktivno uključi i u sam proces rješavanja zadataka: da uskači kada treba, da pomogne djetetu kada zapne, da raščlani i olakša problem situaciju, da uvede nove pod-zadatke, da usmjeri i da pravilnu direkciju mišljenju, da pohvali itd. Sve ovo može biti ukonponovano u predviđene aktivnosti učenja na času (npr. da se za teže zadatke predvidi pomoć nastavnika, ili alternativni putevi dolaženja do rješenje i sl.).

Kada je u pitanju težina zadatka, rečeno je da su intelektualno podsticajni oni zadaci koji padaju u okviru zone narednog razvoja djeteta (to su zadaci koje dijete nije u stanju da obavi samostalno, ali ih može uspješno obaviti uz saradnju i pomoć odraslog), ali problem je što u svakom odjeljenju zajedno uče djeca čija je zona narednog razvoja različita (što je za nekog zona aktuelnog razvoja, za drugoga, to je zona narednog razvoja). Problem je dakle, kako organizovati sadržaje za učenje (zadatke) da oni budu prilagođeni različitim mogućnostima učenika u odjeljenju.

Ivić (1976.) navodi dva rješavanja ovog problema: prvo, *sadržaj treba da bude logički tako organizovan da dijelovi gradiva predstavljaju jasne stepenice u formiranju znanja*. I drugo, *uz obavezni dio sadržaja treba da postoje i fakultativni, varijabilni dijelovi*. Nastavnik, i autori udžbenika, bi dakle prvo trebalo, da zadatke (zahtjeve koje postavljaju pred učenika) gradiraju u odnosu na stepen savladivosti - da utvrdi lakše, srednje i teže savladive zadatke. Lakše savladivo gradivo treba obraditi na početku, a kompleksnije treba ostaviti za kraj. Izlaganjem gradiva po principu od lakšeg ka težem (u udžbeniku ili na času) omogućuje se svakom učeniku da se postepeno kreće po nivoima znanja, i da svaki ovlada onim nivoom koja odgovara njegovim aktuelnim i narednim mogućnostima. Pored osnovnog sadržaja nastavnik treba da predvidi i varijabilne dijelove, i to posebne za učenike različitih mogućnosti. Za učenike kojima je osnovni sadržaj nedovoljno podsticajan (previše lak), mogu se predvidi složeniji zadaci, razni oblici samostalnih aktivnosti i sl. Učenici kojima je osnovni sadržaj pretežak mogu dobiti dodatna objašnjenja (razne olakšice), mogućnost da još jednom provježbaju i ponove prethodno učeno i sl.

## LOGIČKO-MATEMATIČKE OPERACIJE

*Uočavanje kvantitativnih odnosa u okolini* je osnova za razvoj matematičkih pojmova. Drugim riječima logičko-matematičke operacije (klasifikacija, korespondencija, serijacija) koje dijete uči na početku prvog razreda su prirodan uvod u matematičke pojmove. Ove operacije otvaraju put ka smislenom učenju matematičkih pojmova. Bez njih, matematički pojmovi (npr. pojam skupa, i na njemu zasnovan pojam broja) ne mogu se usvojiti na smislen način (sa razumijevanjem). Koje su to osnovne logičko-matematičke operacije.

**Klasifikacija** podrazumijeva misaoni proces grupisanja predmeta (objekata, elemenata) prema nekom zajedničkom obilježju (npr. prema boji, obliku, veličini). Klasifikacija počiva na uočavanju *svojstava predmeta* (jedan predmet može imati više svojstava: oblik, boja, veličina) i uočavanju *sličnosti i razlika među njima*. Klasifikacija može biti različitog nivoa težine što

zavisi od broja elemenata koji treba klasifikovati (veći broj elemenata znači i težu klasifikaciju) i od broja kriterija na osnovu kojih je moguće izvršiti klasifikaciju (veći broj kriterija znači teži klasifikaciju).

Dakle za klasifikacije su važne dvije stvari: 1.) podsticanje djece da posmatraju i imenuju različita svojstva predmeta u okolini (boja; oblik; veličina) 2.) podsticanje djece da uočavaju zajedničko (po čemu su predmeti slični, a po čemu se razlikuju). U početku se koristi mali broj elemenata (npr. do šest) i jedan kriterij (npr. boja), a kasnije se može klasifikacija otežati uvođenjem većeg broja elemenata i drugog kriterija (npr. razvrstavanje po boji, a zatim po obliku).

Preko **pojma skupa** pravilno se formira pojam broja. Do pojma skupa se dolazi postepeno: 1.) opažanjem - imenovanjem predmeta, i uočavanjem i imenovanjem njihovih kvalitativnih obilježja (boja, oblik, veličina); i 2.) posmatranjem, uočavanjem i imenovanjem zajedničkih svojstava grupe raznovrsnih predmeta (klasifikovanje i razvrstavanje po nekom obilježju).

Kada se formira pojam skupa, uvode se i operacije sa skupovima: 1.) *razvrstavanje većih skupova na manje*. Cilj je da djeca uoče da se svaki skup može rastaviti na manje skupove (podskup koji za sebe čini cjelunu) i da se sastavljanjem opet može dobiti nadređeni skup (npr. skup igračaka – podskup: automobili, lutke, lopte...); 2.) sastavljanje manjih skupova u veće. Cilj je da djeca uoče da se skup sastoji od elemenata i da razumiju kvantitativnu promjenjivost skupa; 3) postupak upoređivanja skupa može se vršiti prvo od oka, a kasnije korespondencijom (u početku upoređivanjem 1:1, i na kraju prebrojavanjem elemenata skupa).

**Korespondencija** je misaoni mehanizam pridruživanja i predstavlja osnovni proces uvođenja u pojmove „više“; „manje“; „jednako“; „više za jedan“; „manje za jedan“ itd. Pridruživanjem predmeta jedne grupe, predmetima druge grupe (1:1) dijete utvrđuje: da li predmeta ima jednako (=); ili da jedan ima „više“ (<), a drugi „manje“ (>).

**Serijacija** je misaoni proces uređivanja predmeta prema stepenu nekog svojstva u rastući ili opadajući niz (od najmanjeg do najvećeg; od najkraćeg do najdužeg i obrnuto). Uvođenje u serijaciju počinje sa tri elementa, formiranjem pojmova: veliki – veći – najveći. U početku je važno koristiti elemente koji se razlikuju samo po jednoj osobini, tj. po osobini u odnosu na koju se serijacija vrši (npr. štapovi različite dužine). Serijacija je osnova za razumijevanje položaja broja u brojnom nizu.

**Temporalni (prostorni) pojmovi.** Neki od prostorno-relacijskih pojmova koje su važne za učenje matematičkih pojmova su: *ispred-iza; ispod-iznad; između-sa strane; blizu-daleko; visok-nizak; gore-dolje; širok-uzan; veliki-mali; dugačak-kratak; tanak-debeo i sl.*



## NEKE OD AKTIVNOSTI USVAJANJA LOGIČKO-MATEMATIČKIH POJMOVA

Rekli smo, učenje matematičkih pojmova ne može biti zasnovano isključivo na zadacima udžbenika, niti može bez ovih zadatak. Cilj priručnika je da osmisli aktivnostu učenja izvan udžbenika i da ih poveže sa aktivnostima udžbenika. Za osmišljavanje aktivnosti učenje koje prethode aktivnostima učenja sa udžbenikom važno je (jednako kao i za aktivnosti udžbenika) da te aktivnosti budu misaone (a ne bilo kakve) i da su određene ciljem učenja (da obezbijede razvojnu ulogu koja je predviđena programom). Neke od opštih aktivnosti učenja koje zadovoljavaju oba ova uslova (misaonost i razvojnost) su sljedeće:

- manipulisanje predmetima, imenovanje predmeta, opisivanje predmeta po uočljivim kvalitativnim obilježjima (boja, oblik, veličina i sl.)
- prepoznavanje i uočavanje geometrijskih oblika (kruga, kvadrata, trougla)
- uočavanje sličnosti i razlika među predmetima (po čemu su slični; jednaki; po čemu se razlikuju)
- uočavanje i imenovanje kvantitativnih obilježja predmeta (veći-manji; duži-kraći)
- stvaranje situacija gdje su jedini odnosi viši, manji, jednak po visini
- uočavanje prostornih odnosa prvo u odnosu na sebe (lijevo-desno; ispred-iza; gore-dolje), a kasnije i između predmeta u prostoru (lijevo u odnosu na...)
- formiranje skupova (korespondencijom 1:1, a kasnije prebrojavanjem)
- rastavljanje skupova (formiranje podskupa po raznim osnovama)
- sastavljanje skupova (pridruživanje)
- grafičko predstavljanje odnosa skupa (korišćenje simbola, grafičko prikazivanje strelicama i sl; korišćenje matematičkih izraza) itd.

## GLOBALNO UČENJE I KORELACIJE MEĐU PREDMETIMA

Iako uči različite predmete, dijete ovog uzrasta nema jasnu predstavu o predmetnosti znanja. Drugim riječima djetetu još uvijek ništa, ili vrlo malo znači činjenica „da je sada čas matematike“. Isti slučaj i sa drugim predmetima (likovno, muzičko, fizičko, priroda i društvo, maternji jezik). Tek naknadno dijete će pojmove koje uči svrstati u određenu kategoriju znanja (npr. u oblast matematike). Ovo nije hendikep, već pogodnost za dinamično organizovanje učenja matematike. To znači da *matematički važne aktivnosti* mogu biti obogaćene: likovnim, muzičkim, fizičkim, prirodno-društvenim i jezičkim aktivnostima, tj. mogu se učiti u kontekstu ovih aktivnosti. Rekli smo, da ove

aktivnosti kada je u pitanju matematika nisu osnovne već pomoćne. Gledano iz ugla predmeta priroda i društvo, odnos između primarnih i sekundarnih aktivnosti bio bi drugačiji (u nastavi prirode glavna aktivnost je npr. opisivanje lista, a pomoćna prebrojavanje ili klasifikovanje listova).

Kako dakle obogatiti matematičke aktivnosti, aktivnostima drugih predmeta? Na primer, djeca mogu prikupljati plodove iz prirode, a onda ih posmatrati imenovati i opisivati njihova kvalitativna obilježja. To su dominantno aktivnosti predmeta priroda i društvo i predmeta maternjeg jezika, ali su uvod u ono što je dominantno matematička aktivnost, - razvrstavanje predmeta po različitim kriterijima. Nadalje, izvršena klasifikacija može biti predmet likovne kulture, - dreca crtataju predmete koji pripadaju jedni drugima (npr. predmete oblika: kvadrata, kruga, trogla). Kroz igru sa loptom u nastavi fizičkog vaspitanja, djeca mogu upoznati prostorne odnose („baci lijevom rukom“) i tome slično.

### **Literatura:**

- Ausubel, D.P. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Reinhart and Winston, Nnc.
- Bruner, J. (1967): *Toward a Theory of Instruction*, Belknap Press, Cambridge.
- Bloom, B.V. (1956): *Taxonomy Of Educational Objectives*
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (1997; 2003): *Aktivno učenje 2*, Institut za psihologiju i UICEF, Beograd.
- Ivić, I. (1992): *Teorije mentalnog razvoja i problemi ishoda obrazovanja*, Psihologija, 3-4, str. 7-35.
- Ivić, I. (1976): *Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika – I: Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik*. Psihologija, Vol. IX 1-2, str.25-45
- Ivić, I. (1976): *Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika – II: Oblici učenja i udžbenik*, Psihologija, Vol. IX 3-4, str.61-74.
- Ivić, I. (1984): *Ka jednoj psihologiji udžbenika*, u: Prilozi teoriji udžbenika, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Ignjatović – Savić, N.,(1990): *Pedagoške implikacije teorije Vigotskog*, Psihologija, Vol. XXIII, br.1.
- Ignjatović – Savić, N., Kovač – Cerović, T., Plut, D. i Pešikan, A. (1990): *Socijalna interakcija u ranom djetinstvu i njeni razvojni učinci*, Psihološka istraživanja 4, Institut za psihologiju, Beograd.
- Pijaže, Ž. (1970): *Genetička epistemologija*, Nolit, Beograd.
- Pijaže, Ž. (1977): *Psihologija inteligencije*, Nolit, Beograd.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1982): *Intelektualni razvoj deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

- Supek, R. (1977): *Genetička psihologija Jean Piageta*, u knjizi: Psihologija inteligencije, Nolit, Beograd.
- Vigotski, L. S. (1977): *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd.
- Vigotski, L.S. (1983): *Istorijski razvoj ponašanja čoveka*, Zbornik radova iz razvojne psihologije: Kognitivni razvoj deteta, Savez društva psiholofa Srbije, Beograd.
- Vigotski L.S. (1996): *Dečja psihologija*, Sabrana dela, tom IV, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Kovač – Cerović, T. (1998): *Kako znati bolje – Razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*, Institut za psihologiju, Beograd.
- Kovač - Cerović, T. (1990). *Zona narednog razvoja kao dijagnostička paradigma*, ( u Psihološka istraživanja ) Beograd, Institut za psihologiju.
- Lalović, Z. (2004): *Konstruktivistička teorija učenja i obrazovni proces*, Vaspitanje i obrazovanje, br.4., str.201-219, Podgorica
- Lalović, Z. (1999): *Ispitivanje efekata samostalne aktivnosti i aktivnosti uz saradnju i pomoć na intelektualni razvoj djeteta*, Vaspitanje i obrazovanje, br.1., Str. 147-157, Podgorica
- Lalović, Z. (2006): *Analiza nastave i ciljeva program u prvom razredu devetogodišnje osnovne škole*, Vaspitanje i obrazovanje br.1., str. 9-29. Podgorica
- Trebješanin, B., Lazarević, D. (2001): *Svaremeni osnovnoškolski udžbenik*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Woolfolk, A. (1995): *Educational Psychology*, Boston, Ally and Bacon.
- Šain, M i drugi (2000): *Korak po korak*, Kreativni centar, Beograd.
- Šain, M i drugi (2000): *Korak po korak 2*, Kreativni centar, Beograd.

**ZORAN LALOVIĆ**

#### **INITIAL LEARNING OF LOGICO-MATHEMATICAL NOTIONS THROUGH MATHEMATICS TEXTBOOKS IN SCHOOL**

**Abstract:** The focus of this paper is the nature of the initial learning of logico-mathematical notions in primary school. The predominant question that we try to answer here is the following: what is the possible way to adjust initial learning of logico-mathematical notions in school to the very nature of the six-year-old child, and what is the real role of the mathematics textbook in the process of such learning. The paper is very critical of the attempts to replace natural learning of logico-mathematical notions by textbook. Basically there two types of learning are discussed: initial learning of logico-mathematical notions during lesson of mathematics and initial learning of logico-mathematical notions with the help of textbook. Besides these issues, the paper deals also with characteristics of age of children of the first grade of nine-year primary school; about context, learning environment; role of speech in the development of mathematical notions; role of adult, teacher in cognitive development of the child etc.

*Stevan KONSTANTINOVIĆ*  
*Merlida KONSTANTINOVIĆ-RADOMAN<sup>1</sup>*

## UČENICI CRNOGORSKE NACIONALNOSTI U SISTEMU OSNOVNOG OBRAZOVANJA I VASPITANJA U AP VOJVODINI

**Rezime:** Sistem osnovnog obrazovanja i vaspitanja AP Vojvodne po mnogo čemu je specifičan u odnosu na ukupni sistem Republike Srbije ali je jednako karakterističan i specifičan i u regionu jugoistočne Evrope. Osnovna specifičnost je nacionalni sastav kao i nivo ostvarivanja prava na obrazovanje na maternjem jeziku manjinskih nacionalnih zajednica. U nacionalnom smislu, pravo na školovanje na maternjem jeziku osim većinskog srpskog stanovništva u Vojvodini ostvaruju i učenici mađarske, slovačke, rumunske, rusinske, hrvatske, ukrajinske, romske i bunjevačke zajednice. U nacionalnom sastavu učenika, Crnogorci kojih ima 2.452 i čine 1,55% od ukupnog broja učenika u školskoj 2009/2010. godini, brojniji su od Rumuna, Rusina, Ukrajinaca i Bunjevaca, ali nijesu obuhvaćeni ni jednim od zakonski predviđenih oblika nastave na maternjem jeziku. Razlozi takvom stanju su kompleksni a posljedice mnogostruke.

**Ključne reči:** obrazovanje, vaspitanje, osnovne škole, AP Vojvodina, Crna Gora, Crnogorci, nacionalne manjine, standardni jezik, maternji jezik, nacionalni identitet

Sistem osnovnog obrazovanja i vaspitanja u AP Vojvodini čini 384 škola u državnom vlasništvu i 4 škole u vlasništvu fizičkih ili pravnih lica. Od ukupnog broja škola u državnom vlasništvu 346 škola ima status redovnih obaveznih osnovnih škola koje je u školskoj 2009/2010. godini pohađalo 158.036 učenika; 13 škola je namijenjeno za učenike sa smetnjama u razvoju koje je u pomenutoj školskoj godini pohađalo 2.873 učenika, muzičkih škola je 21 sa 6.380 učenika, baletskih je dvije koje je pohađalo 332 učenika a postoje i dvije škole za obrazovanje odraslih sa 873 polaznika<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Doc. dr Stevan Konstantinović, Filozofski fakultet u Novom Sadu i Merlida Konstantinović-Radoman, master pedagoških nauka

<sup>2</sup> Podaci koji se koriste u ovom tekstu potiču iz baze podataka Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje Vlade AP Vojvodine.

Od ukupnog broja redovnih obaveznih osnovnih škola na jednom nastavnom jeziku nastava se izvodi u 248 osnovnih škola (u 230 škola na srpskom jeziku, u 8 škola na mađarskom jeziku, u 5 škola na slovačkom, u 4 škole na rumunskom jeziku i u jednoj školi na rusinskom jeziku). Na dva nastavna jezika nastava se izvodi u 94 osnovne škole (na srpskom i mađarskom u 65 škola; na srpskom i slovačkom u 11 škola; na srpskom i rumunskom u 12 škola; na srpskom i rusinskom u dvije škole i na srpskom i hrvatskom jeziku u 4 škole). Na tri nastavna jezika nastava se izvodi u 4 osnovne škole (u 2 na srpskom, mađarskom i rumunskom; u jednoj na srpskom, mađarskom i slovačkom jeziku i u jednoj na srpskom, mađarskom i hrvatskom jeziku). Osim cjelokupne nastave na jezicima manjinskih nacionalnih zajednica, tamo gdje to nije moguće organizovati, primenjuje se rješenje u vidu nastave u okviru predmeta Maternji jezik sa elementima nacionalne kulture a jezici su: mađarski, romski, slovački, hrvatski, rusinski, rumunski, ukrajinski jezik i bunjevački govor.

Do ovog, visokog standarda u ostvarivanju prava na školovanje na maternjem jeziku dolazilo se postepeno ali nekada i skokovito, zavisno od ukupnog društvenog stanja i raspoloženja društvene elite i njenih ideoloških i političkih ambicija i opredjeljenja. Istorijski period koji je ostavio najbudljeg traga po obrazovni sistem Vojvodine bio je period od 1974. godine kada se u punom kapacitetu počinje ostvarivati pravo na školovanje na maternjem jeziku za pripadnike mađarske, slovačke, rumunske i rusinske zajednice. Neobuhvaćeni su bili Hrvati, Crnogorci, Ukrajinci i Romi. Kada je reč o Hrvatima i Crnogorcima, koji su u tadašnjoj SFRJ imali status konstitutivnih naroda, izvan svojih federalnih jedinica nijesu ostvarivali posebna nacionalna prava. Hrvatski identitet u Vojvodini dodatno su opterećivali hrvatsko-bunjevački odnosi slično kao i Ukrajince rusinsko-ukrajinski odnosi; Romi su imali status etničke grupe, i kao takve, obrazovni sistem ih takođe nije prepoznavao niti u sebe integrisao kao posebnost. Nivo ostvarenih prava nije narušavan u periodu od 1988. do 2000. godine, da bi nakon tog vremena, sadržaj i kapacitet institucija obrazovnog sistema krenuo ponovo uzlaznom putanjom.

Nakon 2000. godine, pravo na status nacionalne manjine dobijaju Hrvati, a u skladu sa međunarodnim pravom, pravo na nacionalnu posebnost i prepoznatljivost dobijaju i Bunjevci. Ukrajinci i druge manje nacionalne zajednice koje žive u Vojvodini kao što su: Makedonci, Albanci, Bošnjaci, Nemci, Česi, Bugari i Slovenci, takođe dobijau status nacionalne manjine, ali njihova brojnost (osim u slučaju Ukrajinaca) bila je limitirajući faktor za ostvarivanje nekog od prava na školovanje. Romi bivaju izjednačeni po pravima sa ostalim manjinskim nacionalnim zajednicama a zbog specifičnog stanja unutar zajednice, iako su po brojnosti odmah iza Mađara, za sada u obrazovnom sistemu nacionalni identitet neguju kroz predmet Maternji jezik sa elementima nacionalne kulture.

Najkomplikovanija situacija je u vezi sa ostvarivanjem prava crnogorske zajednice. Razdruživanjem Srbije i Crne Gore, ostvareni su uslovi da Crnogorci dobiju status nacionalne manjine i na osnovu toga prava koja im po zakonima slijede. No, neoficijelno nepriznavanje crnogorskog nacionalnog identiteta, odnosno, tretman crnogorskog identiteta kao regionalnog srpskog<sup>3</sup>, s jedne, i nedovoljna preduzumljivost crnogorske zajednice u vezi sa ostvarivanjem zakonskih mogućnosti kao što je formiranje nacionalnog savjeta, što su prije njih učinile i brojno mnogo manje zajednice, s druge strane, dovelo je do toga, da Crnogorce društveni sistem Republike Srbije, pa tako i AP Vojvodine, prepoznaje jedino statistički.

### 1. Nacionalni sastav učenika u sistemu osnovnog obrazovanja i vaspitanja u AP Vojvodini u školskoj 2009/2010. godini

U sistemu osnovnog obrazovanja i vaspitanja u AP Vojvodini u školskoj 2009/2010. godini gotovo 30% od ukupnog broja učenika čine pripadnici nerspske nacionalnosti, odnosno, manjinskih nacionalnih zajednica i u nacionalnom smislu neopredijeljeni učenici<sup>4</sup>. Brojevima iskazano, nacionalni sastav učenika u osnovnim školama u Vojvodini je sljedeći:

1. Srbi .....	111.290	ili	70,42 %
2. Mađari .....	19.453	ili	12,30
3. Romi .....	7.146	ili	4,52
4. Neopredijeljeni/ostali .....	4.407	ili	2,79
5. Slovaci .....	4.167	ili	2,64
6. Hrvati .....	3.394	ili	2,15
<b>7. Crnogorci .....</b>	<b>2.452</b>	<b>ili</b>	<b>1,55</b>
8. Rumuni .....	2.008	ili	1,27
9. Rusini .....	1.010	ili	0,64
10. Bunjevci .....	869	ili	0,55
11. Makedonci .....	653	ili	0,40
12. Bošnjaci .....	402	ili	0,25
13. Ukrajinci .....	208	ili	0,18
14. Albanci .....	182	ili	0,12
15. Nemci .....	110	ili	0,07

<sup>3</sup> Takav stav osim dijela srpske nacionalne elite podržava i deo stanovništva Vojvodine i Srbije, koji potiču sa prostora Crne Gore. Kako negovanje regionalnog identiteta obrazovni sistem ne poznaje, oni se u nacionalnom smislu prepoznaju kao Srbi.

<sup>4</sup> Kategorija „Jugosloven“ više se ne pojavljuje u pokrajinskoj obrazovno statistici, već se u istoj kategoriji vode učenici koji su se izjasnili kao nacionalno neopredijeljeni, kao i pripadnici malih nacionalnih zajednica kao što su Jevreji, Aškalije, Kinezi, Rusi, itd.

16. Česi .....	97	ili	0,06
17. Bugari .....	68	ili	0,04
18. Slovenci .....	58	ili	0,04

Obuhvat nastavom na maternjem jeziku različit je od nacionalne zajednice do zajednice i uglavnom zavisi od koncentracije pripadnika zajednice u naseljima, odnosno od disperzije na širem prostoru Vojvodine ali istovremeno govori i o razvijenosti sistema.

Od ukupnog broja učenika **mađarske** nacionalnosti njih 15.516 ili 79,84% pohađa nastavu na maternjem jeziku. Neobuhvaćeni dio učenika nastavu u najvećem broju pohađa na srpskom jeziku, njih 3.894. Od ovog broja njih 1.463 pohađa nastavu Mađarskog jezika sa elementima nacionalne kulture.

Nastavom na **slovačkom jeziku** obuhvaćeno je 3.062 učenika ili 73,48% učenika slovačke nacionalnosti. Ostali učenici u najvećem broju pohađaju nastavu na srpskom jeziku, njih 1.085. Od ovog broja njih 620 pohađa nastavu Slovačkog jezika sa elementima nacionalne kulture.

Nastavom na **rumunskom jeziku** obuhvaćeno je 1.092 učenika ili 54,38% učenika rumunske nacionalnosti. Ostali učenici u najvećem broju pohađaju nastavu na srpskom jeziku, njih 916. Od ovog broja njih 244 pohađa nastavu iz predmeta Rumunski jezik sa elementima nacionalne kulture.

Nastavom na **rusinskom jeziku** obuhvaćeno je 446 učenika ili 44,16% učenika rusinske nacionalnosti. Ostali učenici u najvećem broju pohađaju nastavu na srpskom jeziku, njih 562. Od ovog broja njih 266 pohađa nastavu iz predmeta Rusinski jezik sa elementima nacionalne kulture.

Nastavom na **hrvatskom jeziku** obuhvaćeno je 311 učenika ili 9,16% učenika hrvatske nacionalnosti. Ostali učenici u najvećem broju pohađaju nastavu na srpskom, njih 3.052. Od ovog broja njih 374 pohađa nastavu iz predmeta Hrvatski jezik sa elementima nacionalne kulture

Nastavu iz predmeta **Ukrajinski jezik** sa elementima nacionalne kulture pohađa 114 učenika ukrajinske nacionalnosti.

Nastavu iz predmeta **Romski jezik** sa elementima nacionalne kulture pohađa 695 učenika romske nacionalnosti.

Nastavu iz predmeta **Bunjevački govor** sa elementima nacionalne kulture pohađa 96 učenika bunjevačke nacionalnosti.

Jedan od najznačajnijih pokazatelja u okviru iznetih podataka je da tamo gdje nije moguće organizovati cjelokupnu nastavu na maternjem jeziku kao način za usporavanje procesa asimilacije javlja se uvođenje predmeta Maternji jezik sa elementima nacionalne kulture. On je ujedno institucionalna veza između učenika, obrazovnog sistema i elemenata nacionalnog identiteta. Isti nastavni predmet je u slučaju romske zajednice za sada jedini institucionalni oblik u kome romski jezik i kultura učestvuju u institucijama obrazovnog

sistema. Najveći iskorak učinila je ukrajinska nacionalna zajednica, kao jedna od najmalobrojnijih, ali angažovanje zajednice, matične države, razumijevanje i spremnost društva dali su značajne rezultate.

## **2. Broj učenika crnogorske nacionalnosti u osnovnim školama u AP Vojvodini**

Statistički gledano, broj učenika crnogorske nacionalnosti u sistemu osnovnog obrazovanja i vaspitanja u AP Vojvodini od 2003 godine do danas je u stanom opadanju. Osim karakterističnih demografskih kretanja svojstvenih za Vojvodinu, uzroke tome treba tražiti i u ukupnom specifičnom položaju crnogorske zajednice. Kao i u slučaju Roma, čiji se jedan dio u nacionalnom smislu identifikuju kao pripadnici drugih nacionalnosti (kao Srbi, Mađari, Rumuni iako po svim ostalim karakteristikama bi se moglo pretpostaviti da su pripadnici romske zajednice), i kod Crnogoraca je primjetno da nacionalna identifikacija kod osoba porijeklom iz Crne Gore nije konačna, već Crnu Goru doživljavaju kao teritoriju, regionalni a ne kao nacionalni identitet.

U slučaju osnovnih škola, gdje nacionalnu pripadnost djece određuju njihovi roditelji, brojnost Crnogoraca se kreće se od 3.716 u 2003. godini do 2.242 u 2009. godini. Teško je tvrditi, ali može se naslutiti da osim opadajućeg nataliteta, uticija na smanjivanje broja učenika crnogorske nacionalnosti ima i društvena klima, jer pad veći od 1 000 učenika za svega 6 godina u sistemu u kome se ukupni broj smanjuje za najviše za oko 1000 učenika godišnje, nije stvar samo opadajućeg prirodnog priraštaja stanovništva. Ako je nacionalnoj zajednici, odnosno, crnogorskoj dijaspori i matici stalo da očuva dijasporu, rad na promjeni političke klime u međudržavnim odnosima Crne Gore i Srbije, rad na ostvarivanju međunarodno garantovanih kolektivnih nacionalnih prava crnogorske zajednice u Srbiji a posebno u Vojvodini, nameće se kao neophodan ali i hitan.

Opštine u kojima se broj učenika crnogorske nacionalnosti kreće više od 50, su:

1. Vrbas .....	915
2. Kula .....	481
3. Novi Sad .....	285
4. Mači Idoš .....	219
5. Subotica .....	194
6. Sombor .....	95

Ako se na osnovu procjene finansijske rentabilnosti, samostalnom školskom ustanovom smatra obrazovno vaspitna jedinica koja ima po jedno odjeljenje svakog razreda sa 30 učenika u odeljenju, onda bi se u opštini Vrbas, teorijski gledano, mogle od učenika crnogorske nacionalnosti formirati gotovo 4 osnovne škole; u opštini Kula 2 škole a u Novom Sadu, Malom Idošu i Subotici po jedna osnovna škola.



Statistički gledano, crnogorska zajednica je u odnosu na pojedine manjinske nacionalne zajednice u Vojvodini, u povoljnom položaju. Koncentracija učenika crnogorske nacionalnosti uočljiva je u opštinama koje se međusobno naslanjaju a to su Vrbas, Kula i Mali Idoš. Kao poređenje mogu poslužiti slovačka, rumunska i rusinska nacionalna zajednica, kod kojih je primjetna disperzivnost ali ne kao značajno ograničavajući faktor kada je reč o ostvarivanju prava na školovanje na maternjem jeziku.

Učenici **slovačke** nacionalnosti ostvaruju pravo na školovanje na svom maternjem jeziku u 12<sup>5</sup> opština a broj učenika koji koriste to pravo u tim opštinama je sljedeći:

1. Alibunar ..... 78 (od ukupno 83) učenika u jednoj školi
2. Bač ..... 225 (od ukupno 237) učenika u jednoj školi
3. Bačka Palanka ..... 238 (od ukupno 408) učenika u dvije škole
4. Bački Petrovac ..... 727 (od ukupno 746) učenika u tri škole
5. Zrenjanin ..... 83 (od ukupno 150) učenika u dvije škole
6. Kovačica ..... 1.014 ( od ukupno 1.065) učenika u dvije škole
7. Novi Sad ..... 304 (od ukupno 540) učenika u jednoj školi
8. Stara Pazova ..... 287 ( od ukupno 338) učenika u jednoj školi

Učenici **rumunske** nacionalnosti ostvaruju pravo na školovanje na svom maternjem jeziku u 9 opština a broj učenika koji koriste to pravo u tim opštinama je sljedeći:

1. Alibunar ..... 335 (od ukupno 395) učenika u 4 škole
2. Bela Crkva ..... 64 ( od ukupno 64) učenika u jednoj školi
3. Vršac ..... 303(od ukupno 475) učenika u 5 škola
4. Žitište ..... 91 (od ukupno 107) učenika u jednoj školi
5. Zrenjanin ..... 55 (od ukupno 149) učenika u dvije škole
6. Kovačica ..... 116 (od ukupno 130) učenika u jednoj školi
7. Pančevo ..... 98 ( od ukupno 252) učenika u dvije škole

Učenici **rusinske** nacionalnosti ostvaruju pravo na školovanje na svom maternjem jeziku u 3 opštine a broj učenika koji koriste to pravo u tim opštinama je sljedeći:

1. Vrbas ..... 95 (od ukupno 297) učenika u jednoj školi
2. Kula ..... 289 (od ukupno 342) učenika u jednoj školi
3. Žabalj ..... 65 (od ukupno 96) učenika u jednoj školi

Pomenute nacionalne zajednice na svom maternjem jeziku imaju izgrađenu obrazovno-vaspitnu vertikalnu od predškolskog do visokog obrazovanja. Primetno je i to da nacionalne zajednice iskazuju interes da njihova djeca pohađaju nastavu na svom maternjem jeziku.

U većini slučajeva, posmatrano po opštinama i po brojnosti zajednica pojedinačno, broj djece crnogorske nacionalnosti je optimalniji za organizovanje nastave na crnogorskom jeziku, a tamo gdje Crnogoraca ima manje,

<sup>5</sup> Škole u opštinama sa manjim brojem učenika ovde nijesu pomenute.

takođe postoje uslovi za organizvoanje nastave Maternjeg jezika sa elementima nacionalne kulture.

### **3. Uzroci i posljedice postojećeg stanja i perspektive statusnog regulisanja crnogorskog identiteta u obrazovnom sistemu AP Vojvodine**

Fundamentalni problem u vezi sa ulaskom crnogoske nacionalne zajednice u obrazovni sistem AP Vojvodine ali i Republike Srbije, u velikoj meri uslovljen je stanjem u vezi sa određivanjem crnogorskog identiteta u matici i međudržavnim odnosima Crne Gore i Srbije. Najjednostavnije rečeno – Crna Gora crnogorstvo, koje se kreće od nacionalne do regionalne pripadnosti, odnosno, da li je Crna Gora teritorija ili i nacionalni identitet<sup>6</sup>, teško rješava i unutar ali i izvan svojih granica. Ako je to u Crnoj Gori bio problem koji je svega nekoliko godina ranije mogao biti uzrok krvoprolića, a sada je uzročnik značajnih društvenih turbulencija, dio dijaspore u okruženju koje ima nepovoljno mišljenje u odnosu na crnogorski nacionalni identitet, po logici stvari, rješenje za svoj status očekuje nakon rješavanja ili stabilizacije te problematike u matičnoj državi.

Da bi situacija u smislu identiteta bila stabilnija, jedan od stubova nacionalnog identiteta – jezički standard mora biti verifikovan od strane institucija državnog sistema Crne Gore. Jezičko-politička praksa nakon raspada SFRJ kao posledicu ima da su iz štokavskog dijalekta standardizovana tri jezička standarda: hrvatski, bošnjački i srpski i po toj logici, u obrazovnom sistemu Srbije, a time i AP Vojvodine, hrvatska i bošnjačka nacionalna zajednica oficijelno koriste svoje jezičke standarde u obrazovnom sistemu. Naravno, da je u tom procesu bilo otpora i problema, ali taj činilac nacionalnog identiteta je neoboriv i ujedno je polazna tačka za ostvarivanje međunarodno priznatih prava manjinskih nacionalnih kolektiviteta i njihovo pravo građanstva u okruženju u kome postoje.

U tom slučaju, Crnogorci imaju šansu i mogućnost da u okviru obrazovnog sistema AP Vojvodine, a na osnovu prihvatljivih statističkih pokazatelja o brojnosti djece crnogorske nacionalnosti, emancipuju svoju zasebnost i postanu aktivni činilac vojvođanskog obrazovnog ali i ukupnog društvenog života. Zakonska rješenja su različita, od potpune nastave na crnogorskom jeziku, dvojezične nastave, do nastave jezika sa elementima nacionalne kulture.

---

<sup>6</sup> Ovaj problem nije specifičan samo za Crnu Goru. Takava situacija postojala je i u vezi sa Makedonijom, Austrijom, djelimično Švajcarskom a na kraju prošlog i početkom ovog veka tim problemom opterećena je i Ukrajina. U perspetivi sa takavim problemom vjerovatno da će biti suočeni i Albanci na Kosovu. Istorijski se pokazalo kao moguće pravilo da put od države i njene teritorije vrlo često vodi i ka definisanju zasebnog nacionalnog identiteta.

Crnogorci već sada imaju mogućnost da formiraju nacionalni savjet, kao krovnu organizaciju svoje dijaspore u Vojvodini, odnosno, Srbiji, što je preduslov za partnerske odnose sa državom. U vezi sa time, pitanje ličnih sujeta moralo bi biti iza kolektivnog interesa.

U protivnom, crnogorski identitet, koji je do sada u Vojvodini bio prepoznatljiv na folklornom nivou, posebno u nacionalno mješovitim sredinama, a uglavnom u takvim sredinama Crnogorci žive u Vojvodini, bez institucionalne zaštite, ostaće izložen procesu uprosječavanja, nestajanja i zaborava. Apsurd bi time bio potpun, jer manje nacionalne zajednice ili one koje se bore kako za socijalnu tako i nacionalnu emancipaciju u ovom istorijskom periodu rješavaju svoje probleme uzlaznom putanjom, dok Crnogorci u prilikama kakave sada jesu, idu ka tome da čak, u budućnost gledano, ne budu ni statistička činjenica. Nad ovom mogućnošću, treba da se zamisle svi od kojih zavisi bolje rješenje i da preduzmu potrebne korake da sunovrat bude izbjegnuto.

### **Zaključak**

Crnogorci imaju šansu i mogućnost da u okviru obrazovnog sistema AP Vojvodine, a na osnovu prihvatljivih statističkih pokazatelja o brojnosti djece crnogorske nacionalnosti, emancipuju svoju zasebnost i postanu aktivni činilac vojvođanskog obrazovnog ali i ukupnog društvenog života. Zakonska rješenja su različita, od potpune nastave na crnogorskom jeziku, dvojezične nastave, do nastave jezika sa elementima nacionalne kulture.

### **Literatura:**

1. Baza podataka Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje Vlade AP Vojvodine, Novi Sad, 2010.

STEVAN KONSTANTINVIĆ  
MERLIDA KONSTANTINVIĆ-RADOMAN

## STUDENTS OF MONTENEGRIN NATIONALITY IN THE SYSTEM OF PRIMARY EDUCATION IN THE AUTONOMOUS PROVINCE OF VOJVODINA

**Abstract:** The system of primary education of the AP Vojvodina in many ways is a specific one if compared to the total system of the Republic of Serbia. However, it is equally characteristic and specific in the SEE. It is unique because of its national composition and because of the level of exercising the educational rights to mother tongue of national minorities. The right to education in the national sense of meaning in the mother tongue, besides Serbian national majority, exercise pupils of Hungarian, Slovak, Rumanian, Ruthenian, Croatian, Ukrainian, Roma and **Bunjevac ethnic communities, too. The Montenegrins, on the other hand, make 2.452 or 1,55% of total number of pupils in the 2009/2010 school year. In fact, there are more Montenegrins than Rumanians, Ruthenians, Ukrainians and Bunjevacs, but unfortunately they have not been included in the existing legal models of teaching in the mother tongue. Reasons for such situation are complex and consequences are many.**

**Key words:** education primary schools, AP Vojvodina, Montenegro, the Montenegrins, national minorities, standard language, mother tongue, national identity



Igor IVANOVIĆ<sup>1</sup>

## TEORIJA RUDOLFA FILIPOVIĆA KROZ PERSPEKTIVU CRNOGORSKOG JEZIKA

**Rezime:** Rudolf Filipović je sigurno jedan od najznačajnijih lingvista koji se bavio jezičkim kontaktima na prostoru bivše SFRJ. U svojim radovima izrazitu pažnju je posvetio razlozima i načinu preuzimanja i adaptacije leksičkih elemenata koji dolaze iz evropskih jezika u hrvatski. U ovom radu iskoristićemo njegovu teoriju Adaptacije stranih leksičkih elemenata i posmatraćemo je na: ortografskom, fonološkom, morfološkom i semantičkom nivou, kao i njenu primjenu u crnogorskom jeziku. Njegove knjige Anglizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku (1990) i Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira (1986) predstavljaju naučne radove koji su stvoreni u okviru projekta „Engleski elementi u evropskim jezicima“ koji proučava dvadesetak jezika.

**Cljučne riječi:** primarna i sekundarna adaptacija, model, leksičko prilagođavanje, kontaktologija.

### 1. PRILAGOĐAVANJE ANGLICIZAMA NA ORTOGRAFSKOM NIVOU

Da bi se objasnilo uključivanje anglicizama u jezike primaocne neophodna je lingvistička analiza koja bi pojasnila taj proces. Prije nego što neki jezik primi pozajmljenu riječ u svoj leksički sistem (integracija) neophodno je njeno prilagođavanje (adaptacija). Pregled prilagođavanja započemo ortografijom:

„Ortografija osnovnog oblika anglicizma može se formirati na četiri načina bazirana na ortografiji i izgovoru modela, odnosno njihovoj kombinaciji i utjecaju jezika posrednika:

---

<sup>1</sup> Mr Igor Ivanović saradnik u nastavi na Institutu za strane jezike – Podgorica, Univerziteta Crne Gore. Ovaj rad predstavlja izvod iz istraživanja koje je obavljeno u cilju pripreme izlaganja za konferenciju Društva za primijenjenu lingvistiku Crne Gore.

1. Osnovni se oblik formira prema izgovoru modela;
2. Osnovni se oblik formira prema ortografiji;
3. Osnovni se oblik formira na osnovi kombinacije izgovora i ortografije;
4. Osnovni se oblik formira pod utjecajem jezika posrednika;“  
(R. Filipović: 1990: 28-29).

Navešćemo primjere za ovakve oblike formiranja osnovnog oblika anglicizma primjerima iz crnogorskog jezika.

### 1.1 Formiranje prema izgovoru modela

Engleski	Oblik u crnogorskom
<i>basic</i>	bejzik
<i>display</i>	displej

Kao što možemo da vidimo, kod ove vrste formiranja postoji direktna težnja da se izgovor originalne riječi zadrži i u prijemnom jeziku na što vjerniji način, odnosno na onaj način koji se govornicima nekog prijemnog jezika čini najvjernijim originalnom izgovoru.

### 1.2 Formiranje prema ortografiji modela

Engleski	Oblik u crnogorskom
<i>demo</i>	demo
<i>desktop</i>	desktop

Ovaj vid formiranja je vezan za transliteraciju, odnosno direktni transfer gdje ne dolazi do preoblikovanja modela.

### 1.3 Formiranje kombinovanjem ortografije i izgovora

Engleski	Oblik u crnogorskom
<i>chipset</i>	čipset
<i>computer</i>	kompjuter

Kombinacijom izgovora i ortografije modela dobija se oblik crnogorske riječi.

### 1.4 Formiranje pod uticajem jezika posrednika

Engleski	Oblik u crnogorskom
<i>cable</i>	kabl/kabal

Ovaj termin je engleskog porijekla, zatim je putem holandskog jezika prenesen u ruski jezik (кабель) (Калинин 1966: 86).

Prilikom odabira primjera namjerno smo izabrali „starije“ anglicizme, tj. one koji su odavno prisutni u crnogorskom jeziku. To smo uradili zato u što je način njihovog predstavljanja u crnogorskom jeziku već fiksiran. Nasuprot tome, neki drugi anglicizmi pokazuju određena odstupanja, kao što je engleska riječ *buffer*, koju govornici crnogorskog jezika izgovaraju i kao bufer i kao bafer, u zavisnosti da li poštujemo ortografiju ili izgovor. Doduše, prevagu ima oblik bafer, dakle aktuelniji je oblik koji se formirao na osnovu izgovora modela.

## 2. PRILAGOĐAVANJE ANGLICIZAMA NA FONOLOŠKOM NIVOU – TEORIJA TRANSFONEMIZACIJE

R. Filipović u svojoj analizi polazi od principa izgovora i tako nam daje tri tipa **transfonemizacije**<sup>2</sup>:

- a) Potpunu ili nulta
- b) Kompromisnu ili djelimičnu
- c) Slobodnu transfonemizaciju

(R. Filipović: 1986: 72-76)

(foneme koje učestvuju u ovim procesima će biti podvučene)

a) Ako se opisi fonema jezika davaoca i jezika primaoca podudaraju, zamjenjivanje takvih fonema naziva se **potpuna transfonemizacija**. Ovaj tip transfonemizacije obuhvata:

engleske foneme	crnogorske foneme
/i:/	/i/
/e/	/e/
/ʌ/	/a/
/ɔ:/	/o/
/u:/	/u/
/b/	/b/
/g/	/g/
/m/	/m/
/n/	/n/
/f/	/f/
/v/	/v/
/l/	/l/
/h/	/h/
/s/	/s/
/z/	/z/

<sup>2</sup> Transfonemizacija je proces zamjene fonoloških elemenata jezika davaoca elementima jezika primaoca (R. Filipović: 1986), (J. Ajduković: 2004: 101).



/ʃ/	/š/
/tʃ/	/č/
/dʒ/	/dž/
/j/	/j/

a. *team* /ti:m/ - tim

b. *set* /set/ - set

b) Ako se neki fonološki elementi jezika primaoca razlikuju po opisu, onda je izgovor anglicizma djelimično jednak engleskoj izvornoj riječi. Ovakav proces se naziva **djelimična ili kompromisna transfonemizaciju** i obuhvata sljedeće foneme:

engleske foneme	crnogorske foneme
/i/	/i/
/æ/	/e/
/a:/	/a/
/ɔ/	/o/
/u/	/u/
/p/	/p/
/t/	/t/
/d/	/d/
/k/	/k/

a. *lift* /lɪft/ - lift

b. *test* /tɛst/ - test

c) Ako se neki fonološki elementi jezika primaoca ne podudaraju po svom opisu sa izgovorom određene izvorne engleske riječi, tj. ne postoji ekvivalent u fonološkom sistemu jezika primaoca onda je govorimo o **slobodnoj transfonemizaciji**. Zbog nepodudaranja ovaj tip transfonemizacije se oslanja na ortografiju ili vanjezičke elemente. Pobrajećemo foneme i diftonge koji su obuhvaćeni ovom promjenom:

engleske foneme i diftonzi	crnogorske foneme i grupe fonema
/ə:/	/ir/, /er/
/ə/	/ar/, /a/, /er/, /o/, /or/, /ir/
/ei/	/ej/
/ai/	/aj/
/ɔi/	/oj/

/au/	/a-u/, /ov/
/əu/	/o/
/iə/	/ir/, /jer/
/εə/	/er/
/uə/	/ur/
/θ/	/t/
/ð/	/d/
/ŋ/	/ng/
/w/	/v/

a. *detector* /di'tektə/ - detektor

b. *thriller* /'θrilə/ - triler

### 3. PRILAGOĐAVANJE ANGLICZAMA NA MORFOLOŠKOM NIVOU – TEORIJA TRANSMORFEMIZACIJE

Ovdje Filipović polazi od pretpostavke da se riječ može sastojati od slobodne i vezane morfeme, gdje se slobodne morfeme mogu preuzimati jer pripadaju sistemu leksike koji je otvoren za preuzimanje. Preuzimanje vezanih morfema je rijedak slučaj mada se u nekim jezicima mogu pronaći „primjeri transfera vezanih morfema, ali su to rjeđi slučajevi koji se javljaju pod specijalnim uvjetima“ (R. Filipović: 1986: 116)

Filipović navodi tri tipa **transmorfemizacije**:

- a) nultu
- b) kompromisnu
- c) potpunu transmorfemizaciju

a) U **nultom vidu transmorfemizacije** govorimo o riječi (pozajmljenici) koja je sastavljena od slobodne morfeme modela i nulte vezane morfeme. Ovo znači da jezik primalac nije dodao svoju vezanu morfemu:

- a. *bridge* – bridž
- b. *nylon* – najlon

b) Drugi tip morfološke zamjene jeste **kompromisna transmorfemizacija** u kojoj pozajmljenica zadržava vezanu morfemu modela koja nije u skladu sa morfološkim sistemom jezika primaoca:

- a. *farmer* – farmer
- b. *sprinter* – sprinter

c) **Potpuna transmorfemizacija** predstavlja proces u kojem se vezana morfema modela može zamijeniti vezanom morfemom jezika primaoca koja ima istu funkciju i značenje kao i vezana morfema jezika davaoca:

- a. *boxer* – boksač (u hrvatskom jeziku)
- b. *player* – igrač
- c. *striker* – štrajkač

#### 4. PRILAGOĐAVANJE ANGLICIZAMA NA SEMANTIČKOM NIVOU<sup>3</sup> - TEORIJA TRANSEMANTIZACIJE

Prema ovoj teoriji anglicizmi se dijele u dvije grupe. Prva grupa obuhvata anglicizme poteklih od engleskih riječ koje imaju samo jedno značenje koje kasnije može biti suženo ili prošireno:

- Bridge* – bridž
- Beefsteak* – biftek
- Boycott* – bojkot
- Coca-Cola* – Koka-kola
- Paperback* – pejperbek
- Kilt* - kilt

Drugu grupu obuhvataju anglicizmi koji su svoje značenje preuzeli od engleskog modela koji ima više značenja. U ovom kontekstu, najčešći slučaj je da anglicizam preuzme samo jedno od nekoliko značenja modela. Ovaj proces naziva se **suženje broja značenja**:

- Farm* – farma
- Tanker* - tanker

Takođe, Filipović je zabilježio da anglicizam može i da proširi broj značenja nakon što se integriše u jezički sistem jezika primaoca, dakle, kada počne „slobodno“ da se koristi. Ovaj proces poznat je pod nazivom **proširenje broj značenja**:

- Corner* – korner, udarac iz ugla, ali i prostor iza gola
- Nylon* – najlon, ali i plastika
- Out* – aut, ali i prostor van terena.

---

<sup>3</sup> Jasna Melvinger smatra da je riječ prilagođena na semantičkom nivou: „kada uspostavi određene veze i odnose s ostalim elementima leksičko-semantičkog sastava jezika-primaoca, kada se uključi u njegove sinonimske nizove i antonimske grupe i kada, ako nije reč o terminu koji obično ostaje u granicama naučno-tehničke društvene delatnosti počne da se upotrebljava u najmanje dva funkcionalna stila“ (J. Melvinger: 1984: 58).

## LITERATURA:

1. Afanasieva, O., V., Antrushina, G., B., N., N., Morozova, (1999), *English Lexicology*, Moscow: Publishing House „Дрофа“;
2. Ajduković, J., (2004), *Uvod u leksičku kontaktologiju – teorija adaptacije rusizama*, Beograd: Foto Futura;
3. Bugarski, R., (2003), *Žargon*, Beograd: Čigoja štampa;
4. Bugarski, R., (1975), *Lingvistika o čoveku*, Beograd: Čigoja štampa;
5. Bugarski, R., (1996), *Jezik i lingvistika*, Beograd: Čigoja štampa;
6. Dragičević, R., (2007), *Leksikologija srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
7. Filipović, R., (1986), *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira*, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb: Školska knjiga;
8. Filipović, R., (1990), *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku: Porijeklo - Razvoj – Značenje*, Zagreb, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti: Školska knjiga, str. 336;
9. Калинин, А., В., (1966), *Лексика русского языка*, Москва: Издательство московского университета;
10. Melvinger, J., (1984), *Leksikologija*, Osijek: Pedagoški fakultet sveučilišta u Osijeku;
11. Panić-Kavgić, O., (2006), *Koliko razumemo nove anglicizme*, Novi Sad: Zmaj;
12. Pešikan, M., (1970), „Leksičko blago našeg jezika i normativni odnos prema njemu“, *Naš jezik*, XVIII, str. 80-92;
13. Pešikan, M., (1970), *Naš književni jezik na sto godina poslije Vuka*, Beograd: Izdavačko društvo za srpskohrvatski jezik i književnost;
14. Prčić, T., (1997), *Semantika i pragmatika reči*, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića;
15. Prčić, T., (1998), *Novi transkripcioni rečnik engleskih ličnih imena*, Novi Sad: Prometej;
16. Prčić, T., (1999), „Sinonimi u teoriji i praksi: isto ali ipak različito“, *Jezik danas* 9: 14-20;
17. Sapir, E., (1921), *Language*, New York: Harcourt Brace & Co.;
18. Šipka, D., (1998), *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad: Matica srpska;
19. Škiljan, D., (1998), „Tuđice i tuđinci“, *Interkulturalnost versus rasizam i ksenofobija*, str. 39

IGOR IVANOVIĆ

**THE THEORY OF RUDOLF FILIPOVIC THROUGH THE PERSPECTIVE  
OF THE MONTENEGRIN LANGUAGE**

**Abstract:** Rudolf Filipovic is definitively one of the most prominent linguists who dealt with language contacts related to the area of the former SFRY. In his works, he paid special attention to the reasons and the manner of borrowing and adaptation of lexical elements originating from other languages. In this paper, we will make use of his theory of adaptation of foreign lexical elements and it will be elaborated through orthographic, phonologic, morphologic and semantic level and its application to the Montenegrin language as well. His books *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku* (1990) and *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira* (1986) present scientific works created within the project “English Elements in European Languages” in which more than twenty languages are studied.

**Key words:** primary and secondary adaptation, model word, lexical adaptation, contactology

Zoran MOMČILOVIĆ<sup>1</sup>

## INKLUZIJA U FIZIČKOM VASPITANJU

**Rezime:** Autor u radu daje pojam inkluzije, tj. uključivanje djece sa teškoćama u razvoju u redovan vaspitno-obrazovni sistem. Rad tretira i odnos i obaveze društva prema kategorijama djece sa posebnim potrebama kojima je neosporno potreban odgovarajući nivo fizičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Ova široka kategorija obuhvata djecu sa tjelesnom, mentalnom i senzornom ometenošću, ali i djecu sa poremećajima ponašanja, djecu sa teškim hroničnim oboljenjima, djecu na dugotrajnom bolničkom ili kućnom liječenju, djecu sa kulturno ili socijalno depriviranih sredina, djecu bez roditeljskog staranja, ometenu ratom i drugim nepogodama, izbjeglu, raseljenu i zlostavljaju djecu kao i darovitu djecu.

**Ključne reči:** inkluzija, fizičko vaspitanje, djeca, posebne potrebe.

Zaštita djece kroz istoriju ima različitu ulogu i značaj. Odnos socijalnog okruženja prema djeci ometenoj u razvoju, gledano kroz vjekove bio je u skladu sa aktuelnim društvenim i političkim shvatanjima. Termin *integracija* zamijenjen je terminom *inkluzija*. Inkluzija potiče od latinske riječi *inclusion* i ona ima značenje: uključivanje, obuhvatanje, sadržavanje, podrazumevanje (Klajn, I. i Šipka, M. 2006: 514). U posljednjih dvadeset godina u čitavom svijetu, pa i kod nas, kao krajnji oblik integracije razvija se inkluzija. Prilagođeni program je prije svega individualizovani program rada, prilagođen sposobnostima i ograničenjima pojedinačnog učenika.

S aspekta obrazovno-vaspitnih sistema značajno je istaći da inkluzija sama po sebi ne podrazumeva izjednačavanje svih ljudi, već uvažavanje različitosti svih pojedinaca. Upravo se u tome sastoji njena vrijednost, jer se kroz razvoj opšte tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama, doprinosi širenju saznanja, bogaćenju iskustva i razvoju čovječnosti (Kovačević, J. 2007: 193).

<sup>1</sup> Doc. dr Zoran Momčilović Učiteljski fakultet – Vranje, profesor metodike fizičkog vaspitanja

Fizičko vaspitanje i drugi organizovani oblici tjelesnog vježbanja su idealne forme gdje se mogu realizovati pedagoško-psihološko-sociološki, kao i rehabilitacioni zahtjevu u osposobljavanju i uključivanju djece sa posebnim potrebama u normalni život.

## DJECA SA POSEBNIM POTREBAMA

Sa sigurnošću možemo tvrditi da ne postoji učitelj koji u svom profesionalnom delovanju nije imao učenika koji se ne uklapa u postavljene obrasce

Djeca sa posebnim potrebama su djeca kojoj je potrebna društvena podrška i briga kako bi dostigla odgovarajući nivo **fizičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja**. To je široka kategorija koja obuhvata djecu sa **tjelesnom, mentalnom i senzornom ometenošću**. Pomoć je potrebna i djeci sa poremećajima ponašanja, djeci sa teškim hroničnim oboljenjima, djeci na dugoročnom ili kućnom liječenju, djeci iz kulturnih ili socijalno depriviranih sredina, djeci bez roditeljskog staranja, ometenoj ratom i drugim nepogodama, izbjegloj, raseljenoj i zlostavljanoj djeci, kao i darovitoj djeci (Kovačević, J. 2007: 11).

Kao što znamo, čas tjelesnog vježbanja gdje su uključena i djeca sa posebnim potrebama, može se realizovati:

1. Na otvorenom i
2. Zatvorenom prostoru.

Na otvorenom prostoru realizacija časa tjelesnog vježbanja može biti:

- a) U školskom dvorištu,
- b) Na sportskom terenu,
- c) U parku,
- d) Na livadi i drugim mjestima.

U zatvorenim prostorima čas tjelesnog vježbanje može se realizovati:

- a) U školskoj fiskulturnoj dvorani,
- b) U trim kabinetu,
- c) U sali za korektivno vežbanje,
- d) U bazenu i dr.

Svi ovi objekti i površine moraju biti prilagođeni djeci sa posebnim potrebama.

## UČENICI SA SENZORNIM OŠTEĆENJIMA

Ljudska jedinka dobija objektivne podatke koji se direktno posmatraju. Takvi podaci zovu se čulni podaci. Prosti receptori su po pravilu samo slobodni nervni završeci čija aktivnost pokreće organ. Može se reći da su senzorna oštećenja ona koja pripadaju aktivnostima čulnog organa.

Čulom sluha i vida čovjek dobija 85% informacija, dok preostala čula predstavljaju trećinu opšte sazajne komponente. Sluh i vid nazivaju se intelektualnim čulima.

1. Oštećenje sluha

2. Oštećenje vida

Sa anatomskog (strukturnog) aspekta čulo vida sastoji se iz tri dijela:

a) Očne jabučice,

b) Vidnih puteva, i

c) Pomoćnih organa koje čine: očni kapci, suzni aparat, vežnjače, spoljašnji mišići, očne jabučice, masno jastuče orbite, pokosnica i koštani zidovi.

## **GOVORNO JEZIČKI POREMEĆAJI**

Fizičko vaspitanje je vrlo specifičan školski predmet. Između ostalog njegova specifičnost ogleda se i u komunikaciji. Sami uslovi realizacije nastavnih i vannastavnih oblika rada u doprinose toj specifičnosti.

Komunikacija predstavlja konstantnu, simultanu i uzajamnu interakciju u prenošenju informacija sa jedne na drugu osobu. Jezik podrazumijeva složeni sistem kodova koji nose funkciju kodiranja, prenosa informacija i njenog uvođenja u različite sisteme (Lurija, 2000), dok je reč osnovno sredstvo kodiranja i prenošenja iskustva (Kovačević, L. 2007: 67).

## **OGRANIČNE INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI I LAKA MENTALNA RETARDACIJA**

a) Laka mentalna ometenost, koja se dijagnosticira standardizovanim testovima inteligencije na kojima je opseg IQ-a između 50 i 69.

b) Umjerena mentalna ometenost, koja se dijagnosticira standardizovanim testovima inteligencije na kojima je opseg IQ-a između 35 i 49.

c) Teška mentalna ometenost, koja se dijagnosticira standardizovanim testovima inteligencije na kojima je opseg IQ-a između 34 i 20.

d) Nespecifična mentalna retardacija sa nedovoljnim informacijama na osnovu kojih bi se klasifikovala u jednu od navedenih kategorija.



Tabela br. 1. *Mentalna retardiranost, razvojno doba i odnos kognitivnog, socijalnog, emocionalnog i razvoja ličnosti*

	Laka MR	Umjerena MR	Teža MR	Teška MR
IQ	50–70	35–50	20–35	0–20
Razvojno doba	7–12 god.	4–7 god.	2–4 god.	0–2 god.
Kognitivni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>– logičko učenje</li> <li>– uči pomoću primjera i vlastitog iskustva</li> <li>– može da čita, piše i računa</li> <li>– razmišlja o konkretnim situacijama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mišljenje magično, egocentrično</li> <li>– govor konkretan</li> <li>– može da predvidi događaj</li> <li>– uči preko primjera i konkretnih iskustava</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mišljenje sinkretično (bez povezivanja)</li> <li>– sjećanje – samo aktuelni događaji</li> <li>– uči preko konkretnih iskustava</li> <li>– doživljavanje „ovdje i sada“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– akcija primarna mišljenje sekundarno</li> <li>– učenje refleksno</li> <li>– treningom</li> </ul>
Socijalni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zavisn od mišljenja drugih</li> <li>– prihvata socijalna pravila</li> <li>– lojalan prema „važnim osobama“</li> <li>– želi da pripada grupi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– interesuju ga vršnjaci</li> <li>– identifikacija sa „važnom osobom“</li> <li>– zavistan od „važne osobe“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zauzet osobama u porodici</li> <li>– postoji mali interes za vršnjake</li> <li>– zavistan je od emocionalnog stanja vaspitača</li> <li>– preuzima inicijativu prema neživoj okolini</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– traži psihofiziološku homeostazu</li> <li>– socijalno vezivanje</li> <li>– nema interesa za materijalnu okolinu</li> </ul>
Emocionalni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>– razvijen osjećaj vlastite vrijednosti</li> <li>– brine o svojim bližnjima</li> <li>– brine o budućnosti: emocije: radost, žalost, ljubav, mržnja, povjerenje, nepovjerenje, empatija</li> <li>– manje razvijene emocije: savjesnost, seksualnost</li> <li>– agresija usmjerena prema određenim osobama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– osjećaj svemoći</li> <li>– slaba kontrola impulsa</li> <li>– emocije: radost, žalost, sram, strah od greške, početak empatije, osjećanje krivice i savjesti</li> <li>– agresija usmjerena prema „važnim ljudima“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– princip „ugodnosti i neugodnosti“</li> <li>– ne podnose odlaganje ugodaj</li> <li>– vlastito tijelo centar svijeta</li> <li>– emocije: strah, srdžba, radost, ponos</li> <li>– agresivnost usmjerena prema spoljašnjem svijetu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poteškoće integracije senzoričkih stimulusa</li> <li>– ne podnosi promjene</li> <li>– pretežno zauzet vlastitim delovima tijela</li> <li>– bez bazalne emocije: strah, srdžba, relaksacija</li> <li>– agresivnost usmjerena prema sebi</li> </ul>

Razvoj ličnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>– problem autonomije</li> <li>– „self“ je zavistan</li> <li>– problemi sa internalizacijom „superega“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– problemi separacije</li> <li>– nezrelo „self“</li> <li>– primitivni „ego“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– problemi individualizacije</li> <li>– nezrelo „self“</li> <li>– početak formiranja „ega“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– formiranje psihofiziološke homeostaze i vezivanje za majku</li> <li>– početak self-diferencijacije</li> </ul>
-----------------	---	---	--	--

Čas tjelesnog vježbanja daje veliku mogućnost pružanja podrške i pomoći djeci sa posebnim potrebama. Mogućnost se ne ogleda samo u vježbanju već i u ostvarivanju emocionalnog kontakta sa članovima vježbačke grupe. Da bi djeca sa posebnim potrebama uspješno vježbala na času tjelesnog vježbanja prethodno se moraju uraditi niz pripremnih radnji i procjena kao što su:

### **PODRŠKA I POMOĆ NA ČASU TJELESNOG VJEŽBANJA UČENICIMA SA LAKOM MENTALNOM OMETENOŠĆU**

a) Izvršiti modifikaciju standardizovanih motoričkih testova kako bi se dijagnostifikovale i ustanovile biomotoričke sposobnosti djece sa posebnim potrebama.

b) Nephodno je programske sadržaje nastave fizičkog vaspitanja dobro i specifično osmisliti, istaći najvažnije djelove za učenje odnosno motoričko usvajanje, obavezno izvršiti sažimanje najvažnijih programskih sadržaja, pri čemu motorički zahtjevi treba da budu u skladu sa motoričkim sposobnostima i potencijalima ovih učenika.

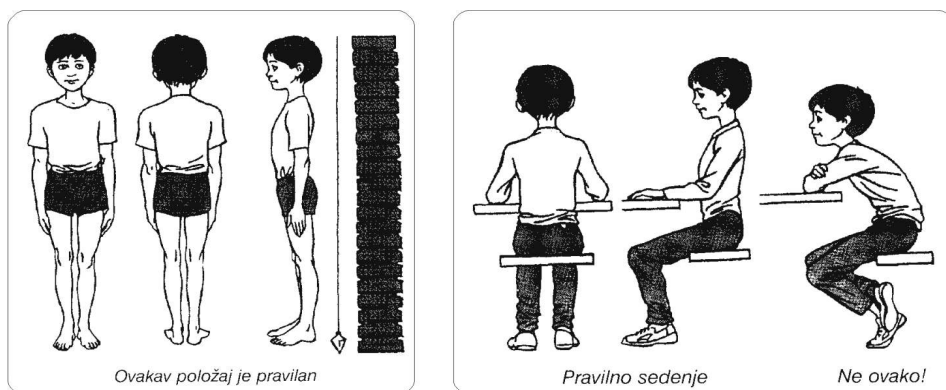
### **PRILAGODAVANJE NASTAVNIH SADRŽAJA I METODA RADA**

Tjelesna invalidnost podrazumijeva oštećenje, deformaciju, funkcionalnu insuficijenciju ili motoričke smetnje, uzrokovane oštećenjem lokomotornog sistema, centralnog i perifernog nervnog sistema ili hroničnim bolestima. Prema tome, ovu kategoriju čine:

- a) Poremećaji ili oštećenje koštano zglobnog sistema,
- b) Nervno-mišićna oboljenja i oštećenja (mišićna distrofija i sl.),
- c) Poremećaji ili oštećenja centralnog i perifernog nervnog sistema (crebralna paraliza, hemiplegija, povrede mozga i sl.),
- d) Oštećenja i poremećaji nastali usled hroničnih bolesti (karcinomi, astma, bubrežne insuficijencije, kardiovaskularna i endokrina oboljenja itd.),
- e) Oštećenja fine i grube motorike izazvane poremećajem psihomotornih sprega, i
- f) Disharmonični razvoj.

## DRŽANJE TIJELA I TJELESNI DEFORMITETI

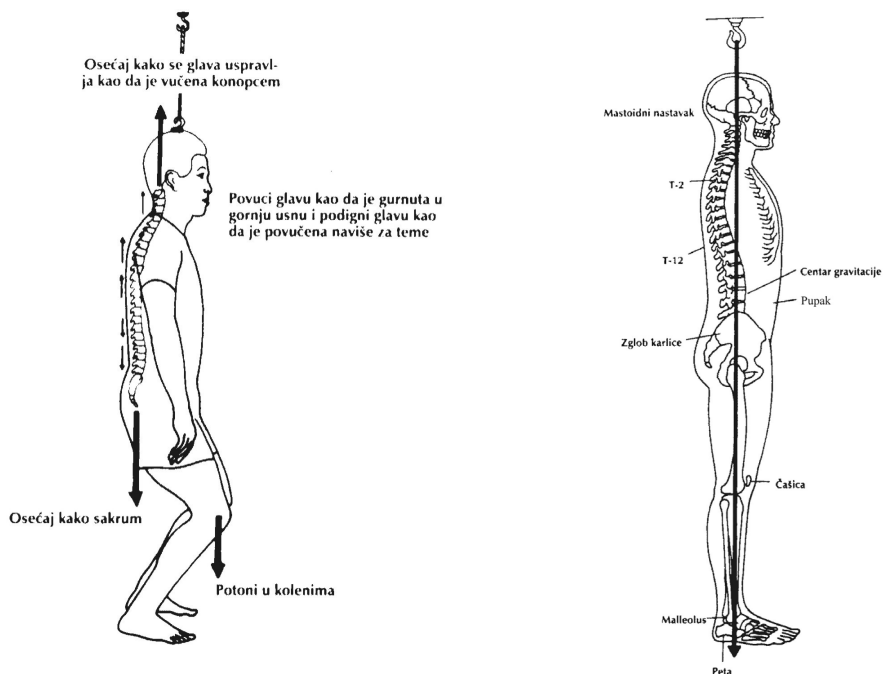
- Pravilno – dobro držanje tijela,
- Nepravilno – loše držanje tijela.



Sl. br. 1. *Pravilno i loše držanje tijela*

Osnovni deformiteti kičmenog stuba, koji mogu biti:

- Deformiteti u sagitalnoj ravni:  
kifoza, lordoza, kifo-lordoza.



Sl. br. 2 *Pravilno držanje tijela*

- b) Deformiteti u frontalnoj ravni:  
Skolioza.
- c) Osnovni deformiteti grudnog koša:  
Ispupčene grudi,  
Izdubljene grudi.
- d) Osnovni deformiteti noge:  
„X“ noge,  
„O“ noge.
- e) Deformiteti stopala:  
Čopavo stopalo,  
Ravno stopalo,  
Izdubljeno stopalo.

## **FIZIČKO VASPITANJE TJELESNO INVALIDNE DJECE**

Fizičko vaspitanje tjelesno invalidnih učenika sa lakšim, ali i sa težim oblicima oštećenja, urednih intelektualnih sposobnosti, realizuje se u redovnoj školi. Kao prvi uslovi za šire uključivanje tjelesno invalidnih učenika u redovne razrede i u nastavu fizičkog vaspitanja je:

### **OTKLANJANJE ARHITEKTONSKIH BARIJERA.**

Spoljašnji i unutrašnji prostori škole, počev od prilaza do adaptacije hodnika, učionica, kabineti, prilazi fiskulturnim salama, prilazi i same svlačionice, kupatila i toaleti, prilazi igralištima i dr., moraju se adaptirati i prilagoditi učenicima sa posebnim potrebama. Škole koje su bolje opremljene trebalo bi da imaju trim kabinete za djecu sa posebnim potrebama.

## LITERATURA

1. Kovačević, J. (2007): *Dete sa posebnim potrebama u redovnoj školi*, Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet, Beograd.
2. Gajić–Bakić, T. i Zavišić, V. (2004): *Anti Defekt, Celovit pristup detetu sa smetnjama u razvoju*, individualni program podrške, inkluzija, kroz terensko iskustvo, NVO „Mali Veliki“ Pančevo, Print Art, Pančevo.
3. Daniels, R. E. i Stafford, K. (2001): *Creating inclusive Classroom, Step By Step Program*, Children’s Resources International, INC, Washington, DC, USA.
4. Đurašković, R., Živković, D. (2009): *Sport osoba sa posebnim potrebama, Sport invalaida*, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Nišu.
5. Ingliš, B. H. I Ingliš, C. A. (1972): *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, Savremena administracija, Beograd.
6. (2004): *Antidefekt, Celoviti pristup detetu sa smetnjama u razvoju, individualni program podrške, inkluzija, kroz terensko iskustvo*, NVO „Mali Veliki“, Pančevo.

ZORAN MOMČILOVIĆ

## THE INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION

**Abstract:** The author gives the concept of inclusion the children with difficulties in development into the regular educational system. The work treats the relationship and obligations of society too, according to categories of children with special needs, who undoubtedly need an appropriate level of physical, intellectual, emotional and social development. This broad category includes children with physical, mental and sensory disability and children with conduct disorders, children on long-term hospital or home treatment, children from culturally or socially deprived areas, children without parental care, with problems of war and other disasters, refugees, displaced and abused children, the same as gifted ones.

**Key words:** Inclusion, Physical Education, children, special needs.

Татјана РАДОЈЕВИЋ<sup>1</sup>

## ПЕДАГОШКА КОМУНИКАЦИЈА И РАЗВИЈАЊЕ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

**Резиме:** Комуникација у образовном-васпитном процесу је незаобилазна и увијек актуелна тема коју треба континуирано проучавати. Основни задатак комуникације у наставном процесу је да обезбиједи што успјешније успостављање интерактивних односа, опхођење и споразумијевање између наставника и ученика, ученика и наставника и ученика и ученика. Настава је најадекватније подручје за успостављање и развој комуникације, а добра комуникација је основа за успјешно учење. Зато је развој комуникационих компетенција ученика основни циљ и задатак наставника, јер њихово постојање омогућава систематско, рационално и ефикасно учење. Чињеница је да само развијене комуникационе компетенције доводе до интензивне комуникације и интеракције између наставника и ученика. У раду указујемо колико комуникационе компетенције наставника и услови у којима се одвија наставни рад утичу на развијање комуникационих компетенција ученика.

**Кључне ријечи:** комуникација, врсте комуникација, комуникационе компетенције, наставник, ученик.

### Педагошка комуникација и врсте комуникација у настави

Друга половина 20. вијека представља вријеме великих научно-технолошких и друштвених промјена које се одржавају на све сфере човјековог живота и које су у суштини промијениле и структуру комуникације у образовном-васпитном процесу. Савремени живот носи са собом нове захтјеве и рјешења која у битној мјери утичу на мијењање квалитета живота у свим областима. Систем васпитања и образовања и школа као институција треба да прате друштвене промјене и да на њих пружају адекватне одговоре и рјешења. У процесу трагања за изградњом квалитетније школе кроз истраживање и обликовање система васпитања и образовања, респектабилан аспект припада процесу педагошке комуникације.

<sup>1</sup> Мр Татјана Радојевић, филозофски факултет Косовска Митровица.

Под комуникацијом подразумејемо размјену информација између двије или више особа, интеракцију помоћу знакова, сигнала и симбола којим се преносе идеје, значења, поруке и искуства.

Појам „комуникација“ и „комуницирање“ су латинског поријекла (*communication, communicare*) и означавају: општење, саопштење, објављивање, предавање, излагање (Мићуновић, Љ., 1988:281). Посматрајући суштину комуникације са педагошког аспекта, она подразумејемо различите облике општења између васпитаника и васпитача. Многи аутори између појмова комуникација и општење стављају знак једнакости, док неки (нпр. И. Акопов) тврди да општење имплицира најмање три различита процеса и то: комуникацију као размјену информација, интеракцију или размјену дјеловања и социјалну перцепцију која обухвата схватање, примање, прихватање и разумијевање партнера у том процесу. Дакле, појам комуникација се по садржају и суштини не може сводити само на размјену информација између актера, већ он нужно имплицира моделе понашања људи и развој карактеристичних структура односа које они међусобно успостављају. Ако се суштина појма комуникације посматра у тако широком контексту он се, заправо изједначава са појмом општење. Разлика је једино у томе што субјект може комуницирати и са неживим објектима, односно изворима (Мијановић, Н., 2006:177).

Према схватању Н. Сузића, под појмом педагошка комуникација подразумејемо се: „преношење саопштавања, излагања, примања, једном ријечју, размјена поруке као и успостављање односа, споразумјевања, средстава и начин опхођења међу учесницима у васпитно-образовном процесу и процесу учења.“ (Сузић, Н., 2005: 167)

Према мишљењу М. Братанић, васпитно дјеловање у међуљудском односу је тешко остварити ако међу актерима тог односа нема интеракције која се најчешће успоставља комуникацијом. Управо зато, процеси интеракције и комуникације су врло блиски, па аутори у стручној литератури приликом дефинисања ових појмова тешко успостављају границу међу њима. Наиме, често се под појмом комуникације подразумејемо интеракција и обратно, или се наводе јединствена формулација позната као интеракцијско-комуникацијски процес.

Често су дефиниције комуникације као узајамне размјене значења међу људима (Креч, Крачфилд и Балаки, 1972:313) или као размјена идеја и искустава међу појединцима (McDavid i Nagari, 1974:128). Пренесена на педагошку раван комуникација је „саопштавање примање, преношење, размјена поруке и, уопште, успостављање односа, начин опхођења и споразумјевања између учесника у васпитно-образовном процесу (ученик и наставник, васпитача и васпитаника, као између самих васпитаника)“ (Педагошки лексикон, 1996:244).

Савремена школа, гдје се васпитно-образовни процеси реализују на савремени и демократски начин, намеће потпуно другачије комуникацијске процесе у односу на традиционалну школу. Док се на почетку образовног процеса, у традиционалним школама, комуникација између ученика и наставника одвијала у односу потпуне доминације наставника (наставник је тај који преноси поруке, а ученик прима), данас у условима развијене образовне технологије комуникација између наставника и ученика је вишесмјерна.

Педагошко комуницирање подстиче и усмјерава наставник. Оно се организује и осмишљава, прије свега, због ученика у циљу подстицања његовог развоја и јачања личности, усвајања нових знања, искустава и вриједности и обезбеђивања услова за самоактуализацију. Педагошко комуницирање се остварује са циљем да се дјелује на васпитаника, да се изврши утицај на његову личност, како би се у њему пробудила тежња за: самоусавршавањем, самообразовањем, самоваспитањем, саморефлексијом, саморехабилитацијом, самоорганизацијом, и самореализацијом (Б. Јовановић, 2005, 147).

Постоје различити критеријуми класификације комуникације у наставном процесу. Ако се, као критеријум класификације узме број појединаца који учествују у комуникацији, разликујемо: интраперсоналну, интерперсоналну и масовну комуникацију. Интраперсонална комуникација је унутрашња, лична, интимна. Ту нема интеракције и ријеч је о преиспитивању самог себе. Интерперсонална комуникација представља непосредно општење два или више појединца „лицем у лице“ уз могућност тренутог добијања повратне информације. Масовна комуникација користи различита техничка средства и усмјерена је на широк круг потенцијалних корисника.

Најчешћи облик комуникације у образовно-васпитном процесу је интерперсонална комуникација. Њене најважније одлике (према Реардон, 1998.) су сљедеће:

- Интерперсонална комуникација укључује вербално и невербално понашање,
- Интерперсонална комуникација укључује спонтано, увежбано и планирано понашање, односно неку могућу комбинацију тога,
- Интерперсонална комуникација није статична, него је развојна,
- Интерперсонална комуникација подразумијева непосредну повратну информацију, интеракцију и усклађеност,
- Интерперсонална комуникација претпоставља унутрашња и спољашња правила,
- Интерперсонална комуникација је активност, и
- Интерперсонална комуникација може укључити увјеравање.



Интерперсонална комуникација у настави може бити персонална ( комуницирање два или више појединаца са или без посредства техничких медија) и аперсонална (комуницирање преко техничких медија).

Комуникација у настави је најчешће вербалног карактера, али се примјењује и невербална комуникација. Вербална комуникација се заснива на артикулисаном говору, на ријечима, језику којом се служе учесници у комуникацији. Невербално се комуницира гестовима, покретом, мимиком, сликом и на друге начине у којима учесници комуникације не користе ријечи.

Зависно од постојања повратне информације издвајамо: једносмјерно (у којој не постоји размјена информације између пошиљалаца и примаоца, односно наставника и ученика) и двосмјерно (које је богатије и садржајније, јер је утемељено на односу који претпоставља „једну особу која иницира комуникацију и другу која јој одговара“ (Братанић. 1993. стр.85.)) комуницирање. Код једносмјерног комуницирања нема повратне информације.

### **Развијање комуникационих компетенција ученика**

Комуникационе компетенције постају предмет комуниколошких истраживања посљедњих деценија 20. вијека у Сједињеним Америчким Државама. Развијање комуникационих компетенција представља веома значајан васпитно-образовни циљ и сложен педагошко-дидактички и социо-психолошки процес, неодвојив од укупног васпитно-образовног процеса.

Комуникационе компетенције подразумијевају успјешност којом ће неко остварити своје индивидуалне, као и своје релацијске циљеве у некој интеракцији. Дакле, ова дефиниција описује компетенцију као релативну величину. То значи да компетенција није нешто што је или присутно или одсутно у апсолутном смислу, него да је то варијабла, коју свако посједује у одређеном степену (Реардон, К.К. ,1998:72). Комуникациона понашања могу бити више или мање компетентна у постојећим односима, ситуацијама и уз постојаће учеснике. Теоријска разматрања указују на двије групе варијабли којима је профилисан степен комуникационих компетенција индивидуе. То су когнитивне и интеракцијске. Когнитивне варијабле обухватају: когнитивну комплексност, емпатију, социјалну интеракцију, познавање ситуације, и самопосматрање; а у групу интеракцијских спадају: управљање комуникацијом, слушање, укљученост у интеракцију, флексибилност понашања и друштвени стил.

Wiemann је предложио дефиницију комуникационе компетенције у којој наглашава индивидуалне комуникацијске циљеве, али истовремено

укључује услове према односу партнера. Он компетентног комуникатора описује као „особу која постиже што жели, а при том одржава узајамно прихватљиве односе“ (Реардон, К. К., 1998:73). Може се рећи да за разлику од дефиниција које су усмјерене само на остваривање индивидуалног циља или од дефиниција које воде рачуна само о заједничком циљу, Wiemannова дефиниција једнако обухвата и појединца и однос.

Комуникација је вјештина која се учи, па самим тим постоје различити нивои комуникационих компетенција. Ако прихватимо становиште да су основне компоненте комуникације: познавање језика, интеракцијске вјештине и културно знање, онда комуникациону компетенцију можемо одредити као јединство језичке, друштвене, културне и стратешке компетенције, или као спој језичких и друштвених интеракција. “Комуникацијска компетенција манифестира се кроз бројне видове комуникације, који су међусобно комплементирани и јављају се у најразличитијим комбинацијама.“ (Фокс, 2006:15).

У литератури постоје различита одређења и дефиниције комуникационе компетентности. Преглед неких дефиниција је дао Паркс (1994:593). Неке од њих приказујемо:

- Способност појединца да демонстрира знање о адекватном комуникационом понашању у датој стварности (Larson, Backlund, Redmond&Barbour, 1978).
- Способност да се формулишу и подстичу циљеви, да се успоставља сарадња са другима; да се буде независан; способан да се адекватно прилагоди ситуационим и срединским промјенама (Bochner & Kelly, 1981) сл.

Да бисмо успјели да развијемо комуникационе компетенције ученика, неопходно је да створимо услове и аспекте за добру комуникацију. Кључни аспекти ефикасности педагошке комуникације су:

- способност или компетенција пошиљаоца да пренесе поруку или ефикасно реализује садржаје комуникације,
- способност или компетенција примаоца да разумије или преузме поруку или садржај комуникације,
- ефикасна повратна информација и
- уклањање шумова или дистрактора или њихово свођење на минимум. (Сузић, Н., 2003:255).

Наставници треба да знају како да подстичу активност ученика руковођени ставом да се комуникација учи. Развијене комуникационе компетенције доводе до интензивније комуникације и интеракције наставника и ученика. Само васпитање се схвата као облик међуљудске комуникације, тј. комуникацијски процес у коме субјекти међусобно дјелују. Васпитање је дијалог који признаје право свих на самоодређење и има за циљ развијање и стицање комуникационе компетенције (Moellenhancr, према Maschelein, 2004:353).

Комуникационе компетенције су „васпитљиве“. Оне се могу развијати и усавршавати. Систем њиховог развијања је специфичан, јер су оне по својој природи специфичне у односу на друге способности. Најбољи резултати у развијању комуникационих компетенција постижу се у планском, систематском, педагошко-дидактички осмишљеном и реализованом васпитно-образовном процесу. Педагошко осмишљен и реализован васпитно-образовни процес и педагошко артикулисано комуницирање наставника и ученика представља најприроднији и најпродуктивнији оквир, односно систем развијања комуникационих компетенција ученика.

Развој комуникационих компетенција ученика у великој мјери зависи од наставникових комуникационих компетенција, његовог понашања, мотивације, креативности и услова у којима се одвија комуникација. Наставник ученицима представља узор за усвајање комуникацијских модела понашања и одговоран је за квалитет комуникације у настави, за интезитет интеракцијске повезаности између њега и ученика, као и међу самим ученицима, што резултира развијањем комуникационих компетенција. Зато је и акценат наставних активности у школи стављен на оспособљавање ученика за самосталан рад, самостални долазак до знања, развој креативног и критичког мишљења, а крајњи циљ оспособљавање за самообразовање. Имајући у виду да се у васпитно-образовном процесу континуирано остварују различити облици и видови комуникације, неопходно је усагласити комуникационе компетенције наставника и ученика у циљу унапређивања наставе и развијања различитих потенцијала сваког ученика..

Развој комуникационих компетенција ученика у школи подра-зумијева развој њихових способности успостављања односа са другим људима, и изражавање сопствених мисли и осјећања. Ученицима ћемо помоћи да развију своје способности комуницирања ако захтијевамо да усмено образлажу своја размишљања, да проналазе више различитих рјешења, да прате начин закључивања свог друга, да заузимају критички став према било ком закључку, да своје ставове изграђују и бране провјереним чињеницама. У школској пракси углавном доминира комуникације која се своди на пропитивање ученика и закључивање који изводи наставник. Потребно је да наставник помогне ученику да користи урођене способности размишљања, било да су аналитичке, креативне или практичне и на тај начин ученици постају сигурнији и компетентнији у комуникацији са наставником.

За развијање комуникационих компетенција ученика неопходно је добро планирање наставника и познавање разреда у цјелини и ученика појединачно. Циљ је разумјети ученике у свој њиховој различитости, познавати све варијације њихових способности и вјештина, њихове

јаке и слабе стране, њихово размишљање, ставове и интересе. Значење упознавања ученика за даљи рад одавно је истакао један од најпознатијих теоретичара римског васпитања Марко Фабије Квинтелијан: „Учитель треба прије него што почне наставу с ученицима да упозна њихове природне склоности и умне способности, јер само тако може да подигне зграду њиховог образовања.“

Од способности наставника зависи како ће испланирати и водити дајалог, колико ће ученици бити слободни у постављању питања и изношењу идеја и колико ће код ученика развити осјећај заједништва и одговорности. Питањима које поставља, коментарима, организацијом простора у учионици, начином вођења наставе, као и одлукама у вези са наставом, он постаје један од најважнијих фактора развоја комуникационих компетенција ученика.

Један од предуслова развијања комуникационих компетенција јесте и стварање повољне педагошке климе. Постоје многи начини на које физички простор, организација времена и програма, те друштвена атмосфера у разреду могу директно утицати на процес развијања комуникационих компетенција ученика. Физичко окружење чини: распоред учионица, намјештај, опрема, материјали и средства за рад. Друштвено окружење чине: различите врсте интеракције на релације наставник-ученик, ученик-наставник, ученик-ученик, социјално окружење и атмосфера која подстиче, подржавање и помагање од стране наставника, пријатељски и сараднички однос међу дјецом у настави и ван ње. Програмско окружење чине образовна искуства, наставе и ваннаставне активности и цјелокупно организовано дешавање у разреду.

Дакле, у систему цјеловитог и аутентичног развоја личности остварује се развијање комуникационих компетенција ученика. Може се рећи да не постоје наставни предмет, садржај, облик и педагошка ситуација у којима није могуће развијати комуникационе компетенције ученика. Зато је битно да се разумије природа комуникационих компетенција, њихова структура, вишедимензионалност (когнитивни, социоемотивни и акциони-дјелатни аспекти), као и педагошко-дидактичке и социопсихолошке претпоставке њиховог развијања.

Ове претпоставке суштински су садржане у основним принципима васпитног рада, принципима ефикасног комуницирања и парадигмама образовања (Јовановић, Б., 2006:65). У развијању комуникационих компетенција треба поштовати сљедеће принципе васпитног рада: принцип ненасилне комуникације, принцип повјерења, принцип поштовања личности, принцип алтруизма и емпатије, принцип емоционалне уравнотежености, принцип објективности и принцип ангажованости (Сузић, 2005, 415-426).

Основна претпоставка успјешног развијања комуникационих компетенција ученика је утемељење васпитно-образовног рада на савременим педагошким и комуниколошким парадигмама

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

**Акапов, И.** (2000): Социјална психологија образованија, Фланта, Москва.

**Брајша, П.** (1994): Педагошка комуникологија, Загреб, Школске новине.

**Братанић, М.** (1997): Анализа интеракција наставника и ученика, Педагошки рад бр. 3-4., Загреб.

**Братанић, М.** (1993): Микро-педагогија, Школска књига, Загреб.

**Јовановић, Б.** (2005): Школа и васпитање, Београд, Едука.

**Јовановић, Б.** (2006): Методолошко-теоријске детерминанте развијања комуникационих компетенција наставника и ученика, у Зборнику: Развијање комуникационих компетенција, Јагодина, Учитељски факултет.

**Квинтелијан, М.Ф.** (1985): Образовање говорника, СОУР Веселин Маслеша, Сарајево.

**Креџх, Д.-Црутцхфиллд, Р.С.-Баллацхеу, Е.Л.** (1972): Појединац у друштву, ЗЗУ-ИНС, Београд.

**Mascheleinn, J.** (2004): How to Conceive of Critical Educationl Theory? Journal of Philosophy of Education, Vol. 38 Issue 3, pp. 351-369.

**McDavid, Z.W.-Harari, H.** (1974): Psychology and Social Behavior, Harper and Row, New York.

**Мијановић, Н.** (2006): Појмовно-структурални аспекти комуникације у наставном процесу, у Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Јагодина, Учитељски факултет.

**Мићуновић, Љ.** (1988): Савремени лексикон ријечи, КЗНС, Универзитетска ријеч, Нови Сад.

**Parks, R. M.** (1994): Communicative Competence and Interpersonal Control u: Handbook of Interpersonal Communication, edit by Mark. L. Knapp&Gerald R. Miller, Sage Publicationns, London, New Delhi.

**Педагошки лексикон,** ЗЗУИНС, Београд, 1996.

**Реардон, К.** (1998): Интерперсонална комуникација, Алинеа, Загреб.

**Сузић, Н.** (2005): Педагогија за XXI вијек, Бања Лука, ТТ-центар.

**Фокс, Р.** (2006): Пословна комуникација, Хрватска свеучилишна наклада, Загреб.

**THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND STUDENTS'  
COMMUNICATIVE COMPETENCIES DEVELOPMENT**

**Abstract:** Communication in the education process is the key topical issue that needs a continuous research. The main task of communication in the educational process is to ensure the successful establishment of interactive relations, treatment and understanding between teachers and students, pupils and teachers and pupils and pupils. Teaching is the most appropriate area for the establishment and development of communication and good communication is essential for successful learning. Therefore, the development of students' communication skills is the basic aim and task for teachers, because their exercising provides systematic and efficient learning. The fact is that only developed communication skills result in intensive communication and interaction between teachers and students. This article point out how the communication skills of teachers and the conditions in which the learning process is carried out influence the development of students' communication skills.

**Key words:** communication, types of communication, communication skills, teacher, student.



**ИЗ СТРАНОГ ШКОЛСТВА**







*Goran TERZIĆ (priređio)*

## NADARENI UČENICI

Često se pominje izraz 'društvo znanja'. Ko će ostvariti takvo društvo, i ko će biti nosilac promjena prema budućnosti u kojoj će najveći kapital biti znanje? Podrazumjeva se da će to biti obrazovani ljudi, ali zašto ne i talentovani u područjima u kojima rade.

Talentovani čovjek koji je obrazovan u svom području biće daleko bolji stručnjak nego da se samo obrazovao za određeno područje bez dara i talenta za takav vid znanja. Ako samo obrazujemo ljude bez stručnog usmjerenja prema talentima, doći ćemo samo do prosjeka iz kojeg će se nekim slučajem pojaviti kvalitetan i sposoban čovjek.

Postoji mnogo mitova o izuzetno posebnim osobama. Ta posebnost se povezivala sa natprirodnim silama, ili sa ludošću. Aristotel je isticao da ne postoji genijalnost bez ludosti.

B. Pascal je naglašavao da se genijalnost graniči sa ludošću, a ludost je toliko raširena među genijalnim ljudima da čovjek 'zdravog razuma' postaje upravo 'nenormalan' među genijalcima.

Različiti su stavovi prema nadarenoj i kreativnoj djeci. Ti pojmovi još uvijek postoje u stereotipima poput biti nadaren znači biti: čudan, socijalno neadekvatan, loše adaptiran. Ovi stavovi se često ne mogu izbjeći ni u školama.

Rasprave o nadarenim učenicima i njihovom obrazovanju u velikoj mjeri pokazuju da postoji mnogo određenja nadarenih, i mnogo načina uz čiju se pomoć otkrivaju nadareni. Uprkos nastojanju da se detaljno ispita fenomen nadarenost, stiže se utisak da po tom pitanju nije baš sve jasno. Smatra se da postoji oko 160 definicija nadarenosti, što dovoljno govori o složenosti ovog fenomena.

Nadarenost se često ne može pojaviti bez određene pomoći. Da bi nadarena djeca dostigla visoki standard u nekom području, potrebna su

im odgovarajuća sredstva za učenje, što uključuje materijal sa kojim rade, nastavnike koji ih podučavaju i ohrabruju na njihovom 'putu do zvijezda'.

### **Ko su nadareni?**

Nadareni su ovdje definisani kao oni koji demonstriraju izuzetno visoke rezultate, bilo u smislu obima interesovanja, ili u određenoj oblasti; ili oni čiji potencijal za izuzetnost još nije prepoznat od strane testova ili eksperata. Postoji osobenost između prepoznatih talenata kod djece i kod adolescenata i odraslih.

Djeca-talenti se obično vide kao prerano sazrela u poređenju sa drugom djecom istog uzrasta, kao i u poređenju sa odraslima u smislu postignuća i ostvarenja koja su, kod odraslih, zasnovana na mnogim godinama rada u izabranom području.

Sposobnosti mogu obuhvatati različita područja, poput intelektualnog, umjetničkog, kreativnog, fizičkog i društvenog, ili mogu biti ograničena na jedan ili dva područja. Potencijal se, bez obzira kakav je, može razviti u izuzetna postignuća u uslovima koji obiluju odgovarajućim sredstvima i psihološkim mogućnostima za učenje. Rasprave o preciznim definicijama i identifikaciji ovakve djece traju skoro jedan vijek i nema sumnje da će se nastaviti. Svakako da je sa obrazovne strane produktivnije (i više naučno) posmatrati postignuća u smislu dinamične interakcije između pojedinaca i njihovih mogućnosti za doživotno učenje. Djeci sa izuzetnim potencijalima potreban je obrazovni stimulans koji nije obezbijeden od strane 'običnih' škola.

Skoro svi međunarodni istraživači koriste termin 'nadarenost'. Genije je opis koji je obično čuvan za odrasle, a odnosi se na osobe koje su učinile inovativni i trajni uticaj na globalnoj skali, poput Alberta Anštajna, Marije Kiri ili Pabla Pikasa.

Primjećivanje potencijala visokog nivoa, kao vidljivog i mjerljivog postignuća, izuzetno je teško. Iako se previdi istinski potencijal nadarene djece koja jedva da rade iznad prosječnog nivoa. Istraživanja pokazuju da nadareni nisu homogena grupa, bilo u smislu stila učenja, kreativnosti, brzine razvoja, personalnog ili društvenog ponašanja. Postoji oko 160 definicija u vezi nadarenosti. Skoro sve se odnose na dječju preranu razvijenost u smislu inteligencije i kreativnosti. Uobičajeno je da se odnose na visoke ocjene iz školskih predmeta. U formalnom školskom obrazovanju, društveni talenti, ili 'biznis talenti' se rijetko uzimaju u obzir, a fizičke i umjetničke vještine se često vide kao potencijali dobijeni rođenjem koji se mogu razviti do izuzetnosti praksom i vođenjem. Do kojeg nivoa se definiše nadareno dijete zavisi od toga šta se traži, da li je to akademska izuzetnost za formalno obrazovanje, izuzetnost u inovacijama za biznis, ili rješavanje zagonetki za IQ (koeficijent inteligencije) udruženje.

Studije o nadarenim pokazuju da visoki rezultati na testovima ili visoke ocjene u školi nisu pouzdan indikator za karijeru odraslih, osim za one koji nastavljaju sličnim putem poput nastavnika i akademika (Freeman, 1991. Subotnik, 1993. Holahan&Sears, 1995.). Korišćenje dječje razvijenosti kao glavne osobine kojom se identifikuju visoke sposobnosti, vjerovatno je odgovorno za kasniji očigledni gubitak, često nazivan 'pregorjivanje', koje dovodi do kasnije stagnacije.

Glavna teškoća pratećih studija o nadarenoj djeci jeste da skoro sve počinju sa djecom koja su izabrana zahvaljujući izuzetno visokim rezultatima testova, bilo po pitanju koeficijenta inteligencije, ili školskog uspjeha. Ovakav pristup sužava opseg mogućnosti i postignuća koji se mogu istraživati i tako utiče na pouzdanost predviđanja.

Istraživači su zaključili da je nadarenost razvojni fenomen, koji može da se podigne ili padne tokom vremena. Postoje osobe koje 'kasno sazrijevaju' i koje mogu biti neprimjećene ukoliko se odradi samo jedno testiranje. Bogata obrazovna sredina je esencijalna za razvoj suštinske motivacije, radoznalosti i ljubavi prema učenju.

Svaki metod identifikovanja nadarenih opaža različitu grupu djece, sa mogućim različitim posljedicama za formiranje njihovih samo-koncepta i dalje obrazovanje. Na primjer, visok skor koeficijenta inteligencije je, do nekog obima, mjerenje postignuća školskog tipa i dobar je pokazatelj za odabiranje djece koja će nastaviti da postižu dobre rezultate u školi. Međutim, to nije od pomoći za identifikovanje sportskih vještina, gdje odluka stoji na ekspertima. Problem sa bilo kojom formom selekcije za utvrđivanje posebnih mogućnosti jeste da će, neizbježno, postojati pojedinci čiji potencijali ostaju nerazvijeni, ili koji moraju pronaći druge puteve da bi se ostvarili. Pošto nije moguće predvidjeti vrste talenata koji će biti potrebni u budućnosti, mora biti omogućena velika različitost talenata i perspektiva u svakom društvu.

U ovom trenutku četiri najčešće metode identifikacije su: **inteligencija, preporuka nastavnika, roditeljska preporuka i nominacija od strane vršnjaka.**

## **Inteligencija**

Veoma visoka inteligencija, kako je mjeri test inteligencije, je najpopularniji kriterijum za definisanje djece kao nadarene. Poslije više od vijeka korišćenja ova procedura je još veoma sporna.

Širi i uopšteno prihvaćeni pogled na inteligenciju jeste da je to individualni način organizovanja i korišćenja znanja, koje je zavisno od društvene i fizičke sredine. Konvencionalni metodi mjerenja (testiranje koeficijenta inteligencije koji odražava stare ideje o relativno fiksiranim sposobnostima) su zamjenjeni sa mjerenjima čiji je cilj da opažaju mnoge komponente inteligencije, tako

da mogu biti prezentovani kao profili sposobnosti. Standardizovani testovi su moguću u specifičnim područjima, poput muzičkih ili naučnih sklonosti.

Takođe, raste uticaj i teorije višestruke inteligencije od Hauarda Gardnera. On tvrdi da se ljudske sposobnosti najbolje razmatraju kao najmanje sedam vidljivih inteligencija, od kojih samo dvije, lingvistička i logičko – matematička, spadaju unutar uobičajnih definicija inteligencije. Drugih pet, prostorna (šah, slikanje, itd.), muzička (igranje ili razumjevanje), tjelesno-kinestetička (sportovi i gimnastika), interpersonalna (društvene vještine) i intrapersonalna (samosvjesnost) se obično smatraju talentima. Gardner je kasnije dodao ovoj listi i naturalističku inteligenciju (znanje o živom svijetu), duhovnu inteligenciju (kosmička pitanja) i egzistencijalnu inteligenciju. Ne postoji odgovor na njihove osobenosti od strane drugih istraživača koji obično nalaze da se ove 'inteligencije' prepliću. U Americi su počele sa radom škole u kojima djeca uče 'preko' ovih inteligencija. U Britaniji postoji univerzitet 'Prvog doba' u Birmingemu u kojem se pomaže djeci sa lošim uspjehom korišćenjem mogućnosti zasnovanih na ovim idejama.

Skorašnji radovi pokazuju da nadarenost može imati mnoge različite forme. Ona se može pojaviti u potpuno neočekivanim situacijama i u različitim trenucima za vrijeme života.

Postoji značajna evidencija o biološkim razlikama između veoma nadarene i druge djece. Ovo nagovještava da postoji limit dokle nastava može imati uspjeha u 'vođenju' učenika.

Još nije pronađen specifičan gen za nadarenost. Lyken (1992) zaključuje iz odvojenih istraživanja o blizancima da specifičan talenat postaje pojavna crta koja zavisi od posebne konfiguracije gena, tako fino balansiranih da će bilo koja mala razlika koja se javi u toj konfiguraciji rezultirati karakterističnim promjenama u ponašanju. Poznato je da konstantno stimulisanje mozga može doživotno promijeniti njegovu finu strukturu i funkciju, kao što se, npr. koriste vizuelne tehnike u pomaganju disleksičnim osobama. Ritmovi spavanja intelektualno nadarene djece razlikuju se od prosjeka. Oni imaju više rapidnih očnih pokreta (Grubar, 1985. i Dujardin, 1990). Neki psiholozi, poput Eysenka (1995), tvrde da inteligencija (sposobnost učenja) može biti izmjerena brzinom reagovanja u određenoj situaciji.

Inteligencija se obično mjeri testovima inteligencije. Nadarenost se potom određuje na osnovu rezultata. Važno je znati koje testove koristiti.

Testovi koeficijenta inteligencije ne mogu identifikovati procese učenja i razmišljanja, niti mogu predskazati kreativnost (Cropley, 1995. i Urban, 1995); ne mogu predskazati druge aspekte života, na primjer, koju karijeru osoba treba da prati, ili kako će pojedinci opstajati u društvenim institucijama, jer testovi koeficijenta inteligencije samo mjere usku frekvenciju intelektualnog ponašanja. U stvari, za uspjeh u životu često su potrebni aktivnost i energija nego visoki koeficijent inteligencije. Postoje i druge vrste testova inteligencije

koji ne sadrže specifični učeni materijal, poput riječi, već umjesto toga koriste slaganje obrazaca.

Uprkos svemu, mjerenje i upisivanje rezultata koeficijenta inteligencije kao mjere za sposobnost pojedinca, pokazalo se mnogo puta kao validna i pouzdana mjera potencijala koji se u školi postižu, što je i razlog zašto je takav test i napravljen. Kada se rezultat takvog testa uzme u obzir, uz razumjevanje testa kao jednog dijela u procesu procjenjivanja, može se reći da testiranje obezbjeđuje koristan i pouzdan alat za identifikaciju akademske sposobnosti.

### **Preporuka nastavnika**

Prirodno je da nastavničko prosuđivanje o sposobnostima njihovih učenika utiče na njihova očekivanja i tretman koji imaju prema učenicima. To nastavničko prosuđivanje može imati uticaja na učeničke sklonosti prema obrazovanju. Kada učenici krenu na izazovniji rad, povećavaju se očekivanja i nastavnika i učenika (Good, 1996). Mi ne znamo kako nastavnikovi lični koncepti ili stereotipi nadarenosti utiču na njegovo ili njeno predavanje.

Može postojati velika varijacija između nastavničkih sudova i objektivnih mjera prilikom određivanja nadarenosti. Pojedinačni stavovi nastavnika prema veoma nadarenim u velikoj mjeri variraju. U Engleskoj, Bennett (1984) je pronašao da je 40% potencijalno uspješnih učenika bilo potcijenjeno od strane njihovih nastavnika. Nebesniuk (1987) govori o značajnoj protivrječnosti između procjenjivanja nadarenih učenika od strane njihovih učitelja i od strane njihovih nastavnika kada učenici napune 11-12 godina. Nastavnici u osnovnoj školi često biraju djecu na osnovu njihovih načina rada, umjesto na osnovu kognitivnih sposobnosti. Korišćenjem IQ-a kao kriterijuma nadarenosti, Tempest (1974) otkriva da je od 72 šestogodišnjaka koji su identifikovani od strane njihovih nastavnika kao nadareni, samo 24 imalo IQ 127 ili više, a 7 je imalo IQ ispod 110. Dvoje djece koji su u čitanju bili 6 godina u prednosti u odnosu na svoj uzrast, nisu nominovani kao nadareni. On je zaključio da sama nastavnička preporuka nije pouzdana.

Nastavnici su kasnije uvidjeli da je od velike pomoći ponuđeno vođenje od strane istraživača u procesu identifikovanja nadarenosti u njihovim predmetima.

Istraživački zasnovane metode uz pomoć kojih nastavnici mogu prepoznati nadarene učenike:

- Dječje mogućnosti mogu se vremenom mijenjati. Neke se mogu razvijati kasnije nego što očekujemo, dok druge mogu pokazivati iznenadni pad u postignuću. S obzirom da je ljudska memorija nepouzdana i na nju se lako utiče trenutačnim impresijama, nastavnici bi trebali pažljivo voditi zabilješke (lista provjere).

- Fokusiranje na određene sposobnosti (talente), umjesto na vidljivu opštu inteligenciju, ili pozitivne stavove prema školskom radu.

- Za pronalaženje neočiglednih talenata važna je personalna interakcija između nastavnika i učenika.
- Od velike je pomoći uključivanje još nekog posmatrača s vremena na vrijeme.
- Voditi računa da izbori nisu zasnovani na društveno-klasnom, etničkom, polnom, ili nekom hendikepu, itd.
- Voditi računa da svi učenici imaju jednak pristup svim mogućim materijalima.
- Priznavati uložene napore i korišćene tehnike učenicima koji pokušavaju da prevaziđu određenu poteškoću.
- Koristiti što je moguće više procedura procjenjivanja.
- Istraživati motivaciju i interesovanja kao pokazatelje za potencijal.
- Razmišljati o više učenika nego što je u prvom trenutku očigledno. Sa pozitivnim stavom tražiti različitost preko predmetnih područja za učenike sa raznovrsnim talentima.
- Uzimati u obzir više od jednog mišljenja, možda i grupnu odluku, ali zapamtiti da se grupama može dominirati od strane jakih karaktera i da odluka većine ne mora uvijek biti ispravna.
- Živahna aktivnost van škole i malo interesovanje unutar škole može ukazivati na nadarenog učenika koji pokazuje loš rezultat. Konsultovati same učenike.

### **Preporuka roditelja**

U preporukama djece kao nadarene, koje se daju bez testova od strane roditelja (ali i nastavnika), javlja se na međunarodnom nivou neobično stabilan odnos od dva dječaka na svaku djevojčicu. Ovo je bila i proporcija u američkoj studiji urađenoj od strane Johnson i Lewman (1990), gdje su roditelji vršili selekciju nadarene djece u dobi od četiri do šest godina. U Kini, (u pratećoj studiji koja je trajala 15 godina) rezultat je bio 69,5% dječaka i 30,5% djevojčica, gdje su prvo roditelji birali nadarene, a zatim nastavnici potvrdili. Kao i u kineskoj studiji gdje se djevojčice vide kao inferiorne i Frimenova studija u Engleskoj (1991) gdje su roditelji davali preporuke imala je sličan rezultat: 64,3% dječaka i 35,7% djevojčica. Razlog je u tome što dječaci imaju više problema u vezi sa ponašanjem i generalno su zahtjevniji. Uz ovo ide i stereotipno razmišljanje koje roditelji imaju o nadarenom djetetu.

U Frimenovoj studiji, 82% roditelja koji su potražili pomoć od 'Nacionalne asocijacije za nadarenu djecu' izvještavali su o emocionalnim problemima ili su ih očekivali. Dijete tipično pokazuje previše aktivnosti, nespretnost, razgoropađenost, prekomjerne zahtjeve, loše spavanje i ima malo prijatelja bilo koje dobi.

Friman je također pronašao da je oko 10% djece koje su roditelji preporučili kao nadarene imalo prosječne sposobnosti na testovima inteligencije i sličan uspjeh u školi. Ovo se opažalo i kod dječjeg 'neuspjeha', gdje su roditelji krivili školu ili nastavnike koji diskriminiraju dijete.

### **Nominacija od strane vršnjaka**

U Montrealu je (Gagne, 1995.) rađeno istraživanje sa 4400 učenika, većinom u odjeljenjima sa mješovitim sposobnostima, kojom prilikom je ponuđeno učenicima da izaberu i rangiraju četiri učenika za koje misle da su najbolji u određenim kategorijama: intelektualnoj, kreativnoj, socio-afektivnoj i fizičkoj. Dječaci i djevojčice su rangirani veoma različito. Dječaci su najčešće birani zbog osobina mišića, poput fizičkih ili mehaničko-tehničke sposobnosti, ili sposobnosti za biznis, dok su djevojčice izabrane u oblasti jezika, društvenih sposobnosti i umjetnosti. Istraživač je zaključio da su djeca zaista pokazivala ove sposobnosti i stoga je prosuđivanje vršnjaka bilo tačno. Nisu rađena upoređivanja ovih rezultata sa objektivnim testovima sposobnosti.

U Jordanu (Subhi, 1997.) prilikom nominacije ovakvih učenika vršnjaci nisu pokazali razliku u nominaciji nijednog učenika u odnosu na nominaciju koju su predložili njihovi nastavnici.

### **Ometanje identifikacije nadarenih**

Kulturne vrijednosti mogu sprečavati, odnosno ometati postignuća bistrih mladih ljudi u školama. Ovo može biti prilično specifično, poput upućivanja djevojčica da postanu medicinske sestre, umjesto da odu na medicinu. Takve kulturne vrijednosti mogu biti i prefinjenije, poput efekta očekivanja koji značajno variraju u različitim kulturama. Ako se djeca ne uklapaju u ove stereotipe, manje je vjerovatno da će biti prepoznata kao potencijalno nadarena. Sada je najuobičajeniji zapadni stereotip nadarenog djeteta kao mršave osobe. On je izložen podsmjehu, usamljen je i mnogo čita. On je, ustvari, maloljetni 'intelektualac' za njegove vršnjake, a možda ga i njegovi nastavnici smatraju 'malim profesorom'. Nadarena djeca koja ne 'govore jezik' osobe koja pravi test, ili koja razmišljaju na drugačije načine, također će biti u manjoj mjeri prepoznata kao djeca koja imaju visoki potencijal.

U vezi nadarenih osoba sa smetnjama urađen je pregled od 20 istraživački zasnovanih međunarodnih radova na svih 5 kontinenta (Wallace i Adams, 1993.) kojom prilikom je zaključeno da nije samo kultura ta koja može odvojiti ovu djecu od priznanja i posebnih mogućnosti, već je to i siromaštvo. Drugi istraživači (Shore i njegove kolege, 1991.) ponovo su analizirali



istraživanje o nadarenima sa smetnjama i naveli istraživački zasnovane indikacije načina prevazilaženja ovakvih hendikepa koji bi se ispoljavali kao poteškoće prilikom učenja, poput disleksije i fizičke onesposobljenosti. Ovi vodiči se, takođe, primjenjuju na djecu sa emocionalnim problemima, koja su izgubila samopouzdanje i koja više vole da kriju svoju nadarenost umjesto da se prikažu javnosti u pravom svijetlu. Neki istraživači (Passow, 1993.) ukazuju da su grupe sa smetnjama često oštećene samom test situacijom zbog nedostatka iskustva u vezi testova, što prouzrokuje anksioznost u vezi testa, nisku motivaciju i mala očekivanja za uspjeh.

### **Identifikovanje nadarene djece sa smetnjama**

- Koristiti testove koji se manje zasnivaju na riječima (na pr. Ravenove matrice),
- Koristiti različite identifikacione procedure, podešene, gdje je to moguće, na specifične kulturne, a ne nacionalne norme,
- Tražiti širok opseg i veliku različitost nadarene djece i neetiketirati jednu grupu kao nadarenu,
- Prihvatiti da otkrivanje i gajenje talenta nije ista stvar,
- Koristiti najbolje rezultate iz višestrukih kriterijuma i obezbjediti višestruke mogućnosti za pronalaženje, a ne višestruke prepreke,
- Prepoznati postignuća van školske sredine,
- Prepoznati višejezički kapacitet,
- Prepoznati sposobnost da neko bude kompetentan u situacijama koje imaju različita očekivanja od djece,
- Uključiti nominaciju za veliki potencijal od strane vršnjaka, same osobe i roditelja,
- Ohrabriti djecu da započnu njihove vlastite projekte i učenje i
- Uzeti u obzir dječju sposobnost za učenje.

### **Najbolji način identifikacije nadarenih Identifikacija nagradom, podsticanjem...**

Identifikacija putem podrške sadrži nuđenje izazovnog obrazovanja za nadarene. Kao svim drugim učenicima, njima je ovo konstantno potrebno. Istraživači se slažu da nadareni ne mogu praviti progres bez sredstava za učenje. Nasuprot relativno statičnom etiketiranju posebne djece, kao nadarene, javlja se značajan obrazovni pokret prema fleksibilnijem razvojnom pristupu koji priznaje kontekst učenja.

Ovakav interaktivni pristup, koji vodi računa o sposobnosti i podršci, stavlja manje akcenta na ocjene u školi i umjesto toga nastoji da pronade i

omogućiti ispoljavanje i razvoj potencijalnih snaga i talenata za svu djecu. Da bi se prilagodio ovaj novi, fleksibilni pristup u pronalaženju potencijalno nadarenih, potrebne su posebne obrazovne tehnike, koje su različite od konvencionalnog puta testiranja koeficijenta inteligencije praćenog programom za nadarene, koji često podrazumjeva samo nešto više podučavanja školskog tipa.

Istraživači (Treffinger i Feldhusen, 1996.) predlažu veći stepen uključivanja učenika u identifikovanju sebe samih, praćenje načina na koji oni vremenom spoznaju i razumiju sopstveni potencijal i na koji način donose odluke o svojim ciljevima. To bi trebalo da traje tokom školovanja i da rezultira fleksibilnim, otvorenim profilom talenta, koji će se uzimati u obzir prilikom selekcije nadarenih učenika od strane onih koji su uključeni u taj proces, pogotovo od strane učenika-vršnjaka.

### **Identifikacija podsticanjem u praksi**

U zadnje vrijeme počinje da reflektuje rezultate iz ovog šireg i na djetetu zasnovanog pristupa. Na Szold institutu u Jerusalimu, (Zorman, 1997.) radi na eksperimentalnom obrazovanju, pod nazivom 'Eureka', koje predstavlja specijalno obrazovanje za nadarene. Umjesto dinamičkog pristupa prilikom sagledavanja rezultata, koristi se izlaganje djece o mogućnostima vizuelnih umjetnosti i nauke. Zasnovan je na sedmogodišnjem praćenju 60 talentovanih učenika. Model je implementiran u 56 škola i uključuje sve religije u zemlji. Proces procjenjivanja koristi nastavnikovo ocjenjivanje ponašanja učenika, profesionalnu evaluaciju portfolia i uspjeh kod rješavanja zadataka. Ovo istraživanje koristi i upitnik o samoizvještavanju unutar i izvan škole, uključujući dječje društveno ponašanje. Omogućene su dobrovoljne aktivnosti van škole, kojom prilikom se, takođe, procjenjuju dječji talenti.

Iako su učenici, generalno, iznad prosjeka, pronađeno je da je najvažniji predskazatelj njihovog uspjeha njihova visoka motivacija unutar izabranog predmetnog područja.

Drugi Izraelski primjer samoselekcije kroz podsticanje jeste 'Tehnološki centar Galilee' koji istražuje oblast ekologije. Centar radi u saradnji sa lokalnom sredinom i školom, gdje u zadnjih 18 godina poziva dječake i djevojčice da rade na sopstvenim projektima, uz nadzor centra. Ovi učenici nisu selektirani ni na jedan način. Centar ima specifičan cilj razvijanja naučnog načina razmišljanja, koristeći projekte poput 'Efekata magnezijuma na biljke', 'Kultivisanje divljih pečurki', ili 'Efekti hormona na riblju reprodukciju'... U laboratorijama učenici dizajniraju i rukovode radom u vezi sa problemima za koje nema postojećih odgovora (često ni metoda). Zatim nastavljaju sa radom sa podacima u samoj školi. Učenici moraju da pripreme i napišu predlog istraživanja o kojem se diskutuje sa laboratorijskim supervizorom, a zatim ga predaju Ministarstvu obrazovanja na odobrenje. Centar pokazuje učeničke

radove koji su ponekad na nivou magistarskog stepena. Trošak nije veliki i u velikoj mjeri je pokriven od strane države.

'Dječja palata' u Kini primjenjuje veoma različite i visoko uspješne alate za identifikaciju putem podsticanja djece u osnovnoj školi, koji se oslanjaju na dječju motivaciju i interes za uspjeh. Svaka 'palata' je velika kuća sa sobama punim aktivnostima. Neka djeca vježbaju na igralištu, dok se druga zanimaju kaligrafijom, pozorištem lutaka, naučnim laboratorijama, muzičkim sobama, itd. Pravila su jednostavna. Oni koji žele da dublje izučavaju izabrani predmet moraju da naprave ugovor da će dolaziti na određeni broj časova. Ako ne dolaze na časove (bez dobrog razloga) ne mogu da nastave dalji dolazak. Neki učenici dolaze godinama i postižu standarde koji ostavljaju bez daha u njihovim izabranim poljima. Nastavnici su ekstra plaćeni za ovaj posao, u kojem, kako oni kažu, izuzetno uživaju.

### **Emocionalno stanje nadarenih**

Nema pouzdanih naučnih dokaza koji pokazuju da izuzetno nadareni sami po sebi imaju emocionalne probleme, ili da neadekvatno obrazovanje rezultira delinkventnim ponašanjem. Nasuprot tome, Američka metaanaliza ukazuje na nisku inteligenciju i probleme s pažnjom, kao put prema delinkvenciji (Maguin i Loeber, 1996). Istraživači koji opisuju nadarene kao djecu koja imaju emocionalne probleme, obično uzimaju njihove podatke sa klinika iz studija slučajeva, gdje je populacija samoselektirana i gdje se ne mogu uraditi upoređivanja sa drugom jednako nadarenom djecom (Silverman, 1993.; Gross, 1993).

Jedan Američki istraživač je napisao: "Poput druge djece, problemi sa kojima nadareni učenici dolaze na savjetovanje, obično proizilaze iz odnosa u porodici". Nije bilo značajnijih razlika kada su u Americi tipovi i stepeni problema u ponašanju bili upoređeni kod nadarene i nenadarene osnovnoškolske djece. Čak bi se moglo reći da nadareni moraju biti emocionalno jači zbog postizanja takvih rezultata.

### **Specifični pritisci**

Nadarena djeca ponekad imaju dodatni pritisak od strane nastavnika i roditelja da budu stalno uspješna na ispitima, posebno u izazovnim intelektualnim, umjetničkim i emocionalnim aktivnostima (Freeman, 1997). Nijedan pojedinac ne može biti uspješan na visokom nivou svo vrijeme. Strah od neuspjeha i osjećaji neuspjeha i razočarenja očekivanja drugih ljudi, vjerovatno se mogu razviti sa mogućim negativnim emocionalnim konsekvencama za čitav život.

## **Društveni život**

Određeni pritisci koje nadareni mogu iskusiti, obično dolaze od reakcija i očekivanja drugih ljudi. Na primjer, iako se od nadarenih može očekivati da su isuviše pametni da uživaju u normalnim odnosima sa običnim ljudima, u većini slučajeva, što je bio veći koeficijent inteligencije kod mladih, oni su imali bolje društvene odnose (Leishout, 1995; Boncori, 1996). Ono što je sigurno, jeste da nadareni mogu patiti zbog odnosa od strane odraslih koji prave grešku u vezi procjene sposobnosti djeteta.

Problem koji svaki talentovani učenik u odjeljenju mješovitih sposobnosti mora riješiti, je socijalizacija sa manje nadarenim drugarima. Ovo zahtijeva izuzetnu zrelost i društvene vještine, jer u određenim trenucima treba da bude pokazan visok nivo individualnosti, a u drugim, konformizam prema društvenim normama. Webb (1993) pronalazi da nadarena djeca mogu ponekad praviti društvene probleme: "Oni često ponavljaju i intenzivno pokušavaju da organizuju ljude i stvari i u potrazi za konzistentnošću, ističu 'pravila' koja oni pokušavaju da primijene na drugima. Oni često izmišljaju igre i onda pokušavaju da organizuju njihove drugare. Bez obzira na okruženje, tenzije se lako dižu između nadarene djece i njihovih vršnjaka".

## **Popularnost**

Istražujući emocionalno prilagođavanje nadarenih preko intervjua jedan na jedan u Njemačkoj, Rost i Czeschlik (1994) su upoređivali odgovore 50 visokih IQ-a sa 50 prosječnih IQ-a prosječne djece. Njihov zaključak je bio da su se bolje prilagodila prosječna djeca. Međutim, kada su kasnije radili istraživanje kod osnovnoškolske djece mješovitih sposobnosti, pronašli su da su djeca sa visokim IQ bila najpopularnija.

Nadareni učenici vide sebe kao manje popularne, iako imaju uspješniju i veću kontrolu svog života.

## **Efekat etiketiranja**

Postoji kulturna razlika na koji način djeca reaguju kada ih etiketiraju kao nadarene. U Hrvatskoj, Koleserić i Koren (1992) su eksperimentisali sa efektima javnog etiketiranja najboljih 10% učenika starosti 11 godina iz 14 škola, kao nadarenih. Ovo je bilo bazirano na 4 testa kognitivne sposobnosti. Potom su upoređivani sa neetiketiranom djecom mješovitih sposobnosti, koji su bili kontrolna grupa, a niko od te djece nije bio u nekom posebnom programu. Odabrani učenici su češće osjećali od njihovih nastavnika i roditelja da etiketa 'nadaren' sa sobom nosi opasnost za razvijanja njihovih ličnosti i takođe se nisu slagali sa mišljenjem odraslih da bi trebalo ići u odvojene škole.

Američki mladi koji su bili u predkoledžu u programima za nadarene, imali su najveće samopoštovanje onda kada je pažnja bila fokusirana na njihove talente (nadarenosti), a najmanje samopoštovanje onda kada su bili fokusirani na personalne odnose.

U Izraelu, takođe, većina djece u nacionalnom istraživanju posebnih odjeljenja za nadarene, osjećali su da je etiketa 'nadaren' povećala njihovu samouvjerenost (Shahal, 1995).

Etiketiranje, izgleda, ima efekat pritiska na djecu da se njihov život svodi na stalno nastojanje da postiču velika postignuća. Taj pritisak je naročito izražen kod one djece koja su pogrešno etiketirana i koja nisu mogla ispuniti ambicije svojih roditelja. Kao rezultat toga i sami roditelji mogu imati emocionalne probleme, bilo da imaju osjećaj neadekvatnosti, ili zbog pokušavanja da dobiju društvenu prednost preko svog djeteta.

Bilo koji problemi, koji već postoje u porodici, mogu biti pojačni kada se u porodici nalazi neobično dijete (Freeman, 1993).

### **Isuviše talenata**

Iako neki mladi ljudi imaju posebne talente i mogu da vide pravac svoje karijere potpuno jasno, postoje i drugi mladi ljudi koji samo liče na one koji imaju potencijal da urade skoro bilo šta na visokom nivou. Problemi kod onih koji posjeduju nadarenost da urade veliki broj stvari izuzetno dobro, narastaju kada treba napraviti izbor profesije. Tu je potrebna vješta pažnja kako bi se pomoglo mladim ljudima da donesu najbolju odluku u toj situaciji.

Problemi izbora profesije mogu biti teži za višestruko talentovane nego za druge učenike. Na primjer, do svoje sedamnaeste godine jedan visokotalentovani dječak u Freemanovom primjeru, zaradio je stepenovani nivo muzičkih kvalifikacija, ali je, takođe, imao i 4 odlične ocjene iz nauka. Njegova dilema bila je da li da studira muziku ili medicinu. Posle velikog razmišljanja odlučio se za medicinu. Vremenom je uvidio da ima veoma malo zajedničkog sa svojim drugarima studentima medicine. Kao doktor, toliko je žalio za muzikom, da je napustio medicinu. Pošto je izgubio godine muzičke prakse, on je umjesto izvođača, postao muzički agent.

Specijalno stručno vođenje profesionalno usmjeravanje za ovu djecu treba započeti ranije, ako je moguće čak i u osnovnoj školi.

### **Kako obrazovati nadarene Učionice mješovitih sposobnosti**

Idealno bi bilo u podučavanju učenika mješovitih sposobnosti, pratiti istu temu na različitim dubinama, ali mnogi nastavnici imaju prirodnu tendenciju

da nivo predavanja usklade sa srednjim-prosječnim nivoom sposobnosti. Bistvo dijete, koje čeka da odjeljenje shvati ono što je njemu već poznato, mora da ubija vrijeme svaku put i svaki dan. U realnosti postoji veoma malo istinskog podučavanja mješovitih sposobnosti.

‘Normalna’ učionica je prilično struktuirano mjesto, koje može obezbijediti aktivnosti s kojima će nastavnik pokušavati da navede učenika da poboljša znanje i osnovne vještine. Ali, osim jedinstvenosti i potencijalnog obogaćivanja, nadarenost koja se nalazi u razredu može imati i rizik konformizma. Nadarenim učenicima je često manje prijatno od drugih, ukoliko postoji rigidna nastavna struktura i ograničeno uključivanje učenika (Freeman, 1991).

## **Dosada**

Dijete sa radoznalim i brzim umom može patiti od od dosade u nediferenciranoj učionici. Na osnovu upitnika koji su radili Feldhusen i Kroll (1991.) o njihovim stavovima po pitanju škole, dolazimo do zaključka da iako su nadareni normalno započinjali školu sa pozitivnim stavovima, oni se češće žale na dosadu, često zbog nedostatka odgovarajućeg izazova. U sličnom američkom istraživanju (učestvovao 871 akademski nadareni učenik identifikovan putem IQ-a i školskih ocjena) postavljeno je pitanje da li osjećaju izazove na njihovim časovima (Gallagher, 1997). Odgovor je bio da se to samo dešava na matematici i posebnim časovima za nadarene. Istraživači su takođe naveli i evidentnost nedostatka diferenciranog podučavanja u američkoj učionici.

Dosada može demoralisati svako dijete. Da bi se oslobodili ovog neprijatnog iskustva, mladi ljudi mogu pobjeći u dnevno sanjarenje, ili se namjerno ponašati nemirno; ili, kada su konstantno suočeni sa zadacima koji su prelaki, oni mogu praviti sopstvene izazove poput testiranja postojećih pravila (Kanvsky, 1994). Glavni problem onih koji doživljavaju da je učenje isuviše lako, jeste taj da oni, možda, nisu naučili disciplinu učenja, zbog čega će platiti cijenu kada se suoče sa naprednijim poslom.

Drugi način mogućeg rješavanja problema dosade, jeste ‘trostruki problem’, koji je Freeman identifikovao preko samoizvještaja. Da bi izbjegli dosadu slušanja nastavničkih ponavljanja, učenici koji prihvate informaciju prvi put, razvijaju tehniku mentalnog isključivanja za drugo i treće ponavljanje, a onda ponovo uključe za sljedeću novu tačku koja u sebi sadrži značajne mentalne vještine iz nekoliko psiholoških područja. Dok ova tehnika teče glatko, oni mogu promašiti dijelove lekcije, a nastavnici mogu potcijeniti njihove sposobnosti. Razumljivo je da to izgleda konfuzno, jer dijete djeluje izuzetno bistvo, a očigledno ništa ne uči. Kao sve navike i ova će biti uporna,

pogotovo ako započne rano. Neki od visokointeligentnih mladih ljudi u Freemanovom istraživanju nisu pažljivo slušali šta su drugi ljudi govorili i često su tvrdili da su bili ometani višim mislima.

### **Neispunjeni talenat**

Zbog njihove brzine i stila učenja školska iskustva za nadarene učenike su često drugačija od iskustva obične djece. U pokušaju da se prijatelje sa drugim učenicima u odjeljenju mješovite sposobnosti, ovakvi učenici mogu pokušati da sakriju svoju izuzetnost.

Izraelska evaluacija od strane Butler-Por (1993.) pronalazi da kada nastavnička očekivanja nisu bila visoka, postignuće kod potencijalno talentovanih bilo je skriveno u jedva nadprosječnom školskom rezultatu. Takođe, pronađeno je da je razlog za slabije postignuće ležao u nedostatku podsticaja za učenje. Emerick (1992.) je identifikovao šest faktora koji to mogu ublažiti:

- Ohrabrivanje vanškolskih interesovanja,
- Rad sa roditeljima,
- Koordiniranje ciljeva u vezi sa akademskim postignućem,
- Poboljšavanje nastave u učionici i poboljšavanje kurikuluma,
- Savjetovanje nastavnika i
- Savjetovanje koje vodi prema personalnim promjenama kod učenika.

Emocionalni problemi, ili neadekvatni materijali i sadržaji koji se uče mogu voditi svako dijete prema neuspjehu. West (1991.) je proučavao živote deset čuvenih vizuelnih mislilaca, uključujući Ajnštajna, Edisona i Čerčila (svi oni su imali neuspjeh u školi). On je prezentovao razvojno neurološko istraživanje koje je pokazivalo povezanost između vizuelnog talenta i verbalnih teškoća i zaključio da se vizuelno talentovani mogu suočiti sa određenim problemima učenja u normalnim učionicama, gdje je podučavanje linearno (jedna činjenica slijedi drugu u određenom nizu). Iako nije naveo kako ovakva djeca mogu prevazići ove poteškoće, obezbijedio je priznavanje tih teškoća od strane nastavnika.

### **Forme ubrzavanja**

Termin 'ubrzanje' različito se razumije. Za većinu, to je preskakanje razreda, ali za neke istraživače može da znači individualni podsticaj bilo koje vrste, koji čini da učenici brže savladavaju gradivo. Mnoge različite forme ubrzanja sumirane su na koristan način od strane Montgomery (1996):

- Rani ulazak u novu fazu obrazovanja, od jaslica pa nadalje,
- Preskakanje razreda jednu ili više godina (u Americi može biti 5 godina),

- Predmetno ubrzanje sakupljanjem naprednih učenika za posebne predmete,
- Vertikalno grupisanje odjeljenja koja imaju širok opseg učeničke starosti, tako da mlađi mogu da rade sa starijima,
- Kursevi izvan škole koji daju dodatne časove iz predmetnih područja,
- Dijete iz osnovne škole može da prati kurs srednje škole, itd,
- Zbijanjem (kompaktiranjem) učenja normalni nastavni program je kompletiran za jednu trećinu vremena,
- Samoorganizovano učenje koje rade pojedini učenici dok ostatak razreda 'sustiže' informaciju,
- Mentorski rad sa ekspertom iz određenog polja, možda nastavnikom ili osobom izvan škole i
- Dopolisni kursevi.

Najeftinija, najlakša i najuobičajenija forma je prebacivanje bistrog djeteta u stariji razred, takozvano preskakanje razreda. Uprkos američkom mišljenju da ubrzanje može činiti dobro, nastavnici i roditelji se u mnogim zemljama tome opiru. Možda ovo nepovjerenje postoji zato što se misli da je ubrzanje suprotno predstavi zdravog društvenog razvoja i možda je slično nepovjerenju prema istraživačkim rezultatima koji govore da velika odjeljenja nemaju efekta na učenička postignuća.

Glavni problem preskakanja razreda je da se dijete 'požuruje' i da ono možda nije psihički ili emocionalno dovoljno zrelo da se uklopi sa starijom djecom u novom razredu.

U Kini škola može uzeti dijete bilo kojeg doba u bilo koji nivo obrazovanja, sve dok dijete prolazi ispite za taj nivo. Postoji čak i nastava za djecu staru 12 godina koja mogu pohađati dva kineska tehnička univerziteta.

Skoro sva istraživačka evidencija kojom se promovise korist ubrzanja, zasnovana je na studijama unutar Američkog obrazovnog sistema, gdje je podučavanje sporije i manje diferencirano u odnosu na Evropu.

U Britaniji, ne samo da je moguće ubrzati djecu unutar škole, već i postaviti učenike u dodatno ubrzanje preko institucija visokog obrazovanja.

Izrael, takođe, ima sistem obezbjeđivanja naprednih učenika sa vanrednim pristupom visokom obrazovanju.

Njemačka koristi formu diferenciranog podučavanja od strane škole. Svaki tip škole ima različite ciljeve, poput tehničkih ili akademskih.

Uspjeh ubrzanja u školi umnogome zavisi od konteksta u kojem je ubrzanje urađeno (fleksibilnost sistema).

Značajno istraživanje u ovom području uradili su Stanly i Benwo koji su snažno zastupali stanovište da ubrzanje 'poboljšava motivaciju i obrazovanost nadarenih učenika' i da je strah od emocionalnih i socijalnih problema uveliko pretjeran. Oni priznaju da ubrzanje (u bilo kojoj formi) nije prikladno za svu



djecu i navode faktore koji se moraju uzeti u obzir kada se razmišlja o ovakvoj radnji. Treba ubrzavati kada:

- nema pritiska za ubrzanjem;
- učenik je u prvih 2% po pitanju inteligencije;
- kada se nastavnik osjeća pozitivno po tom pitanju;
- kada se roditelji osjećaju pozitivno po tom pitanju;
- učenik je napredan u predmetnom području;
- učenik je emocionalno stabilan;
- učenik razumije u šta je uključen i
- učenik želi da bude ubrzan.

## **Školska politika**

Školska politika za njene najbistrije učenike ukazuje na to kako se škola odnosi prema različitim obrazovnim zahtjevima za svu djecu.

Praktični aspekti sumirani su u dvije glavne tačke u vezi sa politikom koju škola može primjeniti kako bi ohrabrila rezultate visokog nivoa kod nastavnika i kod učenika:

**Predanost direktora.** Stav koji izražava direktor po pitanju obrazovanja najbistrijih učenika u školi trebao bi da obezbijedi podsticaj za nastavnike. Umjesto da nude mnoge kvalitetne namjere, direktori moraju da obezbijede praktičnu podršku u raspoređivanju školskih mogućnosti, poput fleksibilnosti kod rasporeda časova, reakcije na nivo buke u učionici, kvaliteta i kvantiteta završenog rada i stavova prema roditeljima. Uticaj direktora obezbjeđuje ohrabrenje i podršku za kurikularne i nastavne inovacije.

**Pristup cijele škole.** Cjelokupno školsko osoblje trebalo bi da bude uključeno u prezentovanje školske politike. Ako potencionalno nadarena djeca provode vrijeme sa nezainteresovanim nastavnicima, umjesto sa onima koji su motivisani da im pomognu, neće biti dovoljno ohrabrena da krenu naprijed. Nastavnici bi trebalo da budu svjesni njihovih vlastitih stavova prema nadarenim učenicima. Nastavnike treba podsjetiti da škola mora da ispoštuje sve potrebe njenih učenika i da potencijalno nadarenim učenicima treba obezbijediti interakciju na višem nivou izazova.

Korisno je imati jednog ili dva člana osoblja koji mogu djelovati kao koordinatori za talentovane. Ova se uloga može vidjeti kao komponenta školskog obavezivanja prema njenim nadarenim učenicima, nadgledanja i evaluacije obrazovanja koje primaju.

Jasno je, iz istraživanja, da ovakvo obrazovanje mora biti podržano od strane odgovarajuće usavršenih nastavnika, informisanih roditelja i samih učenika. Podaci ukazuju na izuzetne beneficije koje se dobijaju fokusiranjem na određenu obrazovnu podršku za nadarene učenike.

Potencijal visokog nivoa može se razvijati u školama preko ova dva malo preklapajuća puta:

- **Diferencijacija** – prikladno prilagođavanje kurikuluma, sadržaja i karakteristika učenika.

- **Individualizacija** – gdje učenik ima veću odgovornost za sadržaj i brzinu vlastitog obrazovnog napredovanja. Ovdje se od djece traži da nadgledaju sopstveno učenje.

Iznad svega, ne može biti prikladnog obrazovanja za nadarene bez dovoljnog obezbjeđivanja materijala za učenje i podučavanje. Ovo je naročito važno za učenike koji nemaju pristup tim stvarima izvan škole. Dominantno, sadašnje istraživanje u obrazovanju nadarenih ukazuje na interakciju između dječjeg potencijala i podrške koja taj potencijal razvija. Bez ovog dinamičkog elementa, vraćamo se starim idejama fiksiranih sposobnosti i inteligencije.

### **Nastavnici i nadareni učenici**

Suočeni sa učenicima koji brzo rezonuju i apsorbuju informaciju, postavljaju pitanja, pronalaze probleme, obezbjeđuju kreativna rješenja i uspješno se suočavaju sa konceptima i apstraktnim idejama odmalena, neki nastavnici mogu da se osjećaju nelagodno. Nastavnik ne mora da bude prepun znanja da bi radio sa nadarenom djecom, umjesto toga on treba da bude zainteresovan i voljan da uči sa svojim učenicima. Svi nastavnici mogu ponuditi podršku i ekspertizu svojim nadarenim učenicima. Može se očekivati da će nastavnici sa pozitivnim stavom prema nadarenim učenicima biti efektivniji.

Delikatan problem u vezi s nadarenima je kako ih prepoznati, kako raditi sa njima u razredu, odnosno, kakav nastavnik radi sa (nadarenim) učenicima. Logično je da nadaren nastavnik može prepoznati i podsticati nadarenog učenika. Nenadaren nastavnik ne može prepoznati nadarenog učenika. Ako ga prepozna kao posebnog, nerijetko ga opaža i definiše kao 'smetnju i problem', jer mu takav učenik remeti 'ustaljeni red'.

Osim toga, 'šablonizirani nastavnik' ne uspijeva kreirati 'individualizirano-nadareni školsko-didaktički pristup' koji bi zadovoljio i potencirao razvoj otkrivenih i prikrivenih potencijala (M. Valenčič - Zuljan, 2002).

Postoji poveliki spisak slavnih imena koje su njihovi nastavnici ocijenili kao neuspješne, a koji su svojim 'nadstandardnim djelima' obilježili svijet nauke, umjetnosti i sporta. Treba reći da postoje i svijetli primjeri nastavnika koji prepoznaju i nagrađuju posebnost.

Zanimljiv je jedan događaj koji se desio u riječkoj gimnaziji:

Učenici trećeg razreda gimnazije pisali su pismeni zadatak, kojem je cilj bio da se utvrdi kvalitet izražavanja učenika, stil, gramatika i korektnost

književnog jezika. Tema zadatka bila je **‘Šta je hrabrost?’** Jedan, inače vrlo dobar učenik, mučio se gotovo cijeli čas i sve što je napisao nervozno je pokidao i zgužvao, a to je značilo ‘ne valja ništa’. Pritisnut vremenom, on odlučio da će ipak zadovoljiti formu, a osim toga činilo mu se hrabrim i kreativnim da napiše sljedeće: **“Hrabrost je ne napisati ništa”**. Predao je nastavnici svoju svesku potajno se nadajući pozitivnoj ocjeni. Njegova nada proizlazila je iz prethodnih ugodnih iskustava s tom nastavnicom (između ostalog, njen izgled i način oblačenja učenici su proglasili ‘otkačenim’). Nakon dvije nedjelje, koliko je nastavnici trebalo da pročita i ocjeni radove učenika, ‘hrabri’ učenik je s nestrpljenjem čekao ocjenu. Nastavnica je podijelila sveske, a učeniku koji je napisao samo jednu rečenicu dala je ocjenu odličan, uz komentar: **“Budi uvijek hrabar; hrabri su posebni i to mi se sviđa”**.

Ovaj događaj pokazuje da je nastavnica prepoznala posebnost ovoga učenika i da je tu posebnost nagradila (pa čak i ukoliko je ta posebnost, možda, mogla značiti provokaciju). Reakcija ove nastavnice je pohvalna, jer je prihvatila ‘nestandardni’ način rada. To prihvatanje možemo protumačiti njenom emocionalnom pismenošću. Da je ovakav zadatak urađen kod nastavnika nesenzibilnog na posebnosti, vrlo je vjerovatno da bi se dogodilo sljedeće:

- negativna ocjena, a ubuduće
- strožiji kriterijum ocjenjivanja (uz snažnu dimenziju 'osvete' koja proizlazi iz pozicije tj. iz autoriteta)
- stvaranje 'slučaja' od ovoga učenika s konsekvencama koje 'slučajeve' obično prate.

Osim ‘emocionalno pismenih’ nastavnika, postoje i ‘emocionalno nepismeni’ nastavnici koji ‘tupo’ reaguju na reakcije (nadarenih) učenika stvarajući od posebnosti slučajeve s negativnim predznakom.

Jedan sasvim drugi ‘slučaj’ se dogodio u istoj školi iz istog nastavnog predmeta, ali kod drugog nastavnika (za kojeg možemo reći da je emocionalno nepismen u odnosu na posebnosti):

Odlična učenica drugog razreda gimnazije koja je i u osnovnoj školi pokazivala poseban interes za književnost, i koja je uspješno učestvovala na relevantnim takmičenjima, ‘usudila’ se da čita literaturu koja nije na popisu obavezne lektire drugog razreda. Svoju radoznalost čitanja ‘unaprijed’ i ‘neobaveznog’ čitanja, pokazala je pri analizi obaveznih dijelova lektire. Njena nastavnica burno je reagovala komentarišući kako se učenica uopšte usudila da čita unaprijed, i to posebno one pisce koji su, prema procjeni nastavnice, ‘jako teški i nerazumljivi za dječji um’. (radilo se o Tolstojevoj Ani Karenjini). Burna reakcija nije ostala samo na verbalnom ‘osvećivanju’, već je ‘slučaj’ bio predmet rasprave na Nastavničkom vijeću u smislu ‘šta uraditi s neposlušnom učenicom, koja uvijek nešto pita i time ometa normalan rad u razredu?’. Ovu učenicu odjeljenje je prozvalo ‘trkačica’, što je rezultiralo njenom priličnom socijalnom izolovanosti u odjeljenju.

Naime, prema nekim studijama nastavnici uspijevaju da identifikuju tek mali broj nadarenih učenika, dok ostale ne zapažaju kao nadarene. Uz to, neki istraživači (P. H. DeLeon, G. R. Vanden Bos, 1985.) navode činjenicu da mnoga djeca koja su identifikovana kao nadarena, nisu realizovala svoje intelektualne potencijale, niti su postala dio brige društva.

Intenzivne rasprave o zanemarenosti nadarene djece sprovode se tek posljednjih desetak godina. Doneseni su zakoni po kojima su škole obavezne da brinu o nadarenim učenicima kao učenicima s posebnim potrebama. Međutim, i danas se, nerijetko, kada se povede razgovor o nadarenim učenicima, najčešće iskazuju suprotna mišljenja. Jedni zastupaju mišljenje da ionako ne možemo u postojećim prilikama mnogo da učinimo, a riječ je o učenicima koji su i tako 'pametni', pa će se snaći. Drugi smatraju da su takvi učenici nametljivi, skloni ometanju nastavnika i druge djece u radu.

Opravdano je upitati se zašto mnoga nadarena djeca ne uspijevaju da razviju svoje potencijale? Odgovore je moguće potražiti u činjenici da ne postoji dovoljno brige ne samo u porodici, nego i u školi koju možemo smatrati izvorom nedovoljne brige i nasilja nad djecom, gušenja slobode, sigurnosti i prava na posebnost.

Emocionalna neosjetljivost i izostanak tolerancije, autoritarna praksa, te niz kazni, vidljivih ili nevidljivih, koje se u školi primjenjuju važni su razlozi što se neka djeca u školi osjećaju loše i pokazuju strah od škole i nastavnika. S pravom se može reći da su mnoge škole 'opasne' škole upravo s obzirom na posljedice koje nastaju usljed emocionalne neosjetljivosti za različite probleme i potrebe (nadarene) djece.

Nadalje, pokazalo se da različite pedagoške koncepcije (teorijske i praktične) 'usmjerene na dijete' nije jednostavno, a često nije ni moguće, oblikovati u cjelovit i djelotvoran 'pedagoško-didaktički sistem' koji će biti blagonaklon prema svim učenicima.

Ovdje je važno naglasiti da je emocionalna djelotvornost nastavnika, u smislu njegove profesionalne ili pedagoške kompetencije, određena ciljem njegovog djelovanja i da je ta vrsta emocionalne djelotvornosti uslov razvijenosti ličnih emocionalnih kompetencija koje nastavniku omogućavaju produktivan život u privatnom smislu. Drugim riječima, emocionalno nepismena osoba ne može biti uspješan nastavnik.

Emocionalno pismen nastavnik će razumjeti drugačije pristupe i podsticati ih. Nažalost, malo je nastavnika koji odrađujući svoj posao daju podršku 'čudnim' učenicima. Usljed (auto)cenzure, nastavnici najradije rade 'prema zahtjevima sistema', a sve van toga smatraju opterećenjem. Ovdje se nameće pitanje: "U ime kojeg 'mandata' je dozvoljeno gušenje posebnosti i zatvaranje u (opšteprihvaćene) standarde?" Nadarenost je izvanstandardna pojava i takvu je treba prihvatiti. Sistem školstva u budućnosti trebao bi da bude usmjeren na pojedince i pomaganje učenicima u pronalaženju svojih talenata.

Našim nastavnicima nije lako kada se suoče sa nadarenim učenicima. Trenutno, u ovakvom obrazovnom sistemu imamo situaciju da u pojedinim odjeljenjima ima 25-30 učenika. Od toga 1 ili 2 učenika u prosjeku imaju prilagođeni program i individualni pristup, a sa ostalima se radi kao sa prosjekom. Dakle, skoro da nema talentovanih i nadarenih učenika i posebnih-prilagođenih programa. To je trenutno činjenica i treba je prihvatiti, ali ne zauvijek i ne kao pravilo. Kako to promijeniti i nadarene učenike izdvojiti kroz odgovarjuće slobodne aktivnosti, tako da dobiju i službenu podršku, a ne samo podršku nastavnika koji su entuzijaste i koji na svoju ruku pokušavaju da usmjere takvu djecu sa ciljem da im pomognu da njihova kreativnost dođe do izražaja?

S obzirom da naši nastavnici nisu edukovani da na pravi način otkriju talente i vrstu inteligencije kojoj pojedini učenik pripada, trebalo bi da određene stručne službe (npr. pedagoško-psihološke službe u školama) obave potrebna testiranja i uoče-izdvoje učenike s visokim IQ, a zatim obave dodatna testiranja, kojima bi se utvrdile sklonosti i način razmišljanja u vezi sa pojedinim područjima. Tada bi se mogle formirati grupe učenika prema interesovanjima i sposobnostima. Uz sve to treba da postoji i stručna metodika za nadarene (metodski priručnik sa uputstvima i primjerima kako raditi sa nadarenom djecom). Podrazumjeva se da se moraju edukovati i nastavnici koji to žele da rade kao svoju slobodnu aktivnost. Na kraju to uključuje materijalnu i tehničku podršku sa nastavnim sredstvima i pomagalima.

#### **Izvori:**

**OFSTED Reviews of Research** – Educating the Very Able – Author: **Prof Joan Freeman** (1998)

**Adey, P.** (1991), "Pulling yourself up by your own thinking", *European Journal for High Ability*, 2, 28-34.

**Adreani, O. D. & Pagnin, A.** (1993), "Nurturing the moral development of the gifted", in K.A. Heller, F.J. Monks & A.H. Passow, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

**Arnold, K. D. & Subotnik, R.F.** (1994), "Lessons from contemporary longitudinal studies", in R.F. Subotnik, & K.D. Arnold, (Eds.) (1994) *Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. New Jersey: Ablex Publishing.

**dr. sc. Marko Mušanović, red. prof., dr. sc. Sofija Vrcelj, izv. prof. ,dr. sc. Jasminka Zloković, doc.** "Emocionalna pismenost učitelja i razvoj nadarene djece u školi" Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

Ivica STANIĆ<sup>1</sup>

## MARKIRANJE S NASTAVE – SLOŽEN SOCIOLOŠKI I PEDAGOŠKI FENOMEN

*Strah i smjelost su polovi istog pretjerivanja.  
Strah pretjeruje u opasnosti, smjelost u sigurnosti.*  
Edvard Kocbek

**Rezime:** U radu je definisan pojam bježanja učenika s nastave, njegovi uzroci i posljedice, ukazano kako ga treba rješavati, a usporedbom rezultata dvaju istraživanja ukazano na stalan trend rasta i sve složenije posljedice na vaspitno-obrazovnom planu, formiranju mlade osobe, usvajanju raznih oblika društveno neprihvatljivog ponašanja. Prikazani su odgovori učenika i njihovih profesora o razlozima, motivima i uzrocima koji mladu osobu potiču na odlazak s jednog i više nastavnih časovi ili cjelodnevnog nastave, gdje provode vrijeme dok su u bijegu, zatim su navedeni odgovori učenika što treba mijenjati da oni manje bježe s nastave. Kako spriječiti bježanje s nastave, a time i prateće negativne pojave. Autor razlikuje bijeg zbog straha od negativne ocjene od bijega radi zadovoljavanja nekih ličnih potreba. On je protiv primjene strogih sankcija i zalaže se za dogovorno rješavanje problema, uz primjenu vaspitno-pedagoških i korektivnih mjera, a sankcionisanje se vrši tek kad ove mjere nijesu dale rezultate. Navedeni su rezultati istraživanja i iskustva stručnjaka, te potreba saradnje obitelji i škole.

**Ključne riječi:** Bježanje s nastave, obrambeni mehanizam, prateće pojave, školski neuspjeh,

### Uvod

Bježanje učenika s nastave ima stalan trend rasta i već je doseglo zabrinjavajuću razinu. Ono je postalo naša stvarnost. O složenosti fenomena kao sociološke, psihološke i pedagoške pojave svjedoče statistike. Imamo dovoljno znanstvenih spoznaja i relevantnih pokazatelja dobivenih istraživanjem o uzrocima i posljedicama, koje se očituju negativnim postignućima učenika na

<sup>1</sup> Mr. sc Ivica Stanić, Rijeka, Hrvatska

vaspitno-obrazovnom planu, čvrstoj povezanosti s poremećajem ponašanja, raznim devijacijama, delinkvencijama, nasiljem, zlostavljanjem, porastom maloljetničke skitnje, pa i vršenjem kaznenih djela. Na kraju školske godine, tokom intenzivne provjere znanja učenika i zaključivanja ocjena, markiranja učenika su najbrojnija. Iako su u većini škola provedena istraživanja, a postoje i sadržajne procjene problematike, nedostaju nam kvalitetni programi prevencije, koordinirana, stručno i zalački vođena aktivnost na svim razinama od školske, preko općinske i županijske do državne. Aktivnost mora biti cjelovita i sveobuhvatna, istovremeno vođena na smanjenju opravdanih i neopravdanih izostanaka s nastave, a ne samo bježanja s pojedinih nastavnih časovi i/ili cjelodnevne nastave. Škola je nemoćna sama uhvatiti se u koštac s tim problemom, obitelji još manje, jer većina uzroka tom fenomenu nalazi se upravo u obitelji i školi. Nitko ne bježi iz sredine koja je ugodna, topla, koja ga s povjerenjem prihvaća, voli i razumije. Roditelji su nerijetko sudionicima i podržavateljima neopravdanog izostajanja s nastave, jer ih dijete dovede u situaciju da mu napišu lažnu ispričnicu, ili da dobije neopravdane izostanke i bude isključeno iz škole i redovno se opredjeljuje za ovo prvo. Profesori su preopterećeni obradom gradiva predviđenog programima i ne stignu se puno baviti problemima učenika, roditelji razmišljaju o egzistenciji obitelji, a probleme djece ostavljaju za bolja vremena. Djeca osim obveza očekuju ljubav, toplinu, razumijevanje, povjerenje. Adolescenti su opterećeni svojim razvojnim krizama, sve im smeta... Zabavu i radost nalaze u kompjutorima i igricama, a na učenje ne misle. Valja mijenjati sebe i učenike. Svako mora početi od sebe, zatim uticati na druge. Treba puno više saradnje obitelji i škola.

»U hrvatskim školama uglavnom dominira predavačka nastava. Od te nastave djeca su već pomalo umorna, frustrirana. Rezultat toga je nezainteresiranost na satovima, nedisciplina, a negdje čak i bježanje sa satova, premda je tu važno i porodično vaspitanje. Nezainteresirana djeca potiču i frustriranost nastavnika: kada vidi da je dijete nezainteresirano, pita se što i kako dalje raditi. Zato je potrebno promijeniti način rada: umjesto predavačke nastave u naš obrazovni sustav inaugurirati problemsku nastavu.« (Glas koncila br.36, od 5. 9. 2004. pod naslovom Zaslužujemo bolji obrazovni sustav nego što imamo – piše Rafael Rimić)

To su neka razmišljanja, zapažanja, prijedlozi, sugestije, pitanja... A što kažu učenici i profesori, i što predlažu, pokušali smo doznati iz odgovora na pitanja koja smo im mi i drugi istraživači postavili? Ujedno smo učenike pitali i što bi trebalo učiniti da bi se njihova bježanja smanjila, pa i prestala? Analizirali smo rezultate ranijih i novijih istraživanja, upoređivali ih. Na temelju dobivenih spoznaja pokušat ćemo iznijeti neke prijedloge kao poticaj za praćenje, razmišljanje, proučavanje, sagledavanje iskustava i rezultata istraživanja, utvrđivanje stanja u vlastitoj školi, valja modificirati i prilagoditi ta iskustva našim potrebama i mogućnostima.

## **Pojam bježanja s nastave, njegov razvoj i prateće pojave**

Pojmom bježanja učenika s nastavnih časovi obuhvaćeni su svi odlasci s nastave bez dozvole predmetnog nastavnika ili razrednog starješine. To je vrlo složena sociološka, pedagoška i psihološka pojava, ne samo po uzrocima, nego mnogo više po dugoročnim posljedicama.

Bježanje s nastave je u funkciji obrambenog mehanizma, jer učenik bježi iz prijeteće mu opasnosti od odgovaranja i dobivanja negativne ocjene. Ako se to ne ponavlja, nego se za slijedeći sat pripremi i javi profesoru da želi odgovarati, onda takav bijeg ne predstavlja neku ozbiljniju opasnost, jer je propušteno gradivo usvojio i dobio odgovarajuću pozitivnu ocjenu.

Ako, umjesto toga, nastavi bježati s nastave, kao i u slučaju da ne odlazi s nastavnog sata zbog neznanja i rizika da bude pitan i dobije negativnu ocjenu, nego zbog druženja i boravka s rizičnim vršnjacima koji puše, konzumiraju alkohol i droge, vrše nasilje nad drugom djecom, maltretiraju ih, devijantno i delinkventno se ponašaju, tada je riječ o vrlo delikatnom i složenom problemu, odnosno o multifaktorski uvjetovanom fenomenu, pa je potrebna brza psihološka intervencija, u složenijim slučajevima i uključenje na stručni tretman i korekciju ponašanja. U prvom slučaju učenik dilemu neopravdan sat ili negativna ocjena, po onoj narodnoj: od dva zla bira manje, a to je zasigurno neopravdan sat. U drugom slučaju odabrao je loše društvo, lutanje gradom, kockanje, džeparenje, nerijetko odlazak u skitnju i postupno će od njih usvojiti različite oblike delinkventnog, ponekad i kriminalnog ponašanja.

Bježanje s nastave je najčešće provocirano školskom sredinom i njezinim zahtjevima režimom, sustavom normi, dosadom na nastavi, nenajavljenim ispitivanjem i ocjenjivanjem, neizvršenim školskim obvezama, krutom disciplinom... Mnogi autori bježanje s nastave različito tretiraju. Uzelac i sur. (1999.) svrstavaju bježanje s nastave u rizično i poremećaje u ponašanju, a predelinkvenciju, kad se odnosi na tinejdžere (Uzelac, Ricijaš, 2004); kad je riječ o osnovnoškolskoj dobi, (Stanić, 1982) ga kategorizira kao razne oblike nediscipliniranosti, rizičnog asocijalnog ponašanja i poremećaja u ponašanju; (Šakić i sur. 2002) u devijantnosti, (Clark i Shields, 1997.) u delinkvenciju, a Vizek-Vidović i sur. (2003.) svrstavaju ih u markiranje i povezuju sa skitnjom, krađom, destruktivnošću... Bježanje s nastave (Teasley, 2004) povezuje sa zloporabom alkohola, droga i delinkvencijom, te drugim poremećajima.

### **Izvori, motivi i uzroci bježanja s nastave**

Razlozi izbjegavanja škole mogu biti različiti. Kod nekih mladih prisutan je strah od neprihvatanja vršnjaka, ili strah od neuspjeha u školi, te pretjeranog očekivanja roditelja, kao i njihovog kažnjavanja neuspjeha.



Neka djeca vjeruju da nemaju dovoljno potrebnog znanja, ni intelektualnih sposobnosti za završavanje odabrane škole, osobito ako su se u nju upisali pod pritiskom ambicioznih roditelja, pa izgrade lošu sliku o sebi, nisko samopouzdanje, postanu demotivirani i predaju se prije nego što su iskušali svoje mogućnosti. Stalno razmišljaju kako će iznevjeriti roditelje, izoliraju se, izbjegavaju kontakte ne samo s njima nego i s vršnjacima.

S nastave često bježe djeca koja su u obitelji maltretirana, fizički i psihički zlostavljana, koja su nesigurna, socijalno i emocionalno ugrožena, raspuštena, razmažena, nenaviknuta na red, rad i obveze, tvrdoglava, samovoljna, agresivna, ohola, nedovoljno pripremljena za školu i kontinuiran napor, saradnju, rad u grupi, te koja su prepuštena ulici i lošem društvu.

„Bježanje iz škole, može odražavati duboke frustracije različitih vrsta. Jedanput su u pitanju slabe ocjene, drugi put teškoće u kući, zatim bolest, nedovoljno razvijena pažnja i drugo. Ovdje je riječ o tome da školski život može postati izvor iritacija. Učenik može bježati sa satova ili iz škole da bi izbjegao situaciju u kojima će se osjećati ponižen, omalovažen, osramoćen i obeshrabren“ (Rakić, 1976:261).

Uzroci bježanja učenika s nastave povezani su sa strahom od škole, osjećajem vlastite nekompetentnosti za školu, tendencijom izbjegavanja školskih obveza, nezadovoljstvom

izborom škole i percepcijom neprimjerenih ponašanja nastavnika (Uzelac, Matijević, 2003).

Pedagoški neprofesionalno ponašanje nekih nastavnika (autoritarno, strogo, distancirano, subjektivno) čini nastavu neprivlačnom, a školu mrskom učenicima (Previšić, 2007; 24).

### **Bijeg iz neugode u još gore ili bijeg u ugodu**

Kad netko kaže da učenici bježe s nastave, odmah pomislimo na bjegove iz situacija koje mu čine nelagodu, izlažu riziku odgovaranja i dobivanja negativne ocjene i da ga očekuje društvo sličnih ili još većih problema, što za posljedicu ima postupno usvajanje društveno neprihvatljivog ponašanja („iz zla u gore“), što je najčešće tačno. Dosta učenika pobjegne iz straha, ali ne uključuje se u grupe bjegunaca, skitnica... nego ide na kupanje, utakmicu, šetnju s djevojkom/mladićem... Dakle, zamjenjuje neugodu ugodom. No, malo se ističu bježanja učenika, čak i sa iznimno zanimljivih časova i atraktivnih aktivnosti radi druženja, kupanja, zabave, odlaska u kafić i drugih razloga privatne naravi i ugone od kojih smo neke već naveli.

Pojedini učenici imaju prenatržen otpor prema školi, što često može biti uzrokom markiranja s nastave. Prema Brandbias i sur, (2004), Kerney i Silverman (1993.) klasificiraju raznolike oblike otpora učenika prema školi ovisno o njihovoj funkcionalnosti i definiše ih kao:

„a) izbjegavanje stimulansa koji pobuđuje negativne emocije ili *situacije vezane uz školsko okruženje*,

b) bijeg od socijalnih, averzivnih ili evaluacijskih situacij.,

c) ponašanje privlačenja pozornosti i

d) pozitivno potkrjepljenje“.

Prvoj i drugoj skupini pripadaju svi slučajevi bijega vezanih uz neku vrstu straha, poput ispitivanja i drugih prijetećih opasnosti i negativnih emocija.

U treću i četvrtu skupinu ubrajamo bjegove vezane uzugode, zadovoljenje nekih vlastitih potreba, želja, poput izlaska s djevojkom/mladićem, odlazak na utakmicu, na plažu...

Statistike pokazuju da učenici najviše bježe s nastave na polugodištu i potkraj školske godine. Dakle, u vrijeme intenzivnog ispitivanja i ocjenjivanja. Uzroke bježanja ne smijemo pripisati samo školi, jer ih ima u obitelji i drugim strukturama, pa i samom učeniku. Učenik ponekad bježi od jedne psihološko, socijalno i emocionalno neizdržive i nesnošljive situacije. Ona uvijek ne mora biti takva, ali ju učenik takvom subjektivno doživljava i iz nje bježi.

Uzroke, izvore i motive bježanja s nastave možemo svrstati u dvije velike skupine:

- unutarnji uzroci,

- vanjski uzroci.

Unutarnji uzroci izvire iz samog učenika i obično su posljedica smetnji emocionalnog, socijalnog i psihofizičkog razvoja, poremećaja ponašanja i ličnosti, mentalno nerazvijenosti...

Vanjski uzroci proizlaze iz okoline u kojoj živi i radi. Obično su provocirani školom, njenim režimom, obvezama i/ili su proizvod obitelji, okoline i šire društvene zajednice.

Otpor prema školi, koju nijesu željeli, veće obveze u srednjoj nego u osnovnoj školi, slab interes za učenje, nerijetko odvojenost od obitelji i život u drugoj sredini, novi profesori, nesnalažljivost, pojava simpatija i ljubavi ili pridruživanje kolegama i kolegicama koji često bježe iz škole, njegove razvojne potrebe, adolescentske krize, izostanak roditeljskog nadzora i druge okolnosti, omogućuju mu da se na račun škole i učenja druži, zabavlja... On sve više zapušta školu, osobito kad dobije prvu negativnu ocjenu i neopravdane sate, kad ga razredni starješina oštro upozori na neizvršene obaveze i posljedice koje iz toga mogu proizaći. Izgubi svaku nadu u uspješno završavanje razreda, s društvom luta, skiće, asocijalno se ponaša, vrši razbojstva, a da bi se provodio u društvu ide u krađe, raspačava drogu, čini razna kaznena djela. Negativne posljedice štetno utiču na formiranje i oblikovanje mlade ličnosti, vode u besposličarenje, skitnju, prostituciju, igre na sreću, kockanje, razbojstvo, kažnjiva djela... Pojedinci uživaju alkohol, zlorabe droge, postaju ovisnici

o njima, o video igricama, internetu... To se može dogoditi tinejdžerima i tinejdžericama o kojima roditelji ne vode dovoljno brige, a to ni u djetinjstvu nijesu činili. Oni prvu vijest da su im sin ili kćerka napustili školu, da su se bavili nedozvoljenim aktivnostima, skitali, te da ih je policija uhitila i privela u prihvatilište za djecu i mladež, dobiju od policije ili prihvatilišta. Tada krivca traže u svakome samo ne u sebi.

Bježanje s nastave najčešće je provocirano školskom sredinom, njezinim zahtjevima, obvezama, strogim sustavom normi i propisa, krutom disciplinom, te svekolikim negativnim uticajima i sukobima među učenicima ili s profesorima, a posljedice mogu biti dalekosežne...

Uzroci i motivi bijega učenika s nastave mogu biti raznoliki, a svrstali smo ih u tri grupe:

- bijeg po nagovoru i pod pritiskom vršnjaka,
- bijeg prouzročen poremećajima ponašanja,
- bijeg koji je izazvan školskim obvezama i neuspjehom

Nagovor vršnjaka, ako nije riječ o delinkventima i maloljetnim skitnicama, relativno je rijetka i ne tako opasna pojava. Tu je najčešće riječ o odlasku na sportsku priredbu, na kupanje, u šetnju sa simpatijom i slično. Ti bjegovi s nastave su obično situacijskog karaktera, od prigode do prigode, obično ne ostavljaju složenije posljedice. Često je dostatan samo jedan razgovor, ukazivanje na loše i štetne posljedice, više nadzora i kontrole pa da ovi bjegunci više ne prihvaćaju nagovor i pritisak vršnjaka, da im se odlučno odupru i ostanu na nastavi

Bjegovi prouzročeni poremećajima ponašanja češći su, imaju složenije posljedice i teško ih je spriječiti. Besciljno lutaju, skiću, uživaju alkohol, zlorabe roge, bave se prostitucijom...

Skupina je obično sastavljena od nekoliko mladića i/ili djevojaka iz jednog ili više razreda. To je najčešće skupina dobro poznata profesorima po nasilju i zlostavljanju mlađih učenika u školi, a policiji po činjenju kaznenih djela, razbojstava, provalnih krađa, vožnje ukradenih automobila, raspačavanju droga, džeparenju i drugim delinkventnim radnjama.

Najčešće je bježanje s nastave izazvano i uzrokovano školskim strahom od negativne ocjene, sukobom s profesorom, te brojnim drugim razlozima, poticajima i uzrocima. Ponekad učenik bježi s nastave da bi se oslobodio stanja unutarne napetosti, sukoba, kriza i problema iz okoline s kojom je u sukobu, koja na njega vrši pritisak, prisilu optužuju ga, progoni... Tu je ucjena vršnjaka, strah od kazne za neki prijestup, učinjenu materijalnu štetu, prijetnja roditelja u stilu "dobiješ li negativnu ocjenu ne dolazi mi kući prebit ću te kao vola u kupusu" i slično.

Učenik se bijegom pokušava osloboditi pritiska, represije, nasilja i zlostavljanja koje nad njim vrše vršnjaci, riješiti se stanja napetosti, frustracija i drugih ugroženosti i nelagoda

## Što o markiranju s nastave misle i kaže učenici i profesori

Učenici i profesori su sudionici bježanja s nastavnih časovi i nastave u cjelini; prvi, jer to čine, drugi ih u tome pokušavaju spriječiti, pa su najpozvaniji i najkompetentniji za iznošenje uzroka, posljedica, mogućnosti prevencije i sprječavanja, te drugih okolnosti vezanih u taj fenomen. Zato smo ih zamolili za odgovore. Na žalost u Hrvatskoj nema dovoljno studija o ovom fenomenu. Većinom je riječ o parcijalnim istraživanja pa ćemo prikazati, analizirati i uporediti rezultate ranijih istraživanja s novijim da dobijemo bolji uvid u fenomenologiju, etiologiju, uzroke, posljedice, prateće pojave i druge pokazatelje, te stanje markiranja s nastave

Istražujući maloljetničku skitnju i njenu povezanost sa školskim neuspjehom i drugim problemima na području Hrvatske i BiH u 16 vaspitnih ustanova (6 osnovnih i tri srednje škole, te 7 vaspitnih zavoda, prihvatilišta i centara za vaspitanje), među učenicima koji su bježali s nastave, utvrđeno je da ih čak 54,05% ima poremećaje ponašanja (Stanić, 1978;113), a drugo ispitivanje provedeno u skupini učenika s blažim poremećajem ponašanja smještenih u Domu za resocijalizaciju u Rijeci, pokazuje da je s nastave bježalo čak 88,46% (Stanić, M.1976;120)

Na uzorku od 86 učenika dvije srednje splitske škole 2004, Ujević, A., Bjeliš, T. Franić, T., proveli su opsežno istraživanje namjernog bježanja s nastave i dobili zanimljive rezultate.

Čak 73,3% učenika i 7,4% profesora smatra da markiranje s nastave nema uticaja na školski uspjeh, a 9,2% učenika drži da čak ima pozitivan uticaj na njihov školskih uspjeh.

Samo 8,3% ispitanika nikad nije bježalo s nastave što pokazuje da je ova pojava postala zabrinjavajuća. Ispitivanjem (Stanić, M.,1976:120) je utvrđeno da je među učenicima koji bježe s nastave s poremećajima ponašanja bilo 11,54%. Zanimljivo je da za većinu bjegova čak 50,8% roditelji znaju ili uglavnom znaju. Tako, majke znaju u 40%, a katkad znaju u 45%, a očevi u 10% slučajeva znaju a u 27,5% katkad znaju, 20% ispitanika drži da ne znaju, a 20,8% ih kaže da nijesu sigurni znaju li ili ne znaju. Čak 45,8% ispitanika drži da za njihov namjerne izostanke s nastave znaju ili uglavnom znaju razredne starješine. Još čudnije je da roditelji za njihove izostanke znaju, a ipak im daju lažne ispričnice i to majka redovno čak u 40% slučajeva, a katkad u 45%. Otac to čini redovno u 10,0% i katkad u 27,5% slučajeva, dok učenici sami opravdaju 31,7% izostanaka redovno i 34,2% katkad, a razredne starješine ih opravdaju iako ih 45,8% zna ili ponekad zna da je to bijeg s nastave, a ne opravdan izostanak. Na to ih valja upozoriti, jer na taj način podržavaju markiranje s nastave (nesvjesno ili dobronamjerno zbog straha da će biti isključeni iz škole), umjesto da ga sprječavaju (Ujević i sur.,2004;24)

## Kako učenici procjenjuju i što kažu o svom bježanju s nastave

Zanimalo nas je bježe li s nastave više učenici smješteni u Domu za resocijalizaciju, ili učenici koji borave u obitelji, a zbog blažih poremećaja ponašanja i školskog neuspjeha, ovisno o školskom turnusu, prije ili poslije podne od ponedjeljka do petka, na stručnom su tretmanu u Poluinstitucionalnom tretmanu (PIT-u). Uzorak je činilo 88 ispitanika 44 iz Doma i 44 iz PIT-a. Na pitanje: „Je si li bježao s nastave potvrdno je odgovorilo 61 ili 69,3% ispitanika, od čega 38 ili 81,1% iz doma a 24 ili 54,6% iz PIT-a. Radi uporedbe s bježanjem učenika redovnih škola, evo i rezultata ispitivanje pristupa razrednog starješine izostancima učenika, provedenog u 24 odjeljenja od V. do VIII. razreda, osnovnih i iz 24 odjeljenja od I. do IV. razreda srednjih škola, kojim je utvrđeno da je s nastave bježalo 12,9% osnovaca i 11,5 srednjoškolaca (Buj i Nazor, 1994;30-31). Ovi pokazatelji dokazuju da su bježanje s nastave i poremećaji ponašanja čvrsto povezani, da uzrokuju izrazit školski neuspjeh i na kraju mnogi, ovisno o stupnju poremećaja ponašanja, delinkvencije i drugih socijalno-patoloških pojava, završe u institucionalnom ili poluinstitucionalnim stručnom tretmanu. Usto, tokom svoga školovanja jedan ili više razreda ponavljalo je 40 ili 40,9% učenika (28 ili 63,6% iz Doma, a iz PIT-a 12 ili 50,0%) Ovi pokazatelji svjedoče da bježanje s nastave rezultira školskim neuspjehom, devijantnim i delinkventnim ponašanjem. (Stanić,1982;389), samo 12,9% osnovaca i 11,5 srednjoškolaca (Buj i Nazor, 1994;30-31). Što upozorava na potrebu brze, stručne i znalačke intervencije prvog bijega, jer ponavljanje ih čini otpornim na vaspitni uticaj

Postoje brojni razlozi zbog kojih učenici bježe s nastave. Evo koje navode ovi ispitanici:

- 49,18% nisam bio spreman, bojao sam se da ću dobiti negativnu ocjenu

- 22,95% nije mi se dalo ići u školu,

- 11,48% bilo mi je dosadno na nastavi,

- 6,56% zbog nagovora prijatelja,

- 4,92% bez nekog osobitog razloga,

- 3,28% zbog sukoba s nastavnikom i

- 1,64% zbog odlaska na plažu. (Stanić,1982;390)

Zanimljivo je da nijedan ispitanik iz Doma nije bio u sukobu s nastavnikom, niti bježao zbog odlaska na plažu, ali ih je 18,92% izjavilo da im je na nastavi bilo dosadno (u PIT-u to nije nitko izjavio) a gotovo četiri puta ih je više, nego učenika iz PIT-a koji nijesu išli u školu, jer im se nije dalo (32,43% prema 8,33%). Ostali odgovori su podjednaki (Stanić,1982;390)

Vidjeli smo da je s nastave bježalo čak 81,1% učenika smještenih u vaspitnoj ustanovi i 54,6% koji su bili u poluinstitucionalnom tretmanu (Stanić, 1982:389). Glavni motiv i uzrok bježanja s nastave kod polovine učenika je strah od negativne ocjene, jer nije naučio gradivo.

Gdje obično borave i što rade nakon bijega s nastave? Evo što oni sami o tome kažu:

- 21,31% igra se u blizini škole,
- 16,39% boravi u blizini svojih kuća,
- 19,67% luta bez određenog cilja
- 14,75% bude kod svojih kuća
- 11,47% bude na školskom dvorištu,
- 8,20% odlazi u kafić,
- 3,28% bude s djevojkom i
- 4,92% ide u kino na matineju (Stanić, 1982:390)

U pogledu provođenja vremena tokom izbijanja s nastave, nema većih razlika, izuzev što su četiri ispitanika iz doma vrijeme provodili u kafiću, a samo jedan iz PIT-a i na matineju dva iz PIT-a, a jedan iz Doma. Dvojica mladića iz Doma bila s djevojkom, a iz PIT-a nije nitko.

S nastave je individualno odlazila polovina učenika i PIT-a, a s prijateljima i nekad s prijateljima, nekad sam po četvrtina, dok je gotovo polovina učenika iz Doma s nastave bježala u društvu, trećina pojedinačno, a ostali nekad sami, nekad s prijateljima. Inicijator bijega uvijek je bilo 48% učenika Doma, a 16,67% iz PIT-a, ponekad 32,0% prvih, a 16,67% drugih. U ostalim slučajevima išli su na poticaj prijatelja. (Stanić, 1982:382)

Uzroke namjernog izostajanja s nastave ispitivali su skalom sudova, a ponuđene su četiri kategorije: nikada, rijetko, često uvijek. Najčešći razlozi prikazani su zbrojem često i uvijek:

- 55,0 dogovor s prijateljem,
- 35,0% strah od loše ocjene,
- 35,0% umor,
- 34,2% kontrolni radovi,
- 23,4% neredovni rad,
- 22,5% raspored časovi,
- 20,0% nastavni sadržaji,
- 13,3% atmosfera u školi,
- 4,2% atmosfera u kući i
- 2,5% dogovor s roditeljima. (Ujević i sur.,2004; 16-17.)

Kako vidimo, dogovor s prijateljima i strah od loše ocjene, vodeći su uzroci namjernog izostajanja učenika s nastave, dok su na kraju: dogovor s roditeljima i atmosfera u kući i školi.

### **Što, po mišljenju učenika, valja mijenjati da se bježanje smanji**

Iako polovina učenika bježi zbog nespremnosti za odgovaranje i straha od negativne ocjene, na naše pitanje: „Što treba mijenjati i koja poboljšanja uvesti da bi se manje bježalo s nastave?“, dali su dosta korisnih prijedloga , od kojih donosimo samo one najzanimljivije:

- *Predavanja učiniti zanimljivijima i u nastavnom procesu više angažirati učenike,*
- *U nastavu unijeti više konkretnih prikaza, eksperimenata, vježbi, a smanjiti verbalizam,*
- *Smanjiti opseg gradiva jer „bolje je manje dobro naučiti, nego od mnogo ne naučiti ništa“,*
- *Za kraj ata ostaviti više vremena za pitanja učenika,*
- *Testiranje i ispitivanje najaviti i ostaviti dovoljno vremena za učenje, ako je cilj da naučimo a profesor provjeri i ocijeniti znanje. Stječe se dojam da ocjenjuju što ne znamo...,*
- *Prije zaključivanja ocjene učeniku dati makar dvije prilike da odgovara,*
- *korektno provoditi postojeće pedagoške mjere prema svim a koji markiraju,*
- *smanjiti količinu gradiva i ne vršiti stalan pritisak na učenike,*
- *uspostaviti kvalitetniji odnos između učenika i profesora,*
- *prema učeniku pokazati više razumijevanja, uvažavanja i poštovanja,*
- *umjesto uvjeravanja učenika da je dobio negativnu ocjenu, nabravanjem što ne zna, reći mu što zna a što još mora naučiti da popravi ocjenu i dogovoriti vrijeme kada će odgovarati i*
- *vaspitno djelovati uzorima, a samo riječima; biti iskren i istinoljubiv u odnosu prema nama.*

### **Što kažu profesori o bježanju učenika s nastave**

Da bismo dobili što potpuniji uvid, objektivniji sud i meritorniju ocjenu, kod izbora uzorka, vodili smo računa da anketom bude obuhvaćen veći broj stručnjaka (288) koji rade s djecom i mladima u različitim sredinama (veliki i manji gradovi i sela) na širem području (Hrvatska i BiH), u 16 različitim ustanova: osnovne (114) i srednje škole (94), domovi, centri za vaspitanje, prihvatilišta i vaspitni zavodi (80 stručnjaka).

Na pitanje „Zašto, po vašem mišljenju, učenici bježe s nastave?“ dobili smo odgovore:

- 54,17% plaše se da će biti pitani, a nijesu naučili gradivo,
- 30,56% nije im zanimljivo izlaganje nastavnika i
- 15,28% zbog odlaska na matineju, igru, gledanje televizije i sl.

(Stanić,1978;308)

Radi uporedbe evo i skale procjene 46 profesora iz dviju splitskih srednjih škola, izbjegavanja nastave njihovih učenika . Navodimo samo zbroj: odgovora „često“ i „uvijek“

- 96,3% *neredovni i nedovoljan rad učenika,*
- 88,9% *nedovoljna pripremljenost učenika,*

- 77,7% nedovoljna motiviranost učenika,
- 77,7% opširni školski programi,
- 77,7% strah od ispitivanja – kontrolnih radova,
- 62,9% dogovor učenika s vršnjacima,
- 51,8% raspored školskog rada (časovi),
- 44,4% dominacija obrazovnih zadataka,
- 37,0% atmosfera nastavnog rada (u školi),
- 11,1% izvannastavni sadržaji i
- 0,0% dominacija vaspitnih zadataka (Ujević i sur, 2004; 18)

I jedno i drugo ispitivanje na prvo mjesto stavljaju strah od negativne ocjene, jer se nijesu u dovoljnoj mjeri pripremili za ispit. I druga ispitivanja, uzroke nalaze u strahu od loše ocjene.

Tako je to bio i ranije. Analizirajući dokumentaciju učenika, koji su pobjegli iz škole i od kuće u skitnju u razdoblju od 21 godine (1961. do 1981. zaključno, gotovo četvrtina (24,42%) maloljetnih skitnica koji je policija privela u Prihvatnoj stanici u Rijeci, navelo je školski neuspjeh kao uzrok bijega, a 31,89% nesređene obiteljske prilike, ali i oni su doživjeli izrazit školski neuspjeh i zbog toga se sukobili s roditeljima i pobjegli. Svega 6,47% skitnica imalo je dobar uspjeh, a razlozi bijega su lične prirode (zabranjena ljubav i druženje s voljenom osobom, zabranjeni večernji izlasci, fizičko kažnjavanje i psihičko maltretiranje, nagovor poznanika da idu na more gdje će lako dobiti sezonsko zaposlenje, a kad ga nijesu dobili našli su se na ulici i slično. U nalazu stručnjaka koji su proveli razgovor i vršili obradu se u 37,22% slučajeva navodi da je riječ o problematičnoj ličnosti. (Stanić, 1983; 173)

Na osnovu dobijenih rezultata i procjene splitskih profesora (Ujević i sur, 2004; 27) istraživači zaključuju da „broj namjernih izostanaka raste proporcionalno s dobi učenika.“ I drugi važan zaključak: „U našim školama dominira predavačko-slušaćka nastava. Učenik je objekt, ne subjekt nastavnog rada.“ Nastavni programi su prenatrpani gradivom što je sigurno razlog da profesori ne mogu dovoljno angažovati učenike u nastavni proces, niti im posvetiti dovoljno pažnje i što ih „kao gusku kljukaju znanjem“, zapostavljaju vaspitno djelovanje. To je u posjeti jednoj školi uočio i Mahatma Gandhi, koji je profesore redom pitao, što koji predaje, a oni su mu navodili svoj predmet. Nasmiješio se i upitao: “Ko se bavi vaspitanjem?”

### **Posljedice bježanja s nastave**

Samo jedan bijeg nije krupan problem, jer donosi jedan neopravdan čas i ne učestvovanje u nastavnom procesu. Drugi bijeg udvostručuje posljedice, ali i povećava rizik od postupnog stvaranja trajne navike, pojave smetnji i poremećaja u ponašanju, eventualno uključenje u društvo koje učestalo bježi s nastave, besposličari, luta, skiće, vrši nasilje i destrukciju, puši, konzumira alkohol, droge, krade, delinkventno se ponaša, zlostavlja druge, vrši nasilje...



Tako bježanje s nastave može imati dalekosežne negativne posljedice. To je dio društveno-neprihvatljivog ponašanja, koje, uz slabe vaspitno-obrazovne rezultate, prati delinkvencija i negativno se odražava na formiranje i oblikovanje mlade osobe; vodi u nerad, neposlušnost, neodgovornost, skitnju i školski neuspjeh, proizvodi brojne štetne posljedice na vaspitno-obrazovnom, pedagoškom, psihološkom, socijalnom, osjećajnom, ekonomskom i ponašajnom području. Lako može prijeći u naviku, postati ustaljenom praksom reagiranja učenika na sve što mu se čini nepovoljnim u školi. Što je bježanje učestalije, to su negativne posljedice delikatnije, složenije teže, posebno kad duže traje ili je, pak, povezano s odlaskom u druga mjesta i maloljetničkom skitnjom. Tada mlada osoba lako dospije u loše društvo, počinje pušiti, konzumirati alkoholna pića, ponekad i droge, upušta se u kockanje, krađu, džeparenje, provale, razbojništva, prostituciju, dilovanje droga i činjenjem raznih kažnjivih djela. Da bi bio prihvaćen od grupe u koju je dospio, spreman je upuštati se u razne avanture, premlaćivati slabije od sebe, otimati im novac, činiti krivična djela, baviti se prostitucijom...

Bijeg traje nekoliko nedelja, pa su zaostaci u učenju veliki, često ni uz instruktivni rad se ne mogu nadoknaditi pa učenik ide na popravni ispit ili ponavljanje razreda. K tomu valja dodati posljedice neurednog života, loše prehrane, zapuštanja higijene, spavanja u parkovima, teže narušavanje zdravlja, eventualna oboljenja i zarazne bolesti "zarađene" u skitnji...

Valja naglasiti da ti bjegovi unose nemir, probleme, krizu i konflikte u porodici, te sukob na relaciji dijete-roditelj i međusobno optuživanje roditelja za propuste i postupke koji su, eventualno, uzrokovali bijeg. U nekim slučajevima učenici-bjegunci zbog počinjenih krivičnih djela, odgovaraju pred sudijom za maloljetnike, dospijevaju u vaspitno-popravne domove itd.

*Markiranje* najčešće rezultira lošim uspjehom u školi, a može biti posljedica bijega od odgovornosti, te nedovoljno izgrađenih mehanizama rješavanja problema. Karakteristično je za nedovoljno zrele osobe koje takvim kratkoročnim rješenjem, sebi štete dugoročno. Štete se očituju u socijalnoj sferi i rezultiraju slabim prilagođavanjem, izolovanošću od vršnjaka, agresijom prema drugim učenicima, te poteškoćama na emocionalnom polju: strah od nastavnika, strah od testiranja, ispitivanja, ocjenjivanja, te kroz strah uopšte i strah od škole (školska fobija).

Različiti stepeni školskog neuspjeha, od pada školskih ocjena do izrazitog školskog neuspjeha i ponavljanja razreda, u najsloženijim slučajevima i prekida školovanja, logična je posljedica učestalog bježanja i dužeg izostajanja s nastave, a devijacije, poremećaji ponašanja i delinkvencija su popratna pojava markiranja s nastave, kretanja u lošem društvu, prihvaćanja njihovih normi i oblika društveno neprihvatljivog ponašanja. Iz njih se generišu sve druge – od pušenja, konzumiranja alkohola i droga do prostitucije i kriminala. Zato treba

znati s kime se dijete druži, voditi brigu da zajedno s njima ne markira i ne priključi se lošem društvu ulice.

### **Školski neuspjeh – direktna posljedica markiranja**

Ponekad zahtjevi škole i okoline dovode učenike u nesklad s njihovim mogućnostima. Posljedica nesklada je neuspjeh u školi i nezadovoljstvo, što pridonosi pokušaju učenika za dokazivanjem na neprihvatljiv način. Takvi učenici stvaraju negativnu sliku o sebi, ponekad postanu i agresivni, skloni društveno neprihvatljivim oblicima ponašanja, kao i načinu dokazivanja posebnosti. Kada je kod mlade osobe prisutan školski neuspjeh, usporeno ili otežano napredovanje, potrebno je provjeriti ranije stečena znanja, intelektualne sposobnosti, te organizacijske sposobnosti koje mogu podržavati školski neuspjeh. Slaba školska ocjena nije jedini indikator neuspjeha, ona predstavlja odraz sposobnosti, motivacije i znanja učenika, a utiče i na njegovo zadovoljstvo, naklonost učitelja, zadovoljstvo roditelja. Modeli praćenja i školske ocjene znatno utiču i na razredno i školsko okruženje te na individualne uspjehe i motivaciju učenika. (Matijević, 2007.;285). Ako se problem spriječi u začetku, neće doći do štetnih posljedica, ako se zapuste i nagomilaju, postaju trajni i tvrdokorni na promjene

Osjećaj nesigurnosti, potištenosti, te niskog samopoštovanja, takođe utiče na učenje i školsko postignuće kao i povišen strah u ispitnim situacijama (trema). Nadalje, roditelji svojim ponašanjem, od nerealnih očekivanja do iskazivanja nebrige i nezainteresiranosti, kao i postojanje stresnih i traumatskih događaja u životu mlade osobe, takođe, mogu djelovati destimulativno i voditi ka školskom neuspjehu. Mladi imaju tendenciju za odugovlačenjem ili odgađanjem školskih ili domaćih obaveza u korist igranja ili bavljenja drugim aktivnostima.

Neke učenike neuspjeh u školi iznenadi, uznemiri pa se ne mogu usresrediti na učenje, te više razmišljaju o neuspjehu nego o zadatku. Školski neuspjeh uznemiri i čini nezadovoljnim roditelje, jer nijesu ispunili njihova nerealna očekivanja, pa se pitaju: Što se djetetu dogodilo?"

Tinejdžerima pomažu realna roditeljska očekivanja, pomoć u izradi efikasne strategije učenja, bude mu podrška ali i ostavi dovoljno prostora za samostalan izbor donošenja odluka. Tokom djetinjstva on je učio dijete odgovornosti, primjereno njegovoj sposobnosti prepuštao mu zadatke, omogućio izbor, kroz životnu realnost osamostaljiavao i pripremao ga za život.

Abigall von Buren kaže: „Ako želite da djeca stoje na zemlji, neka preuzmu dio obveza“ Što ranije počnu, prije će se osamostaliti i neće ih drugi moći nagovoriti na loše postupke jer misle svojom glavom, prosuđuju, vrše izbor, rade samostalno i odgovorno. „Ono što djeca zavole u djetinjstvu ostaće s njima do kraja života“ – kaže Kahlil Gibran, libanonski pisac.

## **Kako spriječiti markiranje s nastave i navedene negativne posljedice**

Objasnili smo bježanja učenika s nastave, razloge zbog kojih to čini, konstatovali da je to oblik poremećaja socijalnog ponašanja, koji tokom skitnje poprimi delinkventne oblike i na kraju može završiti u vaspitnom zavodu... To se moglo izbjeći boljom saradnjom razrednog starješine i roditelja, pravovremenom, stručnom i znalačkom intervencijom profesora i stručne službe škole,

Evo kako: Kad je dijete prvi put markiralo, odnosno pobjeglo s nastavnog časa, profesor je to evidentirao u dnevnik (na žalost ne svaki put), razredni starješina s učenikom mora razgovarati i o bijegu obavijestiti roditelje. Bez ucjene, prijatnje, ukazati mu da je loše postupio, čuti što on misli o svom postupku i dobijenim neopravdanim časovima, pitati ga što ga je nagnalo na taj bijeg i što bi se moglo promijeniti, ukloniti, poboljšati... da on i njegove kolege prestanu bježati s nastave. Razgovarati o posljedicama, dogovoriti da nauči gradivo i na sljedećem se času javi profesoru. Griješiti je ljudski, a jedna pogreška ne znači katastrofu.... Pogreška mora biti pouka da se s problemima valja suočavati, rješavati ih, jer od njih se ne može pobjeći. Prvi je bijeg upozorenje da se bježanje ne smije ponoviti, jer umnožava posljedice, koje postaju snažne i trajne. To u razgovoru mora on zaključiti, uz eventualnu pomoć razrednog starješine i roditelja

Roditelji koji su se aktivno bavili svojom djecom od najranijeg djetinjstva, izgradili su međusobno povjerenje, koje ni oni ni njihova djeca neće izigrati, sve što čine, čine dogovorno s punim povjerenjem, a kad njihov sin ili kćerka odu u drugi grad na školovanje kontaktiraju telefonski ili mobilnim telefonom, povremeno ih posjećuju, odlaze u školu, zanimaju se za njihov rad, učenje i ponašanje i uvijek su dobro informisani pa za njih nema iznenađenja. Ako se pojave problemi u svladavanju gradiva iz nekog predmeta (obično matematike i/ili stranog jezika), roditelj se pobrine za instrukcije ili upiše u školu stranih jezika. Tako rješavaju i sve druge eventualne probleme. Tinejdžer ili tinejdžerica nema straha, naprotiv drži to svojom obavezom obavijestiti roditelje i odmah dogovaraju i zajedno traže rješenje. (Stanić,2009:1-8)

Ponekad učenik zavara kolege u razredu i profesora, odglumi im grčeve u želucu i kaže da ide kod ljekara. Kad dođe kući roditeljima prizna što je učinio, zamoli ih da napišu izvinjenje, tvrdeći da nije stigao naučiti pa se odlučio na prevaru koja je manje zlo od negativne ocjene.

Znamo da cijelu nedelju knjigu nije uzeo u ruke, te da je prethodne noći bio s djevojkom na plesu i da se kući kasno vratilo. Imali smo dvije mogućnosti. Prva, reći mu istinu da je sam kriv i da mora snositi posljedice. Savjetovati da uzme knjigu i nauči gradivo, jer će sljedeći čas profesor sigurno ispitivati, zatim nazvati razrednog starješinu i kazati da sinu ne opravda izostanak, jer nije imao grčeve u želucu. Time će on shvatiti da smo protiv svih tipova i vrsta podvala i laži.

Druga mogućnost je ukoriti ga, dobiti obećanje da će naučiti pa mu napisati izvinjenje, što će ga ohrabriti i sigurno će doći do ponavljanja situacija. Odabrali smo laž, ohrabрили ga i podržali u laži. Situacija se ponovila nakon određenog vremena i sin se obratio majci. Treći put je na prevaru dobio od ljekara, zatim je falsificirao naš potpis, jer ima problem s drugim predmetima. Na polugodištu je imao tri negativne ocjene i znao je da ga kod kuće neće čekati dobrodošlica, pa je u dogovoru s prijateljem koji je već imao iskustva u lutanju, krenuo na put u nepoznato. Ostavimo nagađanje što mu se moglo desiti ili se desilo. To smo već prikazali.

Da smo učinili ono prvo, osigurali mu instrukcije, pojačali nadzor i saradnju sa školom i razrednim starješinom, sve bi ovo izbjegli, a onaj neopravdani čas bio bi podsjetnik sinu da primat daje učenju, da može računati na našu pomoć, ali ne i lažnu podršku. I savjest bi svima bila čista.

Što mora činiti razredni starješina: Način na koji se opravdavaju izostanci ima važan uticaj na učestalost bježanja s nastave. Ako razredni starješina redovno traži opravdanje za svaki izostanak, studiozno, savjesno i odgovorno razmatra, prosuđuje i odmjerava razloge koji su prouzročili bijeg, ako o tome pravodobno obavještava roditelje, bjegovci učenika s nastave bit će značajno smanjeni, pa često i izbjegnuti. Nažalost, pravdanje izostanaka s nastave obično se sprovodi mjesečno, katkad i rjeđe. Za razrednog starješinu je nekad sam čin bijega dovoljan da ne opravda časove, a zbog opterećenja i kratkoće vremena ne razgovara s učenikom o uzrocima i motivima koji su ga podstakli na bijeg, pa njegove krize i problemi ostaju neriješeni i on sve učestalije odlazi s pojedinih nastavnih časova, ponekad ni ne dolazi u školu, već se s društvom šeće po gradu.

Problem bježanja s nastave ne može se riješiti neopravdanim časovima ni drugim mjerama prisile. Time se učenikova kriza produbljuje, problemi gomilaju, otpor raste i bježi učestalije. Prvo valja otkriti probleme, ukloniti uzroke, a zatim primjenom pedagoških mjera korigovati njegovo ponašanje, učiniti ga savjesnim i odgovornim prema školi i obvezama. Spriječiti ga možemo samo pravovremenom, efikasnom i odlučnom akcijom, stručnim i znalačkim radom razrednog starješine te efikasnom saradnjom kuće i škole. Roditelji obično drže da im je dužnost na vrijeme poslati dijete u školu, a učenje i bježanje s nastave briga je profesora. Naprotiv, to je zajednička briga učitelja i roditelja. Samo zajedničkim trudom i zalaganjem problemi se mogu riješiti i ostvariti trajni rezultati. Mudra izreka poručuje roditeljima, učiteljima i profesorima: „Trudite se da vaša djeca imaju razlog da vas poštuju i vole.” Uspjehom će reći da vas cijene.

Što profesor može učiniti? Praksa pokazuje da učenici više bježe sa časovi onih nastavnika koji ne zapisuju izostanke, zatim koji se s njima “obračunavaju” na času, grde ili ispituju za ocjenu, koja je obično negativna,

jer je riječ o slabijim učenicima, a vjerojatno i subjektivan stav profesora utiče na taj rezultat. Utvrđeno je da učenici manje bježe sa časovi onih profesora čija su predavanja zanimljiva, razumljiva, učenici maksimalno angažirani i uključeni u proces nastave, koji tokom čitave školske godine stalno ispituju, provjeravaju znanje i ocjenjuju.

Praćenja pokazuju da je povećan broj bjegova s nastave u vrijeme pisanja kontrolnih zadataka i testova, ali samo u slučajevima kad nijesu dobro pripremljeni. Kad učenici unaprijed znaju iz kojeg će se gradiva pičasovi test, kad imaju dosta vremena za pripremu, onda bježanja gotovo nema. Njima je cilj da učenik nauči gradivo i da ispitujući utvrdi što učenik zna, a ne što ne zna. To je valjan pokazatelj kako treba raditi da se bježanje s nastave smanji izbjegne. Radu profesora na satu valja posvetiti više pozornosti, jer sa časovi koji su dobro pripremljeni, zualački izvedeni, učenici motivisani i u radu angažirani praktično nema bježanja. Nije cilj provjeravati učenikovo neznanje, nego znanje koje ocjenjuje. Griješi profesor koji obrazlažući ocjenu učenika uvjerava što nije znao. Mudrije je uvjeriti ga što je znao, ali to nije dostatno za pozitivnu ocjenu, motivirati ga i dati mu dovoljno vremena da se bolje pripremi, jer kad on zna da je dio dobro odgovorio, trudiće se da nauči i drugi dio i uspješno položi ispit. Naš cilj je naučiti ga, a ne uvjeriti da ne zna i da on to ne može naučiti. Treba razviti optimizam

I učenici mogu one koji planiraju pobjeći uvjeriti da to ne čine. Znaju kad je tko u krizi, pa mu pomognu ili zamole nastavnika da mu odloži ispit za nekoliko dana i time mu pomoci.

Psiholog, defektolog i pedagog rješavaju malo složenije slučajeve koje razredni starješine smatraju kritičnijim. U njihovu tretmanu učenik ostaje dok koriguje svoje ponašanje i prihvati se učenja

Mnogi se zalažu za sankcije i strogo kažnjavanje, ali praksa pokazuje da ljubav gradi, a sila razgrađuje, te da ponajprije valja primjenjivati vrijedna vaspitana sredstva i metode, pa tek kada njima ne postignemo željene rezultate primjenjuju se kazne. Drago Tadić tvrdi da: „*Ne postoje vrata koja univerzalni ključ ljubavi nije u stanju otvoriti*“. Sve se može upornošću i voljom. Pablo Picasso kaže: „*Tko hoće nešto učiniti, nađe način, tko neće, nađe izgovor.*“

Bježanje s nastave ukazuje na teškoće u učenju, otpor prema školi, nezainteresiranost i sl., a bježanje iz obitelji na još ozbiljnije porodične probleme i probleme koje trpi ili čini dijete. Ono često bježi od kuće radi nezadovoljstva i bunta protiv roditelja, ali mnogo češće uslijed akutne ili hronične konfliktne situacije s roditeljima i samim sobom, te zbog mladalačkih kriza, poremećaja ponašanja, delinkvencije... Tako od markiranja dođe do popravnog doma.

## Literatura

Bilankov, M., Hitrec, S., (2004): Izostanci učenika srednjih škola, *Napredak*, 145(1): 62-72.

Borovčak, M. (2000): Izostanci učenika, *Napredak*, 141(2);191-200.

Brandibias, G., Jeunier, B., Clanet, C., Fourate, R. (2004), *Truancy, School Refusal and*

Buj, M., Nazor, M. (1994.), *Razrednikov pristup izostancima učenika s nastave*, *Školski vjesnik*, 43(1);29-34

Clark, R. D. i Shields, G.(1997) *Family communication and delinquency*, *Adolescence*, br. 32.

Glavina-Kozić, E. (2002): Izostanci u osnovnoj školi. *Napredak*, 143(3), 291-306

Grgin, T. (1999): *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko. Naklada Slap.

Ivaković Klečina A. (2004), *Učenički izostanci – problem koji se može riješiti*, HPKZ, Zagreb

Lacković-Grgin, K. (1977): Školska sprema roditelja i njihov stil rukovođenja djecom u porodici. *Školski vjesnik*, 26(4), 314-318.

Matijević, M. (2007): *Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole*. U: Previšić, V. (ur) *Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zavod za pedagogiju. Zagreb, 267-303.

Nazor, M. (1993): Izostajanje s nastave – usporedba nekih odgovora učenika, roditelja i razrednika. *Školski vjesnik*, 42(1-2), 29-34.

Nazor, M.(1997) *Izostanci s nastave, strah od škole i generalizirana samoeфикаsnost*, *Školski vjesnik*,46(1),31-35

Noack, P. (2004). The family context of preadolescents' orientations toward education: Effects of maternal orientations and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 714 – 722.

Previšić, V. (1999): *Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica*. Zagreb: *Napredak*,140(1), 7-16.

Previšić, V. (2000): *Suvremeni sadržaji i modeli obrazovanja i usavršavanja stručnih suradnika* U: Vrgoč, H. (ur.) *Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ, 35-41.

Previšić, V. (2007): *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur):

Raboteg-Šarić, Z.; Brajša-Žganec, A. (2000): *Roditeljski odgojni postupci i problematično ponašanje djece u ranoj adolescenciji*. U: Bašić, J.; Janković, J.: *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*. Zagreb. *Povjerenstvo Vlade RH*.

Rakić, B. (1976), *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*, *Svjetlost*, Sarajevo

Stanić, I.(1978a), *Što misle nastavnici o bježanju učenika s nastavnih časovi*, *Školski vjesnik*,27(4),304-313

Stanić, I. (1978b): Otkrivanje veze maloljetničke skitnje s školskim neuspjehom i socijalno-ekonomskim stanjem porodice i njihova međusobna zavisnost ((Magistarski rad), Fakultet industrijske pedagogije, Rijeka, Sveučilište u Rijeci

Stanić, I. (1979a), Prekomjerno izostajanje i bježanje učenika s nastave – značajan indikator neuspjeha škole i učenika, *Život i škola*, 78(3-4);138-144

Stanić, I.(1979b), Što kažu učenici o bježanju s nastave, *Škola danas*, 15(3).

Stanić, I. (1981a.), Poluinstitucionalni tretman djece i omladine, *Život i škola*, 80( 7-8).

Stanić, I. (2001b), Zašto vaše dijete... 31 odgovor na 31 pitanje, Medicinska naklada, Zagreb

Stanić, I. (1982): Bježanje učenika s nastave. *Pedagoški rad*, 37(7-8): 388-398

Stanić, I (1983.).Školski neuspjeh - uzrok ili posljedica maloljetničke skitnje, *Naša škola*. 34 (3-4); 168-181

Stanić, I. (2009), Pozitivno roditeljstvo, bez sile i batina, *NZL*, 51(598-599);1-10

Stanić, M. (1976): Resocijalizacija djece i omladine s lakšim poremećajima u ponašanju i ličnosti (Diplomski rad). Fakultet industrijske pedagogije Rijeka, Sveučilište u Rijeci

Šakić, V., Franc, R. i Mlačić, B. (2002): Samoiskazana sklonost adolescenata socijalnim devijacijama i antisocijalnim ponašanjima. *Društvena istraživanja*,11(2-3). (58-59),265-289.

Teasley, M.L. (2004): Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & Schools*, Vol 26(2),117-128.

Ujević, A. i sur. (2004): Uzroci i posljedice namjernog izbjegavanja nastave. *Split: Školski vjesnik*, 53(1-2),5-28

Uzelac, S.; Vučinić-Knežević, M. i Mikšaj-Todorović, Lj., (1999): Procjene nastavnika o rizičnosti socijalnog ponašanja učenika. U: Rosić, V. (ur.): *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 504-509.

Uzelac, S., Matijević, M. (2003): Samoiskazi učenika srednjih škola o njihovu izostajanju s nastave. U: Vrgoč, H. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zbornik radova Sabora pedagoga hrvatske, Zagreb:HPKZ, 392-399.

Uzelaac, S. Ricijaš, N.(2005), Bježanje učenika s nastave i od kuće, *Napredak* 146(4);440-454

Vizek-Vidović, V.; Vlahović-Štetić, V.; Rijavec, M.; Miljković, D. (2003):*Psihologija obrazovanja*. Donja Lomnica: Ekološki glasnik, d.o.o.

Zrilić, S. (2007.), Neke potencijalno relevantne sociodemografske varijable školskih izostanaka, *Odgojne znanosti* 9,(2), 41-65, Zagreb

**IVICA STANIĆ**

**STUDENTS' ABSENTEEISM – A COMPLEX SOCIAL AND  
PEDAGOGICAL PHENOMENON**

**Abstract:** The paper focuses on Students' absenteeism, its causes and consequences. It offers guidance for solving the problem. Based on comparative analysis of two research projects the paper attempts to stress the importance of continuous trend of growing of absenteeism and its increasing complexity producing serious consequences for the student's education and affecting the development of a young person, acquiring of different socially unacceptable behaviours. Students' responses are shown along with their teachers' responses, motives and causes that drive a young person to avoid one or several lessons or to be absent for the whole day, where they spend their time while absent, recommendations of students what measures are to be undertaken to reduce this problem of absenteeism. What is the cure for absenteeism? Author makes the difference from absenteeism due to fear from negative mark from absenteeism due to satisfying student's own needs. He is against application of strict sanctions and stands for problem solving through negotiations along with the implementation of pedagogical and corrective measures, and turns to sanctions only if all measures taken had failed. Results obtained from research and experience of experts is shown. The collaboration between family and school is emphasized.

**Key words:** absenteeism, defensive mechanism, side effects, failure at school





*Olga MAKSIMOVIĆ*

## **Ocjena naučnog skupa predstavnika pet zemalja u Kaliningradu**

### **NEOPHODNA DORADA SISTEMA USAVRŠAVANJA NASTAVNOG KADRA**

Loš učitelj, posebno kad su u pitanju učenici mlađjih razreda, nanosi veliku, a često i nenadoknadivu štetu u nastavno-vaspitnom procesu. Ovakvu konstataciju potvrdio je eksperimenat koji je nedavno sproveden u Sjedinjenim američkim državama. Naime, dva učenika uzrasta od po osam godina rasporedjena su kod dva učitelja, od kojih je jedan bio sa najvišim, a drugi sa najnižim stručnim kvalifikacijama i sposobnostima. Nakon tri godine nastave ispostavilo se da je uspjeh učenika kojega je obrazovao učitelj sa najvišim stručnim kvalifikacijama bio za više od pedeset odsto bolji od uspjeha učenika kojega je obrazovao učitelj sa najnižim stručnim kvalifikacijama i sposobnostima. Zbog toga je u mnogim zemljama uveden ispit za provjeru stručnih sposobnosti prosvjetnih radnika.

Na desetoj naučnoj konferenciji, koja je pod nazivom „Učiti sebe i učiti druge na nova način – izazov vremena“ održana u aprilu ove godine u Kaliningradu (Rusija) u centru pažnje bila su iskustva pet država (Njemačke, Rusije, Poljske, Danske i Švedske) o stručnom usavršavanju nastavnog kadra. U skladu sa tradicijom, konferenciju su organizovali Ruski državni univerzitet „Emanuel Kant“, Ministarstvo prosvjete Kaliningradske oblasti i Komitet za obrazovanje u Upravi Kaliningrada.

U radu konferencije učestvovalo je 1837 stručnjaka iz pomenutih pet zemalja. Učesnici su bili naučnici, predavači, univerziteski profesori, profesori liceja i koledža, pedagozi i psiholozi iz škola i predškolskih ustanova, rukovodeći ljudi iz obrazovno-vaspitnih institucija, studenti i učenici starijih razreda. Rad konferencije nije se odvijao samo u okviru Univeziteta, nego i u kalningradskim školama, fakultetima, institutima, koledžima i licejima.

Poslije starta na sajmu mladih projekata pod nazivom „Moje predstave o učitelju“ i plenarnog zasjedanja, konferencija je nastavila rad u osam debatnih i trinaest drugih stručnih komisija.

Skup je jednoglasno ocijenio da rezultati međunarodnog istraživanja svjedoče o sljedećem: ni obim sredstava koja se ulažu u obrazovno-vaspitnu djelatnost, ni veličina zemlje, ni pokazatelji izjednačenosti obrazovnih mogućnosti nijesu u tako tijesnoj vezi sa rezultatima nastave i uspjehom učenika kao kvalitet nastavnog kadra. Nije uzaludno u mnogim zemljama uveden ispit za provjeru stručnosti i sposobnosti nastavnog kadra i njegovo licenciranje u obliku spoljašnje ocjene.

O tome kako se to realizuje u praksi, na plenarnom zasjedanju konferencije govorila je Olga Aakulova, profesor pedagogije iz Sankt-Peterburga, načelnik Katedre za metodiku nastave na Državnom pedagoškom univerzitetu A.I. Gercena.

Analize iskustava mnogih zemalja pokazuju da najefikasniji sistemi školskog obrazovanja prosvjetne radnike usmjeravaju i angažuju iz reda najuspješnijih diplomaca, i to: iz pet odsto najuspješnijih diplomaca u Južnoj Koreji, iz deset odsto u Finskoj, iz trideset odsto u Singapuru i Honkongu.

U proceduri izbora prosvjetnih radnika posebna pažnja poklanja se akademskim dostignućima kandidata, njihovim komunikativnim umjenjima i sposobnostima za obrazovno-vaspitni rad. U tom cilju na primjeru Singapura je organizovan centralizovani proces izbora kojim upravljaju zajednički Ministarstvo prosvjete i Nacionalni institut obrazovanja. U Finskoj je na opštenacionalnom nivou uveden proces izbora u tri runde. U prvu rundu uključeni su ispiti i testiranja iz matematike, pismenosti i, čak, umijanja rješavanja problema. Kandidati koji postignu najbolje rezultate u prvoj etapi stiču pravo na provjeru u okviru druge etape, gdje ih testiraju iz poznavanja metodike, njihove komunikativne sposobnosti i spremnosti da uče i ocjenjuju akademske sposobnosti i motivaciju za obrazovno-vaspitni rad. Poslije završenih provjera i testiranja, kandidati su obavezni da prodju i testiranje koje organizuju davaoci posla. Ova testiranja se sprovode u školama u kojima zainteresovani kandidati traže posao.

Prosvjetni radnici Kaliningradske oblasti su obavezni da u najkraćem roku polože ozbiljni ispit iz ključnih kompetencija.

Ministar prosvjete Kaliningradske oblasti Natalija Šeri prikazala je novi model povišenja kvalifikacija nastavnog kadra. Ona je predložila ukiđanje kvalifikacionih kategorija (više, prve i druge). Njihovu ulogu u diferencijaciji plata nastavnika igraće novi sistem plaćanja rada, djelimično će osnovni zahtjevi za rezultate obrazovno-vaspitnog rada naći odraz u poziciji stimulacionih isplata. Provjera kvalifikacija i sposobnosti biće obavezna, a ne dobrovoljna. Banka zadataka i spisak kompetentnosti biće javni početni za-

tjev povišenja kvalifikacija nastavnog kara. Natalija Šeri je ocijenila da novi model, bezulovno, zahtijeva doradu normativa.

„Literaturnaja gazeta“ od 27. aprila 2010.godine

Preveo  
Slavko Šćepanović



**АКТУЕЛНО**





Раде ДЕЛИБАШИЋ<sup>1</sup>

## УВАЖАВАЊЕ И ПРИМЈЕНА ХУМАНИТАРНОГ ПРАВА У ЦРНОЈ ГОРИ У 19. ВИЈЕКУ

**Резиме:** У кратким цртама приказани су најеклакатнији примјери примјене хуманитарног права у ратовима у току 19 вијека, са посебним освртом на велики рат од 1876-1878.г. Примјери показују да је однос према рањеницима и заробљеницима био крајње хуман. Заробљеници су се слободно кретали по црногорској престоници Цетињу и били заштићени од ма које врсте малтретирања. Најистакнутији заробљеник Осман паша-генерал високог ранга, имао је хотелски смјештај и значајне привилегије. Примјери показују да је поштовано међународно хуманитарно право и Женевска конвенција. Тако се Црна Гора придружила малом броју европских држава које су поштовале међународно хуманитарно право у то вријеме. Црна Гора је прва држава на југословенском подручју која је основала хуманитарну организацију под именом Црвени крст 1875.г. на Цетињу, када је истовремено основан и Одбор за *страдајуће Херцеговце*, што је у Европи поздрављено као велики чин хуманог карактера. Херцеговачки устанак, који је био инспирисан и помогнут са Цетиња, брзо је стекао сипатије у цивилизованој Европи, па је у Паризу августа 1875. основан Међународни комитет за помоћ устаницима, а нешто касније у Риму Одбор за помоћ југословенским народима против Турске. У Прогласу Међународног одбора у Паризу, поред осталог, записано је: *Шака бораца за слободу, двадесет пута слабија по броју и рђаво наоружани, ударају на највећи колос варварски који живи на срамоту нашег вијека, и на дивно чудо често је побједа уз њихову храброст...* Црногорци су као што се зна били међу првима који су својој браћи у Херцеговини пружили свестрану помоћ и својим херојским и хуманим

<sup>1</sup> Проф. др Раде Делибашић, професор Универзитета Црне Горе



примјерима задивили свијет, па смо се због тога овим прилозима подсјетили на те свијетле и изнад свега човјечне примјере...

Агон је био закон по коме су се Црногорци управљали у непрекидној борби са злом које се звало вјековни рат. Црногорски агон је, неспорно, посједовао и сасвим одређене животне вриједности, он није био само снага по себи, него нешто више од тога: регулатор живота, сигурносни вентил, уређивач укупног бивствовања. Црногорци, иако неуки, без културе и науке све до 19 вијека, посједовали су неку исконску снагу која им је обезбјеђивала истрајност, али је она била више од тога, служила је за остварење виших циљева, а то је да се створи *идеал човјека хуманисте*. То је значило у *бесудној* земљи:

*Свеукупни збир правила борбе и понашања којих човјек мора да се придржава да би испунио свој животни задатак; то је један низ канонски утврђених правила на основу којих је једном таквом човјеку његова друштвена заједница у Црној Гори одаје признање и почаст, то и за више представе и појмове са готово невјероватном тачношћу и прецизношћу.*<sup>1</sup>

То ћемо покушати доказати на примјерима који слиједе.

Код јунака се агон састоји у надметању ко је бољи, а бољи је онај који је, поред јунаштва, у стању да покаже и чојство, а то значи да јунак истовремено мора бити и човјек



*Али они су једнаки били, који су доста јуначкога спомена у народ оставили, и то не дивљега и звјерскога јунаштва, но питомога, побожности пуна и великодушности, према Турака и свијех непријатеља као што је Веко свога уфаћенога Турчина, пошто га је петнаест дана код себе на своју кућу гостио, па га је са оружјем и здравијем животом дома оправео.*<sup>2</sup>

У боју на Граховцу разбијена турска војска дала се у панично бјекство. Црногорци су их сјекли и хватали живе. Многи су и ухваћене Турке посјекли, а Драго Јоков Петровић свога заробљеника је повео кући на Његуше.

*Но Драгу није допуштала душа да брка љубав са Турчином, па га је повео код своје куће на Његуше и држа га три године ка брата. Послије посла га је дома у Румелију. Ова два јунака, који се опријатељише у онакви окршај, нијесу један другога заборавили, но су слали дарове један ругоме.*<sup>3</sup>

Чојство, хуманост је исказивана и у односу према рањеницима што ће се видјети из бројних опримјера који слиједе. У боју између Бејелопавлића и Турака из Спужа рањен је Хајдар Џукић, Турчин. Рекло се да га је ранио Станко Ружин из Бјелопавлића. Кад је Станко сазнао да му је пријатељ Хајдар рањен, узео је овна из

торине и на својим леђима га донио у Хајдареву кућу, у центру турскога Спужа вјешто обилазећи турске страже. Улазећи у кућу Хајдареву, на велико запрепашћење укућана, рече

*Дошао сам да ти ране честитам и да видим холи умријети од ране? Па, кад се говори да сам те ја убио, хоћу да те ја видам и мога овна одерем и у његову ти кожу ране обложим. Хајдар одговори: Еј, Стано махнути, не знаш да ћеш ми ране отроват и част убраљат, ако те Турци убију идући к мени? Тиме убијаш част моју, мога свакога... то није Стана све бркало, но закла и одрије овна и ублажи ране Хајдарове у кожу, па рече: Збогом Хајдаре и да си прост, и ти мене опрости ако ме Турци ноћас убију; ако ме не убију, а ти оздравиш, виђећемо се онадар; носад збогом.* Тако је и било Хајдар је оздравио и остао пријатељ Станов.<sup>4</sup>

У једном сукобу у околини Гацка хајдуци на челу са познатим харамбашом Пеком Павловићем заробили су Туркињу дјевојку и дали је на откуп. Међутим, њен брат Селман-ага није хтио да чује за то, већ подигао чету и заклео се да ће сестру ослободити и послати јој Пекову главу на поклон. Хајдуци су у првом сукобу убили Селим-агу, одсјекли му главу, ослободили му сестру из ропства и дали јој братову главу на поклон.

*Поклањам ти слободу, Туркињо – повиче Пеко – можеш ићи у Загорје, само не сама но с главом твога брата Селмана који се пред рајом заклео да ће ти поклонити моју главу... Туркиња сва у зузама одговори: Фала ти јуначе, поклонио си ми слободу, очувао част, и дао братску главу, само те наше Загорје више никада учима не гледало.*<sup>5</sup>

Невесињска касаба је освојена на јуриш, па су Турци побјегли главом без обзира, а оставили своје породице на милост и немилост освајачима: Сазнавши за то харамбаша Пеко је наредио да се турске породице не смију дирати и да устаници не смију да улазе у њихове куће. Једна племићка породица послала је Пеку поруку да се усели у њену кућу. Пеко је прихватио позив и оцијенио да су три буле које су га дочекале биле срећне што га виде у својој кући. Рекле су му да су све три жене бега Омера Салковића. Када је сазнао одакле су родом и да су двије Туркиње, а једна Српкиња, одредио им је пратњу једној до Благаја, другој до Коњица, а Српкињи до њеног оца у устаничкој војсци.



Пеко је наредио:

*Јово, за ове двије буле још данас да нађеш коње, нека узму што је њихово и дај им пратњу да их испрате до Благаја и Коњица, да им се не би што уз пут десило.<sup>6</sup>*

Чувени црногорски крвник Ђулег-бег погинуо је у једном окршају са устаницима у Дуги код Никшкића. Црногорци заробе сву Ђулекову комору и харем.

*И док су буле дрхтале од страха, очекујући најгоре, однекуд бану једно црногорско момче и рече: попе Лука, да им скинемо оне крпе са главе-њима*

*ће бити милије, а нама веселије. Мучи бестио-на то ће поп Лука-те крпе чувају њихову част и њихов стид-скинеш ли их узећеш им право и наругаћеш се другом! А нама, који чуванмо част-туђу ка своју-не доликује да чинимо њима оно што не би чинили својима-мајкама, сетрама и женама. Буле, по Лукиној заповијести отпрате пут Гацка-како су у Дугу дошле тако су се из Дуге повратиле: није им хвалила ни длака с галаве<sup>7</sup>*

У једном окршају у близини Гацка Турци су разбили хајдучку чету тако да су бјежали куд који. У том окршају би рањен Новак Рамов чувени црногорски јунак и како није могао да бјежи склони се у један жбун. Међутим, на њега набаса познати турски јунак и Новаков познаик из многих окршаја Осман Звиздић. Ухвати рањеника за перчин и замахне да му одсјиче главу, али кад видје да је то Новак, одустаде од намјере и рече кад оздравиш подијелићемо мегдан. Послије неколико мјесеци Новак је поручио да је оздравио. Мегдан су заказали и подијелили на Крсцу голијском.

*Мегдан није дуго трајао: колико је Звиздић био силан и насртљив, толико је Новак био вјешт и окретан. Сила се спотаче а насртљивост посрну: замало глава Звиздићева се нађе наврх Новакова ножа.<sup>8</sup>*

У Законику књаза Данила пише:

*Иако у овој земљи неме никакве друге народности до једине српске и никаве друге вјере до једино православне источне, то опет сваки иноплеменик и иновјерац може слободно живјети и ону слободу и ону нашу домаћу правцу уживати као и сваки Црногорац и Брђанин што ужива.<sup>9</sup>*

Устаници су напали утврђење у Коритима, у Херцеговини. Ту погине Мурата Диздаревића син и синовац које посјече Тришко Буха, остале заробише но опет пустише слободне.<sup>10</sup> 15. августа узеше усташе око Пљеваља три карауле. Све заробљене Турке у караулама пустише слободне, само им оружје узеше. Овако су усташе, по наредби са Цетиња, скоро свуда поступали са заробљеницима.<sup>11</sup>

Обраћање књаза Николе устаницима и црногорској војсци:

У овом часу само једно, Црногорци, хоћу да вам препоручим. Покажите се у рату још великодушнији, него што сте у доба мира. Штедите гдје год можете и примајте са раширеним рукама братским, гдје год вам на сусрет изађу, нашу браћу мухамеданске вјере. Они су наша крв, међу њима има потомака старих и славних војвода и људи нашијех, које је сила, невоља или заблуда одбила од вјере праћедовске. Који нам пружи руку, од њих нас вјера неће раздвајати. Бићемо браћа жевјећемо као браћа с њима.<sup>12</sup>

Занимљиво је обраћање књаза Николе мухамеданцима:

Мухамеданци, и ако сте друга вјера, ви сте браћа наша. У жилама важим тече наша крв српска. Зато ја долазим да вас ослободим, исто као и браћу нашу хришћане. У ослобођеној Херцеговини ви ћете живљети слободно. Закон ће у њој за свакога један и једнак бити и за све праведан. У вјеру вашу, коа светињу, нико неће тицати... Ако не можете већ данас са вашом браћом хришћанима борити се против Османлија, нашега зајднчког непријатеља, ја вас позивам да сједите мирно. У том случају са животом својим и имањем бићете сигурни од свакога нападаја и повреде.<sup>13</sup>

У Меданиће, Херцеговина, неколико фамилија турских зајдно са хоцом изађе пред Књаза и оца га поздрави ријечима:

Ми смо чули, Господару, за твој долазак и разумјели смо, како до сада ниједну кућу твоја војска не опали, нити нам поља наша погази. Ми смо чули за милост и доброту твоју, па зато и не хтједосмо бјежати пред твојом војском, него смо, ево, божји и твоји. На тебе пушке дизати нећемо и ако ти Бог дадне Херцеговину ми смо твоји. И нама су Стамболије додијале- Будите мирни и спокојни, одговори им књаз.<sup>14</sup>

11. октобра славила је војска црногорска још један успјех Град Медун, дуго опсједнути и јуначки нападнути, а храбро браћени предао се на милост и немилост... 13. октобра пред подне стигла је заробљена посада на Цетиње... Пред њима је одио бригадир сердар Јоле Пилетић, уз њега заповједник града Медуна и 8 официра, а најпослије перјаничка чета... **Књаз је послије благодарења прегледао све заробљенике, којих је на Цетињу било много више но цетињског становништва. Заробљене Малисоре и гусињске Турке књаз је исти дан помиловао и пустио својим кућама.**<sup>15</sup>

Порука књаза Николе заповиједнику опкољеног Никшића: Чули сте да су ми дошли велики опсадни топови из Русије, којима ћу све око вас порушити. Мени је жао ђецу и нејач што ће од мојих топова да пострадају. Ја сматрам за хуману дужност опоменути вас, да не чините да се пролијева крв узалудно, већ предајте се и спаисте се. Ја вам дајем моју Књажевску и војничку ријеч да ћу дати бегу потпуну слободу, да са војском иде у Турску куд хоће. Даћу му војску и коње да понесу све војничке покретне ствари... Једном ријечју, учинићу све могуће олакшице, да сербез може у Турску. Све ово чиним из хуманитарних осјећања, да се не пролијева узалудна крв, а не е се бојим е нећу с мојим Црногорцима освојити град Никшић, па да је тврђи од Видина.<sup>16</sup>

При ослобођењу Никшића догађаји су текли ови редом: послите поруке Књаза и опсаде од неколико седмица на бедемима града се појавила бијела застава што је био знак за предају, а онда:

Из града изљеже заповједник Скендер бег... праћен вишијем официрима... Одмах за тијем изађе из града сва посада и положи оружје пред књазом Николом. А тада књаз изненади турску војску и њена заповиједника са овијем ријечима: ***Јунаштву треба одати част. Као јунацима који сте до крајности бранили царев град поклањам вам оружје...*** Скендер бег са војском својом преноћи ту ноћ у Горњем пољу, окружен војском црногорском, а сјутрадан по жељи његовј, буде испраћен пут Метохије.<sup>17</sup> На исти начин Књаз је поступио и с грађанима, дао им је оружје да га слободно носе исто као и Црногорци. Међутим, многи грађани се нијесу окретали на књажево обећање, већ су се упутили за својом војском.

Пружио се дугачки ред исељеника цадом од Никшића, старци о штапу, жене са дјецом у наручја, а људи ћерају пред собом коње, натоварене покућством, а кроз гомиле ове блеји престрављена стока... Књаза су забољели на срце. Он је, тек их је угледао, изјахао на пут, одвращао их од пута обећавајући им слободу вјере њихове и свако добро у земљи својој. Кад није могао успјети, многе је богато обдарио и наредио да се немоћницима дадну коњи из стана управо до на Гацко. Турци су, благосиљајући га, пошли.

Поступање Књажево с аскером и становницима освојенога Никшића задивило је и стране заступнике и корисподенте новина. Тај широки хумани поступак у подобним приликама, у најпросвећеним државама, није ни примаћи Књажевом поступку, особито кад се зна да су Никшићи били у свим временима један елеменат зликоваца.<sup>18</sup>

Приликом ослобађања тврђава Хаја и Нехаја код Бара, Црногорци су приморали посаду на предају.

У Нехају био је онај исти низам, који су Црногорци на Ноздре у Дуги заеробили, с тога се сви без много устезања предадоше, а заорбљени низам из обје тврђаве би послат на Цетиње

Послије дуге опсаде предао се и град Бар. Старјешина грда и посада примљени су на овај начин:

На уласку у двор одала је стража турским главарима почаст војничку. Ибрахим бег у великом узбуђењу изјави, да предаје град и отпаше сабљу. Књаз је брзо прихвати и поврати јуначком браниоцу града са овим ријечима: *Задржите је и носите поносно, јер ако град нијесте могли одржати, своју војничку част сјајно сте очували...* Низами из града задржани су као заробљеници, а Турке из Скадра и Улциња пустио је да се слободно врате у своја мјеста... И заиста, сви заробљеници одлазили су дома одлучни, да више не дохватају пушке против Црногораца, шта више, да и својим суграђанима реку, да свака сједи с миром и сачува себе и своје имање...

Црна Гора је имала велики број заробљеника од којих је у 1877. г. издржавала око 2000, што је био велики терет за сиромашну земљу исцрпљену дугим ратовањем.

Турска војска је напустила Подгорицу, остављајући становништво на милост и немилост новом господару. Истина, цар је нудио муслиманском становништву да се исели и обећао им имања око Драча и неких других албанских градова, међутим, становништво је остало код својих кућа.

Но нико од мухамеданаца нешће остављати своја стара огњишта, осим куће Крњића, који су се бојали остати, као главни виновници онога покоља 1874. Мухамеданци су изашли на сусрет војсци црногорској заједно са православцима, који су одушевљено и свечано дочекали своје избавиоце.<sup>19</sup>

Том приликом Књаз им се обратио ријечима:

Од овога часа ви постајете слободни држављани цррногорски и судови и све власти Моје ступају у живот у мјестима вашим. Народе, моја војска која је данас замијенила досадашњу посаду царску, долази к вама као браћи својој, весело, с братском љубављу и одушевљењем. Њезина ће дужност увијек бити да вам чува ред и мир, у којем ћете најбоље починути и помоћу Божјом на корист своју опет се прихватити својих послова и рада, да вам процвати свако благостање.<sup>20</sup>

Високи тон човјечности изнеадио је Турке, али га нијесу добро разумјели. Они су се надали да ће Црногорци јуришати и палити ће што стигну, као што су свагда чинили. Ауторитет Књажев тим се јакао пење. С сваким муслиманом поступа лијепо, шњима се разговара, дарива их, њихове рањенике брижљиво даје његовати.<sup>21</sup>

11 октобра – у десет и по сахата доведоше четири стотине заоробљених Турака на Цетиње. Сви су дефиловали испред Књаза и његове породице који су се налазили под Бријестом. Они не изгледаху баш тако измучени као што се мислило. Истина, бјеху јадни, голи

и одрпани. Међи њима бјеше 95 зебека голих ногу до кољена, јако развијених мускула и доста висока стаса. Иза тога било је благодарење у цркви, а иза благодарења Књаз је прегледао све заробљенике који су пред тамницом били упарађени... Четрнаестог овог мјесеца приспјели су Турски заробљеници из Васојевића, па онда из Арбаније, а најпослије из Медуна... Одатле су спроведени у Подгорицу. Два официра турска такође су послати са заробљеницима које је Дервиш паша тољагао... Данас је отишао у свој завичај Реџепагић заробљени племић у кулама турским у Васојевиће, са својим друштвом.<sup>22</sup>



У Васојевићима, у свим кулама заробљено је 380 људи. Скоро су сви пуштени да иду својим кућама, и то с оружјем. Само су њихови главари послати у Цетиње и стајали су досад као робови... Дуготрајна опсада града Никшића, неочекивана стрпљивост војске црногорске за цијело вријеме опсаде, славни пад града и многобројних тврђава по Херцеговини, а највише човјечно поступање са многобројним заробљеницима турским – све то разнесе нову славу јуначког оружја црногорског по цијелом свијету<sup>23</sup>

Европска штампа је више деценија, нешто из незнања, а нешто злонамјерно нападала Црногорце приказујући их варварима и дивљацима ријечима

*Црногорци сијеку главе. У тој истој цивилизованој Европи прављена су знатно већа звјерства, али то није називано варварством.*

*Када сте чули да су Црногорци, као Енглези, своје заробљенике везали пред топовска уста, и онда топове опалили? Црногорци никада нијесу били нечовјечни према својим непријатељима. Они никада нијесу заробљеног Турчина ни најмањим мукама мучили, никда га нису истукли, никда му нису очи вадили! Нигда! У којој смрти можете више љепоте и поезије наћи, него кад се каже: Сабљом ману, одсјече му главу?<sup>24</sup>*

Како је са заробљеницима поступано види се и из слједећег записа:

*Лане за шест последњих мјесеци, Црногорци су заробили преко хиљаду Турака, а Турци за време целог овог рата, не заробеше ниједног јединог Црногорца. Са турским заробљеницима вазда је човечно поступано, кад им је неким говорено да иду својим кућама, они су молили*

да остану до свршетка рата. Њима је милије ропство у Црној Гори него слобода у њиховој домовини, у Турској... Могли су у одређеним часовима свуда по граду ходати. Кад је год лепо време било, по ваздан на цетињском пољу играли су своје игре, певали су песме и забављали се по свом обичају... Свима заробљеницима, према могућностима, давана је добра храна; њихови рањеници и болесници добијали су помоћ од Црвеног крста; нису гоњени на какве тешке послове... Давато им је, нарочито официрима, покаткад и новаца; на сваки начин уредније него што им је султан давао. Њихови официри долазили су у кафане и забављали се по свом обичају... Заробљени херцеговачки Турци били су такође мирни и послушни, али, особито они из бољих кућа, задржали су много од свога поноса.<sup>25</sup>

Вриједан је пажње однос Црногораца према најугледнијем заробљенику Осман паши. Књаз га је предусрео као пријатеља са ријечима на француском:

*Ратна срећа која се данас склонила на моју страну, досудила вам је ову судбину. Ви је можете лако поднијети, јер сте се јуначки борили, сједите, почините.*<sup>26</sup>

Књаз је почастио пашу пивом, јер је сав дрхтао од умора или узбуђења како су саопштили очевици. Потом га је нахранио, водио са њим кратак разговор и упутио га на починак у главни стан кји се налазио у селу Врбици. Стари Лука Филипов из Пипера који га је ухватио причао је да га ја паша молио по десет пута да га убије да га не води живога ријечима:

*Уби ме не води ме жива! На што му је он одговорио: Не смијем пашо, а бих, јер је Господар заповиједио нам, да више не сијечемо главе турске, а живе и рањене исто да не сијечемо него да их водимо у нашу војску.*<sup>27</sup>

Стечена навика о сијечењу глава није се лако напуштала, иако је Књаз тај чин строго забранио. И на Вучијем долу је понека глава одсјечена.

*Када би поједини херцеговачки устаник убио појединог непријатеља, одсјекао би му главу, па је носио у торбу, да је покаже свом војводи...*

*Ено, ондје бијох оставио четрдесет заробљених Турака, да их Црногорци сачувају и Његовом Височанству одведу, а ето сад не видим ниједног жива!*<sup>28</sup>

Турски заробљеници су се по Цетињу слободно кретали, што се види из записа:

*Када су војвода Вукашин и Осман паша Сархош дојахали на трг испрд Билгарде, угледали су неколико снуждених Турака како седе на својим ранцима уза зидове, док су неки од њих, умотани у кржаве крпе, лежали на спеченој земљи. Спазивши Пашу сви који су били у стању поустајаше, заузеше став мирно и испратише га погледом као да му упућују почасни поздрав. Паша им добаци у пролазу две-три кутије цигарата, на што они најпре салутираше, а тек онда их покупише.*<sup>29</sup>

Какав је био положај Осман паше на Цетињу види се и из овог записа:



*Овај заробљеник је господски живио. Кад су га из Врбице са осталим заробљеницима Вучјег дола одвели на Цетиње, писао је кнез Никола књегињи Милени, да му се што удобније боравак удеси за ропство: да му се дадне хиљаду и петсто форинти мјесечно, да се може слободно кретати по граду и да може пасати сабљу.<sup>30</sup>*

Послије боја на Вучјему долу Књаз је писао заповједнику побијеђене турске војске Муктар паши да су његови војници сахранили многе поубијане Турке, али да их има још много непокопаних па тражи да пошаље своје људе да се договоре шта да се ради са преосталим лешевима. Истовремено га обавештава да је међу мртвима пронађен један генерал у коме су заробљеници познали Селим пашу и каже му да је сахрањен са почастима које припадају његовом чину.

Руси и Рускиње који су тада боравили на Цетињу у својству љекара дружили су се са Осман пашом. Доживљели су га и описали као врло образованог и културног човјека. Његове сународнике који су се ту исто налазили као заробљеници представили су у другом свијетлу. То показује сљедећи запис.

*Сви други турски официри беху немиле, неприступачни, неотесани, као праве Турчекање, с којима се нико није дружио, нити на њих главе обраћао. Војници шетаху по вас дуги дан пољем цетињским у беспослице, а вазда их праћаху назорници два-три перјаника. Међу официрима нађох јединога Осман-пашу као познаника са Вучјегага дола.<sup>31</sup> Када је Осман паша прокоцкао сав иметак са којим је располагао послао је свог посилног да потражи новаца. Овај је разбијао главу о томе како свом господару да удовољи па је процијенио да се на униформама турских заробљеника налазе позлаћена дугмат и да се могу искористити као новчана вриједност. Покидана дугмат је скупио у кесу и истресао их пред пашом на сто. То је све што сам могао да пронађем! Рекао је са уздахом. Читав тај дан обилазио је заробљене турске војнике и официре и скидао им пуцета.<sup>32</sup>*

Занимљив је и овај примјер: познати црногорски јунак сердар Шћепан Радојевић и протопоп Лука као старјешине хајдучких чета у боју са Турцима, у Дуги код Никшића, убили су Ђулук бега и његов харем заробили.

*Па их пита протопопе Лука:  
Сад шта ћете, буле Ђулекове?*

Кад су буле саопштиле своју жељу протопоп им каже:

*Носте ваше рухо свеколико  
И на грло ђердане од злата;  
Јер адета у Србина нема,  
Ко би турску булу заробио  
Србин зулум учинит јој неће  
Нити ће јој образ оштетити.*

Кад су их довели до Ченгића куле:

*Онђе стоје Турци кукајући,  
Отидоше Срби пјевајући*

Сердар Шћепан је више пута тако поступао са турским заробљеницима и зато је награђен од Турака – на суду су му опростили живот.

Посебно су Црногорци гајили култ заштите рањеника. Геземан је записао више примјера гдје Црногорац у боју наиђе на рањеног крвника кога је тражио да убије, али рањенога није хтио убити већ га је на леђима однио до превијалишта, а кад оздрави обрачуанаће се с њим.

Познат је и случај Марије Перовић, рођене сестре Његошеве, која је послје битке на Граховцу, 1858. примила у своју кућу рањенике међу којима је био и Кусовац, убица њеног сина Стевана, пјесника. Пошто није имала завоја за ране она је поцијепала своју свилену кошуљу и свом крвнику превила ране, нахранила га и испратила на пут за Цетиње и том приликом му показала крваву кошуљу свога сина.

Чувени харамбаша Стојан Ковачевић је присилио турску посаду на Крсцу у Голији да се предају и свих 150 душа који су се предали Стојан је ослободио<sup>33</sup>

Неколико десетина Турака који су се предали у боју у Безују у Пиви Црногорци су такође пустили на слободу

У процесу сталног ратовања стварана је хумана хероика – *humanitas heroica* или оплемењавање јунаштва човјештвом. Марко Миљанов је збирку својих прича насловио *Примјери чојства и јунаштва*, што је значило јунака изградити у човјека. Прво треба да се буде јунак, јер се само на тај начин можеш испунити своју обавезу према племену, нацији, можеж бити ослонац своје куће, бртства, племена, народа:

*Прво испуни, дакле, законе јунаштва, онда себи можеж да дозволиш да у себе савладаш човјека, ратника, јунака и да тежиш за humanitas... Због тога се црногорска ријеч чојство не може другачије тумачити нега са humanitas heroica<sup>34</sup>*

Црногорци су обично говорили када су се обраћају некеме кога мало познају

Знао сам те као јунака, али не као човјека. Тек сада видим да си и једно и друго.

На молбу мајке Туркиње једном приликом Црногорци су пустили на слободу њеног заробљеног сина. Тај чин је одмах опјеван у пјесми:

*Свијета ви образ на дивану,  
Свуд ви сјекла сабља на мегдану,  
Ка што ће ви сјећи, акобогда  
Јер сте рабри и прави јунаци,  
Прекидосте јаук тужној мајци.*

Нијесу били ријетки случајеви да отац своје главарство које је било наслеђено уступи некоме другоме, јер је оцијенио да његови синови нијесу достојни ток чина<sup>35</sup>.

Доказаним јунацима судржаност се приписује као највеће чојство. Често смо склони да витештво изједначимо са чојством, међутим много је примјера који показују да је витештво код Црногораца, које је наслиђено од српске феудалне аристократије и крсташког ритерства, много ближе ономе што је он подразумијевао под јунаштвом, него, пак, ономе што је подрзаумијевао под чојством. При испољавању херојског чојства може да се наиђе на нерзумијевање у средини, јер оно подразумијева преовладавање устаљених обичаја, оно је скромно, не зна за широке спољне гестове и истицање, док се то не може рећи за витештво, јер оно тражи спољне ефекте. На примјер, овај гест кнеза Николе сматра се витешким. Наиме, приликом освајања Бара, међу турским посадама налазила се и посада Улциња. Књаз је наредио да се посада Улциња пусти, говорећи им:

*Пођите кући и браните ваш град, јер за неколико дана ћу доћи и њега да освојим.* Пуштали су заробљенике и да би имали с ким ратовати (наивно зар не?) о чему пјесма каже:

*Главу њему одсјећи нећемо,  
Прави јунак бјеше на мегдану,  
Како бисмо беже ратовали?  
Како наша слава разносила,  
Разносила да се о њој прича?*

Црногорски хероизам је, неспорно, јасно омеђени поглед на свијет из кога је израстао један чврст животни стил описан у епској пјесми и причи, а чија је суштина изложена на висок умјетнички начин у *Горском вијенцу* који се сматра библијом хероизма.

\* \* \*

Идеје Женевске конвенције унијеле су значајне промјене и на начин ратовања. Уважавајући и поштујући те идеје, књаз Никола као врховни заповједник војске наређује да се у будућим окршајима са Турцима не смију сјећи главе и одкидати носеви. На састанку команданата свих војних јединица војске усмјерене у правцу Херцеговине Књаз је јасно саопштио витешке принципе ратовања и забранио је сјечу глава и носева, уништавање усјева, паљење кућа и сваки други варваризам.

*Он је спремао свој поход у Херцеговину као цивилизацијски поход, којему нити су вични Црногорци, нити Турци.*<sup>36</sup>

Књажева наредба није у војним јединицама прихваћена са одобравањем. Напротив, бунили су се не само војници већ и старјешине.

Размишљало се на стереотипан начин и у духу традиције и постојећег стања. Резоновало се да сјечење глава и носева није витешки чин, али јесте нужно зло које су на ове просторе донијели Турци османлије па, по Његошевој лозинки -*Зло чинити ко се од зла брани, ту злочина нема никаквога*- морала је бити примијењена као одмазда азијатским тирјанима. У бојевима који су слиједили одсјечено је много турских глава, што значи да наредба није у цјелини поштована. И сам Књаз је гледао кроз прсте онима који су то чинили.<sup>37</sup>

Забилежени су и примјери гдје је Књажева наредба поштована. У бојевима и чаркама на подручју Васојевића није посјечена ниједна турска глава. Цивилизацијско витешко ратовање почело је да стиче право грађанства.

Књаз Никола је показивао велику добродушност и према непријатељским војницима и њиховом становништву. У прокламацији о амнестији Муслимана послје дугог рата 1876.- 1878.г. можемо прочитати:

*Ми смо удијелили пуну и цјелокупну амнестију свијема онима међу њима који су били компромитовани, или су били окривљени зарад злочина политичкијех: ради издајства и дослуха с непријетељем... Ми вас позивамо без изузетка да се вратите кућама својим и обећујемо вам слободно уживање вашијех добара, и свијех онијех права која вам даје уговор Берлински и закони Књажевине...*

*Многи међу вама заведени погрешнијем мишљењем да ће црногорски закон школски спријечити ве у слободној вашој и независној вјерозаконској настави оставили су своја огњишта... Но ја ви дајем разумјети да је тај закон... баш нарочито за вас удешен тако да је њиме искључено свако мијешање школских власти у начин вјерозаконске наставе.*<sup>38</sup>

Занимљив је, с тим у вези, и Проглас књаза Николе – објава рата Аустрији 1914:

Још не доспјесте, да крв сперете са ваших храбрих мишица, ваш стари краљ приморан је да вас и по трећи пут поведе у рат у свети рат за слободу Српства и Југословенства... Аустрија је објавила рат нашој драгој Србији, објавила га је нама, објавила га је Српству и цијелом Словенству...

Крв се већ Лије на Дунаву, Сави и Дрини; лије се на границама наше моћне заштитнице Русије и њене савезнице Француске, па сад – ко је јунак, на оружје! Ко је јунак нека слиједи корацима два стара српска краља да гинемо и крв проливамо за јединство и слободу златну.

*На нашој је страни бог и правда. Ми смо хтјели мир, наметнут нам је рат. Примите га као и увијек, примите га српски и јуначки, а благослов вашег старог краља пратиће вас у свим вашим подвизима.*<sup>39</sup>

Због недостатка простора примјере хуманог поступања из балканских и Првог свјетског рата морали смо изоставити.

## Резиме

У кратким цртама приказани су најеклакатнији примјери примјене хуманитарног права у ратовима у току 19 вијека, са посебним освртом на велики рат од 1876-1878.г. Примјери показују да је однос према рањеницима и заробљеницима био крајње хуман. Заробљеници су се слободно кретали по црногорској престоници Цетињу и били заштићени од ма које врсте малтретирања. Најистакнутији заробљеник Осман паша-генерал високог ранга, имао је хотелски смјештај и значајне привилегије. Примјери показују да је поштовано међународно хуманитарно право и Женевска конвенција. Тако се Црна Гора придружила малом броју европских држава које су поштовале међународно хуманитарно право у то вријеме. Црна Гора је прва држава на југословенском подручју која је основала хуманитарну организацију под именом Црвени крст 1875.г. на Цетињу, када је истовремено основан и Одбор за *страдајуће Херцеговце*, што је у Европи поздрављено као велики чин хумог карактера. Херцеговачки устанак, који је био инспирисан и помогнут са Цетиња, брзо је стекао сипатије у цивилизованој Европи, па је у Паризу августа 1875. основан Међународни комитет за помоћ устаницима, а нешто касније у Риму Одбор за помоћ југословенским народима против Турске. У Прогласу Међународног одбора у Паризу, поред осталог, записано је: *Шака бораца за слободу, двадесет пута слабија по броју и рђаво наоружани, ударају на највећи колос варварски који живи на срамоту нашег вијека, и на дивно чудо често је побједа уз њихову храброст...* Црногорци су као што се зна били међу првима који су својој браћи у Херцговини пружили свестрану помоћ и својим херојским и хуманим примјерима задивили свијет, па смо се због тога овим прилозима подсјетили на те свијетле и изнад свега човјечне примјере...

Литература:

- <sup>1</sup>. Герхард Геземан, *Црногорски човјек*, Подгорица, 2003, 119
- <sup>2</sup>. М. Миљанов, *Примјери чојства и јунаштва*, Титоград, 1967, 122
- <sup>3</sup>. Марко Миљанов, *Примјери чојства и јунаштва... 97*
- <sup>4</sup>. Марко Миљанов, *Примјери чојства и јунаштва... 112*
- <sup>5</sup>. Марко Вујачић, *Знаменити црногорски и херцеговачки јунаци*, Титоград, 1990, 11-12.
- <sup>6</sup>. Марко Вујачић, *Знаменити црногорски и херцеговачки јунаци*, Титоград, 1990, 33.
- <sup>7</sup>. Марко Вујачић, *Знаменити црногорски и херцеговачки јунаци*, Титоград, 1990, 113 и 114.
- <sup>8</sup>. Марко Вујачић, *Знаменити црногорски и херцеговачки јунаци*, Титоград, 1990, 137)
- <sup>9</sup>. Законик Данила Првог, књаза и господара Слободне Црне Горе, Установљен 1855. године на Цетињу, чл. 95.
- <sup>10</sup> Краљ Никола, *Мемоари*, Цетиње-Титоград, 1988, 331
- <sup>11</sup>. Краљ Никола, *Мемоари*, Цетиње-Подгорица, 1988, 332
- <sup>12</sup>. *Краљ Никола*, Мемоари, Цетиње-Титоград, 1988, 357
- <sup>13</sup>. *Краљ Никола*, Мемоари, *Цетиње-Подгорица*, 1988, 361/362
- <sup>14</sup>. Краљ Никола Мемоари, Цетиње-Подгорица, 1988, 367.
- <sup>15</sup>. (*Краљ Никола*, Мемоари, *Цетиње-Титоград*, 1988, 393).
- <sup>16</sup>. Војвода Гавро Вуковић, Мемоари, Цетиње, Титоград, 1985, 1, 41.
- <sup>17</sup>. Исто.
- <sup>18</sup>. Исто, 428
- <sup>19</sup>. Исто.
- <sup>20</sup>. Краљ Никола, Мемоари, Цетиње- Титоград, 1988, 546/47.
- <sup>21</sup>. Војвода Војвода Гавро Вуковић, Мемоари, Цетиње-Подгорица, 1985, 329
- <sup>22</sup>. Војвода Гавро Вуковић, Мемоари, Цетиње-Титоград, 1985, 329
- <sup>23</sup>. Војвода Гавро Вуковић, Мемоари, Цетиње-Титоград, 1985, 329, 383, 435.
- <sup>24</sup>. Љубомир Ненадовић, *О Црногорцима*, Београд, 1929, 37/38.
- <sup>25</sup>. Љубомир П. Ненадовић, *О Црногорцима*, Београд, 1929, 47.
- <sup>26</sup>. Исто.
- <sup>27</sup>. Момо Капор, *Зелена чоја* Монтенегра, 38.
- <sup>28</sup>. Момо Капор, *Зелена чоја* Монтенегра, 46
- <sup>29</sup>. Момо Капор, *Зелена чоја* Монтенегра, 54
- <sup>30</sup>. Момо Капор, *Зелена чоја* Монтенегра, 58

- <sup>31</sup>. Момо Капор, *Зелена чоја Монтенегра*, 127
- <sup>32</sup>. Момо Капор, *Зелена чоја Монтенегра*, 43
- <sup>33</sup>. Љубомир П. Ненадовић, *О Црногорцима*, Београд, '929, 55
- <sup>34</sup>. (Герхард Геземан, *Црногорски човјек*, Подгорица, 203, 238)
- <sup>35</sup>. Герхард Геземан, *Црногорски човјек*, Подгорица, 203, 236).
- <sup>36</sup>. Нико Мартиновић, *Црна Гора-биографски записи*, Подгорица, 2004, 293.
- <sup>37</sup>. *Глас Црногорца*, 29. јул 1876.
- <sup>38</sup>. *Црногорски законици*, 1786-1916., Титоград, 1980, књига друга, 48.
- <sup>39</sup>. Новица Радовић, *Црна Гора на савезничкој голготи*, Подгорица, 2000, 10-11.

## RADE DELIBAŠIĆ

### HUMAN RIGHTS' POSITION AND THEIR IMPLEMENTATION IN MONTENEGRO IN 19<sup>TH</sup> CENTURY

#### **Abstract:**

The idea of implementation of human rights most clearly emerges during 19th Century wars with special emphasis on the Great War of 1876-1878. Examples of extremely fair treatment of wounded and prisoners are shown. Prisoners could freely walk through Montenegrin Royal Capital Cetinje and were protected from any sort of mistreatment. The most prominent prisoner Osman Pasha – high-ranking general, had hotel accommodation and significant privileges.

Such examples prove that the international rules on the protection of human rights and Geneva Convention were respected. In this way, Montenegro joined a small group of European countries that respected international human rights at that time. Montenegro is the first state in Yugoslav region to found humanitarian organisation the Red Cross in 1875 in Cetinje at the same time when the Committee for suffering Herzegovians which was greeted by Europe as a great human act. Herzegovian Uprising, inspired and supported by Cetinje, soon gained liking in the civilized Europe, so that in Paris, in August 1875, the International Committee to Aid the Insurgents, and a bit later in Rome the Committee to aid the Yugoslav peoples against Turkey. In the Proclamation of International Committee in Paris, beside other things, it was written: *A handful of freedom warriors, twenty times weaker in number and poorly armed, hit the greatest Barbarian colossus that lives to our shame of our time, and to our surprise, they often win battles thanks to their courage...* The Montenegrins, which is well known, were the first to give all sort of support to their brothers Herzegovians and amazed the world with their heroic and human deeds. That is why we felt obliged to remind present generations of those shining and above all human examples...

*Мирољуб РАЛЕВИЋ<sup>1</sup>*

## ПРОБЛЕМИ ИЗУЧАВАЊА РУСКОГ ЈЕЗИКА У ШКОЛАМА ЦРНЕ ГОРЕ

Руски језик, некада најзаступљенији страни језик у црногорским школама, посљедњих 20 година изучава се све мање.

Од распада СССР-а и СФРЈугославије, интересовање ученика за учење руског језика знатно је смањено. До тога је довела и законска могућност да ученици и њихови родитељи бирају језике које ће учити њихова дјеца, а то су по правилу енглески, и онедавно италијански. И Руси су, за разлику од западних земаља, за то вријеме мало учинили на популаризацији својег језика.

И поред отпора ученика према руском језику, наши наставници тог језика максимално се залажу на његовој популаризацији и мотивацији ученика разних активности и кроу одјељењско, Државно такмичење и Међународне олимпијаде руског језика у Русији.

Поред утврђене законске могућности бирања језика, друкчије се тешко изборити за равномјернији третман заступљености, јер основна школа и диктира континуитет изучавања, која веома мало даје руском да дијели с осталим језицима, јер се ученици због медија радије одлучују за енглески и због близине за италијански језик.

Руска Федерација у Подгорици отворила је Руски конзулат, који је прерастао у Руску амбасаду. Руси су отворили Културно-информативни центар Москве у Подгорици, Руску библиотеку, организовали Дане руске културе, Дане руског филма на Цетињу и Подгорици, Изложбе руских сликара у неколико црногорских градова, подигли споменике А. С. Пушкину, П. А. Ровинском, Владимиру Висоцком, поклонили књиге у више црногорских школа, у Будви отворили Културни центар

---

<sup>1</sup> Мирољуб Ралевић, просвјетни надзорник за руски језик у Заводу за школство Црне Горе



„Возрођење“, у сарадњи с Удружењем насатвника руског језика и Удружењем црногорско-руског пријатељства организовали финална и суперфинална такмичења у рецитовању руске поезије и пјевању руских пјесама, организована за ученике основних и средњих школа и студената високошколских установа, на којима су се истакли ученици основних школа.

Протекли двадесетогодишњи период у настави руског језика у основним и средњим школама Црне Горе био је веома буран. Пуно је испричано, састанака одржано, писама написано и петиција послато надлежним органима о увођењу страних језика и њихове заступљености у појединим основним и средњим школама Црне Горе. Ранија политика изучавања страних језика долазила је „одозго“, од савезних органа, преко Скупштине Републике Црне Горе. Равноправан третман имали су руски, енглески, француски и њемачки језик, и зависно од интересовања ученика и њихових родитеља могли су се уводити шпански и италијански језик.

Критици су посебно били изложени директори појединих школа. Школе су предузимале све што је било у њиховој моћи да се учење језика ријеша на најправеднији начин. У тражењу објективних рјешења долазило се у ситуацију да су ученици у неким школама, као на лутрији извлачили листић из коверата, на којем је писало који ће језик учити. Тамо гдје родитељи нијесу могли утицати на ток догађаја, исписивали су привремено своју дјецу из школе и преко разних веза и везица уписивали их у другу, да би, кад се страсти смире, поново враћали у ранију школу.

Завод за школство указивао је да се проблем може ријешити увођењем два страна језика. Законодавац је штитио ученике од прекомјерног броја часова. Предложено је да се уведе други страни језик факултативно, под условом да се пријави најмање 15 ученика, да се оцјена не уноси у свједочанство и не утиче на успјех. Изгледало је да је проблем ријешен. Међутим, у пракси је било друкчије. Родитељи су тражили да њихова дјеца при упису у средњу школу могу бирати језик који желе наставити. Пошто фонд часова обавезног и факултативног језика није био једнак, ни програм није могао бити исти, значи, ни језици се нијесу могли изједначавати. За равноправан третман обавезног и „необавезног“ страног језика у основној школи услови су створени када је изједначен укупни број часова и исти наставни програм. Ученик завршеног осмог разреда, у зависности од наставног плана и одговарајућег смјера гимназије, трећег или четвртог степена стручне спреме, у даљем школовању могао је изучавати други страни језик

У одређивању страних језика понекад ни Министарство просвјете и науке није било досљедно. Увођење, избор и настављање страног језика зависило је и од министра просвјете и науке. Док се један министар

залагао за увођење другог страног језика, уз растерећење наставног плана и његово настављање у средњој школи, дотле други министар није растеретио наставни план, па је ученик завршеног осмог разреда, у зависности од наставног плана у средњој школи морао напустити један започети, по правилу руски језик, што се одмах негативно одразило на вишак наставног кадра у школама. На приједлог за равноправнији третман заступљености страних језика, трећи министар је говорио, „нека руски језик иде као сва конкурентна роба“. Четврти министар у скоро двоструком мандату финансирао је стипендије љетњих школа руског језика наставника и студената, наградна путовања ученика-побједника Републичког и касније Државног такмичења у знању руског језика, међународне олимпијаде у Москви, да би пети финансирања скратио за 50%, а прошлогодишње љетње школе руског језика, септембарска наградна путовања побједника Државног такмичења у знању руског језика у Москви и октобарска такмичења ученика и наградна путовања ученика, студената и наставника на Европски фестивал руског језика у Санкт-Петербургу није финансирао. Послије четворомјесечне паузе изабран је нови министар.

Прије 40 и више година за све стране језике у Црној Гори, између осталог, истицана су и ова питања, која су и данас мање-више актуелна, и нијесу ријешена:

1. Страни језици су неравноправно заступљени у сеоским и градским школама,
2. Фаворизује се један страни језик на штету другог,
3. Школе ученицима намећу страни језик према расположивом наставном кадру и устаљеној традицији,
4. Уџбеници су недовољно креативни и нијесу усаглашени с програмским садржајима,
5. Наставници су недовољно методски припремљени за савремено вођење наставе и
6. Није смањена недјељна норма часова с 19 на 18 часова.

Да би се досадашњи тренд опадања изучавања руског језика зауставио, обраћали смо се приједлозима и захтјевима Министарству просвјете и науке Црне Горе, Министарству образовања Руске Федерације, Заводу за школство, Заводу за уџбенике и наставна средства, руским конзуларним представницима и Руској амбасади:

1. Да се с изучавањем руског језика почне од предшколског образовања, првог, другог и трећег разреда основне школе факултативно и од четвртог настави по наставном плану и програму деветогодишње основне школе и завршетка средње школе.

2. Да Министарство образовања и науке РФ помогне у консултацијама израде наставних програма руског језика за предшколско образовање,

први, други и трећи разред основне школе и избору адекватних уџбеника за основне и средње школе.

3. Да се наставницима руског језика, као раније, додјељују стипендије љетњих школа у Санкт-Петербургу, Москви или било којем руском граду, - а у Црној Гори организују семинари.

4. За побједнике Државног такмичења у знању руског језика организовати наградна путовања у Русију (*Државни институт „А.С.Пушкин“ у Москви од ове школске године прекида традицију позивања побједника Државног такмичења у знању руског језика (надам се да ће се најновијим Споразумом о сарадњи ријешити и тај проблем).*)

Ако се не реализују планиране идеје, руски језик ће се мање учити у нашим школама, наставници ће радити с мањим бројем ученика, мањим недељним бројем часова, умањеном платом, додатно радити или остати без посла и бити приморани да траже друго радно мјесто, које је у овој кризној ситуацији веома тешко наћи..

Још прије реформе, захтијевано је да у употреби буду уџбеници из Русије (нереализовани Споразум с Државним институтом руског језика „А.С.Пушкин“ у Москви 1998. и 2005. године, због финансијских разлога нијесу подржали наше Министарство просвјете и науке и Завод за уџбенике и наставна средства).

Реформским захтјевима предметне комисије за стране језике су према стандардима и нивоима знања са својим специфичностима за све стране језике написале уједначене наставне програме (за основну школу, гимназију и трогодишње и средње стручне, први, други и трећи страни језик), као основу за писање црногорских уџбеника, међу њима и за руски језик. Међутим, чекало се шест-седам година, до фебруара 2010. године. Захваљујући ангажовању црногорског амбасадора у Руској Федерацији, бившег министра просвјете и науке, на помолу је реализација писања савремених руских уџбеника за школе Црне Горе.

Послије годину и по кореспонденције с црногорским амбасадором у Руској Федерацији, почетком фебруара ове године стигао је допис да се ријешити вишедеценијска идеја писања уџбеника руског језика за ученике црногорских школа. Посредством нашег амбасадора, Министарство просвјете и науке је својим захтјевом конкурисало код Фонда „Руски мир“ у Москви за додјелу финансијских средстава за писање савремених уџбеника руског језика према стандардима Савјета Европе, у чијем ће раду учествовати руски и црногорски стручњаци, методичари Државног института руског језика „А.С. Пушкин“ у Москви. У Заводу за школство завршени упитници послати су наставницима руског језика у основним и средњим школама да дају своја виђења досадашње реализације наставних програма, чије ће се умјесне примједбе уградити

у ревизију наставних програма, како би ауторски тимови руских и црногорских стручњака почели писање уџбеника, какве имају ученици осталих страних језика. Рад на коначном договору реализације биће ријешен крајем априла текуће године.

Распадом Државне заједнице Црна Гора и Србија, Црна Гора није имала амбасадора у Руској Федерацији и био је застој у комуникацији с Руском Федерацијом. Обраћања ранијим руским дипломатским представницима и отправницима послова до отварања Руског конзулата у Црној Гори и Руске амбасаде, остајала су на обећањима: „Ви само радите, видјећемо!“

Отварањем Културног информативног центра Москве у Подгорици и Руске амбасаде, доласком амбасадора и дипломатског особља, стање се промијенило. За кратко вријеме више је постигнуто него за протекли период. Представници Руске амбасаде су присутнији у помоћи популаризације руског језика у Црној Гори. Организују разноврсне културне манифестације у КИЦ-у Москве у Подгорици, Никшићу и другим црногорским градовима: Дане руске културе, руског филма, изложбе руских сликара, гостовања руских писаца организовање семинара (на којем је присуствовало више од 70 руских професора), посјећују школе, попуњавају школске библиотеке руским књигама, учествују у финансирању путних трошкова ученицима-побједницима Државног такмичења у знању руског језика, подржавају активности рецитатора руске поезије и пјевање руских пјесама, награђују побједнике вриједним наградама, додјељују стипендије за студирање у РФ, доприносе успјешнијем раду Удружења наставника руског језика Црне Горе и учлањење Удружења у МАПРЈАЛ (подржавају сарадњу с Удружењем црногорско-руског пријатељства). За узврат, наши ученици и наставници руског језика су ентузијастички, који према својим могућностима популаришу изучавање руског језика у својим школама, обиљежавају значајне датуме из руске историје и руске културе, држе часове руског језика испред споменика А.С. Пушкину, В. Висоцком, преко Државног такмичења у знању руског језика стижу до московских олимпијада, Европског међународног фестивала руског језика, освајају и златне медаље. У наредном периоду планиране су оствариве активности.

Излаз из мање заступљености учења руског језика у Црној Гори и његовом оживљавању је у ангажовању двије амбасаде и два министарства просвјете и науке.

У том циљу, просвјетни надзорник за руски језик, аутор ових редова, саставио је редовну годишњу информацију о заступљености руског језика у школама Црне Горе, која ће послужити садашњој и будућој упоредној анализи заступљености овог језика Заводу за школство и Заводу за уџбенике и наставна средства за планирање тиража уџбеника.

Дајемо најбитнија поглавља из Информације, сведена на статистичке податке:

### Прилог 1

#### Сумарни извјештај заступљености руског језика у основним школама Црне Горе школске 2009/10. година

Бр.	Укупноученика у основним школама	Бр.уч. 3 – 9р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.	9.р.	Укупно	Процент
1.	Први страни језик	45855	140	151	71	210	378	268	186	1404	3,06
2.	Други страни језик	45855		9	66	270	959	1738	360	3402	7,42
3.	Изборни језик	45855					2135	1464	644	4246	9,26
4.	Факултативна наст.	45855		52	341	1624	35	20	13	2085	4,55
	<b>УКУПНО</b>	45855	140	212	478	2281	3409	3490	1203	11137	24,29

#### Наставни кадар шк. 2009/10. године

Број предметни наставника (школска спрема)	
1. Наставник	104
2. Професор	35
3. Магистар	-
4. Доктор наука	-
Укупно наставника руског језика:	139

## Прилог 2

### СПИСАК СРЕДЊИХ ШКОЛА У ЦРНОЈ ГОРИ У КОЈИМА СЕ ИЗУЧАВА РУСКИ ЈЕЗИК У ШКОЛСКОЈ 2009 /10. ГОДИНЕ

#### Сумарни извјештај заступљености руског језика

школске 2009/10. година

#### Упоредни подаци

Бр.ој	Гимназија	Језик	1. раз.	2 раз.	3. раз.	4. раз.	Укупно	Процен.
1.	Гимназија	1.јез.	214	283	340	326	1163	3,66
2.	Гимназија	2.јез.	853	646	612	581	2418	7,62
	УКУПНО		1067	923	952	907	3582	11,28

Број	Четворогодишње школе	Језик	1. раз.	2 раз.	3. раз.	4. раз.	Укупно	Процен.
1.	Четворогодишње школе	1.јез.	444	504	415	446	1809	5,70
2.	Четворогодишње школе	2.јез.	114	72	131	521	2201	6,93
	УКУПНО		558	576	596	967	4010	12,63

Број	Трогодишње школе	Језик	1. раз.	2 раз.	3. раз.	Укупно	Процен.
1.	Трогодишње школе	1.јез.	170	192	102	464	1,46
2.	Трогодишње школе	2.јез.	40	36	27	103	0,33
	УКУПНО		210	228	129	567	1,79

	УКУПНО		1835	1727	1627	2441	1592	25,70
--	--------	--	------	------	------	------	------	-------

### Списак наставника руског језика у средњим школама Црне Горе шк. 2009/10. године

#### Наставни кадар школске 2009/10. године

Број предметни наставника (школска спрема)	Школска спрема
1. Наставник	-
2. Професор	58
3. Магистар	-
4. Доктор наука	-
Укупно предметних наставника руског језика:	58 професора

### Прилог 3

#### А) Подаци о заступљености руског језика у основним школама

#### Заступљеност руског језика у основним школама преко 1000 ученика

Ред. бр.	Школа. Мјесто.	Бр. уч.
1.	ЈУ ОШ „Марко Миљанов“, Бијело Поље	375
2.	ЈУ ОШ „Рифат Бурџевић Тршо“, Бијело Поље	123
3.	ЈУ ОШ „Вук Караџић“, - Беране	70
4.	ЈУ ОШ „Радомир Митровић“, Беране	146
5.	ЈУ ОШ „Вуко Јововић“, Даниловград	402
6.	ЈУ ОШ „Милева Лајовић“, Никшићу	199
7.	ЈУ ОШ „Хајро Шахмановић“, Плав	172
8.	ЈУ ОШ "Радојица Перовић", Подгорица	341
9.	ЈУ ОШ „Божидар Вуковић' Подгоричанин“, Подгорица	591
10.	ЈУ ОШ "Др Драгиша Ивановић", Подгорица	264
11.	ЈУ ОШ "Павле Ровински", Подгорица	196
12.	ЈУ ОШ "Милан Вукотић", Голубовци, Подгорица	662
13.	ЈУ ОШ „Октоих“, Подгорица	256
14.	ЈУ ОШ „25.мај“, Рожаје	89
Укупно		3886

#### Заступљеност руског језика у основним школама од 500 до 1000 ученика

Ред	Школа. Мјесто.	Бр. уч.
1.	ЈУ ОШ „Бајо Јојић“, - Андријевица	40
2.	ЈУ ОШ „ЈУ ОШ "Душан Кораћ“ у Бијелом Пољу	177
3.	ЈУ ОШ „Ристо Ратковић“ у Бијелом Пољу	204
4.	ЈУ ОШ "Владислав Рибникар", Расово у Бијелом Пољу	132
5.	ЈУ ОШ „Ристо Манојловић“ у Колашину	290
6.	ЈУ ОШ „Алекса Бећо Ђилас“у Мојковцу	172
7.	ЈУ ОШ „Лука Симоновић“, - Никшић	32
8.	ЈУ ОШ «Олга Головић», Никшић	115
9.	ЈУ ОШ «ЈУ ОШ „Милија Никчевић“у Никшићу	60
10.	ЈУ ОШ „Ратко Жарић“ у Никшићу	82
11.	ЈУ ОШ „Браћа Рибар“, Вилуси, – Никшић	194

12.	ЈУ ОШ „Браћа Лабудовић“ у Никшић	21
13.	ЈУ ОШ „Јагош Контић“, Страшевини, у Никшићу	215
14.	ЈУ ОШ „Џафер Никочевић“ у Гусињу, - Плав	123
15.	ЈУ ОШ „Ристан Павловић“ у Пљевљима	98
16.	ЈУ ОШ „Бошко Буха“ у Пљевљима	239
17.	ЈУ ОШ „Владимир Назор“ у Подгорици	113
18.	ЈУ ОШ „Владо Милић“, Доња Горица, - Подгорица	149
19.	ЈУ ОШ „Ловћенски партизански одред“, Цетиње	36
20.	ЈУ ОШ „Његош“, Спуж, - Даниловград	142
21.	ЈУ ОШ “Ристан Павловић“, Пљевља	201
Укупно		2835

**Заступљеност руског језика  
у основним школама од 200 до 500 ученика**

Ред. бр.	Школа. Мјесто.	Бр. уч.
1.	ЈУ ОШ «Рифат Бурџевић-Тршо», Бијело Поље	118
2.	ЈУ ОШ “Вук Караџић“, Бистрица код Бијелог Поља	72
3.	ЈУ ОШ „Павле Жижич“, Његњево код Бијелог Поља	180
4.	ЈУ ОШ „Браћа Рибар“ у Затону код Бијелог Поља	148
5.	ЈУ ОШ „9. мај“, Сутиван, - Бијело Поље	126
6.	У ОШ „Недакуси“, Недакуси, <b>Бијело Поље</b>	143
7.	ЈУ ОШ „Махмут Адровић“, Петњица, - Беране	108
8.	ЈУ ОШ „Душан Обрадовић“ на Жабљаку	186
9.	ЈУ ОШ „Душан Бојовић“, Никшићка Жупа, Никшић	182
10.	ЈУ ОШ „Јанко Мићуновић“, Моштаница, Никшић	209
11.	ЈУ ОШ „Иван Вушовић“, Видрован, - Никшић	161
12.	ЈУ ОШ «Милун Ивановић», Бишево, - Рожаје	71
13.	ЈУ ОШ “Браћа Топаловић“, Плужине	130
14.	ЈУ ОШ “Зарија Вујошевић“, Матагужи, -Подгорица	253
15.	ЈУ ОШ „Баћ“, Баћ, -Рожаје	133
16.	ЈУ ОШ „Братство-јединство“, Скарепача, - Рожаје	35
17.	ЈУ ОШ “Доња Ловница“, Доња Ловница, - Рожаје.	118
Укупно		2373



**Заступљеност руског језика у основним  
школама испод 200 ученика**

Ред. бр.	Школа. Мјесто.	Бр. уч.
1.	ЈУ ОШ „Милић Кељановић“, Коњухе, - Андријевица	13
2.	ЈУ ОШ „Јован Томашевић“, Вирпазар, -Бар	50
3.	ЈУ ОШ „Братство-јединство“, Ђуравци, - Бар	15
4.	ЈУ ОШ „Ђерђ Кастриоти Скендербег“, Острос, - Бар	68
5.	ЈУ ОШ „Алекса Бећо Ђилас“, Равна Ријека, - Бијело Поље	95
6.	ЈУ ОШ „Младост“, Кање, Бијело Поље	58
7.	ЈУ ОШ „Вук Караџић“, Бистрица, - Бијело Поље	72
8.	ЈУ ОШ „Крсто Радојевић“, Томашево, - Бијело Поље	84
9.	ЈУ ОШ „Милован Јелић“, Павино Поље	64
10.	ЈУ ОШ „Шукрија Међедовић“, Годијево, Бијело Поље	68
11.	ЈУ ОШ „Миломир Ђаловић“, Сушица, - Бијело Поље	77
12.	ЈУ ОШ „Годуша“, Годуша, - Бијело Поље	56
13.	ЈУ ОШ „25. Мај“, Врбница, - Беране	42
14.	ЈУ ОШ „Полица“, Полица, - Беране	78
15.	ЈУ ОШ „Доња Ржаница“, Доња Ржаница, - Беране	105
16.	ЈУ ОШ „Вукајло Кукаљ“ Шекулар, - Беране	33
17.	ЈУ ОШ „Владислав Рајко Кораћ“, Штитаре, - Беране	15
18.	ЈУ ОШ „Лубнице“, Лубнице, - Беране	30
19.	ЈУ ОШ „Трпези“, Трпези, - Беране	82
20.	ЈУ ОШ „Туцање“, Туцање, - Беране	Нема под.
21.	ЈУ ОШ „Савин Бор“, - Беране	41
22.	ЈУ ОШ „Блажо Мраковић“, Доњи Загарач, - Даниловград	8
23.	ЈУ ОШ „Милосав Коленшић“, Слап на Зети, - Даниловград	17
24.	ЈУ ОШ „Вук Кнежевић“, Његовуђа, -Жабљак	22
25.	ЈУ ОШ „Др Јагош Вешовић“, Баре Краљске, - Колашин	21
26.	ЈУ ОШ „Војин Чепић“, Драговића Поље, Колашин	19
27.	ЈУ ОШ „Мојсије Стефановић“, Манастир Морача, - Колашин	21
28.	ЈУ ОШ „Међурјечје“, Међурјечје- Колашин	31
29.	ЈУ ОШ „Радомир Ракочевић“, Прошћење, - Мојковац	34
30.	ЈУ ОШ „Милован Ракочевић“, Лепенац, Мојковац	32
31.	ЈУ ОШ „Душан Ђукановић“, Луково, - Никшић	14
32.	ЈУ ОШ „Добрислав Ђ. Радуловић“, - Богетиће, Никшић	21
33.	ЈУ ОШ „Браћа Булајић“, - Никшић	14
34.	ЈУ ОШ „Павле Ковачевић“, Никшић	23

35.	ЈУ ОШ „Драган Ковачевић“, Нудо, - Никшић	15
36.	ЈУ ОШ „Раде Перовић“, Велимље, - Никшић	14
37.	ЈУ ОШ “Јован Драганић“, Петровићи, Никшић	10
38.	ЈУ ОШ „Јован Гњатовић“, Враћеновиће, - Никшић	18
39.	ЈУ ОШ „Бранко Вишњић“, Никшић,	Нема под.
40.	ЈУ ОШ „Бећко Јововић“, Стабна, Плужине	2
41.	ЈУ ОШ „Бајо Пивљанин“, Доња Брезна, - Плужине	2
42.	ЈУ ОШ “Крушево“, Крушево, - Пљевља	4
43.	ЈУ ОШ „Радоје Контић“, Градац, - Пљевља	17
44.	ЈУ ОШ „Јакуб Кубур“, Бољанићи, -Пљевља	18
45.	ЈУ ОШ “Душан Ивовић“, Косаница, - Пљевља	40
46.	ЈУ ОШ“Радоје Тошић“, Срданов Гроб,- Пљевља	25
47.	ЈУ ОШ „Михаило Жугић“, Оцак, -Пљевља	43
48.	ЈУ ОШ “Матаруге, Матаруге, - Пљевља	12
49.	ЈУ ОШ „Владимир Роловић“, Шула,- Пљевља	23
50.	ЈУ ОШ“Братство –јединство“, Ковачевићи, - Пљевља	5
51.	ЈУ ОШ “Живко Џувер“, Бобово, Пљеваља	12
52.	ЈУ ОШ “Миле Перуничкић“, Маоче, - Пљевља	35
53.	ЈУОШ „Нико Мараш“, Бијело Поље, Подгорица	132
54.	ЈУ ОШ “Ђерђ Кастриоти Скендербег“, Острос, - Подгорица	43
55.	ЈУ ОШ “Ђоко Прелевић“, Убли, - Подгорица	30
56.	ЈУ ОШ „Шћепан Ђукић“, Лијева Ријека, - Подгорица	12
57.	ЈУ ОШ „18.октобар“, Биоче,- Подгорица	11
58.	ЈУ ОШ „Војин Поповић“, Дрезга, - Подгорица	14
59.	ЈУ ОШ „Бошко Радуловић“, Комани, - Подгорица	6
60.	ЈУ ОШ „Саво Кажич“, Барутана, - Подгорица	30
61.	ЈУ ОШ “Мирослав Ђуровић“, Башча, - Рожаје	Нема под.
62.	ЈУ ОШ „Балотиће“, Балотиће, - Рожаје	77
63.	ЈУ ОШ „Радоје Чизмовић“, Озриниће, Никшић	57
64.	ЈУ ОШ “Буковица“, Буковица, Рожаје	82
65.	ЈУ ОШ “Боро Вукмировић“, Ријека Црнојевића, - Цетиње	22
66.	ЈУ ОШ “Шуњо Пешикан“, Трешњево, - Цетиње	13
67.	ЈУ ОШ “25.мај“, Шавник	Нема под.
68.	ЈУ ОШ“Јован Ћоровић“, Горња Буковица, - Шавник	9
69.	ЈУ ОШ „Петар Дедовић“, Мурина, Плав	105
Укупно		2351

**Основне школе у којима се не изучава  
руски језик преко 1000 ученика**

Ред. бр.	Школа. Мјесто.
1.	ЈУ ОШ „Југославија“, Бар
2.	ЈУ ОШ Прва основна школа, Будва
3.	ЈУ ОШ Друга основна школа, Будва
4.	ЈУ ОШ «Салко Аљковић», - Пљевља
5.	ЈУ ОШ «Боро Ћетковић», - Подгорица
6.	ЈУ ОШ «Милорад Муса Бурзан», Подгорица
7.	ЈУ ОШ «Бранко Божовић», - Подгорица
8.	ЈУОШ „Максим Горки“, Подгорица.
9.	ЈУ ОШ „Сутјеска“, - Подгорица
10.	ЈУ ОШ „Махмут Лекић“, Тузи, - Подгорица
11.	ЈУ ОШ „Штампар Макарије“, - Подгорица
12.	ЈУ ОШ „МустафПећанин“, Рожаје
13.	ЈУ ОШ „Драго Маловић“, Тиват
14.	ЈУ ОШ „Маршал Тито“, Улцињ
15.	ЈУ ОШ „Дашо Павичић“, Херцег Нови

**Основне школе у којима се не изучава  
руски језик од 500 до 1000 ученика**

Ред. бр.	Школа. Мјесто.
1.	ЈУ ОШ „Блажо Јоков-Орландић“, - Бар
2.	ЈУ ОШ „Мексико“, - Бар
3.	ЈУ ОШ «Његош», - Котор
4.	ЈУ ОШ „Саво Илић“ – Котор
5.	ЈУ ОШ „Саво Пејановић“, - Подгорица
6.	ЈУ ОШ «Вук Караџић», - Подгорица
7.	ЈУ ОШ „Марко Миљанов“, - Подгорица
8.	ЈУ ОШ «Бошко Стругар», Улцињ
9.	ЈУ ОШ «Бедри Елизага», Владимир, Улцињ
10.	ЈУ ОШ „Милан Вуковић“, Херцег Нови
11.	ЈУ ОШ „Орјенски батаљон“, Херцег Нови
12.	ЈУ ОШ „Ловћенски партизански одред“ на Цетињу

**Основне школе у којима се не изучава  
руски језик од 200 до 500 ученика**

Ред. бр.	Школа. Мјесто.
1.	ЈУ ОШ «Кекец», - Бар
2.	ЈУ ОШ «Србија», - Бар
3.	ЈУ ОШ «Анто Ђедовић», Бар
4.	ЈУ ОШ «Мркојевићи», Мркојевићен - Бар
5.	ЈУ ОШ «Никола Ђурковић», Радановићи, - Котор
6.	ЈУ ОШ «28. Новембар», Диноша, Тузи, - Подгорица
7.	ЈУ ОШ «Бедри Елизага», Владимир, Улцињ
8.	ЈУ ОШ «Илија Кишић», Зеленика, Херцег Нови

**Основне школе у којима се не изучава  
руски језик испод 200 ученика**

Ред. бр.	Школа. Мјесто.
1.	ЈУ ОШ «Мирко Срзентић», Петровац на мору, - Будва,
2.	ЈУ ОШ «Вељко Дробњаковић», Котор,
3.	ЈУ ОШ „Иво Визин“, Котор
4.	ЈУ ОШ «Јединство», Скораћ, -Подгорица,
5.	ЈУ ОШ „Марко Нуцуловић“, Штој, -Улцињ,
6.	ЈУ ОШ «Бранко Бринић», Радовићи, -Тиват,

**Б) Подаци о заступљености  
руског језика у средњим школама**

**Заступљеност руског језика  
у средњим школама преко 1000 ученика**

Ред. бр.	Школа. Мјесто.	Бр. уч.
1.	ЈУ Гимназија „Стојан Церовић“ у Никшићу	464
2.	ЈУ Економско-угоститељска школа у Никшићу	198
3.	ЈУ Гимназија "Слободан Шкерковић" у Подгорици	409
4.	ЈУ Економска школиа "Мирко Вешовић" у Подгорици	80
5.	ЈУ Медицинска школа у Подгорици	125
6.	ЈУ Машинска школиа "Иван Ускоковић" у Подгорици	115
7.	ЈУ Средња школиа “Сергије Станић“, - Подгорица	437
8.	ЈУ Средња школиа "Иван Горан - Ковачић", - Херцег Нови	3
9.	ЈУ Средња школиа "Братство-јединство" у Улцињу	63
Укупно		1894

**Заступљеност руског језика у средњим школама  
од 500 до 1000 ученика**

Ред. бр.	Школа. Мјесто.	Бр. уч.
1.	ЈУ Гимназија "Нико Роловић" Бар	12
2.	У ЈУ Средња пољопривредна школа Бар	3
3.	ЈУ Гимназија „Панто Малишић“, Беране	101
4.	ЈУ Средња економско-угоститељска школ Бар	18
5.	ЈУ Медицинска школа Беране	232
6.	ЈУ Средња школиа "Вукадин Вукадиновић" Беране	202
7.	ЈУ Средња стручна школа Бијело Поље	359
8.	ЈУ Гимназија "Милоје Добрашиновић" Бијело Поље	547
9.	ЈУ Средња електро-економска школа Бијело Поље	291
10.	ЈУ Прва средња школа, - Никшић	Нема под,
11.	ЈУ Електрометалуршка школ Никшић	41
12.	ЈУ Мјешовита школа "Бећо Башић" Плав	187
13.	ЈУ Гимназија „Танасије Пејатовић“, Пљевља	281
14.	ЈУ Средња стручна школа Пљевља	204
15.	ЈУ Грађевинско-геодетска школа "Инж. Марко Радевић" Подгорица	52
16.	ЈУ Средња електротехничка школа «Васо Алигрудич» Подгорица	8
17.	ЈУ Средња стручна школиа „Спасоје Распоповић“ Подгорица	181
18.	ЈУ Гимназија „30. септембар“ Рожаје	207
19.	ЈУ Средња стручна школа Рожаје	137
20.	ЈУ Мјешовита средња школа „Младост“ Тиват	74
Укупно		3137

**Заступљеност руског језика у средњим школама  
од 200 до 500 ученика**

Р. бр..	Школа. Мјесто.	Бр. уч.
1.	ЈУ Средња мјешовита школи Андријевица	77
2.	ЈУ Средња стручна школа . - Беране	9
3.	ЈУ Средња школа "Петар Први Петровић - Његош" , - Даниловград	314
4.	ЈУ Средња стручна школа "Браћа Селић" Колашин	439
5.	ЈУ Средња школа "Вуксан Ђукић" Мојковац	395
6.	ЈУ Гимназија на Цетињу	62
7.	ЈУ Средња стручна школа на Цетињу	50
Укупно		1347

**Заступљеност руског језика у средњим школама  
испод 200 ученика**

Р.бр.	Школа. Мјесто.	Бр. уч.
1.	ЈУ Средња мјешовита школа Плужине	117
2.	ЈУ Средња пољопривредна школа Шавник	36
3.	ЈУ Гимназија „Луча“ Подгорица 7	32
4.	ЈУ Средња школа „17. септембар“ на Жабљаку	108
Укупно		293

**Незаступљеност руског језика у средњим школама  
преко 1000 ученика**

Р.бр.	Школа. Мјесто.
1.	нема

**Незаступљеност руског језика у средњим школама  
од 500 до 1000 ученика**

Р.бр.	Школа. Мјесто.
1.	ЈУ Средња школа „Данило Киш“, Будва
2.	ЈУ Гимназија Котор

**Незаступљеност руског језика у средњим школама  
од 200 до 500 ученика**

Р.бр.	Школа. Мјесто.
1.	ЈУ Средња поморска школа Котор

**Незаступљеност руског језика у средњим школама  
испод 200 ученика**

Р.бр.	Школа. Мјесто.
1.	ЈУ Средња музичка школа Котор
2.	ЈУ Музичка школа „Васа Павић“ Подгорица
3.	ЈУ Средња музичка школа „Андре Навара“ Подгорица
4.	ЈУ Средња ликовна школа „Петар Лубарда“ на Цетињу
5.	ЈУ Гимназија „Дрита“ Улцињ



**ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА**







*Анђелка БУЛАТОВИЋ<sup>1</sup>*

## ОБРАЗОВАЊЕ ЖЕНЕ НА ТЛУ ЦРНЕ ГОРЕ У XIX ВИЈЕКУ

**Резиме:** Рад представља анализу образовања жене на тлу Црне Горе у XIX вијеку. У развоју школства на подручју Црне Горе мушка дјеца су имала приоритет. Ни првим *Законом о школама*, донијетом 1873. године ништа се није промјенило у том погледу. Родитељи су били обавезни да шаљу мушку дјецу у школу, док им се, истим законом препоручивало да у школу шаљу и женску дјецу, што значи да је школовање те дјеце зависило и даље од воље родитеља. Број женске дјеце у школама је растао, мада врло споро. Број дјевојчица које се школују био је већи по варошима. Но, и поред свих напора, све до Првог свјетског рата, у школама је било мало женске дјеце.

**Кључне ријечи:** жена, образовање, школа

### Увод

Развитак просвјете у Црној Гори све до почетка XX вијека био је израз сложених и специфичних историјских прилика. На овом простору су, као мало гдје, у склопу тешких и сложених услова, карактеристични уложени напори да се напоредо са непрестаном борбом за одржавотворење и независност, развијају могући видови просвјетног и културног живота. Мишљење да је Црногорцима „једино занимање рат, а борба једина забава”, нетачно је, или пак непотпуно и једнострано, јер су Црногорци, сем ратовања и борбе, показивали смисао и живи интерес за просвјету и за науку.

Као ријетко ко и ријетко када, посљедњи владари из епохе Владиката Црне Горе, Петар Први и Петар Други, чинили су све

---

<sup>1</sup> Др Анђелка Булатовић, професор на Високој школи за образовање васпитача у Новом Саду. Рад је извод из докторске дисертације одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

што је било у њиховој моћи да подстакну развој просвјете и културе у Црној Гори, на начин како је то било могуће у тим историјским околностима. Црна Гора има своју културу, своју духовност, вриједну усмену традицију, своју филозофију живота. Све што постоји у области духа, резултанта је наслијеђеног и новостеченог искуства minulih и савременијих генерација, односно њихових најизразитијих, углавном, анонимних стваралаца, који су давали печат културној општости и њеним вриједностима. Ријеч је о усменим творбама и нормама које су издигнуте на ниво принципа, о духовним вриједностима које су постале својина доминантне већине, опште детерминанте. У питању је усмена формула духа и одуховљавања црногорског човјека, са знатно више васпитног него образовног елемента у себи. Међутим, стваралаштво, као акција, као потенцијална индивидуална креативна могућност, нешто што треба покренути, развити, усмјерити, још увијек у црногорским условима није имало шансе. Разлог томе је што су људи остајали без елементарног образовања, односно, што није било школа у којима би се плански и систематски стицало знање. Без таквих установа, друштво као цјелина, морало је бити успорено, да не кажемо заостало би у развоју. Стога су, владике Црне Горе Петар Први и Петар Други, свјесни стања синтетизованог у изреченим поставкама, чинили све што је било у њиховој моћи да културну ситуацију измјене и у тој области дају свој удио, сразмјерно материјалним могућностима државе, јер је управо од тог чиниоца зависило колики ће бити учинак на подизању опште културе, заправо оних њених компонената које су могле дати одређени резултат.

Иако није било значајнијих практичних резултата у области школства и просвјете, као дијела шире културе, ни у доба Петра Првог, он је ипак своја знања и искуства пренео насљеднику. Дакле, Петар Први је, полазећи кроз разне фазе бављења културном и просвјетном проблематиком могао да предочи своме насљеднику, на темељу сопственог искуства, којим путем треба да крене да би постигао оно што он није успио да створи. Поуке и савјети које је добио, у том погледу, од својега стрица, биће од велике користи Петру Другом који ће успјети да постигне значајне резултате на томе пољу.

Петар Други већ на почетку своје владавине, августа 1834. године, оснива прву школу при манастиру на Цетињу, коју је похађало тридесет ученика, мушкараца дјечачког доба из угледнијих породица, готово из свих крајева Црне Горе, који су се учили „...осим читања и писања још и рачуну и црквеној историји”. (Карацић, 1953: 108) Исте године на Цетиње је стигла и штампарија која је купљена 1833. године у Русији.

Прва генерација ђака није још успјела ни да стекне свједочанство о завршеној школи, а већ је 1837. године морало привремено да напусти школовање и крене на бојно поље у „стару црногорску школу”. Чињеница

да је од прве изразитије иницијативе да се отвори школа у Црној Гори (1753) до оснивања такве институције прошло пуних осамдесет година, најбоље карактерише стање и околности под којима се у овој земљи живјело. Свијест о потреби толико значајних институција изражавала се много прије обезбјеђивања икаквих могућности за њихово отварање. Стога је још више карактеристичан податак да је основна школа у Црној Гори основана пуне три и по деценије послје ударања темеља организацији државе. Интереси развитка и потреба афирмације земље и њеног владара нијесу више дозвољавали да се одложи њено оснивање. Петру Другом је јасно било да за потребе просвјећивања у земљи није довољна само та једна школа, па је настојао да оснује још коју. Тако је 1842. године почела да ради школа у Добрском Селу, недалеко од Цетиња.

Самим тим што су прве школе биле везане за манастире, одређена је била и полна структура ђака. И код првих грађанских школа, а и касније у развоју школства, приоритет су имала мушка дјеца. Тај проблем је уочио и Живко Драговић, један од заслуженијих просвјетних радника у Црној Гори крајем XVIII и почетком XIX вијека, који је указао на потребу „женских ђака”. До школске 1863/4. године број школа се повећао на 11 са 417 ученика. Од њих су по двије радиле у Катунској, Црмничкој, Ријечкој нахији и Бјелопавлићима, а у Љешанској нахији и Васојевићима – по једна основна школа. Нарочито је значајно истаћи да је број женске дјеце у школама споро растао. Тако је, рецимо, у цетињској основној школи 1867. године било 12 ученица, а у 1869. године било је 31 школа са 1424 ученика и 23 ученице. Те године је, уз руску помоћ, отворена Богословија и прва средња школа, такозвани Дјевојачки институт. Неки писци називају ову школу Женски институт. (Драгојевић, 1949)

### Оснивање и рад Дјевојачког института

Историја Дјевојачког института на Цетињу започела је уз свесрдну подршку њ. в. руске царице Марије Александровне. Иницијатор оснивања био је књаз Никола I, који се за вријеме боравка у Петровграду сусрео са кремом пријестоничког племства, а у том окружењу било је много образованих жена. Књазу се допала идеја да на Цетињу отвори „скроман расадник” културе и прошири темеље школства. Најстарији подаци о Дјевојачком институту могу се наћи у *Орлићу* за 1870. годину. Ту се каже да је на Цетињу отворен „...у течају минулог љета“ Завод за женску дјецу, у којем је било „12 њежних црногорских дјевојака”. Значи, судећи по овом извору, иако је Институт према првом Уставу имао обавезу да прими 24 ученице, због несхватања значаја школовања женске дјеце, у првој генерацији ову школу је похађало свега 12 ученица, које су стицале основну писменост, а имале су девет и више година.

У погледу социјалног поријекла – према Костићу (1997) – то су биле „дјевојчице имућнијих родитеља и главара црногорских”. Циљ Института је био да код васпитаница његује и развија првенствено оне врлине које треба да посједује добра мајка; другим ријечима да их припрема за породичан живот, како би оне касније могле благотворно дјеловати на средину у којој буду живјеле и, напославу да би се временом могле оспособити да буду и способне учитељице школа првог ступња. Једноставно, Институт се много више оријентисао на припремање васпитаница за добре домаћице и мајке, јер наставни план и програм није у довољној мјери обезбјеђивао педагошко-психолошко и методско образовање, не бар у обиму и степену који су били потребани за оспособљавање кадрова. Дјевојачки институт је постао познат не само код Црногораца, него и код свих Јужних Словена. Поред Црногорки на Институт су се уписивале и дјевојке из других јужнословенских земаља, које су биле под влашћу Турске или Аустрије. Но, иако је број женске дјеце у школи био веома мали, он је значио промјену у дотадашњем школовању.

За вријеме његовог трајања (1869–1910), у Дјевојачком институту је било уписано 450 дјевојака, од чега је из Црне Горе било само 205. Од тога је Институт завршило 140 дјевојака (86 су биле Црногорке). Иако укупни резултати успјеха глобално нијесу били оптимални, васпитно-образовна дјелатност Института на пољу народног просвјеђивања у Црној Гори од изузетног је значаја. Био је то први црногорски средњошколски завод испод чијег крова су изашле прве школоване, солидно образоване Црногорке. Институт је, међутим, постао познат управо по томе што је образовао и припремао васпитанице за породичан живот, па ће њихова улога бити првенствено значајна за трансформисање патријархалне породице. Дјевојачки институт је, без сумње, положио темеље приближавању и укључивању црногорске жене у образовне токове и друштвени рад.

### **Положај жене у првом закону о школама**

У 1870. години подигнуто је 20 школа. Међутим, године 1873. број школа у читавој Црној Гори попео се на 41, са 1744 ученика, од којих 39 ученица. Исте године донесен је и први закон о школама (*Школски законик*), којим се родитељима препоручује да шаљу у школу и женску дјецу, што значи да је школовање те дјеце зависило од воље родитеља. Родитељи су по закону били обавезни да мушку дјецу шаљу у школу. (Костић, 1997: 74)

Женске дјеце, која су тада похађала школу заједно са мушкарцима, могло је у цијелој земљи бити до сто. Војислав Бакић је, усвајајући

Русоове погледе на васпитање и образовање жене, истицао да је природа учинила да међу половима постоје разлике како у физиолошким радњама, тако и у духовним особинама. На тим разликама заснива се природна подјела рада и отуда произилази потреба за другачијим образовањем женске омладине. Жене, према Бакићу (1890), треба прије свега да се брину о породици. Оне могу бити учитељице, али им то не дозвољава обим домаћих послова које треба да обаве.

Бакић је јавно отворио дилему да ли је корисно за породицу и човјечанство једнако образовање мушке и женске дјеце. У основи, ове његове дилеме стајао је став о природним физичким и психичким разликама мушкараца и жена, на којима се заснива природна подјела рада (усмјереност жене ка кући и породици) и потребе другачијег образовања женскиња. Бар до десете године живота, дјечаке и дјевојчице треба одвојено и различито васпитавати – дјевојчицама је више потребно религиозно, естетско васпитање, а дјечацима интелектуално. Бакић је вјеровао у инфериорност женског пола. Неколико година касније, у свом дјелу *Посебна педагогика* (1901), Бакић је писао да жене могу бити учитељице, уколико успију да се том позиву посвете поред домаћих послова и уколико успију да савладају сложеност позива учења.

### **Школовање женске дјеце другој половини 19 вијека**

Прва женска основна школа, у којој је било 30 ученица, основана је на Цетињу 1871. године, као приватна школа Јелене Вицковић. (Поповић, 1934: 117) Та школа је 1874. године постала државна. Друга женска школа отворена је у Подгорици 1880, (Поповић, 1934: 125), а трећа у Бару 1901. године. (*Глас Црногорца*, бр. 46, 1901) Отварањем женске основне школе на Цетињу створени су повољни услови за школовање женске дјеце у Црној Гори. Иако су родитељи нерадо школовали женску дјецу, по школама у унутрашњости било је ученица. Тако су крајем 1872/73. школске године биле у Дупилу (Црмници) свега три ученице у првом, три у другом, док у трећем разреду није било ниједне ученице. Из овог се може закључити да су школске 1871/72. године почеле учити прве ученице у Дупилу. И у основној школи у Тепцима (Шавнички срез) била је исте године само једна дјевојчица у основној школи. (Драгићевић, 1952: 19) Број женске дјеце у школама је растао, мада врло споро. Тако је 1875. године број школа повећан на 51, од којих је 13 четвороразредних и једна троразредна женска основна школа. Све ове школе је посјећивало 2146 мушкараца и свега 97 дјевојчица. (Божовић и Ђонових, 1910) Број дјевојчица које се школују већи је по варошима, па је у Никшићу 1879. године било у школи 48 мушкараца и 11 дјевојчица. (Драгићевић, 1952) Но, исте године, у *Гласу Црногорца* (1879) објављен је *Закон о*

*општој школској дужности у књажевству Црној Гори*, којим се уводи обавезна настава и траје од седме до краја дванаесте године. Обавезна настава односи се на женску дјецу само у мјестима где постоје женске школе (параг. 25), док у мјестима где такве школе нема, од увиђавности родитеља зависи да ли ће своје женско дијете дати у мушку школу, а то само може учинити уколико дијете није навршило десет година. Пошто наврши десет година, женском дјетету се забрањује да похађа мушку школу (параг. 26). Но, како је број основних школа био безначајан, а у редовним мушким школама, школовање дјевојчица преко десет година било забрањено, то су женска дјеца, законским путем, стварно била искључена из редовног школовања.

Већи број школа отворен је крајем XIX и почетком XX вијека, када се повећавао и број ученика. Тако је школске 1884/85. било 46 основних школа, а у 1899/1900. било их је 101 и то 75 државних и 26 приватних, са укупно 5685 ученика и ученица. (Поповић, 1910) Број женске дјеце у школама је растао, мада врло споро. Школске 1909/10. године, од укупно 10.368 ученика и ученица, школује се 931 женско дијете. (Радусиновић, 1978: 128-130) И овај мали број женске дјеце налазио се, већином, у школама већих мјеста (Цетиње, Никшић, Подгорица и Бар), док у највећем броју сеоских школа није уопште било женске дјеце. Тако је школске 1914/15. године на 100 мушке дјеце у школама долазило 30-оро женске дјеце у градовима, а 9 у селима. (*Вјесник*, бр. 30, 1915) Дакле, и поред свих напора, све до Првог свјетског рата у школама је било мало женске дјеце. Процент женске дјеце у средњим школама је много мањи него у основним. Тако су се у гимназији на Цетињу женска дјеца почела уписивати тек 1910. године, а до 1914. године уписане су у њу свега 53 ученице. (Пејовић, 1963: 20)

Знатан допринос школовању женске дјеце и модернизовању домаћинства у Црној Гори дале су женске радничке школе. Оне су прво отворене као приватне, а затим су прерасле у државне школе. Прва таква школа основана је на Цетињу 1901. године, под именом „Женска радничка школа књегиње Јоланде”. Убрзо су сличне школе отворене и у Бару (1904) и у Подгорици (1911). У овим школама примане су дјевојчице са завршеном основном школом, а у њима су се највише предавали домаћинство и ручни рад. Задаци школе били су васпитавање ученица, „како би као будуће грађанке могле часно и поштено живети”, затим унапређивање заната као и чување и унапређивање народне текстилне радиности и афирмација њених производа у свијету. Но, оне су имале доста мали број ученица, понекад и због тога што су ученице напуштале школовање. Тако је, нпр. у школи у Подгорици 1911. године од уписаних 19 ученица, 15 напустило школу. (*Глас Црногорца*, 1911)

Подаци за неке године и нека подручја показују да је проценат неписмених био висок, особито код жена. Тако, рецимо, 1899. у Никшићкој Удуји је од 46.271 становника било писмено 5331 (11% укупног становништва), од чега је било 4975 мушких и 356 женских; у Васојевићима је од 16.951 становника било писмених 2124, од којих 2027 мушких и 96 женских. И подаци из 1901. године, по капетанијама неких области, показују да је писменост, такође, била заступљена у релативно малом проценту. Тако је, на примјер, у никшићкој области на 100 становника било писмено 5–56 мушких и од 2–8 женских; у морачко-васојевићкој области 16–17 мушких и 1–16 женских, а у катунско-ријечкој области од 21–75 мушких и око 14 женских писмених. (Радусиновић, 1978: 111)

Неписменост је, дакле, јачала зачауреност жене у породици и њену изолацију од јавног живота. Затворена у кругу природног сеоског домаћинства и ограничена на домаће послове, она је, до почетка 20. вијека, остала носилац породичног конзервативизма.

### **Закључна разматрања**

Иако су родитељи нерадо школовали женску дјецу, по школама у унутрашњости било је ученица. Истина, тај број је био веома мали, али је и он значао промјену у дотадашњем схватању. Број женске дјеце у школама је растао, мада врло споро. Број дјевојчица које се школују био је већи по варошима. Већи број школа отворен је крајем XIX и почетком XX вијека, када се повећавао и број ученика. Број женске дјеце у школама је растао, мада врло споро.

У другој половини XIX вијека више пажње се поклања жени у погледу образовања. Захваљујући ректору црногорског Богословенског института, М. Костићу, и иницијативи руске царице Марије Фјодоровне, влада је обратила пажњу и 1869. године основала прво женско училиште у земљи – Црногорски женски институт – за 30 ученица. Школа је трајала шест година, а оне које су жељеле да постану учитељице, ишле су у још један разред. Институт је радио до 1913. године, али са све мање ученица. И поред свих напора, све до Првог свјетског рата, у школама је било мало женске дјеце.



## Литература:

Бакић, В. (1890): „Је ли потребно женскињу исто образовање као мушкињу?“, *Босанска вила*, 1. Сарајево.

*Вјесник*, бр. 30, 1915

*Глас Црногорца, лист за политику и књижевност*, 1901. и 1908–1915.

Драгојевић, Р. (1949): Дјевојачки институт на Цетињу, *Историјски записи*, 4–6, Цетиње.

Костић, М. (1997): *Школе у Црној Гори*. Подгорица: Унирекс.

Пејовић, Ђ. (1963): *Сто педесет година развоја просвјете и културе у Црној Гори*, Титоград

Поповић, П. (1934): *Цетињска школа*, Београд: б. и.

Радусиновић, П. (1978): *Становништво Црне Горе до 1945. године: општа историјско-географска и демографска разматрања*. Београд: Српска академија наука и уметности.

ANĐELKA BULATOVIĆ

### EDUCATION OF WOMEN IN MONTENEGRO IN 19<sup>TH</sup> CENTURY

**Abstract:** This paper represents an analysis of women education in the territory of Montenegro in 19th Century. Traditionally, male children in Montenegro used to have priority. The Law on Schools adopted in 1873 made no effect in this respect. Parents were obliged to send male children to school, and they were advised, according to the same Law to send female children to school, which meant key decision makers remained parents. More girls attended schools in towns. In spite of all efforts made to improve the situation, quite a low school enrolment of female children in school remained the practice until the WWI

**Key words:** woman, education, school

**ПРИКАЗИ**





*Doc. dr Katarina TODORVIĆ*

**Dr Zoran Avramović, Dr Milja Vujačić:  
„NASTAVNIK IZMEĐU TEORIJE I NASTAVNE PRAKSE“  
, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2010.**

Riječ je o publikaciji koja je prema filozofiji pristupa i metodologiji istraživanja veoma specifična i rijetka. Naime, radi se o sagledavanju profesije nastavnika iz interdisciplinarnog ugla, ne deklarativno, kao što često bude slučaj, već apsolutno suštinski. Osim pomenute specifičnosti, vrijednost ove publikacije je i u tome što su sami nastavnici, ljudi iz nastavničke prakse, procjenjivali sebe i svoje kolege govoreći o različitim ličnim i profesionalnim karakteristikama. Istraživanje je obavljeno na uzorku od oko 420 osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika na teritoriji Države Srbije koji su tokom 2006/2007 godine pohađali seminar Instituta za pedagoška istraživanja „Nastavnik kao kreator klime u odjeljenju“. Da se radi o uzorku koji je kompetentan da odgovara na postavljena pitanja, kazuje činjenica da ispitanici imaju u prosjeku od 15 do 20 godina radnog staža i da su birani metodom slučajnog izbora, a prije svega o autentičnosti odgovora potvrđuje i činjenica da pri odgovaranju na postavljena pitanja ispitanici nisu znali da će njihovi odgovori biti upotrijebljeni u ovu svrhu.

Ova publikacija se sastoji od uvodnog dijela, prikaza metodologije istraživanja, obrade devet veoma aktuelnih pitanja u vezi sa nastavnom praksom i završnog osvrta autora. Svaki od ovih djelova u sebi integriše teorijsko utemeljenje problema, primjere iz prakse i stavove samih autora o istoj temi. Možda je ovo upravo mjesto gdje možemo konstatovati da je ovo djelo autentično zbog ovakve kombinacije i preporučljivo za široku prosvjetnu javnost, a ne samo za one koji žele da se bave nastavnom sa akademskog nivoa.

U dijelu koji se odnosi na metodološki okvir istraživanja napravljen je osvrt na standardnu i nestandardnu metodologiju. Autori u ovom dijelu veoma

originalno pokušavaju da dokažu da je standardna metodologija promjenljiva i da je moguć i drugačiji način dolaska do podataka koji mogu koristiti nauci i omogućiti naučnicima da zaključuju na osnovu istih. Autori govore o tome da se implicitna praksa nastavnika može istraživati bez unaprijed postavljenih ciljeva i/ili bez korištenja utabane metodologije.

Drugi dio knjige nosi naslov „Kako nastavnici vide sami sebe“ i predstavlja prvo od devet obrađenih pitanja o kojima su ispitivani nastavnici. Nakon kratkog presjeka uloga nastavnika u pedagoškoj literaturi, do kojih se došlo putem istraživanja normativnog karaktera, autori izlažu cilj sopstvenog istraživanja, način dolaženja do podataka i rezultate sa tumačenjem. Nastavnici osnovnih i srednjih škola, koji su učestvovali u ovom istraživanju, su: a) izložili listu karakteristika nastavnika koje zapažaju u svom radu, b) izložili listu poželjnih karakteristika nastavnika, c) ocijenili svoj rad iz ugla učenika. Podaci pokazuju da nastavnici dobro poznaju poželjne karakteristike nastavnika ali da svoj rad ne ocenjuju pozitivno. S druge strane, sebe i svoj rad ocenjuju pozitivno iz ugla učenika.

Treći dio knjige se odnosi na „Mišljenja nastavnika o značajnim pitanjima nastave“. Autori su u ovom dijelu pokušali da ukratko, teorijski uvedu čitaoca u rezultate sopstvenog istraživanja i tumačenja istih. Za cilj su imali da steknu uvid u to kako nastavnici shvataju nastavni proces i šta oni podrazumijevaju pod značajnim pitanjima nastave. Kao i brojna druga istraživanja i rezultati ovog istraživanja upućuju na potrebu za usavršavanjem nastavnika u pogledu velikog broja aspekata savremene nastave.

Naredno poglavlje nosi naziv „Kako nastavnici shvataju termin „usmerenost na učenika“ u okviru kojeg autori obrađuju teme: *Savremena škola nasuprot tradicionalnoj školi i Usmjerenost na dijete i individualizovani pristup u nastavi*. Nakon toga izloženi su rezultati i njihovo tumačenje, kako za nastavnike osnovnih škola, tako i za nastavnike srednjih stručnih škola i gimnazija. Prema dobijenim rezultatima, mišljenje o problematici „usmjerenost na učenika“ velike većine ispitanih nastavnika se odnosi na kognitivistički aspekt nastave, dok se primjeri iz prakse koje daju odnose na socijalno-vaspitne probleme, a ne na metodička rješenja. Sve to upućuje na zaključak o nedovoljnom kvalitetu znanja nastavnika iz ove oblasti.

Peto poglavlje nosi naziv „Nastavnici i promjene u kvalitetu časa“, u kojem Avramović i Vujačić prije svega definišu pojmove promjena i škola, kvalitet časa, „kulturni obrazac“ i nastavnik, a zatim izlažu rezultate istraživanja kao i njihova tumačenja. Samoevaluaciju ispitanih nastavnika ne sagledavaju kao značajnu, što se poklapa sa rezultatima nekih od prethodno obrađenih i prezentovanih rezultata.

Šesti dio knjige pod nazivom „Odnos nastavnika prema darovitim učenicima“ počinje sociološkom raspravom o osnovnim terminima i videnjem elite u društvu. Možemo reći da je ovaj problem do te mjere aktuelan, da

je veoma nezahvalno posvećivati mu samo jedan dio knjige, ali ga je dobro pomenuti i na najmanjem mogućem prostoru da bi probudio sve one koji se bave nastavničkim poslom i skrenuo pažnju na isti. Ove riječi potvrđuju autori Avramović i Vujačić koji između ostalog zaključuju da se „Nastavnici i učitelji više oslanjaju na prirodni dar dece nego što se bave podsticanjem darovitih“.

Sedmo poglavlje nosi naziv „Saradnja među nastavnicima“. U njemu je naglasak stavljen na školu kao socijalnu organizaciju, konflikte i saradnju, kao i na tumačenje rezultata dobijenih istraživanjem. Avramović i Vujačić se u ovom istraživanju nisu bavili ispitivanjem izvora i načina rješavanja sukoba među nastavnicima, već listom problema koja su predmet njihove saradnje.

Osmo poglavlje nosi naziv „Nastavnik i njegove greške u nastavi“ i, kako sami autori navode, predstavlja pokušaj da se pokrenu teorijska i empirijska istraživanja ovog problema. U istraživanjima nastavnika i njegovih višestrukih uloga u nastavi, problematika grešaka koje nastavnik čini u svom praktičnom radu je na margini pedagoških interesovanja u didaktičko-metodičkoj literaturi. Avramović i Vujačićka istražuju nastavničke greške kroz sljedećih 6 kategorija: didaktičko-metodičke, stručno-saznajne, personalne, pedagoške, profesionalne i socijalno-moralne greške nastavnika osnovnih i srednjih škola.

U devetom dijelu knjige „Nastavnik i problem stvaranja klime u odjeljenju“ problem klime u odeljenju autori razmatraju kroz dosadašnja viđenja pojma klime u nastavi, kroz predstavljanje interpersonalnih sposobnosti nastavnika, odnos prema radu i razumijevanje ponašanja učenika, značaj socijalnih procesa u učionici i karakteristike učenika. Novinu u odnosu na prethodna razmatranja pojma klime u odeljenju pretstavlja njeno dovođenje u vezu sa moći u odjeljenju. Autori knjige, kao zaključak, navode da je najvažniji uslov za stvaranje povoljne socijalne klime u odjeljenju odnos poštovanja i povjerenja između nastavnika i učenika, odnosno racionalan odnos prema moći i to da u stvaranju povoljne socijalne klime u odjeljenju ne postoji samo jedan stil i jedan model.

U desetom i poslednjem dijelu knjige „Nastavnik između teorije i nastavne prakse“ pod nazivom „(Samo)usavršavanje nastavnika kao uslov kompetencije“, u skladu sa savremenim pedagoškim tendencijama, autori naglašavaju značaj intenzivnijeg i kontinuiranog usavršavanja nastavnika, radi širenja spektra nastavničkih kompetencija.

Kroz knjigu Avramovića i Vujačićke provejava ideja da SVI nastavnici imaju razloga da je pročitaju, jer može da osvijesti svakog ponaosob, da ga intimno pozove da proanalizira sopstvenu praksu, da ga pozove da se podsjeti koje su njegove jake, a koje slabe strane. Vratiti se ovoj knjizi znači biti svjestan potrebe da nastavnička profesija zahtijeva permanentno lično i profesionalno usavršavanje.



*Mr Никола РАИЧЕВИЋ*

**Недовић, В. и Шеховић, С. (2006): *Учење и читање у савременој култури*, Учитељски факултет, Београд, бр. стр. 216.**

Велизар Недовић и Сефедин Шеховић у књизи *Учење и читање у савременој култури* пишу о читању и учењу, њиховом значају за човјека у савременом добу, и то у првом поглављу. Свјесни да учење постаје призма по којој се препознају и обликују не само образовање и васпитање, већ култура и цивилизација, они су учење декларисали као круну усавршавања човјека. Интелектуална кондиција је битна, таман као активном спортисти спортска кондиција, те савремене културе нема без интелектуалне кондиције.

Поред наведеног, аутори су у другом поглављу писали о учењу и поучавању, о учењу на нивоу теорија и техника и о дидактици као теорији наставе или учења.

*Учење и личност* је наслов трећег поглавља у коме се пише о учењу, испитивању меморије, сазријевању, развоју, учењу као етапном формирању умних радњи, те учењу и презентацији материјала. Такође, Недовић и Шеховић су анализирали неке од теорија учења, што је и потребно с обзиром на тему њихове књиге. Учење је живот, учење је успјех, учење је пут који нас доводи до висина духа, до развоја личности до задовољења и успјеха у животу. Учити, значи бити другачији. То је индивидуални феномен, својство човјека, а може се рећи и природан дар. Но, учење је имало пресудан ослонац у читању и никада се није могло одредити само читањем и обрнуто. Несумњиво је, да је стицање знања, постало најважнија одредница садржаја образовања грађанина Европе.



У четвртом поглављу упознајемо се са обрасцима и култури учења, мотивима учења, учењем у свим оквирима времена и културе и на сваком месту, при чему је школа центар учења. Такође, у овом поглављу дат је осврт на новија схватања учења, институционализацију и културу учења.

Пето поглавље представља једну писану оазу о читању, техници и стиловима учења, брзинама и усавршавањима вјештина читања, те интензивнијим потребама за учењем и читањем.

Сами избор теме, говори о актуелности и важности учења. Тема коју су аутори изабрали је јасно формулисана. Међутим, овом проблематиком су се бавиле многе педагошке и психолошке дисциплине, развиле се многе теорије, а све то упућује на савременост ове теме. Нема сумње, да је учење, један од највећих покретача ка новом образованом савременом друштву.

Учење и јесте круна усавршавања човјека. Оно је покретач критичког размишљања, и да није њега, не бисмо могли да испитујемо, вједнујемо и анализирамо одређене предмете интересовања.

Аутори веома интересантно пишу о учењу: „Учење је, надасве, акт појединца, личности! Оно што је највише, најважније, најузвишеније у учењу, управо је оно што човјек учини, учи и научи сам! Толико је срасло са индивидуалношћу да се оправдано чини, као што се за другога не може дисати, јести, пити, спавати, говорити, тако се ни за кога не може ни учити!”<sup>1</sup>

Аутори истичу, да је посебна предност учења у савременој култури, то што повећавање знања повећава не само мотивацију, радозналост и интерес за учењем, већ се данас човјек, уз предности учења може бавити са више професија у животу, а не само са једном, како је то био случај у прошлости.

Све наведено, доприноси томе, да и наставници треба да промијене своју улогу у учењу и настави.

Настава, поучавање и учење су три најопштија појма на којима се темељи дидактика. Но, аутори наводе, да успјешност тих процеса зависи од њихове организованости, социјалног амбијента, друштвених и животних прилика и околности, али и од органских емотивних, интелектуалних и других предуслова који дјелују на те процесе.

Аутори су дали добре теоријске поставке о учењу и поучавању.

Човјек није сам на планети, и настаје и развија се смјењивањем генерација, а смјењивањем генерација се и знање, умјења и навике преносе. Млађе генерације користе добра и тековине старијих генерација, и теже да оно што наследе усаврше. Управо тај, активни однос старијих и

---

<sup>1</sup> Недовић, В. и Шеховић, С. (2006), *Учење и читање у савременој култури*, Учитељски факултет, Београд, стр.11.

млађих, облик сарадње између оних који дају и примају поуке, је процес поучавања.

У предмету дидактике, учење се појављује у примарном значењу као поучавање, напомињу аутори. Међутим, није прихватљиво препознати предмет дидактике изван учења, поучавања и наставе, нити изостављањем било ког од тих појмова. С тога, да се закључити, да је дидактика учење о учењу, поучавању и настави.

Може се слободно рећи, да се дидактика може разумјети као теорија поучавања, али и као теорија учења.

Многе карактеристике личности зависе од учења. Учење је процес којим сваки човјек овладава на посебан начин. Наравно, да би личност учила, мора да постоји неки покретач за то, који потиче из унутрашњих развојних потреба, које се могу односити на начин узимања хране, дневног режима рада, облачења итд. Но, чињеница је, да се потребе за учењем увећавају, у зависности из епохе у епоху, од генерације до генерације, па чак и из дана у дан. Самим развојем друштва, потребе за учењем се увећавају.

Учење или памћење? Ова два процеса су била често предмет многих истраживања. Настојало се да се учење објасни памћењем, тако да се, наводе Недовић и Шеховић, упало у заблуду да је учење исход памћења.

Пишући о учењу тј. о институционализацији и култури учења, аутори сматрају да је учење институција, ако га посматрамо само на основу педагошких и школских критеријума. Такође, истичу, да много људи и то у најбољим годинама, учи. То доприноси ставу, да је учење један перманентан процес, али и важан ресурс људи.

Управо је ово значајно, јер се ставља акценат на разумијевање текста, које је неопходно, за сврху читања. Са напретком технологије штампарства, култура читања је напредовала.

Сасвим извјесно је, да човјек, у данашњем времену, времену нове улоге електронских комуникација, мора читати брзо, и мислити брже, а и учити брзо. Аутори заузимају став да од тога, какво је учење и читање данас - такво ће бити друштво сјутра. Ови ставови иду у прилог чињеници, да је учење главни ресурс знања, живота и културе једне цивилизације.

Успешност читања, у савременом добу, наравно да зависи од промјене и развоја усавршене технологије. Штампани извори знања су данас јако распрострањени за све оне који желе да уче. Презентација садржаја учења је данас значајан фактор поучавања.

Др Велизар Недовић, и др Сефедин Шеховић, са својом књигом *Учење и читање у савременој култури*, направили су значајан помак у проучавању учења и читања. Дефинишући учење као круну усавршавања

човјека, и указивши на неопходне промјене наставника, као битног фактора поучавања у савременом добу, они су презентovali научно, валидно и стручно дјело, које је савремени ток кроз учење и читање. Наравно, савремена технологија је допринијела другачијем односу према учењу, у односу на учење у првом миленијуму, и аутори су управо са тог аспекта писали о феноменима учења, читања и поучавања. Са током времена, и учење добија све већу улогу, и све веће шансе се указују младима да искористе своју младост као ресурс који треба искористити максимално.

Брзина читања, презентација материјала, данас све више напредују, култура читања достиже све већи ниво, а перманентно образовање је значајна особина а пре свега потреба савременог човјека. Предност овог дјела, заиста је чињеница, што су аутори, пишући дјело, придржавали се принципа научне утемељености, принципа научне савремености и инвентивности, принципа научне сврсисходности и употребљивости.

Ова књига заузима значајно мјесто у савременој литератури о учењу и читању.

*Mr Mirjana POPOVIĆ*

**Prof. dr Ratko R. Božović: *SOCIOLOGIJA I SPORT*, Univerzitet Crne Gore i Biblioteka društveno-humanističkih nauka, 2009.**

Profesor Ratko R. Božović je dugogodišnji profesor *Sociologije kulture* na Filozofskom fakultetu u Nikšiću i autor je značajnog broja knjiga i naučnih tekstova koji predstavljaju osnovu razvoja sociološke nauke na samo na prostoru Crne Gore, već i šire.

Knjigu je sastavljena iz 12 poglavlja u okviru kojih autor uspješno dovodi u vezu sport kao jednu od formi čovjekovih djelanja sa brojnim društvenim fenomenima kao što su: kategorija društvene djelatnosti, otuđenog i slobodnog rada, slobodnog vremena, politike, ekonomije, ali i sa patologijama društvenih stanja kao što su agresija i nasilje.

Na samom početku knjige prof. Ratko R. Božović je nastojao da izvaga sve *pro i kontra* argumente koji (ne)stoje u prilog činjenici o potrebi postojanja jedne posebne sociološke discipline kao što je sociologija sporta. Upitnost sa kojom započinje poglavlje *Čemu sociologija sporta* autor na kraju preoblikuje u niz izvedenih argumenata *za*, u afirmativan stav o istinskoj potrebi priključenja sociologije sporta korpusu posebnih socioloških disciplina, jer "sport, ni najmanje nije izolovana pojava u društvu, nego, naprotiv, jedna od djelatnosti (sve manje samodijelatnost) koja je tijesno vezana za postojeće društvene okolnosti, čak za savremena kosmopolitska kretanja sa civilizacijskim izazovima. Sport je kao malo šta drugo (iz)rastao iz odgovarajućih društvenih okolnosti koje su ga, u stvari, stvorile, prilagodile, tako reći determinisale. U tome i jeste stvar da sve te stvari, na neki način čine pretpostavke za postojanje i razvoj jedne sociologije sporta koja treba da istražuje složene relacije sporta i društva" (2009:17).

"Noseća" ideja knjige koja se direktno, ali i indirektno čita sa svake stranice ovog dijela jeste da je sport u savremenom društvu sa

procesima: profesionalizacije, tajlerizacije, racionalizacije, standardizacije (koji su izmješteni iz sfere rada u sport) i sa nestajanjem istinskog amaterizma pozicioniran u dimenziju ljudskog djelanja u kojoj se "igra bez igre" odnosno "umjesto da se kroz sportsku igru obavezujući *homo faber* oplemenjuje sa *homo ludens*-om, biva obrnuto gdje se profesionalni *homo ludens* prevashodno tako "igra" da bi ostvario što bolju ekonomsku egzistenciju i time biva *homo oeconomicus*. Tako je pored igrača u sportu stalno usidren ogoljeli *homo oeconomicus* koji ubira ogromna materijalna sredstva od igre drugih kao i od podrške takve igre od strane zabludjele publike koja (ne)svjesno uživa u svim tim "igrama" oko igre, tj. sporta bez igre." (2009:161).

Profesor Božović pred čitalačkom publikom razotkriva čitav niz sociološki intrigantnih momenata markiranih u sferi sporta i sportskog djelanja. Ti momenti uz primjenu principa multidisciplinarnosti mogu biti zanimljivi za proces njihove dalje elaboracije u okviru posebnih socioloških disciplina kao što su: sociologija kulture, sociologija politike, socijalna patologija, sociologija obrazovanja. Jedan od njih kojeg smo prepoznali u sistemu obrazovanja i vaspitanja jeste naš odnos prema fizičkom vaspitanju koji decenijama "praktikujemo" u našem školskom sistemu. Potreba za fizičkom kulturom treba da bude u funkciji održavanja i napredovanja čovjekovog zdravlja, posebno društveno osjetljive grupe kao što su djeca i mladi. Škola bi trebala da bude prostor u okviru kojeg se fizička kultura "nameće" kroz igru i zabavu. Međutim, u praksi fizička kultura se od strane učenika, ali i nastavnika shvata kao svojevrsan namet, obaveza ili opterećenje. Kao posljedice takvog odnosa prema fizičkoj kulturi u našem procesu obrazovanja i vaspitanja suočeni smo sa fenomenom ljekarskog oslobađanja učenika od fizičkog vaspitanja. Pozivajući se na renomirane istraživače fizičke kulture i profesionalnog sporta (Z. Čajkovski, G. S. Mokienko, B. N. Novikov, M.M. Rižak) autor pokušava da nađe odgovor na pitanje zašto fizičko vaspitanje u našim školama gubi svojstva igre, spontanosti i rekreacije. Moguće je da se dio odgovora na ovo pitanje nalazi u nedovoljnoj angažovanosti samih vaspitača, tradicionalizmu i nekreativnosti kao elemenata koji su duboko inkorporirani u sam metod izvođenja nastave, kao i u želji da se tu, u sali za fizičko vaspitanje po svaku cijenu prepoznaju i dođu do izražaja predispozicije neophodne za profesionalno bavljenje sportom. Svi ovi elementi direktno utiču na automatsko zatvaranje prostora za sve one koji nijesu predisponirani za vrhunske sportske rezultate. Oni čas fizičkog vaspitanja i ulazak u salu doživljavaju kao svojevrsan oblik prisile.

Iz kaledioskopa sociološki inspirativnih ideja koje profesor Božović razvija teško je napraviti izbor nekih od njih, a pritom ne zakoračiti u prostor nedorečenosti i nedovršenosti. Onima koji se zanimaju za štivo ove

tematike pažnji preporučujem momente koje je važno imati u vidu prilikom upuštanja u proces razmišljanja o sportu kao društvenoj činjenici:

- sport je aktivnost i forma ljudskog djelanja u okviru kojeg vrhunske rezultate i ubiranje ogromnih materijalnih sredstava sportista "plaća" prekidom redovnog školovanja i nedostatkom topline porodičnog doma,

- sport je takmičenje kroz koje bivamo (ne)svjesni postojećih dispariteta u svim dimenzijama ljudskog življenja između bogatih i siromašnih, a koja nastaju kao posljedica globalizacijskih procesa (riječ je o elitnim takmičenjima kao što je trka Pariz – Dakar, pa čak i Olimpijske igre),

- sport je društveni fenomen koji u nekim elementima niveliše pojedinca i njegov individualitet utapajući ga u oblike društvenosti u okviru kojih se amortizuju nagomilane društvene protivriječnosti, što sve za posljedicu ima rađanje konformiranog, neaktivnog, neinvetivnog pojedinca prijemčljivog za sve izazove potrošačke kulture i

- sport je i specifična socijalno politička kategorija, kako u konkretnom društvu, tako i na globalnom nivou koja postaje zavisna od niza društvenih okolnosti koje joj po prirodi nijesu imanentne, već nametnute u datom društveno kulturnom kontekstu.

Ovo su samo neke od ideja koje je autor postavio i razradio u ovoj studiji nudeći ih na uvid ne samo stručnoj publici, već i svima onima koji se zanimaju za sport i sve one (ne)sportske djelatnosti koji čine suštinu ovog društvenog fenomena u savremenom društvu.



**IN MEMORIAM**

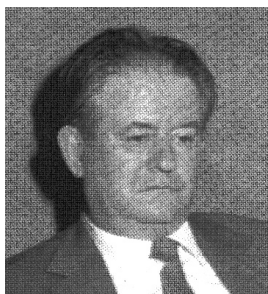






## IN MEMORIAM

### RADIVOJE ŠUKOVIĆ



Otišao je još jedan od onih neumornih prosvjetnih radnika, kojima je sloboda darovala neuništivu energiju. Nošeni njenom svjetlošću, poslije četvorogodišnje tame ropstva, odmah su pohitali da se stave u službu naroda, čvrsto riješeni da se što prije i što više angažuju, ne birajući ni vrijeme ni mjesto na kome će raditi, već im je deviza bila da treba ići tamo „gdje si narodu najpotrebniji“, a mjesto i uslovi rada nijesu bitni.

Radivoje Šuković rođen je 1928. godine u selu Gornji Kazanci, na Goliji. Osnovnu školu je završio u mjestu rođenja, Gimnaziju u Nikšiću, Višu pedagošku školu na Cetinju, Filozofski fakultet u Beogradu i doktorirao u Novom Sadu. Sve to je završavao „uzgred“, istovremeno uspješno obavljajući poslove svog radnog mjesta.

Rad je započeo u redakcijama „Pobjede“ i „Borbe“ na Cetinju 1949. godine. Zatim nastavio: u Gimnaziji u Pljevljima, Učiteljskoj školi u Beranama, urednik „Prosvjetnog rada“, profesor Gimnazije u Bijelom Polju, Gimnazije i Učiteljske škole u Nikšiću, direktor Međuopštinskog zavoda za prosvjetno-pedagošku službu u Nikšiću, predavač Više pedagoške škole na Cetinju, predavač Pedagoške akademije u Nikšiću, pomoćnik republičkog sekretara za obrazovanje, nauku i kulturu. Zatim radi u Republičkom zavodu za unapređivanje školstva, kao rukovodilac Odjeljenja za izdavanje udžbenika, odnosno Direktora OOUR za izdavačku djelatnost, te profesor Nastavničkog fakulteta u Nikšiću, odnosno Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

On nikada nije radio samo na jednom radnom mjestu, već je uz put obavljao i niz drugih vrlo značajnih poslova. Objavio je 21 posebnu publikaciju i oko 330 studija, rasprava i drugih tekstova u periodičnim publikacijama u Crnoj Gori, Jugoslaviji, pa i šire.

Osobito je značajan i raznovrstan njegov rad u pripremanju i sastavljanju čitanki za učenike osnovne i srednjih škola; kao i njegovo aktivno učešće u mnogim raspravama iz oblasti vaspitanja i obrazovanja, a posebno iz domena srpskog jezika

Radivoje Šuković, kako reče akademik Slobodan Kalezić, pripada uskom krugu savremenih istoričara književnosti čije se stvaralaštvo ispoljava „na savremenim teorijama i pretpostavkama analitičara“.

Sasvim uspješno i dostojno je predstavljao Crnu Goru u raznim radnim tijelima i komisijama u okviru Jugoslavije, osobito iz domena pripremanja i izdavanja udžbenika, zalažući se za što uspješniju međurepubličku saradnju. Pored pripremanja udžbenika za domaću upotrebu, bio je jedan od organizatora za izdavanje raznih publikacija za djecu naših radnika u inostranstvu – „Moja domovina SFRJ“ i dr.

Posebno je značajan rad dr Šukovića u pripremanju „Crnogorske bibliografije 1194 -1994“, povodom pola milenijuma izdavačkog rada u Crnoj Gori.

Veoma je značajan i raznovrstan njegov rad u nastavano-pedagoškim listovima i časopisima: „Vaspitanju i obrazovanju“, „Godišnjaka bjelopoljske gimnazije“, „Prosvjetnom rada“ i raznim redakcijama.

Trebalo bi nam mnogo prostora da pobrojimo nagrade i druga priznanja dr Šukovića. No, mi ćemo se ograničiti na nekoliko najvažnijih. Kada je uspostavljena Republička nagrada „Oktoih“, dr Radivoje Šković sa još dvojicom takođe izvanrednih prosvjetnih radnika - Vukašinom Radonjićem i Svetozar Raičević su prvi njeni dobitnici, Zatim dobitnik je Ordena rada sa zlatnim vijencem, Ordena zasluga za narod sa srebrnim zracima i niza drugih republičkih i jugoslovenskih nagrada i priznanj.

Svojim savjesnim i neprekidnim radom u vremenu dužem o šest decenija (umro je za radnim stolom), dr Šuković je dao dragocjen doprinos razvoju obrazovanja u Crnoj Gori.

Miloš Starovlah

## IN MEMORIAM

### DR SCI KSENIJA MIRANOVIĆ, DIPL.AGR.

Crnogorska poljoprivredna nauka ostala je bez jednog od svojih vodećih stručnjaka za maslinarstvo. Dana 23.07.2009. preminula je u Baru dr Ksenija Miranović. Rođena je 1932 godine u Baru, gdje je završila osnovnu školu, nižu gimnaziju i srednju poljoprivrednu školu. Zaposlila se 1949 godine u Ministarstvu poljoprivrede i šumarstva Crne Gore. Poslije godinu dana odlazi u svoje rodno mjesto i radi u prvoj naučnoj instituciji u Crnoj Gori – Stanici za suptropske kulture. Odmah se uključuje u rad na projektima vezanim za revitalizaciju crnogorskog maslinarstva, zaljubljuje se u maslinu i cio svoj radni vijek posvjećuje ovoj plemenitoj mediteranskoj vočki. Poslije kraćeg usavršavanja na Poljoprivrednom fakultetu u Zemunu, odlazi na studije u Sarajevo, gdje završava Poljoprivredni fakultet 1962. godine.

Poslije završenih studija odlazi na specijalizaciju u Italiju i radi na svojoj doktorskoj disertaciji “Izučavanje elajografskih karakteristika masline žutice i njenog reagovanja na primijenjenu alajotehniku”, koju je odbranila na Poljoprivrednom fakultetu u Sarajevu.

Dr Ksenija Miranović je cijeli život posvetila maslini, toj često nazvanoj božanstvenoj biljci. Ona je sprovedla sistematska istraživanja sorti maslina u Crnoj Gori i dala ključni doprinos poznavanju ove vočke. Iz oblasti maslinarstva obavila je specijalizacije u Italiji, Francuskoj, Grčkoj, Tunisu i Španiji, a kao ekspert boravila je i držala predavanja o maslini u Kini i Albaniji. Iz oblasti maslinarstva objavila je preko 40 naučnih radova u renomiranim naučnim časopisima u zemlji i inostranstvu. Organizovala je prvi Jugoslovenski naučni simpozijum o suptropskom voćarstvu u Sutomoru 1976. godine i Osmi kongres voćara Jugoslavije, koji je održan u Ulcinju 1984. godine. Bio je to Kongres voćara sa najviše podnijetih naučnih radova, sa najviše učesnika (preko 500), jednom riječju najveća voćarska manifestacija ikada održana u

bivšoj Jugoslaviji. Najveće zasluge za ovako masovan i uspješan naučni skup imala je upravo Dr Ksenija Miranović, jer je u to vrijeme bila predsjednica Jugoslovenskog naučnog voćarskog društva, predsjednica Udruženja voćara Crne Gore, predsjednica Kongresnog odbora i predsjednica Organizacionog odbora Kongresa.

Kao stručnjak za maslinarstvo i zaštitu čovjekove okoline, učestvovala je na sedmoj konferenciji žena inženjera i naučnika u Vašingtonu, a na savjetovanju eksperata FAO u Marseju imenovana je za kordinatora iz bioklimatologije masline za sve zemlje Mediterana.

Osim rada u Stanici (zavodu) za subtropske kulture, gdje je dugo vremena bila i njen rukovodilac, dr Ksenija Miranović je radila i u Podgorici, gdje je u dva mandata bila Sekretar SIZ-a za nauku Crne Gore.

Kao krunu svog skoro pedesetogodišnjeg izuzetno plodnog naučnog i stručnog rada iz oblasti maslinarstva, Ksenija je objavila knjigu (monografiju) "Maslina". Ova knjiga je dugo očekivana i odmah je postala nezaobilazna literatura, profesorima, studentima, proizvođačima maslina i maslinovog ulja, kao i svim ljubiteljima ove plemenite voćke. Knjiga je, po riječima jednog od recezenata, prof. dr Iva Miljkovića, remek djelo tj. najsveobuhvatnija knjiga o maslini, ne samo kod nas, već i u svijetu. Svoje bogato naučno i stručno znanje Ksenija je pretočila u ovu knjigu u koju je unijela rezultate svoga rada, ali i rezultate iz obimne strane stručne literature. Knjiga ima 480 strana velikog formata, bogato ilustrovana crtežima, grafikonima i slikama. Jasan stil pisanja, pregledno i logično složena poglavlja, čine knjigu dostupnom širokom krugu čitalaca.

Odlaskom dr Ksenije Miranović crnogorska poljoprivredna nauka ostaje bez izuzetnog stručnjaka, a Biotehnički fakultet (ranije institut) bez pouzdanog oslonca mladih kolega, posebno onih koji se bave voćarskom naukom. Zbog svega što je učinila na unapređenju poljoprivrede i nauke u Crnoj Gori kolege sa Biotehničkog fakulteta, i agronomska struka uopšte duguju joj duboku zahvalnost.

Dr Momčilo Radulović

## ПОЗИВ НА САРАДЊУ

### СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

**Васпитање и образовање**, Часопис за педагошку теорију и праксу, објављује текстове у складу са захтјевима међународних стандарда разврстане у следеће категорије: оригинални (изворни) научни радови, прегледне научне и стручне радове. Часопис, поред ових радова, објављује прилоге: преводе, анализе, портрете, приказе, актуелне информације, оцјене, библиографије и слично из области васпитања и образовања. Позивамо на сарадњу са жељом да нам шаљете теоријске радове, резултате спроведених експерименталних истраживања, прилоге који говоре о иновiranом наставном и васпитном раду у школи и остале стручне радове свих нивоа образовања.

Објављују се само претходно необјављени радови, осим превода са страних језика и преузетих радова, по претходно прибављеном одобрењу.

Молимо ауторе да се приликом припреме рукописа придржавају следећих стандарда изложених у овом упутству:

а) Обим теоријских и истраживачких радова је највише до једног ауторског табака, односно 16 страница, нормалног прореда (30 редова на страници), изузимајући простор за резиме (абстракт) и попис коришћене литературе. Други радови (портрети, прикази, информације, осврти, оцјене, критичке опсервације, библиографије и сл.) могу бити опсег од 2 до 5 страница.

б) Сви текстови треба да буду писани у текст процесору Microsoft Word, fontom Times New Roman, величине слова 12 тачака, ширина слога 126 мм, висина слога 197 мм, проред 13,8.

ц) Рад се пише по сопственом избору латиницом или ћирилицом, а биће објављен у писму које одреди аутор.

д) Наслов рада треба да буде прецизан, сажет и јасан. Изнад наслова рада пише се име и презиме аутора, или више њих, а уз име треба ставити фусноту која садржи звање аутора и податке о раду: извод из докторске или магистарске тезе, извод из истраживачког пројекта и његов назив, као и друге битне податке о аутору и раду.

е) На почетку рада се налази концизан и информативан резиме на црногорском (српском, бошњачком, хрватском) језику до 15 редова који садржи циљ рада и саопштене основне резултате у раду. На крају резимеа навести до 6 кључних ријечи које су стручно и научно релевантне за презентирани садржај.

ф) Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или транскрибовано, фонетским писањем презимена, последије чега се име наводи изворно уз годину објављивања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1990). Ако се у раду користи чланак из неког часописа навод треба да садржи: име аутора, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа истакнуто курзивом, мјесто издања, број и број странице. Ако се наводи веб документ он садржи: име аутора, година, назив документа (курзив), датум кад је сајт посјећен и интернет адреса. На крају рада се прилаже списак литературе гдје библиографска јединица треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, година издања (у загради), наслов књиге писан курзивом, мјесто издања и издавача.

г) Аутор рада уз своје име доставља Редакцији часописа контакт адресу, e-mail адресу и телефон, као и основне податке о радној ангажованости.

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове независно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Поред штампаног текста пожељно је радове и прилоге доставити на дискети, CD или електронском поштом.

Радове слати на адресу:

Министарство просвјете и науке - сектор за науку - за Часопис „**Васпитање и образовање**” Подгорица, Римски трг бб

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

Редакција





