

3-4

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

EDUCATION

edukation

Образование

Ausbildung

éducation



UDK - 37
ISSN 0350 - 1094

2018

PODGORICA, 2018

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLIII, godišnji broj 3-4, 2018
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

mr Radule Novović, glavni urednik
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva
Radovan Damjanović, odgovorni urednik
prof. dr Ratko Đukanović, član
prof. dr Ana Pešikan, Filozofski
fakultet, Beograd, član
prof. dr Božidar Šekularac, član
prof. mr Nataša Đurović, član
Zorica Minić, član
prof. dr Izedin Krnić, član
Maja Malbaški, član

LEKTOR

Sanja Orlandić

PREVODILAC

mr Radoslav Milošević – ATOS

KOMPJUTERSKA OBRADA

Marko Lipovina

KORICE

Slobodan Vukićević

IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Podgorica. Prvi broj časopisa
„Vaspitanje i obrazovanje“
je izašao 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 1000
Rukopisi se ne vraćaju

ŠTAMPA

„Stefani 91“ d.o.o. Podgorica

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLIII, Annual No. 3-4, 2018
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

mr Radule Novović, Editor in chief
Institute for textbook publishing and teaching aids
Radovan Damjanović, Editor in charge
prof. dr Ratko Đukanović, Member
prof. dr Ana Pešikan, Faculty of Philosophy,
Belgrade, Member
prof. dr Božidar Šekularac, Member
prof. mr Nataša Đurović, Member
Zorica Minić, Member
prof. dr Izedin Krnić, Member
Maja Malbaški, Member

LECTOR

Sanja Orlandić

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – ATOS

TECHNICAL SUPPORT

Marko Lipovina

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

Institute for textbook
publishing and teaching aids
Podgorica. The „Education“ Magazine,
first published in 1975
Published quarterly
Number of copies 1000
Manuscripts are not returned

PRINTING

„Stefani 91“ d.o.o. Podgorica

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

3-4

Podgorica, 2018

Uredništvo i administracija:
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
Podgorica, Rimski trg bb
Telefon: 00 382 20 265-024; 00 382 20 405-305; 00 382 67 391 391

E-mail :
vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@t-com.me

Godišnja pretplata:
- za studente 5.00 €
- za pojedince 10.00 €
- za ustanove 15.00 €
- za inostranstvo 20.00 €
Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%
Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510 – 267 – 15
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

* * *

Glavni urednici:

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

Odgovorni urednici:

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

SADRŽAJ
CONTENTS
3-4 | 2018



SADRŽAJ

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni)

<i>Vlasta LIPOVAC</i> <i>Sanja NIKOLIĆ</i> <i>Jelena RAIČEVIĆ</i> KARAKTERISTIKE KVALITETNE I EFIKASNE ŠKOLE	17
<i>Slavka GVOZDENVIĆ</i> ŽAN ŽAK RUSO – PROSVJETITELJSKA MISIJA I IDEAL OBRAZOVANOSTI	27
<i>Snežana GRAIĆ-VUČKOVIĆ</i> MOGU LI UČENICI VIŠE DA VOLE ŠKOLU?	43
<i>Adnan ČIRGIĆ</i> ZDUHAČI U CRNOGORSKOJ TRADICIJSKOJ KULTURI	53
<i>Ilija SUBOTIĆ</i> <i>Sanja NIKOLIĆ</i> NEKE KARAKTERISTIČNE OSOBINE GRÖTZSCHOVOG, TOMASENOVOG I HERŠELOVOG GRAFA	63
<i>Jelena MILUTINOVIĆ</i> ADOLESCENTI U SVIJETU MATERIJALNIH STVARI	79
Србислава ПАВЛОВ Матеја ПАНТЕЛИЋ СТИДЉИВОСТ ДЈЕЦЕ – НАСТАНАК, ПОСЉЕДИЦЕ И ПРОЦЈЕНА	93

<i>Nikola RAIČEVIĆ</i> <i>Gojko RAIČEVIĆ</i> DRUŠTVENA PREVENCIJA MALOLJETNIČKE DELINKVENCije	105
--	------------

NASTAVNO-VASPITNI RAD

<i>Anka VUČINIĆ-GUJIĆ</i> METODIČKI PRISTUP TRIPTIHONU IZ NACIONALNE BIBLIOTEKE MLADENA LOMPARA	117
---	------------

Negosava KLIMOVIĆ Radomir BOŽOVIĆ PROBLEMI U UČENJU MATEMATIKE KOD UČENIKA ČIJE SU MOGUĆNOSTI NA DONJOJ GRANICI PROSJEČNIH INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI ILI S LAKŠIM SMETNjAMA	127
---	------------

<i>Mirjana POPOVIĆ</i> PROGRAMI RANE INTERVENCIJE U RESURSNOM CENTARU ZA DJECU I MLADE „PODGORICA” U PODGORICI	137
--	------------

<i>Milica KUKALJ-MIKETIĆ</i> KORELACIJA SADRŽAJA LIKOVNE KULTURE I EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU	143
--	------------

PREGLEDI, ANALIZE, PRIKAZI

<i>Marijana TERIĆ</i> POVODOM POLA VIJEKA OD SMRTI MIRKA BANJEVIĆA	155
--	------------

<i>Andrijana NIKOLIĆ</i> ESTETSKO BIĆE BORISLAVA JOVANOVIĆA	159
---	------------

<i>Prof. dr Božidar ŠEKULARAC</i> Aladin Husić, CRNA GORA U DUKAĐINSKOM DEFTERU SKADARSKOG SANDŽAKA, 1570. godine, Cetinje – Sarajevo 2017.	165
---	------------

Mr Novica VUJOVIĆ

DRUGO IZDANJE LEKSIKONA LIČNOSTI

CRNOGORSKE PROSVJETE

(Radovan Damjanović *Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete*,

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2018, Podgorica)

169

IN MEMORIAM

Prof. dr Miomir ANĐIĆ

MIOMIR-MIJO RADOVIĆ (1950–2018)

175

Brano RAKOJEVIĆ

ZORICA KOTRI (1950–2018)

177

CONTENTS

ARTICLES (scientific, research, reviews)

Vlasta LIPOVAC Sanja NIKOLIĆ Jelena RAIČEVIĆ CHARACTERISTICS OF QUALITY AND EFFECTIVE SCHOOL ..	17
<i>Slavka GVOZDENOVIC</i> JEAN-JACQUES ROUSSEAU – ENLIGHTENMENT MISSION AND IDEAL OF BEING EDUCATED	27
<i>Snežana GRAIĆ-VUČKOVIĆ</i> CAN STUDENTS LOVE SCHOOL?	43
<i>Adnan ČIRGIĆ</i> ZDUHACHES IM MONTENEGRIN TRADITIONAL CULTURE	53
<i>Ilija SUBOTIĆ Sanja NIKOLIĆ</i> SOME CHARACTERISTICS OF GRÖTZSCH'S, TOMASSEN'S AND HERSCHEL'S GRAPHS	63
<i>Jelena MILUTINOVIC</i> ADOLESCENTS IN THE WORLD OF MATERIALISTIC THINGS...	79
<i>Srbislava PAVLOV Mateja PANTELIĆ</i> SHYNESS OF CHILDREN – ORIGIN, CONSEQUENCES AND EVALUATION	93

<i>Nikola RAIČEVIĆ</i> <i>Gojko RAIČEVIĆ</i> SOCIAL PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY	105
---	------------

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

<i>Anka VUČINIĆ-GUJIĆ</i> METHODOLOGICAL APPROACH TO REVIEWING MLADEN LOMPAR'S TRIPTYCHON FROM NATIONAL LIBRARY	117
---	------------

Negosava KLIMOVIĆ Radomir BOŽOVIĆ MATHS LEARNING PROBLEMS OF STUDENTS WITH AVERAGE INTELECTUAL ABILITIES OR STUDENTS WITH MILD DISABLITIES	127
---	------------

<i>Mirjana POPOVIĆ</i> EARLY INTERVENTION PROGRAMS OF THE RESOURCE CENTER FOR CHILDREN AND YOUTH „PODGORICA“ IN PODGORICA	137
---	------------

<i>Milica KUKALJ-MIKETIĆ</i> CORRELATION OF FINE ARTS CONTENTS WITH ECOLOGY EDUATION IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL	143
---	------------

REVIEWS, ANALYSES, REPRESENTATIONS

<i>Marijana TERIĆ</i> 50 YEARS AFTER MIRKO BANJEVIĆ'S DEATH	155
---	------------

<i>Andrijana NIKOLIĆ</i> THE AESTHETIC BEING OF BORISLAV JOVANOVIĆ	159
--	------------

<i>Prof. dr Božidar ŠEKULARAC</i> Aladin Husić, MONTENEGRO IN DUKADJINI DEFTER OF THE SANJAK OF SCUTARI, 1570, Cetinje – Sarajevo 2017.	165
--	------------

Mr Novica VUJOVIĆ

SECOND EDITION OF LEXICON

OF PERSONS OF MONTENEGRIN EDUCATION

(Radovan Damjanović *Lexicon of persons of Montenegrin Education*,
Institute for Textbooks and Teaching Aids, 2018, Podgorica)

169

IN MEMORIAM

Prof. dr Miomir ANĐIĆ

MIOMIR-MIJO RADOVIĆ (1950–2018)

175

Branco RAKOJEVIĆ

ZORICA KOTRI (1950–2018)

177

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni)



Vlasta LIPOVAC¹
Sanja NIKOLIĆ²
Jelena RAIČEVIĆ³

KARAKTERISTIKE KVALITETNE I EFIKASNE ŠKOLE

Rezime:

Kvalitetna škola podrazumijeva i teži kvalitetnom radu i zadovoljavanju potreba svih direktnih (učenici, učitelji) i indirektnih učesnika (roditelji, članovi porodice, stručni tim, školska uprava) obrazovnog procesa i to bez prisile. U takvoj školi svi učesnici obrazovnog procesa kontinuirano vrednuju svoj rad. Da bi se zadovoljio kvalitet rada koji podrazumijeva ovakva škola, zahtjevi koji se postavljaju pred nastavnike veoma su visoki, uključujući stalno učenje, visok stepen obrazovanja i etičke dimenzije, tolerantnost, strpljivost i saradljivost. Rad s učenicima u kvalitetnoj školi temelji se na dogovoru između učitelja i učenika o pravilima kojih se treba pridržavati da bi se postigao predviđeni uspjeh i odradili postavljeni ciljevi, ali bez prijetnji neuspjehom, bez prisile i straha. „Kvalitetna škola“ podrazumijeva evaluaciju i samoevaluaciju i procjenu sopstvenog napretka u radu učenika, ali i samih učitelja. Učitelj/nastavnik rukovodi nastavnim procesom. Rukovođenje je proces u kome neka osoba ostvaruje nešto pomoću druge osobe ili uvjeravanja drugih da učine ono što rukovodilac misli da je potrebno. Takva vrsta rukovođenja, u ovoj školi, trebala bi da se zamijeni vođenjem i saradnjom. Dakle, to je škola u kojoj učenici rade i uče zato što vjeruju da je to dobro za njih i zato što to smatraju potrebnim da bi se uključili u tok društvenog života. Najvažnije je istaći da se pri tom učenici dobro osjećaju. To znači da ova škola podrazumijeva odgovornost pojedinca samog za sebe i svoj život.

Ključne riječi: efikasnost nastave, kvalitet, nastavni proces, nastavnik, učenik.

¹ Dr Vlasta Lipovac, vanredni profesor, VŠSS za vaspitače, Kruševac, Učiteljski fakultet, Univerzitet Educons

² Dr Sanja Nikolić, Učiteljski fakultet, Univerzitet Educons

³ Jelena Raičević, master, VŠSS za vaspitače, Kruševac

Uvodna razmatranja

Da bismo govorili o kvalitetnoj školi, kao veoma često korišćenoj sintagmi, moramo pobliže pojmovno odrediti njeno značenje. Kvalitetna škola može se odrediti kroz nekoliko odrednica i segmenata kao što su: kvalifikacije učitelja za nastavni rad (što podrazumijeva i kompetencije učitelja), stručno usavršavanje učitelja, opremljenost škole nastavnim sredstvima i medijima, kvalitet nastavnih planova i programa, brojnost učenika u odjeljenju i dr. Najčešće se u literaturi govori o procjeni škole kao kvalitetne, manje kvalitetne ili nekvalitetne. „Kvalitetan rad obično možemo prepoznati, jer u našem svijetu kvalitete imamo stanovite standardne riječi koje povezujemo sa kvalitetom, primjerice, uredan, tačan, trajan, funkcionalan, tečan, privlačan, vredan, ukusan, konkurentan, uljudan, osećajan, promišljen i precizan. Većina tih riječi opisuje i kvalitetan rad u školi“ (Glaser, 2000: 62).

Danas, uočavamo veliki broj radova, što stručne, što naučne i popularne prirode, koji govore o tome što sve treba učiniti da bi se učenici u školi osjećali bolje. Mnogi autori razmatraju pitanje učenikove komocije i lakše načine usvajanja znanja, te kako kod učenika razviti interesovanje i motivaciju za učenje. „Nasuprot tome, manji je broj radova koji govore o tome kako pomoći učiteljima da im u školi bude komotnije, fleksibilnije, interesantnije i na koji način razviti njihov potencijal i podupreti razvoj i opstanak njihove motivacije i njihovih kompetencija. U literaturi, nama dostupnoj, najčešće se govori samo o strogim zahtevima koji se postavljaju pred današnjeg učitelja“ (Sučević, 2008: 69).

Karakteristike kvalitetne škole

Brojna istraživanja provedena posljednjih deset godina upućuju i na značajne nedostatke u obrazovanju, ali i u usavršavanju učitelja. Pri tome se posebno ističe kvalitet u njihovom obrazovanju i razvoju njihovih kompetencija za nastavni rad. „Mada ne zauzima velik dio našeg pamćenja svijet kvaliteta, najvažniji je dio našeg života. Tokom čitavog životnog vijeka ulažemo napor da ostvarimo te slike kvaliteta. Ako neke slike nema u tom svijetu kvaliteta, nećemo se truditi i ostvariti je. Razlog zbog kog mnogi učenici ne rade marljivo je u tom što u svom svijetu kvaliteta nemaju sliku školskog rada. Neuspjemo li njima upravljati tako da ih uvjerimo kako škola spada u taj svijet, nećemo riješiti problem naših škola“ (Ilić, 1998: 257). Pojam kvaliteta smatra se izuzetno kompleksnim, veoma značajnim i nesporno neupitnim u određivanju uspješnosti i djelotvornosti procesa obrazovanja i vaspitanja. „Zbog svoje terminološke neodređenosti kvaliteta se različito definira u kontekstu različitih društvenih, političkih, kulturnih i pedagoških okolnosti koje vladaju unutar jednog društva“ (Anđić, 2006: 58).

Glaser (1999, 2000, 2005) u knjizi „Nastavnik u kvalitetnoj školi“, zatim u svojoj teoriji izbora i konačno u knjizi „Kvalitetna škola“ detaljnije razrađuje

pojam kvalitetne škole i pitanja vezana za učitelja reflektivnog praktičara, zadovoljavanju njegovih potencijala, potreba i problema koji se javljaju sa sve većim zahtjevima koji se pred njega stavljaju i kompetencijama koje se očekuju kvalitetom njegovog rada.

Prema Glaseru (1999) potrebno je šest uslova za kvalitetan rad:

1. Razredna sredina mora biti ugodna i podsticajna.

Potrebno je čvrsto prijateljstvo između nastavnika i učenika, te između učenika, nastavnika i upravnog osoblja škole. Iznad svega, treba da vlada povjerenje: svi moraju vjerovati da drugi misle za njihovu dobrobit.

2. Od učenika treba tražiti da rade isključivo nešto korisno.

Kvalitetan rad uvijek je koristan rad; ni od jednog se učenika ne smije tražiti da radi nešto besmisleno, na primjer da uči građu napamet. Nastavnik kvalitetne škole učenicima mora da objasni kakvu korist imaju od toga što rade.

3. Od učenika se uvijek traži da rade najbolje što mogu.

Kvalitetan rad traži vrijeme i trud, što znači da u kvalitetnoj školi učenici imaju dovoljno vremena na raspolaganju.

4. Od učenika se uvijek traži da ocjenjuju i poboljšavaju kvalitet.

Kvalitet se gotovo uvijek može poboljšati. Škola mora isticati prevlast kakvoće nad količinom.

5. Kvalitetan rad uvijek godi.

Učenicima godi kad uspiju sami učiniti nešto kvalitetno, napornim radom. Taj ugodan osjećaj fiziološki je podsticaj da se teži kvalitetu.

6. Kvalitetan rad nikad nije destruktivan.

Kvalitet se ne može postići destrukcijom. Nije kvaliteta postići ugodnost upotrebom sile ili uništavanjem drugih. U tradicionalnoj školi učenici su sumnjičavi prema vrijednosti škole. „Dobar nastavnik – voditelj može postati važna slika u našem svijetu kvaliteta jer nas uči kako preživjeti, postaje nam dobrim prijateljem, smije s nama i pruža nam slobodu da učimo kako mi smatramo da je najbolje“ (Ilić, 1998: 257).

Izvorišta teorijske osnove kvalitetne škole prema Iliću (2001) su: humanistička antropološka učenja, učenja psihologa, sociologa, pedagoga, humanističke provinijenije o ličnosti, teorije unutrašnje motivacije, analogije prema drugim naučnim dostignućima i njihovoj primjeni u poboljšanju kvaliteta organizacije rada, proizvodnja, rukovođenja, a naročito zamisli i prakse. Teorijske osnove kvalitetne škole (Ilić, 2001) su: teorija kontrole i relativna teorija.

Ključna obilježja kvalitetne škole

Da bismo govorili o kvalitetnoj školi prvo moramo objasniti što podrazumijevamo pod pojmom kvalitetne škole. Literatura, s područja teorije izbora, vrlo temeljno razrađuje pojam i obilježja kvalitetne škole i sve ono što ona podrazumijeva, uzimajući u obzir i ulogu i funkciju savremenog učitelja/nastavnika. Prema Glaseru (2005), osnovna odrednica takve škole jeste da je to škola u kojoj je eliminisan neuspjeh. „Rad sa učenicima u kvalitetnoj školi temelji se na dogovoru između učitelja i učenika o pravilima kojih se treba pridržavati da bi se postigao predviđeni uspjeh i odradili postavljeni ciljevi, ali bez pretnji neuspjehom, prisile i straha“ (Sučević, 2008 : 69).

Nadalje, to je škola u kojoj se „poučavanje definira kao proces davanja specifičnih znanja i vještina, različitim metodama, onima koji žele naučiti te vještine i znanje jer vjeruju da prije ili kasnije te vještine i znanja poboljšavaju kvalitetu njihovog života“ (Sekulić-Majurec, 2006: 10). Dakle, to je škola u kojoj učenici rade i uče zato što vjeruju da je to dobro za njih i zato što to smatraju potrebnim da bi se uključili u tok društvenog života. Najvažnije je istaći da se pri tome učenici dobro osjećaju. To znači da ova škola podrazumijeva odgovornost pojedinca samog za sebe i svoj život. „Kvalitetna škola“ podrazumijeva evaluaciju i samoevaluaciju i procjenu sopstvenog napretka u radu učenika, ali i samih učitelja.

Učitelj/nastavnik rukovodi nastavnim procesom. Rukovođenje je proces u kome neka osoba ostvaruje nešto pomoću druge osobe ili uvjeravanja drugih da učine ono što rukovodilac misli da je potrebno. Takva vrsta rukovođenja, u ovoj školi, trebala bi da se zamijeni vođenjem i saradnjom. Glaser (2005) kao ključnu komponentu smatra da je najvažnije da učenik „unese“ učitelja u svoj svijet kvaliteta, a to neće učiniti ako ga ovaj stalno kritikuje, a ne podstiče. Učenik sam treba da uoči sposobnosti i znanje kojim raspolaže učitelj, tada će ga sigurno uvrstiti u svoj svijet viđenja kvaliteta.

Pokret koji podrazumijeva stvaranje kvalitetne škole govori o korjenitoj promjeni uloge i funkcije savremenog učitelja i veoma visokim zahtjevima koje ova škola stavlja pred učitelja/nastavnika. Učitelj/nastavnik u „kvalitetnoj školi“ treba da učenike vodi, upućuje, saraduje s učenicima, gradi povjerenje, toleranciju, pokazuje kako uspjeh pridaje uspjehu zajednice, ispravlja pogreške, daje inicijativu, zalaže se. Jedan od vodećih zahtjeva koji se stavljaju pred savremenog učitelja/nastavnika u kvalitetnoj školi je i razumijevanje potreba svakog pojedinca s kojim saraduje (učenika kao polaznika škole, roditelja, inspektora školske uprave i dr.)

Dakle, „kvalitetna škola“ podrazumijeva i teži kvalitetnom radu i zadovoljavanju potreba svih direktnih (učenici, učitelji) i indirektnih učesnika (roditelji, članovi porodice, stručni tim, školska uprava) obrazovnog procesa i to bez prisile. U takvoj školi svi učesnici obrazovnog procesa kontinuirano vrednuju svoj rad. „Pri tome osnovu kvalitetnog rada čini jasno definiranje

svih uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa, dogovor o pravilima koji će se poštovati tijekom rada, ukidanje prisile i omogućavanje kvalitetnog zadovoljavanja potreba svih sudionika.“ (Isto, str. 12). Da bi se zadovoljio kvalitet rada koji podrazumijeva ovakva škola, zahtjevi koji se postavljaju pred nastavnike veoma su visoki, uključujući stalno učenje, visok stepen obrazovanja i etičke dimenzije, tolerantnost, strpljivost i saradljivost.

Osnovna obilježja koncepcije, organizacije i stila rada u kvalitetnoj školi (Ilić, 2001) su:

- upravljanje odozdo (potražnjom);
- slobodan izbor škole (programa, nastavnika), konkurencija škole;
- pluralistička škola (raznovrsnost modela, škola i oblika obrazovanja);
- fleksibilna organizacija rada škole, poseban imidž škole;
- deregulacija, samostalnost (slobodne škole);
- radionica stvaralaštva;
- deskalarizacija vaspitno-obrazovnog rada i pedagogizacije društvene sredine;
- diferencirani nastavni program i rad;
- škola bez prisile;
- upravljanje – voditeljstvo (participacisko i demokratsko učenje):
- prosvjetni radnik, voditelj (govori mi, vodi tokom rada, pokazuje kako, stvara povjerenje, oslanja se na saradnju, udahnuje polet, ispravlja greške, stvara povoljne uslove za rad i navodi druge da to čine, podstiče na stvaranje malog broja pravila prikladno ih primjenjuje);
- glavna briga **kvalitet rada**;
- savjetuje, odaje priznanje;
- tolerantno razgovara, podržava, hvali;
- pretežno sluša empatiče, oslobađa;
- približava se i postavlja na jednak nivo;
- upravlja prema kvalitetu;
- traži samoocjenjivanje kvaliteta;
- podstiče inventivnost;
- tolerantan, ljubazan, iskren, poverljiv;
- zanimljiv i zabavan;
- doživljava istinsko uvažavanje i naklonost;
- ulazi u svijet kvaliteta jer omogućuje zadovoljavanje osnovnih potreba;
- škola bez neuspjeha (gotovo svako dostiže visok kvalitet).

Kvalitetna škola je sve krupniji izazov savremenog svijeta koji se sve više mijenja, a budućnost može donijeti još drastičniji vid promjena. „Koncept kvalitetne škole sadrži mnoge ideje koje se mogu primjenjivati u poboljšavanju djelatnosti svake naše škole i svakog prosvjetnog radnika“ (Ilić, 1998 : 264). Kvalitetno osnovno obrazovanje zahtijeva model i koncept kvalitetne škole u svim svojim domenima.

Karakteristike efikasnog školovanja

Odabrali smo riječ „karakteristike“ a ne, na primjer, „principi“ dobrog školovanja da se ne bi stekao utisak da postoji neki magični recept ili tačna formula za trenutno poboljšanje svih škola.

Izgleda da postoji deset karakteristika koje posebno doprinose dobijanju željenih rezultata, što će reći da se one ne ograničavaju samo na dobre školske rezultate, već obuhvataju realizaciju svih zadataka koji se postavljaju pred školu. Takva efikasnost školovanja podrazumijeva njen slijed karakteristika kvalitetnog rada i obilježja kvalitetne škole. Karakteristike o kojima govorimo podrazumijevaju (Prema Škole i kvalitet, 1998):

1. Zahtjev da se postave jasne i zajedničke identifikovane norme i ciljevi

Osnovna premisa je da svaka škola ima različit etos ili kulturu koja pozitivno ili negativno određuje performanse učenika. Dobre škole su one koje pružaju pogodnu klimu za učenje. Osnovni preduslov je prihvatanje zajedničkih normi i ciljeva koji su jasno izraženi, definisani i povezani. Ovo ne isključuje neophodnost jasnog stava da u multikulturalnim društvima, mogu da postoje i različiti obrazovni ciljevi.

2. Zajedničko planiranje, donošenje odluka i kolegijalni rad na polju eksperimentisanja i procjene

Kohezija u školi ovisi o zajedničkim akcijama nastavnog kadra koji dijeli odgovornost za definisanje i održavanje ciljeva škole i brine o dobrobiti svakog učenika. Ovo zahtijeva skladne odnose među svim zaposljenima, zajedničko donošenje odluka i kolektivno upravljanje. Svi treba da se posvete unapređenju škole i aktivno doprinose u inovacijama i eksperimentima. Ovakav pristup pretpostavlja da škola ne treba da podliježe rigoroznim spoljnim propisima već da ima znatnu slobodu da projektuje dio kurikuluma, da izabere odgovarajuće nastavne metode i da usmjeri sredstva da bi se postigli što bolji rezultati.

3. Pozitivno rukovođenje u podsticanju i održavanju poboljšanja

Ne postoji kontradikcija između principa rukovođenja i principa kolegijalnosti. Naprotiv, neke škole dobro funkcionišu, mada ne postoji nikakva hijerarhija. Od suštinskog je značaja da postoje efikasna sredstva za razradu globalne politike cijele škole i određivanje onoga ko će biti odgovoran za rukovođenje u primjeni svakog plana i svake inovacije, bilo da je u pitanju pojedinac ili tim.

4. Stabilnost školskog kadra

Škole ne funkcionišu dobro ako postoji stalna fluktuacija školskog kadra ili česta odsustvovanja s posla. Stabilan kadar je preduslov za atmosferu sigurnosti, reda i kontinuiteta. To je i preduslov za sprovođenje poboljšanja

u školama, posebno u ranom periodu inovacija. Stabilnost kadra mora se ojačavati odabirom i zapošljavanjem kadra koji se prilagođava individualnom etosu svake škole.

5. Strategija permanentnog razvoja kadra povezana s pedagoškim i organizacionim potrebama škole

Svi zapošljeni treba da imaju podjednake mogućnosti da se stručno usavršavaju putem unutrašnjih i spoljnih programa. Obuka mora biti direktno povezana s aktuelnim školskim potrebama. Nastavnici treba da stalno ažuriraju svoje znanje i unapređuju svoje profesionalne vještine.

6. Rad prema pažljivo planiranim i kooordiniranim kurikulumima koji obezbjeđuju dovoljno mjesta kako bi svaki učenik mogao da usvoji suštinska teoretska i praktička znanja

Kurikulum treba da bude najdetaljnije razrađen, uključujući i sve mehanizme za stalnu evaluaciju. Treba da sadrži jezgro predmetnih oblasti zacrtanih tako da svakom učeniku daje mogućnost da usvoji bazično znanje i vještine i da odražava školske vrijednosti.

7. Visok nivo učešća i pomoći roditelja

Roditelji kao kolektivna grupa daju aktivnu podršku školi u smislu dobrovoljnih usluga i materijalne podrške. Individualno, roditelji pomažu, motivišu i pružaju podršku svojoj djeci, i time zaokružuju aktivnosti škole. Ako roditelji pružaju punu podršku, za njih školska vrata moraju biti otvorena.

8. Potraga za vrijednostima i njihovo priznavanje vrijednosti na nivou škole, a ne na individualnom nivou

Škola stvara osjećaj zajedništva čije vrijednosti svi dijele. To ne podrazumijeva da postoji konflikt ove koncepcije i individualizovane pedagogije u čijem je centru samo dijete, a koja se već neko vrijeme primjenjuje. Ovo prije znači da svaki član školske zajednice treba da bude svjestan svog identiteta i zajedničkih ciljeva.

9. Maksimalno korišćenje nastavnog vremena

Učenicima se mora omogućiti da maksimum vremena provode u aktivnom učenju. Treba obezbijediti da se minimum vremena troši na prekide između i u toku časova. Povezivanje predmetnih oblasti i sekvenci učenja treba koristiti tako da se izbjegnu preklapanja i nepotrebna ponavljanja.

10. Aktivna i značajna podrška nadležnih obrazovnih vlasti

Škola je sigurna u to da će dobiti podršku obrazovnih vlasti, ne samo u smislu neophodnog finansiranja, već i u smislu rukovođenja i davanja smjernica.

Ukratko, karakteristike mogu da izgledaju toliko evidentne, da se postavlja pitanje zašto je bilo potrebno vršiti toliko mnogo istraživanja kako bi se one prepoznale. U stvari, samo nekoliko škola ima sve karakteristike, a neke ne posjeduju ni jednu. Ovaj posljednji prijedlog mogao bi biti potvrđen u eksperimentu koji bi negativno izražavao svaku karakteristiku, pa bismo vidjeli koliko škola pokazuje potpuno negativan rezultat. Drugim riječima, ono što je naizgled očigledno, uglavnom prolazi neopaženo. Rezultati istraživanja pomažu zajedničkom stavu u prepoznavanju onoga što predstavlja karakteristike efikasne škole.

Subjektivni dokazi, koji su često odbacivani kao predrasude ili puke impresije, sada su potkrijepljeni. „Ovih deset karakteristika u praksi nisu odvojene jedna od druge, već se poklapaju i deluju interaktivno. Ne smeju se smatrati ni definitivno usvojenim. Škola koja zanemari makar i jedan od ovih elemenata, verovatno će nazadovati, a to nazadovanje će nastupiti zastrašujućom brzinom. Zbog toga ni jedna škola ne sme dozvoliti statičko, nego se neprestano mora truditi da dostigne ciljeve, hitno reagujući na prvi znak slabosti“ (Škole i kvalitet, 1998: 201). Pedagoško-didaktički resursi veoma su važan segment efikasnosti funkcionisanja školskog sistema.

Zaključna razmatranja

Kvalitetna škola, prvjenstveno podrazumijeva efikasnost nastavnog procesa i težnju kvalitetnom radu i zadovoljavanju potreba svih direktnih i indirektnih učesnika obrazovnog procesa, nastavnog i vanastavnog rada. U takvoj školi svi učesnici obrazovnog procesa kontinuirano vrednuju svoj rad i dobijaju povratnu informaciju o svom trenutnom napredovanju, te narednim zadacima obrazovnog procesa. Osnovu kvalitetnog rada čini jasno definiranje svih uloga sudionika vaspitno-obrazovnog procesa i dogovor o pravilima koji će se poštovati tokom rada, te omogućavanje kvalitetnog zadovoljavanja potreba svih učesnika u procesu. Da bi se zadovoljili kvalitet rada koji podrazumijeva potpunu efikasnost nastavnog procesa, zahtjevi koji se postavljaju pred nastavnike veoma su visoki, uključujući doživotno učenje, visok stepen kompetentnosti u svim njenim dimenzijama, tolerantnost i strpljivost. Kompetencija koja podrazumijeva saradljivost na svim nivoima, takođe je od velike važnosti.

Literatura

- Anđić, D. (2006). Kvaliteta u obrazovanju i profesionalnom usavršavanju učitelja osnovnih škola s naglaskom na obrazovanje za okoliš i održivi razvoj. Zbornik radova: Prema kvalitetnoj školi, Split: Filozofski fakultet, Hrvatski književno-pedagoški zbor.
- Bates, T. (2000). Managing Tehnological Change. Strategies for College and University Leders. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Vlahović, B. (2000). Inovacije i kvalitet obrazovanja. Sistem kvaliteta u obrazovanju prema zahtevima serije standarda JUS 9000: Zbornik radova međunarodne konferencije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Glasser, W. (1999). Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2000). Teorija izbora, nova psihologija osobne slobode. Zagreb: Alinea.
- Glasser, W. (2005). Kvalitetna skola. Zagreb: Educa..
- Ilić, M. (1998). Od tradicionalne do kvalitetne škole. Banja luka: Radovi, br. 1.
- Ilić, M. (2001). Teorijske osnove škole života i kvalitetne škole. Banja Luka: Naša škola, br. 3/4.
- Ilić, M. (1999). Unapređivanje obrazovanja za demokratiju i ljudska prava, Banja Luka: Naša škola 3-4.
- Sekulić – Majurec, A. (2006). Učitelj – refleksni praktičar, osnovna pretpostavka kvalitetne škole. Zbornik radova: Prema kvalitetnoj školi. Split: Filozofski fakultet, Hrvatski književno-pedagoški zbornik.
- Sučević, V.(2008). Kompetencije učitelja za kvalitetnu školu. Sombor: Norma, br. 1-2.
- Škole i kvalitet, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin», Zrenjanin, Beograd, 1998.

CHARACTERISTICS OF QUALITY AND EFFECTIVE SCHOOL

Abstract:

Quality school means the school that endeavours to reach excellence of quality performance in order to satisfy needs of all direct (students, teachers) and indirect participants (parents, family members, professional team, school management) of the education process and without the pressure. All students participate in the education process continuously evaluation their performance. To meet the quality standards such a school must have high expectation of the teaching staff in regard to continuous professional development, high academic qualifications and ethics, tolerance, patience and agreeableness. Work with students in a quality school is founded on agreed rules between teacher and students to be followed and which are necessary for achieving set goals, without failure threat and without the pressure and fear. Quality school makes efforts to ensure evaluation and self-evaluation of progress made in the work of both students and teachers. Teacher manages the teaching. Managing is a process where some person achieves certain goals with the help of other person or through motivation others to perform actions that he or she may deem necessary. Such approach in management should be replaced with guidance and cooperation. That is the school where students learn because they believe that is good for them and consider it necessary for their social inclusion. The most important is that students feel good about everything. It means such school expects responsibility for oneself and one's life of every individual.

Key words: effectiveness of teaching, quality, teaching process, teacher, students.

Slavka GVOZDENOVIĆ¹

ŽAN ŽAK RUSO – PROSVJETITELJSKA MISIJA I IDEAL OBRAZOVANOSTI

Rezime: Poznat kao predstavnik filosofije prosvjetiteljstva, francuski mislilac i društveni reformator, Žan-Žak Ruso nije težio ostvarenju idealnog društva radi samog ideala, već je težio tako organizovanom društvu u kome bi ljudi pomoću obrazovanja i prosvjećivanja sačuvali svoju slobodu, ostvarili svoju sreću i svoje dobro. O tome svjedoči trajna aktuelnost Rusoovog djela i njegovih pedagoških ideja. U radu se najprije iznosi osvrt na Rusoovu prosvjetiteljsku misiju, potom njegovo učenje o izvorima nejednakosti i društvenom ugovoru, ideal obrazovanosti, i na kraju žensko vaspitanje.

Ključne riječi: Ruso, prosvjetiteljstvo, obrazovanje, vaspitanje, čovjek, žena, sloboda, nejednakosti, društveni ugovor.

Rusoova prosvjetiteljska misija

Poznat kao nosilac prosvjetiteljskih ideja² i kao predstavnik filosofije prosvjetiteljstva, književnik, pedagog i društveni reformator, Žan-Žak Ruso (Jean-Jacques Rousseau) je svojom teorijom države i društvenog ugovora postao jedan od najuticajnijih mislilaca francuskog prosvjetiteljstva. Ruso nije težio ostvarenju idealnog društva radi samog ideala, već je težio tako

¹ Slavka Gvozdenović, redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore.

² Iako se osnovne ideje prosvjetiteljstva zapažaju u XVII vijeku: u Engleskoj spisi F. Bekona (1561–1626), T. Hobsa (1588–1679) i Dž. Loka (1632–1704), u Francuskoj R. Dekarta (1596–1650), u Holandiji B. Spinoze (1632–1677); njegov razvoj dominantno se vezuje za XVIII vijek, posebno u Francuskoj: Š. Monteskje (1689–1755), F. M. A. Volter (1694–1778), Ž. Ž. Ruso (1712–1778), D. Didro (1713–1784), D'alamber (1717–1783), P. Holbah (1723–1789), K. A. Helvecije (1715–1771), u Irskoj Dž. Berkli (1685–1753), Škotskoj: D. Hjum (1711–1776), A. Smit (1723–1790), i Njemačkoj: G. Lajbnic (1646–1716), K. Volf (1679–1754), I. Kant (1724–1804), dok se uticaji prosvjetiteljskih ideja zapažaju do sredine XIX vijeka.

organizovanom društvu u kome bi ljudi pomoću prosvjećenja i obrazovanja sačuvali svoju slobodu, ostvarili svoju sreću i svoje dobro. To je prije svega značilo afirmaciju slobodnog razvoja individualnosti, vaspitanje u skladu sa prirodnim sklonostima i sposobnostima djece i uvažavanje njihove ličnosti. *Prosvjećenje* se može odrediti kao proces kultivisanja duhovnih sposobnosti, napredovanje u obrazovanosti i ostvarivanju ljudskih mogućnosti; dok *prosvijećenost* označava rezultat duhovnog rada na sebi i svijetu, hrabrost za vlastito mišljenje i samostalno donošenje (moralnih) odluka, kao i peuzimanje odgovornosti za posljedice sopstvenih izbora.³ Duh *prosvjetiteljstva* po kojem je ljudski razum vrhovni autoritet u svim stvarima najbolje ilustruje lozinka prosvijećenosti koju je Imanuel Kant formulisao riječima: „Sapere aude! Imaj hrabrosti da se služiš *sopstvenim* razumom!“ *Prosvijećenost* je, po Kantu, „izlazak čovekov iz stanja *samoskrivljene nezrelosti* (Unmündigkeit). *Nezrelost* je nemoć da se svoj razum upotrebljava bez vođstva nekog drugog.“ (I. Kant, 1972: 43) Čovjekov put ka punoljetstvu i izlazak iz stanja nezrelosti nalazi se u praktičnoj djelatnosti koja transcendirira pasivnost uma, podređenost tuđim zakonima i prepuštenost tuđem rukovođenju.

Kao što je nesporna Rusoova prosvjetiteljska misija i trajnost uticaja njegovih pedagoških ideja, na sličan način se manifestuju brojne pohvale i/ili osporavanja njegovih teorijskih koncepcija. To pokazuje povijest kontroverznih recepcija Rusoovog djela,⁴ bilo da je riječ o njegovim savremenicima, među kojima se izdvajao Volter,⁵ ili o institucijama društva njihove epohe koje su najprije Rusoovo djelo nagradile (1749), dok je kasnije osporavan i progonjen, a njegova djela zabranjivana, osuđivana i javno spaljivana. Rusoovo djelo *Rasprava o naukama i umjetnostima* nagrađeno je po konkursu Dižonske akademije na temu: *Da li je progres nauke i umjetnosti doprinio pogoršanju ili poboljšanju morala?* Ruso je na to pitanje iznio negativan odgovor smatrajući da tehnički progres i napredak nauke i umjetnosti ne doprinose ni vrlinama, niti sreći ljudskog roda, već da ih prati slabljenje i pogoršanje morala. Ukazujući

³ Šire o ovoj temi: Slavka Gvozdenović, *Obrazovanje – prosvjetiteljski čin ili učenje za život*, časopis *Sociološka luča*, X/1, 2016, str. 3–11.

⁴ Kao najznačajnija Rusoova djela izdvajaju se: *Rasprava o naukama i umjetnostima* (1749/1750), *O porijeklu i osnovama nejednakosti među ljudima* (1755), *Julija ili nova Eloiza* (1757), *Društveni ugovor* (1762), *Emil ili o vaspitanju* (1762), *Ispovijesti* (autobiografsko djelo). Smatrajući da je Ruso, po osnovnoj tematici svoga djela i po svojim društveno-političkim koncepcijama, bio daleko iznad većine pobornika prosvijećenosti, Dušan Matić (1949: 176) ističe da njegove protivrječnosti „kao i jedinstvo njegove osnovne tematike postaju razumljivi u svetlosti uslova epohe, njegovog društvenog porekla i temperamenta njegove ličnosti.“

⁵ O tome svjedoči Volterovo pismo Rusou, kao odgovor na pošiljku *Rasprave o porijeklu i osnovama nejednakosti među ljudima*, u kojem ironično iznosi kritiku: „Čoveku dođe želja da hoda četvoronoške, kad čita vaše delo“. (Pogovor Dušana Matića knjigama *Društveni ugovor i O poreklu i osnovama nejednakosti među ljudima*, 1949: 170)

na Rusoovo zapažanje ambivalentnosti ljudskog razvoja, njemački filosof i pedagog, Erwin Hufnagel (1940–) konstatuje da: „Suprotno odveć priprostim prosvjetiteljskim nadama, Rousseau svaki progres poima i kao tragični gubitak u razvoju ljudskog (roda).“ E. Hufnagel (2002: XIV)

Ruso se suprotstavljao nosiocima prosvjetiteljskih ideja koji su vjerovali da je progres u intelektualnom prosvjećivanju i razvitku civilizacije neizbježno praćen moralnim napretkom. Međutim, i pored značajnih razlika u teorijskim shvatanjima mislilaca epohe prosvjetiteljstva, svima je zajednička afirmacija autoriteta čovjeka, njegovog iskustva i razuma; vjera u moć znanja, nauke, obrazovanja i prosvijećenosti u rješavanju brojnih društvenih i ličnih problema. E. Hufnagel (2002: XXI), na primjer, smatra da je Rusoovo posebno mjesto među francuskim prosvjetiteljima „učinak njegovog više osjećanog nego jasno promišljenog problematiziranja racionalnosti koja prožima sva područja života.“

Konstatujući da je glavni interes prosvjetiteljskog pokreta bio društveni napredak, američki filosof i pedagog, Džon Džui (1859–1952) ističe da je oslobođena ličnost trebalo da postane činilac jednog sveobuhvatnog i naprednog društva. U tom smislu navodi da je prvi korak da se čovjek oslobodi spoljašnjih uticaja bio „njegovo oslobađanje od unutrašnjih okova lažnih verovanja i ideala. Ali društveni život, i postojeće ustanove su bile suviše lažne i iskvarene da bi im se poverio ovaj zadatak. Kako bi se moglo očekivati da ga se one prihvate kada bi to značilo njihov sopstveni slom?“ (Dž. Džui: *Vaspitanje i demokratija*, str. 67) Iako vjera u čovjeka i mogućnosti vaspitanja potpomaže ideju društvenog napretka, izvjesno je da su krajnji ishodi individualnog i društvenog djelovanja, s obzirom na mogućnosti, uglavnom nepredvidivi i neizvjesni.

Izvori nejednakosti i društveni ugovor

„Mislim da je poznavanje čoveka najkorisnije a ujedno i najnepotpunije od svih ljudskih znanja.“

Ž. Ž. Ruso: *O poreklu i osnovama nejednakosti među ljudima*

„Odreći se svoje slobode, to znači odreći se svog svojstva čoveka, čovečanskih prava, čak i svojih dužnosti.“

Ž. Ž. Ruso: *Društveni ugovor*

Kao što u raspravi *O poreklu i osnovama nejednakosti među ljudima*⁶ iznosi kritičke stavove prema društvu svoje epohe, ocjenjujući ga kao neprirодно, dok su po prirodi ljudi slobodni, jednaki i ravnopravni; Ruso na sličan način u *Društvenom ugovoru* ističe da se čovjek rađa slobodan i prirodno dobar, i

⁶ U daljem tekstu *Rasprava o nejednakosti*, djelo poznato i kao *Druga rasprava*; i *Dr. ugovor*; citati se navode prema prevodu Tihomira Markovića i Radmila Stojanovića: Žan-Žak Ruso, *Društveni ugovor* (str. 7–108); *O poreklu i osnovama nejednakosti među ljudima* (str. 109–161), Prosveta, Beograd, 1949.

da jedino zahvaljujući društvenim institucijama ljudi postaju neslobodni i zli. „Čovek je rođen slobodan, a svuda je u okovima. Onaj koji veruje da je gospodar drugih, uistini je više rob od njih.“ (*Dr. ugovor*, 1949: 9) Budući da je za Rusoa istinska vjera više pitanje srca nego uma, on u tom duhu podsjeća da je teško prinuditi na pokornost čovjeka kome nije stalo da drugom zapovijeda, jer „ni najveštijem političaru ne bi pošlo za rukom da pokori ljude koji samo misle na slobodu.“ (*Rasprava o nejednakosti*, 1949: 157)

Konstatujući da napredak ljudske vrste udaljava čovjeka sve više od poznavanja njegove prirode i stanja u kome se nalazi, Ruso upozorava da „sticanjem novih znanja lišavamo sebe mogućnosti da saznamo ono što je najvažnije, da smo samim proučavanjem čoveka, u neku ruku, dovedeni u nemogućnost da ga upoznamo.“ (*Rasprava o nejednakosti*, 1949: 111) U tom smislu svim izlaganjima naučnika, pored brojnih razlika, kao zajedničko iznosi da je nemoguće razumjeti zakon prirode ako čovjek nije veoma mudar i veliki metafizičar; „da su ljudi za obrazovanje društva morali da upotrebe svetlost razuma koja se sa teškom mukom rađa u samom društvu i to samo kod pojedinaca.“ (isto, str. 113)

Da bi upoznali izvore nejednakosti među ljudima, što, prema Rusou, predstavlja jedno od najzanimljivijih pitanja koje filozofija može da postavi, potrebno je da čovjek upozna sebe samog, najprije onakvog kakvog ga je priroda stvorila, a potom da razlikuje šta pripada njegovoj osnovi a šta su okolnosti i čovjekovo usavršavanje izmijenili ili dodali prvobitnom stanju. (*Rasprava o nejednakosti*, 1949: 111) U tom smislu Ruso u *ljudskom rodu* razlikuje dvije vrste nejednakosti: prirodnu ili fizičku i moralnu ili političku nejednakost. Dok je prirodna nejednakost uspostavljena prirodom i manifestuje se kao razlika u godinama, zdravlju, tjelesnoj snazi, duhovnim ili duševnim osobinama; politička nejednakost zavisi od određenog sporazuma među ljudima i ona se sastoji u raznim povlasticama koje jedni uživaju na štetu drugih, bilo da je riječ o materijalnom bogatstvu, uživanju većeg poštovanja ili o različitim oblicima moći. (isto, str. 117) Kritički se odnoseći prema civilizaciji zasnovanoj na privilegijama, Ruso političku i moralnu nejednakost koja vlada u savremenom društvu objašnjava pojavom privatne svojine, prevarom kojom pojedinci prisvajaju zajednička prirodna dobra. „Prvi koji je ogradio zemljište i rekao: ‚Ovo je moje‘, naišavši na prostodušne ljude koji su mu poverovali, ustvari je osnivač obrazovanog društva. Koliko li bi sprečio zločina, ubistava i ratova, od kolike li bi bede i strahota poštdeo ljudski rod onaj koji bi počupao kolje i zatrpao jarak, dovikujući bližnjima: ‚Ne verujte varalici! Propašćete ako smetnete s uma da plodovi pripadaju svakom i da zemlja nije ničija!‘“ (isto, str. 139) Razvoj poljoprivrede, industrije i podjela rada sve više produbljuje političke, ekonomske i društvene nejednakosti: razlike između bogatih i siromašnih, privilegovanih i obespravljenih, gospodara i podanika.

Obnavljajući novovjekovnu tezu o čovjeku kao osamljenom pojedincu koji se ugovorom udružuje u političku zajednicu, Ruso u *Društvenom ugovoru* predlaže rješenje problema izmirenja autonomije volje svakog pojedinca i njihove potrebe za udruživanjem.⁷ Smatrajući da **društveni ugovor** pruža rješenje, Ruso predlaže da se nađe „jedan oblik udruživanja koji bi branio i štitiio svom zajedničkom snagom ličnost i dobra svakog člana društva, i kroz koji bi svako, udružen sa svima, ipak slušao samo sebe, i tako ostao isto toliko slobodan kao pre.“ (*Dr. ugovor*, 1949: 17) Odredbe tog ugovora podrazumijevaju uzajamnu saglasnost i obaveze između političkog tijela i pojedinaca, tj. odricanje svakog člana društva svih svojih prava u korist cijele zajednice, pri čemu bi položaj bio isti za sve, jer svaki pojedinac unosi u zajednicu svoju ličnost i svoju snagu pod vrhovnom upravom opšte volje. (isto, str. 17) Da bi se i u društvu sačuvala jednakost i sloboda prirodnog stanja, mora u **opštoj volji** biti sačuvana volja i zajednički interes svih pojedinaca. Budući da je u političkoj praksi teško doći do trajne saglasnosti i jednoglasne *volje svih*, najbolje rješenje predstavljala bi vladavina *volje većine*. Manjina treba da usvoji volju većine kao izraz *opšte volje*, dakle i *volje manjine*.⁸ Suverenitet pripada narodu, vlast naroda je neotuđiva i nedjeljiva. Ruso poziva na prelazak iz prirodnog u građansko stanje i uspostavljanje prirodnog stanja na višem nivou, pošto društveni ugovor ima za predmet opšte dobro, jer stvara među građanima takvu jednakost da svi oni imaju iste obaveze i da treba svi da uživaju ista prava. (*Dr. ugovor*, 1949: 29)

Raspravu o zakonodavstvu Ruso započinje pozivanjem na božansko porijeklo pravde i vlasti konstatujući da: „Svaka pravda dolazi od boga, on je jedini njen izvor; no kada bismo umeli da je primimo sa te visine, nama ne bi bili potrebni ni vlada ni zakoni.“ (isto, str. 32) Pošto se tim pristupom ne rješavaju

⁷ Od svih političkih spisa francuskog prosvjetiteljstva Rusoova knjiga *Društveni ugovor* se, prema Koplstonu, pokazala najuticajnijom. Kao jedan od razloga njenog uticaja na kasnije mislioce Koplston (1907–1994) iznosi činjenicu da je Ruso težio da prevaziđe liberalni individualizam koji je bio jedna od odlika filosofije njegovog perioda; „iako je Rusoova polazna tačka individualistička, u smislu da se država opravdava kao ugovor između individua, celokupna tendencija njegovog dela jeste da istakne pojam društva nasuprot pojmu individue.“ (Koplston, 1995: 48)

⁸ Prigovori Rusoovoj političkoj teoriji odnose se na njene unutrašnje protivrječnosti, jer Ruso, kao i Hobs, zastupa apsolutnu vlast države, a slično Loku, potpunu slobodu građana. Međutim, po Loku, država štiti ljudska prava, dok su kod Rusoa ljudska prava podređena društvu, a vlast nad manjinama i pojedincima neograničena. Problematizujući načela slobode i jednakosti kojima se garantuju prava čovjeka, Nikolaj Berđajev (1874–1948), na primjer, ne vjeruje u izmirenje pretenzija ličnosti i pretenzija društva. „Apostol demokratije Ž. Ž. Ruso je verovao u prirodnu dobrotu i blagost ljudske prirode i mislio je da će se to sve otkriti u svoj svojoj lepoti kada bude ustanovljen oblik vladavine naroda.“ (2001: 117) Narod se, prema Berđajevu, ne sastoji od aritmetičkih jedinica i atoma, već je u njemu svaki čovjek posebno biće neponovljivo sa svojim kvalitetom. (isto, str. 119)

problemi, Ruso polazi od opšte pravde, koja proizilazi iz samog razuma; da bi ta pravda bila usvojena potrebni su ugovori i zakoni kojim se utvrđuju prava i dužnosti.⁹ Dok je u prirodnom stanju sve zajedničko, u građanskom stanju su sva prava određena zakonima, koji predstavljaju akta/izraze opšte volje i neophodne uslove građanskog udruživanja, smatra Ruso. „Narod, potčinjen zakonima, treba da je njihov tvorac; samo oni koji se udružuju imaju pravo da određuju uslove tog društva.“ (*Dr. ugovor*, 1949: 33) Polazeći od brojnih specifičnosti u nadležnostima političkog tijela, naroda i samih pojedinaca, Ruso naglašava da su svima podjednako potrebni zakonodavci.¹⁰

Onaj ko sastavlja zakone po Rusou ne može imati pravo na njihovo donošenje, jer prema osnovnom ugovoru samo **opšta volja** obavezuje pojedince. Najviše dobro svih, koje treba da bude svrha svakog sistema zakonodavstva svodi se na **slobodu i jednakost**: slobodu, jer svaka posebna zavisnost znači isto toliko snage oduzete državnom tijelu; jednakost, jer sloboda ne može da opstane bez nje. (isto, str. 43) Razlikovanje prirodne slobode, koja je ograničena jedino snagama pojedinca, od pokoravanja zakonu, tj. građanske slobode, koja je ograničena *opštom voljom* (isto, str. 21), ispostavlja protivrječnost između slobode pojedinca koja se sastoji u nezavisnosti od drugih pojedinaca i (njihove) zavisnosti od najšire državne zajednice. Koplston, na primjer, ukazuje na paradoksalnost Rusoove ideje o slobodi pri čemu: „Biti slobodan znači postupati prema sopstvenoj volji i prema zakonu čiji smo tvorci.“ Koplston (1995: 55) Kao dobit od građanskog stanja Ruso vidi moralnu slobodu, koja čini da je čovjek svoj pravi gospodar. Društveni život je, po Rusou, nužan za opstanak individue, a politička jednakost bez društvene i ekonomske jednakosti samo formalna i prividna.¹¹

⁹ Govoreći o *pravu jačeg*, koje je u suštini utvrđeno kao načelo, Ruso u *Društvenom ugovoru* (1949: 11) piše da „najjači nije nikad dovoljno jak da uvek bude gospodar, ako ne pretvori svoju snagu u pravo, a poslušnost u dužnost.“ Budući da iz sile ne proizilazi nikakvo pravo, Ruso (1949: 12) ističe da su ljudi dužni da se pokoravaju samo legitimnoj vlasti, čiju osnovu čine sporazumi među ljudima. Podsjećajući na nepremostivu razliku između vladajućih i onih kojima se vlada, Francesco Valentini konstatuje: „Dvije Rousseauove ideje – da nije obavezna poslušnost vlasti koja se temelji na sili i da u svakom slučaju »vlast obavlja stalni napor protiv suvereniteta«, odnosno da teži da prekoračuje svoje granice – suvremene su ideje.“ F. Valentini (1982: 409)

¹⁰ Zakonodavac bi po svom duhu i svojim znanjem trebalo da bude izvanredan čovjek u državi. „Velika duša zakonodavčeva, to je ono pravo čudo koje treba da dokaže njegovu misiju.“ (*Dr. ugovor*, 1949: 37)

¹¹ Ruso je u *Društvenom ugovoru* (1949: 53–54) zahtijevao najmanje četiri pretpostavke za demokratiju: malu državu u kojoj se građani poznaju i mogu lako sakupiti; jednostavan način života; jednakost u položajima i bogatstvu; malo ili nimalo raskoši, jer raskoš kvari i bogate i siromašne. Pored demokratske vlade, koja odgovara malim državama, Ruso razlikuje aristokratsku, koja odgovara srednjim, i monarhiju, koja je podesna samo za velike države.

Ideal obrazovanosti

„Biljke se oplemenjuju negovanjem, a ljudi vaspitanjem.“
Ž. Ž. Ruso: *Emil ili o vaspitanju*

Iako je Ruso svoja pedagoška shvatanja najpotpunije iznio u svom djelu pod naslovom *Emil ili o vaspitanju* (1762),¹² tek iz cjeline njegovog djela može se primjereno sagledati njegova pedagoška teorija.¹³ Istovremeno treba imati u vidu da Rusoova prosvjetiteljska misija, kao i njegovi pogledi na vaspitanje i obrazovanje svjedoče o bogatom životnom iskustvu, o skladu između Rusoovog života i djela, i u velikoj mjeri proizilaze iz uslovljenosti duhom vremena u kojem je živio. Ukazujući na duhovnu povezanost između *Rasprava* i *Emila*, u kojima se nasuprot gotovo rezignacijski djelujućim iskustvima, Ruso postavlja prkosno-vizionarno, Hufnagel obrazlaže sličnost Rusoovih teorijskih koncepcija sa Platonovim učenjem o idealnoj državi. „Njemu je stalo do toga kao i pedesetogodišnjem Platonu koji bogat potresnim i ohrabrujućim iskustvima radi na tome da skicira idealnu državu kao korektiv faktičnim političkim tvorevinama. Faktum i ideja stupaju jedno izvan drugog.“ Hufnagel (2002: XVIII)

Za razliku od novovjekovnog razdvajanja života, nauke i umjetnosti, Rusou je stalo do obnove pojedinca i obnove društva, on se zalaže za stvaranje uslova za *humanu formu društva*, za vaspitanje humanijeg čovjeka u humanijem društvu. Ističući da se antropološki način postavljanja pitanja kao crvena nit provlači kroz Rusoovo djelo, Hufnagel (2002: 11–12) ukazuje da se u njegovom ranom spisu *Plan odgoja* (iz 1740. godine) pojavljuje ideja *pedagoškog stvaranja situacije*, koja se opširno obrađuje u *Emilu*, kao ideja vještački stvorenih situacija s pedagoškim ciljem. Pored toga, „postaju vidljive konture Rousseauova odgojnoga cilja, naime oblikovanje srca, moći suđenja i duha (znanja).“ (isto, str. 12) Konstatujući da je u *Emilu* cilj vaspitanja formulisan kao „slaganje-sa-samim-sobom“, Hufnagel smatra da se građanska egzistencija ne isključuje s tim ciljem, nego je jedino istisnuta sve do stanja učvršćene sposobnosti suđenja. Pritom treba imati u vidu da je za stvaranje i očuvanje lične autonomije važna ideja dužnosti, jer samoodređenje i dužnost, odnosno objektivni zahtjevi, čine jedinstvenu cjelinu. (isto, str. 17)

¹² U daljem tekstu *Emil*; Citati se navode prema prevodu Dušana Tamindžića: Žan Žak Ruso, *Emil ili o vaspitanju* (1762), Knjižarnica Rajkovića i Čukovića, Beograd, 1927. Djelo je strukturisano u pet knjiga, od kojih se sadržaj pete knjige *Emila*, često zanemaruje u pedagoškoj procjeni Rusoovog djela.

¹³ Obnavljanje značaja Rusoove pedagoške teorije Hufnagel, na primjer, eksplicira *uvodenjem* u svoju knjigu: „Filozofija pedagogike: Studije o Kantovom, Natorpovom i Höningwaldovom temeljnom pedagogičkom nauku“ iz 1990. godine. Uvodnim naslovom *Rousseauovo antropologijsko fundiranje pedagogike*, Hufnagel (2002: 11) svjedoči o trajnoj aktuelnosti Rusoove antropologije i njegovih pedagoških ideja. Citati iz knjige („Filozofija pedagogike“) navode se prema prevodu Željka Pavića, Demetra, Zagreb, 2002.

Rusou je, prema Hufnagelu, stalo *do novog mišljenja i čovjeka* koji u tom mišljenju ispunjava sebe i smisao svojega života, što ispostavlja preispitivanje mogućnosti izmirenja građanske i ljudske egzistencije, stavljanje mišljenja u službu uspješnog života.¹⁴ Budući da čovjek od prirode nije sklon razmišljanju, mišljenje je vještina koju čovjek uči kao i sve druge vještine, iako teže neko druge vještine, smatra Ruso. (*Emil*, V, 1927: 112) Vaspitanje treba da omogući da se proces učenja odvija kao proces usmjeravanja prirodnih sklonosti i sposobnosti, da se pojmovno-racionalna argumentacija razlikuje od cjeline mišljenja. Usaglašavanje prirodne nadarenosti i vaspitanja potpomaže obrazovanje duha, dok njihovo odsustvo uskraćuje samopouzdanje i pravilno vaspitanje djece. Ruso o tome svjedoči sljedećim riječima: „Ja poznajem u spolovima samo dve klase koje se stvarno među sobom razlikuju: jednu, koja, misli i jednu, koja ne misli, i ova razlika dolazi gotovo samo od vaspitanja.“ (isto, str. 112) Evidentno je da Rusoovo naglašavanje nezamjenljive uloge vaspitanja u oblikovanju ljudskog razvoja korespondira sa teorijskim shvatanjima koja su mu prethodila. Džon Lok je, na primjer, smatrao da sve razlike u ponašanju i sposobnostima ljudi potiču prije svega od njihovog vaspitanja, „da se dečji duh može skrenuti na ovaj ili onaj put isto kao i voda“ (1950: 7), da treba raditi na obrazovanju duha kod djece i podsticati razvijanje navika koje će kasnije uticati na njihov život. (isto, str. 25)

U osnovi Rusoove pedagoške koncepcije nalazi se apostrofiranje vaspitanja u skladu sa prirodom djeteta¹⁵ (*pedagoški naturalizam*); podsticanje slobode emocionalnog razvoja i individualnog pristupa djetetu; zalaganje protiv fizičkog kažnjavanja; isticanje značaja *fizičkog, umnog, moralnog i radnog* vaspitanja.¹⁶ Ruso, zapravo, razlikuje tri vrste vaspitanja: ono koje dolazi *od prirode, od ljudi i od stvari*. Vaspitanje *od strane prirode* implicira unutrašnji razvoj ljudskih sposobnosti; vaspitanje *od strane ljudi* podrazumijeva usmjeravanje djece da

¹⁴ „Čovjek postaje pedagoški, putem učenja koje se ne može racionalizirati i putem čistog ophođenja doveden u mišljenje i sačuvan od zabluda i zbuđenosti mišljenja koje rastući postaje artifično.“ Hufnagel (2002: XXI)

¹⁵ Osnovni princip vaspitanja po Rusou jeste princip prirodnosti, kojim se naglašava upoznavanje i poštovanje specifične prirode djeteta, njegovih unutrašnjih potencijala i sposobnosti. Iz principa prirodnosti Ruso izvodi princip slobode, princip ljubavi, princip aktivnosti i princip uvažavanja ličnosti djeteta. Iako je u središte vaspitnih nastojanja postavio dijete, njegove psihičke i razvojne osobine, Rusoovo precjenjivanje dječjeg iskustva i idealizovanje dječje prirode predstavlja jedan od nedostataka njegove pedagoške koncepcije.

¹⁶ Iako pokušava međusobno povezati naučno i moralno obrazovanje, za Rusoa je nesporan primat moralnosti i ideja dužnosti, što, s jedne strane, svjedoči o uticaju Sokratove ideje znanja vlastitoga neznanja, a s druge o misaonoj blizini Kantu, koji međusobno povezuje slobodu i zakonitost. Obrazlažući Rusoov uticaj u oblasti Kantove praktične filosofije, Hufnagel (2002: 5) naglašava da „i Natorp bez Rousseua i francuskoga prosvjetiteljstva ostaje naprosto nerazumljiv kao filozof, pedagog i socijalni kritičar.“

upotrebljavaju svoje prirodne sposobnosti, dok znanje koje se stiče iskustvom pomoću predmeta koji nas okružuju nastaje kao rezultat vaspitanja *od strane stvari*. Iako je za *dobro vaspitanje* i zdravo odrastanje djeteta potrebno da sve tri vrste vaspitanja skladno djeluju, Ruso smatra da ne možemo uticati na vaspitanje koje dolazi iz prirode, da od nas djelimično zavisi vaspitanje koje pružaju stvari, dok je vaspitanje koje pružaju ljudi jedina vrsta vaspitanja koja zavisi od samog čovjeka. Pošto dijete nosi u sebi potencijal za dobro, roditelji i vaspitači¹⁷ su dužni da podstiču prirodni tok i razvoj njegove ličnosti, da prate pojavljivanje dječjih potreba i stvaraju uslove za njihovo zadovoljenje (da osmišljavaju i predlažu konkretne vaspitne postupke).

Ruso u čovjekovom razvoju razlikuje četiri perioda socijalizacije: prvi traje od rođenja do 2. godine (period tjelesne njege i fizičkog razvoja djeteta); drugi period traje od 2. do 12. godine (fizičko vaspitanje i razvijanje čulnih organa); treći period je od 12. do 15. godine (doba umnog razvoja i vaspitanja); četvrti period traje od 15. godine do punoljetstva (period moralnog razvoja i vaspitanje za život u društvu).¹⁸ Iako smatra da se na temelju jedne tako raščlanjene antropologije može doći do različitih vaspitnih mjera, Hufnagel (2002: 18) s pravom zapaža da se s Rusoovom shemom ne može obuhvatiti realni razvoj djeteta. Konstatujući da je školsko obrazovanje neophodno za određeni srednji stepen između čulne vezanosti ranoga djetinjstva i moralne slobode odrasloga, njemački filozof i pedagog Paul Natorp (1854–1924) ukazuje da čovjek (po *Rusou*) treba da bude čovjek, prije nego što je građanin; ali on treba da postane i građanin, tj. član u službi zajednice, „a zato je od beskrajne koristi po zakonima organizovana škola, kojom se pojedinac uči, da se prilagodi opštoj, ne za njega naročito podešenoj, organizaciji, i da među mnogima sebi ravnima i pod često menjajućom se upravom verno svoju dužnost vrši.“ P. Natorp (1922: 47) Pritom je potrebna saradnja porodice i škole, odnosno domaćeg i školskog obrazovanja.

¹⁷ Kao i Lok, i Ruso ističe značaj ličnog primjera vaspitača, potrebno je da vaspitač i sam bude vaspitan. Pošto je primjer najefikasnije vaspitno sredstvo, trebalo bi da sam vaspitač bude lijepo vaspitan, da dobro poznaje svijet, običaje, navike i mane svoga doba, a naročito zemlje u kojoj živi. Dž. Lok (1950: 73)

¹⁸ Povodom Rusoog modela različitih perioda socijalizacije kroz koje prolazi pojedinac, Hufnagel konstatuje da pojedina *razdoblja* socijalizacije Ruso pokušava odrediti pomoću odnosa htjenja i mogućnosti. „Gledano u cjelini, on, prvo, razlaže čovjeka na čisto amoralno osjetilno biće (...) i, drugo, na biće koje je otvoreno prema umu i moralnosti i koje može stupiti u utemeljene socijalne odnose. U pubertetu leži usjek za obje ove forme bitka.“ Hufnagel (2002:18)

Žensko vaspitanje

„Nisu žene na vlasti zato, što su to ljudi hteli,
nego zato, što to priroda hoće.“
Ž. Ž. Ruso: *Emil ili o vaspitanju*

Rusoovi pogledi na vaspitanje ženske djece, položaj žene i osobine koje bi trebalo da posjeduje, izneseni su u petoj knjizi *Emila*. Iako je ova knjiga posvećena *ženskom vaspitanju*, Ruso poziciju i aktivnosti žene dominantno određuje u odnosu prema čovjeku/muškarcu i/ili u zavisnosti od njega.¹⁹ Dok se s jedne strane opirao predrasudama društva svoje epohe, Ruso je u mnogim pojedinostima, kod razmatranja duhovnih potencijala i prirodnih sposobnosti muškarca i žene, na primjer, dijelio predrasude svojega vremena.²⁰ To pokazuje njegovo preispitivanje odnosa između polova, s obzirom na sličnosti i razlike koje postoje između muškarca i žene. Žena je po Rusou stvorena da se sviđi čovjeku i da mu se potčinjava, dok nije nužno da se i čovjek dopada ženi. Dok se čovjekova vrijednost sastoji u njegovoj moći i snazi kojom se pokazuje zakon prirode, žena u svojim čarima ima naročitu moć nad čovjekom, smatra Ruso. (*Emil*, V, § 9, 1927: 6) Muškarac je „samo prividno gospodar, dok on uistinu zavisi od slabijega“; i to se pokazuje lukavstvom žene što umije stalno da održava neizvjesnost čovjekove pobjede. (§ 14)

Ruso smatra da majke imaju značajnu ulogu u vaspitanju djece, budući da im je u ispunjavanju te dužnosti potrebno strpljenje i blagost, predanost i srdačna ljubav, nježnost i brižnost; žena je veza između oca i djece. (§ 18) Kao što diferencira uzajamne dužnosti među polovima, Ruso obrazlaže razlike između muškarca i žene, polazeći od njihovih prirodnih sposobnosti i sklonosti prema određenim zanimanjima. Ženama je, zbog tih razlika, potrebno drugačije vaspitanje nego muškarcima, jer je njihov osnovni zadatak da rađaju djecu i da budu majke. „Žena ima veću vrednost kao žena, a manju kao čovek“. (§ 28) Iako smatra da su čovjek i žena stvoreni jedno za drugo, Ruso naglašava da cjelokupno vaspitanje žena mora biti prilagođeno ljudima, i da njihova briga o sopstvenoj fizičkoj snazi treba da doprinese rađanju zdravih dječaka. Za djevojke je potreban veći autoritet nego za dječake, jer zavisnost u odnosu prema muškarcu predstavlja prirodno stanje za žene, pa već djevojke osjećaju da su rođene za pokoravanje. Žene zbog toga imaju ili moraju imati samo malo slobode. (§ 51–52) To pokazuju Rusoove instrukcije o usmjeravanju ženske djece na pokornost, koja bi im bila od koristi za cijeli život.²¹ Pošto besposlenost

¹⁹ Da bi odredio ženu, Rusou je potreban čovjek/muškarac. Sofija je žena, kao što je Emil čovjek. (*Emil*, V, § 3, 1927: 3) Sofija je predstavljena kao Emilova drugarica.

²⁰ Ukazujući na *tešku tačku* Rusoove antropologije i njegovu zarobljenost predrasudama svojega vremena, Hufnagel (2002: 18) piše: „Misli se samo na to da je on skicirao jedino antropologiju muškarca ili dječaka i da njegovi iskazi o odgoju djevojčica ne znaju potpuno iskoristiti njegove antropologijske uvide.“

²¹ Prva i najvažnija osobina žene po Rusou jeste blagost, dok je njeno oružje samo njeno lukavstvo i ljepota. Čovjek može blistati nakitom, ali se može dopadati samo svojom

i neposlušnost predstavljaju dvije najopasnije mane kod mladih djevojaka, koje je najteže iskorijeniti, ćerke po Rusou uvijek treba da budu poslušne, bilo da je riječ o njihovom odnosu prema svojim roditeljima ili prema svom mužu.

Ruso predlaže da se ženama daje žensko vaspitanje: „pobrinite se da zavole poslove svoga spola, da se odlikuju smernošću, da se dobro razumeju u svom gazdinstvu i da znaju raditi u kući;...“ (§ 62) Pored osposobljavanja za vođenje poslova u domaćinstvu, žensku djecu bi trebalo poučavati (u) religiji i pitanjima vjere. Svaka ćerka mora ispovijedati vjeru svoje majke, a svaka žena vjeru svoga muža. (§ 75) Naglašavajući dužnost očeva i majki u poučavanju svoje djece, Ruso smatra da je posebno važno za ljudsko društvo i za svakog pojedinca, „da svaki čovek poznaje i ispunjava dužnosti koje mu nalaže božji zakon prema njegovu bližnjem i prema njemu samom.“ (§ 86) Potom ističe da postoji gospodar čovječje sudbine, čija smo mi svi djeca, koji nam zapovijeda da budemo pravedni, dobrotvorni i milosrdni, da ispunjavamo obaveze prema svakome; „da je pividna sreća ovoga života ništavna; da nakon ovoga zemaljskog života ima drugi život, u kom će Bog nagraditi pravedne a kazniti nepravedne.“ (§ 86)

Budući da, po Rusou, žena nije sposobna za isto vaspitanje kao i čovjek, njoj nije potreban ozbiljan umni rad, niti je razum koji je vodi poznavanju njenih dužnosti dubok, kao kod čovjeka. „Pokornost i vernost koje duguje svome mužu, nežnost i nega koje duguje svojoj deci, tako su prirodne i tako jasne posledice njena položaja, da ona ne može, ako hoće da ne bude neiskrena, ukratiti svoj pristanak unutrašnjem osećanju niti može zanemariti svoju dužnost, dok njena sklonost nije izopačena.“ (§ 93) Ističući da je najvažnije da budemo ono za što nas je priroda stvorila, Ruso smatra da u djelokrug žena ne spada istraživanje apstraktnih i spekulativnih istina, principa, aksioma u naukama, ukratko sve što teži ka uopštavanju ideja. „Dela genija prevazilaze njihov razum, a osim toga njima nedostaje u dovoljnoj meri tačnost i pažnja, da bi se mogle uspešno baviti egzaktnim naukama.“ (§ 108) Žena mora proučiti dušu ljudi koji je okružuju i kojima je potčinjena; ona mora da ih ispuni ugodnim osjećanjima, smatra Ruso, a potom isnosi poređenje: *Žena ima više duha, a čovjek više genija; žena opaža, a čovjek stvara zaključke*. Iz tog sadejstva nastaje najpotpunije znanje, koje ljudski duh može zadobiti, „najsigurnije poznavanje samoga sebe i drugih, ukoliko ga čovečja sposobnost može pribaviti“. (§ 108) Na iznesenom primjeru, po Rusou, vidimo kako je vještina u stanju da neprestano usavršava oruđe što nam ga je priroda dala.²²

osobom. Odijelo nije čovjek sam... Djevojke bi trebalo da shvate da nakit samo prikriva njihove mane, i da prava ljepota trijumfuje onda kad blista sama sobom. Strastvena ljubav prema modi je znak lošeg ukusa, smatra Ruso. (*Emil*, V, § 59, 1927: 33–34)

²² Nasuprot *opštoj pokvarenosti, mnogim predrasudama i rđavom vaspitanju* ženske djece (tadašnjeg vremena), Ruso ističe značaj *prikladnih pouka*, na primjer: „Kad govorimo s mladim devojkama, ne smemo ih plašiti njihovim dužnostima niti im na taj

Kod predstavljanja osobina koje bi (*idealna*) žena trebalo da posjeduje, Ruso posebnu pažnju posvećuje opisivanju Sofijinog portreta. Budući da je Sofija vaspitavana sa više brige nego truda, više se popuštalo njenoj sklonosti nego što joj se opiralo. (§ 123) Sofija je dobro obdarena i ima dobru narav; nije lijepa, ali uz nju ljudi zaboravljaju lijepe žene; ona očarava, iako čovjek ne bi mogao reći u čemu je njena privlačnost. (§125–126) Sofija ima mnogo ukusa i zna da se podesno odijeva; ona ne voli sjaj nego ono što joj lijepo stoji; njena je odjeća vrlo skromna, ali vrlo dopadljiva i ukusna. (§ 127) Ona je svjesna svojih prirodnih talenata, iako se najbolje razumije u ženske ručne radove i kućne poslove. Po mišljenju njene majke čistoća spada u prve dužnosti žene i Sofija posebnu pažnju poklanja čistoći doma i svojoj spoljašnjosti, ne zaboravljajući pritom da svoj život i svoje vrijeme *stavi u službu plemenitijih težnja*. (§ 128–132)

„Sofija ima ugodan duh, ali ne i blistav; on je jak ali nije dubok; ukratko, ona ima duh o kom se ništa ne može reći, jer svako u njemu otkriva one iste osobine koje zapaža u svom vlastitom duhu.“ (§ 133) Sofija ima vjeru, razumnu i jednostavnu vjeru, ona posvećuje svoj život službi Boga nastojeći da čini samo dobro. Sofija voli vrlinu, jer za nju nema ništa ljepše od vrline i zato što joj se žena puna vrline čini gotovo jednaka anđelima. Sofija će do svoga zadnjeg daha biti nevina i čestita; ona se na to zaklela u vremenu kad je već osjećala kako je teško održati takvu zakletvu. (§ 136–137)

Polazeći od činjenice da porodica zauzima mjesto u društvu samo svojim *starješinom*, od čijeg položaja zavisi položaj porodice, Ruso razmatra različite mogućnosti sklapanja brakova i njihovog funkcionisanja, pri čemu smatra da ne priliči obrazovanom čovjeku da se ženi neobrazovanom ženom, niti iz staleža u kome ne može da bude obrazovanosti. „Ali bih se sto puta radije oženio devojkom prostoga i običnog vaspitanja nego li učenom i plavom čarapom koja bi ustanovila literarni sud u mojoj kući i čiji bi predsjednik ona bila. Plava čarapa je nesreća za svoga muža, za svoju decu, za svoje prijatelje, za svoje sluge i za ceo svet.“ (§ 184) Nasuprot nepovjerenju prema ženama velikih talenata, Ruso preferira dostojanstvo čestite žene, koje se sastoji u tome da žena ostane nepoznata, da njena slava bude u poštovanju muža, a zadovoljstva u sreći njihove porodice.²³ Evidentno je koliko mnoge pojedinosti u Rusoovim pogledima na vaspitanje i obrazovanje ženske djece, položaj žene i osobine koje bi trebalo da posjeduje, djeluju neprihvatljivo iz pozicije našeg vremena.

način otežavati jaram što im ga je priroda nametnula. Pri izlaganju tih dužnosti budite kratki i jasni... Sve što mora da ide srcu, mora polaziti iz srca... Objasnite im da je u njihovim dužnostima i izvor njihovih radosti i temelj njihovih prava... Vlada žene počinje s njenim vrlinama.“ (§ 116)

²³ Na sličan način i Herbert Spenser (1820–1903) govori o visokoučenoj ženi (tzv. „plava čarapa“). „Ljudi ne traže veliku učenost u žena, ali cene mnogo lepotu, blagu narav i pamet.“ (1921: 206)

Konstatujući da se naše vrijeme u sferi obrazovanja može odrediti kao vrijeme vladavine antipedagogije u njenim najraznovrsnijim oblicima, Milan Uzelac (2012: 244) ističe da je postalo evidentno da je kratkotrajni period vladavine ideja pedagogije, nastalih u vrijeme prosvijećenosti, s krajem epohe prosvijećenosti i potom permanentnom kritikom ideje racionalnosti, definitivno ostalo za nama.²⁴ Međutim, iako povjerenje u ostvarivanje ideje i ideala ljudskosti sobom nosi strepnju od budućnosti, vj^{era} u čovjeka i ostvarivanje *dužnosti čovječnosti* (Ruso) ne zastarijeva. Prostor za kontroverzne recepcije Rusoovog djela i dalje ostaje otvoren, budući da refleksije o različitim aspektima njegovog stvaralaštva svaki put iznova podsticajno djeluju na preispitivanje aktuelnog poretka vrijednosti, svrhe obrazovanja i smisla života.²⁵ „Ali gde je sreća? Ko to zna? Svako je traži i niko je ne nalazi. Utrošimo život u jurenju za njom, a umiremo ne stigavši je.“ (*Emil*, V, § 311)

²⁴ Antipedagogija nije usmjerena protiv vaspitanja kao takvog, već protiv pedagoških institucija i njihovog načina djelovanja, pri čemu se ne radi o institucijama kao takvim već o totalitarnim institucijama, smatra Uzelac. (2012: 247) Dijalektika kojom se služi antipedagogija, veoma je složena i kontroverzna, budući da, s jedne strane, hoće da sačuva humanističke vrijednosti, a s druge ih u ime njih samih ruši. (isto, str. 252)

²⁵ Ističući da je Rusoov neizmjeran uticaj u tome što je bio prvi pravi *filozof romantizma*, Sajmon Blekburn (1944–) obrazlaže da se kod njega „prvi put pominju mnoge teme koje su dominirale intelektualnim životom narednih stotinu godina: izgubljeno jedinstvo ljudskog roda i prirode; uzdizanje osećanja i nevinosti i umanjivanje značaja intelekta; dinamična koncepcija ljudske istorije i njenih različitih nivoa; vera u teologiju i mogućnosti obnavljanja iščezle slobode.“ (1999: 377) I kao što Ruso podsjeća da „nije najviše živeo onaj koji je najviše godina brojao, nego onaj koji je najviše osetio život,“ na sličan način poučava Lucije Anej Seneka (4. prije n. e–65. n. e) da je život „dug kad ima svoj pun sadržaj.“ Seneka (1978: 95)

Literatura

- Anders, G. (1985), *Zastarelost čoveka*, Beograd: Nolit.
- Berđajev, N. (2001), *Filozofija nejednakosti*, Podgorica: Oktoih.
- Blekburn, S. (1999), *Oksfordski filozofski rječnik*, Novi Sad: Svetovi; Beograd: Kultura.
- Džui, Dž.: *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
- Gadamer, H. G. (1978), *Istina i metoda*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Gvozdenović, S. (2005), *Filozofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica: ZUNS.
- Gvozdenović, S. (2012), *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Nikšić: Filozofski fakultet.
- Gvozdenović, S. (2016), *Obrazovanje – prosvjetiteljski čin ili učenje za život*, časopis *Sociološka luča*, X/1, Nikšić, str. 3–11.
- Hegel, G. V. F. (1986), *Fenomenologija duha*, Beograd: BIGZ.
- Horkhajmer, M. (1976), *Tradicionalna i kritička teorija društva*, Beograd: BIGZ.
- Hufnagel, E. (2002), *Rousseauovo antropologijsko fundiranje pedagogike* (str. 11–18), U: *Filozofija pedagogike*, Zagreb: Demetra.
- Kant, I. (1972), *Odgovor na pitanje: Šta je prosvetćenost?* (str. 41–48), U: *Um i sloboda*, Beograd: Velika edicija ideja.
- Kant, I. (1991), *Vaspitavanje dece*, Beograd: Bata.
- Kant, I. (1985), *O lepom i uzvišenom*, Beograd: Grafos.
- Koplston, F. (1995), *Istorija filozofije, Tom IV, Od Dekarta do Lajbnica*, Beograd: BIGZ.
- Kozlovski, P. (2003), *Vodič kroz filozofiju*, Beograd: Plato.
- Lok, Dž. (1950), *Misli o vaspitanju*, Beograd: Znanje.
- Marinković, J. (1987), *Ogledi iz filozofije odgoja*, Zagreb: Školske novine.
- Matić, D. (1949), *Osnovna tematika Rusoovog dela*, pogovor knjigama *Društveni ugovor* i *O poreklu i osnovama nejednakosti među ljudima*, Beograd: Prosveta, str. 163–179.
- Mil, Dž. S. (1990), *O slobodi*, Beograd: IK Crveni Ibis.
- Montenj, M. (1953), *Ogledi o vaspitanju*, Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Natorp, P. (1922), *Opšta pedagogija*, Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića.
- Niče, F. (1987), *Šopenhauer kao vaspitač*, Beograd: Grafos.
- Polić, M. (1993), *K filozofiji odgoja*, Zagreb: Znamen i Institut za pedagogijska istraživanja.
- Ruso, Ž. Ž. (1949), *O poreklu i osnovama nejednakosti među ljudima*, Beograd: Prosveta.
- Ruso, Ž. Ž. (1949), *Društveni ugovor*, Beograd: Prosveta.

- Ruso, Ž. Ž. (1927), *Emil ili o vaspitanju*, Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića.
- Seneka, L. A. (1978), *Rasprava o blaženom životu i Odabrana pisma Luciliju*, Beograd: Grafos.
- Spenser, H. (1921), *O vaspitanju (umnom, moralnom i telesnom)*, Beograd: S. B. Cvijanovića.
- Uzelac, M. (2012): *Filozofija obrazovanja I. Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*, [Elektronsko izdanje], Vršac: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača. Dostupno na <http://www.uzelac.eu/>
- Uzelac, M. (2013): *Filozofija obrazovanja II*, [Elektronsko izdanje], Novi Sad. Dostupno na <http://www.uzelac.eu/>
- Valentini, F. (1982), *Moderna politička misao*, Zagreb: Školska knjiga.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU – ENLIGHTENMENT MISSION AND IDEAL OF BEING EDUCATED

Abstract:

Jean-Jacques Rousseau, French thinker and social reformer is considered to be the true representative of Enlightenment thought. Rousseau did not seek to achieve an abstract ideal of society, but his aim was to achieve an organized society where people can attain happiness and good through education. Rousseau's lasting topicality of the work and his pedagogic ideas go in favour to his philosophical approach. The paper reviews the enlightenment mission of Rousseau, discourse on the origins of inequality and social contract, ideal of being educated, and finally women education.

Key words: Rousseau, enlightenment, education, man, woman, freedom, inequality, social contract.

Snežana GRAIĆ-VUČKOVIĆ¹

MOGU LI UČENICI VIŠE DA VOLE ŠKOLU?

Rezime:

Rad se bavi mogućnošću da se preko unapređenja podrške učenicima utiče na njihov bolji emotivni odnos prema školi. Učenici često izjavljuju da ne vole školu. Uzroci za to mogu biti različiti: traumatičan početak školovanja, rano ustajanje, prekidanje prirodnog procesa učenja kroz igru, neprihvatanje od strane vršnjaka, preveliki broj školskih obaveza i slično. Škola, od svog postanka pa do danas, ima ulogu podrške razvoju djece i mladih. Takođe je i institucija čiji je rad podložan promjenama i unapređivanju.

Istraživanje je imalo zadatak da pokaže koja unapređenja podrške razvoju učenika najviše mogu uticati na ljubav prema školi. Podaci su prikupljeni anketiranjem, na prigodnom uzorku. Rezultati su pokazali da unapređenje podrške koju škola pruža razvoju učenika može uticati na ljubav učenika prema školi. Posebno dobar rezultat bi imalo unapređenje pojedinih segmenata: povećanje broja časova fizičkog vaspitanja i povećanje takmičenja iz različitih sportova, uvođenje više zanimljivosti u gradivo, elektronski udžbenici, bolja opremljenost kabineta, češće korišćenje nastavnih sredstava, povećanje broja slobodnih aktivnosti i obavezna psihološka testiranja za nastavnike.

Ključne riječi: ljubav učenika prema školi, unapređenje, podrška razvoju učenika u školi.

Uvodna razmatranja

Prepoznajući značaj škole kao podrške razvoju učenika, zakonodavci su škole proglasili obaveznim. Tako su vrtići, osnovne, a često i srednje škole u većini zemalja u svijetu dio obaveznog obrazovanja. Srednje škole su obavezne u visoko razvijenim zemljama, a to postaje zadatak i svim ostalim.

Škola je stara institucija i vjekovima opstaje zbog toga što je društvo svjesno njenog značaja i uloge u razvoju mladih. Od svog nastanka pa do danas ima ulogu da doprinese što uspješnijem i potpunijem razvoju mladih

¹ Snežana Graić-Vučković: diplomirani pedagog JU OŠ „Nikola Đurković“ Radanovići i JU OŠ „Branko Brinić“ Radovići

jedinki ljudskog društva. Ovo je jedan od najvažnijih ciljeva škole i ugrađen je u veliki broj pisanih dokumenata o školi. „Vaspitno obrazovni proces i sve što je neposredno ili posredno u vezi s njim dešava u školi u funkciji je razvoja učenika“ (Grupa autora, 2014, str.3). Škola je kreirana kao sistem čiji svi elementi imaju značaj u pružanju podrške tom procesu. Ovakva uloga škole definisana je i temeljnim dokumentima o ljudskim pravima. „Obrazovanje mora biti usmjereno ka potpunom razvoju čovjekove ličnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda“ (OHCHR, 1998, str.1). Dobar dio učeničke populacije donekle je svjestan uloge i značaja škole, ali postoje i indikatori koji pokazuju da jedan broj učenika ne voli školu. Razlozi za loše emotivno prihvatanje škole mogu biti višestruki.

Na početku školovanja mogu se pojaviti traume zbog nedovoljne socijalizacije u predškolskom periodu. Dešava da se u školu upisuju djeca koja su iz nekog razloga bila prezaštićena od strane roditelja. Njihov boravak u vrtiću bio je nedovoljan za pripremu za školu. Takvoj djeci je susret s većim brojem ljudi i sam boravak u školi traumatičan. Obično su povučeni i lako se rasplaču. Na insistiranje roditelja ostaju u školi. Nekada period privikavanja zna biti jako dug i sigurno je da sjećanje na takav početak nikada u potpunosti ne nestane.

Rano ustajanje iz kreveta za mnoge učenike veliki je problem i svakodnevno insistiranje na ustajanju je zapravo mučenje za njih. Ovo se često navodi kao razlog za otpor učenika prema školi.

Umjesto prirodnog učenja kroz igru, škola traži učenje koje je samo sebi svrha. U ranijem uzrastu djeca su se radovala učenju, jer je sve išlo bez napora. Kroz igru su usvajali dosta znanja, bez ikakvog opterećenja. Kasnije učenje postaje obaveza, a obaveze niko ne voli.

Početno čitanje, pisanje i računanje nije nikad počinjalo ranije, a tehnike i metode učenja se ne usklađuju dovoljno s razvojnim uzrastom. Nalaze se među najtežim zadacima u školovanju. To dokazuju poteškoće tokom učenja, vremenski period koji je potreban za učenje i latentni period do potpunog ovladavanja čitanjem i pisanjem. Kako se granica za upis u školu pomjera prema ranijem uzrastu, tako se i ove radnje uče sve ranije i ranije. Početni trud da se ovo učenje odvija kroz igru sve više zamjenjuju ozbiljni zadaci, na koje jedan broj djece reaguje odbijanjem da ide u školu.

Sazrijevanje djece za učenje različitih stvari je individualno i vrlo je teško nastavniku koji nije dobro istreniran i iskusan da kod svakog djeteta nađe zonu narednog razvoja. Zonu narednog razvoja je Vigotski definisao kao zonu između onoga što dijete može samostalno da ostvari i onoga što može da ostvari u socijalnoj interakciji (Vigotski, 1974). Novija istraživanja u psihologiji dokazuju „...da je poznavanje ZNR relevantno za predikciju budućeg nivoa razvoja zato što se kroz zajedničku djelatnost formiraju nove sposobnosti koje će se internalizovati i postati deo individualne kognitivne strukture djeteta“ (Baucal, 2003, str.535).

Učenici ne vole školu i zbog toga što su uvjereni u beskorisnost predmeta koje uče. To najbolje ilustruje dio poruke Rogera Shanka (Roger C. Shank), kognitivnog naučnika i dugogodišnjeg predavača na Stanfordu i Jejlu, koju je putem Vašington posta učenicima uputila Valerie Stroyss: „Evo mog savjeta: saznajte šta vam je važno. Ako želite da završite srednju školu, nastavite i zapamtite mnogo gluposti, ali nemojte očekivati da će to biti bitno kada završite srednju školu“ (Strauss, 2012, str.1).

U većini škola učenici su često slušaoci i pasivni posmatrači, umjesto da budu aktivni učesnici i inicijatori učenja. U eri brzog razvoja elektronskih sredstava i dostupnosti ogromne količine informacija ovako zastarjeli načini rada im nikako ne prijaju.

Neprihvatanje od strane vršnjaka i drugih aktera u školi je takode problem. Uprkos trudu nastavnika da u školi razvijaju drugarski i saradnički duh, da se svi konflikti razriješe na miran i kulturan način, da se razvije empatija i spremnost da se pomogne drugima kada im je teško, u školi i dalje ima svega: od ignorisanja preko vrijeđanja do tuče i zlostavljanja. Oni kojima je čitava priča oko ovoga već dojadila mogu samo da se nadaju da će zakonodavci naći načina da se ovaj problem rješava tamo gdje on i nastaje, a to je svakako van škole.

Tehnologija se pokazala kao nešto što je učenicima blisko i može da zadrži njihovu pažnju. Učenici se više žale na „smanjenje“ u školi u kojoj nova tehnologija nije dovoljno zastupljena. Slična je situacija i s udžbenicima. Nema još ni govora o pripremi elektronske verzije udžbenika.

Problem znaju biti i prevelike obaveze koje škola nameće učenicima. Učenici sve manje žele da imaju veze s bilo čim što je povezano s učenjem. I oni najbolji sve češće izbjegavaju pripreme za takmičenja i slično. Prenatrpan radni dan i puno zadataka koji ih toliko ne interesuju, odvlače ih od stvari koje ih interesuju, a za koje im ostaje malo ili nimalo vremena.

U nekim pedagoško-psihološkim istraživanjima mogu se naći podaci o tome koliko djece ne voli školu. Mnogo je i ako se radi o 1% a ne čak o 26% (Relja, 2006). Svakako, broj nije važan sam po sebi koliko je važna činjenica da takav odnos prema školi može imati višestruko negativan uticaj na taj dio učeničke populacije. Kako je zdravlje učenika usko povezano s emotivnim prihvatanjem ili neprihvatanjem škole, ozbiljna i velika istraživanja koja posljednjih godina sprovode zavodi za zdravstvo i ministarstva zdravlja i balkanskih zemalja, temelje se i na činjenici da je pozitivno iskustvo sa školom temelj zdravog odrastanja (Pavić-Šimetin i saradnici, 2016). Rezultati ovakvih istraživanja neminovno će vremenom dovesti do inicijativa za promjene škole.

Zbog svega navedenog lijepo bi bilo saznati što učenici misle: kakve promjene mogu da se izvedu u školi da bi imali pozitivniji emotivni odnos prema njoj. Istraživanje koje slijedi bavi se odnosom između unapređenja podrške koju škola pruža razvoju učenika i boljeg emotivnog odnosa prema školi.

Metodologija istraživanja

Problem istraživanja: Uticaj podrške razvoju učenika na ljubav učenika prema školi.

Cilj istraživanja: Utvrditi kako unapređenje podrške razvoju učenika može uticati na ljubav učenika prema školi.

Zadatak: Utvrditi koja unapređenja podrške razvoju učenika najviše mogu uticati na ljubav prema školi.

Hipoteza: Unapređenje podrške razvoju učenika može uticati na razvijanje ljubavi učenika prema školi.

Indikatori: U školi je zastupljen veliki broj časova fizičkog vaspitanja i sporta. Velika je ponuda različitih sportova i česta su takmičenja. Tokom boravka u školi, učenici imaju kvalitetan i zdrav obrok, u skladu s principima zdrave ishrane. Nastava/učenje je unaprijeđeno kroz zastupljene nove metode, aktivnost svakog učenika na svakom času, u atmosferi koja učenicima dozvoljava da otvoreno iznose svoje ideje i traže dodatna objašnjenja. Ocjenjivanje je u potpunosti transparentno uz jasno definisane kriterijume. Obavezna je prezentacija gradiva kroz zanimljivosti, uz istraživački rad učenika, rješavanje problema i interaktivno učenje. Učenicima se često pruža prilika da se takmiče u znanju i stvaralaštvu. Udžbenici su elektronski, u skladu s novim trendovima korištenja informatike u N/U. Škola je opremljena velikim brojem savremenih nastavnih sredstava, koja se stalno koriste. Učenici imaju priliku da u potpunosti zadovolje svoja interesovanja kroz redovnu, dodatnu i dopunsku nastavu i slobodne aktivnosti. Intenziviran je rad đачkih organizacija i zastupljena participacija učenika u odlučivanju. Svaki učenik se osjeća odlično prihvaćenim u školi. Osjeća da je poštovan i da se njegovo mišljenje čuje i cijeni. Srećan je što pripada školskom kolektivu i što ima priliku da učestvuje u sređivanju vrta i okoline lijepog zdanja svoje škole.

Istraživanje je sprovedeno školske 2015/2016 godine, na prigodnom uzorku, koji je sačinjavalo 50 učenika od V do IX razreda osnovne škole „Branko Brinić“ u Radovićima.

Kao tehnika za prikupljanje podataka tokom istraživanja je korišćeno anketiranje. Anketa je bila konstruisana samo za potrebe ovog istraživanja. Zbog eventualnih nejasnoća i mogućih pitanja od strane učenika, probni primjerci ankete dati su učenicima istog uzrasta u drugoj školi.

Obrada podataka je obavljena primjenom deskriptivne statistike (procenti i grafički prikaz).

Rezultati istraživanja i diskusija

Povećanje broja časova fizičkog vaspitanja emotivni efekat ne bi dalo kod svega 2% anketiranih, mali kod 8%, mnogo bi voljeli školu 10% a, čak 80% je odgovorilo da bi školu voljeli jako mnogo. Povećanje broja takmičenja iz različitih sportova u školi bi imalo emotivni efekat kod svih. Malo više bi voljeli školu 26%, mnogo 20% , a jako mnogo 64% anketiranih. Treće

pitanje odnosilo se na izbor zdravije hrane (integralne žitarice, voće i povrće) za obrok tokom boravka u školi. Čak 16% učenika je odgovorilo – uopšte ne, 30% – malo, 30% – mnogo i 24% sa – jako mnogo. Ovakav rezultat otvara mogućnost za pojačanu edukaciju o zdravoj hrani i njenoj važnosti za zdravlje. Na jedanaesto pitanje: Da li bi više volio/voljela školu da se smanji količina znanja koju bi učenici trebali da usvoje u osnovnoj školi? 28% je odgovorilo – uopšte ne, 40% – malo, 12% – mnogo i 20% sa – jako mnogo. Uvođenje više zanimljivosti u gradivo svih predmeta bi ravnodušnim ostavilo 2% učenika, malo više bi voljeli školu 14% učenika, mnogo 34% i jako mnogo 50% učenika. Modernizacija udžbenika (uvođenje elektronskih, s materijalima za programirano učenje) ne bi emotivno uticalo na 14% učenika, 14% bi malo više voljeli školu, mnogo više 22%, a jako mnogo čak 50%. Bolje opremljeni kabineti i češće korišćenje nastavnih sredstava ne bi emotivno uticalo na 2% učenika, malo više bi voljeli školu 6% učenika, mnogo više bi voljeli školu 26% i jako mnogo 66% učenika. Iznenađuje da povećanje broja časova dopunske i dodatne nastave ne bi emotivno uticalo na većinu učenika. Uopšte ne bi više voljeli školu 58% učenika, malo više bi voljeli školu 24% učenika, mnogo 10% i jako mnogo 8% učenika. Povećanje broja slobodnih aktivnosti uopšte ne bi uticalo na 2% ispitanika, malo više bi voljeli školu 10%, mnogo više 12% i jako mnogo 76%. Uvođenje obaveznih psiholoških testiranja za nastavnike uopšte ne bi uticalo na 4%, malo više bi voljeli školu 10% učenika, mnogo 16% i jako mnogo 70%. Rezultati za ovo pitanje ukazuju na poremećenu komunikaciju s jednim ili više nastavnika.

Kompletni rezultati istraživanja prezentovani su u narednim tabelama: tabeli br. 1 i tabeli br. 1a koje su, u osnovi, jedna tabela podijeljena iz praktičnih razloga.

Tabela br. 1

Redni br.	Da li bi više volio/voljela školu da se:	Uopšte ne	Malo	Mnogo	Jako mnogo
1.	...poveća broj časova fizičkog vaspitanja?	2%	8%	10%	80%
2.	...poveća broj takmičenja iz različitih sportova u školi?	0%	16%	20%	64%
3.	...nudi izbor zdravije hrane (integralne žitarice, voće i povrće) za obrok u školi?	16%	30%	30%	24%
4.	...predavanja više mijenjaju: radom u grupi, rješavanjem problema, istraživačkim radom...?	16%	30%	26%	28%

5.	...na svim časovima često smjenjuju različiti zadaci?	10%	54%	14%	22%
6.	...više aktiviraš na svakom času?	20%	30%	26%	24%
7.	...više tolerišu "pogrešni odgovori" tokom učenja na času	12%	34%	20%	34%
8.	...pravednije ocjenjuje i ocjene detaljno obrazlažu?	10%	34%	32%	44%
9.	...uvede više provjera znanja i mogućnosti za češće odgovaranje?	24%	26%	26%	24%
10.	...da više prilika da tražiš dodatna objašnjenja od nastavnika?	10%	36%	30%	24%
11.	...smanji količina znanja koju učenici treba da usvoje u osnovnoj školi?	28%	40%	12%	20%
12.	...uvede više zanimljivosti u gradivo svih predmeta	2%	14%	34%	50%
13.	...više takmičiš u znanju i stvaralaštvu?	12%	48%	16%	24%
14.	...modernizuju udžbenici (elektronski, s materijalima za programirano učenje...)?	14%	14%	22%	50%

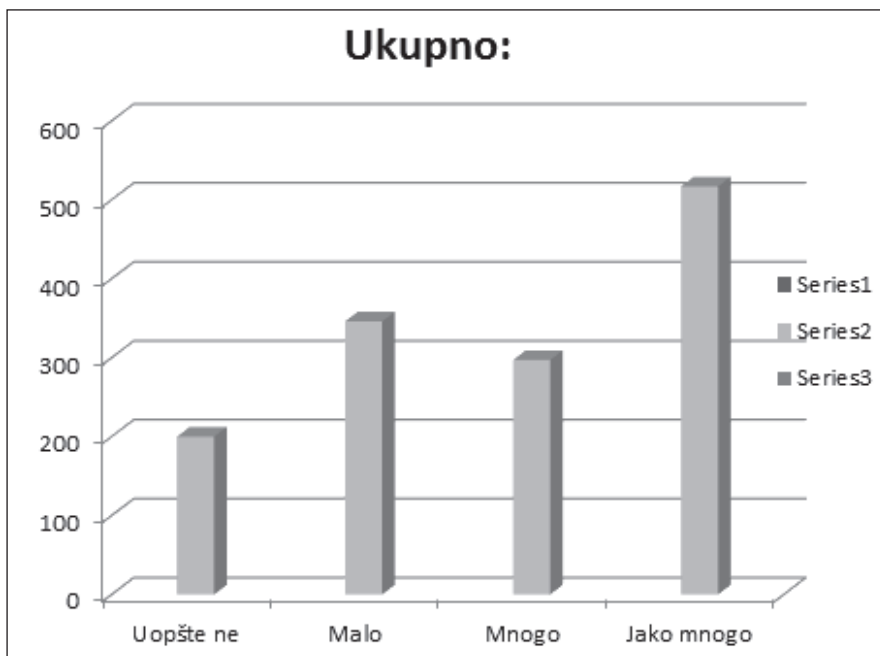
Tabela br. 1a

Redni br.	Da li bi više volio/voljela školu da se:	Uopšte ne	Malo	Mnogo	Jako mnogo
15.	...bolje opreme kabineti i češće koriste nastavna sredstva?	2%	6%	26%	66%
16.	...poveća broj neobaveznih tema za učenike (prevencija narkomanije, vršnjačko nasilje...)?	22%	26%	18%	34%
17.	...nudi više izbornih predmeta?	24%	18%	22%	36%
18.	...poveća broj časova dopunske i dodatne nastave?	58%	24%	10%	8%
19.	...poveća broj slobodnih aktivnosti?	2%	10%	12%	76%
20.	...osjećaš bolje prihvaćenim od strane drugih učenika?	20%	16%	22%	42%
21.	...omogući aktivniji rad učeničkih organizacija (đačkog parlamenta, odjeljenjske zajednice...)?	14%	34%	30%	22%
22.	...da više prilika da izneseš svoje mišljenje o radu u školi?	10%	38%	26%	26%

23.	...uvedu obavezna psihološka testiranja za nastavnike?	4%	10%	16%	70%
24.	...omogući više poštovanja za učenike od strane nastavnika?	8%	24%	26%	42%
25.	...omogući više poštovanja za nastavnike od strane učenika?	12%	24%	36%	28%
26.	...omogući da više aktivno učestvuješ u uređenju škole i školskog dvorišta?	28%	26%	12%	34%
27.	...u dvorištu škole odredi mjesto gdje možeš da zasadiš svoju biljku (cvijet ili drvo)?	20%	22%	20%	38%
Ukupno:		400%	692%	594%	1034%

Grafički prikaz ukupnih odgovora koji potvrđuje hipotezu dat je u grafikonu br. 1:

Grafikon br.1



Zaključak

Unapređenje rada škole, prema rezultatima istraživanja, moglo bi da utiče na ljubav učenika prema školi na pozitivan način. Poseban efekat na to imalo bi povećanje broja časova fizičkog vaspitanja i povećanje takmičenja iz različitih sportova u školi. Neki veliki efekat ne bi proizvelo smanjenje količine znanja koju učenici treba da usvoje u školi, osobito ne povećanje broja časova dopunske i dodatne nastave, za razliku od uvođenja više zanimljivosti u gradivo svih predmeta, uvođenja elektronskih udžbenika s materijalima za programirano učenje, bolje opremljenosti kabineta i češćeg korišćenje nastavnih sredstava. Značajno bi uticalo i povećanje broja slobodnih aktivnosti koje se nude u školi. Školska lista slobodnih aktivnosti je obično štura u odnosu na potencijalnu, jer je škole prilagođavaju svojim mogućnostima.

Obavezna psihološka testiranja za nastavnike takođe bi uticala na veću ljubav učenika prema školi. Imajući u vidu činjenicu da mnoge evropske i strane firme pažljivo sagledavaju psihološki profil stručnjaka koje žele da zaposle, ovakva praksa bi mogla biti dio provjere prilikom zapošljavanja nastavnog kadra u školi. Tim prije što su zdravije djetinjstvo i srećniji period školovanja vrlo važna pitanja za svako društvo.

Literatura

– Baucal, A. (2003). *Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?*, Psihologija, 2003, Vol36(4), str.535, preuzeto: 15/05/2018, dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Aleksandar_Baucal/publication/233823341_KONSTRUKCIJA_I_KO-KONSTRUKCIJA_U_ZONI_NAREDNOG_RAZVOJA_DA_LI_I_PIJAZE_I_VIGOTSKI_MOGU_BITI_U_PRAVU/links/0fcfd50be71c5aa48f000000/KONSTRUKCIJA-I-KO-KONSTRUKCIJA-U-ZONI-NAREDNOG-RAZVOJA-DA-LI-I-PIJAZE-I-VIGOTSKI-MOGU-BITI-U-PRAVU.pdf

– Grupa autora, (2014). *Pedagoško psihološki aspekti nastave*, ZZŠ, Podgorica, str. 3.

– OHCHR, (1998). *Opšta deklaracija o ljudskim pravima UN*, Universal Declaration of Human Rights, član 26, stav 2, preuzeto: 13/5/2018 <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=src3>

– Pavić-Šimetin, I. i saradnici, (2016). *Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika*, Hrvatski zavod za javno zdravstvo i HBSC 2013/2014, preuzeto 23/03/2018, dostupno na: <https://www.hrjz.hr/wp-content/uploads/2016/03/HBSC2014.pdf>

– Relja, J. (2006). *Kako se učenici osjećaju u školi*, Život i škola, br.15-16,1-2/2006, preuzeto 14/5/2018, dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/39459>.

– Strauss, V. (2012). *Why kids hate school — subject by subject - The Washington Post*, str.1, preuzeto: 13/05/2018, dostupno na:

– <https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/...kids->

– Vigotski, L. (1974). *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd.

CAN STUDENTS LOVE SCHOOL?

Abstract:

This paper attempts to improve emotional relation of students towards school over the improvement of support to them as they often claim they do not like school. There are different causes for such child's reactions such as trauma in beginning of schooling, getting up early, interruption of natural learning process through game, failing to be accepted by peers, too much load etc. From the very beginning school was tailored to give support to the development of children and youth. But as an institution school is liable to change and improvement.

The research was designed to prove the which are the best improvements of support that may have the most of the impact on students to get to love school. The research results show that the most of the impact may have certain improvements of support such as: increased number of hours of physical education, sports competitions of different kind, textbook design in a more attractive way, increased use of electronic textbooks, better teaching aids and equipment of classrooms, increased number of hours for free activities and mandatory psychological testing of teachers.

Key words: loving school, improvement, support to development of students in school.

Adnan ČIRGIĆ¹

ZDUHAČI U CRNOGORSKOJ TRADICIJSKOJ KULTURI

Rezime:

Autor ovoga priloga na osnovu dostupnih predanja i podataka iz etnografske literature daje osvrt na značaj vjerovanja o zduhačima u crnogorskoj tradicijskoj kulturi. Komparativnom analizom podataka iz raznih predanja dolazi se do hipoteze da se u vjerovanju o zduhačima čuva relikv vjerovanja u nekadašnje vrhovno božanstvo iz solarne mitologije, a pandan tome nalazi se u vjerovanju o vješticama.

Ključne riječi: *zduhač, vjedogonja, vještica, crnogorska tradicijska kultura*

Prije no se pređe na interpretaciju zduhača u crnogorskoj tradicijskoj kulturi treba naglasiti poznatu činjenicu da je vjerovanje u njih tipično prije svega u Crnoj Gori i krajevima koji joj gravitiraju.² Čini se da je prostor današnje Crne Gore i ševerne Albanije njihov matični prostor. U SMR (1970: 140) se konstatuje da vjerovanje o njima „potiče još iz vremena zajednica s rodovskim uređenjem“.

Zduhači su izvorno ljudi čiji šen (duša) napušta tijelo u snu i ide u borbu radi sticanja dobra kraju kojemu pripadaju. Oni, u najkraćem, donose dobrobit i imaju neka šamanska obilježja. Radi toga bore se s drugim zduhačima (s prekomorskim, na primjer). Jedna zanimljiva priča koju bilježi Rovinski (1998: 355–356) kazuje o tome da su zduhači, izmoreni u borbi, mogli sebi odrediti zamjenu među ljudima koji nijesu zduhači, ali su im morali otkriti vještinu i tajnu borbe. Za tu priču kaže da u različitim varijantama egzistira u raznim crnogorskim krajevima.

Smatrajući ih lokalnim demonima vjetra, Čajkanović (2014: 618) kaže da je „teško za njih naći analogije u indoevropskim verovanjima: za sada, najbolje

¹ Prof. dr Adnan Čirgić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje

² Videti više o tome u Čajkanović 2014: 617.

je smatrati ih za demone iz starobalkanskih, u prvom redu ilirskih verovanja; na to nas upućuje činjenica da su oni poznati demoni i iz današnjih arnautskih verovanja.“ Neće biti u pravu Čajkanović kad porijeklo naziva *zduhač* traži u narodnoj etimologiji prema kakvoj prvobitnoj grčkoj riječi ili obliku, koji nijesu zabilježeni. Etimologija naziva *zduhač* jasna je i domaća. *Zduha* ili *zduva* i danas je u narodnim govorima sinonim za onoga koji se nenadno pojavi, koji nešto radi neuobičajeno brzo. *Zduha* je i pritisak koji se recimo stvori od detonacije, ono što odbaci ljude s mjesta. Pa i naš sinonim za *zduhača* – *vjedogonja* ima opet domaći korijen *věd-*. Nema *zduhač* veze ni s onim, kako Čajkanović (2014: 619) kaže, „na što bi se najpre moglo pomisliti“, a to je *duh*. Neće biti tačan ni nalaz koji daje Vukmanović (2002: 367) da su *vjedogonje* „vješci“ i da su mnogo rjeđi od vještica, a da su *zduvači* posebna kategorija. Očito je da nije uočio da su *vjedogonje* i *zduvači* i u Paštrovićima sinonimi. Inače je u svemu njegov opis *zduvača* u vjerovanju Paštrovića istovjetan sa stanjem u ostalim crnogorskim krajevima. I paštrovski se *zduhači* bore s prekomorskima, a koji pobijedi nosi godišnji rod u svoj kraj. I u borbu paštrovskih *zduhača*, u slučaju njihove potpune iscrpljenosti, može se uključiti kakva hrabrija osoba koja se bori s prekomorskim *zduhačem* (pretvorenim u kakvu životinju) po instrukcijama paštrovskoga *zduhača*. Dodajmo još podatak da se u Paštrovićima vjeruje da *zduhači* imaju rep, te ih stoga zovu i *repači*.

Zečević (2008: 313) veli: „U srpskom predanju (čitaj: balkanskom – prim. A. Č.) bilo je veoma rašireno verovanje da postoje ljudi koji su u stanju da svoj kraj zaštite od nepogode i da odagnaju zle sile koje je donose.³ Suština verovanja se sastojala u ovome: kada bi se osetilo da se približava nepogoda, takav bi se čovek povukao negde u stranu ili bi zaspao gde ga je nepogoda zatekla. Njegova duša bi napustila telo i za vreme besvesnog stanja odlazila da se bori sa alom ili sa drugim predvodnicima nepogode. Pošto bi odagnao nepogodu, čovek bi se budio i vraćao svesti sav znoj i umoran od borbe. (...) Ljudi ovih osobina u zapadnoj Srbiji su se nazivali vetrovnjacima, a u istočnoj zmajevitima. U dinarskim krajevima Bosne i Hercegovine, Crne Gore i Starog Rasa nazivali su se *zduhaćima* ili *stuhama*.“ U literaturi koja se odnosi na crnogorsku tradicijsku kulturu nalaze se uglavnom navedene predstave o *zduhaćima* – ljudima čija duša u snu napušta tijelo i bori se protiv drugih *zduhača* kako bi svome kraju obezbijedila kakvu dobrobit. S pozivom na R. M. Popovića Đorđević (1953^b: 239) navodi da u Crnoj Gori *zduhači* mogu biti: čovjek, žena, vo, krava, ovan, ovca, jarac, pas i tako dalje. Na osnovu onoga što je do nas došlo, što putem usmenoga predanja što posredstvom literature, čini se da su u vjerovanju Crnogoraca *zduhači* ipak bili samo muškarci, a onda i bikovi, ovnovi, psi – opet pripadnici muškoga pola. Pripovjedači su mogli u neznanju mijenjati

³ Vjerovanje o *zduhaćima* Đorđević (1953^b: 91) navodi kao tipično za zapadno dio „našeg naroda“, a navodeći pomene *zduhača* i njegove varijante imenuje i teritoriju: Sandžak, Crna Gora, Primorje, Hercegovina, Bosna.

osnovna načela vjerovanja o njima. Očigledno, riječ je o bićima koja se odlikuju snagom. Stoga je vrlo moguće da je prošireni spisak nastao usljed različitih tumačenja pojedinih natprirodnih bića u sistemu vjerovanja patrijarhalnoga čovjeka. Za zduhače Petrović (1997: 96) navodi da su porijeklom lokalni demoni vjetra, pa im je teško naći paralele u indoevropskim vjerovanjima. Tome u prilog bi mogao ići i jedan od njihovih naziva – *vjetrogonja*, no to je ipak – kako ćemo kasnije pokazati – samo jedna od njihovih osobina. Ako se tome doda podatak o njihovoj „izvornoj“ teritoriji, nije teško pretpostaviti da im je porijeklo starobalkansko. Zanimljivo je moračko vjerovanje koje navodi Dobričanin (1981: 132) da je uloga zmaja ista kao i uloga zduhača, „samo zmaj ima strahovitu snagu i smatra se da predvodi zduvače u bitkama“.

Zduhač se postaje rođenjem. Čovjek ili životinja rođeni u „košuljici“ (u nekim krajevima navodi se bijela, u nekim crvena, a u nekim samo košuljica) predodređen je da bude zduhač.⁴ Njegova je moć u košuljici, kao što je moć vampira u pokrovcu, vile u okrilju i sl. Stoga majka budućega zduhača brižno čuva njegovu košuljicu, a isto čini i čoban s košuljicom životinje. U vezi s tim je važno napomenuti da je ogrtač, prema nalazu Čajkanovića (2014: 337), prateći elemenat htonskoga božanstva, a odatle i onih svetitelja i demona koji su nastali od prvobitnih božanstava i demona donjega svijeta. Nama se čini ipak da je ogrtač i košuljica obilježje starih božanstava i njihovih kasnijih nastavljača uopšte. Da se zduhači rađaju u „osobitoj bijeloj košuljici, što se smatra kao siguran predznak: za muškoga da će biti *u vjetar, vjedit, vjedogonja, u šen, šenovit*, a za žensku da će biti *vještica*“, potvrđuje kao vjerovanje u Zagaraču i Dragović (1997: 197). Za takvu košuljicu on navodi da se mora čuvati ako se želi sačuvati moć vještice ili vjedogonje jer bi se njenim uništenjem potrla i moć njihova. U slučaju da im se ta moć želi oduzeti, onda se košuljica presijeca na *pašem koritu* i baca, nakon čega njezini bivši vlasnici prelaze u običan svijet – bez demonskih sposobnosti. Zanimljivo je ono što o zduhačima u albanskoj tradicijskoj kulturi kaže Čabej (1936: 312): „*Stihi, stihjo* zamišljaju se kao krilati zmajevi ljudskoga lika koji bljuju vatru. Kod Arbanasa u Siciliji *stixi* znači zmaj, kod Gega oluja.“ Očigledno je u albanskoj tradicijskoj kulturi došlo do preklapanja zmaja sa zduhačima. Da *stihi* nijesu zmajevi ni aždaje, vidi se i po tome što poseban naziv za aždaju u albanskome glasi *kulšedra*.

Vuletić-Vukasović (1934: 168) navodi: „Pričao mi proto Obren Lazarević, rodом iz Boke Kotorske, da u Bokama čine grdnu štetu *vjedogonje*. Kad se navrane na jedno selo, unište ga krupom (grādom – prim. A. Č.) i poplavom, nanesu mu hiljadu jada. Vjedogonje vode oblake oluje, pa ako propadne radnik, to su ga hitili vjedogonje. Svako zlo čine, pa se rđavu čovjeku kaže ‘pravi si vjedogonja’“. Literatura, međutim, vjedogonje uglavnom prikazuje kao ljude

⁴ Može se kao sasvim neprecizan odbaciti nalaz koji donosi Radulović (1936: 60) o vjerovanju u Zeti po kojemu: „Kad se dete rodi u crvenoj košuljici, veruju da je zduhač, a kad u beloj košuljici, veruju da je srećno.“

koji donose korist svome podneblju i uz njih ne vezuje ništa rđavo: oni ćeraju gradonosne oblake, donose svome kraju dobar plod i dobru žetvu i sl. Stoga je navedeni opis znatno drukčiji od opšteg vjerovanja o vjedogonjama. S tim se opisom umnogome slaže podatak koji smo dobili za Gornju Moraču da tele rođeno u košuljici seljak neće podizati, tj. neće ga puštiti da odraste u kravu ili vola, već će ga – iz vjerovanja da je to zduhač – još teletom ili mladim junetom zaklati. O životinjama kao zduhačima svjedoči i Rovinski (1998: 328) kad kaže da se u crnogorskoj „mitu o zduhačima provlači ideja da sve životinje posjeduju dušu kao čovjek.“ Ipak, i za samo Primorje, uprkos Vuletić-Vukasovićevim svjedočanstvima, Đorđević (1953^b: 249–250) donosi brojne potvrde iz literature o tome kako se zduhači onđe tretiraju kao zajedničko dobro nakon čije smrti ga svi žale više no bilo kojega drugo čovjeka.⁵ Na osnovu onoga što Nakićenović (2012: 167–168) piše, moglo bi se zaključiti da je u Boki postojalo vjerovanje u dvije vrste vjedogonja – one koji čine zlo i oni koje donose opšte dobro. Tako se navodi vjerovanje da se bokeške vjedogonje biju s „Puljezima“, talijanskim vjedogonjama, te da nije tih bokeških vjedogonja „odavna bi vele nestalo našega naroda“. Karadžić (1972^a: 304) objašnjava kako vjedogonje/jedogonje izvaljuju po planini drveće pa se tuku međusobno. Kao primjer navodi „bokeske“ i „neapolitanske“ koji valjaju gore i kamenje privlačeći rod sebi – na jednu ili drugu stranu. Nakićenovićeva napomena da su glavni među njima dlakavi i s repom čini se nepreciznom. Biće prije da je takvo obilježje, ako ga je doista bilo, zduhač naknadno poprimio od kakva drugoga demona. Običaj da se takvo muško dijete rođeno u košuljici, a uz to dlakavo i repato, odmah provlači kroz grebene, što su se onđe zvali *gvozdenzub*, morala je biti u cilju odagonjenja zlih sila iz budućega vjedogonje. Time potvrđujemo pretpostavku o Nakićenovićevoj nepreciznosti. Bitan je još podatak da su u vjerovanju Bokelja i jedna i druga vrsta vjedogonja ljudi čiji „vazduh“ djeluje dok im tijelo spava. Moguće je da je zabunu unio Karadžić (1972^a: 304) koji na istoj strani navodi *stuhaće* i *vjedogonje* ili *jedogonje* kao različita bića, a malo zatim i *repače* (Karadžić, 1972^a: 307), što ne bi bila jedina nepreciznost njegova pogotovo kad se zna da je neke stvari zapisivao dugo po povratku s terena. Za vjedogonje napominje da im se nakon smrti udara glogovo trnje pod nokte i

⁵ Rovinski 1998: 354 navodi podatak da su u Kučima govorili: „Mi bismo umrli od gladi da nije *šarova piperskoga* i *đevojke iz Dinoše*“, koje su smatrali zduhačima. Na istome mjestu pominje i jednoga piperskoga *vola*, koji bi za oblačnih noći stenjao i ležao kao mrtav i niko ga tada pomjeriti nije htio jer su ga smatrali zduhačem i velikom srećom za cijelu oblast. U nekim crnogorskim predanjima pominje se kako su ljudi spasili od đavola ili demona zato što su uza se imali šarenoga psa. „Ako životinja stenje po noći, onda je sigurno zduhač.“ I Vrčević 1876: 52 navodi da „čovjek kad noću u snu vice ili ječi, mumi ili zubima škripi, ne valja ga probuditi, ni čim taknuti, jer vele da se ono bije s drugim vjedogonjama, pa da bi ga ko probudio, oni bi isti čas mrtav ostanuo.“ Za zduhače kaže da se dijele na *morske* i *zemske*. *Zemski* donose sušu i vjetrove, a *morski* kišu.

da se nožem crnih korica⁶ kidaju „žile ispod koljena“ da ne bi mogao izlaziti iz groba. *Stuhaće* opisuje kao bića koja se nalaze po planinama i kamenjarima, pa na nogama imaju „gužve od ljudskih žila“ da se ne bi klizali po kamenju, a „kad se kome prekine gužva, a on uhvati čovjeka i izvuče mu žile iz nogu, te načini drugu.“ *Repače* navodi kao bokeško vjerovanje, a to su ljudi rođeni u košuljici s malim repom i neobične snage, „osobito kad se najedi: u onaj mah (vele) još da mu se rep napne, mogao bi nadvladati deset ljudi kao desetero male djece.“ Pomenuti opis zduhača, sasvim atipičan, mogao je doći bilo Karadžićevom pogrešnom interpretacijom, tj. miješanjem s kakvim drugim mitskim stvorenjem, bilo naknadnim, svakako novijim, narodnim preslojavanjem različitih demona ili mitskih stvorenja iz tuđih mitologija. Da je tako, potvrdu nalazimo i kod Čajkanovića (2014: 619) kad slična, opet novija, vjerovanja za vile objašnjava uticajem iz grčke mitologije, iz mita o Zevsu kojemu je Tifon iskidao žile iz ruku i nogu. *Repači* koje Karadžić navodi bez sumnje su preslojeni vjerovanjem o divovima. Dodajmo da su dubrovački *negromanti* nešto između crnogorskih *repača* i *zduhača*, oni djeluju u snu kao zduhači, a imaju rep kao repači. Karadžićeve nepreciznosti često potvrđuju da se ne može svako predanje uzeti kao izvor za kakvo vjerovanje iz starije tradicije. Vrlo je moguće da je zabunu o zduhačima unio analizirajući kakvo predanje koje nije čuvalo vjernu sliku tradicijskoga vjerovanja. A da bi predanja poslužila kao valjan izvor za rekonstrukciju vjerovanja, potrebno je njihovu sadržinu potvrditi u što većem broju primjera.

Vešović (2005: 425) za zduhače navodi poznati podatak da se rađaju u „košulji“, opisuje ih slično onome kako čini Stevan Dučić za Kuče. U vasojevičkome vjerovanju zduhači su „zamišljeni, ozbiljni i sve proziru. Njima se ‘oće u svemu’, sve im ide od ruke, srećni su za svoju okolinu i ‘nafaćni’ za sebe i svoj dom. (...) Za čovjeka koji pripada redu zduhača kaže da ‘nije sam’ i vjeruje se da u njemu živi još nekakav moćniji duh koji ga u svemu pomaže. To su ‘zduhačke sile’, koje su od značaja čak i ‘za rod u polju i napredak u stoku’. One se u nekim prilikama dijele na frontove, međusobno se bore i ratuju. Otuda se i za smrt nekoga čovjeka kaže da je ubijen ili da je ‘poginuo od zdue’. Ljudi zdu’ ačke moći su dobri ratnici, jako umni i uviđavni. (...) Za slučajeve nenadne smrti vjerovalo se da su posljedica zduhačkih napada ili ‘udara zduhe’“. Ovaj bi se opis mogao uzeti kao u svemu tipičan za Crnu Goru i opisane osobine zduhača uglavnom su opšte pravilo u crnogorskome vjerovanju. Reklo bi se da je na zduhače prešla pokoja od osobina zmajeva, a ponekad je došlo i do preklapanja osobina više demona (u novije doba svakako). Kod zduhača bi na zmaja upućivala činjenica da je riječ o sili koja brzo leti, koja je dovedena u vezu s hukom i vjetrom pred kojom se povija gora. Podatak koji je naveden za

⁶ Nož crnih kora i inače je sredstvo protiv demona, pa tako i Medaković 1860: 180, govoreći o tome kako Crnogorci noću zaziru od groblja, veli da je dobro nositi „nož crnije kora, da mu se što ne prizre“.

istočnu Srbiju da se zduhači nazivaju zmajevitim mogao bi takođe upućivati na to da su se u zduhačima i zmajevima preklapila dva mita. Tome treba dodati i podatak koji donosi Karadžić (1972^a: 308) da „za zmaja pak misle da je kao ognjevit junak, od kojega u lećenju oganj odskaače i svijetli.“ Dodajmo ovđe i vrlo značajnu Čajkanovićevu napomenu (Čajkanović 2014: 619) da u krajevima u kojima zduhači nijesu poznati njihovu ulogu nekad preuzimaju zmajevi.

Zduhači su tradicionalnim predstavama Crnogoraca gotovo uvijek u vezi s vjetrom. Poznato nam je iz okoline Podgorice (Vranjicke njive) da bi se kad zahuči oganj na ognjištu ili šporetu, što je svakako izazvano vjetrom, govorilo: „Ojdoše putnici!“⁷ Čajkanović (2014: 341) navodi da je u antičkoj Grčkoj *putnik* bio eufemizam za vrhovno božanstvo donjega svijeta, koji je i inače čuveni *putnik* budući da obilaze razne krajeve, podučava ljude i sl., kako je to uvijek prikazano u predanjima u vezi s Dukljanom i Đavolom u Crnoj Gori. Uz to navodi da u Bosni čobani, kad jako zahuči vjetar, kažu: „Prođi s Bogom, putniče!“ Za nas su oba podatka važna kad je u pitanju odgonetanje pojave zduhača jer se na osnovu njih potvrđuje da su oni, kao što je rečeno, u vezi s vjetrom, te da je na njih očigledno preslojena jedna od osobina nekadašnjega vrhovnog htonskog boga. Da su zduhači u vezi s htonskim svijetom, potvrđuje njihovo vezivanje za vuka, što se vidi iz podatka da pri jakim vjetrovima, kad se vjeruje da se vjedogonje međusobno bore, narod govori: Mini, vuče, ne učini mi zla! (Vrčević 1876: 52). No to bi se moglo i drukčije tumačiti: ako vuk i jest izvorno bio emanacija boga donjega svijeta, on je vremenom pod različitim uticajima mogao prestati biti samo to, pa tako biti prihvaćen kao nosilac božanskih svojstava uopšte, a ne samo svojstava božanstva donjega svijeta.

Da rezimiramo. Za razliku od tenaca koji se ne rađaju predodređeni da se potene, zduhač je rođenjem za to predodređen i to je svojstvo izvan volje njegova nosioca. To svojstvo traje samo za života zduhača, što se vidi po tome što njegovu smrt narod doživljava kao nesreću. Vjerovanje da je Sv. Petar Cetinjski⁸ i nakon smrti pomagao Crnogorcima u bojevima korijen ima u tome što je smatran *svetim* a ne u tome što je za života bio *zduhač*. „Čovjek mimo svoje volje može postati *zduh* ili *zduhač*, koji se naziva još i vjedogonja. To je zapravo posebno stanje čovjeka ili životinje, pri čemu se duša odvaja od tijela, ostavivši ga u polumrtvom stanju i odleti u prostranstvo. Čovjek pada u takvo stanje većinom noću i sve se završava srećno, jer ga tada niko ne uznemirava;

⁷ Slično vjerovanje navodi Radulović 1936: 62: „Kad se vazduh kovitlasto kreće i digne veliku prašinu, veruju da se *zduhe* (zli duhovi) bore između sebe“. Osim objašnjenja da su *zduhe* – zli duhovi, koje nije tačno ni za Zetu ni inače za Crnu Goru, može se reći da je Radulovićev nalaz tipičan i za ostale crnogorske krajeve. Takvome vjerovanju svjedoči i Rovinski 1998: 354 koji prepričava ponašanje gazdarice svoga stanja na Cetinju marta 1884. za vrijeme sniježne oluje koja je sa strahopoštovanjem otvorila prozor i rekla: „Ču! Kako pjevaju *putnici*; pošli su visoko, visoko! *Srećan im put!*“

⁸ SMR (1970: 162) navodi podatak da su i Petar II (Njegoš), vladika Danilo i Marko Miljanov bili zduhači, ali sačuvana vjerovanja opovrgavaju taj podatak.

zato oni i spavaju odvojeno. Ako se to stanje desi po danu i obamrlog prenesu na drugo mjesto, onda se duh neće vratiti u tijelo i čovjek će umrijeti. (...) Desilo se da je jedan obamro i ležao na dvorištu, baš onda kad je bila strašna oluja s kišom. Htjeli su ga unijeti u kuću, no tu se zatekao čovjek koji je o tome znao i odvratio ih je od toga, a ovaj je zatim oživio. Katkad život i smrt zduhača zavisi od vremena i on unaprijed zna šta će s njim biti. Tako je na Cetinje došao neki Brajić, malo se razbolio pa kaže: Ako naveče bude vedro, ja ću biti živ, a ako budu oblaci, ja ću umrijeti – i umro je zbog toga što za vrijeme tmurnih dana zduhači lete i biju se, i on kao zduhač bio je ubijen“ (Rovinski 1998: 353). Na osnovu toga može se pretpostaviti da su zduhači nosioci osobina starijih demona vjetra i oluje. No čini se da oni nijesu samo to i nijesu prevashodno to. Kad se odbiju sporedni detalji o njima, a koji su dio predanja više no vjerovanja, onda se tradicijsko poimanje zduhača može sumirati ovako: Zduhač je čovjek (muškarac) ili životinja (opet muškoga pola) čija duša u snu napušta tijelo, i to ne samo noću no gotovo redovno u toku dana, i bori se sa zduhačima iz drugih plemena ili drugih naroda donoseći svome kraju dobrobit, a pripadnici njegova roda smatraju ga srećnim za taj rod. Njihovo je djelovanje vezano po pravilu za jesen. Lako je uočiti osnovne sličnosti između zduhača i vještice. I jedni i drugi rođenjem su predodređeni da budu to što jesu, a ta je predodređenost iskazana u košuljici (bijeloj ili crvenoj, svejedno) u kojoj su rođeni. I jedni drugi djeluju napuštanjem duše iz živoga tijela, koje ostaje u snu. I jedni i drugi svojom su djelatnošću vezani za svoj rod. Osnovne su razlike među njima u tome što je vještije doba proljeće, a zduhačko jesen te što vještice djeluju isključivo noću, a zduhači danju. Mogla bi se tu dodati i još jedna i to naizgled krucijalna razlika: zduhači su nosioci dobrobiti, a vještice isključivo zla. No ta je razlika sasvim sigurno mlađa od njih. Smatramo da ima razloga pretpostaviti da su vještice nasljednice kulta boginje plodnosti, vrlo moguće da je to bila *Magna mater*, što se vidi iz običaja o Marču i o bijelim poklada te u vrijeme Uskršnjih posti. Hristijanizacijom su one vjerovatno stekle značenje koje su očuvale do danas, a kao nasljednice boginje plodnosti samo to svakako izvorno nijesu mogle biti. Poprimile su vjerovatno vremenom i osobine kakvih drugih demona. Nema sumnje da su vremenom i vjedogonje / zduhači poprimili neke osobine drugih natprirodnih bića, poput divova, zmajeva i ala. Da izvorno nijesu morali biti isključivo nosioci dobra ukazuje vjerovanje u nekim crnogorskim krajevima da su oni, iako nosioci dobrobiti, u suštini zle duše koje se mogu potenčiti nakon smrti. Ipak, u tim krajevima nijesu zabilježeni primjeri njihova negativnoga djelovanja koji bi potkrijepili stav da je riječ o zlim dušama. Nema sumnje da se u tome krije relikv osobina drevnih božanstava, a ona nijesu isključivo ni dobra ni zla, ona izazivaju strahopoštovanje. Uostalom, nije ništa drukčija ni slika boga u monoteističkim religijama. Kad se sve to uzme u obzir, čini se da nije neosnovano pretpostaviti da je zduhač izvorno pandan vještici. A to bi, na osnovu svega što je dosad rečeno, moglo značiti da je zduhač nasljednik

osobina nekadašnjega vrhovnog božanstva, i to muškoga, a sasvim sigurno iz vremena patrijarhata. On bi bio muški pandan u odnosu na ono što je Magna mater. Brojna predanja o vješticama čuvaju relikvije prinošenja žrtvi božanstvu iz kojega su potekle, a čini se da je među tim žrtvama moralo biti i ljudskih, na što upućuje preskakanje preko vatre na Marač ili vjerovanje da vještice jedu srce ljudima. Da su vještice bića iz lunarne mitologije, vidi se po njihovom djelovanju. A da su zduhači prevashodno solarna bića vidi se i po njihovom djelovanju i po njihovim osobinama. (Nema sumnje da su vremenom poprimili i neke osobine htonskoga svijeta, koje su već pomenute). I još jedan bitan detalj išao bi u prilog ovoj tezi. Zduhači se bore s prekomorskim zduhačima. Iako se to u literaturi tumači kao borba s predstavnicima prekomorskih naroda, čini se da je u pitanju nešto drugo. Preko mora, odnosno iza mora, kako je poznato, u starijoj tradiciji smješten je drugi svijet ili donji svijet. To je svijet htonskih sila. Zduhači se kao nastavljači osobina bića poteklih iz solarne mitologije bore sa zduhačima drugoga svijeta. Sasvim sigurno takva je borba naknadno mogla u vjerovanjima i predanjima lako biti praćena vjetrovima i olujom, a kad je kosmogonijsko značenje mora zaboravljeno i poistovječeno s njegovim prozaičnim značenjem, onda su se mogla splesti i predanja o borbi „naših“ zduhača sa zduhačima iz nekih primorskih krajeva, sa zduhačima „Puljezima“, na primjer.

Literatura

- Čabej, E. (1936). „Život i običaji Arbanasa“, *Knjiga o Balkanu I*. Beograd: Izdanje Balkanskog instituta.
- Čajkanović, V. (2014). *Iz srpske religije, mitologije i folkloru*, Beograd: Evro-Đunti.
- Dobričanin, S. (1981). *Donja Morača*. Titograd: CANU.
- Dragović, Đ. (1997). „Narodni običaji u Zagaraču“, *Glasnik Etnografskog instituta*, XLVI. Beograd: SANU.
- Dučić, S. (1931). „Život i običaji plemena Kuča“, *Srpski etnografski zbornik*, XLVIII. Beograd: Srpska kraljevska akademija.
- Đorđević, T. R. (1953a). „Veštica i vila u našem narodnom verovanju i predanju“, *Srpski etnografski zbornik*, LXVI. Beograd: Srpska akademija nauka, str. 1–120.
- Đorđević, T. R. (1953b): „Vampir i druga bića u našem narodnom verovanju i predanju“, *Srpski etnografski zbornik*, LXVI. Beograd: Srpska akademija nauka, str. 120–282.
- Karadžić, V. Stef. (1972a). *Sabrana dela. O Crnoj Gori. Razni spisi*. Beograd: Prosveta.
- Karadžić, V. Stef. (1972a). *Sabrana dela. Etnografski spisi* Beograd: Prosveta.
- Medaković, V. M. G. (1860). *Život i običaji Crnogoraca*. Novi Sad.

- Nakićenović, S. (2012). *Boka*. Podgorica: CID, JU Gradska biblioteka i čitaonica Herceg Novi.
- Radulović, I. (1936). „Narodna verovanja u Zeti“, *Glasnik Etnografskog muzeja u Beogradu*, XI. Beograd.
- Rovinski, P. A. (1998). *Etnografija Crne Gore*, tom II, CID, Podgorica, 1998.
- Kulišić, Š. & Petrović, P. Ž. & Pantelić, N. (1970). *Srpski mitološki rečnik*. Beograd: Nolit. (SMR)
- Schneeweis, E. (2005). *Vjerovanja i običaji Srba i Hrvata*, Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Vešović, R. J. (2005). *Pleme Vasojevići*. Podgorica: CID.
- Vukmanović, J. (2002). *Paštrovići. Antropogeografsko-etnološka ispitivanja*. Podgorica: CID.
- Vuletić-Vukasović, V. (1934). „Prizrijevanje“, *Srpski etnografski zbornik*, L/1. Beograd: Srpska kraljevska akademija, str. 154–195.
- Vrčević, V. (1876). „Narodno sujevjerije ili vračanje, slutnja i bajanje“, *Srbadija*, god. II, sv. 3 i 4. Beč.
- Zečević, S. (2008). *Srpska etnomitologija*. Beograd: Službeni glasnik.

ZDUHACHES IM MONTENEGRIN TRADITIONAL

Abstract:

The author of this paper makes a review of beliefs about zduhaches in Montenegrin traditional culture on the basis of available tradition and data from ethnographic literature. He uses comparative analyses of different traditions and comes to a hypothesis that the beliefs in zduhaches preserve the remains of beliefs that the supreme deity from Solar mythology, and its counterpart found in the beliefs about witches.

Key words: zduhach, vjedogonia, witch, Montenegrin tradition.

Ilija SUBOTIĆ¹
Sanja NIKOLIĆ²

NEKE KARAKTERISTIČNE OSOBINE GRÖTZSCHOVOG, TOMASENOVOG I HERŠELOVOG GRAFA

Rezime: U ovom radu autori analiziraju i upoređuju neke osobine tri poznata grafa. Iz klase grafova Micielskog, odabran je Grötzschov graf, kao graf Micielskog reda 4, koji ima 11 čvorova. Da podsjetimo, grafovi Micielskog, reda k , najmanji su grafovi čiji je hromatski broj jednak k i koji nemaju ni jedan trougao. Pomenuta je i Grötzschova teorema, kao i neki noviji rezultati koji se tiču nje i njene povezanosti s istoimenim grafom (vidjeti npr. [3]). Dalje, analiziraju se fundamentalne osobine Tomaseovog i Heršelovog grafa, sa stanovišta spektralne teorije grafova (vidjeti [1] ili [2]), ali djelimično i algebarske, što omogućava da kod grafova s velikim brojem čvorova, npr. kod Tomasenovog grafa s 42 čvora, iskoristimo razvijene računarske programe, bez kojih je današnji rad u primijenjenoj matematici nezamisliv. Sa jedne strane, izlažu se osnove teorije grafova kroz izomorfne slike sva tri grafa, a sa druge, teorija potrebna za razumijevanje ostalih unutrašnjih osobina grafova, koje i jesu naš krajnji cilj.

Ključne riječi: teorija grafova, hromatski broj, karakterističan polinom, graf Grötzscha, graf Tomasena, graf Heršela, spektar grafa

1. Uvod

U knjigama i člancima iz teorije grafova uobičajena je praksa da se pojedini poznati grafovi navode kao primjeri nekih tematskih osobina koje

¹ Dr Ilija Subotić, Matematički fakultet/Visoka škola modernog biznisa – Beograd, Srbija

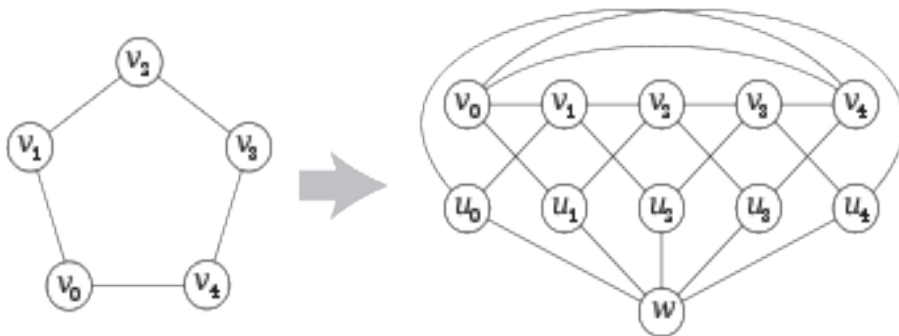
² Dr Sanja Nikolić, Univerzitet Edukons, Učiteljski fakultet, Sremska Kamenica, OŠ „Dositej Obradović, Irig.

se proučavaju. Iako je literatura iz teorije grafova raznovrsna, autoru nijesu poznati članci u kojima se oni međusobno upoređuju po određenim osobinama. Upravo je to bio razlog za pisanje ovog članka, kako bi se taj neopravdani nedostatak bar djelimično ispravio.

2. Grafovi Micielskog and Grötzscha

U teoriji grafova poznata je klasa grafova Micielskog koju generiše neki proizvoljni početni graf. Poljski matematičar Jan Micielski je 1955. godine, metodom koja nosi njegovo ime, dokazao da postoje grafovi koji ne sadrže trouglove u sebi, a koji imaju proizvoljno velike hromatske brojeve. Ta metoda (tačnije konstrukcija) upravo i generiše klase Micielskog.

Označimo s G proizvoljan dati graf, čiji su čvorovi v_1, v_2, \dots, v_n . Definišimo graf $m(G)$ grafa G , kao graf čiji podgraf je izomorfan grafu G i koji ima $n+1$ čvor više nego G : ovi dodatni čvorovi neka su u_1, u_2, \dots, u_n , koji odgovaraju čvorovima v_1, v_2, \dots, v_n , i imamo još jedan dodatni čvor w . Svaki čvor u_i je povezan sa w preko grane (tako da ovi čvorovi formiraju zvjezdasti podgraf). Dodatno, za svaku granu $v_i v_j$ grafa G , graf $m(G)$ sadrži još i $u_i v_j$ i $v_i u_j$. Graf $m(G)$ se naziva grafom Micielskog za graf G .

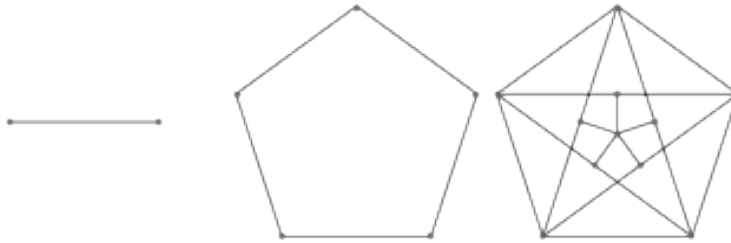


Slika 1: primjer dobijanja grafa $m(G)$ od početnog grafa G

Prema konstrukciji, ako G ima n čvorova i m grana, $m(G)$ ima $2n+1$ čvorova i $3m+n$ grana. Primjer konstrukcije grafa Micielskog je dat na slici 1.

Primjenjujući uzastopno konstrukciju Micielskog, za početni graf koji se sastoji samo od jednog čvora, dobijamo cijelu klasu – niz grafova:

$M_i = m(M_{i-1})$. Nekoliko prvih grafova te klase (osnovne klase Micielskog) prikazani su na slici 2.



Slika 2: prva tri grafa Micielskog iz osnovne klase

Svi grafovi razmatrane klase, po konstrukciji, ne sadrže trouglove u sebi i svaki sljedeći u nizu ima hromatski broj za jedan veći nego njegov prethodnik. Može se, međutim, pokazati da važi i sljedeće, jače tvrđenje:

(1) Svaki graf Micielskog, reda k , je bestrougaoni graf hromatskog broja k sa najmanjim brojem čvorova.

Dalje, sam Jan Micielski i matematičari poslije njega dokazali su još neka tvrđenja, od kojih su najznačajnija sljedeća dva:

(2) Ukoliko graf G sadrži Hamiltonovu konturu, tada je sadrži i $m(G)$. (Fischer, McKenna, Boyer, 1998);

(3) Ako je graf G faktor-kritičan, tada je $m(G)$ faktor-kritičan (Došlić, 2005).

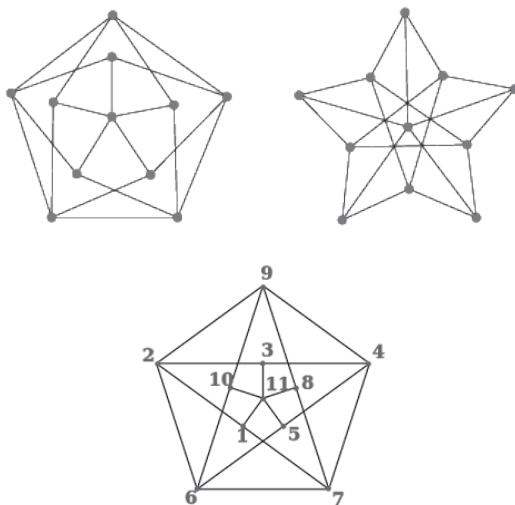
Koristeći prvo tvrđenje dobijamo da najmanji bestrougaoni graf hromatskog broja 4 jeste četvrti po redu član osnovne familije Micielskog. Taj graf je poznatiji pod imenom Grötzschov graf (Herbert Grötzsch), čije su dvije izomorfne reprezentacije i jedan njegov Hamiltonov ciklus prikazani na slici 3, i na koga ćemo upravo obratiti malo više pažnje.

Kompletna grupa automorfizama Gročovog grafa je izomorfna diedarskoj grupi D_5 reda 10. Ta grupa predstavlja grupu simetrija regularnog petougla s rotacijama i translacijama. Da li ovaj graf možda sadrži Ojlerovu putanju, određujemo po poznatoj teoremi:

Teorema 1: Povezan multigraf G sa bar jednom granom, ima Ojlerovu putanju ako i samo ako sadrži 0 ili 2 čvora neparnog stepena.

Po gornjoj teoremi, lako dobijamo da Gročov graf ne sadrži Ojlerovu putanju.

Hamiltonovu konturu, međutim, sadrži (efektivno prikazana na slici 3b): utvrđeno je postojanje 20 različitih Hamiltonovih kontura u ovom grafu, kao i 980 putanja.



Slika 3: a) Grötzschov graf – dvije izomorfne reprezentacije;
b) Hamiltonov ciklus

Analizirajmo sada hromatski polinom našeg grafa: standardnim postupcima, koristeći i pomoć matematičkih programskih paketa, dobijamo karakteristični polinom:

$$P_G(x) = (x-1)^5(x^2 - x - 10)(x^2 + 3x + 1)^2 \quad (1)$$

čiji korijeni su: 1 (5 puta), $\frac{1 \pm \sqrt{41}}{2}$ i $\frac{-3 \pm \sqrt{5}}{2}$. Očigledno je cio spektar realan. Dobijeni spektar možemo iskoristiti za utvrđivanje regularnosti grafa: koristimo sljedeću teoremu spektralne teorije grafova, koja je najčešće od veće koristi u svojem obrnutom smjeru:

Teorema 2: Neka su $l_1 (= r), l_2, l_3, \dots, l_n$ članovi spektra grafa G , a r neka je njegov indeks tj. najveća karakteristična vrijednost iz spektra. Tada je graf G regularan, ako i samo ako važi

$$\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n l_i^2 = r \quad (2)$$

U slučaju Gročovog grafa, računajući odgovarajući zbir, dobijamo nepodudaranje lijeve i desne strane jednakosti, odakle slijedi da Gročov graf nije regularan. U obrnutom smjeru teoreme, možemo izvesti zaključak o sumi inverznih elemenata spektra nekog grafa ukoliko nam je poznata činjenica da li je on regularan ili ne.

Podsjetimo se sada definicije hromatskog polinoma i hromatskog broja grafa.

Definicija 1: *Hromatski polinom $P(G,L)$ grafa G , za svako pozitivno l , ima vrijednost jednaku broju različitih regularnih l -bojenja grafa G . Hromatski broj $c(G)$ predstavlja minimalni broj različitih boja potrebnih za regularno bojenje čvorova grafa G .*

Sada, koristeći paket *Mathematica*, brzo dobijamo hromatski polinom Grötzschovog grafa:

$$P(G, \lambda) = (\lambda - 3)(\lambda - 2)(\lambda - 1)\lambda(\lambda^7 - 14\lambda^6 + 95\lambda^5 - 400\lambda^4 + 1115\lambda^3 - 2033\lambda^2 + 2217\lambda - 1100) \quad (3)$$

Prva pozitivna cjelobrojna vrijednost za koju gornji polinom ima vrijednost različitu od nule jeste četvorka, što potvrđuje i navode s početka ovog rada da je Gročov graf 4-bojiv.

Postojanje Gročovog grafa igra i važnu ulogu u dokazu istoimene teoreme. Tačnije, time se demonstrira da je pretpostavka planarnosti grafa u Gročovoj teoremi (koja tvrdi da je svaki planaran bestrougaoni graf 3-bojiv, dokazana 1959) neophodna: Gročov graf nije planaran (pogledati njegovu sliku).

Smatramo, takođe, da na kraju ne bi bilo na odmet pomenuti (bez dokaza) i sljedeću lemu koja povezuje dva grafa i njihov tenzorski proizvod (smatraćemo da je ovaj proizvod grafova poznat čitaocima) s njihovim hromatskim brojevima:

Lema 1 (Stefan Hedetniemi): *Hromatski broj tenzorskog proizvoda grafova G i H , $G' H$, jednak je minimalnom od hromatskih brojeva grafova G i H :*

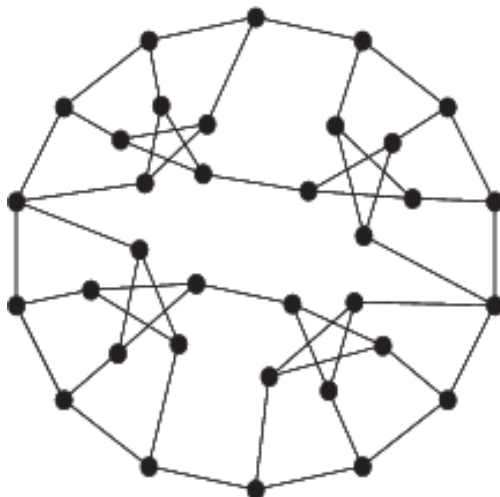
$$c(G' H) = \min [c(G), c(H)] \quad (4)$$

3. Tomasenov graf

Slično kao u 2, na slici 4 dat je (osnovni) Tomasenov graf. Međutim, pod pojmom Tomasenov graf smatra se i cijela „familija“ grafova čiji je autor Karsten Tomasen, ali se zadržavamo na osnovnom, sa slike 4.

Tomasenov graf očigledno nije regularan.

Sam graf je nastao kao rezultat rješavanja problema određivanja minimalnog broja čvorova grafa m , tako da za sve brojeve $n^3 m$ postoji graf sa n čvorova koji je hipohamiltonov.



Slika 4: Tomasenov 34 graf

Tomasen je utvrdio da postoji hipohamiltonov graf za svaki broj čvorova veći od 42, a takođe u pojedinačnim slučajevima, za brojeve čvorova 34, 37, 39 i 40 postoje hipohamiltonovi grafovi.

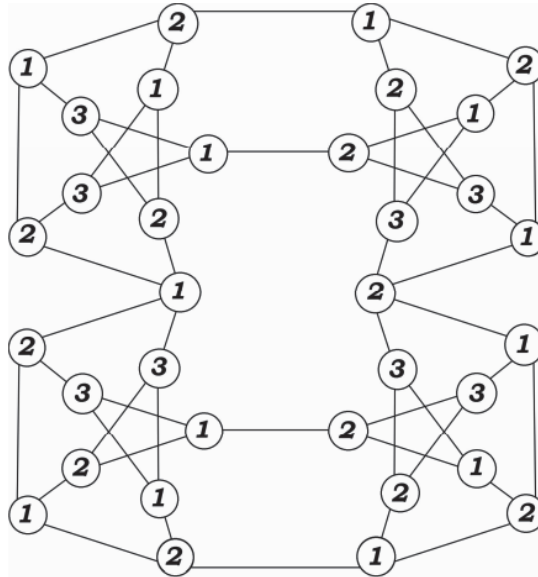
Najmanji od tih grafova, za slučaj od 34 čvora, upravo je osnovni Tomasenov graf s donje slike 4 (vidjeti [6]).

Tomasenov graf je hipohamiltonov. Podsjetimo se definicije hipohamiltonovih grafova:

Definicija 2: *Graf G je hipohamiltonov ako nije Hamiltonov, ali graf $G - v$ to jeste, za svaki čvor v iz skupa čvorova V grafa G .*

Dakle, na osnovu ovake definicije, naš graf nema Hamiltonovu putanju. Ovo se lako efektivno pokazuje pronalaženjem odgovarajućih putanja, a s obzirom da je prikaz grafa sa slike 4 centralno simetričan u odnosu na centar slike, kako je on izomorfan sa svim Tomasenovim 34 grafovima, to je dovoljno provjeriti samo nekoliko slučajeva umjesto svih 42.

Sljedeća osobina koju je često potrebno ispitivati jeste hromatski broj grafa i njegov hromatski polinom. Matematičkim metodama (ali za mnoge grafove često i ad-hoc metodom, direktnim brojenjem) dobija se da je hromatski broj Tomasenovog 34 grafa jednak 3, što je prikazano na slici 5.



Slika 5: primjer regularnog 3-bojenja Tomasenovog 34 grafa

Ovdje se nećemo zadržavati na kompletnom izlaganju postupka dobijanja hromatskog polinoma za Tomasenov graf, ali ukoliko se neko odluči konkretno odrediti polinom (što ručno nikako ne preporučujemo) može to uraditi na sljedeći način:

- Graf se prvo „smanjuje“ na „manje“ grafove ili na neke već poznate slučajeve:

- Kao sljedeći korak, koristimo dvije rekursivne formule kao posledicu jedne teoreme koja nam daje vezu hromatskog polinoma grafa G i hromatskih polinoma dva grafa koji se dobijaju od njega:

Teorema 3: Neka je G jedan jednostavan graf i e njegova proizvoljna grana, $e \in E(G)$. Tada važi sljedeća jednakost:

$$e \in E(G) \quad P(G, t) = P(G - e, t) + P(G \times e, t) \quad (5)$$

gdje je sa $G - e$ označen graf dobijen od G ako mu uklonimo granu e , a sa $G \times e$ označen graf dobijen od G ukoliko spojimo krajeve grane e u jedan čvor.

Ova teorema može biti primijenjena direktno, kako glasi njena izreka, ali važi i njen obrat:

$$P(G-e, t) = P(G, t) + P(G \times e, t) \quad (6)$$

Ispostavlja se da je jednostavnije koristiti direktnu teoremu 3 ukoliko graf G ima manje grana, a ukoliko ih ima više onda je korisnije koristiti posljedicu, jer se tada graf G postupno svodi na neki potpun graf.

Sljedeća stvar koju treba uraditi jeste, koristeći navedene formule, prikazati hromatski polinom grafa G kao linearnu kombinaciju hromatskih polinoma nekih grafova čiji su hromatski polinomi već utvrđeni. Daćemo neke poznatije slučajeve:

1. ciklični grafovi (slika 6.1) imaju hromatske polinome date sa

$$P(G, t) = (t-1)^n + (-1)^n (t-1) \quad (7)$$

2. zupčasti grafovi (slika 6.2) imaju hromatske polinome date sa

$$P(G, t) = t^2 - 2 + (3 - 3t + t^2)^n \quad (8)$$

3. zvjezdasti grafovi (slika 6.3) imaju hromatske polinome date sa

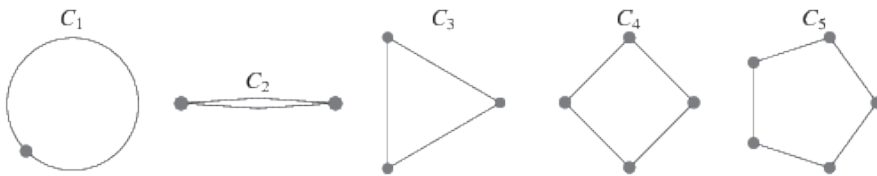
$$P(G, t) = t(t-1)^{n-1} \quad (9)$$

4. grafovi „Mobijusove merdevine“ (slika 6.4) imaju hromatske polinome date sa

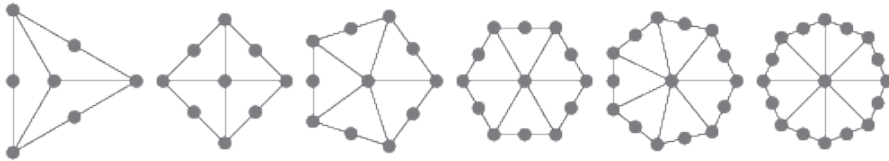
$$P(G, t) = -1 + (1-t)^n - (3-t)^n + (-1-t)^n + (3-t)^n + (3+(-3+t))^n \quad (10)$$

Hromatski polinomi pronađeni su za mnoge poznate grafove, njih preko 30. Na kraju ovog poglavlja, daćemo hromatski polinom za Tomasenov 34 graf:

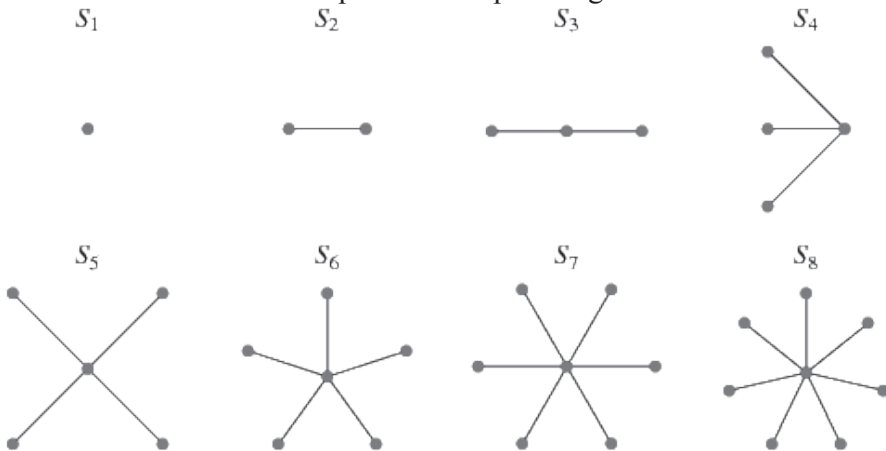
$$\begin{aligned}
P(G,t) = & (\lambda - 1)^2(\lambda - 1)\lambda(\lambda^{30} - 47\lambda^{29} + 1083\lambda^{28} - 16305\lambda^{27} + 180324\lambda^{26} - 1561400\lambda^{25} + \\
& + 11015920\lambda^{24} - 65061748\lambda^{23} + 327965806\lambda^{22} - 1431322674\lambda^{21} + 5466847050\lambda^{20} - \\
& - 18424496508\lambda^{19} + 55135240158\lambda^{18} - 147188153740\lambda^{17} + 351719023440\lambda^{16} - \\
& - 754010752102\lambda^{15} + 1451954229559\lambda^{14} - 2512089164775\lambda^{13} + 3902256014515\lambda^{12} - \\
& - 5433059169495\lambda^{11} + 6760525772166\lambda^{10} - 7487041466528\lambda^9 + 7336866014873\lambda^8 - \\
& - 6311393434605\lambda^7 + 4714008483383\lambda^6 - 3010128105787\lambda^5 + 1606390745371\lambda^4 - \\
& - 691675288049\lambda^3 + 226495327607\lambda^2 - 50372340381\lambda + 5725152504).
\end{aligned}
\tag{11}$$



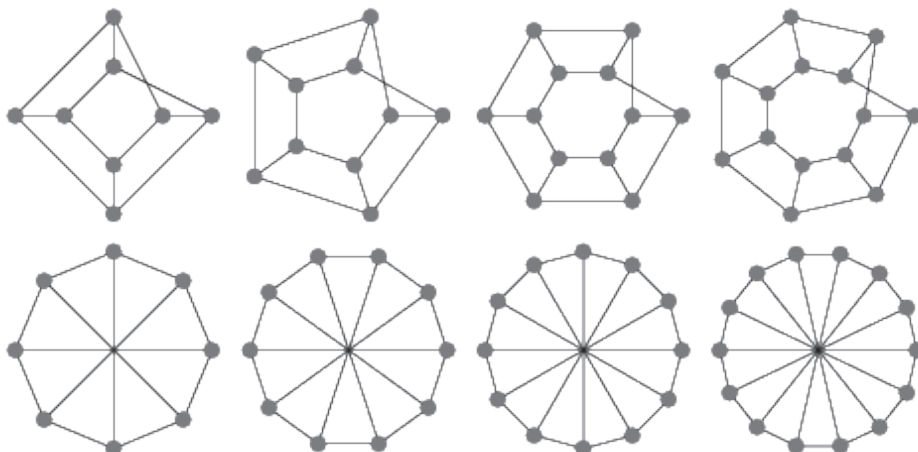
Slika 6.1: prvih pet cikličnih grafova



Slika 6.2: prvih šest zupčastih grafova

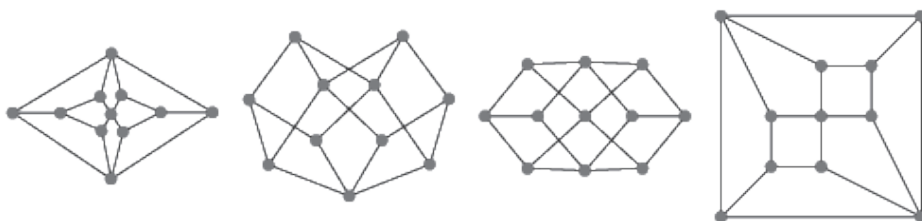


Slika 6.3: prvih osam zvjezdastih grafova



Slika 6.4: prva četiri grafa tipa „Mobijusove merdevine“ i njihove izomorfne slike

4. Heršelov graf



Slika 7: Heršelov graf sa nekim svojim izomornim slikama

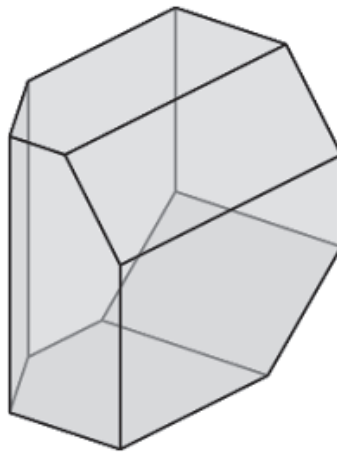
Istorijat nastanka Heršelovog grafa (slika 7) usko je povezan s jednom matematičkom igrom (poznatom kao Hamiltonova igra): treba pronaći Hamiltonovu konturu u dodekaedru, ali tako da su početni i završni čvorovi te putanje isti. Ova igra se dugo pravila u vidu ravnih kartonskih ili drvenih pločica na koje je bila ucrtana mreža dodekaedra, a sami čvorovi grafa bili su predstavljeni rupicama ili kuglicama.

Britanski astronom Aleksander Stjuart Heršel pozabavio se drugačijim pristupom ovoj igri: pronašao je graf koji opisuje najmanji konveksan poliedar koji nema Hamiltonovu putanju čiji su početni i krajnji čvorovi isti.

Od svih utvrđenih svojstava koje posjeduje Hamiltonov graf, možda najznačajnija su njegova planarnost i svojstvo da, ukoliko mu uklonimo proizvoljna dva čvora, ostaje nam povezan podgraf (ovo se naziva 3-povezanost grafa). Ova dva svojstva, kombinovana zajedno, mogu se iskoristiti u Štajnicovoj teoremi:

Teorema 4: Ako je graf G planaran i 3-povezan, tada on predstavlja mrežu nekog konveksnog poliedra.

U našem slučaju, Heršelov graf predstavlja mrežu enenaedra (nonaedra), koji je poliedar s 9 planarnih stranica (slika 8). Taj poliedar je takođe i rješenje polazne, izmijenjene Hamiltonove igre koju je razmatrao Heršel.



Slika 8: jedan enenaedar (nonaedar)

Karakteristični polinom Heršelovog grafa je

$$P_G(l) = -l^3(l^2 - 11)(l^2 - 3)(l^2 - 2)^2 \quad (12)$$

tako da su u njegovom spektru sljedeći brojevi: 0 (3 puta), $\sqrt{2}$ (2 puta), $-\sqrt{2}$ (2 puta), $\sqrt{3}$ (1 put), $-\sqrt{3}$ (1 put), $\sqrt{11}$ (1 put) and $-\sqrt{11}$ (1 put), ili češće u sljedećem zapisu:

$$s(G) = \{0^3, \sqrt{2}^2, -\sqrt{2}^2, \sqrt{3}^1, -\sqrt{3}^1, \sqrt{11}^1, -\sqrt{11}^1\} \quad (13)$$

Na slici 9 je data biparticija Heršelovog grafa: svi njegovi čvorovi podijeljeni su u dvije particije, tako da čvorovi označeni sa H pripadaju prvoj, a označeni s Y drugoj particiji. Stoga, svaka grana grafa ima jedan kraj u jednoj a drugi kraj u drugoj particiji – grane „alterniraju“.

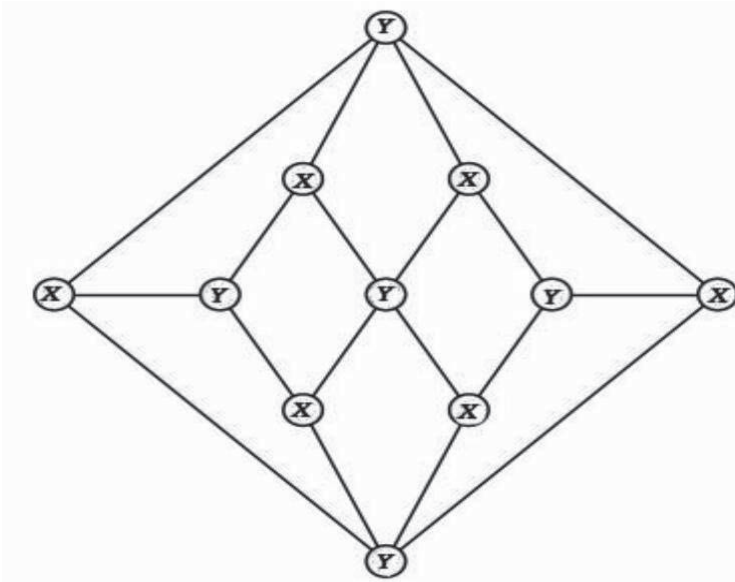


Image 9: one bipartition of Herschel's graph

Na osnovu poznate teoreme o Hamiltonovosti grafa, koja tvrdi da bipartitni graf nije Hamiltonov ako ima neparan broj čvorova, lako dobijamo da Heršelov graf nije Hamiltonov, što za posljedicu ima da se njegovi čvorovi ne mogu obići u jednoj povezanoj putanji koja bi svakim čvorom prolazila tačno jednom.

Hromatski broj Heršelovog grafa takođe je lako odrediti direktnom provjerom. Vidimo, takođe na slici 9, da je i hromatski broj ovog grafa jednak 2 ako su nam boje X i Y . Međutim, ponekad je lakše primijeniti i sljedeću korisnu teoremu:

Teorema 5: Konačan, povezan, neorijentisan graf, bez petlji i s najmanje dva čvora, čiji je indeks jednak r , bihromatski je ako i samo ako njegov spektar sadrži i broj $-r$.

Kako je indeks Heršelovog grafa $\sqrt{11}$, a spektar sadrži i $-\sqrt{11}$, to je graf bihromatski, ne upuštajući se u samo bojenje.

Pored standardnih metoda za ručno određivanje osobina i odgovarajućih polinoma grafa, u današnje vrijeme nezamislivo je da se u matematici ne koriste automatizovani programi koji taj posao rade. Stoga,

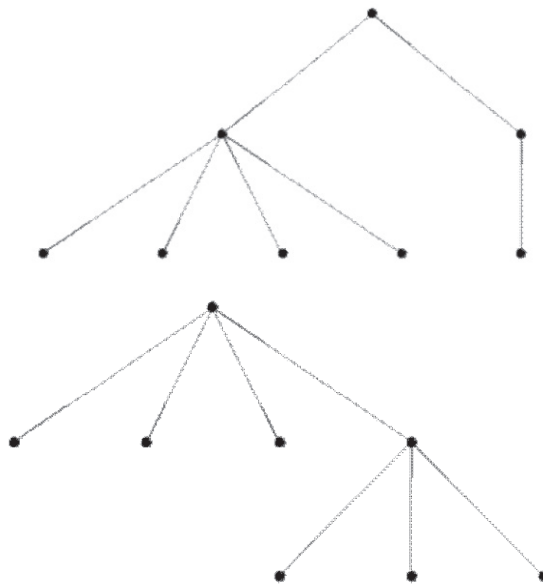
nalaženje hromatskog polinoma možemo prepustiti nekom programu: koristeći Matlab, dobijamo da je hromatski polinom Heršelovog grafa

$$P(G, \lambda) = \pi(\lambda) = \lambda(\lambda - 1)(\lambda^9 - 17\lambda^8 + 136\lambda^7 - 671\lambda^6 + 2254\lambda^5 - 5355\lambda^4 + 9002\lambda^3 - 10306\lambda^2 + 7254\lambda - 2371) \quad (14)$$

5. Zaključak

U pisanju ovog članka autori su smatrali da njegov zadatak treba da bude dvostruk: prvi je da se uporede tri poznata grafa po određenim osobinama, a drugi da se ukaže na težinu rješavanja pojedinih problema koju djelimično, ali samo prividno, otklanja upotreba računara. Pogledajmo samo primjer hromatskog polinoma Tomasenovog 34 grafa.

Poznato je da se grafovi mogu ispitivati po stotinak naizgled nezavisnih osobina. Dok u neprekidnoj matematici izvod i integral, zasnovani na pojmu granične vrijednosti, rješavaju bezmalo sve probleme, u diskretnoj matematici, u koju spada i teorija grafova, ne postoji ni izdaleka tako moćno sredstvo (pitanje je da li i može da postoji). Autoru se čini da bi se iz tako velikog broja osobina grafova po kojima se oni ispituju, mogle odabrati one koje bi konačno dale korektan potreban i dovoljan uslov da se utvrdi kada graf posjeduje Hamiltonovu konturu. Tu je i problem izomorfizma dva grafa, koji takođe čeka svoje rješenje: kada su dva grafa izomorfna?



Slika 10: dva neizomorfna grafa s jednakim karakterističnim polinomima

Autorova slutnja jeste da se pravilnim odabirom iz mnoštva osobina grafa, može riješiti i problem hamiltonovosti i problem izomorfizma, kao i mnogi drugi neriješeni problemi.

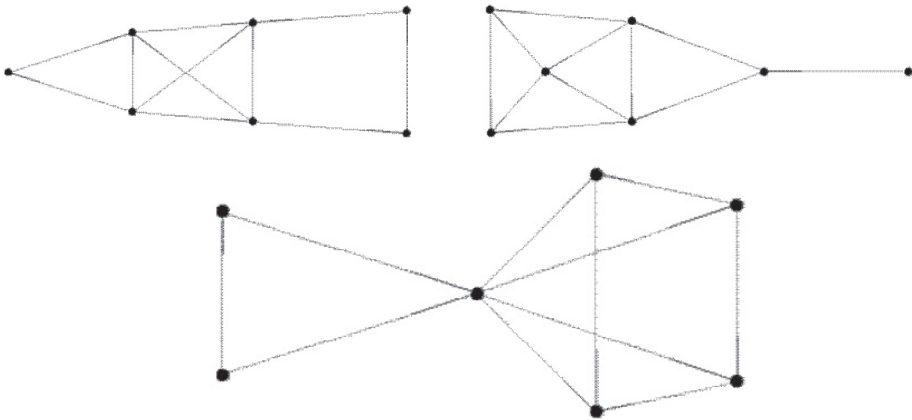
Poznati srpski akademik, prof. dr Dragoš Cvetković, u jednom svom članku u ediciji *Matematička biblioteka*, primjećuje: „Teorija grafova je postavila mnogo više problema nego što ih je rešila“. To sigurno znači da treba da razmislimo o prestrojavanju na neki drugi način matematičkog razmišljanja – možda su rješenja očigledna, ali smo jednostavno ukalupljeni da razmišljamo na jedan način...

Za sam kraj ovog rada, pokažimo na primjeru koliko je teška analiza problema izomorfizma grafova: izomorfni grafovi imaju iste karakteristične polinome. Međutim, ne važi obrat: pogledajmo primjer grafova sa slike 10, koji nijesu izomorfni, a ipak imaju isti karakteristični polinom

$$P_l(G) = l^8 - 7l^6 + 9l^4 \quad (15)$$

Takođe, grafovi sa slike 11 takođe imaju iste karakteristične polinome

$$P_l(G) = l^7 - 11l^5 - 10l^4 + 16l^3 + 16l^2 \quad (16)$$



Slika 11: još jedan primjer neizomorfnih grafova s jednakim karakterističnim polinomima

Autor će smatrati ovaj rad korisnim, ukoliko on zadovoljava mišljenje matematičara Loevea (citat iz [10]):

„...čitalac mora konstantno biti naoružan
strpljenjem, olovkom i analizom.
Pored toga, u matematici, baš kao i
u svakom drugom obliku poezije,
čitalac mora biti i pesnik u duši.“
M. Loeve

Literatura

- [1] CVETKOVIĆ, D. DOOB, M. SACHS, H. (1982): *Spectra of Graphs – Theory and Applications*, Academic Press, New York.
- [2] CVETKOVIĆ, D. (1981): *Teorija grafova i njene primene*, Naučna knjiga, Beograd.
- [3] VELJAN, D. (1989): *Kombinatorika sa teorijom grafova*, Školska knjiga, Zagreb.
- [4] SWAMY, M.N., THULASIRAMAN, K. (1983): *Graphs, Networks and Algorithms*, A Wiley Interscience Publication.
- [5] PETROVIĆ, V. (1998): *Teorija grafova*, PMF, Novi Sad.
- [6] CHEN, L. (2007): *An investigation of the Planarity Condition of Grotzsch Theorem*, VIGRE-REU 2007, The University of Chicago, 2007.
- [7] Wolfram Mathematica 9.0 Repository
- [8] ANDERSON, J. (2004): *Discrete mathematics*, South Carolina State University, Spartanberg.
- [9] ЗИКОВ, А.А (1987): *Основы теории графов*, Nauka, Moskva.
- [10] Ivković, Z.A. (1980): *Teorija verovatnoće sa matematičkom statistikom*, Građevinska knjiga, Beograd.

SOME CHARACTERISTICS OF GRÖTZSCH'S, TOMASSEN'S AND HERSCHEL'S GRAPHS

Abstract:

In this paper, authors analyse and compare some properties of these three known graphs. From the class of Mycielski graph, Grötzsch graph was chosen, as a graph of order 4, with 11 vertices. Let's recall: Mycielski graph, of order k , are the smallest graphs whose chromatic number is k and which doesn't have any triangle. In this paper, Grötzsch's theorem is also mentioned, as well as some newer results connected with that theorem and its connection with graphs with the same name (see, on example, [3]). Further on, fundamental properties of Thomassen's and Herschel's graphs are also analysed, precisely from the scope of spectral graph theory (see [1] or [2]) but partially also from the scope of algebraic theory. That makes us possible to use existing computer programs to manipulate with graphs with, say, 42 vertices (Thomassen graph). Without program packages like Matlab, Wolfram Mathematica, Octave etc. it is impossible to imagine work in the field of applied mathematics today.

On one side, author reveals basics of graph theory through isomorphic images of all of mentioned three graphs. On the other side, author reveals theory needed to understand other inner properties of graphs, who are the main goal of this paper.

Keywords: graph theory, chromatic number, characteristic polynomial, Grötzsch graph, Thomassen graph, Herschel's graph, graph spectrum

Jelena MILUTINOVIĆ¹

ADOLESCENTI U SVIJETU MATERIJALNIH STVARI²

Rezime:

U svijetu vlada sve veća opsjednutost materijalnim stvarima kako među starijim generacijama, tako među mladima. Imajući u vidu promjene koje se dešavaju ne samo u svijetu, ekonomiji, politici, već i periodu adolescencije, važno je bilo ispitati da li se i u kojoj mjeri materijalno kao vrijednost nalazi u životima mladih ljudi, kao i vršnjački uticaj na fokusiranje adolescenata na materialne stvari. U ovom radu autorka se bavi analiziranjem sklonosti adolescenata ka materijalnim stvarima, povezanosti materijalizma među prijateljima uzimajući u obzir porodično okruženje, socioekonomski status porodice kao i pol ispitanika. Rezultati su pokazali da preko ½ adolescenata ne teži materijalnim stvarima, ali i da postoji povezanost između materijalizma adolescenata s materijalizmom prijatelja, dok sociodemografske razlike nijesu pronađene.

Ključne riječi: adolescencija, materijalizam, prijateljstvo.

UVOD

„Onaj koji ima mišljenje da sa novcem može uraditi sve vjerovatno bi isto tako učinio sve za novac.“³

Adolescencija, period kada bezbrižno djetinjstvo zamijene turbulentne promjene na biološkom-fiziološkom, psihološkom i sociološkom planu. Prve promjene s kojima se adolescent susrijeće jesu upravo one na biološkom planu. Spoznavanje svog novog tijela, privikavanje na promjene u hormonalnom sazrijevanju i te kako su u neposrednoj vezi i s promjenama na psihološkim

¹ Mr Jelena Milutinović, psihološkinja

² U ovom radu predstavljen je dio rezultata autorkinog stručnog rada *Značaj materijalnog u periodu rane adolescencije*, odbranjenog u maju 2018. godine u OŠ „Pavle Rovinski“.

³ Bendžamin Frenklin (1706–1790), američki naučnik i političar.

i sociološkom planom. Bezbroj pitanja kao što su: „Ko sam sada ja, dijete ili odrasla osoba?“, dodatno otežava nerazumijevanja i nepostojanje ili nedovoljna podrška socijalnog okruženja i društva – vršnjaka, koji takođe prolaze kroz iste promjene. Biti adolescent znači nalaziti se u psihološkom ringu u kojem se bore uloga djeteta koje smo bili i odrasle osobe, koja težimo da budemo. Kako reagovati, kako se ponašati, samo su neka od pitanja adolescenata. Iako, nažalost riječ adolescencija znači odrasti, a adolescent je „onaj koji raste“ (Ninčević, 2009, 120 str.)⁴, u svakodnevici ova riječ ima pejorativno značenje, gdje se adolescent vidi kao nezrela, nesamostalna i neodgovorna osoba. U ovom periodu adolescent živi razapet između sopstvenih očekivanja i očekivanja drugih – porodice i vršnjaka. Uticaj porodice u ovom periodu je značajno manji od uticaja vršnjaka, kojima se u ovom periodu adolescenti sve više okreću i s kojima razmjenjuju informacije, s kojima razgovaraju na različite teme o kojim ne bi smjeli ili nijesu spremni da razgovaraju sa svojim roditeljima. Kada će adolescent sazreti, odrasti umnogome zavisi od političkih, socioloških i ekonomskih prilika u društvu u kojem živi. Ovaj period predstavlja kritičnu tačku za razvoj jedne mlade osobe, njenu šansu za rast i razvoj uprkos tome što neki autori ovaj period definišu kao „period bure i oluje“ (Hall, 1904, prema Kapor – Stanulović, 2007, 34 str.)⁵. Pred adolescentima nalaze se brojni izazovi, među kojima su i oni iz okruženja, sredine kojoj pripadaju na koje treba da odgovore. U toku procesa rasta i razvoja, kroz različite faze razvoja, pojedinac, prvobitno u odnosu s porodicom, zatim sa vršnjacima, formira svoj vrijednosni sistem. U ovom periodu adolescent prolazi kroz promjene, izazove, šanse koje mu omogućavaju da „sazri“ tj. da formira identitet. Počinju se sve više okretati vršnjacima. Od druženja koje je karakteristično za djetinjstvo, u adolescenciji pojedinci počinju sklapati prva prijateljstva. Žiropađa i Miočinović (2007) vide prijateljstvo kao „trajnu odgovornost koja prevazilazi specifične interakcije kao što su deljenje materijalnih dobara i zajednička igra i povremene sukobe i nesporazume“⁶. Prijateljstvo predstavlja poseban odnos pojedinaca, koji karakteriše reciprocitet. U adolescenciji najčešće prijatelje biramo na osnovu sličnih interesovanja i vrijednosnih sistema. Iako prijateljstvo samo po sebi predstavlja vrijednost, danas je sve veći broj mladih izloženo raznoraznim sadržajima u medijima koji propagiraju vrijednosti koje narušavaju istinske, prave vrijednosti. Vrijednost koja se danas sve više propagira, a kojoj se populacija mladih sve više okreće jesu materijalne stvari, isticanje materijalnih dobara, novca, luksuza i sl. Mediji često plasiraju programe, serijale koji šalju poruke ističući iznimnu važnost posjedovanja materijalnih stvari, šaljući

⁴ Ninčević, Marijan (2009), *Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme*, Odgojne znanosti, Vol.11, br. 1, 120 str.

⁵ Kapor – Stanulović, Nila (2004), *Na putu ka odraslosti, psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih*, Zavod za udžbenike, Beograd, 34 str.

⁶ Žiropađa, Lj, Miočinović, Lj. (2007), *Razvojna psihologija*, Čigoja, Beograd, 136 str.

slike životnih stilova koje karakterišu sjaj i raskoš. Bezbrojne poruke stižu čak iz književnosti, koja ističe posljedice podređenosti života materijalnim stvarima poput Dickinsonove „Božićne priče”, do sfere muzike, koja šalje mješovite poruke. Upravo, dvostruke poruke već poljuljaninim, nesigurnim adolescentima otežava da izaberu i odluče se za ono što je najbolje za njih i njihov dalji razvoj. Kako svaki adolescent nosi sa sobom vrijednosti koje je stekao, naučio, usvojio u svojoj porodici, u svojoj okolini, u skladu sa željama i očekivanjima vršnjaka, prijatelja, on oblikuje, gradi svoj vrijednosni sistem. Izloženost uticaju vršnjaka, prijatelja sa kojima adolescenti najviše vremena provode, adolescenti formiraju svojoj vrijednosti sistem. U ovom životnom periodu, adolescenti teže da budu prihvaćeni od vršnjaka, konformišu se kako bi bili prihvaćeni, te nerijetko počinju da se ponašaju na sličan način kao njihovi vršnjaci, preuzimajući vrijednosne sisteme svojih vršnjaka.

Težnja ka materijalnim stvarima je najčešći predmet istraživanja psihologije potrošačkog ponašanja. Postavlja se pitanje: šta je to šta adolescente, mlade pokreće da sve više teže ka skupocjenim stvarima, odjećom? Materijalizam kao pojam prvobitno je bio predmet izučavanja filozofije, a odnosio se na „teorijski sistem gdje je materija viđena kao jedina stvarnost u svijetu, suprotnost je spiritualizmu i idealizmu“ (Popkin & Stroll, 1993; prema Dittmar, 2008)⁷. Autori koji su se bavili materijalizmom ističu da ljudi koji u centar svojih interesovanja stavljaju materijalne stvari, iste vide kao izvor svojeg zadovoljstva (Belk, 1984; prema Dević i saradnici, 2015)⁸ kao i da posjedovanje materijalnih stvari vodi ka postizanju važnih ciljeva u životu (Richins i Dawson, 1992; prema Kaliterna – Lipovčanin i saradnici, 2015)⁹. Materijalne stvari prema mišljenju Dittmar (2008) mogu pojedincima pružiti mogućnost da steknu ugled, položaj u društvu, da izraze svoju pripadnost društvenim grupama. Istraživanja rađena u SAD-u i UK-u pokazuju da je u vrhu aspiracija djece težnja da budu bogati (Brown, 2005; Schor, 2004; prema Dittmar & Banerjee, 2008)¹⁰. U studiji urađenoj na uzorku ispitanika od 9 do 14 godina, pokazano je da djeca koja imaju visok skor na Goldbergovoj skali materijalizma za mlade, češće idu u kupovinu, manje štede, postižu slab uspjeh u školi i više gledaju TV (Goldberg et al., 2003; prema Dittmar & Banerjee, 2008)¹¹. Osim ove studije, istraživanja koja su rađena pokazuju da preko polovine djece uzrasta od devet do četrnaest

⁷ Dittmar, H. (2008), *Consumer Culture, Identity and Well-being*, Psychology Press, 74 str.

⁸ Dević, I, Majetić, F. i Krnić, R (2015), *Vrijednosne preferencije hrvatskih građana kao odrednice materijalizma*, Društvena istraživanja, God. 24, Br. 4, 556 str.

⁹ Kaliterna-Lipovčanin i saradnici (2015), *Materialism, affective states, and life satisfaction – case of Croatia*, SpringerPlus, 4, 1 – 2 str.

¹⁰ Dittmar, H., Banerjee, R (2008), *Individual Differences in Children's Materialism: The Role of Peer Relations*, Personality and Social Psychology Bulletin, vol. 34, no.1, 17 str.

¹¹ Ibidem, 18 str.

godina je u potpunosti saglasno sa stavkom da „kad odrastete, što više imate novca, srećniji ste“, a 60% njih je saglasno sa stavkom „jedini posao koji želim da radim kada porastem jeste onaj koji mi donosi mnogo novca“ (Goldberg, Gorn, Peracchio, & Bamossy, 2003; prema Chaplin & John, 2010)¹². Djeca i adolescent uče obrasce potrošačkog ponašanja putem agenasa socijalizacije. Kao jedan od agenasa socijalizacije, koji je važno pomenuti jeste škola. Prema studijama mlade osobe uče o značenjima, simbolima dobara, predmeta, stvari od svojih vršnjaka (Moschis & Churchill, 1978; Morsvhis & Moore, 1982; prema La Ferle & Chan, 2008)¹³. U ovoj razvojnoj dobi adolescenti imaju tendenciju da se porede sa svojim vršnjacima što im umnogome pomaže posjedovanje predmeta, stvari iznimnih vrijednosti. Još na nižim uzrastima djeca počinju da se upoznaju sa značajem potrošačkog ponašanja. Nalazi istraživanja pokazuju da najviši stepen materijalizma se doživljava u periodu rane adolescencije (La Ferle & Chan, 2008)¹⁴ kao i da tokom perioda kasne adolescencije počinje da se smanjuje upotreba materijalnih stvari (Chaplin & John, 2007)¹⁵. Adolescencija prethodi izgradnji zrele ličnosti, identiteta, tako da posjedovanje materijalnih stvari kod adolescenata, težnja materijalnom može poslužiti kao simbol nezavisnosti, ostvarenosti jer upravo u ovom periodu, koji je prema mišljenju brojnih teoretičara i praktičara, prvi krizni period u životu jednog pojedinca, svoje nekompetentnosti, neostvarenosti, nesigurnosti, manjak samopouzdanja kompenzuje na ovaj način.

U kakvoj su vezi materijalističke tendencije prijatelja sa tendencijama adolescenta pokazuje istraživanje Čaplina i Džona (Chaplin & John, 2010)¹⁶, čiji rezultati pokazuju da postoji pozitivna povezanost između materijalizma adolescenta i vršnjaka. U ovom periodu oni se ugledaju na svoje vršnjake kako u pogledu formiranja sopstvenog identiteta, tako i u vrijednosnim orijentacijama i sistemima, kao i ponašanjima (Roper & La Niece, 2009; Ross & Harradine, 2004; Shim, 1996; prema Jezkova Iskasen, 2010)¹⁷. Za razumijevanje pojave

¹² Chaplin, L.N., John, D.R (2010), *Interpersonal influences on adolescent materialism: A new look on a role of parents and peers*, Journal of Consumer Psychology, 20, 176 str

¹³ La Ferle, C., Chan, K. (2008), *Determinants for materialism among adolesecents in Singapore*, Young Consumers 9 – 3, 204 str.

¹⁴ La Ferle, C., Chan, K. (2008), *Determinants for materialism among adolesecents in Singapore*, Young Consumers 9 – 3, 210 str.

¹⁵ Chaplin, L.N, John, D. R(2007), *Growing up in a Material World: Age Differences in Materialism in Children and Adolescents*, Journal of Consumer Research, Vol. 34, No. 4, 481 str.

¹⁶ Chaplin, L.N., John, D.R (2010), *Interpersonal influences on adolescent materialism: A new look on a role of parents and peers*, Journal of Consumer Psychology, 20, 181 str

¹⁷ Jezkova Iskasen, Katja (2010), *Consumer culture, branding and British Adolescents: A vicious cycle? A comparison between High and Low – Income Adolescents*, PhD thesis, University of Manchester, 42 str.

materijalističkih vrijednosti kod adolescenata veoma je važno spoznati, razumjeti iz kakvih porodica potiču. Rindfliš (Rindfleish et al, 1997) je zajedno sa svojim saradnicima, u svojoj studiji, dobio da osobe u ranoj odrasloj dobi (20 – 22 godine) koje potiču iz porodica razvedenih roditelja su češće težile materijalnim stvarima od onih osoba čiji roditelji nijesu razvedeni (prema Kasser, 2002)¹⁸. Prema Timu Kaseru (Tim Kasser, 2002) djeca iz porodica s niskim socioekonomskim statusom dive se materijalnim stvarima i visko vrednuju bogatstvo.¹⁹ Iako brojne studije koje su rađene na populaciji odraslih pokazuju oprečne rezultate po pitanju postojanja razlika u materijalizmu između žena i muškaraca (Goldsmith i Clarke, 2012; Lerman i Maxwell, 2006; Kamineni, 2005; Flouri, 2004; Goldberg, Gorn, Peracchio i Bamossy, 2003; Reto, Zafar i Wolfgang, 2003; prema Dević i saradnici)²⁰, kod adolescenata nijesu pronađene polne razlike u materijalizmu (Chan, 2009; prema Chan, 2013)²¹.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati prisutnost materijalizma kod adolescenata kao i sticanje uvida u faktore koji su povezani sa njim poput: materijalizma kod vršnjaka – prijatelja kao i razlikama u materijalizmu u zavisnosti od pola ispitanika, sociodemografskih karakteristika kao što su bračni status, zaposlenost roditelja i socioekonomski status porodice. Istraživanjem su obuhvaćene psihološke osnove materijalizma i empirijski dobijeni rezultati. Ispitivana je sljedeće hipoteze:

H1. Pretpostavlja se da će adolescenti biti skloni materijalnim stvarima.

H2. Pretpostavlja se da postoji veza između materijalizma adolescenta i njegovog prijatelja

Metod istraživanja

U ovom istraživanju korišćeni su sljedeći instrumenti: *Upitnik opštih informacija* i *Goldbergova skala materijalizma kod mladih*. Upitnik opštih informacija obuhvatao je podatke o polu, godinama, socio – ekonomskom statusu porodice adolescenta, radnom statusu odnosno zaposlenosti roditelja. Goldbergova skala materijalizma kod mladih predstavlja instrument kojim se ispituje pristustvo materijalističkih tendencija kod adolescenata uzrasta od 11 do 14 godina, odnosno kod ispitanika u periodu rane adolescencije. Instrument obuhvata deset stavki Likertovog tipa (1 – 4), pri čemu se ukupan rezultat na instrumentu dobija sabiranjem rezultata na pojedinačnim stavkama. Veliki skor

¹⁸ Kasser, Tim (2002), *The high price of materialism*, MIT Press, 32 str

¹⁹ Ibidem, 33 str.

²⁰ Dević, I, Majetić, F. i Krnić, R (2015), *Vrijednosne preferencije hrvatskih građana kao odrednice materijalizma*, Društvena istraživanja, God. 24, Br. 4, 558 str.

²¹ Chan, K. (2013), *Development of materialistic avalues among children and adolescent*, Young Consumers, 14.3,8 str.

tj. rezultat govori o pristustvu materijalističkih tendencija, odnosno mali skor o odsustvu materijalizma kod ispitanika.

Uzorak

Istraživanjem su obuhvaćeni učenici od petog do osmog razreda OŠ „Pavle Rovinski”, uzrasta od 11. do 14. godina.

Statističke metode obrade podataka

Podaci dobijeni ovim istraživanjem su obrađivani preko statističkog program za društvene nauke (SPSS 24). Korišćene su mjere kojima se provjeravala povezanost među varijablama (korelacije), zatim mjere kojima se provjeravaju statističke razlike među segmentima varijable kao i deskriptivne mjere.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Učestalosti, deskriptivne mjere sociodemografskih varijabli

U istraživanju je učestovalo ukupno 168 adolescenata, od petog do osmog razreda, pri čemu je broj djevojčica koje su učestvovala u istraživanju bio 89 odnosno 53% od ukupnog broja ispitanika, dok je dječaka bilo 79 odnosno 47% od ukupnog broja ispitanika.

Tabela 1. *Učestalost ispitanika po godinama*

Godine	11	12	13	14
Frekvencije	32	46	71	19
Procenat %	19	27,4	42,3	11,3

U Tabeli 1. mogu se vidjeti učestalosti ispitanika po godinama. Može se primijetiti da je najveći broj ispitanika uzrasta od 13 godina, čak 42,3%.

Kakva je učestalost djevojčica i dječaka u zavisnosti od godina prikazano je u Tabeli 2.

		Godine starosti ispitanika				
		11	12	13	14	Ukupno
Pol ispitanika	Žensko	14	26	42	7	89
	Muško	18	20	29	12	79
Ukupno		32	46	71	19	168

Tabela 2. *Učestalost ispitanika po polu i godinama*

Prema podacima iz Tabele 2. najviše je bilo djevojčica i dječaka uzrasta od 13 godina, njih 42 odnosno 29, dok je najmanje djevojčica i dječaka uzrasta od 14 godina, njih 7 odnosno 12.

Rezultati pokazuju da je preko 2/3 adolescenata potiče iz cjelovitih porodica odnosno porodica čiji su roditelji u braku (81,5%). (Tabela 3)

Tabela 3. *Učestalost, procenat ispitanika po bračnom statusu roditelja*

Bračni status	Roditelji u braku	Razvedeni roditelji	Udovac/ica	Nevjenčani roditelji	Rastavljeni roditelji	Nevjenčani roditelji žive zajedno
F	137	18	5	4	2	2
%	81,5	10,7	3	2,4	1,2	1,2

Kao što se može vidjeti, najmanje je one djece čiji su roditelji rastavljeni kao i one čiji roditelji žive u vanbračnoj zajednici. Posebno su se kategorisali razvedeni od rastavljenih zbog značaja koje imaju ovi termini u svijesti sredine i adolescenata. Razlika razvedenih i rastavljenih se ogleda u mogućnosti pomirenja roditelja o kojem najčešće razmišljaju, dok razvod uglavnom predstavlja nešto što je okončano, pri čemu djeca se ne nadaju pomirenju roditelja u stepenu u kojem se nadaju djeca rastavljenih roditelja. Danas se vanbračna zajednica tretira jednako kao i brak, pri čemu i partneri i djeca imaju jednaka prava kao i oni koji su u braku tj. oni čiji roditelji su u braku. Za pojavu materijalističkih vrijednosti, kao što je već pomenuto, važno je i socioekonomsko stanje porodice. U Tabeli 4. predstavljene su procjene adolescenata o socioekonomskom statusu porodice iz kojih potiču, dok u Tabeli 5. je predstavljena učestalost i procenat (ne)zaposlenosti roditelja ispitanika. Najviše adolescenata smatra da je socioekonomsko stanje njihove porodice prosječno (79,2%), dok 16,1% njih smatra da je iznadprosječno. Procenat adolescenata čiji roditelji (ili čiji je barem jedan od roditelja) u radnom odnosu je 95,8%.

Tabela 4. *Socioekonomski status porodice – učestalost i procenat*

Socioekonomski status porodice	Ispodprosječan	Prosječan	Iznadprosječan
F	8	133	27
%	4,8	79,2	16,1

Tabela 5. Radni status – učestalost i procenat

Radni status	Nezaposlen	Zaposlen
F	7	161
%	4,2	95,8

Materijalizam: deskriptivne mjere i analiza tvrdnji Goldbergove skale

Kada je materijalizam u pitanju, rezultati dobijeni u ovom istraživanju pokazuju da čak 61,3% ispitanika ne teži materijalnim stvarima, dok 38,7% stavlja materijalne stvari u fokus svojih života, tako da pretpostavka H1. se odbacuje. Deskriptivne mjere skale materijalizma su: $M=20,92$, $\min=10,00$, $\max=36,00$, $\sigma=5,378$. Urađeni su test normalnosti, koji je pokazao da distribucija rezultata nije normalno raspoređena, kao i pouzdanost instrumenta, koja iznosi Kronabach alfa (Cronbach's alpha) ,685, pri čemu je broj tvrdnji u instrumentu iznosio $N=10$.

Tabela 6. Učestalost odgovora po tvrdnjama kod adolescenata

Tvrdnje	Uopšte se ne slažem	Djelimično se ne slažem	Djelimično se slažem	U potpunosti se slažem
1.Radije bih provodio/la vrijeme kupujući stvari nego radio/la bilo šta drugo	76 (45,2%)	37 (22%)	42 (25%)	13 (7,8%)
2.Bio/la bih srećniji/ja kada bih imao/la više novca da kupi više stvari za sebe.	68 (40,5%)	44 (26,2%)	40 (23,8%)	16 (9,5%)
3.Zabavlja me sama pomisao na stvari koje posjedujem.	41 (21,4%)	36 (21,4%)	56 (33,4%)	35 (20,8%)
4.Zaista uživam u kupovini.	38 (22,6%)	21 (12,5%)	44 (26,2%)	65 (38,7%)
5.Volim da kupujem stvari koje imaju moji prijatelji.	68 (40,5%)	53 (31,5%)	29 (17,3%)	18 (10,7%)
6.Kad odrastete, što više imate novca, srećniji ste.	83 (49,4%)	28 (16,7%)	38 (22,6%)	19 (11,3%)
7.Radije ne bih dijelio/la svoje grickalice sa drugima ako to znači da ću imati manje za sebe.	117 (69,6%)	22 (13,1%)	8 (4,8%)	21 (12,5%)
8.Volio/la bih da mogu kupiti stvari koje koštaju mnogo novca.	74 (44,1%)	40 (23,8%)	39 (23,2%)	15 (8,9%)
9.Sviđaju mi se djeca koja imaju posebne igre ili odjeću.	103 (61,3%)	27 (16,1%)	27 (16,1%)	11 (6,5%)
10.Jedini posao koji želim da radim kada porastem jeste onaj koji mi donosi mnogo novca.	44 (26,2%)	47 (28%)	37 (22%)	40 (23,8%)

U Tabeli 6. mogu se vidjeti frekvencije odgovora ispitanika na svaku od tvrdnji Golbergove skale materijalizma.

Skoro pola (45,2%) ispitanika je izrazilo potpuno neslaganje sa tvrdnjom *Radije bih provodio/la vrijeme kupujući stvari nego radio/la bilo šta drugo*, dok četvrtina ispitanika je bila djelimično slaglasna sa ovom tvrdnjom. Procenat adolescenata koji smatra da ne bi bili srećniji kada bi imali više novca da kupe više stvari za sebe je 40,5% odnosno 26,2%, dok njih 23,8% smatra da bi djelimično bili srećni kad bi imali više novca za kupovinu stvari. Da adolescenti razmišljaju o stvarima koje posjeduju govori činjenica da njih čak 33,4% odnosno 20,8% zabavlja pomisao na stvari koje posjeduje. Kupovina predstavlja djelimičan odnosno potpun užitek kod 44, odnosno 65 ispitanika. Koliko se adolescenti ugledaju na svoje vršnjake i njihov odnos prema materijalnim stvarima, govore podaci da njih samo 29 djelimično i njih 18 u potpunosti saglasno sa tvrdnjom broj 5. Da li novac označava sreću, najviše adolescenata (83) smatra da nijeste srećniji što imate više novca, dok 38 njih smatra da novac donosi sreću. Da adolescenti rado dijele svoje stvari sa sebi dragim osobama, govori činjenica da njih 117 odnosno 69,6% nije saglasno sa tvrdnjom *da Radije ne bih dijelio/la svoje grickalice sa drugima ako to znači da ću imati manje za sebe*. Broj adolescenata koji bi voljeli da mogu da kupe stvari koje koštaju puno je 15, dok njih 74 ne bi voljeli da mogu da kupe stvari koje koštaju puno. Takođe, adolescenti (103) su se izjasnili da ne biraju prijatelje na osnovu skupocjenih igračaka ili odjeće koju posjeduju. Adolescenti imaju podijeljen stav kada je u pitanju tvrdnja *Jedini posao koji želim da radim kada porastem jeste onaj koji mi donosi mnogo novca*, pri čemu njih 44 se uopšte ne slaže, 47 djelimično ne slaže a 37 njih se djelimično slaže i 40 njih se u potpunosti slaže.

Faktorskom analizom instrumenta utvrđeno je da instrument na uzorku naše populacije ima tri faktora za razliku od originalnog instrumenta na engleskom jeziku koji je imao jedan faktor (Goldbeg i dr, 2003: prema Jezikova Isaksen, 2010). Prvom faktoru pripadaju tvrdnje broj 2, 3, 5, 6, 8 i 10, drugom faktoru 1 i 4, dok trećem pripadaju tvrdnje 7 i 9. (Tabela 7.)

Tabela 7. Matrica faktora

	Faktori		
	1	2	3
Kad odrastete, što više novca imate, srećniji ste.	,719	-,306	
Jedini posao koji želim da radim kada porastem jeste onaj koji mi donosi mnogo novca.	,644		
Volio bih da mogu kupiti stvari koje koštaju mnogo novca.	,503		
Volim da kupujem stvari koje imaju moji prijatelji.	,369		
Zabavlja me sama pomisao na stvari koje posjedujem.	,347		
Radije bih provodio vrijeme kupujući stvari nego radio bilo šta drugo.	,444	,665	
Zaista uživam u kupovini.		,445	
Sviđaju mi se djeca koja imaju posebne igre ili odjeću.	,445		,461
Radije ne bih dijelio svoje grickalice sa drugima, ako to znači da ću imati manje za sebe.	,316		,369
Bio bih srećniji kad bih imao više novca da kupim više stvari za sebe.	,326		-,358
Metod ekstrakcije: Maksimalna vjerovatnoća. a. 3 faktora ekstraktovana			

Materijalizam i sociodemografske karakteristike

Provjerene su razlike u materijalizmu po polu, radnom statusu roditelja, socioekonomskom statusu kao i bračnom statusu roditelja.

Podaci (Tabela 8. i Tabela 9.) govore da ne postoji značajna polna razlika u materijalizmu kao ni razlika u zavisnosti od bračnog statusa roditelja.

Tabela 8. Polne razlika u materijalizmu

Razlike po polu ^a	
	Materijalizam
Mann-Whitney U	3255,500
Wilcoxon W	6415,500
Z	-,828
Asymp. Sig. (2-tailed)	,408
a. Grupisanje varijabli: Pol ispitanika	

Tabela 9. Razlika u materijalizmu u zavisnosti od bračnog statusa

Bračno stanje^b	
	Materijalizam
Chi-Square	2,096
Df	5
Asymp. Sig.	,836
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grupisanje varijabli: Bračni status roditelja	

Razlike nijesu pronađene ni kada je u pitanju socioekonomski status (Chi – Square 5,473., df=2, Asymp.Sig ,065), kao ni u zavisnosti od zaposlenosti roditelja (Mann -Whitney U 478,000, Asymp.Sig ,496).

Materijalizam kod prijatelja

Učestalost materijalizma kod prijatelja provjerena je takođe Golbergovom skalom materijalizma mladih, pri čemu su adolescenti koji su učestvovali u ovom istraživanju procjenjivali stepen materijalizma kod svojeg najboljeg prijatelja odnosno prijateljice – šta bi on odnosno od odgovorila. Na ovaj način su adolescenti mogli da uđu u „cipele” svojih najboljih prijatelja, pokažu kako ih on vide i razumiju.

Deskriptivne mjere materijalizma kod prijatelja iznose: $M=21,5$, $min=10,00$, $max=39,00$, $\sigma=6,366$. Procenat prijatelja koji teži materijalnim stvarima iznosi 41,7% dok procenat onih koji ne teži iznosi 58,3%.

Tabela 10. Učestalost odgovora po tvrdnjama kod prijatelja adolescenata

Tvrdnje	Uopšte se ne slažem	Djelimično se ne slažem	Djelimično se slažem	U potpunosti se slažem
1.Radije bi provodio/la vrijeme kupujući stvari nego radio/la bilo šta drugo	80 (47,6%)	34 (20,3)	37 (22%)	17 (10,1%)
2.Bio/la bih srećniji/ja kada bih imao/la više novca da kupi više stvari za sebe.	61 (36,3%)	50 (29,8%)	40 (23,8%)	17 (10,1%)
3.Zabavlja ga/je sama pomisao na stvari koje posjeduje.	47 (28%)	37 (22%)	50 (29,8%)	34 (20,2%)
4.Zaista uživa u kupovini.	39 (23,2%)	23 (13,7%)	34 (20,2%)	72 (42,9%)

5.Voli da kupuje stvari koje imaju njegovi/njeni prijatelji.	71 (42,3%)	48 (28,6%)	29 (17,3%)	20 (11,9%)
6.Kad odrastete, što više imate novca, srećniji ste.	81 (48,2%)	27 (16%)	30 (17,9%)	30 (17,9%)
7.Radije ne bi dijelio/la svoje grickalice sa drugima ako to znači da će imati manje za sebe.	99 (58,9%)	26 (15,5%)	18 (10,7%)	25 (14,9%)
8.Volio/ljela da može kupiti stvari koje koštaju mnogo novca.	66 (39,3%)	41 (24,4%)	37 (12%)	24 (14,3%)
9.Sviđaju mu/joj se djeca koja imaju posebne igre ili odjeću.	91 (54,2%)	34 (20,2%)	27 (16,1%)	16 (9,5%)
10.Jedini posao koji želi da radi kada poraste jeste onaj koji mu/joj donosi mnogo novca.	48 (28,6%)	41 (24,4%)	37 (22%)	42 (25%)

U Tabeli 10. možemo vidjeti procjene odgovora vršnjaka datih od učesnika istraživanja. Prema njihovoj procjeni, preko pola njihovih prijatelja se djelimično ili uopšte ne bi složilo sa tvrdnjama: *Radije bi provodio/la vrijeme kupujući stvari nego radio/la bilo šta drugo, Bio/la bi srećniji/ja kada bi imao/la više novca da kupi više stvari za sebe, Voli da kupuje stvari koje imaju njegovi/njeni prijatelji, Kad odrastete, što više imate novca, srećniji ste, Radije ne bi dijelio/la svoje grickalice sa drugima ako to znači da će imati manje za seb, Volio/ljela da može kupiti stvari koje koštaju mnogo novca, Sviđaju mu/joj se djeca koja imaju posebne igre ili odjeću i Jedini posao koji želi da radi kada poraste jeste onaj koji mu/joj donosi mnogo novca*, dok njih pola ima podijeljeno mišljenje kad je u pitanju pomisao na materijalne stvari koje posjeduju. Manje od pola smatra da njihovi prijatelji uživaju u kupovini.

Povezanost materijalizam kod adolescenta i prijatelja

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji pozitivna povezanost između materijalizma adolescenta i njegovog prijatelja i ona iznosi $\rho = ,657$, i značajna je na 0.01 nivou, čime je potvrđena pretpostavka (Tabela 11.)

Tabela 11. Povezanost materijalizma adolescenta i materijalizma prijatelja

		Materijalizam	Materijalizam prijatelja	
Spearman's rho	Materijalizam	Correlation Coefficient	1,000	,657**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	168	168
	Materijalizam prijatelja	Correlation Coefficient	,657**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	168	168
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

ZAKLJUČAK

Podaci dobijeni istraživanjem pokazuju da 61,3% adolescenata ne teži materijalnim stvarima, odnosno 41,7% adolescenata teži, dok prema njihovim procjenama 58,3% prijatelja ne teži materijalnim stvarima, odnosno 38,7% teži. Kao što se može primijetiti, stepen materijalizma koji adolescenti primjećuju kod svojih vršnjaka odnosno prijatelja je nešto manji od materijalizma koji kod sebe primjećuju. Ovakva tendencija, može se protumačiti upravo kroz prizmu teorija, ali i praktičnih znanja koja pokazuju da najčešće kod dragih osoba, u ovom slučaju prijatelja imamo tendenciju da minimiziramo neke osobine, karakteristike koje smatramo lošim. Takođe, povezanost materijalizma kod adolescenata i prijatelja dodatno pojašnjava njihovu tendenciju poistovjećivanja s društvom kojem pripadaju ili žele da pripadaju, što je i karakteristika ovog razvojnog perioda.

Imajući u vidu koliko je značajan uticaj vršnjaka u ovoj životnoj dobi, kao i uticaj medija i idola, koji itekako utiču na izgradnju vrijednosnih sistema kod adolescenata, podaci koji pokazuju da među adolescentima, koji potiču iz različitih porodičnih struktura i socijalnih grupa, ne postoje značajne razlike u stepenu materijalizma, nijesu iznenađujući. U ovoj životnoj fazi, adolescenti se poistovjećuju sa svojim vršnjacima, pa je mišljenje vršnjaka je od velikog značaja za buduće mlade osobe. U svakodnevici važi mišljenje „S kim si takav si“, pa se može reći da shodno saznanjima dobijenim empirijskim putem ova izreka je opravdana. Iako opservacija može ukazati da materijalizam kao vrijednosni sistem preovladava kod adolescenata, rezultati govore drugačije. No, ne može se zanemariti 41,7% adolescenata koji teže materijalnim stvarima, jer ovaj procenat nije neznačajan. Važno je u budućnosti pratiti generacije mladih i razvoj njihovih vrijednosnih sistema, kao i faktora koji mogu na iste uticati.

Literatura

- Chan, Kara (2013), *Development of materialistic avalues among children and adolescent*, Young Consumers, 14(3), 244-257
- Chaplin, L. N, John, D. R.(2007), *Growing up in a Material World: Age Differences in Materialism in Children and Adolescents*, Journal of Consumer Research, Vol. 34, No. 4, 480-493
- Chaplin, L. N., John, D.R (2010), *Interpersonal influences on adolescent materialism: A new look on a role of parents and peers*, Journal of Consumer Psychology, 20, 176–184
- Dević, I, Majetić, F. i Krnić, R (2015), *Vrijednosne preferencije hrvatskih građana kao odrednice materijalizma*, Društvena istraživanja, God. 24, Br. 4, 555-576
- Dittmar, Helga (2008), *Consumer Culture, Identity and Well-being*, Psychology Press
- Dittmar, H., Banerjee, R (2008), *Individual Differences in Children's Materiaslim: The Role of Peer Relations*, Personality and Social Psychology Bulletin, vol. 34, no.1, 17 – 31
- Jezkova Iskasen, Katja (2010), *Consumer culture, branding and British Adolescents: A vicious cycle? A comparison between High and Low – Income Adolescents*, PhD thesis, University of Manchester
- Kaliterna-Lipovčanin, Ljiljana i saradnici (2015), *Materialism, affective states, and life satisfaction – case of Croatia*, SpringerPlus, 4: 699
- Kapor – Stanulović, Nila (2004), *Na putu ka odraslosti, psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih*, Zavod za udžbenike, Beograd
- Kasser, Tim (2002), *The high price of materialism*, MIT Press
- La Ferle, C. , Chan, K. (2008), *Determinants for materialism among adolesecents in Singapore*, Young Consumers 9 – 3, 201 – 214
- Ninčević, Marjan (2009), *Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme*, Odgojne znanosti, Vol. 11, br.1, 119 – 141
- Žiropađa, Lj., Miočinović, Lj. (2007), *Razvojna psihologija*, Čigoja, Beograd

ADOLESCENTS IN THE WORLD OF MATERIALISTIC THINGS

Abstract:

There is predominant obsession with the materialistic things among both older generations and the youth. In the world of rapid changes, in the respect to economy, politics, changes in the period of adolescence, it has been important to examine if and to what extant materialistic things play important role in the lives of young people, as well as peer influence on adolescents focused on materialistic things. In this paper author analyses tendencies of adolescents toward material things, correlation between materialism among friends, taking in view family environment, socioeconomic status of the family and gender of respondents. The results showed that over ½ adolescents did not pursue material things, but also that there was also a connection between the materialism of adolescents with the materialism of friends, while sociodemographic differences were not found.

Key words: adolescence, materialism, friendship.

Србислава ПАВЛОВ¹
Матеја ПАНТЕЛИЋ²

СТИДЉИВОСТ ДЈЕЦЕ – НАСТАНАК, ПОСЉЕДИЦЕ И ПРОЦЈЕНА

Резиме: Стидљивост је искуство које је својствено цијелој људској популацији. Овом феномену научници су озбиљније приступили тек током друге половине XX вијека. У раду је дат теоријски приступ проучавању анксиозности и стидљивости. Анксиозност представља нејасан осјећај да смо у опасности и карактерише га још и продубљено дисање, мишићна напетост и убрзан рад срца (Silverman & Filed, 2011). Анксиозност као емоција у себи још садржи и опрезност, избјегавање и предосјећање у вези с потенцијалном пријетњом или било којим другим негативним догађајем. Стидљивост се често концептуално повезује с бихејвиоралном инхибицијом, социјалном анксиозношћу и социјалном повученошћу јер је заједничка основа одређена доза социјалне забринутости. Стидљивост може представљати ометајући фактор у развоју интерперсоналних односа, те ауторке наводе посљедице стидљивости на социјални свијет особе. Идентификација стидљивости дјетета је веома важна јер се благовременим реаговањем могу предуприједити многи проблеми који могу настати. У раду су дате опште смјернице за процјену дјечје стидљивости.

Кључне ријечи: анксиозност, стидљивост, дијете

Увод

Емоција страха универзална је и изузетно важна за живот човјека. Важност страха лежи у томе што је страх битан за опстанак јер настаје као реакција на опасност и физичку пријетњу с којом се човјек суочава. Тада се у човјеку јавља борба или бијег као реакција захваљујући којој можемо правремено да реагујемо на опасност. Али, што ако дата физичка пријетња није реална? Што када нам се само чини да пријетња постоји?

¹ Мр Србислава Павлов, предавач струковних студија, ВШССОВ у Кикинди

² Матеја Пантелић, Мастер психологије, психолошкиња, Гимназија Нови Кнежевац

У тим случајевима не можемо тачно да одредимо што је узрок страху али се осјећамо напето и непријатно, као да очекујемо да ће се нешто негативно и догодити. Овај нејасан осјећај да смо у опасности назива се још и анксиозност и карактерише га продубљено дисање, мишићна напетост и убрзан рад срца (Silverman & Filed, 2011). Анксиозност, као емоција у себи још садржи и опрезност, избјегавање и предосјећање у вези с потенцијалном пријетњом или било којим другим негативним догађајем. Ово може да буде и позитивно јер нас као и страх припрема за реакцију но када је претјерана може да омета наше свакодневно функционисање. Поред симптома на когнитивном нивоу, анксиозност се манифестује и кроз соматске симптоме који су резултат појачаног рада аутономног нервног система – појачано знојење, убрзан рад срца и убрзано дисање.

При процјени анксиозности код дјече и адолесцената морамо да будемо обазриви јер је јављање благог нивоа анксиозности нормалан пратилац развоја, односно нормалан процес реаговања на свијет који нам није довољно јасан и предвидљив (Silverman & Filed, 2011). Питање које се намеће јесте како да направимо разлику између анксиозности која је нормативна и оне која је проблематична, тј. патолошка. Патолошку анксиозност карактеришу доживљаји анксиозности изнад нивоа који је очекиван за дјететов узраст, преувеличан у односу на пријетњу, ирационалан и трајан. У том случају, овај осјећај онемогућава дијете да у одређеним областима свог живота функционише на оптималном нивоу (Силверман & Филед, 2011). Истраживања показују да се развој „нормалне“ анксиозности дјече одвија по очекиваном образцу. Наиме, показано је да се страхови и страшни снови јављају на узрасту од 4 до 6 године, постају интензивни од 7 до 9 године и од 10 до 11 године опадају с учесталошћу. С друге стране, како одрастају, дјеца постају подложнија бризи и страху од социјалне евалуације (ibidem). Еволуционисти објашњавају овај образац развоја „нормалне“ анксиозности посљедицом природне селекције. Наиме, објашњавају да је природном селекцијом формиран систем страха који је фокусиран на одређене узрастом условљене срединске пријетње када су те пријетње биле озбиљни изазови нашим прецима. Овако се дјечији страхови у раном дјетињству објашњавају њиховом беспомоћношћу и немогућношћу да се сами заштите док се с одрастањем развијају софистициранији социјални страхови који су резултат потребе да одреде социјалну позицију у групи којој припадају (ibidem). С друге стране, друго објашњење образаца развоја страха долази од стране когнитивних психолога који постулирају став да је развој страха условљен развојем когнитивних капацитета човјека током одрастања. Основна премиса је да страх и анксиозност настају из осјећаја пријетње који треба да буде концептуализован. И управо та концептуализација зависи од когнитивног развоја појединца. Истраживања показују да когнитивни развој посредује

у манифестацији страха и анксиозности код дјецe и младих. На примјер, показано је да се дјечји страх од физичке опасности смањује с годинама, док се страхови везани за социјалну евалуацију интензивирају с годинама (ibidem). У овом раду ћемо посебан осврт дати стидљивости како бисмо боље разумјели концепт стидљивости, његове манифестације и посљедице које има посебно у раном дјетињству, сматрајући да овај феномен захтијева мултидисциплинаран и интердисциплинаран приступ.

Стидљивост

Иако је стидљивост осјећање својствено људима на свим меридијанима и присутно кроз цијелу историју човјечанства, почетак озбиљнијег бављења стидљивошћу започео је 1975. године. Те године је Филип Зимбард (Philip Zimbardo) покренуо Станфордски пројекат стидљивости (Stanford Shyness Project) и отворио клинику за стидљивост. Истраживања која су потом услиједила доносе резултате који указују да је стидљивост универзално људско искуство јер је 42% испитаника описало себе стидљивим. Два од пет испитаника мисле о себи да су стидљиви, док многи од оних који себе не описују као стидљиве, истичу да су били такви у прошлости. У истраживању у којем је учествовало 3000 америчких грађана 41% испитаника је одговорило да се највише плаше да говоре испред групе људи (Zimbardo & Radl, 2007).

Зоран Миливојевић наглашава да је за стид потребан свједок – што је особи битније да други има позитивну слику о њему, што другог више доживљава као позитиван ауторитет и што више жели да буде прихваћен од другог то је интензивнији осјећај стида. „Други“ може бити реална особа или ментална представа. Као такво, стид је јавно осјећање. Стид је осјећање које чини саставни дио емоционалног развоја. Јавља се између 15. мјесеца и 3. године живота. Дијете у том периоду показује жељу да буде прихваћено, али и бојазан да би могло бити одбачено. Оно окреће главу од непознате особе, скрива поглед, окреће се родитељима и познатим особама за које зна да га воле и прихватају. Међутим, када добије довољно сигнала да се допада непознатом и да га он прихвата, ова врста стида престаје. Дијете представу о сопственој вриједности формира у релацији са социјалним окружењем, на првом мјесту с родитељима. Уколико му околина показује да вриједи, дијете себе доживљава вриједним. Међутим, постоји и адекватан одрасли стид, док је осјећање личне невредности патолошко како код дјецe, тако и код одраслих. (Миливојевић, 2000). Ерик Ериксон (2008) истиче стид као инфантилну емоцију која није довољно изучавана. Стид подразумијева да је особа потпуно изложена и свјесна да је гледају – свјесна себе. Особа је видљива, али није спремна на то, не жели то. Стид се рано испољава у импулсу да се загњури лице, да се „пропадне у земљу“ (Ериксон, 2008), да се постане невидљив.

Стидљивост се одређује као испољавање опрезности с непознатим људима и у новим ситуацијама и на новим мјестима. Манифестује се кроз повученост и осјећај непријатности у интерперсоналним контактима (Bešić & Kerr, 2011). Други аутори сматрају да је стидљивост доживљавање стрепње у интерперсоналним ситуацијама и инхибираност социјалног понашања заједно с осјећањем тензије и непријатности. Стидљивост можемо да посматрамо као стање инхибираности (BAŠ, 2010).

Према наводима Фрона и сарадника, Бас (Buss) и Луис (Lewis) су препознали два типа стидљивости – први који се јавља код новорођенчади и дјеце до двије године а односи се на страх од непознатих људи и други тип који се јавља у раном дјетињству, од 3 до 5 године и односи се на самосвјесност и посљедични осјећај постиђености (Frohn et. al, 2014). Други аутори праве дистинкцију између, ситуацијске стидљивости или стидљивости као стања која се односи на доживљавање осјећаја стидљивости у новим ситуацијама и с новим људима и стидљивости као особине личности чији је фокус на доживљавање осјећаја стидљивости чешће и у различитим социјалним ситуацијама. Према другим ауторима, стидљивост представља склоност да се избегавају социјалне интеракције и немогућност да се адекватно учествује у социјалним ситуацијама као и да се појединац осјећа напето, забринато током социјалних интеракција, посебно с непознатим људима (Bešić, 2009). Поједини аутори праве разлику између ране и касне стидљивости. Рана стидљивост се углавном јавља око прве године живота и узрокована је темепраменталним особеностима као што су опрезност и заплашеност те би је могли одредити као страхом заснована стидљивост. Углавном се јавља до четврте – пете године прије него што дјеца развију способност схватања перспективе другог и почну да се брину како их други виде. Касна стидљивост настаје у средњем дјетињству и може да се интерпретира као самосвјесност и јавља се онда када дјеца почну себе да доживљавају као социјалне објекте. Истраживање које се спровела Маргарет Кер (Kerr, M.) показало је да је касна стидљивост више повезана са слабијим функционисањем у одраслом добу за разлику од ране стидљивости (Bešić, 2009). Стидљивост код дјеце и одраслих може да прође и незапажено од стране других. Наиме, Филип Зимбардо сматра да стидљива дјеца могу другима да и не дјелују тако те увијек треба да се водимо њиховом индивидуалном доживљајем себе и свог понашања (Bešić & Kerr, 2011).

Одређена доза резервисаности не указује увијек на стидљивост мале дјеце. Она је примјерена у неким ситуацијама јер показује да је дијете свјесно непознате ситуације и њених учесника (Katz i McClellan, 2005). У питању је уобичајени процес испитивања околине и добијања информација о ситуацији. Родитељи не треба од дјетета да траже да се експонира, посебно у друштву непознатих, јер инсистирање на показивању што оно зна може довести до стидљивости.

Поред опрезности у социјалним ситуацијама, постоје још неке карактеристике стидљивости које би требало узети у обзир. Наиме, стидљивост подразумијева и самосвјесност у ситуацијама када особа мисли да ће бити процјењивана те се јавља потреба за социјалним одобравањем и страх од одбацивања од стране других (Bešić, 2009). Стидљивост се код дјеце манифестује узнемиреношћу при упознавању нових људи, оклевањем у контактима са одраслим људима као и оклевањем да се приступи игри друге дјеце (ibidem). Каган (Kagan) сматра да постоје дјеца која су рођена с физиолошки осјетљивим системом који их чини опрезним у социјалним и несоцијалним ситуацијама. Ова дјеца се разликују од својих вршњака по прагу надражаја амигдале, као и њеним пројекцијама на кортекс, хипоталамус, corpus striatum и сиву масу. Каган и сарадници сматрају да ће дјеца која се брзо и у негативном смјеру побуде, како моторно тако и емоционално, вјероватно показивати бихејвиоралну инхибицију у дјетињству. Инхибирана дјеца су показивала већу реактивност симпатичког нервног система, већи ниво мишићне тензије и већи ниво кортизола у пљувачки за разлику од неинхибиране дјеце. Како социјална повученост игра велику улогу у развоју дјеце, постоји претпоставка да родитељи могу да буду укључени у преносу, одржавању и смањивању исте (Asendorpf et al, 1999). Рубин и сарадници су описали развојни модел по ком дјечија инхибираност има утицај на вјеровања и понашања родитеља која повратно поткрепљују развој социјалне повучености код дјеце. Наиме, претпоставка је да родитељи почињу да се понашају претјерано заштитно и контролишуће када дијете испољава инхибираност у социјалним ситуацијама. Рубиново истраживање је показало да је родитељска перцепција дјечје инхибираности и стидљивости предвидјела њихову преференцију социјализујућих стратегија којима су ограничавали могућности дјеце да развију независтан *self*. Према томе, стидљива дјеца су васпитавана од стране родитеља који су посебно анксиозни у вези с омогућавањем да дјеца доживе нове ситуације (Asendorpf et al, 1999).

Поједини психолози упућују на генетичку компоненту стидљивости. Постоји релативно раширено схватање да је стидљивост наслеђена. Стидљиве особе су, чешће од нестидљивих, имале стидљиве родитеље, као и дједе и баке. Стидљивост се учи по моделу (Zarevski i Mamula, 2008). Тешко је раздвојити допринос наслијеђених предиспозиција према стидљивости од научених посљедица у породици, школи, радном мјесту и културних искустава који резултирају стидљивошћу без обзира на дјететово наслеђе (Zimbardo & Radl, 2007). Вокер (Walker) наводи истраживања која указују да дјеца од четири мјесеца која показују висок ниво моторне активности и негативни афект као одговор на нове визуелне и аудио стимулансе, у предшколском узрасту показују висок ниво социјалне уздржаности (Walker, 2011).

Стидљивост се често концептуално повезује с бихејвиоралном инхибицијом, социјалном анксиозношћу и социјалном повученошћу јер је заједничка основа одређена доза социјалне забринутости. Наиме, као и стидљивост бихејвиорална инхибиција односи се на опрезност у новим социјалним ситуацијама и с новим људима али га додатно чини и опрезност у односу на објекте. Под социјалном анксиозношћу подразумијева се негативна идеација у односу на процјене у социјалним ситуацијама, те је према томе слична стидљивости али је доста шири појам. Социјална повученост представља константно испољавање повученог понашања у друштву било да су у питању познате или непознате особе. Разлози за ово могу бити различити, било да је у питању анксиозност или мањак социјалних вјештина. Када овако посматрамо, социјална повученост може да буде посљедица стидљивости (Bešić & Kerr, 2011). Горенаведени појмови имају одређени степен преклапања и сличности са стидљивошћу. Како је стидљивост препозната као ризични фактор за развој проблема с анксиозношћу потребно је да разумијемо факторе који доприносе одржавању стидљивости. Истраживања су показала да је један од тих фактора васпитни стил родитеља (ibidem).

Нека дјеца доживљавају стидљивост веома снажно. Стидљива дјеца често посматрају другу дјецу са стране – њихову игру, разговоре али им се не прикључују због тога што осјећају неку врсту страха.

Филип Зимбардо и Ширли Радл сматрају да узроци стидљивости леже у искуствима из периода раног дјетињства и њихове перцепције и интерпретације. Неуспјеси у друштву, потешкоће у школи, неповољна поређења са сиблинзима, рођацима или вршњацима, губитак друштвеног система подршке усљед селидби или изненадних промјена у међуљудским односима – развод родитеља, смрт родитеља, одлазак у нову школу само су неки од узрока појаве стидљивости. Веће шансе да дјеца постану стидљива представљају породице у којима су родитељи *losh модел* и од којих дјеца не могу да се науче дружељубивости и социјалним вјештинама (Zimbardo & Radl, 2007).

Тако је показано да су различити облици анксиозног понашања у социјалним ситуацијама као што су стидљивост, социјална повученост и бихејвиорална инхибиција повезани с претјераном контролом и емотивном хладноћом коју родитељи испољавају. Тумачи се да претјерана контрола коју родитељи испољавају у односу на дијете може да пошаље поруку дјетету да је свијет опасно мјесто у ком му је потребна константна заштита. Ово повратно може да онемогући развој дјететових механизма за саморегулацијом и стицања осјећаја самоефикасности и аутономије. Све то утиче на развој и одржање стидљивог понашања. С друге стране, емотивну хладноћу коју родитељи испољавају дјеца могу да протумаче као одбацивање, те дјеца постају окупирана евалуацијом од стране других. Ова преокупација посљедично може да доведе до развоја генерализованог страха

од негативне процјене што је компонента стидљивости. Истраживања су и показала да мајке стидљиве дјеце показују претјерану контролу у односу на своју дјецу као и хладноћу и одбацивање у односу с њима (Вешић & Kerr, 2011). Са друге стране намеће се питање да ли дјечја стидљивост може да утиче на понашање родитеља као што понашање родитеља утиче на стидљивост дјетета. Претпоставка је да дјеца која су тепераментално стидљива могу да изазову другачије реакције родитеља у односу на нестидљиву дјецу. На примјер, кад се стидљиво дијете нађе у новим и непознатим социјалним ситуацијама постају претјерано узбуђено што отежава родитељима да га смире и утјеше, те то може да код родитеља изазове хладно, одбацујуће понашање према дјетету. С друге стране, ако родитељи препознају повученост дјеце и анксиозност у социјалним ситуацијама повратно могу да испоље претјерану заштиту и контролу у односу с дјететом.

Хронично стидљиве особе понекада нијесу свјесне своје љутње и покушавају да је не испоље отворено. Истраживање је показало да стидљиве особе испољавају значајан ниво самопонижавања и пасивне агресије. Овај налаз потврђује тезу да стидљивост има значајну улогу у формирању маладаптивних понашања у популацији хронично стидљивих људи. Стидљивост може да доведе до значајних социјалних проблема у професионалном животу људи као и у академским постигнућима. Наиме, показано је да стидљиве особе могу да имају повишене негативне мисли о другима те то може да им створи интерперсоналне проблеме (Henderson & Zimbardo, 2003). Уједно, истраживања су показала да стидљиви људи за неуспјехе у социјалним ситуацијама окривљују себе, док са друге стране успјехе приписују другима. Те исте неуспјехе доживљавају као глобалне, стабилне и неконтролабилне.

Сматра се да овакав стил атрибуције доводи до стања постиђености, које значајно омета појединца како на когнитивном тако и на бихејвиоралном нивоу. Зимбардо је пронашао да многи стидљиви појединци испољавају самоокривљујуће когниције као и „залеђавање“ у социјалним ситуацијама, што посљедично доводи до избјегавајућег и пасивног стила комуницирања. Овакве самоокривљавајуће склоности су значајно повезане са социјалном анксиозношћу, страхом од негативне евалуације и социјалним избјегавањем и дистресом. Оно што је интересантно показано јесте да су у Зимбардовом узорку испитаници који су имали овакве когниције били изнад просјека по интелектуалним способностима и академским успјесима (Friedman, 1998).

Процјена стидљивости код дјеце

При процјени стидљивости дјеце треба да водимо рачуна како ћемо прикупити податке. Наиме, неријетко се ослањамо на процјену родитеља првјенствено јер су родитељи у прилици да дјечје понашање посматрају у различитим ситуацијама. Но, родитељи могу да покажу

пристрасност при извјештавању о дјечјем понашању. На примјер, родитељи могу да буду мотивисани да представе дјечје понашање у позитивнијем свијетлу. Управо због овога се у процјени дјечје стидљивости користе још и процјене васпитача/учитеља јер они немају такве пристрасности и имају прилику да процјењују дјецу у другачијем контексту за разлику од родитеља. Но, и овдје треба да будемо опрезни како су истраживања показала да васпитачи/учитељи негативно перципирају дјечју стидљивост доживљавајући стидљиву дјецу као мање способну и више зависну. Уједно, добијено је да и сама стидљивост васпитача/учитеља посредује у њиховом доживљају стидљиве дјеце, те нестидљиви васпитачи/учитељи стидљиву дјецу процјењују као мање академски способнију од остале дјеце, док они који су стидљиви не виде разлику по академским способностима између стидљиве дјеце и нестидљиве дјеце. Такође, треба да узмемо у обзир и податак који је добијен у једном истраживању да родитељи и васпитачи/учитељи могу на другачије начине да дефинишу стидљивост. Наиме, добијено је да родитељи дјечју стидљивост процјењују на основу њиховог понашања с непознатим људима, док учитељи дјечју стидљивост процјењују на основу њиховог уобичајеног понашања с вршњацима (Frohn et. al, 2014). На основу свега наведеног не изненађује податак да се у истраживањима добијају ниске корелације између родитељске и учитељске процјене стидљивости код дјеце. Наиме, Валијант (Valiente) је пронашао скромну корелацију ($r=.33$) док су Крукс (Crooks) и Питерс (Peters) пронашли сличну корелацију ($r=.29$) (ibidem).

Препознато је да и на процјену дјечје стидљивости утиче и култура из које родитељи и дјеца потичу. На примјер, у западним културама се инхибирано понашање дјеце процјењује као социјално незрело и неадаптивно понашање, док се у источним културама стидљива и инхибирана дјеца процјењују као добро васпитана дјеца (Frohn et. al, 2014).

Посљедице стидљивости на социјални свијет особе

Човјек је социјално биће које исказује потребу да оствари добре односе с другим људима. Да бисмо остварили квалитетне односе морамо да одамо утисак особе с којима би други жељели да имају контакте. Можда је управо и та потреба разлог зашто неки људи толико теже социјалном одобравању. Кад овако представимо, јасно је да стидљивост постаје ометајући фактор у развоју интерперсоналних односа. Истраживања показују да се стидљиви људи чешће осјећају усамљено у односу на нестидљиве (Bešić, 2009), што нам говори да стидљиви људи сматрају да је њихова усамљеност проблематична. Постоји неколико начина на које стидљивост може да угрози социјалне односе. Уопштено говорећи, стидљивост може да омета започињање интеракције. Наиме, стидљиви људи избегавају социјалне интеракције како би избјегли осјећање анксиозности.

Даље, показано је да стидљиви људи имају мање пријатеља као и да им је потребно више времена да развију пријатељство.

Стидљиви људи могу да дјелују мање симпатичним другима јер због своје повучености и ћутљивости могу да дјелују мање социјално компетентним (Вешић, 2009).

Вршњаци често истичу да им је тешко прићи стидљивој дјечи и да их не желе за другове. У односу на друге људе, стидљиве особе теже започињу и одржавају разговор и теже им је да испоље емоције и ставове другима (Вешић, 2009). Зимбардово истраживање из 1977. године показало је да различити људи и ситуације могу да изазову стидљивост и социјалне страхове. Наиме, неки људи мање причају у непознатим ситуацијама и с непознатим људима за разлику од познатих. Зимбардо је у својој студији пронашао да се скоро половина испитаника осјећа стидљиво када су у центру пажње у малој групи или генерално када су у малој групи, или када имају интеракцију са особом супротног пола (*ibidem*). Стидљиви темперамент је повезан с академским тешкоћама у раном дјетнињству, с тенденцијом да се погоршавају у средњем дјетињству. Стидљива дјеца нерадо добровољно волонтирају или одговарају на питања, врло често дјелују неасертивно у интеракцијама с вршњацима и одраслима. Еванс и сарадници су нашли да стидљива дјеца узраста од 5 и 7 година имају слабије развијене предчиталачке способности у односу на нестидљиве вршњаке. Такође, добијено је да стидљива дјеца постижу и слабије резултате на тестовима из математике (Cappella et.al, 2014). У школском систему стидљива дјеца су процијењена као мање ангажована. Један од разлога за то је то што стидљива дјеца имају дужу паузу у говору, као и мање вербалне захтјеве. Стидљивост у основној школи је повезана с проблемима с вршњацима (на примјер: одбацивање, насиље) и интернализујућим проблемима (анксиозност, усамљеност, ниско самопоштовање) (*ibidem*).

Џејн Нелсен, Лин Лот и Стивен Глен истичу да етикетирање дјетета као „стидљиво“ може довести до тога да се оно тако и понаша у животу, што опет може довести до усамљености, страха од непознатих ситуација и људи (Нелсен, Лот и Глен, 2008). Постоји потреба да се дјеца која су етикетирана као стидљива што раније идентификују и да им се што прије пружи подршка и помогне да разумију себе.

Стидљиве особе, због своје претјеране усмјерености на себе и негативне самоевалуације, не обраћају пажњу у довољној мјери на социјалне знаке и потребе других те морају да науче да активно посматрају друге људе и да приступе туђим потребама и жељама (Friedman, 1998).

Закључак

Стидљивости се може прићи као једном од аспеката понашања дјетета предшколског узраста и субјективних доживљаја који су најуже повезани с његовим појмом о себи и оних који чине личност појединца, али и као проблему у понашању. Генерално, утврђено је да стидљивост негативно утиче на социјални свијет дјецe. Према томе, идентификација проблема стидљивости дјетета веома је важна јер се развијањем социјалних вјештина, учењем различитих стратегија и оснаживањем личности појединца могу предуприједити многи проблеми који могу наступити управо због дате стидљивости. Поред рада са дјецом, утврђено је да је потребно радити на психоедукацији родитеља али и васпитача и учитеља који су у директном контакту с дјецом, с циљем да својим васпитним и образовним радом развију стратегије које ће у потпуности ангажовати стидљиву дјецу и ослободити их у интерперсоналним односима.

Литература

– Asendorpf, J., Hastings, P., Nelson, L. & Rubin, K. (1999). The Transaction between Parents' Perceptions of their Children's Shyness and their Parenting Styles. *International journal of behavioral development*, 23(4), 937-957. Retrieved from: <https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/per/pdf/1999/rubin.pdf>

BAŞ, G. (2010). An Investigation of the Relationship between Shyness and Loneliness Levels of Elementary Students in a Turkish Sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 419-440. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/a571/275abd8595494574668e82d6dc2078b3ff91.pdf>

Bešić, N. (2009). *At First Blush: The Impact of Shyness on Early Adolescents' Social Worlds* (Nepublikovana doktorska disertacija). Studies in Psychology, Örebro University, Örebro. Retrieved from: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:214332/FULLTEXT02.pdf>

Bešić, N. & Kerr, M. (2011). Shy Adolescents' Perceptions of Parents' Psychological Control and Emotional Warmth: Examining Bidirectional Links. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(4), 375-401. Retrieved from: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:214322/FULLTEXT01.pdf>

Walker, O. (2011). Preschool Predictors of Social Problem-Solving and Their Relations to Social and Academic Adjustment in Early Elementary School. *Open Access Dissertations*. Paper 595. http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/595

Ериксон, Е. (2008). *Идентитет и животни циклус*. Београд: Завод за уџбенике

– Zarevski, P. i Mamula, M. (2009). *Pobijedite sramežljivost – a djecu cijepite protiv nje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

– Zimbardo, P. and Radl, S. (2007). *The Shy child: A Parents Guide to Preventing and Overcoming Shyness from Infancy to Adulthood*. Cambridge: ISHK Malor Books.

– Katz, L. i McClellan, D. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.

Cappella, E., McCormick, M., McClowry, S. & O'Connor, E. (2014). Enhancing the Academic Development of Shy Children: A Test of the Efficacy of INSIGHTS. *School Psychology Review*, 43(3), 239-259. Retrieved from: https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/sm6/OConnor_2014_shyness_.pdf

Миливојевић, З. (2000). *Емоције – Психотерапија и разумевање емоција*. Нови Сад: Прометеј.

– Нелсен, Џ., Лот, Л. и Глен, С. (2008). *Позитивна дисциплина од А до Ш – 1001 решење за проблеме са којима се родитељи свакодневно срећу*. Београд: Лео комерц.

– Silverman, W. & Field, A. (Ur.) (2011). *Anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Cambridge University Press.

– Henderson, L. & Zimbardo, P. (2003). *Shame and Anger in Chronic Shyness and Social Anxiety Disorder*. Stanford: Stanford University. Retrieved from: <http://shyness.com/wp-content/uploads/2003/henderso.pdf>

– Friedman, H. (Ur.) (1998). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press

Frohn, S., Molfese, V., Prokasky, A., Rudasill, K., Sirota, K. & Tu, X. (2014). Parent vs. teacher ratings of children's shyness as predictors of language and attention skills. *Learning and Individual Differences*, 34, 57-62. Retrieved from: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1161&context=edpsychpapers>

SHYNESS OF CHILDREN – ORIGIN, CONSEQUENCES AND EVALUATION

Abstract:

Experience of shyness is inherent in the entire human population. Scientists paid attention to this phenomenon more seriously only during the second half of the 20th century. The theoretical approach to the study of anxiety and shyness is given in this paper. Anxiety is an unclear feeling that we are at risk and is characterized by deep breathing, muscular tension and rapid heart rate (Silverman & Filed, 2011). Anxiety, as an emotion, also contains caution, avoidance and the perception of a potential threat or any other negative event. Shyness is often conceptually linked to behavioural inhibition, social anxiety, and social retreat, as the common basis for the certain degree of social concern. Shyness can be a disturbing factor in the development of interpersonal relationships, and the authors cite the effects of shyness on a person's social world. Identifying the child's shyness is very important because timely response can prevent many problems that may arise later. The paper presents general guidelines for assessing childhood shyness.

Key words: anxiety, shyness, child.

Nikola RAIČEVIĆ¹
Gojko RAIČEVIĆ²

DRUŠTVENA PREVENCIJA MALOLJETNIČKE DELINKVENCije

Rezime:

U procesu socijalizacije može doći do izvjesnih individualnih napetosti, problema, protivljenja i konflikata. Zanemarivanje ličnosti, sposobnosti pojedinaca, zapostavljanje ličnih posebnosti i generacijskih odlika, ili korišćenje neprikladnih sredstava i sadržaja vaspitanja, dovode do smanjenih efekata socijalizacije. Teškoće i problemi u okviru procesa socijalizacije mogu nastati u svim fazama socijalizacije i u odnosima sa svim faktorima socijalizacije.

U ovom radu, napravljen je prikaz preventivne uloge škole, porodice, profesionalne orijentacije i zapošljenja, te kreativnog korišćenja slobodnog vremena.

Ključne riječi: maloljetnička delinkvencija, maloljetnik, obrazovanje, porodica, škola, učenik, slobodno vrijeme, profesionalna orijentacija.

Napomena

Rad posvjećujem pok. prof. dr Enveru Mededoviću iz Novog Pazara, prof. metodike fizičkog vaspitanja na Učiteljskom fakultetu Univerzitetu u Beogradu, nastavnom odjeljenju u Novom Pazaru. Čovjeku od kojeg sam naučio dosta.

Uvod

Preteču društvene prevencije u cilju borbe protiv kriminaliteta, nalazimo još u prvim shvatanjima kod poznatih antičkih mislioca Platona i Aristotela. Prema Platonu³ zakoni treba da budu u funkciji odvratanja od izvršenja krivičnih

¹ mr Nikola Raičević, prof. razredne nastave, nastavnik – savjetnik, JU OŠ „Radomir Mitrović”, Berane.

² Gojko Raičević, pravnik, penzionisani inspektor CB Berane, MUP CG.

³ Platon (427–348), Sokratov učenik. Otvorio je posebnu školu u Atini – akademiju. U svojim učenjima on sve podređuje najvišij ideji dobra i suzbijanja zla.

djela. Stoički filozof, rimski državnik i pjesnik Seneka⁴ je formalno utemeljio kroz zakone ovu Platonovu ideju, pri čemu kaznu treba primjenjivati jer djeluje popravno na građane.

Prevencijom kriminaliteta danas se bave mnogi državni organi i ustanove. Zbog toga se smatra da preventivno suzbijanje kriminaliteta, pripada oblasti socijalnog regulisanja. Socijalni razvoj mladih odvija se u okviru procesa socijalizacije i ono nije jednostavno i lako. To podrazumijeva interakciju pojedinca s drugim ljudima, grupama i svim drugim činiocima socijalnog i kulturnog okruženja. Pri ovom procesu mogu nastati teškoće, sukobi i različite situacije, naročito u toku adolescencije mladih. „Protivurečnost između potrebe nesputanog razvoja ličnosti i realnih socijalnih ograničenja (u porodici, školi, socijalnoj sredini), između onog što jeste i onog što treba, predstavlja prvi izvor konfliktnih situacija. Podstaknute nepovoljnim porodičnim, socijalnim i drugim činiocima, ove pojave mogu postati ponašanje koje odstupa od grupnih normi i društvenih pravila.”⁵

Moderno društvo sa socijalnom pokretljivošću pojedinaca, sa stalnim promjenama koje se dešavaju u toku društvenog života, zahtijevaju pripremu pojedinca za prelazak iz biološkog u društveno biće. Samim tim, društveni procesi u koje spada i socijalizacija mladih, predstavljaju realnu osnovu za nastanak i ispoljavanje raznih oblika devijantnog ponašanja i maloljetničke delinkvencije.

„Poznato je da je kriminalitet povezan sa delovanjem brojnih kriminogenih faktora, koji se javljaju u funkciji njegovih uzroka, uslova ili povoda. Odatle se logički nameće zaključak, da prevencija kriminaliteta mora počivati na antikriminalnom delovanju velikog broja mera, različitim pojavnim oblicima i sadržaju, koje ispoljavaju to svoje dejstvo u različitim sferama u kojima deluju kriminogeni uticaji. Otuda, ova logička analiza navodi na shvatanje da je prevencija kriminaliteta deo opšteg sistema socijalnog regulisanja društvenog života.”⁶

Osnovni preventivni nosioci, faktori i procesi

Preventivna uloga škole

O školi kao instituciji vaspitanja i obrazovanja postoji dosta literature (postanak škole, život škole u različitim periodima i sl. pa sve do današnje škole). U tom kontekstu, ovdje će biti riječi o školi kao jednom od glavnih stupnjeva vaspitnog sistema i školi kao preventivnom činiocu u pogledu maloljetničke delinkvencije.

„Polaskom u školu dete stupa u javni život. Institucionalno vaspitanje i obrazovanje se (u svakom društvu danas) temelji na osnovnim školama. Zato

⁴ Seneca, Lucius Annaeus (4. godine p. n. e. do 65. godine). Vaspitač Neronov.

⁵ Ivanović, S. (2003): *Sociologija obrazovanja*, Učiteljski fakultet, Jagodina, str. 267.

⁶ Milutinović, M., Aleksić, Ž. (1989): *Maloletnička delinkvencija*, (Uzroci, sprečavanje, otkrivanje i resocijalizacija), Naučna knjiga, Beograd, str. 88.

svako razmatranje obrazovno – vaspitnog sistema treba početi osnovnom školom, a naročito pitanjima koja društvo u razvoju, ili buduće društvo, očekuje od tog sistema. Prvo obrazovanje sistema, ima fundamentalni, stalan, gotovo neprolazan značaj. Naime, osnovno obrazovanje se stiče u ranom dobu, tako da su vaspitno obrazovni ishodi tog procesa najdugotrajniji.”⁷

Školu možemo posmatrati kroz njene dvije značajne funkcije: pedagošku (učenje djece u razvoju) i društvenu (društveni okviri, ciljevi, zadaci...). Pored navedenih funkcija, škola ima i druge funkcije. Škola je ustanova koja ima veliku uticajnu snagu, ne samo u odnosu na obrazovanje, vaspitanje i kulturu, već i u pogledu svestranog razvoja ličnosti. Ona ima izvanredne prednosti i mogućnosti, jer ostvaruje kontakte s omladinom, od rane mladosti do zrelog doba. Nastavnici imaju priliku da uočavaju simptome neprilagođenosti učenika koji ispoljavaju crte problematičnosti i neprilagođenosti u svome ponašanju. Škola samim tim posjeduje moć da koriguje psihičke i druge devijacije pojedinih vaspitanika i da ih orijentiše u ispravnom smjeru.

Cilj obrazovanja nije više samo usvajanje znanja i razvijanje kompetencija. Taj cilj treba obogatiti onim što je stvarni život i naučiti učenike da misle.

Škola jedan od najznačajnijih stubova društva a i samog vaspitnog sistema, te u skladu sa svojim pedagoškim ciljevima razvija i moralno, radno i fizičko vaspitanje kod učenika, te ih priprema za život i životne probleme. Kroz svoje kulturne, javne manifestacije, proslave, predstave i slično, te kroz inicijativu, saradnju, javni nastup, odgovornost, responsibilnost i pozitivne navike – razvija pozitivne kvalitete svojih vaspitanika.

Kroz Učenički parlament učenici se pravilno usmjeravaju, osamostaljuju i pripremaju za aktivno učešće u društvenom životu. Ovakvim vaspitnim aktivnostima, povezanim sa životom, škola može da eliminiše negativne pojave u ponašanju učenika, te različite vrste devijantnih ponašanja.

Saradnja škole i roditelja kroz različite modele saradnje, kao i kroz Savjet roditelja, omogućava pomoć roditeljima u vaspitanju, kao i profesionalnoj orijentaciji učenika. Saradnja škole s lokalnom zajednicom te različitim ustanovama i institucijama stvara se dobar okvir razvijanja prevencije maloljetničke delinkvencije. „U savremenom kulturnom svetu se stoga gaji velika nada u školu, u pogledu rehabilitacije vaspitno zapuštenih omladinaca i sprečavanja omladinske delinkvencije.”⁸

Savremeno iskustvo iz preventivnog rada s djecom pokazuje da je veoma važno pri socijalnim mjerama pomoći mladim licima, koja su društveno

⁷ Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): *Školska i porodična pedagogija*, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, str. 45, 46.

⁸ J. Juhas, M. Pavlov, A. Ankučić – Lebel, V. Đuričković (9/10.oktobar, 1967): Škola kao vaspitni faktor i njena preventivna uloga i moć u sprečavanju omladinske delinkvencije, Referat podnjet na Simpozijumu o prevenciji maloljetničke delinkvencije, Arandjelovac.

ugrožena, koja imaju poteškoća sa vaspitanjem, ili sa djecom koja su poznata kao devijanti da u tom procesu budu uključene i škole, kako nastavnici, uprava, tako i pedagoška služba. Kako je obrazovanje permanentan proces i kako vaspitno-obrazovni rad predstavlja proces tokom čitavog školovanja učenika, to se i očekuje da se korigovanje i socijalizacija individua odvijaju kao sastavni dio obrazovnog procesa. „Da bi se ostvarila ta tendencija, savremeni školski sistemi su dužni da vode računa o razlikama učenika s obzirom na njihove intelektualne i druge mogućnosti učenja, pa se i u tome smislu diferenciraju i same škole i školski razredi. Tu se javlja jedna protivrečnost, koju je škola dužna da reši. Sistem obrazovanja se tradicionalno sukobljava sa činjenicom individualnih razlika među učenicima, koje zahtevaju posebne prilaze u procesu izvođenja nastave. O tome škola mora da vodi računa. Ona je dužna da reši ove probleme i omogući postizanje pozitivnog uspeha, koji se manifestuje kao podrška pozitivnom rešenju. U protivnom, može doći do problema u školi, do neželjenih posledica, kada su na udaru emocionalno nestabilna lica sa mentalnim nedostacima, kod kojih su prisutne posebne reakcije, koje se karakterišu i kao dispozicije za devijantno ponašanje.”⁹

Škola svojim programima, organizacijom i načinom rada i ukupnim djelovanjem i odnosom doprinosi razvoju mladih. Međutim, tokom školovanja može doći do različitih pojava (preobimnost školskog programa, selekcije i vrednovanje rada i ponašanja učenika) koje pokazuju da se u školi ispoljavaju određeni oblici neprilagođenog ponašanja, mentalnih i devijantnih problema, koji mogu pretpostaviti izbor delinkventnog ponašanja. „Nepridržavanje školskih pravila, izbegavanje obaveza, negativan odnos prema drugovima, nastavnicima i sl, samo su neki manifestni vidovi neprilagođenog odnosa prema školi. To se potencira u sredini koja ne uvažava dovoljno individualne karakteristike i mogućnosti pojedinca, ako sadržaji i olici rada u školi nisu usklađeni sa potencijalima i težnjama mladih. Psiholozi posebno ukazuju da je škola jedan od osnovnih izvora stresa među mladima. To se posebno ispoljava kroz stanje ansioznosti”¹⁰ „stanje koje ima karakter mučnog i neprijatnog očekivanja i predosećanja praćenog napetošću, zabrinutošću i neizvesnošću.”¹¹ Očekivanje ovakve situacije ne mora uvijek biti primijećeno, ali predstavlja potencijalno područje za ispoljavanje nezadovoljstva, neuspjeha i poremećaja u ponašanju. Ako je pojedinac neprilagođen i ako su uočljivi pomenuti obrasci ispoljavanja, to pokazuje „negativno dejstvo na obrazovno postignuće (uspeh u školi), na ispoljavanje radoznalosti (ispoljeno kao smanjena spremnost za

⁹ Milutinović, M., Aleksić, Ž. (1989): Maloletnička delinkvencija, (Uzroci, sprečavanje, otkrivanje i resocijalizacija), Naučna knjiga, Beograd, str. 92.

¹⁰ Ivanović, S. (2003): *Sociologija obrazovanja*, Učiteljski fakultet, Jagodina, str. 274.

¹¹ Hrnjica, S. (1989): Integrisanost ličnosti i anksiozne tendencije kod učenika u adolescentskom periodu razvoja, Zbornik Škola pred izazovom sutrašnjice, ZUNS, Beograd i „Dečje novine”, Gornji Milanovac, str. 234.

učešće u radu raznih sekcija i sportskih udruženja), na emocionalnu stabilnost (nesigurnost kod jednih i povišenu agresivnost kod drugih učenika), te na socijalnu dimenziju ličnosti (kroz smanjenu spremnost za druženje, razvijanje sebičnosti, neprilagođeno ponašanje i sl.)¹²

Škola je dužna da povede brigu o učenicima koji su zaostali u vaspitno-obrazovnom radu i koji pokazuju neuspjeh u školi, jer oni mogu doći u teškoće i naći rješenje u vršenju prestupnih aktivnosti, što je naročito slučaj s djecom koja su istjerana iz škole.

Preventivna uloga porodice

Porodica je stub zaštite i čini najvažniju društvenu snagu pravilnog vaspitanja. „Ona je u stanju, kao najviši instrument društvene kontrole, da vodi stalnu i nezamenljivu brigu o deci i mladima, da jača njihovu psihosocijalnu stabilnost i razvija kod njih osećaj odgovornosti. Tako se porodica manifestuje istovremeno i kao velika snaga u prevenciji krivičnih dela. Međutim, u savremenim uslovima intezivne industrijalizacije i urbanizacije, sa velikom društvenom pokretljivošću i drugim socijalnim procesima, dolazi do radikalnog preobražaja porodičnog života, do manjeg ili većeg slabljenja porodičnih veza, do jenjavanja njene uloge u ostvarivanju socijalne kontrole”¹³

„Dok dete ne pođe u vrtić ili školu, porodica je najvažniji faktor vaspitanja. Tu se postavljaju temelji buduće ličnosti, stiču početna uverenja, primaju prvi elementi znanja, formiraju voljne radnje, karakter i slično. A i kada dete pođe u školu i kasnije, dejstvo porodice ne prestaje.”¹⁴

Jedan od važnih kriminogenih faktora socijalne prirode je porodica u kojoj maloljetnik živi. Zato je nesporna veza između ponašanja maloljetnika, sa jedne strane, i nepostojanja jednog od roditelja, kriminalne prošlosti roditelja ili staratelja, zanemarivanja i zlostavljanja djece, eventualnog nasilja u porodici, zloupotrebe psihoaktivnih supstanci u porodici itd. Veliki broj istraživanja, pokazao je da nepostojanje oca u porodici predstavlja poseban pokazatelj kriminalnog ponašanja maloljetnika. Kako su očevi presudni za ekonomsku stabilnost porodice, i pomažu dosta majkama u podizanju dece, to njihovo prisustvo oca povećava osjećanje bezbjednosti u porodici. Ovi faktori su veoma važni u procesu socijalizacije djece, naročito u njihovom adolescentskom uzrastu. Tada su djeca samohranih majki sa manje kontrole, u nebezbednom okruženju, sklona korišćenju droga, češće postaju članovi maloletničkih delinkvenata, bivaju izbačeni iz škole i postaju delinkventi. Degradirana porodica u kojoj postoje narušeni odnosi između njenih članova, može dovesti do neadekvatne i nepotpune socijalizacije djece i do njihovog delinkventnog

¹² Ibidem, str. 236

¹³ Milutinović, M., Aleksić, Ž. (1989): Maloletnička delinkvencija, (Uzroci, sprečavanje, otkrivanje i resocijalizacija), Naučna knjiga, Beograd, str. 93.

¹⁴ Kostić, N. (2001): *Sociologija ljudske zajednice*, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 232.

ponašanja, Postoji još jedan kriminogeni faktor mal. delinkvencije, a to je socioekonomski status maloljetnih delinkvenata. Veliki broj studija je pokazao da većina maloljetnih delinkvenata pripada porodicama niskokvalifikovanih radnika ili porodica s niskim primanjima, koje često ne daju veliki značaj obrazovanju.

Porodični uslovi su dakle, sigurno je, odlučujući za razvoj ličnosti djece. Nedostatak ljubavi u porodici na dijete može da djeluje negativno, tim prije što takvo dijete može da ispoljava agresivnost, nezainteresovanost, pasivnost i sl. A samim tim može biti podesno za razvoj maloljetničke delinkvencije. O tome piše i Nikola Rot koji navodi: „Deca iz porodica u kojima postoji međusobno poverenje, ljubav i drugarski odnos i između roditelja samih i između roditelja i dece, verovatnije je da će biti odrasli ljudi sa pozitivnim osobinama (sa osećanjem nezavisnosti, sigurnosti u sebe, uravnoteženi, sa dobrim socijalnim kontaktima) nego što će to postati deca iz porodica u kojima su česti sukobi i razmirice, i u kojima nema dovoljno brige i ljubavi za dete.”¹⁵

„Razume se, lični primer je najpogodniji. Autoritet porodice u očima dece je veliki. Zato je poželjno da roditelji budu aktivni građani u ravni svojih mogućnosti, da su dobro obavešteni i progresivno usmereni, da su saglasni u stavovima da pokazuju interesovanje za rad i razvoj dece, da su strpljivi i da istrajavaju u primerenim zahtevima. Sama činjenica da se čovek, po pravilu, rađa, raste, živi, stari i umire u porodici, govori o uticaju porodice na ličnost u toku celog života.”¹⁶

Pedagoški značaj porodice ogleda se u ophođenju roditelja među sobom i prema svojoj djeci. Porodicu karakteriše srdačnost, toplina, ljubav, radost itd. Toplina roditeljske ljubavi izaziva posebnu sigurnost, sreću i radost.

Slobodno vrijeme

„Nesporna je činjenica da su rad, slobodno vrijeme i potrošnja značajni činioci vaspitanja i obrazovanja. Ovi činioci imaju uticaja na decu i omladinu, na ljude u mladosti i na ljude u zreлом dobu.”¹⁷

Među faktorima koji utiču na suzbijanje maloljetničke delinkvencije je slobodno vrijeme koje danas omogućava: razvoj učenikove ličnosti, rekreaciju, odmor, zabavu, razonodu, samostalnost itd., pa samim tim utiče na socijalizaciju učenika. Naime, loše korišćenje slobodnog vremena doprinosi javljanju devijacija delinkvencije i kriminaliteta. Suprotno tome, ovi negativni trendovi bi opali kada bi se slobodno vrijeme koristilo u pozitivne svrhe.

„Sasvim je izvjesno da se u slobodnom vremenu uočavaju materijalne i socijalne nejednakosti, te da se stiču značajna iskustva po pitanju slobode

¹⁵ Rot, N. (1975): *Osnovi socijalne psihologije*, ZUNS, Beograd, str. 119.

¹⁶ Kostić, N. (2001): *Sociologija ljudske zajednice*, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 232.

¹⁷ Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): *Školska i porodična pedagogija*, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, str. 30.

izbora kako stvari (potrošnja), tako i ljudi – u našem slučaju djece (druženje, socijalizacija, vršnjačke grupe...), te je značajno da se slobodno vrijeme iskorišćava na pozitivan, odmjeran, usklađen način, čime se ne bi učenik doveo u situaciju, što danas nažalost i postoji, da dovede sebe i druge u opasnost zbog različitih negativnih pojava u društvu.¹⁸

U mnogim zemljama zbog važnosti prevencije ovog faktora, razrađuju se programi korišćenja slobodnog vremena koji imaju za cilj svestrani razvoj ličnosti (intelektualno, moralno, radno, fizičko, estetsko vaspitanje). To podrazumijeva organizovanje dječijih i omladinskih klubova, sportskih terena, internata, kurseva, kampova, kao i raznih oblika rekreacija.

Slobodno vrijeme danas dobija sve veći značaj ali i veću odgovornost. „Slobodno vrijeme jeste lična stvar pojedinca, ali danas je na školi velika uloga i odgovornost da preko nastavnih planova i programa, te godišnjim programom rada škole, nastave, te organizacije pravilnog iskorišćavanja slobodnog vremena kroz različite vidove slobodnih aktivnosti – vannastavne aktivnosti (sportske, kulturne, umjetničke i dr.) doprinese da učenik na pravilan, odgovoran, pametan način iskorišćava slobodno vrijeme čime stiče zadovoljstvo i razvija pozitivne osobine koje prijaju i njemu i drugima.“¹⁹

Profesionalna orijentacija i zapošljenje

Profesionalna orijentacija je konstantna aktivnost škole i svih njenih subjekata, a realizuje se u okviru redovne nastave, dodatne, dopunske nastave, izbornih i fakultativnih programa, slobodnih učeničkih aktivnosti i časova odjeljenjske zajednice. Profesionalna interesovanja se javljaju još u djetinjstvu, kako kroz primarnu tako i kroz sekundarnu socijalizaciju. Profesionalna/karijerna orijentacija (kako se to definiše u pojedinim obrazovnim sistemima) podrazumijeva usmjeravanje svakog pojedinca, s obzirom na njegove sklonosti i sposobnosti kao i s obzirom na društvene potrebe i mogućnost zapošljavanja. U našem (crnogorskom) obrazovnom sistemu to se definiše na sljedeći način: „*Cjeloživotna karijerna orijentacija* se u kontekstu cjeloživotnog učenja odnosi na niz aktivnosti koje omogućavaju da pojedinac bez obzira na uzrast ili životno razdoblje, u bilo kom trenutku života, procijeni sopstvene sposobnosti, kompetencije i interesovanja, da donesu odluke u pogledu svog obrazovanja, osposobljavanja i kvalifikacija i da upravljaju sopstvenim životnim putevima u obrazovnom, radnom i drugim okruženjima, u kojima se njihovi kapaciteti i kompetencije uče i/ili koriste.“²⁰

Odsustvo profesionalnog formiranja i nezapošljenost predstavlja jedan od čestih faktora koji utiču na javljanje kriminalnog ponašanja. „Može se reći

¹⁸ Raičević, N. (2017): *Stupnjevi vaspitnog sistema*, Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, br. 1, Podgorica, str. 162.

¹⁹ Ibidem, str. 18.

²⁰ Ministarstvo prosvjete, (2016): STRATEGIJA CJELOŽIVOTNE KARIJERNE ORIJENTACIJE (2016–2020). Podgorica, str. 7.

da zaposlenost koja odgovara sposobnostima čoveka, predstavlja najbolje rešenje sprečavanja vršenja krivičnih dela i drugih devijantnih ponašanja. Da bi se ostvarili takvi ciljevi, neophodno je stvarati preventivne programe na bazi osnivanja i razvijanja službi za informaciju, za profesionalnu orijentaciju i zaposlenje, koje mogu pomoći mnogim licima u procesu njihovog prilagođavanja sa profesionalnog stanovišta.²¹

Sa preventivnog stanovišta, značajno je da škola bude prilagođena sa svojim kurikulumom društvenim uslovima, potrebama zemlje i mogućnostima zapošljenja. Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju propisuje da je karijerna orijentacija jedan od ciljeva obrazovanja u osnovnoj školi. Zakon o stručnom obrazovanju definiše ciljeve profesionalne orijentacije. Cilj profesionalne orijentacije u osnovnoj školi je razvijanje spremnosti učenika da stiču znanja i iskustva o sebi i svijetu rada, da donose realne odluke u pogledu svog daljeg obrazovanja. U Strategiji cjeloživotne karijerne orijentacije navodi se sljedeće iskustvo oko programa profesionalne/karijerne orijentacije: „Škole su na različite načine implementirale programe, kroz časove odjeljenjske zajednice, kroz redovnu nastavu, izborne predmete, slobodne aktivnosti, vanastavne aktivnosti i dr. U skoro svim školama su formirani timovi za karijernu/profesionalnu orijentaciju. Timovi realizuju radionice sa učenicima završnih razreda i pružaju im podršku pri izboru daljeg školovanja i zanimanja ili izlasku na tržište rada. Ovi programi su podstakli škole da više sarađuju sa Zavodom za zapošljavanje/CIPS-ovima, fakultetima, privrednim organizacijama, NVO-om i dr. Koordinatori u školama ističu da su učenici rado prihvatili ovaj program“.²²

Važnost profesionalne orijentacije je u tome što je to aktivnost koja utiče na više polja, prevashodno na sisteme obrazovanja i zapošljavanja, ali i na negativne trendove koji podstiču kriminalitet i maloljetničku delinkvenciju.. Stečene vještine vođenja profesije kod pojedinca značajne su za društvo u cjelini jer pomažu ostvarenju ciljeva u oblasti obrazovanja i zapošljavanja kao i smanjenja siromaštva, delinkvencije i poboljšanje socijalne uključenosti.

²¹ Milutinović, M., Aleksić, Ž. (1989): Maloletnička delinkvencija, (Uzroci, sprečavanje, otkrivanje i resocijalizacija), Naučna knjiga, Beograd, str. 95.

²² Ministarstvo prosvjete, (2016): STRATEGIJA CJELOŽIVOTNE KARIJERNE ORIJENTACIJE (2016-2020). Podgorica, str. 11.

Literatura

- Ministarstvo prosvjete, (2016): STRATEGIJA CJELOŽIVOTNE KARIJERNE ORIJENTACIJE (2016-2020), Podgorica
- Ministarstvo prosvjete i sporta Crne Gore, (2011-2017): *Strategija razvoja osnovnog obrazovanja i vaspitanja sa Akcionim planom.*
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, „Službeni list RCG“, br. 64/2, 49/07, „Sl. list Crne Gore“, br. 45/10.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* („Sl. list RCG“, br. 64 od 28. novembra, 2002, 49/07, „Sl. list CG“, br. 80 od 31. decembra 2010, 40/11).
- Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju*, „Službeni list RCG“, br. 64/02, 31/05, 49/07“.
- Zakon o stručnom obrazovanju*, „Službeni list RCG“, br. 64/02“.
- Milutinović, M., Aleksić, Ž. (1989): *Maloletnička delinkvencija*, (Uzroci, sprečavanje, otkrivanje i resocijalizacija), Naučna knjiga, Beograd.
- Ministarstvo prosvjete i nauke CG, (2002): *Osnove za obnovu nastavnih planova i programa*, FOSI, UNICEF i OSEP SEE; Grafo Crna Gora, Podgorica.
- Raičević, N. (2017): *Stupnjevi vaspitnog sistema*, Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, br. 1, Podgorica.
- Kostić, N. (2001): *Sociologija ljudske zajednice*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Milić, A. (2001): *Sociologija porodice: kritike i izazovi*, Čigoja štampa, Beograd.
- Kačapor, S., Vilotijević, N. (2005): *Školska i porodična pedagogija*, Učiteljski fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica.
- Stanulović N. Kapor (1988): *Na putu ka odraslosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Rot, N. (1975): *Osnovi socijalne psihologije*, ZUNS, Beograd.
- Ivanović, S. (2003): *Sociologija obrazovanja*, Učiteljski fakultet, Jagodina.
- Novović, T., Mićanović, V., Maslovarić, B. (2014): *Uloga roditelja u predškolskom sistemu Crne Gore*, Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, br. 1, Podgorica.
- Šehović, S. (2006): *Didaktika*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Zavod za školstvo Crne Gore (2008): *Program rada stručnih službi u školskim i predškolskim ustanovama*, Podgorica.

SOCIAL PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY

Abstract:

In the process of socialization, certain individual tensions, problems, oppositions and conflicts can arise. Neglecting personality, individual abilities, neglecting personal particularities and generational features, or using inappropriate means and content of upbringing, lead to reduced socialization effects. Difficulties and problems within the socialization process can arise at all stages of socialization and in relations with all factors of socialization.

In this paper authors attempts to give an overview of the preventive role of school, family, professional orientation and employment, and the creative use of leisure time.

Keywords: juvenile delinquency, minors, education, family, school, student, leisure, professional orientation.

NASTAVNO-VASPITNI RAD



Anka VUČINIĆ-GUJIĆ¹

METODIČKI PRISTUP *TRIPTIHONU* IZ NACIONALNE BIBLIOTEKE MLADENA LOMPARA

Rezime:

Nastava iz Crnogorskog jezika i književnosti omogućava učenicima da se upoznaju s kulturnim i jezičkim nasljeđem čovječanstva, a posebno ih usmjerava da cijene vlastitu kulturu i jezik. Na odabranim tekstovima iz crnogorske književnosti učenici upotpunjuju znanja o crnogorskoj kulturi i tradiciji i time osnažuju lični i nacionalni identitet. Za svaki razred u srednjim školama postoji otvoreni dio Predmetnog programa (do 10% ukupnog fonda predviđenih časova). Za interpretaciju se, pored djela predviđenih Predmetnim programom, mogu u okviru njegovog otvorenog dijela odabrati djela koja reflektuju kulturološke i jezičke specifičnosti lokalne sredine. *Triptihon iz nacionalne biblioteke* Mladena Lompara predstavlja reprezentativno poetsko djelo crnogorske postmoderne književnosti u kojem učenici uočavajući i tumačeći istoriografsku metafikciju, intertekstualnost i citatnost, jasnije shvataju poetiku postmoderne. Problemska nastave utiče na dublje i intenzivnije sticanje saznanja. Istovremeno, korelacijsko-integracijski pristup doprinosi lakšem prihvatanju ideja djela, pa pored razvijanja sposobnosti izražavanja, nadograđuju čitalačke kompetencije. Antitradicijski pristup u pjesničkoj formi i tematici daje mogućnost učenicima da pored iskazivanja literarnog senzibiliteta, upotpunjuju književnoteorijska znanja i formiraju vrijednosni i estetski sud.

Ključne riječi: otvoreni dio Predmetnog programa, postmoderna poetika, istoriografska metafikcija, intertekstualnost, problemska nastava, korelacijsko-integracijski pristup

U četvrtom razredu srednje škole izučava se postmodernizam, pa se u sklopu otvorenog dijela Predmetnog programa može tumačiti poetski tekst *Triptihon iz nacionalne biblioteke* Mladena Lompara (1944–2017), jednog od najistaknutijih crnogorskih postmodernih pjesnika. Time usvojena poetska načela

¹ Mr Anka Vučinić-Gujić, samostalna savjetnica/prosvjetna nadzornica za predmet Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, Zavod za školstvo, Podgorica.

postmoderne učenici mogu primijeniti na reprezentativnom poetskom tekstu crnogorske književnosti. Ta zbirka korespondira s Lomparovim prethodnim tekstovima, odraz je njegove pjesničke zrelosti i odlično reflektuje njegov poetski manir. Pored unutarpredmetne korelacije, pjesnikov lirski povratak istorizmu omogućava ostvarenje i vanpredmetne korelacije.

Imajući u vidu da se *Triptihon iz nacionalne biblioteke* sastoji od tri ciklusa poželjno je blagovremeno dati učenicima istraživačke zadatke kako bi se valjano pripremili za interpretaciju. „Istraživački zadaci svojom saznavnom funkcijom spadaju u produktivnu i problemsku djelatnost, a po kauzalnoj uklopljenosti u nastavu predstavljaju pripremnu radnju“ (Nikolić, 1988: 184). Potrebno je da budu usmjereni na vodeće vrijednosti umjetničkog teksta, odnosno na aktuelizaciju literarnih problema:

– Pročitajte zbirku *Triptihon iz nacionalne biblioteke* i pripremite se da iskažete utiske o djelu;

– Proučite simboliku broja tri i značenje pojma triptihon u likovnim umjetnostima;

– Obnovite znanja o istorijskim ličnostima koje čine tematsku podlogu poetskih ciklusa *Triptihona iz nacionalne biblioteke* (Bodin, Jakvinta, knjeginja Darinka, princ Mirko) i obratite pažnju na njihovu literarnu transpoziciju;

– Objasnite umjetnički efekat uključivanja postmodernističke tehnike navodno pronađenog dokumenta;

– Obratite pažnju na hronotop i protumačite njegovu varijabilnost. Utvrdite koliko intertekstualnost utiče na oblikovanje hronotopa;

– Otkrijte lajtmotiv sva tri poetska teksta. Povežite učestale lirske denotate (more, talas, hrid) s motivom nedozvoljene ljubavi. Uporedite pjesnikovo shvatanje grijeha s vašim vrijednosnim stavovima;

– Pronađite u poetskim tekstovima biblijske motive (Adam i Eva, zmija, rajski pejzaž i dr.) i objasnite njihovu umjetničku funkciju;

– Otkrijte u poetskim tekstovima opozite (bog – grijeh i svjetlost – tama) i protumačite kako djeluju na značenjski sloj poetskih tekstova;

– Pronađite u poetskom tekstu cjeline (stihove) koji upućuju na smislenost umjetničkog stvaranja i povežite pjesnikove varijacije od pozitivne do negativne konotacije riječi s poetikom postmoderne;

– Protumačite kako fotografije kao faktografski model doprinose poetskom oblikovanju zbirke i dovedite u vezu taj postupak s poetikom postmoderne;

– Utvrdite zašto je pjesnik Mladen Lompar antitradicionalist kad su u pitanju pjesnička forma i metrički konstrukti;

– Prosudite koliko poetske odredbe – intertekstualnost, kombinacija fikcije i faksije i binarne opozicije doprinose autentičnosti Lomparove poetike i stvaranju novog poetskog manira u crnogorskoj lirici.

Vraćanje istoriji i istoriografska metafikcija kao suštinske odredbe postmoderne zahtijevaju ne samo poznavanje poetičkih načela, već i istorijskih

prilika toga perioda, kao i sociološki i kulturološki milje. Korelacijsko-integracijski pristup aktivira pored saznanjih, emocionalne, socijalne i voljne procese učenika, ali zahtijeva inventivnost i dobru pripremljenost nastavnika. U tumačenju poetskih tekstova mogu se koristiti raznovrsne nastavne metode i tehnike.

Na početku časa učenici mogu istaći utiske povodom pjesničke zbirke i argumentovati ih odgovarajućim poetskim iskazima. Može se na osnovu riječi iz naslovne sintagme (*biblioteka* i broj *tri*) primijeniti tehnika kritičkog mišljenja – brainstorming (moždana oluja). „Brainstorming je tehnika slobodnog asociiranja kojom se učenici podstiču da asociiraju na zadati pojam bez kritike i cenzure. Primjenjuje se u fazi evokacije i kratko traje. To je tehnika čijom primjenom nastaje veliki broj ideja na osnovu kojih se organizuje kratka diskusija. Upotrebom ove tehnike održava se interesovanje i aktivnost učenika, aktivira se njihovo znanje i iskustvo i dolazi do rješenja koja su potrebna za dalji rad“ (RWTC, 2009: 25).

Biblioteka može kod učenika buditi asocijacije na znanje i mudrost i u početnoj fazi rada potrebno ih je usmjeriti na zaključak da je naslovna sintagma u saglasnosti s istoriografskim diskursom i tematskom podlogom zbirke. Uvodni podsticaj ostvaruje se tumačenjem simbolike broja tri (Gerbran A., Ševalije Ž., 2004: 902) koji upućuje na trojedinstvo živog bića, a samim tim i duhovni red u kosmosu, kao i značenjem triptihona (Rečnik književnih termina, 1985: 881) koji je prvo bio oblik knjige koja se sastojala od tri povištene spojene tablice, a kasnije u likovnim umjetnostima predstavljao sliku od tri dijela. Na taj način ostvaruje se načelo korelacije umjetničkih područja u nastavi, ali u tom odnosu književni tekst treba da zauzme središnje mjesto.

Fazi evokacije pripada i razgovor s učenicima o istorijskim ličnostima Crne Gore koje su utkane u poetske motive *Triptihona iz nacionalne biblioteke* (Bodin, Jakvinta, knjeginja Darinka, princ Mirko) jer u kontekstu onoga što već znaju lakše će nadograditi novo znanje. Povezivanjem sadržaja različitih predmeta u logične cjeline organizovane oko jednog problema ostvaruje se funkcionalnost znanja jer multidisciplinarni pristup omogućava kompleksno i svestrano sagledavanje nastavnog gradiva. Učenike treba uputiti da događaji i ličnosti iz istorije Crne Gore motivski uokviruju zbirku, ali naglasiti da su u fokusu pjesnikovog interesovanja individualne sudbine i njihova unutrašnja kolebanja. U fazi evokacije učenici se motivišu da aktiviraju predznanje kao i da predviđaju i odrede svrhu učenja.

Nakon aktiviranja emocionalnog i misaonog potencijala učenika, koji se ostvaruje na prvom komunikacijskom nivou može se preći na interpretaciju teksta. „Dinamičnost odgojno-obrazovnog procesa ostvaruje se smjenjivanjem većeg broja nastavnih situacija. Pri izboru i omeđivanju sadržaja za nastavnu situaciju postavljaju se ciljevi i metodička sredstva. Književni je sadržaj raznolik pa ga je teško razvrstati i raščlaniti“ (Rosandić, 2005: 85). Međutim,

treba učenike uputiti da protumače umjetničku funkciju tehnike navodno pronađenog dokumenta (*ukrašeni pergament kupljen u Kairu, tri pisma pronađena u Državnom muzeju namijenjena Nikoli i obilazak Muzeja morske boce*) i funkcionalnim pitanjima dovesti do saznanja da pjesnik vrši osobenu rekonstrukciju historije primjenjujući strategiju *fiction i faction*. Veoma je bitno da učenici shvate da su slučajno pronađeni dokumenti pjesnikovi fikcionalni konstrukti i da su rezultat historiografske metafikcije, ali da poetskim tekstovima daju snažnu estetsku funkciju u vidu pjesničkog inicijalnog impulsa.

Imajući u vidu da od pitanja zavisi i nivo mišljenja, treba da budu oblikovana tako da učenici otkrivaju vezu između pojmova i smisleno povezuju ideje smještajući ih u svoj saznajni kontekst. Upućivanje učenika na otkrivanje subverzivnog djelovanje diskursa (fikcija – stvarnost) odlična je podloga za kritičko mišljenje kao viši oblik mišljenja. Učenici su kroz poetiku postmoderne uočavali nepovjerenje prema konceptu sveznanja, pa će i duhu poetskih načela toga perioda koja su istovremeno podložna raznim preispitivanjima otkrivati i lajtmotiv Triptihona – nedozvoljenu ljubav.

Osmišljenim pitanjima učenici mogu dolaziti do saznanja da je Lomparovo interesovanje za historijske teme strogo selektovano, iako se radi o ličnostima koje su narušili strogi moralni kodeks. Tumačenjem prikaza navodno pronađenog dokumenta – pergamenta s rajskim pejzažem u kojem je opat u klečećem položaju prema Jakvinti, Lompar biblijskim asocijacijama na Adama i Evu nagovještava da je grijeh semantičko jezgro zbirke. Bitno je da nastavnik bude moderator pa se u ovoj etapi rada može primijeniti tehnika kritičkog mišljenja *Razmisli i razmijeni misli u paru*. Tehnika se sastoji u tome da svaki učenik određeno vrijeme sam razmisli o zadatoj temi (u ovom slučaju o nedozvoljenoj ljubavi), a zatim svoj zaključak, iskustvo, ideju, razmijeni sa drugim članom para. Kad parovi završe ili predviđeno vrijeme istekne, zamole se predstavnici parova koji to žele da iznesu o čemu su razgovarali. Ako vrijeme dozvoljava, može se tražiti od svih parova izvještaj o njihovom razgovoru (RWTC, 2009: 26). Postoji mogućnost da će ih motiv grijeha podstaći i na etičko prosuđivanje, imajući u vidu da će poetska i historijska istina biti u stalnom konfrontiranju. Stepenn doživljenosti teksta iniciraće aktivno učenje i bavljenje temom, kao i izlaganje učenika različitim mišljenjima. Učenici se usmjeravaju da iskazuju vrijednosne sudove, ali i da s uvažavanjem slušaju drugačija tumačenja. Do četvrtog razreda srednje škole učenici bi trebalo da su stekli čitalačku kompetenciju koja obuhvata recepcijsku, analitičku, interpretacijsku i kritičku sposobnost.

Hronotop kao vremensko-prostorna povezanost teksta pokazuje izvjestan stepenn varijabilnosti jer Lompar uključuje intertekstualnost kao tipičan postmodernistički postupak. Učenicima treba ukazati da intertekstualnost omogućava istorizovanje i kontekstualizovanje situacije, kao i sinhronijsko i dijahronijsko sagledavanje historijskih fragmenata. Već u prvom poetskom tekstu

Kraljica Jakvinta, opat Dolči i vrijeme stida Lompar prikazuje dukljansku obalu kao mjesto djelovanja istorijskih ličnosti i samim tim smješteni su u određeni vremenski okvir. Međutim, kasnije Lompar premješta opata Dolčina u vrijeme Petra I. Praveći raspon od nekoliko vjekova i izvjesnim glasovnim pomjeranjima u njihovim imenima (opat Dolčino/opat Dolči) stvara mogućnost kritičkog preispitivanja prošlosti i sadašnjosti. U drugom poetskom ciklusu prikazuje knjaginju Darinku, suprugu knjaza Danila, pa radnja obuhvata drugu polovinu 19. vijeka, da bi prikazom princa Mirka poetsko modelovanje stvarnosti uključilo i početak 20. vijeka. Rastegljiv hronotop daje pjesniku mogućnost da motiv nedozvoljene ljubavi predstavi kao opšte mjesto tekstova nezavisno od društvenih prilika i etičkih principa bilo kojeg doba, a učenicima omogućava izgradnju cjelovitijeg pogleda na svijet.

Interpretativno-analitički pristup učenika stavlja u ulogu estetskog subjekta jer učestvuje u otkrivanju svijeta koji je ostvaren u književnom djelu i iskazuje zapažanja i sudove o tekstu. Postmodernističko poigravanje tačkama gledišta reflektuje se i kad je u pitanju ljepota. Povezanost ljepote i sudbinske propasti protkano je kroz poetske tekstove. Grijech je dat u nizu opozitnih pojmova (svjetlost – tama, zemaljsko – nebesko, čovjek – bog). Lompar uključuje sintagmu – ljepota grijeha i suptilno razmatra odnos između grijeha i kazne, a poniženje povodom Jakvintinog naknadnog odbijanja shvata kao zasluženu kaznu. Učenike treba interpretacijskim i analitičkim pitanjima podstaći na razmišljanje o gubljenju negativne konotacije grijeha u Lomparovim tekstovima. Polazeći od postmodernog stava da nema poretka koji bi osigurao pravila ponašanja, nema ni čvrstih identiteta i opšteprihvaćene istine. Pošto se umjetnički lik izgrađuje i na osnovu odstupanja od tradicionalne sheme, postoji mogućnost prevrednovanja grijeha i time je semantizovan Lomparov odnos prema oprostu.

Pitanjima koja pobuđuju asocijativne procese, imaginaciju i kritičku refleksiju treba motivisati učenike da uoče biblijske motive i protumače njihovu umjetničku funkciju. Zmija ukazuje na posrnuće opata Dolčina i njegovu nemoć. Lompar stalno ukazuje na raspolučenost ljudskog bića između profanosti i svetosti i koristi postmodernistički model da Boga u Pjesmi opata Dolčina odredi kao tvorca grijeha, ali i potrebu ljudi da sakralnim načinom života ugode Bogu. Značenjska napregnutost postiže se antinomičnim sintagmama kada se za opata Dolčija navodi da je ušao u vrijeme crne idile jer idila upućuje na sklad, a crna boja može asociirati učenike na tugu i smrt.

Motiv spuštenog jarbola na kraju poetskog ciklusa simboliše potonulu lađu i krah nakon svođenja životnih računa. Kontrast između očekivanog (zelena ostrva i zlatno žalo) i date realnosti (jarbol u horizontalnom položaju) podvučeni crtom u sabiranju kao matematičkoj operaciji, reflektuju dolazak stida. Lompar završnim stihom – dolazilo je vrijeme stida preosmišljava sav sistem dotadašnjeg shvatanja grijeha. Na osnovu dotadašnjih proučenih

motiva i pjesnikovog shvatanja grijeha učenike bi trebalo motivisati da kritički razmisle zašto dolazi vrijeme stida, ako grijeh Jakvintu i opata Dolčina čini veličanstvenim.

Učenici se mogu uputiti na sajt www.poetikazemlje.me na kojem je, pored ostalih, u vidu audio-zapisa data „Pjesma opata Dolčina“ Mladena Lompara. Audio-zapisi poezije su korisni za razvijanje komunikacijske vještine slušanja, a različita medijska okruženja mogu doprinijeti da se učeničke aktivnosti sporazumijevanja podignu na viši nivo. Izrazi sumorne poetske perspektive uočljivi su u dopisanim pjesmama opata Dolčina koje upućuju na odsustvo misli i nepovoljne uslove za stvaralaštvo. Pjesnicima je oduzet oreol sveca i time im je dodata odredba grešnosti. Ako su riječi najčistiji simbol iskazivanja misli, onda Lomparov iskaz potrebe da pjesnici začute predstavlja nemoć umjetnosti.

U toku čitanja poetskih tekstova *Triptihona iz nacionalne biblioteke* učenici brzo mogu zapaziti njihovu metričku i tipografsku specifičnost. U Lomparovim pjesmama izostavlja se početno veliko slovo, a obično je prvo slovo tipografski istaknuto. Povremeno redukuje stih na jednu riječ čime postiže zgusnutost i snagu izraza. Nema ujednačene i jasno utvrđene metričke sheme. Odlikuje ga nedostatak metričkih ograničenja i pjesnička riječ približava se proznom govoru. Bitno je da učenici uvide da pjesnik Mladen Lompar upotrebom slobodnog stiha i grafičkim razdvajanjem govornog niza programira i način čitanja poezije.

Veoma je bitno da nastavnik u preciznom scenarijima odredi šta učenici treba da rade u kognitivnom i drugim domenima. Poetski tekst pruža dobre osnove i za primjenu problemske nastave i ako učenici samostalno dolaze do rješenja istaknutog književnog problema onda je riječ o potpunoj istraživačkoj metodi. „Postavljeni problem pobuđuje zanimanje, stvara problemsku situaciju, izaziva dvojbe, iziskuje opredjeljivanje, postavljanje teza. U cjelovitom ciklusu, tj. u cjelovitoj strukturi nastavnog sata koji se temelji na načelima problemske nastave, ostvaruje se nekoliko faza: stvaranje problemske situacije, definiranje problema i metode, samostalan rad učenika/učenica, analiza i korekcija rezultata, zadavanje novih zadataka“ (Rosandić, 2005: 205).

I u okviru drugog poetskog ciklusa *Tri pisma Darinki i narod jedinstvenog kraja* problemska situacija proističe iz odnosa biografskih i literarnih podataka. Učenici postupnim tumačenjem treba da uoče da pjesnik Mladen Lompar izgrađuje autentičan odnos prema biografskim podacima jer istorijsku situaciju razgradi, a zatim afirmiše na postmoderan način. Ženski likovi lišeni su ispoljavanja misli i osjećanja, a time i semantičke autonomnosti. Prikazana je Darinkina unaprijed grešna ljubav prema knjazu Nikoli. Naslovi proznih fragmenata imaju simboličko značenje. U duhu postmoderne Lompar koristi mitske stileme. Naziv prvog proznog fragmenta *Bajka o princezi i vukovima* ističe ustaljen sukob između dobra i zla, i nagovještava suprotnost između bajkolikog idealiteta i crnogorskog realiteta. U sljedećem proznom fragmentu,

Izgon iz bajke, naglašava se da epilog bajke gubi ustaljeni srećni završetak. Knjaginja Darinka kao strankinja svjesna je grijeha zbog narušavanja strogog moralnog kodeksa crnogorske patrijarhalne sredine.

Umećući fotografiju u pojedine poetske tekstove Lompar uključuje faktografski model i omogućava učenicima kompletniji uvid u predmetni sloj. Takođe, uvodi citatnost kao karakteristiku postmodernizma (navodi djelove teksta iz Kraljeve autobiografije). Međutim, bitno je da učenici otkriju posebnost poetskog postupka, odnosno da je Lompar istorijskoim sloju utisnuo sopstveni pečat, tako da je fiktivno uočljivije u mnogim iskazima. Saznanje o nemogućnosti ostvarenja ljubavi između Nikole i Darinke ostavlja doživotnu patnju, poetski prikazanu kao crni ožiljak. Svijest o narušavanju krutog crnogorskog socio-kulturnog koda, koje je u Autobiografiji knjaza Nikole dato samo kao nagovještaj intertekstualno je povezana sa sudbinom opata Dolčija. Poetski ciklus upućuje da je najteže spoznati sebe i kao utjeha ostaje mogućnost da verbalizujemo svoja osjećanja. Zgusnutost izraza i prenesena značenja uočljiva su u drugom pismu u kojem se navodi da je biser rano upao u školjku smrti, pa školjka gubi mogućnost toplog utočišta već postaje negativni denotat. Interpretativno-analitički pristup podrazumijeva poklanjanje pažnje jeziku umjetničkog djela i njegovoj estetskoj funkciji.

Mišljenja učenika vrednija su kad ih razmjenjuju na promišljene načine, pa treba stvarati nastavne situacije koje podstiču čitanje zasnovano na emocionalnoj, imaginativnoj i racionalnoj djelatnosti. Poželjno je da literarno-estetska komunikacija obuhvati niz didaktičkih mikrostrukture koje se ogledaju u različitim oblicima rada, različitim nastavnim situacijama i upotrebi različitih resursa za učenje. Treći poetski ciklus *Boca lude princeze* ima u tematskoj osnovi poetski prikaz zabranjene ljubavi između crnogorskog princa Mirka Petrovića i bolničarke Marije, svršene pitomice Devojačkog instituta na Cetinju, kao i sudbine kćerke Jelene, koja je i rođena kao plod tog zanosa. Postmoderna polazi od stava da se istorija i fikcija stapaju i da poetski tekst nastaje iz tog jedinstva. Učenici mogu zapaziti da je grijeh, kao ključna semantička kategorija, na istovjetan način osvijetljen iz ugla knjaza Mirka i princeze Jelene. Međutim, u postmodernističkom duhu Lompar uspostavlja autentičan vrijednosni sistem i razbijanjem krutih sociokulturnih normi crnogorske sredine u svom poetskom modelu ukida negativno određenje grijeha.

Poetski ciklus pruža mogućnost za kritičko mišljenje jer razvija analitičke sposobnosti, ali i za kreativno mišljenje kao sposobnost razmišljanja na nov i neuobičajen način. „U sustavu problemske nastave do najjačeg izražaja dolazi učenikov/učeničin kritički stav. Obično se izdvajaju oni književni problemi koji traže etičko opredjeljivanje, suočavanje vlastitih spoznaja i iskustava sa spoznajama i porukama koje nudi određeno književno djelo. Naime, književna se problematika aktualizira, piščeve poruke dovode u kontekst čitateljeve suvremenosti i promatraju s gledišta piščeva vremena i čitateljeva vremena. U

takvoj konfrontaciji te se poruke dublje doživljavaju i spoznaju“ (Rosandić, 2005: 205). Lekseme iz ciklusa *Boca lude princeze* – osveta, ostavština, predaja, zamori – ukazuju na Marijinu duhovnu klonulost. Mirko potiče iz vladarske porodice i ima zakonitu suprugu, što uslovljava njenu patnju. Patrijarhalna sredina ne prihvata njen zanos pa se na toj relaciji javlja napregnutost. Istovjetnost Marijine i Jelenine sudbine uočava se u iščekivanju pronalaska boce, ali ne zbog poruke, već zbog samog čina čekanja koji osmišljava njihove egzistencije. Tuga i patnja su zajednička obilježja *njihovih života*. U proznom fragmentu ciklusa je navedeno da je na brodu nastao prinčev zapis adresiran na Marijino ime i u boci bačen talasima, a „moreplovac koji baca u more bocu u času kad njegov brod tone se smiješi misleći kako će to krhko staklo nositi njegovu misao i ime do luke, da *bog može dopustiti bezumnim vodama da pogubljuju lađe, ali ne i misli i da je jednom bocom pobijedio smrt*“ (Gerbran A., Ševalije Ž., 2004: 72).

Djevojčica Jelena kao *vidljiv znak grešne ljubavi* značenjski je povezana s Marijinom zakletvom na šutnju i nadu. Trenutke Marijine usamljenosti u pokušaju osmišljavanja egzistencije Lompar semantički premrežava slikom kćerke Jelene, a Jelenino postojanje ukazuje na produžetak nedozvoljene ljubavi. Jelenin doživljaj Marije i Marijin Jelene predstavljaju suprotne značenjske odredbe (mladost – zrelost, čednost – iskustvo). Samoća i neizvjesnost uslovljavaju složenost unutrašnjeg svijeta princeze Jelene, a duhovna skučenost mediteranskog gradića uslovljava Jeleninu psihološku klonulost. Grafička odvojenost rječe ipak upućuje da patrijarhalna sredina raspolaze brojnim saznanjima, ali se to ostavlja *čitaocu* da dogradi u svojoj svijesti.

U poetskom tekstu *Afrodita se vraća talasima* data je vremenska strana hronotopa (jesen godine 1946), kao i prostorna (riva, morski ambijent). Međutim, boca u moru je uzrok Jelenine unutrašnje raspolućenosti, ali i njene osvete malograđanskoj sredini. Voda je u ulozi tumačenja Jeleninog odnosa sa svijetom i nadmoći princezinih pokreta i odvajanja od izbezumljene mase.

U *Zvucima mrtve partiture* patnja je pratilac ljubavi knjaza Mirka i zato se njegov život ne uklapa u obrazac bajke. Krutost etičkih normi uslovljava je istorijske fakte na veličanstvenost prikaza, ali postmoderna književnost narušava istinitost istorijskih stanovišta. Lirska minijatura nalazi se na epiloškoj granici ciklusa. Ključne stileme – *more i pjesma* u binarnoj su opoziciji (pjesma je ta koja treba da smiri nemirno more i buru u pjesniku) i data joj je iscjeliteljska moć. Lompar odbacuje mogućnost produblјivanja odnosa između mora i pjesnika, što uslovljava negativan odnos knjaza Mirka prema izvoristu (*ne želim da se vratim*). Knjaz Mirko pravi otklon od kružnog oblika ljudske egzistencije gdje suviše izražen intenzitet emocija uslovljava njegovo povlačenje.

Naziv epiloške sintagme *Triptihona iz nacionalne biblioteke* – I dalje – pokazuje da pjesničko djelo ne predstavlja umjetničku konačnost, već pruža mogućnost literarne i imaginativne nadogradnje.

Predstavljena interpretacija *Triptihona iz nacionalne biblioteke* pjesnika Mladena Lompara jedan je od modela tumačenja slojevitog djela. Ukazano

je da postmoderni poetski tekstovi mogu biti dobra podloga za uspostavljanje različitih vidova literarne komunikacije i primjenu raznovrsnih nastavnih metoda i tehnika. U svakoj etapi nastavnog procesa nivo interpretacije treba prilagoditi recepcijskim i sazajnim mogućnostima učenika. Motivisanost učenika i funkcionalnost znanja može se ostvarivati metodom heurističkog razgovora i rada na tekstu, u kojem učenik vješto vođen od strane nastavnika otkriva svijet umjetničkog djela i vrednuje ga. Osim toga, na u okviru analitičko-sintetičke metode može otkriti motivsku i metričku autentičnost Lomparovog pjesničkog postupka i upotpuniti saznanja o poetici postmoderne, a problemska nastava doprinosi razvoju kritičkog mišljenja i dostizanju visokih nivoa čitalačke pismenosti.

Literatura

- Cerović, R. (2003). *Crnogorsko književno iskustvo*. Podgorica: DANU.
- Gerbran, A., Ševalije, Ž. (2004). *Rečnik simbola*. Novi Sad: Izdavačka kuća KIŠA.
- Epštejn, M. (1998). *Postmodernizam*. Beograd: Zepter Book Word.
- Flaker, A. (2011). *Period, stil, žanr*. Beograd: Službeni glasnik.
- Fridrih, H. (2003). *Struktura moderne lirike*. Novi Sad: Svetovi.
- Hačion, L. (1996). *Poetika postmodernizma*. Novi Sad: Svetovi.
- Lešić, Z. (2010). *Teorija književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Kompanjon, A. (2012). *Pet paradoksa modernosti*. Podgorica: Institut za crnogorski jezik i književnost.
- Lotman, J. M. (1976). *Struktura umetničkog teksta*. Beograd: Nolit.
- Marinković, S. (1995). *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Kreativni centar.
- Milosavljević, P. (2000). *Metodologija proučavanja književnosti*. Beograd: Trebnik.
- *Nastava orijentisana na učenje – za nastavnike usmjerene na postignuća* (2013). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Nikolić, M. (1998). *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- *Rečnik književnih termina* (1985), Beograd: Nolit.
- *Razvoj kritičkog mišljenja – RWCT* (2009). Zavod za školstvo/Pedagoški centar Crne Gore, Podgorica: Zavod za školstvo/Pedagoški centar Crne Gore.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.

METHODOLOGICAL APPROACH TO REVIEWING MLADEN LOMPAR'S *TRIPTYCHON FROM NATIONAL LIBRARY*

Abstract:

Teaching of Montenegrin Language and Literature enables students to get to know cultural and language heritage of humankind along with their own culture and language. There is a selection of text specially prepared for students' elaboration. Thus, they can broaden their knowledge about Montenegrin culture and tradition, and strengthen their personal and national identity. There is an open curriculum in every subject curriculum (around 10% of the total number of teaching hours). In addition to the said selection of works, students may chose other works that also reflect cultural and language characteristics of local community. *Triptychon from National Library* of Mladen Lompar represent a poetic work of postmodern Montenegrin literature where students are able to focus their attention to understand in a better way historiographic metafiction, intertextuality and citedness. Problem solving approach in teaching adds to more profound and intensive acquiring of knowledge. At the same time, correlative-integrative approach enables better adoption of the work both in regard to ability of expressions and improvement of reading competences. Non-traditional approach to poetry lets students to acquire literary and theoretical knowledge and construct their value system and criteria of aesthetic preference.

Key words: open part of subject curriculum, postmodern poetry, historiographic metafiction, intertextuality, problem teaching, correlative-integrative approach.

Negosava KLIMOVIĆ¹
Radomir BOŽOVIĆ²

PROBLEMI U UČENJU MATEMATIKE KOD UČENIKA ČIJE SU MOGUĆNOSTI NA DONJOJ GRANICI PROSJEČNIH INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI ILI S LAKŠIM SMETNJAMA

Rezime:

U ovom radu se govori o djeci čije su mogućnosti na donjoj granici prosječnih intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama, te njihovim mogućnostima i teškoćama pri učenju matematike. Za ovakvu djecu se ne pišu nikakvi IROP-i, niti podliježu određenoj „kategorizaciji“. Često promaknu pažnji pedagoga i psihologa. U radu su data neka uputstva i smjernice nastavnicima kako i na što da obrate pažnju pri radu s takvom djecom, te šta mogu da očekuju od njih.

Ključne riječi: Djeca čije su mogućnosti na donjoj granici prosječnih intelektualnih sposobnosti, lakše smetnje, granični slučajevi, matematika, IROP.

1. Uvod

Od početka razvoja inkluzivnog obrazovanja, donošenjem **Zakona o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama** 2004. godine, zatim kroz izmjene i dopune od 2010. i 2017. godine, usmjeravanje djece s posebnim obrazovnim potrebama kroz obrazovne programe obavlja se u skladu s ovim Zakonom. Djeca s posebnim obrazovnim potrebama u smislu ovog Zakona su djeca sa smetnjama u razvoju (tjelesnim, intelektualnim, senzornim, djeca s kombinovanim smetnjama i smetnjama iz spektra autizma) kao i djeca s poteškoćama u razvoju (govorno-jezičkim, poremećajima u ponašanju,

¹ Negosava Klimović, defektolog, zapošljena u JU Resursni centar „1. jun“ u Podgorici.

² Mr Radomir Božović, specijalista metodike matematike, zapošljen u JU OŠ „Radojica Perović“ u Podgorici kao nastavnik matematike.

teškim hroničnim oboljenjima i druge teškoće uzrokovane emocionalnim, socijalnim, jezičkim i kulturološkim preprekama). Sva ova djeca usmjeravaju se u odgovarajuće obrazovne programe od strane Komisije za usmjeravanje djece s posebnim obrazovnim potrebama. Dijete s posebnim obrazovnim potrebama upisuje se u odgovarajuću ustanovu s rješenjem o usmjeravanju. Znači, vaspitanje i obrazovanje, odnosno rehabilitacija i rehabilitacija djece je obavezna i počinje od momenta otkrivanja posebne obrazovne potrebe djeteta. Po upisu u ustanovu donosi se IROP kojim se postavljaju obrazovni i razvojni ciljevi i definišu metode njihovog ispunjavanja za svako dijete s posebnim obrazovnim potrebama.

A što je s djecom kod kojih je teško detektovati posebne obrazovne potrebe, potrebe koje su latentne prirode i dolaze do izražaja tek u procesu nastave, a naročito u nastavi matematike. To su djeca s umanjnim intelektualnim sposobnostima, čije su mogućnosti na donjoj granici intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama. Ponegdje u literaturi se koristi i termin, tzv. granični slučajevi. To su „ona djeca čije sposobnosti inteligencije iskazane testovima inteligencije pokazuju rezultate u okvirima donje granice očekivanih rezultata u odnosu na uzrast, pa čak i prosječne rezultate, ali koja nijesu efikasna u savladavanju zadataka naročito onih u okviru pedagoških zahtjeva u školi“ (S. Bojanin). Obuka čitanja, pisanja i ovladavanja matematičkim operacijama je znatno teža i sporija nego kod djece redovne populacije. Za ovu djecu posebno su teški početni razredi školovanja, kao i prelazak s razredne na predmetnu nastavu. U svakodnevnoj praksi u školama nailazimo na probleme s kojima se suočavaju ova djeca. Oni često budu nezapaženi od strane psihološko-pedagoške službe prilikom upisa u školu. A kada budu neuspješni, ponavljaju razred, pripisuje im se nerad. Uzroci njihovog neuspjeha najčešće se pripisuju neadekvatnoj podršci od strane porodice iz koje dolaze, te određenim kulturnim i socioekonomskim faktorima koje nameće sredina iz koje ta djeca potiču, odnosno okoline u kojoj žive i u kojoj se razvijaju. To su tzv. subkulturalni faktori. Riječ je o djeci i omladini koji zavređuju punu pedagošku pažnju kao i stručni interdisciplinarni pristup, te davanje meritornog odgovora na pitanje: kako najprimjerenije pomoći toj populaciji djece tokom obrazovanja i njihove integracije u život i rad? Treba naglasiti da su uzroci za neuspjeh u učenju kod djece čije su mogućnosti na donjoj granici intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama najčešće isprepleteni i traže veliki oprez u dijagnosticanju i zahtijevaju timski pristup (ljekar, pedagog, psiholog, socijalni radnik).

Prema nekim ranijim istraživanjima broj ovakve djece je između 3 i 5%, što uopšte nije zanemarljivo. U odjeljenju koje broji 25 do 30 učenika, obično bude jedno ovakvo dijete, rjeđe više od jednog.

Ovu djecu karakteriše najčešće oskudnost u širini znanja, oskudan fond riječi, naročito kod onih koji su se razvijali u primitivnoj i socijalno ugroženoj sredini. Verbalna komunikacija je lošija, intelektualno snalaženje takođe nije

na odgovarajućem nivou, a slabija je i sposobnost evaluacije dotadašnjeg iskustva. Kao rezultat toga djeca koja pripadaju ovoj kategoriji najvjerojatnije imaju ograničena socijalna iskustva i sporije usvajaju moralne norme u odnosu na prosječnu djecu. Kod njih je karakteristično to što je njihovo sintetičko-analitičko mišljenje znatno slabije razvijeno u odnosu na tipičnu djecu i obično dostižu nivo konkretnog ili funkcionalnog mišljenja, a ne i apstraktnog. Karakteristična je oskudnost pojmova i siromaštvo pismenog govora. Takođe, prisutna je slaba estetika, odsustvo detalja i duhovnog bogatstva. U većem broju slučajeva ova djeca su introvertna, inhibilna, emocionalno napeta, nesigurna, no karakteristično je da češće pohvaljivanje pozitivno djeluju. Šire instrukcije teže shvataju i neophodna su češća ponavljanja i njihovo konkretizovanje. Pri rješavanju problema koji traže dublji pristup, površni su i kolebljivi. Ovakva djeca zbog svoje neuspješnosti, specifičnih poteškoća u učenju, vremenom postaju depresivna, gube volju za učenjem ili postupno osjećaju otpor prema školi, a nekada i ponavljaju razred.

Međutim, ako se za ovu djecu osiguraju adekvatni uslovi u nastavnom procesu, adekvatna podrška i pomoć stručnog tima i veće angažovanje roditelja, kao i posebna pomoć nastavnika i njihovo razumijevanje, mogu se dobiti određeni rezultati s učenicima koji imaju ovakve teškoće u učenju. Ne treba zaboraviti da su ta djeca uočljivija u školskoj sredini, dok se u svakodnevnom životu ne razlikuju od djece s prosječnim sposobnostima.

2. Kako pomoći djeci čije su mogućnosti na donjoj granici prosječnih intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama u savlađivanju programa iz nastave matematike

Matematika kao nastavni predmet ima specifičnosti koje je razlikuju u odnosu na druge nastavne predmete. To se, prije svega, odnosi na apstraktnost nastavnih sadržaja, matematički jezik koji obuhvata primjenu matematičkih simbola, pojmova, formula i slično. Sve ovo predstavlja posebne poteškoće prilikom učenja matematike za učenike s graničnim sposobnostima, imajući u vidu njihove karakteristike.

Razvoj logičkog mišljenja kod djeteta uglavnom počinje od šeste ili sedme godine, pojavom misaonih operacija, pa se u ovom periodu kod djeteta mogu formirati neki jednostavniji matematički pojmovi poput: podjele skupa na klase, uređenje elemenata prema veličini, boji, masi.

Predmet proučavanja matematike su pojmovi, bilo da su to pojmovi u širem smislu (objekti, operacije i relacije), ili konkretni pojmovi u užem smislu, poput broja, trougla i sličnih. I jedni i drugi pojmovi su apstraktni, nastali transformacijom pojmova realnog svijeta dugom evolucijom, uz pomoć misaonih operacija apstrakcije i generalizacije. Transformacija je išla tako daleko da osnovnim matematičkim pojmovima poput broja, tačke, prave, ne odgovara ništa konkretno u realnom svijetu. Tako se dešava da većina odraslih,

koja je kroz svoje školovanje dugo učila matematiku, ne zna da matematika nije prirodna nauka. Ali, bez obzira na apstraktnost osnovnih matematičkih pojmova, postoje efikasne metode i pristupi da se oni djeci pojasne i približe, pri čemu su postupnost i vraćanje istim pojmovima više puta veoma značajni. Međutim, tada se od djeteta zahtijeva pojačana pažnja, povišena koncentracija, mogućnost apstrahovanja, generalizacije, analize i sinteze, tj. korišćenje misaonih operacija. Shvatanje i savlađivanje matematičkih pojmova zahtijeva apsolutnu tačnost koja se postiže samo putem apstraktnog mišljenja.

Švajcarska psihološkinja Barbel Inhelder (1913–1997), nakon proučavanja djece čije su mogućnosti na donjoj granici prosječnih intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama (ona ih je nazivala: djeca s graničnim intelektualnim smetnjama) zaključila je da ova djeca imaju teškoće s apstrakcijom, induktivnim i deduktivnim rasuđivanjem, kao i da im je potreban poseban napor da bi mogli da uopštavaju (generalizuju) pojmove. Još ako se ovome doda nedostatak pažnje i rasijanost onda se jasno nameće zaključak da će ovakva djeca imati dosta poteškoća pri učenju matematike. Brojevni i prostorni odnosi, te računске operacije su teško shvatljivi za ove učenike, jer su za shvatanje matematičkih pojmova i odnosa među njima potrebne određene misaone i kombinatorne sposobnosti. Praksa je pokazala da su ovakva djeca još u početnom periodu učenja matematike imala vrlo slabe rezultate, s tim što su njihova postignuća iz godine u godinu bila još slabija, bez obzira na trud koji su ulagala djeca, njihovi roditelji i nastavnici.

Zbog toga se nastava matematike s ovom djecom izvodi koristeći **princip očiglednosti**, mnogo duže nego s tipičnom djecom. Vrijeme očiglednog izvođenja ove nastave prilagođava se **individualnim** sposobnostima učenika i njihovom razvojnem tempu.

Nastava matematike ima veoma veliku korekciono-vaspitnu vrijednost kod ovih učenika. Naime, osposobljava ih da količinski i prostorno shvate svoju okolinu i da se praktično orijentišu u njoj. Posebna korektivna vrijednost ove nastave je što se kroz nju izvodi korekcija psihičkih funkcija: pažnja, posmatranje i mišljenje, razvijaju se kombinatorne sposobnosti i mašta, kao i smisao za tačnost.

Saznanje da je pred nama dijete s određenim intelektualnim smetnjama, iako bez kategorizacije, važno je iz dva razloga. Prvo, postavljanje odgovarajućih matematičkih ciljeva pred takvom djecom. Pravljenje neke vrste IROP-a, prilagođavanje nastave i testova djeci. Snižavanje kriterijuma za svaku ocjenu. I drugo, da se od nastavnika zahtijeva dodatno angažovanje u cilju što bolje socijalizacije i navikavanja takve djece na školski sistem i učenje, počevši od prvog razreda pa nadalje.

Pravilno i uspješno izvođenje nastave matematike kod ovih učenika uslovljeno je kvalitetnom pripremom. Naime, za njih bi nastavnik trebao da za svaki čas ima posebnu pripremu, prilagođenu njihovim mogućnostima. S

pažljivo odabranim pristupom, slikama, zadacima, pitanjima. Ali, nastavnik mora biti neupadljiv, da sama ta djeca, kao i ostala, ne bi stekla utisak da su oni različiti od ostale djece, jer to može dovesti do toga da takva djeca ili budu odbačena od grupe, ili se sama osjećaju odbačenima. Poseban pristup se najbolje može postići na časovima dopunske nastave, gdje se takvoj djeci može posvetiti više pažnje.

Pri izboru sadržaja iz matematike za ovu djecu vodi se računa o sposobnostima svakog učenika i o njihovim praktičnim potrebama. Uzima se samo ono što učenici mogu da savladaju i što za njih ima najveću praktičnu vrijednost.

Uopšte, ova djeca iz sadržaja nastave matematike mogu uspješno da savladaju:

- poznavanje prirodnih brojeva (ili restrikciju skupa \mathbb{N} do 1000), rjeđe cijelih brojeva. Cijeli brojevi su apstraktniji i nemaju čestu primjenu u svakodnevnom životu;
- računске operacije s prirodnim (cijelim) brojevima, s tim što se dijeljenje mnogo teže usvaja;
- osnovni pojmovi o razlomcima i računске operacije s razlomcima (najčešće istih imenilaca);
- pojam o decimalnim brojevima i računске operacije s njima;
- upoznavanje s osnovnim geometrijskim pojmovima: trougao, pravougaonik i kvadrat (sve ostalo na nivou prepoznavanja);
- pojam o površini i dimenzijama, te izračunavanje površina geometrijskih figura (samo osnovne formule u kombinaciji s prirodnim brojevima);
- osnovni pojmovi o tijelima i njihovim dimenzijama;
- izračunavanje zapremine primjenom kod najjednostavnijih tijela (kocka i kvadar) s prirodnim brojevima.

3. Obrada i raspored sadržaja nastave matematike

Sadržaje nastave matematike u prvih šest razreda ova djeca, na određenom nivou, uglavnom mogu da savladaju. Sadržaji se obrađuju po principu koncentričnih krugova i raspoređuje se na sljedeći način:

- a) brojevi od 1 do 10 sa sabiranjem i oduzimanjem usmeno, pa pismeno;
- b) brojevi od 10 do 20 sa sve četiri računске operacije usmeno, pa pismeno;
- c) brojevi od 20 do 100 sa sve četiri računске operacije usmeno i pismeno;
- d) brojevi od 100 do 1000 sa sve četiri računске operacije pismeno;
- e) brojevi preko 1000 i računске operacije s njima (za učenike koji to mogu) pismeno;
- f) osnovni geometrijski pojmovi: trougao, krug, kvadrat, pravougaonik. Akcenat je na prepoznavanju i crtanju geometrijskih oblika;
- g) računске operacije s razlomcima;
- h) računске operacije s decimalnim brojevima.

U VII, VIII i IX razredu osnovne škole gradivo je složenije i ova djeca ga slabije usvajaju. Osim osnovnih pojmova i formula, ne treba previše insistirati (osim ako djeci to nije preteško) na usvajanju racionalnih i iracionalnih brojeva, pojmova poput: stepena, korijena, složenijih jednačina i nejednačina, funkcija, sistema jednačina, svojstava geometrijskih figura i geometrijskih tijela. U starijim razredima, ako insistiramo na usvajanju tekućeg gradiva, postoji mogućnost da djeca zaborave ono što su naučila u mlađim razredima, a zbog složenosti pojmova ne nauče novo gradivo. Zato uvijek treba provjeravati i raditi na utvrđivanju gradiva iz mlađih razreda.

Posebnu pažnju potrebno je dati na obradi **mjera** i one se obrađuju još od prvog razreda. Rad s prvom deseticom, kao i prelaz preko prve desetice je ključan, jer obrada prve desetice ima poseban značaj za ovu djecu i služi kao osnova za dalje izvođenje nastave matematike.

Rad s brojevima preko 1000 izvodi se i razvija sa učenicima koji to mogu da postignu.

Iz geometrije, u radu s ovom djecom, daju se osnovni pojmovi o veličini, obliku, prostoru i položaju. Neke predstave o tome djeca stižu kroz igru, a neke kroz pripremljenu nastavu, na osnovu čega djeca stižu predstavu o osnovnim geometrijskim pojmovima.

Svi matematički zahtjevi za ovakvu djecu treba da budu minimalni, a svaki njihov napredak i tačan odgovor treba da bude pohvaljen i nagrađen. Ovo posljednje je veoma važno, jer osobe čije su mogućnosti na donjoj granici prosječnih intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama zbog svakodnevnog suočavanja s problemima koji prevazilaze njihove mogućnosti doživljavaju frustracije, gube sigurnost i samopoštovanje, pa u doba adolescencije pribjegavaju bježanju iz škole i skitnji.

Posebnu pažnju treba obratiti na pripremu pismenih provjera znanja, koje treba da budu u vidu izdiferenciranih testova u kojima su svi zadaci iz grupe lakih, i u kojima se traže samo osnovni pojmovi ili njihovo prepoznavanje. To su testovi s dva nivoa znanja, gdje se u lakšem testu može najviše dobiti trojka. Ovo je posebno pogodno u starijim razredima, kada nivo predviđenog gradiva prevazilazi mogućnosti ovih učenika. Diferencirani testovi neće doprinijeti da se ova djeca osjećaju izdvojenima niti da ih drugi tako posmatraju, već će samo biti u grupi s ostalom djecom kojima matematika slabije ide.

4. Didaktički oblici i načela kojima se osigurava uspješnost u nastavi matematike kod učenika čije su mogućnosti na donjoj granici prosječnih intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama

Veću aktivnost i motivaciju učenika u nastavi matematike moguće je sprovesti upotrebom određenih didaktičko metodičkih principa, kao i prilagođavanju određenih sadržaja mogućnostima pomenute djece. Priprema i prilagođavanje matematičkih sadržaja podrazumijeva razradu ključnih

matematičkih sadržaja koji se obrađuju, matematičke simbole i oznake, matematičke postupke i procedure koji se uvode ili koriste nastavnom jedinicom, i ishode znanja koje je moguće očekivati. Didaktička načela koja se primjenjuju da bi nastava matematike za djecu čije su mogućnosti na donjoj granici prosječnih intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama bila uspješna su:

1. Znanja moraju biti u skladu s mogućnostima dječijeg shvatanja i usvajanja;
2. Sadržaji se moraju zasnivati na iskustvu učenika;
3. Očiglednost;
4. Aktivnost i samostalnost;
5. Sistematičnost i postupnost;
6. Pristupačnost;
7. Svjesna aktivnost učenika;
8. Individualizacija;
9. Postojanost znanja;
10. Motivacija

Posebnu pažnju u nastavi matematike potrebno je dati na **individualizaciji**. Ako nastavnik poznaje sposobnosti i sklonosti svakog učenika moći će maksimalno da ih koristi kao pokretače za uspješan rad.

Nastavni sadržaji matematike moraju biti odabrani i sistematizovani u skladu s uzrastom i individualnim razvojem učenika i predstavljeni na razumljiv i zanimljiv način. Uspjeh nastave matematike kod ovih učenika bitno zavisi i od didaktičke sposobnosti edukatora. Nastavnik u procesu nastave matematike mora da zna koga vaspitava i obrazuje, koji je cilj njegovog rada, treba da definiše koje su individualne sposobnosti svakog djeteta, kojim predznanjima raspolaže prije usvajanja novog gradiva, koje vještine i iskustva ima učenik i slično. Neophodno je da nastavnik bude upoznat sa svim karakteristikama, osobenostima i načinom života učenika i na taj način će moći da upućuje učenike na usvajanje matematičkih sadržaja. Nastavnik treba da podstiče pozitivne i uklanja negativne navike učenika. Disciplina i red će biti prihvaćeni ukoliko nastavnik svakom učeniku pomogne da izrazi sebe i ukoliko su postignuti zadovoljavajući odnosi i radni uslovi. Takođe, učeniku je potrebno obezbijediti mjesto u učionici gdje će najmanje biti ometan nekim spoljnim faktorima, a u isto vrijeme dijete ne smije ometati pažnju ostalim učenicima. Potrebno je ukloniti iz učionice sve što je suvišno od materijala za čas matematike, ostaviti samo ono što je potrebno za taj čas.

Takođe, djeca čije su mogućnosti na donjoj granici prosječnih intelektualnih sposobnosti ili s lakšim smetnjama su spora u učenju. Upravo zbog toga neki autori ih definišu kao „spore učenike“, tako da nastavnik prilikom organizovanja nastave mora imati u vidu i ovu njihovu osobinu. Motivacija ovakve djece može se postići primjenom igara, „trikova“ i sl. Socijalna motivacija u nastavi

matematike kod ove djece naročito se postiže kroz **pohvale, takmičenje i saradnju**. Pohvala naročito motiviše kada se ukaže pred čitavim razredom. Kazne djeluju demotivišuće na ovu djecu, pa ih ne treba koristiti.

Kao jedan od oblika pomoći učenicima u savremenoj školi naglašavamo dopunsku nastavu. Dopunska nastava se organizuje za učenike kojima je potrebna dopunska pomoć u savlađivanju nastavnih sadržaja iz matematike. Nastavnik za dopunsku nastavu izrađuje program usklađen sa sposobnostima učenika. Tokom dopunske nastave pomaže pojedinom učeniku, priređuje serije individualnih zadataka kojima nastoji da učenik „korak po korak“ u skladu s nivoom svog znanja, tempom i ritmom rada dopunjuje i stiče nova saznanja. Na časovima dopunske nastave nastavnik može više pažnje da posveti svakom učeniku ponaosob, što je veoma značajno za ovu djecu.

Savremena nastava matematike za djecu podrazumijeva primjenu kompjutera, koji omogućava veću motivisanost za rad, razumijevanje, otkrivanje i usvajanje matematičkih pojmova, pojava i zakonitosti. Apstaktni matematički pojmovi djeci će biti mnogo bliži uz kompjuterski podržavan čas matematike. Kompjuterima bi trebalo omogućiti individualan pristup i sadržaj i programi moraju biti u skladu s individualnim sposobnostima svakog djeteta i s predviđenom nastavnom aktivnošću. Primjenom kompjutera u nastavi matematike utiče se kod učenika na razvoj pažnje, pamćenja, koordinacije, percepcije, i svih onih neuropsiholoških funkcija koje se nalaze u osnovi usvajanja matematičkih pojmova.

Prilikom ocjenjivanja nastavnik mora da utvrdi koliko je učenik usvojio i razumio u skladu sa svojim individualnim sposobnostima i mogućnostima. Takođe, mora da utvrdi koliko su ta stečena znanja funkcionalna.

5. Zaključak

Cilj treba da bude uspjeh, a ne ocjena. Zahtjevi prilikom ocjenjivanja treba da budu minimalni, a kriterijumi za svaku ocjenu sniženi, tako da prelaznu ocjenu može da dobije dijete s nivoa prepoznavanja pojmova i oblika. Osnovni zadatak nastavnika je da procijeni individualnosti svakog djeteta kako bi mu se postavili zadaci koje će on moći da ostvari i tako postigne uspjeh u odnosu na sebe.

Nastavnik mora biti oprezan u starijim razreda, posebno nakon šestog razreda, kada nivo gradiva prevazilazi mogućnosti ovih učenika. Tada se dešava da nastavnik pokušava da sprovede ciljeve iz gradiva starijih razreda, i da zapostavi ono što je naučeno u mlađim razredima. Zato nastavnik i u starijim razredima mora stalno da se vraća na gradivo iz prethodnih razreda, da ga stalno utvrđuje i eventualno nadograđuje, kako ga djeca ne bi zaboravila. To se najbolje može sprovesti na časovima dopunske nastave.

Ako djeca s umanjenim intelektualnim sposobnostima završe osnovnu školu, tako da umiju da primjenjuju računске operacije u skupu prirodnih brojeva

(ili s restrikcijom do 100 ili 1000), uz prepoznavanje osnovnih geometrijskih figura i njihovih osobina, možemo reći da smo ispunili cilj. Ova djeca će biti u stanju da koriste elementarna matematička znanja u svakodnevnom životu (račnaju s novcem, snalaze se kod mjerenja dužina, površina i zapremina, razumiju pojmove veći, manji i jednak, itd.), što će im biti od velike pomoći prilikom izučavanja pojedinih zanata ili drugih vještina u daljem životu i radu.

Literatura

– Dr S. Bojanin – *Neuropsihologija razvojnog doba i i opšti reedukativni metod*, ZUNS Beograd (1985)

– dr D. Đorđević – *Razvojna psihologija*, Dječije novine , Gornji Milanovac (1988)

– Savezno savjetovanje (zbornik radova) – *Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu*, Savez društava defektologa Hrvatske, Zagreb (2014)

– B. Inhelder, Ž. Pijaže – *Intelektualni razvoj djeteta*, ZUNS Beograd, (1988)

– Zakona o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama, Službeni list, avgust 2017.

MATHS LEARNING PROBLEMS OF STUDENTS WITH AVERAGE INTELECTUAL ABILITIES OR STUDENTS WITH MILD DISABILITIES

Abstract:

This paper deals with Maths learning problems of children with intellectual abilities below average or those with mild disabilities. They neither need IROPs nor any other categorization. They often have often escaped keen notice of pedagogues and psychologists. There are also useful recommendations for teachers and how to pay attention to such children and what to expect from such kids.

Key words: children with intellectual abilities below average, mild disabilities, borderline cases, Mathematics, IROP.

Mirjana POPOVIĆ¹

PROGRAMI RANE INTERVENCIJE U RESURSNOM CENTARU ZA DJECU I MLADE „PODGORICA” U PODGORICI

Rezime:

U osnovi namjere ovog rada jeste da ukaže na značaj uključenosti djece kojoj je potrebna podrška u programe rane intervencije. Rane godine života sadrže jedinstvenu mogućnost za uticaj na djetetov razvoj i to dugoročno. Programi rane intervencije imaju vitalnu ulogu u životima ne samo djece koja imaju potrebu za posebnom podrškom već i njihovih porodica. Putem ovakvih programa, porodice dobijaju širok raspon različitih usluga, nužnih za zadovoljavanje njihovih potreba, a sve to djeci kasnije olakšava uključivanje u društvenu zajednicu. Istovremeno, rad ima za cilj da ukaže na činjenicu da Resursni centar za djecu i mlade „Podgorica” u Podgorici od 2013. godine realizuje programe rane intervencije za djecu s tjelesnim smetnjama i smetnjama vida.

Ključne riječi: dijete, inkluzija, rana intervencija, resursni centar.

„Inkluzija nije predmet obrazovanja: to je način života. Inkluzija je odlazak u biblioteku, odlazak na bazen kada je toplo, odlazak na igralište u susjedstvu... Potrebno je samo prihvatiti da dijete sa posebnim potrebama može da ide u školu sa svojim vršnjacima iz susjedstva. Za moju kćerku Katherin, inkluzija je prilika da bude podstaknuta naučiti nove vještine. To je vrijeme učenja kako živjeti u svijetu bez posebnih potreba, u kojem će ona živjeti kao odrasla.“ (Brittan 1994, prema L. A. Power-deFur, F. P. Orelove, 1997, str.131)

O ranoj intervenciji

Najveći utjecaj na kvalitet života djece s posebnim potrebama može biti postignut u ranom djetinjstvu. Drugim riječima, što je ranija intervencija to je veći uticaj na djetetov dalji razvoj. Rano detinjstvo je najkritičnije i

¹ Mr Mirjana Popović, direktorica Resursnog centra za djecu i mlade „Podgorica“ u Podgorici

najosjetljivije razdoblje u djetetovom životu. Ovakvo razmišljanje ima za temelj mnoga naučna istraživanja koja pokazuju da je stimulacija u prvoj godini djetetovog života kritična za njegov kasniji jezički i kognitivni razvoj. Dakle, uredan rani razvoj djeteta je pretpostavka daljeg zdravog i produktivnog života odraslog. Zahvaljujući stručnoj podršci, djeca koja imaju potrebu za posebnom podrškom postaju mnogo sposobnija za učenje, njihovi roditelji kompetentniji za vaspitanje svoje djece i cijela porodica postaje bolje socijalno integrisana. Ovakav način rada u svijetu uglavnom stoji iza naziva „rana intervencija“. Rana intervencija počiva dakle na saznanju da rane godine života sadrže jedinstvenu mogućnost za uticaj na djetetov razvoj i to s dugoročnim uticajima. Programi rane intervencije imaju vitalnu ulogu u životima porodica djeca koja imaju potrebu za posebnom podrškom. Putem ovakvih programa, porodice dobijaju širok raspon različitih usluga, nužnih za zadovoljavanje njihovih potreba, a sve to djeci kasnije olakšava uključivanje u otvorenu sredinu.

Nijedno dijete ne bude isključeno iz individualizovanih mjera podrške u okruženju koje podržava socijalni razvoj u skladu s ciljem pune uključenosti. Zdravstvene ustanove treba da razmjenjuju informacije s predškolskim ustanovama u cilju dosljednog učenja i razvoja djece. Rana podrška predviđa intenzivan, fokusiran, specijalizovan rad s djetetom koji prati podrška u predškolskim ustanovama uz saradnju s resursnim centrima.

Rana intervencija temelji se na mogućnosti, da se u prvim godinama života, kada je razvoj intenzivan, kada je izražena tzv. plastičnost dječijeg mozga, kada razvojni podsticaji imaju veliku ulogu, djeluje s većim uspjehom na zapažene smetnje.

Kako je i poznato da je razvoj dinamičan proces u kome učestvuju i dijete i okolina, utičući jedno na drugo, te zajedno napreduju u određenom smjeru. Stoga je osim razvojnih podsticaja usmjerenih djetetu, važno edukovati i roditelje, te im pružiti potrebnu psihosocijalnu podršku.

Očekivani rezultati, odnosno pozitivni rezultati rane intervencije mogu se odnositi na samo dijete, roditelje, širu porodicu, ali i društvo u cjelini.

Težište rane intervencije su roditelji i dijete kao i cjelokupna porodica. Programom rane intervencije želi se kroz holistički podsticaj, podršku i praćenje djece sa smetnjama u razvoju, u saradnji s njihovim roditeljima i drugim uključenim osobama od najranijeg mogućeg momenta, da bi se što bolje djelovalo protiv smetnji u razvoju koje prijete djetetu. Iskoristili razvojni potencijali djeteta i probuditi moć samooblikovanja, umanjiti ili otkloniti postojeće smetnje i podsticati izgradnju kompenzacijskih sposobnosti. Roditelji postaći i osposobiti da podrže razvoj svog djeteta u okviru porodičnog vaspitanja i podržati ih u donošenju drugih odluka o razvoju. Izgraditi vezu između roditelja i djeteta koja će podsticajno djelovati na razvoj djeteta (pomoć u prihvatanju, staviti do znanja njihovu odgovornost za dijete te kako bi ih učinilo jačima,

dijete integrisalo u porodični sistem i pripremiolo za integraciju u društvo (između ostalog u vrtić). Roditeljima pružiti pomoć kroz savjetovanje u donošenju odluka o vaspitanju, u odabiru odgovarajućih ustanova za boravak djeteta i drugih ustanova za intervenciju, podsticaj i savjetovanje, navikavanje roditelja na kratki predah od svakodnevnih obaveza u cilju najboljeg interesa za dijete. Zatim ojačati potencijal porodice za samopomoć koordinaciji svih članova porodice i ustanove uključene u rad s djetetom radi osiguranja efikasnosti mjera, povećanja njihove djelotvornosti uz vođenje računa o opterećenosti porodice.

Da bi sva djeca razvila svoje potencijale neophodno je, dakle, postaviti dobre rane osnove.

Glavni cilj je osnažiti i pružiti adekvatnu podršku porodici djece sa smetnjama u razvoju od samog rođenja do perioda aktivnog uključivanja djeteta u redovan obrazovni sistem.

Specifični ciljevi su: podrška djetetu u cilju unapređenja psihosocijalnog, emotivnog, motoričkog razvoja, jačanje roditeljskih i porodičnih kapaciteta za napredak djeteta.

Program rane intervencije ima za cilj:

- da pomogne svestranom razvoju funkcije i sposobnosti organizma u uklanjanju ili ublažavanju smetnji koje se javljaju kod djece sa tjelesnim i kombinovanim smetnjama;
- da omogući bolju razmjenu materije u organizmu;
- da zadovolji prirodne, biološke i psihološke potrebe djeteta za kretanjem i igrom stvarajući optimalne uslove za rast i razvoj;
- da pomoću određenih stimulativnih, reedukacionih i aktivnih psihomotornih vježbi pomogne rehabilitaciju djece sa tjelesnim i kombinovanim smetnjama;
- da razvije grubu i finu motoriku i doprinese opštem razvoju djeteta;
- da utiče na opšti senzomotorni razvoj;
- da kod djece razvije higijenske navike;
- da doprinese fizičkoj i psihičkoj relaksaciji djece;
- da uz određenu motornu aktivnost pomogne razvoju govora;
- da utiče na razvoj osnovnih kognitivnih funkcija;
- da razvija vizuelnu percepciju i prostornu orijentaciju;
- da razvije finu motoriku ruku i prstiju preko taktilno-kinestetičke aktivnosti.

Odnosno sprovođenje programa rane intervencije ima: terapijsku i preventivnu ulogu, kao i ublažavanje/otklanjanje nefunkcionalnih oblika djetetovih ponašanja.

Rana intervencija u Crnoj Gori – Resursni centar za djecu i mlade Podgorica u „Podgorici”

Uloga profesionalaca zaposlenih u resurnom centru ogleda se u pružanju podrške djeci sa smetnjama u razvoju u redovnom obrazovanju; kroz obilazak redovnih škola u cilju pružanja savjetodavno instruktivne podrške; rad u programu rane intervencije; kroz individualni rad sa djecom; kroz definisanje instrukcija za rad nastavnika, kroz preporuke za rad stručnih službi; kroz definisanje uputstava roditeljima za rad s djecom; kroz izvođenje obuka putem akreditovanih programa u Zavodu za školstvo. Resursni centar za djecu i mlade Podgorica jeste istinski resurs procesu razvoja i implementacije inkluzije kao vrijednosti i inkluzije kao prakse u Crnoj Gori. Pored navedenog resursni centar takođe: razvija partnerstvo s lokalnom zajednicom u cilju sprovođenja kvalitativne i opsežnije edukacije, rad na povećanju broja djece sa senzornim, tjelesnim i kombinovanim smetnjama u redovnom sistemu vaspitanja i obrazovanja; rad na inovacijama i njihovoj primjeni iz oblasti inkluzivne politike i prakse; nastaviti s permanentnim usavršavanjem zaposlenih u oblasti razvoja inkluzivne politike i prakse; organizovati učešće kadra u radu mobilnih službi.

U avgustu 2013. godine usvojeni su na Nacionalnom savjetu za obrazovanje sljedeći programi Resursnog centra za djecu i mlade „Podgorica”: Program Rana intervencija za djecu s tjelesnim, kombinovanim smetnjama (dvije ili više smetnji od kojih je dominantna tjelesna smetnja) i teškim hroničnim oboljenjima od 0 do 4 godine i Program Rana intervencija za djecu sa smetnjama vida od 0 do 6 godina.

Od početka primjene programa rane intervencije u resursnom centru bilježi se permanentni trend rasta broja djece uključene u individualne tretmane u okviru navedenih programa.

Tabela br.1: *Rast broja djece na individualnim tretmanima u Resursnom centru za djecu i mlade „Podgorica” u Podgorici*

Školska godina	Broj djece uključene u individualne tretmane
2013/14	5 djece
2014/15	9 djece
2015/16	14 djece
2016/17	30 djece
2017/18	36 djece

Individualne tretmane pruža Tim za ranu intervenciju koji je sastavljen od stručnjaka sljedećih profila: defektolozi (somatopedi i tiflolozi), logopedi, fizioterapeuti, psiholog, pedagog i socijalni radnik.

Međutim, rad u okviru programa rane intervencije ne iscrpljuje se samo u okviru individualnih tretmana rada sa djetetom. Rad u okviru programa rane intervencije podrazumjeva i rad s roditeljima odnosno s porodicom u cjelini jer se na taj način pruža puna podrška roditeljima u cilju informisanja, suočavanja i prihvatanja djetetovih poteškoća, uspostavljaju se bliži odnosi na realaciji roditelj djeteta u cilju uspostavljanja uravnoteženog emocionalnog odnosa, sprečava se neinformisanost roditelja o značajnim informacijama odnosno roditelj od stručnjaka dobija sve relevantne informacije koje se odnose na razvoj djeteta i način stimulacije njegovih potencijala. Programi rane intervencije iniciraju u radu s porodicom podjelu uloga u okviru porodice (uključivanje svih članova porodice), zajedničko rješavanje problema, smanjenje pritiska na porodicu u smislu pronalaženja adekvatnih servisa podrške za djeteta kao što su vrtić, socijalna pomoć, drugi razvojno-podsticajni programi.

Posmatrajući ukupan društveni kontekst i društveni značaj programi rane intervencije promovišu svijest članova društva o potrebi i značaju rane stimulacije koja djetetu i njegovoj porodici nudi različite mogućnosti za samostalan život u budućnosti.

Literatura

- Delor, Ž. (1996): *Obrazovanje skrivena riznica*, UNESCO, Beograd.
- (Brittan 1994, prema L.A.Power-deFur, F.P.Orellove, 1997, str.131)
- Šporer, Ž. (2004), *Koncept društvene isključenosti*, Društvena istraživanja, Zagreb.
- Mitić, M. (ur.) (2011). *Deca sa smetnjama u razvoju – potrebe i podrška*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- R Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z. & Joković Oreb, I. (2009). *Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 1, 1-14.
- Kosić, V. (2005) „Odgoj, obitelj, škola“, Rijeka.
- UN (1948) *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations.
- UN (1966) *Convention on Economic, Social and Cultural Rights*. United Nations.
- UN (1991) *Convention on the Rights of the Child*. New York, United Nations
- UN (1994) *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disability*. New York, United Nations.
- UN *Convention on the Rights of the Child* (1990).

- UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006).
- UNESCO (1991) Education for all I, II & III. Jomtien, Thailand
- World Conference on Education for all.
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris.
- UNESCO (2000) The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective
- Commitments.
- UNESCO (2001) Final Report of the Second meeting of the working group on Education for All. Paris.
- UNICEF (2000) Education for All-No Excuses. New York.

**EARLY INTERVENTION PROGRAMS OF THE RESOURCE
CENTER FOR CHILDREN AND YOUTH
„PODGORICA“ IN PODGORICA**

Abstract:

The essence of this paper is to point out the importance of involvement of children who need support in early intervention programs. The early childhood gives a unique opportunity to influence a child's development in the long run. The early intervention programs have a vital role in lives of both children who need special support and also support to their families. These programs provide families with a wide range of different services necessary to satisfy their needs. Such activities facilitate social inclusion of children. This paper attempts to emphasize the fact that the Resource Centre for Children and Youth "Podgorica" in Podgorica has been implementing the early intervention programs for children with physical disabilities and visual impairment since 2013.

Key words: child, inclusion, early intervention, resource centre.

Milica KUKALJ-MIKETIĆ¹

KORELACIJA SADRŽAJA LIKOVNE KULTURE I EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU

Rezime:

Na razvoj likovnog izraza djeteta utiču istovremeni procesi sazrijevanja i učenja koji se ispostavljaju u razvoju psihomotorike, sticanju znanja o okolini te razvoju sposobnosti.

Likovno vaspitanje obuhvata „proces vaspitanja putem sadržaja likovne umjetnosti od organizovanog sistema škole preko roditeljskog doma do djelovanja društvene sredine“ (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 434). Što znači da likovno vaspitanje obuhvata programske sadržaje i vannastavni rad. Nastava likovne kulture je ta koja ima zadatak da kod učenika razvija osjećaj za lijepo, da prepoznaju ljepotu, da je dožive i stvore.

Jedan od načina da utičemo na razvoj dječijeg stvaralaštva jeste i motivisanje učenika da u prirodnim ljepotama i vrijednostima upotrijebi svoj stvaralački potencijal. Taj proces ne smije biti stihijski, od slučaja do slučaja, nametnut, već usklađen s humanističkim opredjeljenjima našeg društva. Veoma je važno angažovanje učenika da posjete izložbe, prirodne lokalitete, tribine, ekskurzije i sl. , gdje mogu da se informišu o aktuelnim problemima degradacije životne sredine, vazduha, vode, zemlje, ugroženosti životnog svijeta i čovjeka. Razvojem interesa za likovno stvaralaštvo kod učenika se stvara i potreba za likovnim doživljajem svijeta i pojava oko sebe.

Dugo vremena su samouki umjetnici iz naroda radili upotrebne predmete, stvarali umjetnička djela izražavajući opšteljudsku težnju za dobrim i lijepim. Prirodno je što se sa čovjekom mijenjao i razvijao i umjetnički izraz, pa tako i svijest o prirodi koja nas okružuje. Masovnom primjenom računara i informacionih tehnologija u svim oblastima života i rada, i savremena likovna pedagogija se mijenja, u rad se uvode nove metode i proširuju se pogledi na ulogu likovnog vaspitanja u školi, kao i na ekološko vaspitanje i obrazovanje.

Likovne aktivnosti omogućuju učenicima da se likovno izražavaju kroz različite vrste stvaralaštva, motivišu za bolji rad i za funkcionalno usvajanje znanja, vještina i navika. Teme za likovno stvaranje nije teško odabrati zahvaljujući prirodnim ljepotama koje nas okružuju, kao i za sticanje znanja iz ekologije.

¹ Mr Milica Kukalj Miketić, nastavnik-mentor razredne nastave u OŠ „Polica“, Berane

Nastava likovne kulture samo je uvod u jedan stvaralački proces koji treba gajiti cijelog života i tako doprinijeti unapređenju ekološke svijesti generacijama koje dolaze.

Ključne riječi: stvaralaštvo, motivacija, nastava, životna sredina, korelacija, likovna kultura, vaspitanje, učenje, prirodne ljepote, ekologija.

Uvod

Najviši izraz ljudskog stvaralaštva je zapravo kultura, nezavisno od uloge koja joj je pripadala u pojedinim vremenima i prostorima.

Sve veliko i značajno što je čovjek u toku svog kulturnog razvoja postigao, stvorio je savlađujući prirodu. Samo tačno poznavanje predmeta, promjena u prirodi i njenih zakonitosti omogućuje dalji opstanak i napredak čovječanstva.

Kultura (lat. *cultus* – obrađivanje zemlje, njega, gajenje) najviši je izraz ljudskog stvaralaštva.

„Prava umjetnost ostaje za vječnost“ (Betoven)

Ljepota prirode kao nešto iskonsko u čovjeku izaziva pozitivne vibracije. Ono što znamo je to da je umjetnost prevashodno unutrašnji svijet umjetničkog bića drugačije doživljavan i shvatan. Slobodno možemo reći da se precizna definicija umjetnosti ne može dati.

Umjetnost (arts; art; kunts; iskustvo) „specifična je ljudska djelatnost, odnosno proizvod te djelatnosti (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 475).

Od kreativnosti nastavnika u velikoj mjeri zavisi i kreativnost učenika. Posljednjih decenija kod nas je primjetan napredak u oblasti likovnog vaspitanja, što se može vidjeti iz brojnih dječijih izložbi, kao i pojačanog interesa za problem likovnog vaspitanja.

Samo svestrano razvijen čovjek može potpuno da doživljava svijet u njegovom materijalnom i duhovnom vidu, ali isto tako može najbolje da utiče na njegovo mijenjanje.

Društvo je zainteresovano da ostvari aktivne i stvaralačke ličnosti koje će da ga izgrađuju i brane. U takvom društvu i uloga umjetnosti, likovne kulture raste, pa tako utiče na svestrani razvitak zajednice, a to omogućava svakom pojedincu da se razvija kao potpuna ličnost i čuva prirodu u kojoj živi, a tako i čovječanstvo.

Vaspitno-obrazovni rad u nastavi likovne kulture u prvom i drugom ciklusu

U širem smislu likovna kultura označava dostignuće jednog naroda u oblasti likovne umjetnosti, a u užem smislu podrazumijeva takav način života u kome se vrijedni likovni sadržaji koriste za kvalitetniji i bolji život pojedinca, ali i za kvalitetniji život cijele zajednice. Sadržaj likovne kulture koncipiran je tako da djeca međusobno povezuju pojave iz likovne umjetnosti (iz likovne teorije, likovne tehnologije), a istovremeno ih povezuju s pojmovima iz drugih predmetnih oblasti. To znači da omogućava svakom pojedincu da koristi velike kulturne i humane vrijednosti sadržane u umjetničkim djelima prošlosti i sadašnjosti, pa tako doprinosi i njegovom pravilnom razvoju.

U savremenoj školskoj praksi likovna kultura predstavlja proces razvijanja sposobnosti učenika u pravcu obogaćivanja osjetljivosti, naročito za likovne pojave, kao i osposobljivanje da u organizovanju životne sredine primijene likovna estetska mjerila. U nastavi se likovna kultura oslanja na vizuelni i likovni jezik koji učenici usvajaju kroz sopstveni likovni doživljaj. Pa tako obogaćuje pojmovni fond djeteta uz pretpostavku da se intelekt i emocije prožimaju. Da bismo pravilno shvatali potrebu i uticaj likovne kulture, moramo razviti inteligenciju i potrebu za kulturno-estetskim mišljenjem u vaspitanju i obrazovanju učenika u prvom i drugom ciklusu.

Koncepcija ovog predmeta ne obuhvata samo obrazovne već i u znatnoj mjeri vaspitne zadatke, jer je i sama likovna kultura u svojoj suštini kultivisanje opažajnih, doživljajnih i stvaralačkih sposobnosti.

Likovna kultura ima višestruki značaj i prije svega doprinosi estetskom vaspitanju ličnosti i time omogućava ostvarivanje ciljeva našeg vaspitanja i razvija učenikovo stvaralačko mišljenje i djelovanje u skladu s humanističkim opredeljenjem društva i karakterom ovog nastavnog predmeta.

Mnoge istine o svijetu i životu umjetnički izražene su čovjeku i potpunije nego objašnjenje zakonima pojedinih nauka. Sve nove pojave u vremenu neprekidnih usavršavanja na nivou svake ljudske aktivnosti zanimanja, traže rješenje i u likovno-pedagoškom radu s djecom. To traži od nas da poklonimo više pažnje vizuelnom vaspitanju i obrazovanju budućih građana, da se kroz likovno-estetsku komunikaciju tumači svijet koji nas okružuje i razvijanje ljubavi prema njemu. Likovna kultura značajna je i po tome što kultiviše čovjeka, a posebno što mu razvija stvaralačke sposobnosti i sposobnosti oblikovanja koje su neophodne za razvitak svakog društva. Preko crteža možemo upoznati dječji unutrašnji svijet i psihičke aktivnosti, pa tako odgovarajućim pedagoškim mjerama možemo da utičemo na njihov psihički život i razvoj.

Cilj nastave likovne kulture u sebi sadrži zahtjev da se svako dijete dovede u situaciju da upotrijebi svoj stvaralački potencijal. Pažnja se posebno usmjerava na razvijanje pojedinih nivoa stvaralačke produkcije. Osnovni cilj joj je da budućim građanima omogući takav život koji će im donijeti maksimum sreće, životnog zadovoljstva, radnog elana i da prema svojim sposobnostima najviše doprinese zajednici. Ako bi se sa šireg aspekta posmatrao značaj likovne kulture, onda bi se moglo govoriti i o njenom povratnom dejstvu na samo na umjetničko stvaranje, već na razvijanje likovne umjetnosti jednog naroda, kao i njihove kulture.

Razvoj likovne sposobnosti djece i očuvanje životne sredine

Pokretači dječijeg likovnog stvaranja su unutrašnje psihofizičke funkcije i stimulativni uticaj sredine. Interes za dječije likovno izražavanje potiče od Koraro Ričija, italijanskog historičara umjetnosti, koji je prvi napisao knjigu o dječijim likovnim radovima. Poslije njega Georg Keršenštajner koji je 1905.

godine napisao knjigu o razvoju dječjeg likovnog izražavanja. Dijete se u likovnom stvaranju izražava mnogo spontanije i prirodnije nego bilo kojim drugim sredstvom izražavanja.

	PAŽNJA	MOTORIKA	MAŠTA	PAMĆENJE	MOTIVACIJA	ZAPAŽANJE	EMOCIJA	MIŠLJENJE
Predškolsko dijete								
Prvi razred								
Drugi razred								
Treći razred								
Viši razred osnovne škole								

Mašta djece u nižim razredima osnovne škole u blagom je opadanju, kao i motivacija i emocije. Zato se kod djece povećava sposobnost pamćenja, sposobnost preciznog i usmjerenog zapažanja i motoričke sposobnosti, što se odražava i na likovno izražavanje. Jako je bitno istaći da se u tom periodu kod djece uočavaju velike individualne razlike. Većina djece u tom periodu realistički se izražava, ali neka djeca su još uvijek u simboličkom prikazivanju predmeta. Mada postoje djeca koja su intelektualno razvijena, ali su zanemarena u likovnoj kulturi.

Dijete prilikom crtanja, oblikovanja glinom, sekanjem makazicama, lepljenjem i sl. , a sve to prilikom igranja, često oslobađa svoju unutrašnju napetost i u likovnom stvaranju angažuje sve svoje sposobnosti mišljenja, pamćenja i emocionalno boji svoje predstave. Svaki dječiji likovni rad je stvaranje i predstavlja njegov način komunikacije sa, prije svega, samim sobom, pa onda s drugima i svijetom koji ga okružuje. U kreativnom procesu djeci ne treba davati gotove uzore i ne treba nametati svoja likovna rješenja, nego sami da uočavaju korelaciju između ekološkog vaspitanja i obrazovanja i likovne kulture u prvom i drugom ciklusu.

Što su djeca mlađa na njihov likovni izraz manje utiče sredina, što može biti dobro za razvijanje pravilne svijesti o očuvanju životnog staništa. U starijim razredima od pojedine djece možemo očekivati da se s većim zanimanjem bave npr. motivom očuvanja prirodnih ljepota, nacionalnog bogastva i sl. Njihovi likovni izrazi su još uvijek na nivou konkretnih, pojednostavljenih prikaza, ali je

povećan interes za određene likovne probleme, pa samim tim i pozitivan uticaj na ekološko vaspitanje i obrazovanje. Vaspitanje i obrazovanje učenika za zaštitu životne sredine ne može se svoditi samo na programske sadržaje i nastavni proces u školi, nego treba da se proširi na sve organizovane i neorganizovane oblike vannastavnih aktivnosti. Priroda je sve što nas okružuje, pa samim tim izvor života i kao takva se mora čuvati. Da bi se to postiglo ne smije se remetiti njena ravnoteža, samoprodukcija i biološka raznovrsnost. Danas je već svima jasno da je priroda nepobjediva, pa je sa svih aspekata dobro proučiti i prilagođavati se njenim zakonitostima i što više i bolje s prirodom saradivati radi sopstvenog interesa. Čovjekova okolina ili životna sredina predstavlja sve ono s čime je direktno ili indirektno povezana čovjekova životna i proizvedena aktivnost. Čovjek mijenja prirodno okruženje i to često tako što narušava prirodnu okolinu. Čovjek izgrađujući svoj svijet, ne kida vezu s prirodom, već je samo ostvaruje u drugim oblicima i na drugi način. Ukratko, u odnosima s prirodom čovjek realizuje svoju prirodnost i formira sebe kao biće koje nije svodivo samo na prirodno biće. On je sposoban svojom djelatnošću izmijeniti prirodne veze u kojima su se našli predmeti prirode, oslanjajući se pri tome na zakonitosti koje vladaju u prirodi.

Treba nastojati da učenici o prirodi što više nauče iz prirode. Tako razvijaju ekološku svijest kroz njima bliska i uočljiva prirodna dešavanja.

Opšti pojam korelacije

Rezultati rada na jednom vaspitnom području olakšavaju rad na drugom polju, pa se u ovoj međusobnoj povezanosti i ogleđa svestranosti pedagoškog rada. Korelacija nastave znači takav oblik organizacije nastave, odnosno nastavne građe u kome se međusobno povezuju srodni nastavni predmeti ili njihovi djelovi pri čemu svaki predmet zadržava svoj sistem, ne gubi svoju samostalnost.

Korelacija (lat: correlatin – srodnost, međusobna zavisnost), funkcionalno povezivanje svih elemenata nastavnog procesa u usklađenu jedinstvenu cjelinu. Naziv vodi porijeklo od G. K. Bartha. Korelacija u slučaju likovne kulture znači povezanost s drugim oblastima estetskog vaspitanja i s drugim vaspitnim područjima, odnosno nastavnim predmetima. Nastavne aktivnosti treba da se prežimaju, pretaču i dopunjuju kako bi jedan isti problem bio sagledan sa više aspekata i tako doprinio razvijanju naučnog mišljenja, razumjevanju teorijskih znanja i njihovoj praktičnoj primjeni. Svaki nastavni predmet treba da unosi estetske elemente u proces vaspitnog rada, kako bi ga učinio boljim, bogatijim, a s druge strane, likovna kultura pretpostavlja iskustvo i iz drugih nastavnih predmeta, odn. njegovo prisustvo i time doprinosi i razvijanju intelektualnih, moralnih i tehničkih sposobnosti učenika.

Svaki nastavni predmet njeguje crtež kao sredstvo potpunijeg saznanja i upoznavanja nastavne građe, i njegova svrha treba da je jasna, kako nastavniku, tako i učeniku. Crtež ne treba da deluje na likovno osjećanje učenika.

U savremenoj nastavi akcenat se stavlja na njegovanje kreativnosti i stvaralaštva. Zato učenike treba podstaci da najjednostavnijim postupcima razvijaju maštu, iznalaze nova rješenja i uljepšavaju ambijent u kome žive. Likovna kultura je takav nastavni predmet koji u velikoj mjeri omogućava korelaciju rada s drugim nastavnim predmetima i na taj način postaje zvaničan vaspitni faktor u obrazovanju cjelovite ličnosti, što doprinosi razvoju zdravog društva i zdrave sredine.

Korelacijom sadržaja likovne kulture i ekološkog vaspitanja i obrazovanja, učenicima približavamo umjetničke vrijednosti i razvijamo ekološko ponašanje učenika. Slika, skupljanje biljaka, pravljenje plakata, pravljenje predmeta od recikliranog materijala i sl. , pospješuju dječiju maštu i upućuje sagledavanje ekologije iz novog ugla i tako učenici dok crtaju, prave određene nastavne sadržaje ujedno produbljuju saznanja o istom.

Cilj i zadaci ekološkog vaspitanja i obrazovanja

Vaspitni ideal, cilj i zadaci vaspitanja uopšte proizilaze iz konkretnih društvenih, ekonomskih, političkih, socijalnih i opštekulturnih prilika i odnosa. Oni su tokom vremena izloženi promjenama.

Kao krajnji domet koji treba dostići u ekološkom vaspitanju i obrazovanju jesu: znanja, svijest, navike i ekološki poželjno ponašanje učenika. Time cilj ekološkog vaspitanja obuhvata racionalnu emocionalnu i voljnu sferu ličnosti učenika. Ciljevi vaspitanja i obrazovanja za zaštitu i unapređivanje životne sredine svode se na to da se učenicima u skladu s društvenim zahtjevima i dostignućima savremene nauke i prakse, obezbijedi sticanje osnovnih znanja o stanju čovjekove životne sredine i procjenama koji je ugrožavaju; da se razvijaju navike o pravilnom i kulturnom odnosu prema objektima prirode; da se učenici aktivno uključe u rješavanje praktičnih problema na zaštitu i unapređivanju životne sredine.

Opšti zadaci ekološkog vaspitanja su neodređeni, preopširni, deklarativni, nepotpuni sa previše uopštenim kategorijama. Postoji protivrječnost između onoga što je definisao nastavnim planom i programom, kao zvaničnim dokumentom i onog što se nudi u pojedinim dokumentima. Analizom pedagoške teorije došli smo do sljedećih zadataka ekološkog vaspitanja i obrazovanja:

1. razvijanje sposobnosti percepcije životne sredine,
2. usvajanje sistema ekoloških znanja,
3. izgrađivanje vrednosti ekološkog sistema,
4. formiranje ekoloških navika i
5. ovladavanje ekološkom kulturom.

Ekološko vaspitanje i obrazovanje učenika provodi se u okviru sljedećih postupaka:

- kao vaspitni princip svih nastavnih predmeta,
- kao poseban ekološki sadržaj u predmetima Priroda i društvo, Poznavanje prirode, Poznavanje društva, Likovna kultura. . . ,

- kao poseban program vannastavnihoblika rada škole (društveno koristan rad škole, rad odeljenske zajednice, rad u slobodnim aktivnostima učenika, rad u kulturnoj i javnoj djelatnosti škole).

Pravilan odnos prema prirodi ostvaruje se navikavanjem učenika da ne kidaju lišće, grančice, cvjetove, da ne urezuju imena po drveću. Učenike je potrebno navikavati da podižnu zelenilo i njeguju biljke, da brinu o svojoj okolini, da je ne zagađuju i sl.

U realizaciji programa ekološkog vaspitanja i obrazovanja, polazi se od konkretne životne sredine u kojoj učenici žive. Tako učenici sami dolaze do zaključka o potrebi pokretanja određenih akcija i unapređivanju životne sredine.

Uređeni prostor za ljepši život i ekološka orijentacija učenika na časovima likovne kulture

Ambijent kroz koji dijete prolazi i koji koristi značajno utiče na raspoložene, zanose, ekološko ponašanje i on postaje pravi tek onda ako je ispunjen elementima iz opšte kulture. Sprovedenjem raznih akcija u saradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom učenici uređuju javni prostor, pa tako i proširuju ekološka saznanja. Pojedinačna zaštita bilo kog prostora nije moguća, jer je njegova zaštita jednako vrijedna i za sve druge prostore koji mogu biti ugroženi vazduhom, vodom, životnim namirnicama i drugim. U borbi za takvu svijest važnu ulogu imaju i treba da ostvaruju svi faktori škole i društvene sredine. Potencira se nedjeljivost prostora životne sredine i zajednička potreba i odgovornost za njeno očuvanje kao zajedničke potrebe.

Učenik, ako na njega djeluje pozitivno ili negativno određen sklop faktora, svoje (ne)zadovoljstvo životnom sredinom izraziti najlakše preko emotivne strane svoje ličnosti, bez obzira o kom aspektu životne sredine se radi. Može se pretpostaviti da učenici s negativnim stavovima i potencijalni ugroživači vrijednosti životne sredine. Pozitivan odnos visokog procenta učenika prema sopstvenom učešću u zaštiti životne sredine nudi najmanje dva ohrabrujuća zaključka. Prvi, mlade generacije su svjesne značaja očuvanja životne sredine i da su adekvatno tome obučeni da je i sami čuvaju. Drugi, oni su motivisani za pozitivan odnos prema nastavnim obavezama, tj. spremni su da nastavne sadržaje iz oblasti ekološke problematike uspješno savlađuju.

Učenici prilikom likovnog izražavanja čija je tema ekologija imaju punu slobodu izraza i najbolje je željenu sliku dočarati u većem formatu, pa je plakat idealan za to. Plakati su umjetnički oblikovane informacije koje rade likovni umjetnici(učenici), velikog formata, najčešće na papiru kojim se informacije prenose putem slike i znaka s malo teksta koji je jasan i pregledan (u službi oglasa i obavještenja). Tako da saznanja o ekološkom vaspitanju i obrazovanju, na časovima likovne kulture u prvom i drugom ciklusu, putem plakata možemo razviti pozitivan stav i produbiti shvatanja o značaju očuvanja životne sredine. Mali stvaraoci, učenici, čuvaju sve što je priroda dala i utiču putem plakata na

druge i na njihov razvoj ekološke svijesti. Plakat je preporučljivo postavljati na prometnim mjestima, gdje ga može uočiti veliki broj ljudi. Izrada ekološkog plakata kao grupni rad na časovima likovne kulture ima poseban značaj. Ne samo što se troši manje materijala, nego se otkrivaju nove mogućnosti likovnog izraza, a razvojni podsticaj za učenike postaje bogatiji.

Na osnovu dječjih crteža možemo i upoznati malog „umjetnika“, njegovu ličnost i stepen intelektualnog razvoja. Većina djece uživa i s oduševljenjem prilazi umjetničkim aktivnostima, a učitelji podstiču i koriste taj entuzijazam kao važan elemenat u razvoju deteta. Potrebne i željene promjene u odnosu prema čovjekovoj sredini moguće je izvršiti samo kompleksnim pristupom, pri čemu ekološko djelovanje i ekološka svijest imaju značajan udio. Stvoreni uspjeh u očuvanju kvaliteta čovjekove sredine zavisi u značajnoj mjeri i od ekološke svijesti, ekološkog vaspitanja i obrazovanja bez kojih nema društvenih efekata.

Ako su učenici pod uticajem povoljnih uslova ekološke socijalizacije, s više ekoloških znanja i s pozitivnijim ekološkim opredjeljenjem, imaju pozitivnije osjećanje zadovoljstva i ukazuju veću spriječenost za ekološke akcije. Teorijski osnov istraživanja jasno pokazuje da je odnos djece i mladih prema zaštiti i unapređivanju životne sredine bitan segment opšte društvene svijesti i da mu je potrebno poklanjati veliku pažnju.

U nastavnom programu likovne kulture dječje doživljaje i ideje o prirodi uzetesu u obzir, a to je naročito važno jer životni prostor u kome žive ljudi i druga živa bića se sve više zagađuje, pa tako može doći do pozitivnog razvoja ekološke svijesti.

Zaključak

Nekada davno nije se bitnija pažnja posvećivala dječijim likovnim radovima, da bi se tek pojavom Rusoa ukazalo na djecu i njihove sopstvene načine mišljenja i rješavanja problema.

Škole kao vaspitno-obrazovne ustanove treba stalno da razvijaju smisao za trajno održavanje i njegu spomenika kulture, rade na razvoju i značaju ekološke svijesti kod učenika, nastavnika i roditelja, pri čemu će se ujedno manifestovati ljubav djece i odraslih prema prirodnim ljepotama zavičaja i domovine.

Boravak u prirodi, na čistom vazduhu, okruženost zelenilom, rijekom, drvećem, pruža djetetu osjećaj da raste, shvata značaj toga i tako razvija kreativnost. Dosta je tema kojima se djeca bave u ovom uzrastu i stvaraju likovne radove samostalno ili u grupi. Uživaju u stvaranju čarobnih kompozicija koje prepoznamo kao karakteristična obilježja dječije umjetnosti, koji nam mogu poslužiti i u terapijske svrhe. Značajno je naglasiti da bi svaki boravak s učenicima u bilo kom kraju pored rijeke trebalo iskoristiti za ostvarivanje značajnog vaspitno-obrazovnog cilja, očuvanju životne sredine od zagađenja.

Životna sredina čovjeka uvijek je smatrana najznačajnijim činiocem njegovog zdravlja, pa je kao takvu trebamo čuvati, a u tome će nam pomoći učenici koji će brinuti o njoj.

Priroda je ta od koje čovjek zavisi i djeca i učenici treba da se naviknu na lijepo i pravilno ponašanje i lijep odnos prema njoj. Likovna kultura ima značajno mjesto u svim fazama organizovanja, izvođenja i analize rezultata posjeta i izleta.

Ekološki osviješćen čovjek „neće jesti sopstvenu budućnost“ – on će biti uvjeren da su vazduh, voda i zemlja dobili novi smisao za čovjeka. Nauka, tehnologija i filozofija omogućili su nova shvatanja o tome što vodi ka srećnijem životu i skladnijem odnosu s prirodom. Za svaki izlet, obilazak rijeke i sl. obavezno se utvrđuju obrazovni i vaspitni ciljevi i zadaci. Načelno gledajući životna sredina svakog pojedinca ima sve bitne pretpostavke da se kao globalna društvena vrijednost posmatra objektivno i u perspektivi bude prihvaćena od njih samih. Životni prostor kao temeljni objekt zaštite s humanističkog aspekta uzvišena je vrijednost i u tom smislu od pojedinca se očekuje da je prihvati i zaštititi.

Čovjek ne mora žudjeti da pobjegne na druge planete i sazveđa. Na njemu je da otkrije kako da poboljša i obogati ono što već postoji, ali i da ta otkrića primijeni. Što je u vaspitno-obrazovanom procesu učenikova aktivnost svjesnija, odnosno što je učenikova funkcija u smislu zaštite životne sredine veća, toliko se kod njega svi elementi svijesti mobiliju, jer dio funkcije on postepeno preuzima sam. U tom smislu učenicima je potrebno omogućiti da djeluju u različitim oblicima aktivnostima. Da bi nastava likovne kulture ostvarila svoj zadatak i razvila kod učenika ekološku svijest, trebamo prepoznati ljepotu, znati kako da čuvamo prirodna bogastva i svakim svojim postupkom se truditi da ne narušavamo ljepotu životne sredine.

Nužno je da se stvore uslovi za ekološko obrazovanje koje nije samo briga škole i prosvjetnih radnika, već i ostalih subjekata društva. Radeći na ostvarenju likovne teme, učiniće da djeca osjete da i u svakodnevnom životu ima elemenata i pojava koje potstiču na razmišljanje i razvijaju stvaralaštvo, čemu u umjetnosti i težimo.

Na osnovu likovnih tema, učenici se podstiču na razmišljanje, razvijaju stvaralaštvo i svijest o prepoznavanju ljepote i svakim svojim postupkom trudimo se da tu ljepotu ne narušimo i da doprinesemo razvoju ekološke svijesti koja je svima korisna.

Literatura

- Bandur, V. i Potkonjak N. (1996): *Pedagoška istraživanja u školi*, Beograd: Učiteljski fakultet
- Divljan, Sretko (2004): *Metodika nastave likovne kulture i likovni tipovi učenika*, Jagodina: Učiteljski fakultet
- Duh M. i Vrlić T. (2006): *Likovna kultura*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Karlavaris, B. (1981): *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja*, Beograd, Prosveta.
- Karlavaris, Bogumil i Krapuljac, Mira (1981): *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*, Beograd: Prosveta
- Kundačina M. (2006) : Činioci ekološkog vaspitanja i obrazovanja učenika;
- Pedagoški leksikon (1996): Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Pedagoški rečnik (1967) : *Zavod za udžbenike, Beograd*
- Hadži – Jovančić Nevena (2000): *Dečji atelje I*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Hadži – Jovančić Nevena (2000): *Dečji atelje II*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

CORRELATION OF FINE ARTS CONTENTS WITH ECOLOGY EDUATION IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract:

The maturation processes along with learning, knowledge acquirement on environment, abilities development have significant influence upon a child's artistic expression.

Fine Arts Education includes the "process of education through fine arts contents from school system, parents' home and social environment" (Pedagogic encyclopaedia, 1989:434). Arts Education includes subject curricula contents and also extracurricular activities. The final mission of Fine Arts Education is to develop the sense of the beautiful, recognition of beautiful, to experience and create beauty.

One way to impact artistic child development is motivating them to use their creativity within the beauty of nature and its phenomena. This process of child's creativity must not be elemental, incidental, imposed, but in compliance with humanistic values of our society. Visiting exhibitions, natural spots, presentations, informing them of environmental pollution of all kinds is of crucial importance for child artistic and ecological development.

Fine Arts helps children to express them in different artistic ways, improve their performance, functional acquiring of knowledge, skills and habits. Artistic themes are easy to choose thanks to beauties of nature that surround them.

Fine Arts Culture teaching is in fact an introduction to creative process that should be maintained throughout our lives and also improve ecological understanding of generations to come.

Key words: creativity, motivation, teaching, environment, correlation, Fine Arts Culture, education, learning, beauties of nature, ecology.

PREGLEDI, ANALIZE, PRIKAZI



Marijana TERIĆ¹

POVODOM POLA VIJEKA OD SMRTI MIRKA BANJEVIĆA

Iako je Mirko Banjević jedan od najznačajnijih crnogorskih pjesnika XX vijeka, čini se da njegov lik i stvaralaštvo postepeno blijede te da mnogi književni kritičari i izučavaoci književnosti uopšte, nijesu u dovoljnoj mjeri svjesni posebnosti njegove poezije, a naročito jezika. Rođen je 1905. godine u selu Paprati u Pješivcima, a umire 1968. godine, kada je u nervnom rastrojstvu skočio s prozora jedne bolnice u Beogradu. Radio je na Cetinju kao novinar i urednik lista *Pobjeda*, zatim *Službenog lista* i časopisa za književnost i kulturu *Stvaranje* koji je osnovao zajedno s Mihailom Lalićem i Jankom Đonovićem. Izvjesno vrijeme radio je u izdavačkom preduzeću *Rad*, a zatim kao urednik Tanjuga. Dobitnik je Trinaestojulske nagrade za poemu *Sutjeska* (1962). Jedanaest godina nakon njegove smrti, osnovana je Književna zajednica „Mirko Banjević“ u Nikšiću (1979). Kao sin oficira crnogorske narodne vojske, Banjević je vodio težak život, tako da njegova pjesnička sudbina progovara kroz stihove u kojima prepoznajemo krik, jecaj i pobunu mladog crnogorskog čovjeka koji ustaje protiv svega onoga što guši njegovu slobodu, misao, razum...

Nesporna je činjenica da se Banjević proslavio svojom prvom pjesničkom zbirkom *Pobune uma* koja se pojavila 1930. godine i tako najavila pjesnika autentičnog poetskog izraza, složenog ritma i metričko-melodijskog sklopa, ali i bogatog narodnog crnogorskog jezika. Iako je bilo onih koji su ovu zbirku napadali zbog „ovještalih formi“, „Ponune uma“ se smatraju lirskom enciklopedijom, pjesničkom knjigom neprolazne vrijednosti kojom počinje moderna crnogorska književnost. U njoj je opisana neizreciva patnja i poetsko reagovanje na ono što je pjesnik proživio. Bogatim stilogenim sredstvima izražava duševna stanja i raspoloženja čovjeka, moralne dileme, čovjekovu

¹ Mr Marijana Terić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost

nemoć i suočenošć s prazninom. Kao revolucionarno-patriotsko biće slika svoj zavičaj u kojem se odvija poetska monodrama. Osnovno ošććanje njegovih pjesničkih knjiga, počev od prve zbirke pjesama *Pobune uma*, pa do posljednje *Rođanici* jeste tuga, tjeskoba, strah, dok smrt postaje opsesivnim motivom Banjevićeve poezije. Takva je pjesma *Zloslut* u kojoj zloslutna pjesma noćne ptice nagovještava umiranje lirskog subjekta: „ćuće blizu moje kuće na mojoj gori / ćuće ćuk / .../ da ću biti prah / i mrtva stvar“.

Pišući o Banjeviću, Radomir Konstatinović izdvaja jezik u kome ima „diluvijalne snage i nespretnosti prvine“. U njegovom izvornom crnogorskom jeziku ima „zatamnjenosti i teškoće riječi koja kao da je otimana od pustinje, nešto iskonsko, neka obilnost i sila, koje, međutim, ne uspijevaju da dođu do tehnike artikulacije“. Leksika koju Banjević bira i kojom oblikuje svoje pjesničke strukture jeste govor arhaićnog prizvuka, govor koji ćuva riječi od zaborava, ali koji odaje psihologiju jednog minulog vremena. Zato ga kritićari nazivaju pjesnikom vremena, pjesnikom pobune, jer vješto sažima jedno duboko antropološko iskustvo kroz intimno ljubavnu liriku, socijalnu poeziju, patriotske pjesme. Razvijenim slikama grćevitih i tamnih artikulacija, jezikom kletve, molbe i psovke, Banjević je crnogorsku književnost obogatio s više od petnaest hiljada stihova.

Jedna od pjesama koja sažima sve ono što ćini poeziju Mirka Banjevića, pjesma u koju su inkorporirani najznaćajniji motivi gotovo svih pjesničkih knjiga, pjesma koja svojom strukturom, stihovima, sadržinom i smislom, predstavlja vapaj iznemoglog ćovjeka, nemoćnog da pronade izlaz iz teškog, surovog života, jeste pjesma *Tužba svetom Vasiliju Ostroškom*. Stihovima: „Tražimo te, sveti i ćudotvorni“ / „Izviremo gladni iz sušnih dolina“ / „Proglodasmo stopama tvoje tragove“ / „Postasmo ljuti, zli i umorni,“ / „I naša se teška ne ćuje tužba! / „Mi ti dasmo, a pomoći nam nije!“ / „Ti ne pomažeš nama golima“ / „Sveti, meni oprosti što govorim“ / „gorku istinu živu!“ ... progovara Banjevićeva revolucionarna priroda socijalne orijentacije. Ova pjesma smatra se *najspontanijom pjesmom* socijalne poezije uopšte.

U mnogim pjesmama prepoznajemo trag nihilistićke poezije, destruktivni naboj i emociju koja je dovedena do paroksizma. Svijet njegove poezije je kontemplativni svijet, to je svijet unutrašnjih stanja, tamnih boja i slika. Banjević je doživljavao lićnu i opštu dramu, a ostao je prepoznatljiv po tome što je mnoge pjesme pisao po konkrećnim događajima. Milorad Stojović istiće da je Banjević bio romantićarski zanesen svijetom koji ga okupira. Pjevao je o neprolaznom bolu, bolu koji je traje i kome nema kraja: „Iako me boli do dna moga ćivca, / stari bol je prošao, novi sada luta“. Sve to ukazuje na jedinstvenu prirodu pjesnikovu, koji se uprkos mukotrpnjoj sudbini prilagođavao novim oblicima života, oćajno tragao za novim svijetom, pomunjenim umom pjevao o svemu što je ošććao, ali koji nije dozvolio da pesimizam nadvlada njegove stihove: „Sek’o sam kroz mulj; tvdre stene / Gramp’o se tražeć novog sveta/ ... / Nadam se sviću moji dani!“ (*Vesnik*).

Nećemo dozvoliti da poeziju Mirka Banjevića prekrije tama zaborava. Iako u njoj dominira sivilo, tmuša, mračni nagoni destrukcije i autodestrukcije, možemo reći da originalnost, osobena snaga koju riječ dobija u misaonom kontekstu, simbolika stihova, složene poetske slike i narodni crnogorski jezik čine najviši i najljepši pjesnikov domet.

Andrijana NIKOLIĆ¹

ESTETSKO BIĆE BORISLAVA JOVANOVIĆA

Rezime:

O proznom, poetskom, publicističkom, kritičarskom i esejističkom stvaralaštvu Borislava Jovanovića do sada je pisano, ali malo ko se pozabavio samim bićem ovoga grandioznog stvaraoca koji je esejističkim ogledima u knjizi *ZAMAK MIŠELA DE MONTENJA – estetsko biće književnoga djela* trasirao novi kôd razumijevanja estetskog bića umjetničkog djela. Ovim radom će se donekle osvjetliti nivoi estetskog bića samoga književnika i u paraleli s nekim od imena antičke i novije filozofske misli izvršiće se ogleдна komparacija, kojom će se donekle iznijeti model po kojem je Jovanović opservirao estetski pojam. Kad kažemo „donekle“, to ne znači da će se rad baviti površnošću, naprotiv, ovim radom će se analizirati unutrašnje biće autora čija erudicija i korpus izvrsnih znanja iz domena književnosti, istorije, političke misli, estetike, filozofije, sociologije, psihologije, književne kritike, nadilaze očekivanja mnogih koji se bave estetskim definisanjem umjetničkog djela.

Ključne riječi: estetika, filozofija, Platon, Aristotel, umjetnost

Knjiga eseja *Zamak Mišela de Montenja – estetsko biće književnog djela* Branislava Jovanovića izašla je iz štampe 2017. godine, a izdavaštvo potpisuje *JU Ratkovićeve večeri poezije*. U toj knjizi autor je sabrao oko trideset prigodnih ogleда koje bismo s pravom mogli nazvati tekstovima proizašlim iz estetike duše. Autor nije slučajno determinizirao tematske odrednice tih tekstova, već ih je pažljivo odabrao po kriterijumima estetskog, teoretsko-pragmatičkog i svakako onog što možemo svrstati u impresivnost vlastitih simpatija. Osnovno načelo odabira je logos i njegova primjenjivost nad tekstovima. Iako su svi tekstovi autokritički, oni nijesu izraz samo subjektivnog, već u njima svaki čitalalac ima mogućnost da pronade onaj dio naučnog i spisateljskog koji odgovara ličnim stavovima i aspiracijama. Iako se teoretska i spisateljska djelatnost u svim tekstovima Branislava Jovanovića prepliću, nužno je objasniti da je

¹ Doc. dr Andrijana Nikolić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

njegovo viđenje književnosti i estetike zasnovano na naučnom, iskustvenom i empirijskom, a opet uobličeno i stilski dočerao shodno vlastitom iskustvu spisateljskog poimanja. No, objašnjenje estetike zatijeva široko postavljena načela poetika pa do duhovnosti bića koje se bavi promišljanjem o estetskim vrijednostima.

Sagledavajući pojmove poetike, estetike i duhovnosti, shvat ćemo da su u pitanju bestjelesna stanja proistekla iz logosa. S tom konstatacijom bi se složio i Umberto Eko koji književne predmete smatra polutjelesnim, jer se otjelovljuju u prenosiocima čija je priroda obično papirnata.² Na toj papirnatosti prirodi počiva univerzum, ogledalo nečije duše ili sam Alef, iznikao van Borhesa. U interpretaciji književnog teksta koristimo diskurs kao intersubjektivni fenomen koji ima konstitutivnu ulogu. Vođeni razumijevanjem i egzistencijom teksta, uočavajući njegovu umjetničku snagu, iz teksta ćemo crpiti samo najvažnije ili nama najinteresantnije, kako bismo iznijeli punu slobodu tumačenja. Slojevitost književnog teksta ne može se olako shvatiti, kako u značenjskom smislu tako ni u svijetu zvučanja, ni u svijetu predmetnosti, ali ni u šematskom sloju prikaza, ukoliko ga ne kodiramo i kao takvog odlučimo raščlaniti i detaljno izanalizirati. Analiza književnog djela počinje od čitanja do razumijevanja. Da bismo analizirali moramo se koristiti oglednim šemama i definicijama, bez kojih bismo se u književnom tekstu ošćali kao „u šumi“ podataka. Jedna od primjenjivih definicija koju koristimo u vrijednosnoj ocjeni književnog teksta je svakako estetika. Pojam estetskog u književnom tekstu nema ni približno svoju definiciju koja bi se odnosila na pojam, smisao lijepoga. I sam autor, Borislav Jovanović zapisao je da *smisao i ljepota estetskog dolaze od ljepote kosmičkog, njegove trajnosti i čovjekovog sučeljavanja sa njom i smrću*,³ stoga su autorova promišljanja o književnom djelu stvorena na onoj graničnoj margini smrti i života, uhvatljivog i neuhvatljivog, materijalnog i nematerijalnog. Jovanović polazi od postavke da sve fenomenologije imaju svoju uporište, pa tako i književnost, a samim tim i fenomenologija estetskog svakako je sadržana u ontologiji samog bića. Iskustvenost je jedina paradigma po kojoj se može kretati koegzistentna čovjekova tvorevina u svojoj urođenoj radoznalosti da sazna i spozna. Zato Jovanović navodi da govoriti o estetskom biću književnog djela, znači govoriti o jednoj ili najprisnijoj od svih alternativa egzistencije. Po njemu se estetsko biće književnog djela sažima u esenciji stvaranja, odnosno pisanja i svakako čitanja. Sam ulazak u dubine literarnog djela je ujedno novo rađanje istoga. Razumijevanje književnog djela nije namijenjeno svakom čitaocu, stoga neće svaki čitalac razumjeti suštinu poručenog, dok će u napisanom tek uhvatiti obrise nekih pojmova ili će se s nerazumijevanjem

² Umberto Eko, „O nekim funkcijama književnosti“, izlaganje izneseno na festivalu u Mantovi, septembra 2000 (Il perche della letteratura), u *Studi di estetica*, 23, 2001.

³ Borislav Jovanović, *Estetsko biće književnog djela*, autorov preludijum za knjigu, Bijelo Polje, str. 33.

distancirati od književne tvorevine, ne dajući joj za pravo da se zove umjetnošću. Umberto Eko voli da pomene svoga „obaviještenog“ čitaoca koji umije da „uhvati“ ono na što tekst upućuje, te smo u prilici da svjedočimo knjizi *ZAMAK MIŠELA DE MONTENJA – estetsko biće književnog djela* koja će biti novi kod ka spoznajnim aspektima književnog teksta, jer je Borislav Jovanović tom knjigom zaokružio magični krug od nastanka do perifernog nestanka. Kad kažemo *do perifernog nestanka* onda upućujemo na mogućnost kosmičkog rađanja književnog djela pod interpretativnim modelima koje primjenjuje interpretator, u ovom slučaju, autor Jovanović. U razgovorima sa sopstvenim bićem, u raslojavanju umjetničkih dimenzija jednog živog tkiva, autor nam je trasirao novi način razumijevanja književnog teksta. Za Jovanovića tekst ima više nivoa razumijevanja i u svojim autorskim kontemplacijama on će nam iznijeti doslovno, moralno, alegoričko i anagoško značenje književnog teksta, ali će u svakom od tih nivoa tumačenja pronaći esenciju estetskog i potom je djelotvorno raščlaniti, objašnjavajući njen prapočetak, bitak i najzad, izvodi njenu tekstualnu semiotiku. Johannes Volkelt navodi da estetski objekat stiče svoj specifičan estetski karakter samo preko opažanja, ošućanja i mašte subjekta koji ga usvaja.⁴ Estetika je crpila svoje zakone i dokaze iz „prirode duše“⁵ iz metafizičkih pretpostavki ili spekulativnih konstrukcija. Ali, isto tako, estetika učvršćuje svijest o nužnosti sociološke i istorijske osnove za izgradnju svake estetičke teorije. Jovanović je davno shvatio i uvažio misao da umjetnost može da postane predmet naučnog izučavanja samo onda kada se posmatra kao jedna od životnih funkcija društva. Lunčarski je zagovornik teorije da je estetika grana psihologije,⁶ a Plehanov ide dalje, govoreći da psihički mehanizam određuje čovjekovo estetsko ponašanje i da tim psihičkim mehanizmima upravljaju uzroci sociološke vrste.⁷ Sve navedeno ide u prilog jednom od naslova u ovoj knjizi *KRATAK PREGLED ESTETSKE MISLI*⁸ kada je autor u tekstu sažeo genezu estetike kao filozofske discipline, koja je, baveći se prirodom umjetničkog djela, njegovom duhovnošću i ljepotom pretrpjela velike transformacije, od klasičnog, embrionalnog do današnjeg, savremenog, od eshatološkog do aksiološkog, od nižeg ka višem stepenu gnoseologije. Jovanovićevo estetsko biće je stoga nasličnije Plotinovom promišljanju.⁹ Po uzoru na Platona, Plotin

⁴ Johannes Volkelt, „System der Aesthetik“, Bd. I, 1900, str. 5.

⁵ Lav Vigotski, *Psihološki problem umetnosti* u „Psihologija umetnosti“, Nolit, Beograd, 1975, str. 18.

⁶ A. V. Lunčarski, *Osnove pozitivne estetike*, m.pr. 1923., str. 123.

⁷ G. V. Plehanov, *Iskustvo*, Nova Moskva 1922, str. 86.

⁸ Borislav Jovanović, *Estetsko biće književnog djela*, Bijelo Polje, 2017, str 67–84.

⁹ Plotin, – grčki filozof čije se ime vezuje uz obnovu platonizma. Plotina neki smatraju pravim i istinskim začetnikom mistične filozofije, vjerovatno zbog toga što njegovo ukupno filozofsko djelo ima obilježje mistike, više nego u bilo kojeg njegovog prethodnika. Plotinov neoplatonizam uticao je na cjelokupnu kasniju evropsku mistiku, uključujući i hrišćansku mistiku. Poznato je da je Plotin rođen 205. godine u Egiptu, u

je smatrao za najuzvišenije postignuće individualne duše sličnost s Bogom i to u najvećoj mogućoj mjeri. Ta se sličnost postiže kontemplacijom više duše koja predstavlja individualnu dušu u svom pročišćenom stanju. Plotin višu dušu smatra nepromjenljivom i božanskom dok nižu dušu smatra prebivalištem ličnosti. U etičkom pogledu Plotin izjednačava najviši princip s Dobrim, a takođe i s Lijepim, budući da duša postaje nešto dobro i lijepo kada postane slična Bogu. Prema Plotinu, postoje dvije vrste materije – inteligibilna i senzibilna. Prva je razumljiva samo razumom, dok se druga može opaziti čulima. Borislav Jovanović u skladu s Plotinovom platonističkom doktrinom smatra kako su senzibilni predmeti zapravo predodžbe njihovih odgovarajućih predmeta u području inteligibilnog predmeta koji su istinski i vječiti. Senzibilna materija je, prema tome, samo preslikavanje izvorne umske materije. Plotin smatra da se materija formira u odnosu na prethodno postojeće oblike u sferi inteligibilnog. Na diskursu inteligibilne – razumne, te natčulne – senzibilne doktrine, pronaći ćemo induktivnost Jovanovićevih opservacija s predmetima opažanja, s izvjesnim mimezismom, kojeg će podrediti svojim analizama, odabirući pri tom estetsku ocjenu, kao krajnji ishod analitičke radnje. Estetika je za njega uzvišena, nad njom nema druge, uzvišenije i stoga joj je dao pijedestal posebne izvrsnosti.

Priroda je u Plotinovu sistemu posljedica kolektivnog iskustva svake pojedinačne duše, a njegovo je viđenje etičnosti holističko, odnosno, na biće književnosti gleda psihološki, filozofski i socijalno. Sve navedeno je u funkciji sagledavanja književnog teksta koji se pod autorom raskriva u svim svojim nivoima holističke misli, čime je estetsko pitanje u knjizi Borislava Jovanovića dobilo svoju punoću i kôd estetskog pristupa i estetske misli. Tako npr. Jovanović navodi da je Aristotel bio „lirske duše“, te da se za njega govorilo da je *umjeren do prekomjernosti*. Na tome diskursu pronaći ćemo Jovanovićevu školovanu prekomjernost i njegovu sklonost ka erudiciji širokih horizonata. Sažimajući svoja znanja iz filozofije, sociologije, književnosti, istorije, psihologije, on je sazeo estetska načela koja već sada predstavljaju novi izazov za sve one koji se bave estetikom književnog teksta i uopšte estetikom umjetničkog bića. Autor navodi da je *iz ličnog, disperzivnog, čitalačkog i književnog iskustva pristupio pisanju o estetskoj koegzistenciji čovjeka i svijeta*. U svojim estetičkim opservacijama, a u kontemplaciji svoga unutrašnjeg bića, Jovanović sveobuhvatno iznalazi estetski diskurs u kombinaciji s intertekstualnim poveznicama kojima ukazuje na

mjestu koje se ne navodi, a pretpostavlja se da se radi o Likopolisu. Oko svoje 25. godine zaputio se u Aleksandriju, đe je pohađao predavanja različitih filozofa, ne nalazeći ni jednog posve po njegovom ukusu, dok nije naišao na školu platonika Amonija Sakasa. U ovoj školi Plotin je ostao narednih desetak godina, a onda se 243. godine, u želji da produbi znanje iz istočnjačkih filozofija, pridružio ekspediciji cara Gordijana III za Perziju. Ekspedicija međutim nikada nije stigla na odredište, jer je u Mesopotamiji car bio ubijen. Dvije godine kasnije, Plotin se preselio u Rim đe je otvorio vlastitu filozofsku školu. U sljedećih desetak godina filozof nije zapisao ništa, poštujući zavjet koji je dao sa svojim saučenicima Origenom i Herenijem u Amonijevoj školi u Aleksandriji.

obrazloženje svojih stavova, ukazujući na činjenicu da smisao i ljepota estetskog dolaze od ljepote kosmičkog, njegove trajnosti i čovjekovog sučeljavanja s njom i sa smrću. On pridaje važnost tekstualnoj fragmentaciji jer je mišljenja da samo fragmenti povezuju kosmička, univerzalna znanja, upućujući tekst na tekst „posjedujući moć unutrašnjeg restrukturiranja i stvaranja personalizovane kompaktnosti“. Njegovo empirijsko biće u potrazi za estetskim iznijelo je čitavu polemiku pro et contra i sofisticirano dalo odgovore na koje njegov ogledni uzor, Mišel de Montenj nije dao. Njegujući usmjerenost i odmjerenu u svom izrazu, Mišel de Montenj je u svojim ogledima, prožetim filozofijom i vlastitim mislima dao tri kategorije tematskih ogleda: razmišljanja nad otvorenom knjigom, razmišljanja gledajući druge i razmišljanja o samom sebi. Sublimirajući De Montenja dobićemo oglednu prizmu estetskog prožimanja Borislava Jovanovića kroz polemisanja o antičkim filozofima, kroz razmišljanja o svojim stavovima i uvjerenjima i najposlije, uobličavanje pismene riječi pod ingerencijom vlastitog uma. I Montenj i Jovanović u svojim ogledima o čovjeku pisali su o svakom od nas, dajući prostora svima da u njihovim ogledima prepoznaju makar djelić svojih opservacija o zadatoj temi. Žeđ za znanjem je ona nepokolebljiva strana umnog djelatnika koji se tom iskušenju predaje u namjeri da s izvora znanja crpi neiscrpno vrelo kojim se napaja um, hraneći inteligenciju i šireći joj vidike. Citat iz Biblije najbliži je De Montenju: „Duh je onaj koji oživljava tijelo“, a u prilog ovoj izreci ide i Montenjevo razmišljanje o smrti kao kosmičkoj sili i vječnom kretanju. Jedino je ljudska misao poslije smrti živa. I Montenj i Jovanović svojim su pisanjem povezali ovozemaljsku i onozemaljsku nit u kosmičkom intelektualnom vijencu, izvodeći estetsku misao na površinu. Polazeći od Hartmanovog stava po kojemu ne postoje univerzalna mjerila o postojanju estetskog ili definiciji istoga, Jovanović izvodi zaključak da je estetsko po svojoj prirodi izvanokanonsko, pa je stoga ljepota u samom biću bića, jer ono stvara, reprodukuje se u ontološkoj anatomiji svijeta. Ontološka anatomiju svijeta autor je koncipirao i obradio kroz biće i nebiće Parmenide, od Kantovog metafizičkog i transcendentalne filozofije do Hegelove apstrakcije bića na samom početku dijalektičkog procesa sažimajući svoja mišljenja u hegelovskom, da su mišljenje i biće jedno. Izabравši ogled za svoj izražajni analitički postupak, Jovanović je iznio niz uzročno-posljedičnih odnosa, čime je obogatio perspektive estetskog pojma i uopšte doprinio pluralizmu estetskih doživljaja. Književnik Borislav Jovanović ukazuje na činjenicu da je estetsko tkivo u izvjesnoj formi i kao takvo ono vraća svojom transcencijom, odnosno ljepotom koja je duši dostižna. Kroz formu, koja je vremenom postala imperativ, književno djelo dobijalo je svoju hermetičnost, a potom i otvorenost, dok je estetika, kao filozofska disciplina, dobila svoju ulogu kodnog tumačenja, kao što je i ova knjiga Borislava Jovanovića, novi kod tumačenja književnosti. Ovom knjigom Jovanović je podigao crnogorsku kritičku i filozofsku svijest na nivo tragača za estetskim oblicima. Proširio

je vidike filozofima koji se bave književnošću i književnicima koji se bave filozofijom. Postavio je mjeru estetskog bića u čovjeku, a svoj lični obračun sa samim sobom pretočio je u otkrovenje.

Zaključak

Nastojeći odgonetnuti estetsku mjeru bića autora Jovanovića, moramo se šetiti i njegove rečenice da nipošto ne bi trebalo da tragamo za književnim uzusima i pravcima, već za sobom. Po njemu je literatura tamo đe najbolje čujemo sebe, a da se pri tom ne treba bojati hoće li tu literaturu procjenjivati neko ko je deficitaran u literarnom univerzumu. Dakle, estetsko biće autora je prizma svih onih beskrajna znanja na kojima počiva njegova ličnost, onaj personalizovani intelektualni atlas koji projicira iskustvenu priču zasnovanu na kreativnosti i inovativnosti u kontemplaciji s vlastitom dušom.

LITERATURA

Primarna literatura

– Jovanović, Borislav. *Estetsko biće književnog djela*, autorov preludijum za knjigu, Bijelo Polje.

Sekundarna literatura

– Eko, Umberto. „O nekim funkcijama književnosti“, izlaganje izneseno na festivalu u Mantovi, septembra 2000 (Il perche della literatura), u *Studi di estetica*, 23, 2001.

– Lunčarski, A. V. *Osnove pozitivne estetike*, m. pr. 1923.

– Plehanov, G. V. *Iskustvo*, Nova Moskva, 1922.

– Vigotski, Lav. *Psihološki problem umetnosti*, u „Psihologija umetnosti“, Nolit, Beograd, 1975.

– Volkelt, Johannes. “System der Aesthetik”, Bd. I, 1900.

THE AESTHETIC BEING OF BORISLAV JOVANOVIĆ

Abstract:

A number of articles was published on the prose, poetic, critic, and essay work of Borislav Jovanović. Few paid attentions to his aesthetic being of the grandiose author who made a new beginning in his essays in the book *CASTLE OF MICHEL DE MONTAIGNE – aesthetic being of literary work*. This paper makes an attempt to enlighten the aesthetic being of the author along with comparison analysis in the domain of literature, history, policy, aesthetics, philosophy, sociology, psychology, literary critics. Authors profound knowledge surpassed expectations of many who are also trying to define what art actually is. Michel de Montaigne

Key words: aesthetic, philosophy, Plato, Aristotle, art.

Prof. dr Božidar ŠEKULARAC

**Aladin Husić, CRNA GORA U DUKAĐINSKOM DEFTERU
SKADARSKOG SANDŽAKA, 1570. godine, Cetinje – Sarajevo 2017.**

Crnogorska bibliografija postala je bogatija za jednu rijetku knjigu – knjigu autora Aladina Husića, pod gornjim naslovom, objavljenu 2017. u izdanju Državnog arhiva Crne Gore i Univerziteta u Sarajevu – Orijentalnog instituta. Kažemo rijetku, uz to i solidno urađenu, jer obrađuje popisni defter iz 1570. godine, građu koja je pisana na turskom jeziku, što je čini upotrebljivom samo za pojedince koji znaju taj jezik. Srećna je okolnost što u Sarajevu postoji Institut za orijentalna izučavanja i u njemu stvaraoci koji rade i objavljuju ovakva i slična djela.

Radi manje upućenih podsjećamo da su defteri srednjovjekovna dokumenta koja imaju višestruko značenje – registar, bilježnica, računski knjiga dugovanja i potraživanja, protokol, službeni popis domaćinstava, posjeda i posjednika s njihovim obavezama, odnosno predstavljaju zvanični popis.

Posebno su zanimljivi i od značaja defteri koji registruju finansijske, vojničke i katastarske popise, jer su ti popisi nastali u kancelarijama vrhovnih osmanskih upravnih organa, kao rezultata vođenja zvaničnih knjiga. Dakle, defter (turski teftir) zvanična je administrativna knjiga osmanskih organa vlasti. Najstariji očuvani katastarski defteri potiču iz vremena sultana Murata II. Iz toga vremena su defteri koji se odnose na južnoslovenske zemlje. Treba posebno istaći defter za Hercegovački sandžak (1477) i Skadarski (iz 1485. godine) jer se u njima sadrže podaci o periodu prvih decenija osmanske vlasti na ovome prostoru. U Arhivu predsjedništva vlade u Istanbulu čuva se oko 170 deftera koji se odnose na južnoslovenske, odnosno balkanske zemlje.

Poslije otvaranja „Carigradskog arhiva“ 1936. godine u njemu su boravili i vršili naučna istraživanja brojni istaknuti južnoslovenski stvaraoci, ali, imajući u vidu obim građe, a posebno deftera sve to i do danas je nedovoljno. Prvi koji

su otvorili vrata Arhiva u Istanbulu bili su: Stanoje Stanojević, Gliša Elezović, Fehim Barjaktarević, Branislav Đurđev i dr. U novije vrijeme taj arhiv izaziva sve više pažnje pa je broj istraživača s balkanskih prostora sve veći jer je npr. turski period crnogorske istorije, uz srednji vijek, najmanje izučen i javnosti predstavljen. Radi toga, treba pozdraviti svaku novu knjigu, svaki rad, koji se odnosi na te teme.

Imajući u vidu da su dvije renomirane kuće Državni arhiv Crne Gore i Orijentalni institut iz Sarajeva nedavno objavile knjigu na ovom fonu, sa zadovoljstvom je predstavljamo, kao i autora Aladina Husića, jer na taj način crnogorska bibliografija ponovo dobija na značaju, kako političari vole da kažu, u regionu, a ja bih radije volio da kažem u bliskim, bratskim republikama, s kojima dijelimo mnogo toga, a posebno istorijsku prošlost.

Gospodin Aladin Husić za nauku i čitaoce napravio je knjigu za svaku pohvalu. U uvodnom dijelu se daje istorijat istraživanja u Carigradskom arhivu, s posebnim osvrtom na rad prof. Branislava Đurđeva, čiji je doprinos izuzetan u prezentaciji građe iz turskog arhiva, naročito deftera u kojima se oslikava crnogorska istorija nakon pada Crne Gore pod osmansku vlast. On istovremeno daje kritički osvrt i bibliografiju prof. Đurđeva. Tu se autor osvrće na dosadašnji rad na Defteru iz 1570. godine. Iako istorija Crne Gore nije primarna preokupacija u Dukadinskom defteru, ipak autor daje određena pojašnjenja radi lakšeg razumijevanja relacije Crna Gora i Dukadini u periodu iz kojeg potiče ovaj izvor, ali i status Crne Gore pod osmanskom vlašću. Isto tako daju se osnovne informacije o samom defteru, prezentira njegov sadržaj, u cjelini ili pojedinačno.

Sam popis Crne Gore iz 1570. godine odnosi se na pravne i zakonske pretpostavke, kriterije koje je propisivala centralna vlast posebnim aktom. Naravno glavni cilj je bio ubiranje i distribucija poreza. Kako autor zapaža, „Crna Gora je u odnosu na cjelinu Dukadinskog sandžaka imala brojne specifičnosti, a i ranije kannunname za to područje, već utemeljenu pravnu regulativu i pravnu praksu, i to je zahtijevalo donošenje zakona za Crnu Goru, bez obzira što je bila dio Dukadinskog sandžaka“, utemeljena na prilikama i tradiciji kraja, kada je Crna Gora bila zaseban sanžak.

Autor takođe vrlo pregledno obrazlaže strukturu popisa po komunama vilajeta Crna Gora, odnosno popis Crne Gore. Istovremeno predstavlja način i sudjelovanje službi u prikupljanju poreza. Obuhvaćeni su bili svi privredni resursi nabrojani u zakonskim propisima. Popis vilajeta Crna Gora, odnosno popis Crne Gore, počinje kannunnamom za vilajet Crna Gora koji sadrži uglavnom odredbe koje su važile pri ranijim popisima.

Mada svi popisi toga vremena imaju određene zajedničke karakteristike i principe na kojima su nastajali, oni se u Crnoj Gori donekle razlikuju prije svega na osnovu statusa stanovništva, s obzirom na plaćanje poreza. Zakonskim aktom je istaknuto koje su kolektivne obaveze raje, razlozi posebnog položaja Crne Gore, odnosno njenog stanovništva. Jedan od razloga je nedostatak obradivih površina.

Defter obuhvata popis osam nahija Crne Gore, koje se navode pojedinačno, u kojima je urađen detaljan popis, što je od izuzetnog značaja za sagledavanje brojnih pitanja za istoriju crnogorske države i naroda. Posebno se ukazuje na razgraničenje s Venecijom. Na zanimljiv način autor obrađuje i prezentira određene ortografske karakteristike prostora, ali i način pisanja imena. Skreće na sebe pažnju opis teritorijalne uprave i njene karakteristike na području Crne Gore, kao što su podjela nahija na sela, čime se mogu definisati njihove granice i organizacija. Posebno je zanimljiv opis distribucije stanovništva koji je grafički prikazan, kao društveni status stanovništva. Posebno mjesto u defteru pripada i crkvi, njenom položaju u okviru Osmanskog Carstva. Nezaobilazno pitanje je i pitanje islamizacije stanovništva, što je i tabelarno u knjizi predstavljeno. Zanimljivo je predstavljeno poglavlje o crnogorskim knezovima u drugoj polovini XVI vijeka. Dokumentovano je i poresko opterećenje Crne Gore te 1570. godine prema defteru, pojedinačno i po naseljima. Defter obuhvata osam crnogorskih nahija i to: Grbavci (str. 300–313), Župa (str. 314–320), Malonšići (321–326), Pješivci (327–332), Cetinje (333–353), Rijeka (353–369) i Crmnica (372–384). One su zahvatale prostor između Podgorice, Danilovgrada, Cetinja, Budve i Bara. Posljednja je nahija Grbalj (str. 398–411), istorijsko crnogorsko, primorsko područje južno od Kotora. Uz ovu nahiju dat je djelimični popis (21 ime) crnogorske nahije Paštrovići i u njoj status Paštrovića.

Popis stanovništva Crne Gore završava se tekstom u kojem se definišu granice Crne Gore prema Kotoru, Budvi i Baru.

Taj je popis izuzetno dokumentarno štivo jer popis svake nahije počinje sadržajem i navođenjem imena sela koja ova obuhvata. Na taj način nemjerljiv je doprinos nauci da se cjelovito sagleda istorija kraja i naroda, a time i Crne Gore u datom veremenu i prostoru. Autor Husić potrudio se da razjasni neke ortografske i jezičke karakteristike ovog izvora, ali i da ukaže na poteškoće i probleme sa kojima se susrijetao pri obradi i radu na knjizi.

Kada su u pitanju granice Crne Gore i njena teritorijalna uprava toga vremena, Husić smatra da je Branislav Đurđev opisao njene granice, razriješio razne dileme. Posebno ističe da su granice Crne Gore u XVI vijeku bile stabilne i da se nijesu mijenjale što potvrđuju i defteri. Na taj način možemo konstatovati da su defteri (odnosno tefteri) prvorazredni istorijski izvori.

Koliki je značaj toga deftera, radi ilustracije, navešćemo samo broj domaćinstava i distribuciju stanovništva po nahijama, ovim redom: nahija Grbavci 687 domaćinstava, Župa 179, Malonšići 188, Pješivci 192, Cetinje 1010, Rijeka 622, Crmnica 603 i Grbalj 572, što ukupno iznosi 4053 domaćinstva. Da pomenemo da se i Paštrovići ovdje prvi put pominju direktno u izvorima ove vrste.

Autor navodi da se pitanje položaja crkve u Osmanskom Carstvu rješavalo sukcesivno nakon osvajanja određenih teritorija i njihovog uklapanja u osmanski društveno-pravni sistem.

Prve povlastice na području Crne Gore crkvama potvrdio je sultan Mehmed Fatih manastiru Sv. Nikole na Vranjini 1478. godine, čime je i formalno priznata pravoslavna crkva u Crnoj Gori što se kasnije prenosilo i na druge pravoslavne crnogorske manastire kao što su Prečista Krajinska, Kom, Crmnica, Sv. Bogorodica Cetinjska i Sv. Nikola na Rijeci.

Granice manastirskih posjeda preciziraju se prema ovom defteru iz 1570. godine, ali i sadržaj imovine za oporezivanje.

Ističemo posebno zanimljiv podatak da je manastir Sv. Nikole na Rijeci, naglašava se u defteru, podigao crnogorski gospodar Đurađ Crnojević. Mi bismo dodali da je to prvorazredna potvrda da je Crnojevića štamparija započela svoj život na Obodu, tj. na Rijeci.

Ovaj izvor dokumentuje i broj sveštenih lica po naseljima, pa se pominje njih čak 100, a klasifikuju se na popove, kaluđere i đakone, čime se potvrđuje sistem crkvene organizacije i hijerarhijsko ustrojstvo.

Imajući u vidu prisustvo islama u Crnoj Gori i činjenicu da je uveden sistem osmanske uprave, očekivano je u Crnoj Gori došlo do procesa islamizacije dijela stanovništva. Tako je navedeno da je u crnogorskim nahijama 60 domaćinstava muslimanskih: u Grbavcima 21, Župi 9, Malonšićima 10, Pješivcima 1, Cetinju 3, Rijeci 6, Crmnicima 2 i Grblju 8, što ukupno iznosi u procentima 1,48%.

Autor Aladin Husić ovoj je temi posvetio dosta prostora da bi objasnio sam proces ali i dao precizne podatke u selima, po nahijama. Razjašnjava se i pitanje odnosa termina *musellimi* + knezovi gdje se navode uporedni podaci prema defterima iz 1523. i 1570. godine, a se daje njihov broj po nahijama i selima uz navođenje imena koja su dominantno slovenskog porijekla.

Slijede precizni podaci o poreskim prihodima i opterećenju sela po nahijama. Kao specifičnost ističu se „krševita i neprohodna“ mjesta i nedostatak obradive zemlje, stanovništva i mjesta koja su bila oslobođena od divanskih i običajnih nameta. No, oporezivani su bili ribolovi, livade, splavovi, vinogradi, mlinovi, te ostali prirodni resursi i izvori prihoda, kao što su trgovina, zanati, carine na robu, solane itd.

Autor u drugom dijelu knjige daje prijevod samog teksta Dukađinskog deftera na crnogorski jezik. Dat je i faksimil samog izvora što knjizi daje poseban pečat. Na samom kraju je rječnik termina i korišćena literatura.

Imajući u vidu sve ove konstatacije smatramo da je knjiga Aladina Husića štivo koje treba imati i proučavati jer ovako prevedena predstavlja koristan izvor za dalja istraživanja istorije Crne Gore.

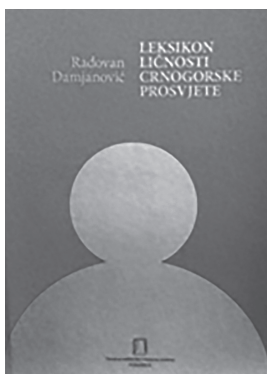
Vjerujemo da će mladi istraživači ući u istanbulske arhive i upotpuniti prazninu u istoriji Crne Gore, naročito onu koja se tiče perioda turske vladavine.

Čestitamo autoru Husiću i izdavačima i zahvaljujemo što su nam podarili jednu vrlo kvalitetnu knjigu iz koje se čitaju segmenti crnogorske prošlosti.

Mr Novica VUJOVIĆ

**DRUGO IZDANJE LEKSIKONA LIČNOSTI
CRNOGORSKE PROSVJETE**

(Radovan Damjanović *Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete*,
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2018, Podgorica)



Nakon tri godine od publikovanja dvotomnoga *Leksikona ličnosti crnogorske prosvjete* autora Radovana Damjanovića to djelo publikovano je ponovo, ali sada djelimično prerađeno i dizajnerski preuređeno. Pouzdano znam da su se autor i izdavač odmah nakon objavljivanja prvoga izdanja suočili s velikim interesovanjem ljudi iz prosvjete i članova porodica i potomaka znatnoga broja ličnosti iz ove knjige. Pouzdano znam da je svaki taj kontakt autor koristio da sasluša sve komentare, pribilježi kakav podatak, dobavi fotografiju i sl. Pouzdano znam i to da je uvijek i od svih koji su videli prvo dvotomno izdanje – primio samo pohvale.

Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete prva je leksikografska sinteza crnogorske prosvjete, izdanje koje omogućava cjelovitije sagledavanje procesa i uloga pojedinaca koji su na različitim poljima profesionalnoga angažmana uticali na razvoj školstva i prosvjetnih prilika u Crnoj Gori. *Leksikon* je djelo dugogodišnjega prosvjetnog radnika, univerzitetskoga profesora i člana brojnih stručnih i političkih tijela u kojima se odlučivalo o školskim programima i drugim pitanjima crnogorske prosvjete. Pored ostaloga, Damjanovićev je značajan doprinos u godinama kad se standardizovao crnogorski jezik i utemeljivala zvanična gramatika i pravopis.

U knjizi koja je pred nama na gotovo 900 stranica obrađeno je oko 2200 imena: dati su bio-bibliografski podaci, prikupljen znatan broj fotografija

(više od 95%) te istaknut spisak imena za koja nijesu pronađeni podaci. U odnosu na prvo izdanje, novo je dopunjeno uglavnom godinama smrti nekih ličnosti, kakvim podatkom iz akademske karijere, bibliografskom jedinicom, fotografijom i sl. Vidljivo je da je registar obrađenih imena načinjen prema određenim kriterijumima te da su se u *Leksikonu* našle „ličnosti koje su dale značajniji doprinos razvoju i unapređenju prosvete u Crnoj Gori u periodu od prvih početaka organizovanog rada na polju vaspitanja i obrazovanja do danas“. Posvjedočeno je i u drugome izdanju *Leksikona* da Damjanović dosljedno slijedi kriterijume naznačene na početku ovoga posla. Držao se prave mjere i realnoga ocjenjivanja konkretnih doprinosa prema kriterijumima što ih je usaglašavao s timom konsultanata i saradnika, a taj su tim činili univerzitetski profesori i istaknuti kulturni radnici. Tako koncipirana ova knjiga olakšava razumijevanje istorije crnogorskoga društva, rasvjetljava uticaje drugih kultura preko izvanjaca koji su u Crnu Goru stizali kao učitelji, pisci udžbenika, autori školskih programa ili istraživači. Nama je potreban pošten i objektivan sud o radu izvanjaca-prosvetara, pa kad ima povoda bez prikrivanja slaviti njihov doprinos crnogorskoj kulturi i prosvjeti. Isto tako je potrebno odbaciti svaki vid inferiorne svijesti koja je zarobljena u tradicionalističke modele sagledavanja crnogorske kulture, istorije i tradicije.

Ukupnim svojim naučnim i stručnim angažmanom Radovan Damjanović ide u red autora koji crnogorsku prošlost i pojedine fenomene sagledavaju u kontekstu njezina hiljadugodišnjega duhovnoga, kulturnoga i historijskog trajanja. Damjanović sagledava Crnu Goru kao jedinstven duhovni i kulturni prostor, suprotstavljajući se tako nametnutim modelima koji crnogorsko nasljeđe tretiraju kao segment drugih nacionalnih i kulturnih cjelina. Izdanje o kojemu je ovđe riječ zamišljeno je kao prvi korak k projektu enciklopedije crnogorske prosvjete. Autor je pripremajući prvo izdanje *Leksikona* podšetio da predstoji izrada leksikona intitucija prosvjete, a siguran sam da je Damjanović u međuvremenu koncipirao i prikupio najveći dio materijala i za taj projekat. Bez takvih izdanja jedna kultura ne može imati pregled dostignuća na kojima počiva, odnosno u identitetu jednoga naroda neće se razviti svijet o razvojnome putu društva kojemu pripada. Takva izdanja rade se godinama, osmišljavaju se i planiraju temeljno.

I da zaključim. Vjerujem da se s punim pravom značaj Damjanovićeva *Leksikona* može sagledavati u kontekstu kapitalnih izdanja u novijoj Crnoj Gori. Vrijedi se ovom prilikom podšetiti da se u izdavačkoj produkciji Fakulteta za crnogorski jezik i književnost nalazi 2012. godine objavljena trotomna *Istorija crnogorske književnosti* autora Novaka Kilibarde, Radoslava Rotkovića i Milorada Nikčevića, kao i *Dijalektologija crnogorskoga jezika* Adnana Čirgića iz 2017. Prva je to napisana istorija crnogorske književnosti, a i sinteza znanja o osobinama i klasifikaciji govora crnogorskoga jezika prvi put je tako metodološki zaokružena, te im pripada spomen na predstavljanju

ovoga *Leksikona*. Ta izdanja Fakulteta za crnogorski jezik i književnost, pa da spomenem i monografiju *Crnogorska vojska 1854–1916*. autora Srđe Martinovića, kao i Damjanovićev *Leksikon* poduhvati su kakve su u razvijenim kulturama instituti, fakulteti i nerijetko timovi naučnika izrađivali prije mnogo godina. U crnogorskome su slučaju tokom višedecenijskoga mirovanja većine institucija neophodnosti takvih projekata svjesniji bili pojedinci. S obzirom na tu činjenicu, ne možemo reći da su iznenada javljali se razni negatori crnogorskoga historijskoga, jezičkoga i kulturnoga identiteta. Da nije bilo istaknutih stvaralaca na polju prosvjete, montenegrizike, historiografije i historije umjetnosti današnja pomućenost identiteta Crnogoraca bila bi još tragičnija. U red tih zaslužnih svrstao se i Radovan Damjanović, zbog toga treba čestitati i autoru i Zavodu za udžbenike i nastavna sredstva sa željom da se ovaj *Leksikon* koristi kao istinsko svjedočanstvo razvoja naše prosvjete, nauke i kulture.

IN MEMORIAM



Prof. dr Miomir ANĐIĆ

**MIOMIR-MIJO RADOVIĆ
(1950–2018)**

*Smrti se najmanje boje oni čiji
život ima najveću vrijednost (Kant)*



Jedan iz plejade najvećih autoriteta i uglednika crnogorske prosvjete, omiljeni profesor, direktor, pedagoški savjetnik, prosvjetni inspektor, prosvjetni nadzornik – Mijo Radović, iznenada je preminuo u tišini svoga doma 3. maja 2018. godine.

Mijo Radović pripadao je redu najobrazovanijih crnogorskih intelektualaca što je srećno ujedinio sa svojom ljudskom toplinom i blagorodom, pa je njegova riječ kao melem bila osobiti medikament u prosvjetnoj praksi, čime je uzvisio ne samo prosvjetnu etiku, nego i svoj neponovljivi humanizam. Rođen je 1950. godine u Bijelom Polju, a diplomirao na Prirodno-matematičkom fakultetu, grupa Geografija, u Sarajevu, 1975. godine.

Životopis Mija Radovića ispisao je zlatnim slovima njegove profesionalne dužnosti: profesor geografije u Školskom centru u Bijelom Polju (1975–1991), gdje je među kolegama, učenicima i njihovim roditeljima ostavio duboki profesionalni, ljudski i etički pečat, direktor Mješovite srednje škole u Bijelom Polju (1991–2000), uspostavivši najviši domet rukovođenja i organizacije nastave, zbog čega je Škola 1996. godine dobila Trećejanuarsku nagradu, najveće priznanje bjelopoljske opštine. Bio je prosvjetni inspektor za geografiju u Ministarstvu prosvjete i nauke Crne Gore (2000–2004), a od 2004. godine prosvjetni nadzornik za geografiju u Zavodu za školstvo Crne Gore u kome

je ispoljio svoju stručnost i profesionalizam aktivnim učešćem u reformi obrazovnog sistema i izradi predmetnih programa geografije na svim nivoima douniverzitetskog obrazovanja i bio recenzent udžbenika i priručnika geografije za osnovnu i srednju školu. Učestvovao je na brojnim seminarima u zemlji i inostranstvu, često kao predavač. Autor je većeg broja radova u stručnoj periodici, koautor priručnika „Geografski prostor Crne Gore“ i skripte „Turistička geografija Crne Gore“ u izdanju Ministarstva prosvjete Crne Gore, državnog Ispitnog kataloga za maturalni ispit u gimnaziji, zatim jedan od osnivača i zamjenik glavnog i odgovornog urednika *Mozaika*, bjelopoljskog časopisa za kulturu, običaje i tradiciju.

S posebnim ponosom, jer smo ga imali za dragog prijatelja, ističemo njegovu neizmjernu dobrotu, nesebičnost, njegovu plemenitu dušu, veliku ljubav, pravičnost, skromnost, druželjubivost, čistotu morala, čovjekoljublje, uzdržanost, trpeljivost, njegovu revnost u poštenju i pravdi, ono njegovo neizgovoreno i pogled, koji su slali poruku prijateljstva, njegovu pojavu koja je imala ono neizgovoreno – ja sam ti prijatelj.

Bio je suprug za poštovanje s izuzetnom roditeljskom toplinom.

Nosimo sa sobom silno bogatstvo duha koje je izvimalo iz njegovog originalnog života. Sa ponosom ćemo se sjećati njegovih humanih gestova, spremnosti da u svakom momentu pomogne svojim kolegama kada im je teško, a kada su bili lijepi povodi da na sebi svojstven način da svoj poseban pečat. Učio je mlađe kolege kako treba voljeti prosvjetni poziv i kako tu ljubav treba prenositi na mlađe naraštaje. Imao se rašta i roditi, jer je svoju životnu misiju ispunio na najbolji mogući način, ako je suditi po njegovim ljudskim, profesionalnim, stručnim i pedagoškim vrlinama, kao i broju prijatelja koje je imao i koje je ostavio da se sa sjetom sjećaju njegovog dragog lika. Njegova djela mogu poslužiti na čast ne samo porodici, već i društvu u cjelini.

Mijo Radović sahranjen je u rodnom Bijelom Polju, u Nikoljcu, 5. maja 2018. godine, nosivši u srcu njegovu ljepotu i njegove ljude sve do posljednje ure. *La gloire est le soleil des morts* – Slava je sunce mrtvih (Balzac).

Brano RAKOJEVIĆ

ZORICA KOTRI
(1950–2018)



U aprilu ove godine preselila se u vječnost omiljena i cijenjena profesorica Zorica Kotri. Rođena je 1950. godine u Nikšiću, đe je završila osnovnu školu i Gimnaziju „Stojan Cerović“ (prirodno-matematički smjer). Diplomirala je na Fakultetu političkih nauka (smjer: Sociologija) u Sarajevu.

Zoricu Kotri sam poznao od gimnazijskih dana. Nakon završene prve godine u toj eminentnoj obrazovnoj instituciji koja je za nas značila mnogo i na saznavnom i na emocionalnom planu, oboje smo se opredijelili za prirodni smjer – tada obično biran zbog reputacije ili mogućnosti da se ne odvajamo od društva. Puni raskoš njenog potencijala i talenta došao je do izražaja u starijim razredima, kada je u nastavni program ušla sociologija. Iz toga perioda pamtim njene briljantne odgovore i polemike s profesorom Vojislavom Nikčevićem. Gimnazija nam je svima ostala jedan lijep i značajan felinijevski spomenar, a Zoricu će životni put nekoliko decenija kasnije dovesti na čelo te kuće koju smo svi doživljavali svojom.

Njena sklonost ka društvenim naukama odvodi je u jedan od centara studentskoga života. Upisuje Fakultet političkih nauka u Sarajevu i završava Odsjek za sociologiju. Nakon završenih studija vraća se u Nikšić i kratko radi u Skupštini opštine Nikšić, a profesorski angažman započela je u Centru za srednje usmjereno obrazovanje koji poslije objedinjavanja prerasta u Srednjoškolski centar. Nakon razdvajanja i novog formiranja srednjoškolskih ustanova radi kao profesor sociologije u nikšićkoj gimnaziji gdje dobija zvanje pedagoškog savjetnika za rad u nastavi.

Njeni značajni profesorski, predavački i pedagoški kvaliteti preporučuju je za poziciju pomoćnika direktora, a kasnije i direktora, poslije odlaska profesora Nova Stanišića s te funkcije. Na direktorskoj poziciji ne ostaje do kraja mandata, jer prelazi s radom 2003. godine u Komisiju za reformu srednjoškolskog obrazovanja, đe je bila sekretar Nacionalnog kurikularnog savjeta u vrijeme pristupa reformi obrazovnog sistema Crne Gore. Odatle 2004. prelazi u Zavod za školstvo sa zvanjem samostalnog savjetnika.

Obavljala je i niz drugih odgovornih društvenih i radnih dužnosti. Bila je član Upravnog odbora SIZ-a obrazovanja i potpredsjednica Skupštine SIZ-a, član Komisije za reformu gimnazije i dr.

Kruna njenog naučno-istraživačkog rada i posvećenosti poslu kojim se bavila bilo je koautorstvo (s profesorom Dragičevićem) na izradi udžbenika Sociologija, prvi put štampanog 2009. godine. Taj udžbenik je osnovna literatura iz predmeta Sociologija do danas. Bila je aktivni saradnik u stručnoj periodičnoj publicistici.

Zoricu pamtim kao odmjerenu, komunikativnu i dragu osobu, koja pored erudicije i posvećenosti poslu ima iskrenu prijateljsku toplinu. Iako su nam se životni putevi razdvojili nikada nijesmo prestali da se družimo i ostali smo prijatelji. Ti susreti su se obnavljali i u Podgorici i u Nikšiću, ali naročito na godišnjicama mature, đe smo evocirali uspomene na dane odrastanja i druženja. Bila je ostvarena ličnost u svakom smislu i kao supruga i kao majka i kao profesionalac i kao dobronamjerni prijatelj. Njenim odlaskom iz naših života nestala je jedna ličnost koje se rado šećamo i koja nedostaje porodici, prijateljima i kolegama, ali ona živi u šećanjima svih nas i drago mi je da njena misao i danas oblikuje generacije srednjoškolaca kroz knjigu u koju je utkala sebe.

POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje.

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

a) Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 staranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.

g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

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

ili e-mail: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@t-com.me

REDAKCIJA