

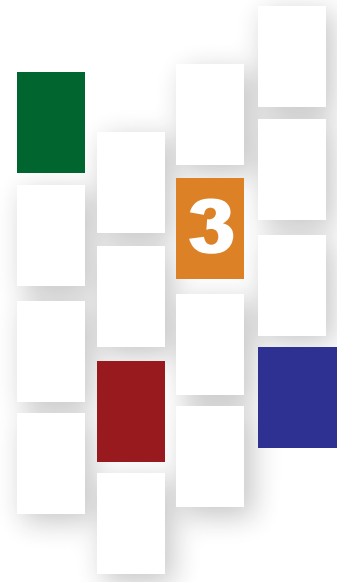
EDUCATION

*edukim*

Образование

*Ausbildung*

éducation





ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ  
часопис за педагошку теорију и праксу

УДК – 37

ISSN 0350 – 1094

ПОДГОРИЦА

Год XXXIX

Годишњи број 1

2014

Часопис издаје Завод за уџбенике  
и наставна средства Подгорица

Први број часописа „Васпитање и  
образовање” је изашао 1975. год

Излази тромјесечно

Тираж 1000

Рукописи се не враћају

Штампа “Штампарија Обод”  
АД Цетиње

*Главни уредник*  
Радован Дамјановић

*Одговорни уредник*  
Др Божидар Шекуларац

*Редакција*  
Др Ратко Ђукановић  
Др Рајка Глушица  
Мр Наташа Ђуровић  
Зорица Минић  
Др Изедин Крњић  
Др Божидар Шекуларац  
Радован Дамјановић

*Секретар Редакције*  
Снежана Јовановић

*Лектор*  
Сања Орландић

*Преводилац*  
Мр Радослав Милошевић-АТОС

*Коректура*  
Весна Вујовић

*Корице*  
Слободан Вукићевић

*Компјутерска обрада*  
Марко Липовина

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

**3**

Подгорица, 2014

Уредништво и администрација:  
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ  
Подгорица, Римски трг бб  
Телефон: 00 382 20 265-024; 00 382 20 405-305; 00 382 67 391 391

Е-mail :  
[casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)  
[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)  
[radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me)

Годишња претплата:

- за студенте 5.00 €
- за појединце 10.00 €
- за установе 15.00 €
- за иностранство 20.00 €

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

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

Завод за уџбенике и наставна средства Подгорица

\* \* \*

*Главни уредници:*

Радивоје Шуковић (1975-1978); Стеван Костић (1979-1983);  
Милош Старовлах (1983-1991); Др Божидар Шекуларац (1992-1996);  
Крсто Лековић (1997-1998); Др Павле Газивода (1999-2007);  
Радован Дамјановић (2007-.....)

*Одговорни уредници:*

Наталија Соколовић (1977-1978); Боривоје Ћетковић (1979-1998);  
Др Божидар Шекуларац (1999-.....)

**САДРЖАЈ**  
**CONTENTS**  
**3/2014**





## САДРЖАЈ

### ЧЛАНЦИ (научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)

Зоран ЛАЛОВИЋ Оријентације, подручја рада и компетенције директора школе .....	17
Славка ГВОЗДЕНОВИЋ Образовање и технолошки развој .....	35
Аднан ЧИРГИЋ Јован Ердељановић (1874 – 1944) као проучавалац црногорских говора .....	45
Мустафа ФЕТИЋ Ибро СКЕНДЕРОВИЋ Религијско образовање и савремена школа .....	53
Зоран ЈОВОВИЋ Демократија, мултикултурализам и мањинске скупине у транзиционом црногорском друштву .....	61
Предраг ЈОВОВИЋ Културно-прагматичко контрастирање италијанског и српског језика на примјеру реализације говорних чинова у политичком дискурсу .....	71
Бојана УДОВИЧИЋ Како се формирају научне тезе .....	93



## НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД

Здравко ПОПОВИЋ  
Томка МИЉАНОВИЋ  
Вера ЖУПАНЕЦ  
Тијана ПРИБИЋЕВИЋ  
Обрада садржаја из биологије у гимназији активном наставом ..... 107

Светлана ЧАБАРКАПА  
Организација, нарације, приповиједање и приповједач у роману  
*Увод у други живот* Мирка Ковача ..... 121

Лазо ЛЕКОВИЋ  
Комбинаторни задаци у основној школи ..... 133

Ивана ЧИЗМИЋ  
Дјеца с посебним образовним потребама и учење  
страних језика – Анализа случаја слабовидог ученика ..... 147

Душко БЈЕЛИЦА  
Јовица ПЕТКОВИЋ  
Фрања ФРАТРИЋ  
Методика тренинга брзине ..... 163

Наталија БРАЈКОВИЋ  
Улога и значај наставника и уџбеника  
у реализацији наставног процеса ..... 167

Даријан УЈСАСИ  
Анђелка БУЛАТОВИЋ  
Мара КЕРИЋ  
Моторичка спремност дјеце за полазак у школу ..... 175

## ПРИКАЗИ

Сретен ЗЕКОВИЋ  
**Нераспу(п)чивост и уцјеловљеност државотворне  
и укупне Његошеве мудрости**  
(Др Чедомир Богићевић, *Петар II Петровић Његош  
као државник и државотворни реформатор (I свезак)  
и Његошева филозофија правде (II свезак)*,  
Врховни суд Црне Горе, Подгорица, 2013, 62 стр.) ..... 185

Јованка ВУКАНОВИЋ

**Увијек између два свијета**

(Мироје Вуковић: „Ријека без обала“, ИТП „Унирекс“,  
Подгорица и „Свет књиге“, Београд, 2014) .....

193

**IN MEMORIAM**

Живко АНДРИЈАШЕВИЋ

Одлазак значајног историчара

Проф. др ЗВЕЗДАН ФОЛИЋ (1963 – 2014) .....

199

Ибро СКЕНДЕРОВИЋ

Велики човјек и љубитељ природе

Доц. др ЕСКО КАЛАЧ (1962 – 2013) .....

203

Миро ГЛОМАЗИЋ

Велики човјек и стваралац

МИЛИВОЈЕ ЈЕВРИЋ (1941 – 2014) .....

205



## CONTENTS

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

Zoran LALOVIĆ School leadership preferences, study areas and competences .....	17
Slavka GVOZDENOVIĆ Education and Technological Progress .....	35
Adnan ČIRGIĆ Jovan Erdeljanović (1874-1944) - Montenegrin speeches' Researcher .....	45
Mustafa FETIĆ Ibro SKENDEROVIĆ Religious Education and Modern Day School .....	53
Zoran JOVOVIĆ Democracy, multiculturalism and minorities in transitional Montenegrin society .....	61
Predrag JOVOVIĆ Cultural-Pragmatic contrasting of Italian and Serbian Language at the example of realisation of speech acts in political discourse .....	71
Bojana UDOVIČIĆ Forming a Thesis Statement .....	93

## TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Zdravko POPOVIĆ Tomka MILJANOVIĆ Vera ŽUPANEC Tijana PRIBIĆEVIĆ Active teaching methods used in Biology teaching .....	107
Svetlana ČABARKAPA Organisation, narration and narrator in the Mirko Kovač's novel <i>The Introduction to Other Life</i> .....	121
Lazo LEKOVIĆ Combinatorial tasks in Primary school .....	133
Ivana ČIZMIĆ Language Learners with Special Needs – Case Study of a Short sighted pupil .....	147
Duško BJELICA Jovica PETKOVIĆ Franja FRATRIĆ Speed Training Methodology .....	163
Natalija BRAJKOVIĆ Role of Teacher and Textbook in teaching process .....	167
Darijan UJSASI Anđelka BULATOVIĆ Mara KERIĆ Motor readiness of children prior to entering school .....	175

## REVIEWS

Sreten ZEKOVIĆ <b>Indivisibility and embodiment into the statehood and over-all Nyegosh wisdom</b> (Čedomir Bogićević PhD, <i>Petar II Petrović Nyegosh as a statesman and statehood reformer</i> (1 <sup>st</sup> Volume) and Nyegosh's philosophical justice (2 <sup>nd</sup> Volume) .....	185
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Jovanka VUKANOVIĆ <b>Forever Between Two Worlds</b> (Miroje Vuković: “A Bankless River”, ITP “Unireks”, Podgorica and publishing house “World of Book”, Belgrade, 2014) .....	193
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## IN MEMORIAM

Živko ANDRIJAŠEVIĆ <b>An important Historian passes away</b> Prof. dr ZVEZDANA FOLIĆ (1963-2014) .....	199
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Ibro SKENDEROVIĆ <b>Great Man and a Nature Lover</b> Doc. Dr ESKO KALAČ (1962-2013) .....	203
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Miro GLOMAZIĆ <b>Great Man and Creator</b> MILIVOJE JEVRIĆ (1941-2014) .....	205
------------------------------------------------------------------------------------	-----



**ЧЛАНЦИ**  
**(научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)**







Zoran LALOVIĆ<sup>1</sup>

## ORIJENTACIJE, PODRUČJA RADA I KOMPETENCIJE DIREKTORA ŠKOLE

Ovim istraživanjem utvrdili smo: koje su osnovne orijentacije i dominantna područja rada direktora škole u Crnoj Gori; koji aktuelni problemi opterećuju rad direktora škole u Crnoj Gori; kompetencije – znanja, vještine i sposobnosti potrebne za efikasno rukovođenje školom, tj. profil idealnog direktora škole. Istraživanje je obavljeno na uzorku od 148 direktora različitih vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori.

Cilj istraživanja:

Ovim istraživanjem<sup>2</sup> željeli smo prikupiti i sistematizovati bogato iskustvo direktora vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori u vezi sa poslom koji obavljaju. Interesovalo nas je koje su osnovne orijentacije, područja rada i problemi s kojima se suočavaju direktori vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori, te u vezi s tim, koje znanja, vještine i sposobnosti su im potrebne da bi efikasno rukovodili školom. Pored boljeg razumijevanja posla direktora škole, ovo istraživanje može da pomogne pri koncipiranju narednih obuka direktora vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori.

Zadaci istraživanja:

Posebne zadatke istraživanja grupisali smo oko tri osnovna pitanja:

- koja su osnovne orijentacije i dominantna područja rada direktora obrazovno -vaspitnih ustanova u Crnoj Gori;

---

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

<sup>2</sup> Na ovom mjestu dajemo prikaz dijela šireg istraživanja: Istraživanje potreba profesionalnog osposobljavanja rukovodioca vaspitno-obrazovnih ustanova koje je moguće pronaći na sajtu Zavoda za školstvo Crne Gore <http://www.zzs.gov.me>

- koji aktuelni problemi opterećuju rad direktora obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori;
- utvrditi kompetencije – koja znanja, vještine i sposobnosti je potrebno posjedovati za efikasno rukovođenje školom.

#### Metod istraživanja

Istraživanje je anketnog tipa, a realizovano je poštanskom anketom. U istraživanju su učestvovali svi direktori vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori. Direktori: 1. predškolskih ustanova; 2. osnovnih škola; 3. gimnazija; 4. mješovitih škola (gimnazija i stručna škola); 5. stručnih škola (trogodišnjih i četvorogodišnjih); 6. specijalnih škola; 7. domova učenika i studenata. Rezultati ankete sistematizovani su u bazi podataka SPSS verzija 19. i obrađeni deskriptivnim statističkim tehnikama: frekvencija (f); procenat (%); aritmetička sredina (M); standardna devijacija (s). U dodatnoj analizi rezultata korišćeni je postupak faktorske analize.

#### Uzorak istraživanja:

Upitnik je dostavljen svim direktorima vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori.<sup>3</sup> Popunjen upitnik u predviđenom roku<sup>4</sup> dostavilo je 60% ili 148 direktora vaspitno-obrazovnih ustanova.

Tabela 1. Struktura uzorka istraživanja  
(odnos populacija i uzorak)

	Populacija	Uzorak	%
PREDŠKOLSKE USTANOVE	18	10	55.6
OSNOVNE ŠKOLE	162	97	59.9
OSNOVNE UMJETNIČKE	13	8	61.5
GIMNAZIJE	13	7	53.8
SREDNJE MJEŠOVITE	9	7	77.8
SREDNJE STRUČNE	25	12	48.0
OBRAZOVNI CENTRI	2	2	100.0
RESURSNI CENTAR	3	1	33.3
DOMOVI UČENIKA	7	4	57.1
	252	148	60.8

U uzorku direktora 68% su muškarci, a 32% žene. 142 ili 95% direktora završili su program obuke za direktore. Struktura uzorka istraživanja (tabela 1) u dobroj mjeri reprezentuje populaciju direktora vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori.

<sup>3</sup> U Crnoj Gori postoje 252 vaspitno-obrazovne ustanove – vidi tabelu 1.

<sup>4</sup> Rok za dostavu upitnika bio je 08. mart 2013. godine

Rezultati istraživanja:

### **1. Utvrditi koja su osnovne orijentacije i dominantna područja rada direktora obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori.**

Na osnovu Opšteg zakona o obrazovanju i vaspitanju direktor ustanove<sup>5</sup>:

1) planira, organizuje i rukovodi radom ustanove; 2) organizuje racionalno i efikasno izvođenje obrazovnog programa; 3) obezbjeđuje jednakost učenika u ostvarivanju prava na obrazovanje i vaspitanje u skladu sa njihovim sposobnostima; 4) priprema prijedlog godišnjeg plana rada i odgovoran je za njegovo sprovođenje; 5) rukovodi radom nastavnčkog, odnosno stručnog vijeća; 6) vrši izbor nastavnika, stručnih saradnika i drugih zaposlenih u ustanovi; 7) predlaže akt o organizaciji i sistematizaciji radnih mjesta; 8) vrši stručno-pedagoški nadzor; 9) odlučuje o pravima i obavezama zaposlenih u skladu sa zakonom; 10) podstiče stručno obrazovanje i usavršavanje nastavnika i predlaže njihovo napredovanje; 11) zastupa i predstavlja ustanovu i odgovoran je za zakonitost rada ustanove; 12) saraduje sa roditeljima i sredinom; 13) obavlja druge poslove, u skladu sa zakonom i statutom ustanove.

Zakonom predviđene poslove direktora obrazovno-vaspitne ustanove moguće je podijeliti na deset osnovnih područja:

1. **administrativno-upravni poslovi** – odnose se na praćenje i primjenu zakona i propisa, izradu internih akata, kadrovsku problematiku, administrativne poslove i sl;

2. **finansijski poslovi** – odnose se na izradu finansijskog plana, pribavljanje sredstava, izradu izvještaja i završnih računa, vođenje evidencije o sredstvima i opremi;

3. **poslovi na održavanju i unapređivanju uslova rada škola** – odnose se na održavanje prostora, opreme i sredstava škole, sanaciju kvarova i adaptaciju pojedinih dijelova objekta.

4. **planiranje i organizacija rada ustanove** – odnose se na planiranje i programiranje rada, na organizaciju redovne, izborne, dopunske nastave, stručne prakse i sl.;

5. **praćenje i analiza rezultata rada ustanove** – odnosi se na praćenje i analizu ostvarenih rezultata škole i nastavnika/nastavnica, uvođenje inovacija i unapređivanje nastave;

6. **upravljanje i rukovođenje ustanovom** – odnosi se na vođenje sastanaka i sjednica u školi, rad stručnih aktiva, instruktivni rad sa nastavnicima/nastavnicama, učenicima/učenicama i osobljem;

7. **vanastavna, kulturna i javna djelatnost ustanove** – odnose se na realizaciju raznih programa izvan nastave, na javnu i kulturnu djelatnost škole, proizvodni i humanitarni rad i sl.;

<sup>5</sup> Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju, Član 82 (nadležnosti direktora)

**8.saradnja sa organima i organizacijama izvan škole** – odnosi se na ostavriavanje kontakata i saradnju sa organima lokalne uprave, ministarsvima, agencijama, zavodima, medijima i sl.;

**9.međuljudski odnosi i atmosfera u školi** – odnosi se na saradnju sa zaposlenima, roditeljima i učenicima/učenicama ili posredovanje u rješavanaju interpersonalnih problema sl.

**10.lični i profesionalni razvoj zaposlenih** – odnosi se na organizovanje profesionalnog razvoja nastavnika/nastavnica, praćenje stručne literature, oglednih časova, primjera dobre prakse i sl.

Specifični zadaci istraživanja:

Kako bismo utvrdili koja su područja rada dominantno zastupljena u praksi direktora vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori istražili smo: 1) Koje su osnovne orijentacije rukovođenja obrazovno-vaspitom ustanovom u Crnoj Gori; 2) Koji su poslovi, područja rada, dominantno zastupljena u radu direktora obrazovno-vaspitenih ustanova u Crnoj Gori?

**1.1. Koje su osnovne orijentacije rukovođenja obrazovno-vaspitom ustanovom u Crnoj Gori**

Faktorskom analizom utvrdili smo tri osnovne orijentacije rukovođenja obrazovno-vaspitom ustanovom u Crnoj Gori. Prvu orijentaciju nazvali smo *orijentacija na ljude*, drugu – *orijentacija na uslove rada*, a treću – *orijentacija na rezultat*.

Tabela 2.

Orijentacije direktora vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori

**Pattern Matrixa**

	Component		
	1	2	3
SARADNJA SA ORGANIMA I ORGANIZACIJAMA IZVAN ŠKOLE	<b>.825</b>		
MEĐULJUDSKI ODNOSI I ATMOSFERA U ŠKOLI	.734		-.379
VANASTAVNA, KULTURNA I JAVNA DJELATNOST USTANOVE	.682		
LIČNI I PROFESIONALNI RAZVOJ ZAPOSLENIH	.645		
POSLOVI NA ODRŽAVANJU I UNAPREĐIVANJU USLOVA RADA ŠKOLA		<b>.809</b>	
FINANSIJSKI POSLOVI		.789	
PLANIRANJE I ORGANIZACIJA RADA USTANOVE			<b>.814</b>
UPRAVLJANJE I RUKOVOĐENJE USTANOVOM		-.358	.496
ADMINISTRATIVNO-UPRAVNI POSLOVI			.306
PRAĆENJE I ANALIZA REZULTATA RADA USTANOVE			.383

**Orijentaciju na ljude** određuje usmjerenost direktora na: *saradnju sa organima i organizacijama izvan škole* (odnosi se na ostvarivanje kontakata i saradnju sa organima lokalne uprave, ministarstvima, agencijama, zavodima, medijima i sl.); *na međuljudske odnose i atmosferu u školi* (odnosi se na saradnju sa zaposlenima, roditeljima i učenicima/učenicama ili posredovanje u rješavanju interpersonalnih problema sl.); *na vannastavnu, kulturnu i javnu djelatnost ustanove* (odnose se na realizaciju raznih programa izvan nastave, na javnu i kulturnu djelatnost škole, proizvodni i humanitarni rad i sl.); *na lični i profesionalni razvoj zaposlenih* (odnosi se na organizovanje profesionalnog razvoja nastavnika/nastavnica, praćenje stručne literature, ogledni časovi, primjeri dobre prakse i sl.).

**Orijentaciju na uslove rada** određuje usmjerenost direktora na *poslove održavanja i unapređivanja uslova rada u školi* (odnose se na održavanje prostora, opreme i sredstava škole, sanaciju kvarova i adaptaciju pojedinih dijelova objekta sl.); *na finansijske poslove* (odnose se na izradu finansijskog plana, pribavljanje sredstava, izradu izvještaja i završnih računa, vođenje evidencije o sredstvima i opremi i sl.). Ovaj faktor karakteriše i negativna povezanoist sa *poslovima upravljanja i rukovođenja ustanovom* (što podrazumijeva vođenje sastanaka i sjednica u školi, rad stručnih aktiva, instruktivni rad sa nastavnicima/nastavnicama, učenicima/učenicama i osobljem i sl.).

**Orijentaciju na rezultat** određuje usmjerenost direktora na *planiranje i organizovanje rada ustanove* (odnose se na planiranje i programiranje rada, na organizaciju redovne, izborne, dopunske nastave, stručne prakse i sl.); *na upravljanje i rukovođenje ustanovom* (odnosi se na vođenje sastanaka i sjednica u školi, rad stručnih aktiva, instruktivni rad sa nastavnicima/nastavnicama, učenicima/učenicama i osobljem); *na administrativno-upravne poslove* (odnose se na praćenje i primjenu zakona i propisa, izradu internih akata, kadrovsku problematiku, administrativne poslove i sl.); *na praćenja i analize rezultata rada ustanove* (odnosi se na praćenje i analizu ostvarenih rezultata škole i nastavnika/nastavnica, uvođenje inovacija i unapređivanje nastave). Ovaj faktor karakteriše i negativna povezanost sa *međuljudskim odnosima i atmosferom u školi* (odnosi se na saradnju sa zaposlenima, roditeljima i učenicima/učenicama ili posredovanje u rješavanju interpersonalnih problema sl.).

Goleman (Goleman, D. 2004) u knjizi *Emocionalna inteligencija u liderstvu*<sup>6</sup> navodi da postoje dvije dimenzije i četiri osnovne orijentacije u rukovođenju. Prvu dimenziju čine **orijentacija na ciljeve** koju karakteriše težnja rukovodioca da se postigne visok rezultat, i njoj suprotna **orijentacija na ljude** koju odlikuje težnja da se očuvaju dobri međuljudski odnosi i zadovoljstvo zaposlenih poslom. Drugu dimenziju čini **orijentacija na stabilnost** koju karakteriše briga za održavanje stabilnih odnosa u grupi u dužem periodu i njoj suprotna **orijentacija na razvoj**, koju karakteriše težnja ka sve višim ciljevima, promjenama i razvoju organizacije.

---

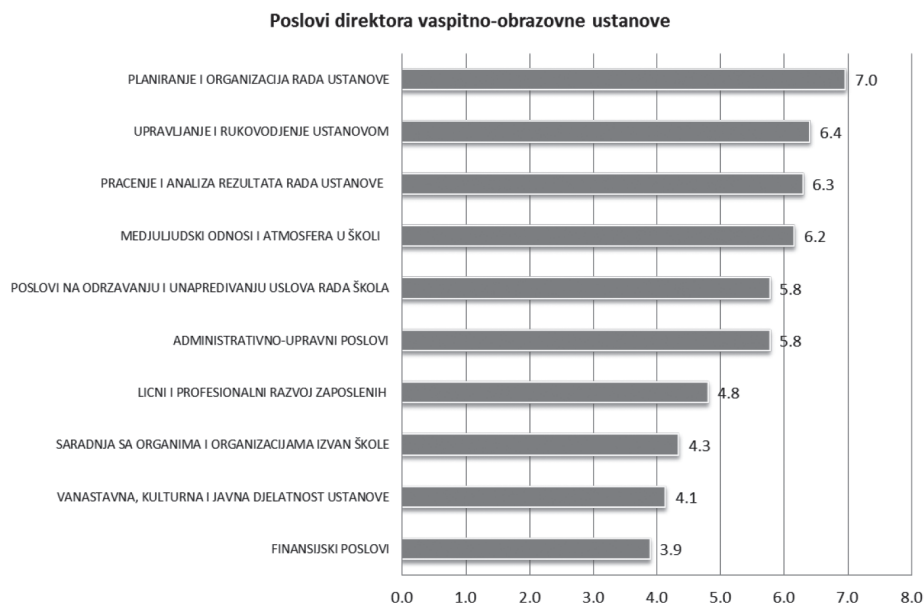
<sup>6</sup> Goleman, D, Bojacis R, Maki E.: *Emocionalna inteligencija u liderstvu*, Adžes, Novi Sad, 2006.

Čini se da je naš prvi faktor, orijentacija na ljude, blizak onome što Goleman naziva orijentacijama na ljude i stabilnost dok je naš treći faktor, orijentacija na rezultat, blizak Golemanovim orijentacijama na cilj i razvoj. Prema Golemanovoj teoriji orijentaciji na ljude i stabilnost odgovaraju demokratski, afilijativni i trenerski stil rukovođenja. Orijetaciji na rezultat i razvoj bliži su stilovi rukovođenja koje on određuje kao diktiranje tempa, zapovjednički i vizionarski stil.

## 2.2. Koja su područja rada dominantno zastupljena u rukovođenju obrazovno-vaspitnim ustanovama u Crnoj Gori?

Prema rezultatima istraživanja (tabela 3) direktori obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori dominantno su *orijentisani na rezultat* i angažovani na poslovima: **planiranje i organizacija rada ustanove** (odnose se na planiranje i programiranje rada, na organizaciju redovne, izborne, dopunske nastave, stručne prakse i sl.); **upravljanje i rukovođenje ustanovom** (odnosi se na vođenje sastanaka i sjednica u školi, rad stručnih aktiva, instruktivni rad sa nastavnicima/nastavnicama, učenicima/učenicama i osobljem); **praćenja i analize rezultata rada ustanove** (odnosi se na praćenje i analizu ostvarenih rezultata škole i nastavnika/nastavnica, uvođenje inovacija i unapređivanje nastave); **međuljudski odnosi i atmosfera u školi** (odnosi se na saradnju sa zaposlenima, roditeljima i učenicima/učenicama ili posredovanje u rješavanju interpersonalnih problema sl.).

Tabela 3.



Kada se uporede rangovi zastupljenosti pojedinih poslova kod rukovodilaca različitih obrazovno vaspitnih ustanova (kod direktora predškolskih ustanova, osnovnih škola i direktora srednjih škola u tabeli 4) uočljiva je stabilnost rangova. Upravljanje srednjom školom donekle je specifično u smislu da u prva četiri ranga ulaze poslovi vezani za *uslove rada, a ne za međuljudske odnose*.

Tabela 4.  
Zastupljenost poslova kod direktora različitog nivoa obrazovanja

	predškolsko	osnovno	srednje
PLANIRANJE I ORGANIZACIJA RADA USTANOVE	1	1	1
UPRAVLJANJE I RUKOVOĐENJE USTANOVOM	2	2	2
MEĐULJUDSKI ODNOSI I ATMOSFERA U ŠKOLI	3	3	5
PRAĆENJE I ANALIZA REZULTATA RADA USTANOVE	4	4	3
ADMINISTRATIVNO-UPRAVNI POSLOVI	5	5	6
POSLOVI NA ODRŽAVANJU I UNAPREĐIVANJU USLOVA RADA ŠKOLA	6.5	6	4
LIČNI I PROFESIONALNI RAZVOJ ZAPOSLENIH	6.5	7	8
SARADNJA SA ORGANIMA I ORGANIZACIJAMA IZVAN ŠKOLE	8	8	8
VANASTAVNA, KULTURNA I JAVNA DJELATNOST USTANOVE	9	9	10
FINANSIJSKI POSLOVI	10	10	8

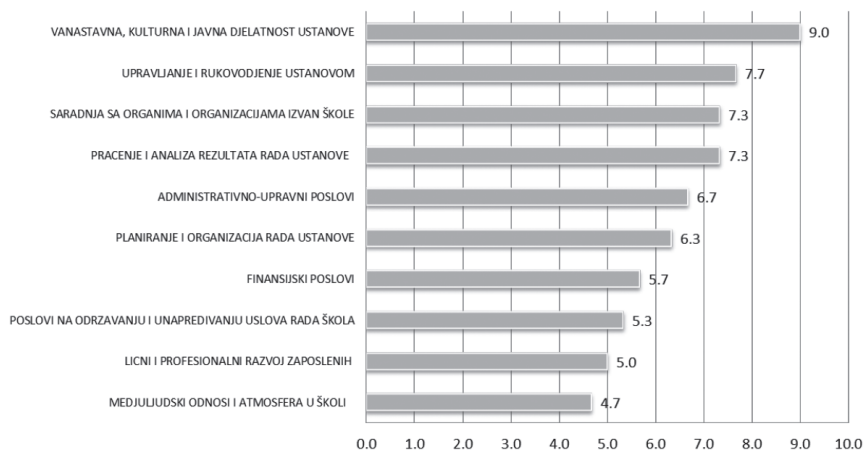
Na drugoj strani, najmanje zastupljeni poslovi u radu direktora obrazovno-vaspitnih ustanova su poslovi vezani za finansije, vannastavnu, kulturnu i javnu djelatnost ustanove, te poslovi vezani za saradnju sa organima i organizacijama izvan škole.

Izgleda da je posao direktora škole osnovnog muzičkog obrazovanja prilično specifičan u odnosu na direktore ostalih obrazovno-vaspitnih ustanova (tabela 5). U strukturi najviše zastupljenih poslova kod direktora osnovnog muzičkog obrazovanja su poslovi *vezani za vannastavnu, kulturnu i javnu djelatnost ustanove, kao i poslovi koji se odnose na saradnju sa organima i organizacijama izvan škole*. Ovi poslovi kod direktora ostalih ustanova spadaju u grupu najmanje zastupljenih.



Tabela 5.

## Osnovno muzičko obrazovanje

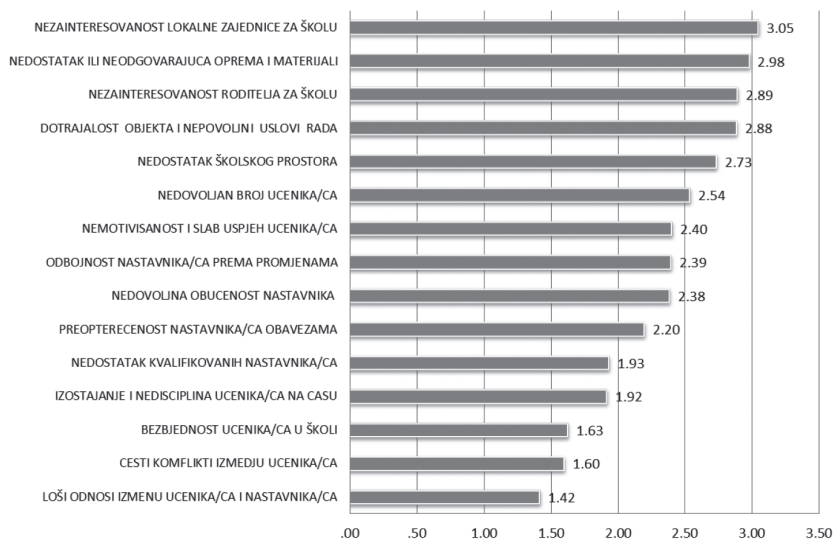


## 2. Utvrditi koji aktuelni problemi opterećuju rad direktora obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori

Pored Zakonom predviđenih ovlašćenja na karakter posla direktora obrazovno-vaspitne ustanove značajno utiče i percepcije problema sa kojima se direktori svakodnevno susrijeću. Nekada su to problemi vezani uz uslove rada, nekada se tiču međusobnih odnosa a nekada proističu iz neadekvatnog postupanja pojedinaca ili grupa u školi. Interesovalo nas je sa kojim aktuelnim problemima se susrijeću direktori vaspitno-obrazovnih ustanova u Crnoj Gori.

Tabela 6.

## Problemi sa kojima se direktor susreće u svom radu!



Dominantni problemi direktora obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori (tabela 5) tiču se *nepovoljnih uslova rada* i *nedovoljne zainteresovanosti okoline za rad škole*. Na drugom mjestu su problemi vezani za nastavnike: odbojnost prema promjenama, nedovoljna obučenost i preopterećenost nastavnika. Na posljednjem mjestu su problemi koji se tiču učenika: bezbjednosti učenika u školi, konflikti među učenicima, izostajanje ili slab uspjeh učenika.

Tabela 6.

	predškolsko	osnovno	srednje	muzičko obra.
NEDOSTATAK ILI NEODGOVARAJUĆA OPREMA I MATERIJALI	2.13	<b>3.21</b>	<b>2.80</b>	2.13
NEZAINTERESOVANOST LOKALNE ZAJEDNICE ZA ŠKOLU	<b>3.25</b>	<b>3.04</b>	<b>2.92</b>	<b>3.38</b>
DOTRAJALOST OBJEKTA I NEPOVOLJNI USLOVI RADA	<b>2.22</b>	<b>3.02</b>	2.65	2.25
NEZAINTERESOVANOST RODITELJA ZA ŠKOLU	<b>3.25</b>	<b>2.86</b>	<b>3.04</b>	2.00
NEDOVOLJAN BROJ UČENIKA/UČENICA	1.33	2.79	2.08	1.75
NEDOSTATAK ŠKOLSKOG PROSTORA	<b>2.78</b>	2.74	2.58	<b>3.00</b>
NEMOTIVISANOST I SLAB USPJEH UČENIKA/UČENICA	1.57	2.41	<b>2.69</b>	2.00
ODBOJNOST NASTAVNIKA/NASTAVNICA PREMA PROMJENAMA	2.22	2.37	2.50	2.38
NEDOVOLJNA OBUČENOST NASTAVNIKA	2.00	2.36	2.50	2.63
PREOPTERĆENOST NASTAVNIKA/NASTAVNICA OBAVEZAMA	2.33	2.25	<u>2.15</u>	2.38
IZOSTAJANJE I NEDISCIPLINA UČENIKA/UČENICA NA ČASU	1.13	1.83	2.54	<u>1.43</u>
NEDOSTATAK KVALIFIKOVANIH NASTAVNIKA/NASTAVNICA	<u>1.22</u>	<u>1.80</u>	2.19	<b>3.14</b>
BEZBJEDNOST UČENIKA/UČENICA U ŠKOLI	<u>1.11</u>	<u>1.67</u>	<u>1.85</u>	<u>1.13</u>
ČESTI KONFLIKTI IZMEĐU UČENIKA/UČENICA	<u>1.00</u>	<u>1.59</u>	<u>2.04</u>	<u>1.00</u>
LOŠI ODNOSI IZMEĐU UČENIKA/UČENICA I NASTAVNIKA/NASTAVNICA	<u>1.00</u>	<u>1.40</u>	<u>1.69</u>	<u>1.25</u>

Kada se problemi razmotre u odnosu na **različite obrazovno-vaspitne ustanove** (tabela 6) može se uočiti prilična dosljednost u percepciji problema. U grupama najviše i najmanje zastupljenih uglavnom se pojavljuju isti ili slični problemi. Do određene mjere specifično je seosko područje (tabela 7) gdje se među dominantnim problemima pojavljuje *nedovoljan broj učenika*, što nije karakteristično za prigradska i gradska naselja. Problem *izostajanja i nediscipline učenika* izgleda da je više prisutan u prigradskoj i gradskoj nego u seoskoj sredini.

Tabela 7.

	Selo, ruralno područje	prigradsko naselje	Gradsko naselje
NEDOVOLJAN BROJ UČENIKA/UČENICA	3,75	1,86	1,89
NEDOSTATAK ILI NEODGOVARAJUĆA OPREMA I MATERIJALI	3,53	2,68	2,71
NEZAINTERESOVANOST LOKALNE ZAJEDNICE ZA ŠKOLU	3,23	3,00	2,94
DOTRAJALOST OBJEKTA I NEPOVOLJNI USLOVI RADA	3,06	3,14	2,69
NEZAINTERESOVANOST RODITELJA ZA ŠKOLU	2,89	3,00	2,84
NEDOSTATAK ŠKOLSKOG PROSTORA	2,81	2,64	2,68
NEDOVOLJNA OBUČENOST NASTAVNIKA/NASTAVNICA	2,49	2,00	2,42
NEMOTIVISANOST I SLAB USPJEH UČENIKA/UČENICA	2,43	2,55	2,33
ODBOJNOST NASTAVNIKA/NASTAVNICA PREMA PROMJENAMA	2,29	2,18	2,51
PREOPTEREĆENOST NASTAVNIKA/NASTAVNICA OBAVEZAMA	2,29	2,05	2,19
NEDOSTATAK KVALIFIKOVANIH NASTAVNIKA/NASTAVNICA	1,94	1,59	2,00
BEZBJEDNOST UČENIKA/UČENICA U ŠKOLI	1,58	1,73	1,64
IZOSTAJANJE I NEDISCIPLINA UČENIKA/UČENICA NA ČASU	1,56	2,23	2,06
ČESTI KONFLIKTI IZMEĐU UČENIKA/UČENICA	1,40	1,64	1,72
LOŠI ODNOSI IZMEĐU UČENIKA/UČENICA I NASTAVNIKA/NASTAVNICA	1,17	1,64	1,51

### 3. Utvrditi kompetencije – koja znanja, vještine i sposobnosti je potrebno posjedovati za efikasno rukovođenje školom (profil idealnog rukovodioca)

Na osnovu većeg broja empirijskih nalaza<sup>7</sup> definisano je pet osnovnih kompetencija direktora škole: 1. lična kompetencija; 2. pedagoška ili stručna

<sup>7</sup> O rezultatima empirijskih istraživanja kompetencija direktora može se pročitati u: Staničić, S. (2002) „Kompetenčni profil 'idealnega' ravnatelja“. *Sodobna pedagogika* (Ljubljana). 53(119): 168-182. br. 1.; Staničić, S. (2002) „Vođenje u školi – između poželjnog i stvarnog“. U: *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse: zbornik radova – Međunarodni znanstveni kolokvij*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju. 249-257.; Staničić, S. (2003) „Povezanost kompetencija ravnatelja i pedagoga za vođenje u školi“. U: *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (ur. H. Vrgoč). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 200-208.; Hitrec, S. i Bilankov, M. (2005) *Komunikacija i stilovi upravljanja srednjoškolskih ravnatelja*. Napredak (Zagreb). 146 (2): 193-204. Stilin, E. (2005) Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima.

kompetencija; 3. razvojna kompetencija; 4. socijalna kompetencija; 5. akcijska ili praktična kompetencija. Svaka od njih uključuje set znanja, vještina i sposobnosti direktora vaspitno-obrazovnih ustanova.

- **Lična kompetencija** uključuje odrednice kao što su: iskrenost, dosljednost, komunikativnost, pristupačnost, povjerenje, marljivost, samopouzdanje, poduzetnost, radna energija i sl.
- **Razvojna kompetencija** uključuje jasnoću vizije razvoja škole, uvođenje inovacija, primjenu informatičke tehnologije, racionalno organizovanje rada škole, informisanje o stručnim pitanjima i sl.
- **Pedagoška kompetencija** uključuje pedagoška, didaktička i druga stručna znanja potrebna za optimalno vođenje vaspitno-obrazovnog procesa. Podrazumijeva: poznavanje programa i didaktičkih principa rada, poznavanje planiranja i programiranja, razumijevanje organizacije pedagoškog rada, znanje vrednovanja postignuća nastavnika, poznavanje prosvjetnog zakonodavstva i sl.
- **Socijalna kompetencija** se odnosi se na znanja i sposobnosti direktora u području međuljudskih odnosa. Ona uključuje odrednice kao što su: poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, umijeće motivisanja zaposlenih, učešće u rješavanju sukoba, vještine demokratskog vođenja.
- **Praktična kompetencija** se, za razliku od prethodnih, ne odnosi samo na znanja, nego najprije na praktično djelovanje (aktivizam). Uključuje odrednice: stvaranje uslova i otklanjanje prepreka, aktivno sudjelovanje u rješavanju problema u školi i sl.

#### Specifični zadaci istraživanja:

Kako bismo utvrdili „profil idealnog rukovodioca“ potrebno je utvrditi: 1) koje kompetencije su po mišljenju direktora važne za uspješno rukovođenje školom, te 2) koja znanja, vještina i sposobnosti su po mišljenju direktora važne za uspjeh na poslu direktora škole.

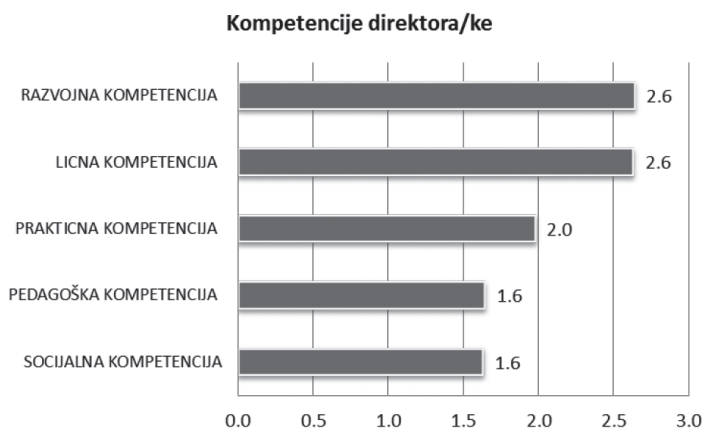
### **3.1. Koje kompetencije direktora su važnije za uspješno rukovođenje školom?**

Prema mišljenju direktora, za uspjeh u rukovođenju obrazovno-vaspitnom ustanovom u Crnoj Gori najvažnija je (tabela 8) **razvojna** (ima viziju i sposobnost organizacije) i **lična kompetencija** (daje lični primjer i podršku drugima). Na drugoj strani „najmanje važne“<sup>8</sup> su **pedagoška** (stručan/stručna za pedagoška pitanja) i **socijalna** (umještan/umješana u radu s ljudima) kompetencija.

---

<sup>8</sup> Odrednica „najmanje važan“ ovdje ima relativno značenje. Od direktora je zahtijevano da navedenih pet kompetencija ranguju od najvažnijih do najmanje važnih.

Tabela 8.



Postoje određene specifičnosti kad je u pitanju raspored važnosti kompetencija direktora različitih obrazovno-vaspitnih ustanova (tabela 9). Za upravljanje osnovnom i srednjom školom najvažnije su lična i razvojna kompetencija. U slučaju predškolskih ustanova najvažnije su razvojna i praktična, a kada su u pitanju muzičke škole razvojna i socijalna.

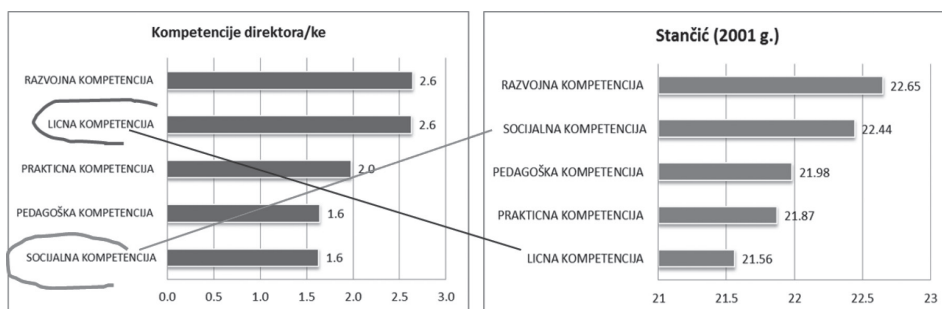
Tabela 9.

	predškolsko	osnovno	srednje	muzičko obrazovanje
LICNA KOMPETENCIJA	3	1.5	1	5
RAZVOJNA KOMPETENCIJA	1	1.5	2	1
PRAKTIČNA KOMPETENCIJA	2	3	4	3
SOCIJALNA KOMPETENCIJA	5	4.5	4	2
PEDAGOŠKA KOMPETENCIJA	4	4.5	4	4

Stančić, S. (2000) na uzorku 107 direktora osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj ustanovio je sljedeći raspored poželjnih kompetencija: **razvojna kompetencija** (M=22,65); **socijalna kompetencija** (M=22,44); **pedagoška kompetencija** (M=21,98); **praktična kompetencija** (M=21,87); **lična kompetencija** (M=21,56). Stančić zaključuje da je uspješan direktor onaj koji ima jasnu viziju i sposobnost organizovanja i vođenja ljudi u skladu sa utvrđenom vizijom; koji posjeduje znanja i sposobnosti za motivisanje ljudi i rješavanje

konfliktnih situacije koje mogu ometati rad škole; koji poznaje pedagoška, didaktička i metodička načela na kojima počiva obrazovno-vaspitni proces; nadalje, koji je sposoban da stvori povoljne uslove i otkloni prepreke u radu; i na kraju, onaj koji je otvoren za saradnju, koji daje primjer i podršku drugima. Očigledna je razlika u položaju *lične, socijalne i pedagoške kompetencije* u našem i u Stančićevom istraživanju (tabela 10).

Tabela 10.



U našem slučaju izgleda da socijalnu kompetenciju koju odlikuje stručnost za rad sa ljudima, zamjenjuje lična kompetentnost koju odlikuje oslanjanje na ugled i lični autoritet, što je bliže tradicionalnom nego profesionalnom modelu rukovođenja. Dominacije praktične u odnosu na pedagošku kompetentnost u našem slučaju vjerovatno je posljedica činjenice da su *uslovi rada*<sup>9</sup> dominantan problem sa kojim se direktor svakodnevno susrijeće u svom radu.

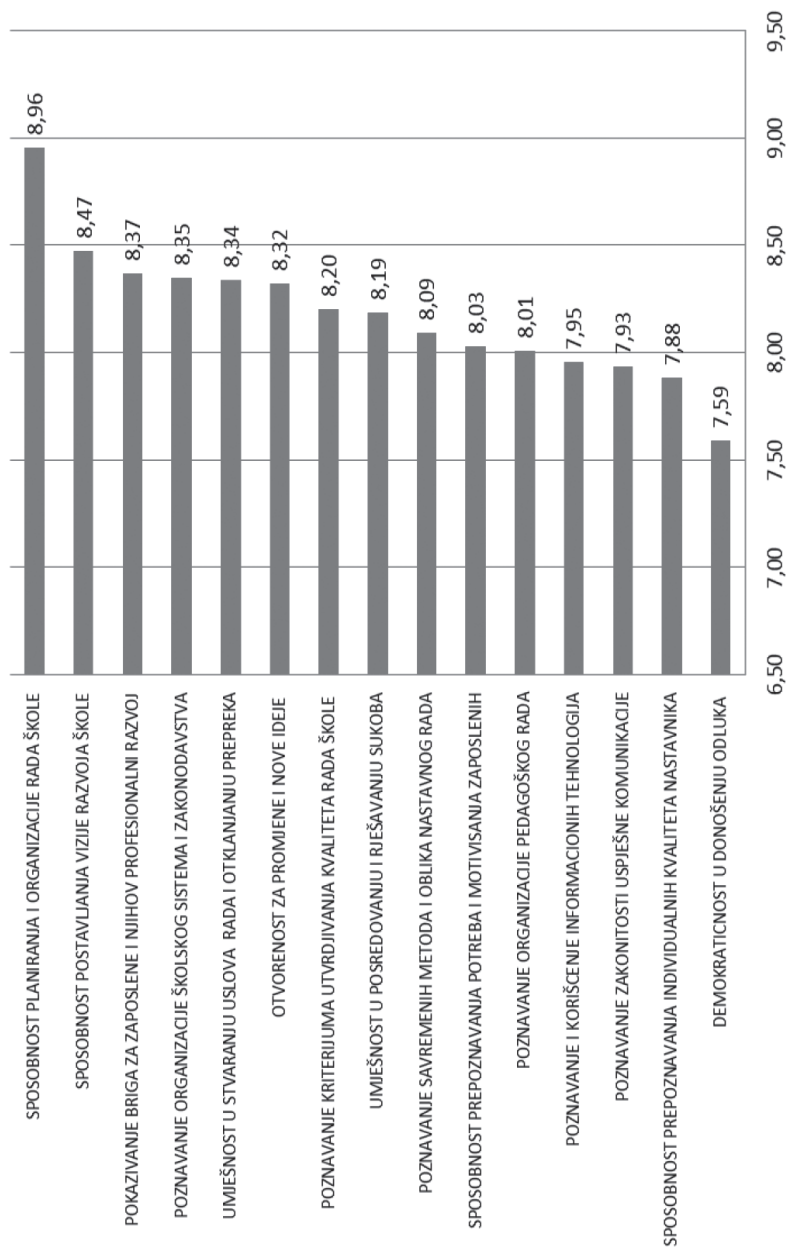
### 3.2. Koja znanja, vještine i sposobnosti su važne za uspjeh na poslu direktora škole

Prema mišljenju rukovodilaca obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori za uspjeh na poslu direktora najvažnije je posjedovati sposobnost planiranja i organizacije rada ustanove; sposobnost postavljanja vizije razvoja škole, pokazivati brigu za zaposlene i njihov profesionalni razvoj; poznavati organizacije školskog sistema i zakonodavstva i umješnost u stvaranju uslova rada i otklanjanju prepreka (tabela 11). *Manje važni za uspjeh u poslu direktora* izdvojeni su: demokratičnost u donošenju odluka; sposobnost prepoznavanja individualnih kvaliteta nastavnika; poznavanje zakonitosti uspješne komunikacije; poznavanje korišćenja informacione tehnologije i poznavanje organizacije pedagoškog rada.

<sup>9</sup> Nedostatak ili neodgovarajuća oprema i materijali, kao i dotrajalost objekata i nepovoljni uslovi za rad, predstavljaju dominantne probleme (nalaze se među prvih pet problema) u radu direktora.

Tabela 11.

**Znanja i vještine direktora**



Kad se razmatraju „direktorska“ znanja, vještine i sposobnosti u odnosu na različite obrazovno-vaspitne ustanove može se uočiti prilična dosljednost. Specifični su donekle direktori/direktorke osnovnih škola za muzičko obrazovanje koji/koje u grupu važnih ubrajaju sposobnost prepoznavanja potreba i motivisanja zaposlenih što nije slučaj u ostalim podgrupama.

Tabela 12.

	predškolsko	osnovno	srednje	muzičko obrazovanje
SPOSOBNOST PLANIRANJA I ORGANIZACIJE RADA ŠKOLE	<b>8,89</b>	<b>9,09</b>	<b>8,75</b>	<b>9,14</b>
POKAZIVANJE BRIGE ZA ZAPOSLENE I NJIHOV PROFESIONALNI RAZVOJ	<b>8,56</b>	<b>8,32</b>	8,38	<b>9,00</b>
SPOSOBNOST POSTAVLJANJA VIZIJE RAZVOJA ŠKOLE	<b>8,78</b>	<b>8,30</b>	<b>8,80</b>	<b>9,14</b>
OTVORENOST ZA PROMJENE I NOVE IDEJE	8,00	<b>8,26</b>	<b>8,63</b>	8,57
POZNAVANJE ORGANIZACIJE ŠKOLSKOG SISTEMA I ZAKONODAVSTVA	<b>8,78</b>	8,23	8,52	8,57
UMJEŠNOST U STVARANJU USLOVA RADA I OTKLANJANJU PREPREKA	8,44	8,22	<b>8,54</b>	8,71
POZNAVANJE KRITERIJUMA UTVRĐIVANJA KVALITETA RADA ŠKOLE	8,50	8,21	8,44	<u>7,71</u>
UMJEŠNOST U POSREDOVANJU I RJEŠAVANJU SUKOBA	8,11	8,21	<u>7,88</u>	8,71
POZNAVANJE SAVREMENIH METODA I OBLIKA NASTAVNOG RADA	7,88	8,12	<u>8,00</u>	8,29
SPOSOBNOST PREPOZNAVANJA POTREBA I MOTIVISANJA ZAPOSLENIH	<u>7,78</u>	7,97	8,08	<b>8,86</b>
POZNAVANJE ORGANIZACIJE PEDAGOŠKOG RADA	8,13	7,94	8,17	8,43
POZNAVANJE ZAKONITOSTI USPJEŠNE KOMUNIKACIJE	8,50	<u>7,86</u>	<u>7,92</u>	<u>8,00</u>
POZNAVANJE I KORIŠĆENJE INFORMACIONIH TEHNOLOGIJA	<u>7,75</u>	<u>7,86</u>	8,42	<u>7,43</u>
SPOSOBNOST PREPOZNAVANJA INDIVIDUALNIH KVALITETA NASTAVNIKA	<u>7,67</u>	<u>7,77</u>	8,21	8,43
DEMOKRATICNOST U DONOŠENJU ODLUKA	<u>7,67</u>	<u>7,57</u>	<u>7,88</u>	<u>7,43</u>

Kada se „direktorska“ znanja, vještine i sposobnosti razmatraju u kontekstu pojedinih kompetencija (tabela 13) kojima pripadaju, ponovo je uočljiva **dominacija razvojne i praktične kompetencije** u odnosu na pedagošku i socijalnu. Tako npr. sva pojedinačna znanja, vještine i sposobnosti koja opisuju *razvojnoj kompetenciji* na listi poželjnih zauzimaju visoko mjesto (sposobnost planiranja i organizacije rada škole; sposobnost postavljanja i definisanja vizije razvoja škole; pokazivanje brige za profesionalni razvoj zaposlenih; otvorenost za promjene i nove ideje).



Tabela 13.

<b>RAZVOJNA KOMPETENCIJA</b>	<b>8,53</b>
SPOSOBNOST <b>PLANIRANJA I ORGANIZACIJE RADA ŠKOLE</b>	8,96
SPOSOBNOST <b>POSTAVLJANJA I DEFINISANJA VIZIJE RAZVOJA ŠKOLE</b>	8,47
POKAZIVANJE <b>BRIGA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ ZAPOSLENIH</b>	8,37
OTVORENOST ZA <b>PROMJENE I NOVE IDEJE</b>	8,32
<b>PRAKTIČNA KOMPETENCIJA</b>	<b>8,13</b>
POZNAVANJE <b>ORGANIZACIJE ŠKOLSKOG SISTEMA I ZAKONODAVSTVA</b>	8,35
UMJEŠNOST U <b>STVARANJE USLOVA RADA I OTKLANJANJU PREPREKA</b>	8,34
POZNAVANJE I <b>KORIŠĆENJE INFORMACIONIH TEHNOLOGIJA</b>	7,95
SPOSOBNOST <b>PREPOZNAVANJA INDIVIDUALNIH KVALITETA NASTAVNIKA</b>	7,88
<b>PEDAGOŠKA KOMPETENCIJA</b>	<b>8,10</b>
POZNAVANJE <b>KRITERIJA I NAČINA UTVRĐIVANJA KVALITETA RADA ŠKOLE</b>	8,20
POZNAVANJE <b>SAVREMENIH METODA I OBLIKA NASTAVNOG RADA</b>	8,09
POZNAVANJE <b>ORGANIZACIJE PEDAGOŠKOG RADA</b>	8,01
<b>SOCIJALNA KOMPETENCIJA</b>	<b>7,93</b>
UMJEŠNOST U <b>POSREDOVANJU I RJEŠAVANJU SUKOBA</b>	8,19
SPOSOBNOST <b>PREPOZNAVANJA POTREBA I MOTIVISANJA ZAPOSLENIH</b>	8,03
POZNAVANJE <b>ZAKONITOSTI USPJEŠNE KOMUNIKACIJE</b>	7,93
<b>DEMOKRATIČNOST U DONOŠENJU ODLUKA I ODNOSIMA SA SARADNICIMA</b>	7,59

Zaključci istraživanja:

### **Utvdili smo osnovne orijentacije i dominantna područja rada direktora obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori.**

Faktorskom analizom utvdili smo tri osnovne orijentacije rukovođenja obrazovno-vaspitnom ustanovom u Crnoj Gori. Prvu orijentaciju smo nazvali orijentacija na ljude, drugu – orijentacija na uslove rada, a treću – orijentacija na rezultat. Čini se da je prvi faktor koji smo identifikovali, orijentacija na ljude, blizak onome što Goleman naziva orijentacijama na ljude i stabilnost dok je naš treći faktor, orijentacija na rezultat, blizak Golemanovim orijentacijama na cilj i razvoj. Prema načinu kako su raspoređeni poslovi direktora izgleda na

najveći broj direktora pripada trećem tipu (orijentacija na cilj i razvoj). To je direktor koji je dominantno angažovan na poslovima: planiranje i organizacija rada ustanove; upravljanje i rukovođenje ustanovom; praćenja i analize rezultata rada ustanove, međuljudskim odnosima i atmosferom u školi.

### **Utvdili smo da na posao direktora obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori znatno utiču problemi koji se tiču nepovoljnih uslova rada i nedovoljne zainteresovanosti okoline za rad škole.**

Kao dominantne probleme u radu direktori obrazovno-vaspitnih ustanova u Crnoj Gori izdvajaju probleme koji se tiču *nepovoljnih uslova rada i nedovoljne zainteresovanosti okoline*, lokalne zajednice i roditelja za rad škole. Na drugom mjestu su problemi vezani za nastavnika: odbojnost nastavnika prema promjenama, nedovoljna obučenost i preopterećenost nastavnika. Na posljednjem mjestu su problemi koji se tiču bezbjednosti učenika u školi, konfliktnih odnosa, izostajanja ili slabog uspjeha učenika.

### **Utvdili smo znanja, vještine i sposobnosti koje su potrebne za efikasno rukovođenje školom, tj. profil idealnog rukovodioca.**

Idealnog rukovodioca, po mišljenju naših direktora, odlikuje: **prvo** – sposobnost da postavi realističnu i jasnu viziju razvoja škole i da organizuje, vodi i razvija kolektiv u skladu s tom vizijom (razvojna kompetentnost); **drugo** – uspješan direktor organizuje rad škole u skladu sa zakonom i individualnim kvalitetima zaposlenih i sposoban je da stvori povoljne uslove i otkloni prepreke u radu ustanove (praktična kompetentnost); **treće** – uspješan direktor poznaje savremene metode, oblike i organizacije pedagoškog rada, kao i način i kriterije utvrđivanja kvaliteta rada škole (pedagoška kompetentnost); četvrto – uspješan direktor poznaje zakonitosti uspješne komunikacije i načine motivisanja ljudi, pokazuje uspješnost u posredovanju i rješavanju sukoba i demokratičnost u donošenju odluka (socijalna kompetentnost). Pored navedenih stručnih kompetencija, uspješnog direktora u našim uslovima odlikuju u velikoj mjeri i **lične osobine** kao što su otvorenost za ljude, srdačnost u odnosima, predanost u radu, pravednost itd.

#### **Literatura:**

–Goleman, D, Bojancis R, Maki E.(2006) Emocionalna inteligencija u liderstvu, Adižes, Novi Sad;

–*Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju*, Član 82 (nadležnosti direktora)

–Staničić, S. (2002) „Kompetenčni profil “idealnega” ravnatelja“. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana. 53 (119): 168-182. br. 1.;

–Staničić, S. (2002) „Vođenje u školi – između poželjnog i stvarnog“. U: *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse: zbornik radova – Međunarodni znanstveni kolokvij*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju. 249-257.;

–Staničić, S. (2003) „Povezanost kompetencija ravnatelja i pedagoga za vođenje u školi“. U: *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (ur. H. Vrgoč). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 200-208.;

–Hitrec, S. i Bilankov, M. (2005) „Komunikacija i stilovi upravljanja srednjoškolskih ravnatelja“. *Napredak* (Zagreb). 146 (2): 193-204.

–Stilin, E. (2005) *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*.

Slavka GVOZDENOVIĆ<sup>1</sup>

## OBRAZOVANJE I TEHNOLOŠKI RAZVOJ

### Rezime:

U radu se razmatraju uzajamni uticaji promjena u savremenom društvu i obrazovanju, kao i transponovanje efekata tehnološkog razvoja na poziciju pojedinca. Budući da kontinuirani tehnološki razvoj zahtijeva neprekidno prilagođavanje svih koji učestvuju u njegovom oblikovanju, neizbježno se nameće potreba za kritičkim promišljanjem i preispitivanjem ishoda univerzalne mobilnosti i fleksibilnosti. Uvid u rezultate brojnih istraživanja i iskustvo interakcije u socijalnom kontekstu svjedoči o neiscrpnim paradoksima u virtuelnom svijetu i realnom životu, o porastu izazova i rizika ubrzanog prilagođavanja zahtjevima tehnoloških inovacija.

Ishodišta latentnog prožimanja pozitivnih efekata naučno-tehnološkog razvoja i negativnih posljedica instrumentalizacije znanja i obrazovanja rezultiraju protivrječnim teorijskim argumentacijama brojnih autora. Dok jedni glorifikuju značaj tehnologije u savremenom životu i obrazovanju, drugi tehnologizaciju vide kao izvor nesigurnosti i opasnosti za čovjekov opstanak i humani razvoj.

**Ključne riječi:** obrazovanje, znanje, čovjek, tehnološki razvoj, potrebe, promjene

### Umjesto uvoda: *Čovjek je sazdan da misli*

„Onaj tko brani neku stvar koju duh vremena odbacuje kao zastarjelu i nepotrebnu, stavlja sebe u najnepovoljniju poziciju.“

Teodor Adorno

Izvjesno je da se uzajamni uticaji promjena u savremenom društvu i obrazovanju ne mogu posmatrati nezavisno od globalnog duhovnog i kulturnog konteksta. Ono što izmiče izvjesnosti odnosi se na individualnu percepciju socijalnog konteksta i inflaciju sigurnosti pojedinaca u svim segmentima života i djelovanja. Budući da kontinuirani tehnološki razvoj zahtijeva neprekidno prilagođavanje svih koji učestvuju u njegovom oblikovanju, za početak

---

<sup>1</sup> Slavka Gvozdrenović je redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

je dovoljno biti *umrežen*. Na taj način se nepovratno ostaje u tehnološkoj budućnosti. Povratak iz tehnološke budućnosti moguć je samo u mislima i uglavnom relativno.

Dok tehnologija pisane (štampane) riječi pruža mogućnost da se oblikuje jedan novi svijet, već smo integrisani u svijet novih tehnologija. Da nijesmo integrisani izostalo bi spajanje razlika u jedinstvo bogatstva ljudskih potreba, interesa i mogućnosti. Informatička pismenost donosi brojne prednosti. Arhiviranje pisanih mašina, aktiviranje kompjutera, tastature i pristup Internetu otvara sve prečice do (ne)pouzdatih izvora znanja i informacija. Pri tom se ne mogu izbjeći norme korišćenja kompjutera (neočekivani pad sistema, oštećeni i izgubljeni podaci) i loše posljedice pristupa Internetu (kontrolisana privatnost, zlobotreba intelektualne svojine i ličnih podataka). Nepodnošljiva lakoća stvaranja sopstvenih tekstova ohrabruje i zabrinjava, pokreće na preispitivanje, sumnju i čuđenje. *Čovjek je sazdan da misli* (Paskal), istražuje, procjenjuje, stvara, griješi, brine i sumnja. Tamo gdje ima prostora za brigu, sumnju i čuđenje izvire kritičko mišljenje. Da nijesmo integrisani u svijet novih tehnologija sumnjali bi u pouzdanost i diskriminativnost posrednih izvora znanja i informacija. Međutim, sumnja se ne ukida činom integrisanja, i dalje u sve valja sumnjati. Sumnja pothranjuje čuđenje i oni se uzajamno uslovljavaju. Budući da na ovaj način doživljaj stvarnosti postaje sve zagonetniji, pojedinačne evidencije u domenu životnog iskustva ispostavljaju svaki put novu materijalizaciju misli i ideja. Pomjeranje granica saznanja o(p)staje kao mogućnost i kao izazov.

Proces saznanja kao neophodnu konstantu zahtijeva duhovnu otvorenost i kritičku svijest koja transcendirira pojedinačne evidencije u domenu životnog iskustva. Čovjek je osuđen na tumačenje i potrebu za razumijevanjem sebe i drugih, iako su na tom putu mogućnosti ljudskog saznanja ograničene, dok je neznanje beskonačno. Da li će breme neznanja usporiti čovjeka ili će pokrenuti nemir preispitivanja sveprisutnog haosa i nereda u virtuelnoj ambalaži uređenog *društva znanja*, zavisi od mnoštva interakcija na nivou individualne i društvene egzistencije pojedinaca. Kontekst ujedinjuje svemir i pojedince koji ga oblikuju, dok virtuelna zajednica *a priori* propisuje, usmjerava i kontroliše produkciju procesa i odnosa, izvora znanja i informacija, a samim tim i ishoda svih ljudskih aktivnosti.

### **Ideja nastave i obrazovanje u povijesnom kontekstu**

„Oblikovati znači da učitelji priteknu u pomoć mogućem duhu koji čeka u detinjstvu da se ostvari.“

J. F. Lyotard

Nastava je specifično područje sticanja znanja o smislu i vrijednosti života, jedno od središta duhovnosti i značajan pokazatelj istorijskog samorazvitka duha. Artur Libert ističe da ljudska kultura počiva na zajednici i uzajamnom

odnosu između duhovnog života i nastave, koja je ujedno pretpostavka i svjedočanstvo naše vrijednosti. „Uloga koju igramo u istoriji, i sud, koji istorija daje o nama, zavise od snage zalaganja kojom razumemo ideju nastave i od snage sa kojom se zalažemo za ostvarenje te ideje, - jedne od najodgovornijih ideja u celokupnom carstvu duha.“ (A. Libert, 1935: 372) Učenje i poučavanje prožimaju cjelokupni tok razvoja čovječanstva i treba ih posmatrati u korelaciji sa kulturnim vrijednostima date epohe. „Individuum postaje ono što jest po svojoj genezi putem društvenog odgoja: preko jezika, sistema vrijednosti koji mu se udahnuje odgojem i normi ponašanja koje su s njim povezane, preko socijalnog prenošenja stereotipa, koji imaju dominantan uticaj na čovjekovo djelovanje i mišljenje, preko usvajanja određenog socijalnog karaktera, koji čovjeku omogućava kvazi instiktivno djelovanje u situacijama koje zahtijevaju brzo odlučivanje itd.“ (A. Šaf, 1989: 91) Ako se imaju u vidu brojni faktori koji utiču na razvoj ličnosti (ekonomija, politika, ideologija, pravo, moral, religija, tradicija, kultura, porodica, masovni mediji i ukupna životna sredina), ne može se očekivati da će pojmovno usvajanje određenog sistema vrijednosti u nastavnom procesu samo po sebi rezultirati primjenom stečenog znanja u svim životnim situacijama.

Koliko će nastava kao oblik vaspitanja doprinijeti usmjeravanju duhovnog razvoja uopšte, značajno zavisi od date društveno-istorijske stvarnosti i od brojnih faktora izvan same nastave. Povijest vaspitanja je, smatra Jeger, značajno uslovljena smjenjivanjima pogleda na svijet jedne zajednice.<sup>2</sup> (V. Jeger, 1991: 7) Obrazovanje nije moguće bez *slike čovjeka kakav on treba da bude*, ono je proizvod *vaspitanja* koje se pokazuje u *spoljašnjem ponašanju* i *unutrašnjem držanju čovjeka*. Razmatrajući jedinstvo individualne i socijalne dimenzije vaspitanja i obrazovanja, Paul Natorp skladan razvoj *duševnoga bića čovekova u svim njegovim bitnim pravcima* određuje kao *zadatak vaspitanja ili obrazovanja*. „Obrazovati znači dati oblik (obraz), ili dovesti jedan predmet do osobena mu savršenstva“ – kaže Natorp (1922: 6) imajući u vidu obrazovanje čovjeka kao stvar volje onoga koji vaspitava.<sup>3</sup> Osnovni uslov za zadovoljenje vaspitne i obrazovne dimenzije nastavnog rada sastoji se u posvećenosti nastavnika na ostvarenju zahtjeva da se radi na *razvoju iznutra*, a ne na *unošenju obrazovanja spolja*. Pri tom osnovna težnja škole treba da bude usmjerena na podsticanju

<sup>2</sup> Jeger *vaspitanje* određuje kao „princip kojim se služi ljudska zajednica da održava i rasplodava svoju telesnu i duhovnu vrstu... Priroda čoveka kao telesno-duhovnog bića stvara posebne uslove za održavanje i prenošenje oblika njegove vrste, iziskujući posebne telesne i duhovne pripreme, čiji skup označavamo rečju vaspitanje“ (str. 7).

<sup>3</sup> Natorp piše da riječ *obrazovanje* ukazuje na oblik, tj. na „unutrašnju zakonitost, prema kojoj se tvori u čoveku, ono što je čovečno. Ona opominje na obrazovnu delatnost umetnikovu, ili i na plastičnu snagu prirode u njezinim organskim proizvodima, na spontano samoobrazovanje, koje se doduše može potpomoći spolja, kao rašćenje biljke negom vrtarovom, ali koje ipak bitno sledi vlastitim, unutrašnjim zakonima“ (1922: str. 6).

razvoja *unutrašnje obrazovanosti i samostalnog mišljenja* u duhovnom svijetu učenika. Apostrofirajući jedinstvo i međuslovljenost vaspitanja i saznanja, Kant ističe da „čovjek samo *vaspitanjem* može postati čovekom. On nije ništa drugo do ono što od njega načini vaspitanje“. (1991: 11) Djecu treba vaspitavati za *„ideju čovečanstva“* – ne samo za sadašnje, već za jedno *„bolje buduće stanje“* – smatra Kant.

Duh nastave je, prema Libertu, metafizičke prirode, on je autonoman i mora sačuvati svoju slobodu i pored svih prolaznih pojava istorijske egzistencije. Univezalno važenje iznesenog stava treba imati u vidu prilikom eksternog projektovanja potreba i vrednovanja kvaliteta nastave i kvaliteta obrazovanja. Ukoliko se kao glavni cilj postupaka spoljašnjeg i unutrašnjeg vrednovanja odredi poboljšanje kvaliteta znanja onih koji se obrazuju, nužno se nameće pitanje kriterijuma procjenjivanja. Koliko je relevantno eksterno projektovanje kvantitativnih pokazatelja uspješnosti nastavnog rada i efikasnosti studiranja? Izvjesno je da je procjenjivanje izvan nastave nepouzđano ukoliko se zasniva na pretpostavkama i poželjnim zahtjevima koji podrazumijevaju poznavanje dinamike nastavnog procesa. A on je u suštini svaki put i iznova jedinstven i neponovljiv odnos između nastavnika i učenika, kao i između samih učenika. Znanje i obrazovanje koje se stiče u školi i na univerzitetu trebalo bi da omogućí svakom pojedincu da se duhovno razvija, osposobi za obavljanje profesionalne djelatnosti i usmjeri na sticanje obrazovanja tokom cijelog života.

### **Izvori znanja u funkciji razvoja ličnosti**

Nesporo je da ljudsko okruženje i svijet života koji zatičemo predstavlja najbogatiji izvor znanja. Budući da je svijet života i svijet percepcije izvorniji od svih nauka i vještina, njegova transformacija putem *medija* latentno pothranjuje mogućnost posrednog saznanja o pojavama i procesima koji objektivno nijesu dostupni. U tom kontekstu se ispostavljaju neiscrpe mogućnosti nauke i tehnike u pogledu *posredovanja* na putu ljudskog saznanja. Proširivanje izvora znanja vremenom je rezultiralo usavršavanjem medija i njihovom primjenom u svakodnevnom životu i nastavnom radu. Činjenica je da svakodnevne aktivnosti pojedinaca sve više zavise od besprekornog funkcionisanja savremenih tehnologija, a samim tim i od njihove sposobnosti da ih efikasno i racionalno koriste. To se na poseban način manifestuje u različitim segmentima nastavne djelatnosti, bilo da je riječ o planiranju i pripremanju nastavnika za nastavu, ili o organizaciji nastave, realizaciji programskih zahtjeva i vrednovanju ostvarenih rezultata.

Povezivanje teorije obrazovanja sa praksom vaspitnog djelovanja kao dnevni zadatak za svakog nastavnika pretpostavlja inventivnost i posvećenost stalnom preispitivanju sopstvene nastavne prakse i osmišljavanju mogućih poboljšanja. Pripreme za organizaciju nastavnog procesa podrazumijevaju

kontinuirano praćenje razvoja nauke i savremenih dostignuća u razvoju društva i obrazovanja, upoznavanje sa tehnološkim inovacijama i zahtjevima savremene koncepcije nastave – što predstavlja osnovu za preispitivanje mogućnosti u pogledu primjene tih saznanja u nastavnom radu. Da bi izvori znanja bili pristupačni učenicima, oni moraju biti didaktički oblikovani i prilagođeni njihovim saznajnim mogućnostima. U tom kontekstu treba imati u vidu činjenicu da korišćenje savremenih obrazovnih medija, kao i drugih izvora znanja, treba da bude u funkciji razvoja ličnosti učenika, da pomogne nastavnicima u pripremanju za nastavu i doprinese racionalnijoj i efikasnijoj organizaciji nastavnog procesa. Akcenat je, dakle, na aktivnom učešću učenika u nastavnom procesu i angažovanju nastavnika na podsticanju njihovog duhovnog razvoja i intelektualnog osamostaljivanja. U najkraćem, sve nastavne medije treba posmatrati kao izvore znanja, odnosno kao sredstva koja su u funkciji ostvarivanja specifičnih ciljeva obrazovanja, nastave i učenja.

Brojne mogućnosti primjene savremenih izvora znanja zahtijevaju stalnu edukaciju nastavnika i osposobljavanje učenika za njihovo optimalno korišćenje. Nematerijalne mogućnosti novih tehnologija prevazilaze mogućnosti učesnika nastavnog procesa i drugih korisnika da sagledaju i predvide posljedice sopstvenih izbora, ubrzane mobilnosti i adaptacije na stalne promjene. Bez integracije samih pojedinaca u virtuelne procese promjena, aktuelne tokove i izazove koje pružaju moderni mediji izostalo bi unutrašnje iskustvo, a samim tim i mogućnost za preispitivanje i sagledavanje sopstvenog mjesta u poretku stvari. A to je upravo elementarna pretpostavka valjanog preispitivanja efekata internet iskustva, propisanih normi virtuelnog svijeta, potreba i vrijednosti svakodnevnog života.

Na toj osnovi se ispostavlja niz suštinskih pitanja: koliko autonomija duha nastave korelira za zakonima tehnološke racionalnosti? Da li je moguće izbjeći improvizaciju u nastavnom procesu učestalom primjenom *Power Point-a* ukoliko predmetna i pedagoška osposobljenost ne prethodi tehnološkoj osposobljenosti nastavnika? Da li atraktivnost vizuelnog efekta može biti potpuna i iscrpna bez napora mišljenja u procesu dolaženja do saznanja? Da bi se stvari vidjele i shvatile na pravi način potrebno je znati gledati. Budući da je „mnogo lakše odrediti metod nego ga primeniti“ (A. Bergson, 1991: 65), izvjesno je da bez stručnog znanja, metodičkih vještina i motivisanosti nastavnika da bi podsticali motivaciju samih učenika i najsavremeniji didaktički mediji i najopremljenije ustanove mogu pothranjivati iluziju spasonosnih darova sudbine o tehnološkom blagostanju i svijetloj budućnosti. U tom smislu – uz uvažavanje globalnog konteksta i materijalno-tehničke osnove nastave – treba podsjetiti da su nastavnici ključni nosioci realizacije svih promjena u obrazovanju i da se bez njihovog dodatnog angažovanja ne mogu očekivati značajna poboljšanja postojeće nastavne prakse na svim nivoima obrazovanja.



## Ideja obrazovanja i/ili ideja tehnike

„Duh je ono što se obrazuje, i samo ono što se obrazuje može se nazvati duhom.“

G. P. Lisman: *Teorija neobrazovanosti*

Da bi podsticali obrazovanje drugih i usmjeravali razvoj kreativnih sposobnosti učenika/studenata, nastavnici i sami moraju biti obrazovani. Stalna težnja za saznanjem, napredovanje u sopstvenoj obrazovanosti i učenje tokom cijelog života jeste osnovna pretpostavka i potvrda obrazovanosti svakog pojedinca. Čovjekova vjera u oslobađajuću moć obrazovanja i oslobađanje čovjeka putem znanja istovremeno je i proces razvoja i bogaćenja životnog iskustva. Sve to upućuje na sagledavanje procesa promjena sa aspekta *ideje obrazovanja*, što omogućuje nužnu orijentaciju o postojećem stanju obrazovanja u povijesnom kontekstu, kao i o poziciji i perspektivama pojedinaca koji učesvuju u njegovom oblikovanju i razvoju.

Obrazovanje uči da je moć obrazovanja u *skladnom razvoju svih ljudskih sposobnosti*, involviranom u *ideji obrazovanja*. Obrazovanje pomaže da se uoči razlika između *povlastice boravljenja u zadovoljstvima duha* i *društvene korisnosti* koje obrazovanje sobom donosi. Da li je povlastica boravljenja u zadovoljstvima duha „teško dostižna upravo zato što zahtijeva intelektualni napor, ili je nedostižna (i periferna) ukoliko se kao cilj obrazovanja preferira njegova praktična vrijednost?“ (S. Gvozdenović, 2005: 49) Preferiranjem funkcionalnih efekata vaspitanja potiskuje se njegova humanistička dimenzija, a samim tim i *ideja obrazovanja* kao *briga o duši* kroz skladan razvoj svih ljudskih sposobnosti. U tom kontekstu otvorenim ostaje pitanje: koji bi najvažniji atributi ličnosti morali biti u središtu vaspitanja? Da li se može izbjeći dualizam između duhovnog i funkcionalnog vaspitanja u prilog utvrđivanja cilja u kome bi lična kultura i društvena efikasnost bili sinonimi, a ne suprotnosti.

Bilo da u prvi plan ističu interese društva ili interese pojedinca, ili da afirmišu uravnotežen odnos između njih, ciljevi obrazovanja se uvijek odnose na ličnost i zajednicu, na osposobljavanje ličnosti za život u zajednici. Ličnost je uvijek u središtu vaspitanja, čak i onda kada je u funkciji ostvarivanja različitih društvenih potreba i interesa. Obrazovanost označava stanje i rezultat vaspitno-obrazovnog procesa, kao i stalnu čovjekovu težnju za obrazovanjem. „Zadovoljavati obrazovne potrebe, vaspitavati ličnost po definiciji znači *poboljšavati je*, emocionalno i intelektualno je bogatiti. Taj razvoj biće potpuniji ako programi obrazovanja i učenja budu odgovarali potrebama, ne samo društva već i potrebama individue. Šta će biti ubrojeno u kvalitet razvoja ličnosti zavisi prije svega od vrijednosnih orijentacija i cilja vaspitanja jednog društva. U naučnom smislu nije moguće odvojiti obrazovne potrebe od procesa razvoja, a ovaj od procesa učenja.“ (D. Savićević, 1983: 243) Čovjekove potrebe su uslovljene tradicijom, društvenim odnosima i tehnološkim razvojem,

karakterom kulturnog stvaralaštva i individualnim razlikama. Izvjesno je da se interakcija bogatstva ljudskih potreba i mogućnosti najčešće redukuje na izbor prioriteta i selekciju potreba na one čije zadovoljavanje obezbjeđuje materijalnu sigurnost i ekonomsku nezavisnost. Transponovanje ishoda tih izbora na kvalitet obrazovanja i poziciju nastavnika u socijalnom kontekstu zahtijeva sagledavanje različitih aspekata teorije i prakse obrazovanja, s jedne strane, i interakcije između društva i vaspitno-obrazovne realnosti, s druge strane.

Pluralizam teorija vaspitanja implicira različita tumačenja ciljeva obrazovanja i učenja što upućuje na potrebu za sagledavanjem suštine tih teorija i njihove funkcionalnosti u pogledu unapređivanja kvaliteta obrazovanja, nastave i učenja. Pri tom posebnu pažnju zaslužuje preispitivanje nesklada između vrijednosti koje su teorijski koncipirane na nivou vaspitno-obrazovnog sistema i vladajućih kulturnih obrazaca u društvenom životu. Razmatrajući povezanost teorije obrazovanja sa filozofijom i tehnikom Keršenštajner, na primjer, ističe specifične razlike između *ideje obrazovanja* i *ideje tehnike*. Budući da su i obrazovanje i tehnika usmjereni jednom njima svojstvenom idejom, oni iz te ideje, svako za sebe, predstavljaju pojedinačne svrhe. „Ideja tehnike može se označiti kao ideja oslobođenja čovjeka od moći i samovolje spoljašnje prirode i njenog savlađivanja duhom čovekovim. Ideja obrazovanja, analogno tome sasvim je tačno okarakterisana kao ideja oslobođenja čovjeka od moći njegovog niskog bića i savlađivanja tog niskog bića duhovnim bićem.“ (G. Keršenštajner, 1940: 233-234) Budući da tehnika kao instrumentalni svijet može povećati moć, kao i bespomoćnost čovjeka, nužno se postavlja pitanje: koliko porast tehničke moći doprinosi svestranom razvoju pojedinca, unapređivanju kvaliteta obrazovanja i kvaliteta života, a koliko (zlo)upotrebi znanja u tehničke svrhe? Da li analize o poziciji učesnika vaspitno-obrazovnog procesa i obrazovnim ishodima zaostaju za životom ili život prevazilazi analize? Horkhajmer je pisao da krivicu za pad individuuma ne treba pripisivati tehničkim dostignućima čovjeka, niti čovjeku samom, nego prije „današnjoj strukturi i sadržaju ‚objektivnog uma‘, duhu koji prožima društveni život u svim njegovim ograncima“ (M. Horkhajmer, 1963: 134)

### ***Adaptacija na stalne promjene u funkciji tehnološke budućnosti***

Budući da preispitivanje efekata primjene savremenih tehnologija sve više postaje jedno od ključnih pitanja koje povezuje sve nivoe obrazovanja i oblasti znanja, neizbježan je osvrt na rezultate brojnih istraživanja i iskustvo interakcije u socijalnom kontekstu. Iako je riječ o interakciji koja je isuviše kompleksna za pojedinačna preispitivanja, jer zahtijeva interdisciplinarni pristup, evidentno je latentno prožimanje između pozitivnih efekata savremenog naučno-tehnološkog razvoja i negativnih posljedica instrumentalizacije znanja i obrazovanja. O tome svjedoče protivrječne teorijske argumentacije brojnih autora. Dok jedni glorifikuju značaj tehnologije u savremenom životu i obrazovanju, drugi

tehnologizaciju vide kao izvor nesigurnosti i opasnosti za čovjekov opstanak i humani razvoj.

Umjesto žive riječi i knjige, sve je više virtuelne komunikacije, slika i grafikona. Umjesto težnje za *skladnim razvojem svih ljudskih sposobnosti*, afirmiše se *adaptacija na stalne promjene i realne potrebe tržišta rada*. Spremnost na prilagođavanje tehnološkim zahtjevima i potrebama društvene zajednice pretpostavlja aktivno učestvovanje svih pojedinaca, jer „ako neko prati događaj ne učestvujući u njemu, on je deo društva taman koliko i komad nameštaja“. (S. Džouns, 2001: 28) Čovjekovo prilagođavanje *svijetu koji se mijenja* neprekidno se obnavlja raznovrsnim mogućnostima učestvovanja. Interakcije u socijalnom kontekstu isprepletane su prilikama za napredovanje i razvoj, ali i rizicima i neizvjesnošću krajnjih ishoda. Učenje na tim iskustvima, koja mogu biti prijatna i neprijatna, latentno pothranjuje bogatstvo raznovrsnosti unutrašnjeg svijeta života. Ubrzanim isporučivanjem informacija nude se široke mogućnosti izbora, izgleda da je sve dostupno i na dohvat ruke, recepti za uspjeh, kvalitetan život, sreću i slobodu. Imaginarno ukidanje prostorne i vremenske udaljenosti potpomaže neprekidnu mobilnost korisnika savremenih medija, brisanje granica između radnog i slobodnog vremena i istovremeno oživljava i produkuje brojne egzistencijalne protivječnosti.

Ubrzana mobilnost u prilagođavanju tehnološkim zahtjevima rezultira nepredvidim posljedicama i usporenošću medijima njihovih korisnika. Brzina skraćuje vrijeme koje je potrebno za razmišljanje, pristajanjem na moć tehnike čovjek potvrđuje sopstvenu nemoć i ograničenost, aktivno prihvata pasivno uživanje, stanje konformizma i ugodne (ne)slobode. „Moderna tehnika napušta polje instrumentalnosti i postaje cilj po sebi, gospodar ljudskih potreba i ciljeva. Ideje o čoveku mašini postaju stvarnost.“ (Z. Avramović, 2007: 214) Funkcionisanje u duhu zakona tehnološke racionalnosti ispostavlja redukciju čovjekovih potreba i mogućnosti. Čovjek griješi i uči na greškama budući da njegovo životno iskustvo transcendirira područje racionalnog i programiranog djelovanja. Napredovanje u svijesti o slobodi potvrđuje se razvojem kreativnih potencijala i ostvarivanjem univerzalnih ljudskih vrijednosti što pretpostavlja angažovanje svakog pojedinca na sopstvenom razvoju i obrazovanju.

Tehnologizacija implicira dominaciju virtuelnih i relativizovanje univerzalnih vrijednosti. Na taj način izostaje briga za čovjeka i razvoj humanijeg društva. Neizvjesno je da li vrijeme predaha podstiče ili usporava zaostajanje za eksterno projektovanim potrebama koje pothranjuju opčinjenost novim tehnologijama i iluziju aktivnog učestvovanja u životu društvene zajednice. Koliko ova participacija može postati bezlična potvrđuje činjenica da smo sticajem okolnosti postali dio globalnog svijeta, a samim tim i *dio tehnološke budućnosti*.

## Literatura:

- Avramović, Zoran: *Kakvu vrstu znanja podržavaju nove tehnologije?* (2007) – *Tehnologija, informatika, obrazovanje. 4* / priredili M. Danilović i S. Popov. – Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike
- Bergson, Anri (1991): *Stvaralačka evolucija*, Sremski Karlovci, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića; Novi Sad, Dobra vest
- Đorđević, Jovan (1982): *Savremena nastava – organizacija i oblici*, Beograd, Naučna knjiga
- Džouns Stiven (2001): *Virtuelna kultura*, Beograd, Čigoja štampa
- Gidens, Entoni (2005): *Odbegli svet*, Beograd: Stubovi kulture
- Gvozdrenović, Slavka (2005): *Filosofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica, ZUNS
- Gvozdrenović, Slavka (2012): *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Nikšić, Filozofski fakultet
- Horkhajmer, Maks (1963): *Pomračenje uma*, Sarajevo, Veselin Masleša
- Jeger, Verner (1991): *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad, Književna zajednica Novog Sada
- Kant, Imanuel (1991): *Vaspitavanje dece*, Beograd, Bata
- Keršenštajner, G. (1940): *Teorija obrazovanja*, Beograd, Geca Kon
- Libert, Artur (1935): *Filosofija nastave*, Beograd, Geca Kon
- Liessmann, Konrad Paul (2008): *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk
- Lyotard, J. F. (1995): *Šta je postmoderna*, Beograd, KIZ ART PRESS
- Natorp, Paul (1922): *Opšta pedagogija*, Beograd, Izdanje knjižarnice Rajkovića i Čukovića
- Paskal, Blez (1988): *Misli*, Beograd, BIGZ
- Savićević, Dušan (1983): *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Titograd, Republički zavod za unapređivanje školstva
- Schaff, Adam (1989): *Kamo vodi taj put?*, Zagreb, Globus, 1989.

## EDUCATION AND TECHNOLOGICAL PROGRESS

### **Abstract:**

The paper deals with mutual influences of education and modern society and effects of technological advancement upon an individual. Rapid technological progress requires continuous adaptation of all players involved in its shaping. This is why critical thinking and in depth-review of outcomes of such mobility and flexibility is our duty. Reviewing of many analyses and research along with experience of interaction in social context reveals an infinite number of paradoxes in virtual world and real life, rise of challenges and risks and enforced adaptation to technical progress.

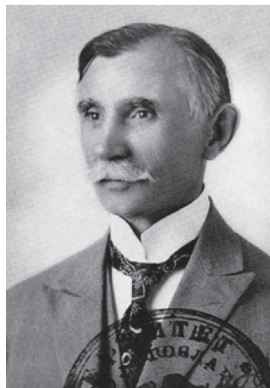
Due to contradictory effects of technological progress and negative consequences of instrumentalization of knowledge and the reproduction of inequality lead to opposite theories of many authors. Some glorify the significance of technology in modern life and education while others technology deem the source of instability and danger for human survival and human development.

**Key words:** education, knowledge, man, technological progress, needs, changes

Pregledni istraživački rad  
VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
XXXIX, 3, 2014  
UDK 811.163.4'28(497.16):929  
Erdeljanović J.

*Adnan ČIRGIĆ<sup>1</sup>*

**JOVAN ERDELJANOVIĆ**  
(1874–1944)  
kao proučavalac crnogorskih govora



**Rezime:** Autor ovoga priloga daje kratak osvrt na doprinos Jovana Erdeljanovića, poznatoga srpskoga etnologa, na proučavanje crnogorskih govora. Erdeljanović se nije crnogorskim govorima bavio u dijalektološke no u etnografske svrhe, ali je ipak njegov rad nemoguće zaobići, osobito s obzirom na njegov ogroman uticaj na razvoj nacionalne svijesti u Crnoj Gori.

**Ključne riječi:** *Jovan Erdeljanović, Crna Gora, montenegrstica, crnogorski govori*

Jedan od izvanjaca koji se bavio Crnom Gorom jeste i Jovan Erdeljanović. Nije se Crnom Gorom bavio radi ispitivanja jezika, ali je uzgred u svojim etnološkim studijama ostavio i ponešto napomena o jeziku. Nijesu sve te napomene ni uvijek ispravne, nijesu ni od prevelikoga značaja za današnju montenegrstiku, nijesu bile od značajnijega uticaja ni na razvoj

---

<sup>1</sup> Dr Adnan Čigrić, profesor i dekan Fakulteta za crnogorski jezik i književnost, Cetinje

naše dijalektologije, ali ga ovđe ipak spominjemo s obzirom na činjenicu da je ostavio neizbrisiv trag u montenegristici u najširem smislu riječi.

Jovan Erdeljanović rođen je 12. novembra 1874. godine u Pančevu. Osnovnu je školu učio u smederevskim selima Drugovac i Mihailovac, a gimnaziju u Smederevu i Beogradu. Diplomirao je 1897. godine na Istorijsko-filološkome odsjeku Velike škole u Beogradu, a u Beču, Berlinu, Lajpcigu i Pragu nastavio studije etnologije. Doktorirao je u Pragu etnologiju s arheologijom i slovenskom filologijom. Godine 1906. postaje docent etnologije na Beogradskome univerzitetu, 1919. vanredni, a 1921. godine redovni profesor. Za dopisnoga člana Srpske akademije izabran je 1922, a za redovnoga 1933. Bio je i redovni član Skopskoga naučnog društva, počasni član Matice srpske u Novome Sadu, redovni član Naučnoga društva „Ševčenko“ u Lavovu, član Češkoslovačkoga geografskog društva u Pragu, član Slovenskoga instituta u Pragu itd.<sup>2</sup> Umro je u Beogradu 12. februara 1944. godine.

Govoreći o Erdeljanovićevu etnološkome radu u Crnoj Gori, Danilo Radojević ističe kako je cio taj rad bio u službi srbiziranja Crnogoraca i kako je „podešavajući prikupljenu građu prema zadatoj programskoj koncepciji, Erdeljanović činio i materijalne falsifikate. Na primjer, kada je pripremao za štampu rukopis *Život i običaji plemena Kuća* od Stevana Dučića (1874–1918), koji je Dučić bio predao Srpskoj kraljevskoj akademiji 1912. godine, priređivač Erdeljanović je vidio da u originalnom rukopisu ne postoji nijedna narodna priča o Savi Nemanjiću, jer ih Dučić nije mogao zabilježiti pošto nijesu ni postojale; zato je odlučio da napravi falsifikat i da sam dopiše dvije priče, kako bi tijekom srpskijem kultom ‘pokrio’ Kuće (‘Sv. Sava uči ljude orati i tkati’ i ‘Kako su postale tri vjere’).“<sup>3</sup> Vukić Pulević ističe Jovana Erdeljanovića kao najuspješnijega đaka Jovana Cvijića, kojega je Cvijić uputio u metodologiju i pravce izučavanja Crne Gore i Crnogoraca. „Nakon višegodišnjeg terenskog rada Erdeljanović je sabranu građu objavio u četiri knjige: *Kući* (1907), *Bratonožići* (1909), *Piperi* (1911) i *Stara Crna Gora* (1926). Cilj ovih proučavanja bio je da se preko usmenih kazivanja savremenika sakupe narodna predanja, epski iskazi, demografski podaci, porijeklo plemena i familija, kao i svi drugi ‘argumenti’ iz kojih se moglo izvoditi i potvrđivati srpsko porijeklo i srpska svijest Crnogoraca. Osposobljeni i daroviti Erdeljanović preuzeo je dalju organizaciju istraživanja u Crnoj Gori. Brzo je pronašao nekoliko ambicioznih i energičnih Crnogoraca i dao im uputstva za terenski rad i obradu podataka. Na kraju je sve to prolazilo njegovu redakturu. Među njima je bilo učitelja, sveštenika, kao i profesora koji su studije završavali u Beogradu. Koliko je ovaj projekat bio dobro organizovan, racionalno usmjeren i raspoređen po regionima, vidi se po tome što je u

<sup>2</sup> Biografski podaci dati su na osnovu bibliografije radova Jovana Erdeljanovića koju je sačinila Emilija V. Cerović, „Jovan Erdeljanović“, *Glasnik Etnografskog instituta Srpske akademije nauka i umetnosti*, knj. XXIII, SANU, Beograd, 1975, str. 177–201.

<sup>3</sup> Danilo Radojević, *CXIV godina i ličnosti*, DANU, Podgorica, 2011, str. 57.

cjelosti realizovan. Sve monografije objavljene su u Srpskom etnografskom zborniku u vremenu 1902–1949. Određena zakašnjenja u publikovanju uzrokovana su trajanjem Drugog svjetskog rata. (...) <sup>4</sup> Tradicija objavljivanja u Beogradu etnografske literature sa temom iz Crne Gore nastavljena je i poslije Drugog svjetskog rata. (...) Navedena literatura pisana je privlačnim stilom i razumljivim jezikom, sa dosta mitova i legendi koje su izazivale emocije kod čitalaca epskog mentaliteta. Za njih je bila apsolutna istina i ‘zakon’ sve ono što je napisao neprikosnoveni Erdeljanović, a tim prije što su te podatke saopštavali njihovi dedovi, koji su ‘sve znali i pamtili’. (...) Zadugo je to bila i jedina literatura iz koje su Crnogorci saznavali svoju istoriju, a što je njih najviše zanimalo: doznavali su svoje porijeklo. Može se reći da je preko Cvijićevo i Erdeljanovićevo projekta temeljito sproveden svojevrstni ‘inženjering’ za utvrđivanje srpske svijesti kod Crnogoraca. Na toj premisi izvedeno je i ukidanje crnogorske države 1918. godine i satiranje crnogorskog identiteta...<sup>5</sup> U svijetlu navedenih ideoloških postavki posmatrao je Jovan Erdeljanović i crnogorski jezik.

U bibliografiji izučavanja crnogorskih govora Draga Ćupića<sup>6</sup> navodi se samo jedan Erdeljanovićev tekst – *Stari Srbi Zećani i njihov govor*.<sup>7</sup> Nema sumnje da je taj tekst Ćupić odabrao u skladu sa svojom ideološkom pripadnošću jer, kako se i iz naslova vidi, Erdeljanović u njemu Crnogorce (Zećane) naziva Srbima. Da je tako, potvrđuje i ovaj bitan podatak – u tome tekstu ne navode se osobine crnogorskih („zetskih“) govora. Ipak, navodimo ga ovđe zbog činjenice da je Erdeljanović u njemu objasnio stvaranje crnogorskoga *koine* jezičkog sloja – iako mu to, naravno, nije bila namjera. Tako npr. kaže da je nekoliko „vekova zajedničkog života našeg naroda u staroj Zeti vrlo mnogo uticalo na jačanje međusobnih veza i primanje i širenje kako kulturnih tako i etničkih, pa među njima i jezičkih osobina iz naprednijih središta njenih u ostale, zabačenije i teže pristupačne krajeve.“<sup>8</sup> Zatim kako je „vrlo rano počelo i zatim se kroza sve vekove neprekidno nastavilo znatno strujanje Srba Zećana iz planinskih krajeva Zete u susedno zetsko primorje. Da tako mnogobrojno i stalno pridolaženje ovih gorštaka nije moglo biti bez posledica i za govor starijeg srpskog stanovništva u tome primorju, to je izvan svake sumnje. S druge strane, vrlo žive trgovinske veze sa primorskim gradovima, a osobito sa Kotorom (...) bili su uzrokom da su se mogle dosta

<sup>4</sup> Pulević navodi autore i oblasti koje su pokrivena tim istraživanjima.

<sup>5</sup> Vukić Pulević, „Crnogorska samospoznaja u svijetlu razvoja obrazovnih i naučnih institucija u Crnoj Gori“, *Doclea*, Posebno izdanje, 3, Serijal Falsifikati crnogorske istorije, DANU, Podgorica, 2011, str. 264–265.

<sup>6</sup> Drago Ćupić, „Bibliografija govora Crne Gore“, Zbornik radova *Crnogorski govori*, CANU, Titograd, 1984, str. 97–128.

<sup>7</sup> Jovan Erdeljanović, „Stari Srbi Zećani i njihov govor“, *Belićev zbornik*, Beograd, 1937, str. 325–338.

<sup>8</sup> Isto, str. 333.



rano početi uvlačiti u jezik starih Zečana i razne romanske, poznije poglavito talijanske, reči.<sup>9</sup> Ako se tome doda da je Erdeljanović naveo razloge koji su uslovlili da jezičke odlike Vlaha i Arbanasa ostanu bez bitnijega uticaja<sup>10</sup> na „zetske“ govore, tj. na crnogorski jezik, o tome radu njegovu nema se gotovo više što reći.

I u monografiji o Kučima<sup>11</sup> daje vrlo malo podataka o govoru Kuča, i to uglavnom na nivou amaterizma. Evo tih osobina: nazalizacija potonjega vokala u riječi, npr. *ta<sup>n</sup>*, *doša<sup>n</sup>*, *reka<sup>n</sup>*, *zli<sup>n</sup>*, *veče<sup>n</sup>*, izgovor *ć* poput umekšanoga makedonskog *k'*, npr. *k'er*, *k'ikati*, a sve ostale odnose se na leksiku i na uticaj albanskoga jezika na govor. Erdeljanović, čudeći se zašto Albanci za Slovene kažu „*Skja* ili *Škja* i nikako drukče, i ako Arbanasi svaki dan čuju od Srba reč *Srbīn*“<sup>12</sup>, unosi cijelu pometnju objašnjavajući tu pojavu time da je prije navodnoga dolaska Srba u Kuče postojao neki drugi slovenski sloj, pa se njihovo ime *Skja/Škja* kasnije prenijelo na doseljene Srbe. Tako Erdeljanović sam sebi zaklanja činjenice tražeći Srbe đe ih nikad bilo nije. Ideološki opterećen, nije se došutio da nije riječ o Srbima no o Slovenima koje nijesu Albanci ni mogli nazivati drukčije no tako kako je zabilježio.

Ni monografija o Bratonožićima<sup>13</sup> ne donosi ništa više podataka o govornim karakteristikama. Za stanovništvo Peleva Brijega, za bratstvo Baljeviće, navodi da govore „uopšte otegnuto, ima mnogo dugog naglaska, čak i onde, gde mu inače u srpskom jeziku nije mesto, npr. *bráte*, *St□nôje* ili u harakterističnom izrazu: *tako mi Bôgæ* (a se u poslednjem slogu izgovara skoro kao *e*, a to dolazi otud što se prethodni slog izgovara isto onako kao u prvom padežu). (...) Mlađi svet već napušta to otezanje, zbog koga mu se okolni stanovnici podsmevaju.“<sup>14</sup> Ako je tačna, vrijedna je spomena još napomena da se u Lutovu govori kao u Piperima, a i druga su južna bratonoška sela jezički bliža Kučima i Piperima no Bratonožićima.

Etnološke studije Jovana Erdeljanovića danas mogu biti korisne onomastičarima više no dijalektolozima.<sup>15</sup> Za to je potrebno strpljivo iščitavanje

<sup>9</sup> Isto, str. 333.

<sup>10</sup> Ne navodi nijedan konkretan uticaj, kaže samo ovo: „posledice toga uticaja na jezik biće, verovatno, neki poremećaji u deklinaciji, neke delimično rasprostranjene glasovne osobine i neki broj, poglavito romanskih, reči i termina.“ – Isto, str. 335.

<sup>11</sup> Jovan Erdeljanović, „Kučī, pleme u Crnoj Gori“, *Srpski etnografski zbornik*, knj. VIII, Srpska kraljevska akademija, Beograd, 1907.

<sup>12</sup> Isto, str. 263.

<sup>13</sup> Jovan Erdeljanović, „Bratonožićī, pleme u crnogorskim brdima“, *Srpski etnografski zbornik*, knj. XII, Srpska kraljevska akademija, Beograd, 1909.

<sup>14</sup> Isto, str. 525.

<sup>15</sup> Viđeti o tome npr. Miroslav Draškić, „Jovan Erdeljanović o udelu starijeg balkanskog stanovništva u etnogenezi Južnih Slovena“, *Glasnik Etnografskog instituta Srpske akademije nauka i umetnosti*, knj. XXIII, SANU, Beograd, 1975, str. 1–11. te Špiro Kulišić, „Naučno djelo Jovana Erdeljanovića“, *Zbornik za društvene nauke*, 45, Matica srpska, Novi Sad, 1966, str. 92–109.

ne samo registara na kraju tih knjiga no i kompletnoga materijala. Moguće je da se i u njegovu rukopisnom nasljeđu može pronaći još koji podatak bitan za montenegristiku, ali je teško očekivati da se mogu naći podaci koji bi bili bitni za dijalektologiju jer i ono što je objavljeno više spada u kulturnu istoriju no u stvaran naučni doprinos. „Ono što se odnosilo na Crnu Goru ostavljeno je Mitru Vlahoviću, kustosu Etnografskog muzeja u Beogradu. To su bibliografski podaci, podaci koje su saradnici i poznanici slali Erdeljanoviću, fotografije, negativi i pisma. Vlahović će to predati Srpskoj akademiji nauka i umetnosti“, konstatuje se na kraju zbornika posvećena Jovanu Erdeljanoviću 1976. godine.<sup>16</sup>

Ipak, Erdeljanovićeva studija o etničkome srodstvu Crnogoraca i Bokelja<sup>17</sup> donosi ponešto jezičkih karakteristika, iako se za malo koju može reći da do tada nije bila poznata u dijalektologiji ili mnogo šire objašnjena u naredne dvije decenije. Odmah treba istaći kako ta studija može biti zanimljiva i za sociolingvistička ispitivanja jer potvrđuje da vjerska pripadnost može uticati i na jezik. Razlog je sigurno u tome što je vjerska pripadnost bila bitan kohezioni elemenat kod određene grupacije, pa su se u njoj mogle javljati i specifičnosti nepoznate govoru inovjeraca istoga kraja. (Koliko je vjerski faktor na ovim prostorima bio bitan, vidi se uostalom i iz današnjega poistovjećivanja vjerskoga s nacionalnim.) Naime, određene jezičke specifičnosti javljaju se samo kod bokeških katolika. Prva takva osobina koju Erdeljanović navodi jeste čuvanje starije akcentuacije na svim mjestima. On kaže da se „u Boci stariji akcenat uopšte bolje održao kod *katolika* nego kod pravoslavnih i da što više katolici na poluostrvu između Kotorskog i Tivatskog Zatona (a to je, kao što smo videli, glavno središte katoličkih Bokelja), imaju jedini među svima Bokeljima i Crnogorcima očuvano pravilno starije naglašavanje na svima mestima. Međutim pravoslavni u severnoj Boci do Orahovca i zajedno s njim imaju hercegovačku akcentuaciju, a oni u Luštici i u Krtolama najbliže hercegovačkoj, dok se oni u južnoj Boci slažu u tom pogledu s Crnogorcima.“<sup>18</sup> Navedeno zapažanje Erdeljanovićevo vrlo je značajno za određivanje izoglosa (premda se to zapažanje uglavnom temelji na odranije poznatim Rešetarovim nalazima) i upućuje na to da bi granicu između dva „dijalekta“, odnosno dva akcenatska tipa trebalo pomjeriti s Perasta na Orahovac (ako noviji nalazi ne pokažu što drugo). I kratko vokalno *r* odlika je katoličkih govora u Boki. Alternacija *sn* > *šn*, *zn* > *žn* ispred *e* i *i* (osobina koja se naslanja na zaleđe) odlika je samo pravoslavnoga stanovništva u Boki, ali ne i katolika, što bi moglo upućivati na činjenicu da je riječ o autohtonome glasovnom procesu

<sup>16</sup> Jovan Erdeljanović – život i delo. Radovi sa II simpozijuma etnologa SR Srbije, Pančevo, 1976, str. 91.

<sup>17</sup> Jovan Erdeljanović, „Etničko srodstvo Bokelja i Crnogoraca“, u knjizi *Stara Crna Gora. Bokelji*, Narodna biblioteka „Radosav Ljumović“, Podgorica, 1997, str. 967–1035.

<sup>18</sup> Isto, str. 998–999.

prije no o mletačkome uticaju. Da je drukčije, ta bi se pojava mogla prije očekivati kod katoličkih Bokelja no kod pravoslavaca i u primorju i u zaleđu. Ostale osobine koje Erdeljanović navodi (specifičnost izgovora poluglasnika, „nepravilna upotreba predloga *na, o, po, u* i *pred* s akuzativom, lokalom i instrumentalom (npr. sjedi u Boku, iziđe pred kulom itd.), ali tu osobinu nalazimo i u onom severnom delu Boke, koji je inače po svojoj akcentuaciji i po nekim drugim, istina malobrojnim, osobinama izvan zetskoga dijalekta<sup>19</sup>, dativ i lokativ *mene, tebe, sebe*, oblici tipa *bačat, razbučit*, sudbina *h* itd.) nećemo nabrajati jer su odveć poznate u štokavskoj dijalektologiji. Bitno je napomenuti da je u toj studiji Erdeljanović, između ostaloga i na osnovu jezika, utvrdio da Bokelji i Crnogorci čine etničku cjelinu (u okviru srpstva, kako on teži predstaviti).

Jovan Erdeljanović nije bio dijalektolog niti se bavio ispitivanjem jezika u Crnoj Gori. Njegovi pomeni jezika samo su uzgredni, dati su u etnografske svrhe, a najčešće kao potvrda unaprijed zacrtanih teza o srpskoj etničkoj kompaktnosti na cijelome štokavskom prostoru. Ipak, s obzirom na ogroman i mnogostruk uticaj koji je on svojim djelima izvršio, smatrali smo da zavređuje posebnu, makar i ovoliku, pažnju.

#### **Citirana literatura**

- Cerović, Emilija V.: „Jovan Erdeljanović“, *Glasnik Etnografskog instituta Srpske akademije nauka i umetnosti*, knj. XXIII, SANU, Beograd, 1975, str. 177–201.
- Ćupić, Drago: „Bibliografija govora Crne Gore“, *Zbornik radova Crnogorski govori*, CANU, Titograd, 1984, str. 97–128.
- Draškić, Miroslav: „Jovan Erdeljanović o udelu starijeg balkanskog stanovništva u etnogenezi Južnih Slovena“, *Glasnik Etnografskog instituta Srpske akademije nauka i umetnosti*, knj. XXIII, SANU, Beograd, 1975, str. 1–11.
- Erdeljanović, Jovan: „Bratonožići, pleme u crnogorskim brdima“, *Srpski etnografski zbornik*, knj. XII, Srpska kraljevska akademija, Beograd, 1909.
- Erdeljanović, Jovan: „Etničko srodstvo Bokelja i Crnogoraca“, u knjizi *Stara Crna Gora. Bokelji*, Narodna biblioteka „Radosav Ljumović“, Podgorica, 1997, str. 967–1035.
- Erdeljanović, Jovan: „Kuči, pleme u Crnoj Gori“, *Srpski etnografski zbornik*, knj. VIII, Srpska kraljevska akademija, Beograd, 1907.
- Erdeljanović, Jovan: „Stari Srbi Zečani i njihov govor“, *Belićev zbornik*, Beograd, 1937, str. 325–338.
- *Jovan Erdeljanović – život i delo*. (zbornik) Radovi sa II simpozijuma etnologa SR Srbije, Pančevo, 1976.

---

<sup>19</sup> Isto, str. 1001.

- Kulišić, Špiro: „Naučno djelo Jovana Erdeljanovića“, *Zbornik za društvene nauke*, 45, Matica srpska, Novi Sad, 1966, str. 92–109.
- Pulević, Vukić: „Crnogorska samopoznaja u svijetlu razvoja obrazovnih i naučnih institucija u Crnoj Gori“, *Doclea*, Posebno izdanje, 3, Serijal Falsifikati crnogorske istorije, DANU, Podgorica, 2011, str. 257–268.
- Radojević, Danilo: *CXIV godina i ličnosti*, DANU, Podgorica, 2011.

**JOVAN ERDELJANOVIĆ (1874-1944)**  
**– MONTENEGRIN SPEECHES' RESEARCHER -**

**Abstract:**

The author of this paper gives an overview of the work of Jovan Erdeljanović, famous Serbian ethnologist who has contributed to the research of Montenegrin speeches a great deal. He has dealt with Montenegrin speeches for ethnographic purposes and not from the dialectological point of view. Yet, his work is impossible to disregard having in mind his enormous influence on the development of national identity in Montenegro.

**Key words:** Jovan Erdeljanović, Montenegro, Montenegristics, Montenegrin speeches



*Mustafa FETIĆ<sup>1</sup>*  
*Ibro SKENDEROVIĆ<sup>2</sup>*

## RELIGIJSKO OBRAZOVANJE I SAVREMENA ŠKOLA

### **Rezime:**

Rad koji je pred nama govori o mogućnostima religijske edukacije kroz školski sistem, te odnosu države prema vjerničkoj populaciji i poštovanju ili negiranju njihovih ljudskih prava na slobodno vjersko i nacionalno opredjeljenje, slobodan izbor na religijsko obrazovanje, kao i poštovanje identiteta njihovih roditelja. U tekstu smo naveli i neka međunarodna dokumenta koja garantuju kroz pravnu regulativu pravo i sigurnost svih ljudi, kako vjerujućih tako i ateista, na slobodan izbor i zaštitu od diskriminacije i nametanja tuđih obrazaca.

Na kraju smo prikazali statistiku koja govori u prilog tezi da u većini evropskih zemalja postoji određeni vid religijske nastave – u okviru obaveznih časova ili u okviru fakultativne nastave.

**Ključne riječi:** religijsko obrazovanje, vjeronauka, evropske zemlje, identitet, diskriminacija.

### **Uvod**

Raspoložive komparativne informacije i postojeća istraživanja pokazuju da je religijsko obrazovanje ili kultura vjerskog upoznavanja, kao predmet u školskom sistemu već prisutan i zastupljen u mnogim evropskim, kao i balkanskim zemljama. Nije redovna praksa da religijsko učenje uvijek bude zastupljeno kroz nastavne predmete, već postoji i neki drugi vid obrađivanja takvih tema kao posebnih aspekata unutar grupe predmeta iz humanističkog i društvenog naučnog područja. Dakle, gotovo da ne postoji neutralan stav u vaspitno-obrazovnom sistemu kada su u pitanju religijske vrijednosti i prenošenje tradicionalno vjerskih poruka na mlade generacije. Čak i zvanično

---

<sup>1</sup> Dr Mustafa Fetić, docent – Internacionalni Univerzitet – Novi Pazar

<sup>2</sup> Dr Ibro Skenderović, docent – JU OŠ „Mustafa Pećanin“ – Rožaje

deklarirana sekularna društva koja promovišu politiku odvojenosti vjere i države nijesu u potpunosti ostvarila cilj koji podrazumijeva isključivanje religije iz školske prakse.

U savremenom globalnom društvu povećava se obim diskusija i dijaloga – kako i u kojoj mjeri inkorporirati religiju u školovanje i oblikovanje dječije ličnosti, spremne za dijalog i toleranciju, i strogo suprotstavljanje netoleranciji, rasizmu, diskriminaciji, stereotipima i svim vrstama predrasuda. Nažalost, u nekim zemljama se još uvijek rasplamsavaju žestoke polemike između zagovornika uključivanja religije u škole i njihovih protivnika. Rad koji je pred čitaocem nema namjeru da odgovori na pomenute dileme, da ih podupire ili brani. Želja nam je da podstaknemo dijalog i isprovociramo naučno bavljenje ovom temom, oslanjajući se na raspoložive izvore i objavljena istraživanja, a kako bi se izbistrla slika o religijskom obrazovanju u Evropi i na Balkanu početkom XXI vijeka. Takve rasprave i analize vrlo često znaju biti užarene, bez razumijevanja i demokratskog duha, uz jak emocionalni naboj. Tvrdna mišljenja i cementirana stanovišta koja odslikavaju početne pozicije suprotstavljenih strana, usporavaju proces dijaloga i ne ulivaju nadu za bolju budućnost vjerske edukacije kroz školski sistem. Ipak, savremena škola u modernom demokratskom društvu, čini se, sve više ima potrebe za duhovnošću i vjerskim „resursima“, te međusobnom upoznavanju različitih religijskih pogleda i opredjeljenja, kao i kulturnih i tradicijskih vrijednosti drugih etničkih zajednica i skupina. Opravdanost otvaranja i razmatranja predmetne teme nameće se i zbog toga što i sami pripadamo zemljama sa multietničkim i multikonfesionalnim društvima gdje će, vrlo brzo, društvena i vaspitno-obrazovna uloga religije doći na dnevni red, a prvenstveno kao uslov za ulazak u evropsku porodicu naroda.

### **Istraživanja o odnosu religije i škole u evropskim zemljama i njihovi pokazatelji**

Raznolika je slika modela i rješenja inkorporiranja religijske edukacije u školama u Evropi, pa i u cijelome svijetu. Podaci UNESCO-a objavljeni prošle godine govore u prilog zagovaračima uvođenja i zastupljenosti vjerske nastave u školski sistem. Od ukupno 142 zemlje u kojima je sprovedeno istraživanje, religijsko obrazovanje postoji kao obavezan predmet u 73, dok je u drugim državama zastupljeno kroz neki drugi oblik. U skoro 53 zemlje, vrijeme predviđeno za vjersku edukaciju u prvih šest godina obrazovanja ne prelazi 8,1% od ukupnog vremena određenog za učenje. Na vrhu ljestvice su zemlje sa muslimanskom većinom koje posvećuju otprilike 31% ukupnog školskog vremena religijskoj obuci. Kod većine evropskih zemalja procenat zastupljenosti se nalazi ispod 10%.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> *Obrazovanje i religija: Putevi tolerancije, Prospects*, Tromjesečni pregled komparativnog obrazovanja, Izdanje XXXIII, br. 2, str. 214, jun, 2003.

Praveći analizu školskih sistema širom Evrope primijetićemo zastupljenost religijskog obrazovanja u gotovo svim zemljama, kako u osnovnim tako i u srednjim školama. Izuzetak je Francuska, koja nema vjerske nastave u državnim školama, ali koja ima izuzetno veliki broj uspješno organizovanih katoličkih škola. Pokušaj francuskih socijalista da osamdesetih godina zatvore te škole naišao je na iznenađujući otpor, izazivajući do tada najveće dvomilionske demonstracije u Parizu.

U Austriji je omogućeno religijsko obrazovanje u svim priznatim vjerskim zajednicama, pod uslovom da imaju određeni broj učenika. Učenici koji ne žele da pohađaju vjeronauku imaju mogućnost da slušaju časove etičkog obrazovanja. U Njemačkoj ustav države garantuje vjersku nastavu u državnim školama kao redovan predmet školskog sistema.

U republici Hrvatskoj vjeronauka je obavezan predmet u svim hrvatskim školama. Sličan slučaj je i u Engleskoj gdje je religijsko obrazovanje dio nastavnog plana, s tim što roditelji koji ne žele da im djeca pohađaju vjeronauku mogu ih povući sa nastave. U Španiji je vjerska nastava uvedena kao izborni predmet u državnim školama. Postoje i alternativni predmeti kao što su „povijest najvažnijih religija“ te drugi predmeti od kulturnog i društvenog značaja. Bez obzira na to što i u Španiji i u Njemačkoj vladaju socijaldemokrate, to ne utiče na status vjeronauke u školama, u smislu isključivanja ili drugih pritisaka, jer oni vjeronauku smatraju pitanjem osnovnih ljudskih prava.

U Grčkoj koja je karakteristična po tome što favorizuje pravoslavlje i flagrantno krši prava i slobode vjerskih manjina, vjeronauka je obavezna za sve učenike koji se izjasne kao pravoslavci. Osim uvođenja vjerske nastave, grčki zakoni zahtijevaju unošenje vjere u lična dokumenta, traže isticanje vjerskih simbola po državnim ustanovama (škole, sudovi, bolnice, prostorije javne uprave). U Irskoj ustav garantuje pravo roditeljima da njihova djeca u školama stiču vjersko obrazovanje i vjerski odgoj. Većina škola u Irskoj su u vlasništvu neke od vjerskih zajednica koje imaju zakonsko pravo da imenuju svojeg sveštenika kao punopravnog člana nastavnog tima koji ima status redovnog nastavnika. Religijska naobrazba je obavezna, takođe, u Finskoj i Danskoj, koje imaju državne crkve.<sup>4</sup> Djeci čiji su roditelji ateisti ostavljena je mogućnost obaveznog prisustvovanja časovima: istorije religije i etike. Norveška je takođe zemlja sa obaveznom vjeronaukom u školama, dok djeca manjinskih vjerskih zajednica, uz saglasnost roditelja, mogu odsustvovati sa takvih časova. U Mađarskoj je vjerska nastava postala fakultativan predmet, a obrazovanje o religiji je obavezujući predmet. Vjerske zajednice samostalno odlučuju o sadržaju i kontroli vjerske nastave.

---

<sup>4</sup> Jonathan Luxmoore, "Eastern Europe 1996: A Review of Religious Life in Albania, Bulgaria, Romania, Hungary, Slovakia, the Czech Republic and Poland", *Religion-State and Society* 25, no. 1, Orlin 1997, 113.



U Poljskoj je katolička vjeronauka dio zvaničnog nastavnog programa. Samo učenici uz roditeljski pristanak mogu napustiti časove vjeronauke. Vjeroučitelji imaju status redovnih nastavnika, a njih postavljaju vjerske zajednice. U Italiji je vjeronauka izborni predmet, a prisiljavanje učenika koji ne pohađaju vjersku nastavu da moraju slušati neki alternativni predmet, zakonski predstavlja kršenje njihovih prava. Sličan slučaj je i u Litvaniji gdje je vjeronauka izborni predmet i svim priznatim vjerskim zajednicama je omogućeno da organizuju vjersku nastavu u državnim školama. Dakle, kroz različite modele religijsko obrazovanje prisutno je u školskim programima u većini evropskih zemalja. Osim klasičnog uvođenja vjeronauke u škole, u nekim zemljama (Njemačka, Grčka) bila je praksa da je obavezujuće isticanje vjerskih simbola u učionicama gdje se izvodi nastava kao i na drugim javnim mjestima u školi. Naravno, ta praksa osporavana je sudskim putem, ali je u određenoj mjeri prisutna do danas.<sup>5</sup>

Postoje neke zajedničke karakteristike i trendovi u gotovo svim zemljama Evrope koje imaju određeni vid religijskog obrazovanja, bilo obaveznog ili fakultativnog. Većina zemalja doživljava porast pluraliteta u vjerovanjima, vrijednostima i stilovima života među stanovništvom, što nameće novo pitanje kvaliteta religijske nastave i njene primjerenosti. Nakon demokratizacije društva, početkom 90-ih godina, religijske institucije teže sve većoj interakciji sa djecom i potencijalnim članovima, a dobar način bi, zapravo, mogao biti religijsko obrazovanje kao zaseban predmet u školama. Dobar dio javnog dijaloga ili debate o „religiji u školama“ počiva na interpretaciji prava, definisanju uloge države, javnih i privatnih obrazovnih ustanova i religijskih institucija. Posljednjih godina je u fokusu debata na međunarodnom nivou o „ulozi religijski orijentisanih islamskih škola“ kao što su medrese u Pakistanu i imam hatip škole u Turskoj. Ratovi na području bivše Jugoslavije, te događaju u Americi nakon 11. septembra 2001. godine mogli bi da odrede tokove i smjer debate o ulozi religije u školskom sistemu.

Nadu za adekvatno rješavanje toga pitanja dala je Međunarodna konferencija o „Uklanjanju religijske diskriminacije i netolerantnosti u obrazovanju“ održana u Madridu 2001. godine pod pokroviteljstvom Ujedinjenih nacija. Cilj skupa bio je da se definiše strategija za borbu protiv religijske netolerancije i promovisanja vjerske slobode ili „vjerovanje kroz obrazovanje“.<sup>6</sup> Koalicija o slobodi religije i vjerovanja iz Osla, međunarodna mreža akademika, predstavnika vjerskih zajednica i drugih međunarodnih organizacija, preuzeli su ulogu slijedenja i sprovođenja deklaracije donijete na konferenciji, te implementacije njenih zaključaka na terenu.

---

<sup>5</sup> Ahmet Alibašić, “Vjeronauka u državnim školama u Evropi”, *Muallim*, časopis za odgoj i obrazovanje, br.4, str. 47, Sarajevo, 2000.

<sup>6</sup> Delors, J., “Unutrašnje blago”, Izvještaj za UNESCO od strane Međunarodne komisije o obrazovanju za XXI stoljeće, UNESCO Publishing, 1996.

## Zakonska regulativa

Status vjeronauke, vjerske nastave ili religijskog obrazovanja, zavisno pod kojim terminom se definiše taj vid edukacije, jasno je istaknut u međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima, po kojima je svaki čovjek slobodan u izboru i opredjeljenju za vjersku naobrazbu i promociju vjerskog identiteta. Tako „Deklaracija o eliminaciji svih oblika netrpeljivosti i diskriminacije po osnovu religije ili uvjerenja“ iz 1955 godine, u članu 5 određuje mogućnost djeteta da stiče vjersko obrazovanje u skladu sa željama roditelja, odnosno mogućnost da ne bude prisiljeno na to. Pravo na vjersku slobodu i opredjeljenje zagarantovano je i „Bečkim dokumentom OSCE-a“ iz 1989. godine, (paragraf, 16 i 17) kao i Međunarodnom konvencijom o građanskim i političkim pravima UN-a u kojoj se traži poštovanje prava roditelja da osiguraju da moralna i vjerska obrazovanost njihove djece bude u saglasnosti sa njihovim vlastitim ubjeđenjem.<sup>7</sup>

Izuzetno je važan dokument „Evropska konvencija o ljudskim pravima“ član 2. prvog protokola, koji obavezuje države članice da respektuju pravo roditelja da svojoj djeci osiguraju obrazovanje u skladu sa njihovim vjerskim i filozofskim uvjerenjima.<sup>8</sup> Pak, mnogo je nedorečenih i nedovoljno preciziranih stavova u samim dokumentima, kao što su školski nastavni planovi i roditeljeske želje, podučavanja evoluciji, seksualno obrazovanje i sl. Te i slične dileme izazivaju sukobe u tumačenjima i vlastitim interpretacijama. Ono što je sigurno jeste da ova konvencija pruža zaštitu djeci vjernika od indoktrinacije i diskriminacije, a pruža im pravo na religijsko obrazovanje.<sup>9</sup> Takođe u „Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima“ eksplicitno se govori da „svako ima pravo na slobodu misli, savjesti i religije“. Ovo, između ostalog, uključuje slobodu imanja ili usvajanja religijskog opredjeljenja ili vjerovanja po svom izboru, slobodi, pojedinačno ili u zajednici, javno ili tajno. Primjena religije ili vjerovanja uz koje se dijete odgaja ne smije biti opasno po njegovo fizičko ili mentalno zdravlje. „Međunarodni sporazum o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima“ iz 1966. godine obavezuje zemlje potpisnice da će se pridržavati obaveze poštovanja slobode roditelja da izaberu škole za svoju djecu, ustanovljenih od strane javnih vlasti. Isto tako „Deklaracija o eliminisanju svih oblika netolerancije i diskriminacije na osnovu religije ili vjerovanja“ ukazuje na poštovanje integriteta ličnosti roditelja i njihove djece, te slobodnog opredjeljenja i uvjerenja.<sup>10</sup> Iz gore izloženih zakonskih

---

<sup>7</sup> Richard Potz, „Church and Satta in Austria 1997“, European Journal for Church and Statte Research, vol. 5, 1997, 117-118.

<sup>8</sup> Zohar, D., Marshal, I., „SQ – Duhovna inteligencija – krajnja inteligencija“, Bloomsboory, London, 2000.

<sup>9</sup> Malkolm Evans, „Religious Liberty and International Law in Europe“, Cambridge University Press, 1997, 278.

<sup>10</sup> Gardner, H., „Novi okviri inteligencije“, Basic Books, New York, 1999.

okvira i međunarodnih akata može se zaključiti da postoje jasne garancije i obaveze zemalja potpisnica o poštovanju i zaštiti vjerskih i kulturnih identiteta manjinskih zajednica.

### **Zaključak**

Tokom posljednja dva vijeka društva u okruženju, pa i naše, radikalno je promijenilo stav prema religiji. Prije samo dvadesetak godina religija je smatrana privatnom stvari koja gotovo da nije imala nikakav značaj za javni život, osim kada bi je tretirali kao društveni problem. Bila je posmatrana i često optuživana da je izvor retrogradnih, reakcionarnih i antidržavnih tendencija. Iako su formalno bile odvojene od države, vjerske zajednice bile su pod budnim okom državnog režima. U pravnom smislu, vjernici su bili jednaki ostalim građanima, ali u praksi, oni su sprečavani u izgradnji političke, ekonomske, akademske i društvene karijere. Javni obrazovni sistem praktično je bio hermetički zatvoren od svake vrste vjerskog uticaja. Vjerska nastava koja se smjela izvoditi, i to striktno u džamijama, crkvama ili katedralama, pomno je nadgledana i kontrolisana. Bez sumnje se očekivalo da će religija biti u potpunosti uklonjena sa javne scene i istjerana iz javne društvene sfere. Nakon demokratskih promjena i višestranačja, devedestih godina prošloga vijeka, u zemljama Jugoistočne Evrope ova nepravda prema religijskim zajednicama i vjerskoj edukaciji počela se polako ispravljati. Odgovornost za pružanje vjerskog obrazovanja i edukacije o religiji preuzimaju podjednako vjerske zajednice i država. Evropa kao paradigma otvorenog, globalnog i multikulturalnog društva, preferira religijsku edukaciju kao odraz demokratskih načela i garancije poštovanja zagarantovanih ljudskih prava i sloboda.

Omogućavajući djeci vjerničke populacije da se kroz vaspitno-obrazovni sistem jedne države, dakle kroz škole, edukuju i stiču znanja o svojoj vjeri i drugim komšijskim religijama, o međuvjerskoj toleranciji i suživotu, poštujemo osnovna ljudska prava vjerujućih ljudi i njihove djece na slobodno obrazovanje, te izbjegavamo diskriminaciju istih. Istovremeno omogućavanjem pohađanja alternativnih časova umjesto vjeronauke, uz roditeljsku saglasnost, ili prosto oslobađanja od vjerske nastave u slučajevima nepostojanja alternative, država respektuje prava pripadnika onih manjinskih vjerskih zajednica koje nemaju status tradicionalnih (objavljenih) religija ili ateista kako ne bi bili izloženi indoktrinaciji.

Bilo bi dobro i svima od koristi da se suzbije ili makar smanji jeftina sekularistička politika obmanivanja i dogmatizma, a koja upozorava javno mnijenje na opasnost miješanja vjere u politički i društveni život. Zlo koje nam se desilo u zadnjih dvadesetak godina jeste, zapravo, kulminacija nagomilanih i neriješenih procesa, pritisaka, nepravde, diskriminacije, duševnog ispražnjavanja, a koji su se dešavali u sjeni agresivnog ateizma. Za suživot, poznavanje i prihvatanje drugog i drugačijeg potrebno je nešto

više od nejednakih prava i sloboda vjernika, pri čemu ta nijednakost nije nužan preduslov za suživot različitih vjerskih i etničkih skupina. U ambijentu otvorenog i demokratskog društva, nijedno pojedinačno vjerovanje nema monopol nad istinom. Stoga, bilo koje religijsko obrazovanje u školama koje uključuje indoktrinaciju ili na drugi način poučava sistem vjerovanja kao apsolutne istine je suprotan izgradnji funkcionalnog društva. Definitivno, ne postoji „međunarodni“ ili „evropski“ standardni model religijskog obrazovanja u javnim školama. Postoji spektar različitih obrazovnih politika, koje uprkos određenim razlikama imaju više zajedničkih karakteristika. To je, zapravo traženje rješenja na novonastale probleme i novu stvarnost s kojom se suočavamo. I na kraju, korisno bi bilo i za religijske zajednice i njihovo okruženje, kao i za državu i njena resorna ministarstva, da razumiju univerzalnu poruku – da nema korisnog i kvalitetnog znanja bez vjere i duhovnosti, a da nema iskrene vjere i pobožnosti bez znanja i mudrosti.

### **Literatura:**

- *Obrazovanje i religija-putevi tolerancije*, Prospects, Tromjesečni pregled komparativnog obrazovanja, izdanje XXXIII, br. 2, UNESCO, jun, 2003.
- Delors, J., *Učenje – unutrašnje blago*, izvještaj za UNESCO od strane Međunarodne komisije o obrazovanju za dvadeset i prvo stoljeće, UNESCO Publishing, 1996.
- Gardner, H., *Novi okviri inteligencije*, Basic Books, New York, 1999.
- B. Todorova, N., *Razmatranje o savremenom religijskom 'preporodu'*, Teme, br. 4, Univerzitet u Nišu, 2003.
- Jackson, R., *Religijsko obrazovanje – Interpretativni pristup*, London, 1997.
- Zohar, D., Marshal, I., *Duhovna inteligencija – krajnja inteligencija*, London, 2000.
- Hobson, P.R., Edwards, J.S., *Religijsko obrazovanje u pluralističkom društvu*, Woburn press, London, 1999.
- Wrigt, A., *Duhovnost i obrazovanje*, New York, 2000.
- Richard Potz, *'Church and Satte in Austria 1997'*, *European Journal for Church and State Research*, 1997.

## RELIGIOUS EDUCATION AND MODERN DAY SCHOOL

### **Abstract:**

This paper specifically deals with religious education in school system, approach of the state to believers' population, respect and negation of their human rights when it comes to religious education, free choice to religious education, as well as the respect of their parents' identity. The paper cited some international documents which guarantee human rights and security for all people through legislation including religious and non-religious rights when it comes to discrimination without imposing foreign patterns.

We also showed some statistics in this paper, which tell us that religious education is present in many European countries, whether in the form of compulsory or non-compulsory education.

**Keywords:** religious education, religion teaching, European countries, identity, discrimination

Zoran JOVOVIĆ<sup>1</sup>

## DEMOKRATIJA, MULTIKULTURALIZAM I MANJINSKE SKUPINE U TRANZICIONOM CRNOGORSKOM DRUŠTVU

### Rezime:

Demokratskoj organizaciji savremenog društva adekvatan je konsenzualni tip demokratije. Konsenzualna demokratija podrazumijeva adekvatnu zastupljenost svih etnokulturalnih struktura na svim nivoima odlučivanja u društvu. Međutim, kada je u pitanju crnogorsko društvo, a imajući u vidu konsenzualu demokratiju, sadašnja participacija RE populacije u političkom životu, procesima odlučivanja, je na niskom nivou. RE populacija je, u esenciji, van tih procesa. To znači da je ispušten jako bitan element konsenzualne demokratije, a bez njega se ne može govoriti o cjelini demokratskih procesa (političkom jedinstvu) u crnogorskom društvu, završenoj demokratskoj tranziciji i “ontološkoj sigurnosti” svih etnokulturalnih i nacionalnih struktura.

**Ključne riječi:** konsenzualna demokratija, parlamentarizam, multikulturalna i pravna struktura, RE populacija, Crna Gora

### 1. Konsenzualna demokratija

**Demokratija** je u izvornom značenju **vladavina naroda**. Taj oblik vladavine je tokom razvoja društava i država mijenjao sadržaj. Od vladavine proste većine (omnikratija) do konsenzualne demokratije, koja omogućava da u vršenju vlasti adekvatno učestvuju sve podstrukture multikulturalnog društva na bazi zajedničkog političkog projekta – **Ustava**.

Dejvid Held (1990) podijelio je prema istorijskom kriterijumu demokratije na klasične demokratije (atinska, protektivna, razvojna i neposredna) i oblike demokratije zasnovane na djelovima klasičnih oblika (kompetitivni elitizam i tehokratska koncepcija demokratije; pluralistička koncepcija demokratije; legalna demokratija i participativna demokratija).

<sup>1</sup> Mr Zoran Jovović, doktorand, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

**Vrlina demokratije** je: prvo, da je u odgovornom društvu moguća odgovorna vladavina i drugo, da je ona otvorena za sve interese (opšte, posebne, pojedinačne), probleme i razvoj.

U savremenoj demokratskoj vladavini značajno mjesto ima konsenzus. Taj oblik vladavine naziva se **konsenzualna demokratija**. Demokratska vladavina koja ima *razvijen konsenzus* pripada dobrim vladavinama. Konsenzualna demokratija čuva identitet pojedinaca i različitih grupa, a samim tim i identitet društva kao cjeline. Konsenzualna demokratija podrazumijeva: da je svaka grupa predstavljena u političkoj eliti; da postoji uzajamno pravo *veta*, koje joj omogućava da *natjera* druge da poštuju ono što ona smatra svojim životnim interesima, jednostavno – da ti drugi budu **tolerantni**; da je svaka grupa predstavljena u administraciji i dobija dio javnih fondova srazmjernom svojoj brojnosti i da zadržava pravo da upravlja sopstvenim poslovima. Funkcionisanje ovog tipa demokratije vezano je za postojanje jedne jedinstvene političke elite, koja je potekla iz svih grupa, koja primjenjuje ova napisana pravila i dijeli isto poimanje svijeta i isti sistem vrijednosti. Konsenzualna demokratija *održava se samo ako postoji zajedničko opšte dobro, zasnovano na istom shvatanju svijeta. Demokratska nacija je u svom načelu obrazovana od pojedinaca – građana koji su ujedinjeni samo poštovanjem jednog političkog ugovora – Ustava* (D. Šnaper, 1996, str. 137–138). To znači da su pripadnici etnokulturalnih skupina – bilo nacionalnih ili etničkih grupa – transcendovali svoj nacionalno-etnički partikularitet građanskim, što znači da pored nacionalnog imaju i razvijen patriotski osjećaj.

Konsenzualna demokratija implicira takvu zajednicu koja će biti politički jedinstvena i sasvim prostrana za ispoljavanje etnokulturalnog identiteta i individualnog i kolektivnog, odnosno – podrazumijeva zajednicu u kojoj ne dolazi do poklapanja kulturnog i političkog. Jednostavno, demokratska nacija je zajednica u kojoj *građanska veza*, koja je rezultat historijskog procesa, ujedinjuje individue, što ne znači da to podrazumijeva poništavanje etnokulturalnog identiteta njenih članova i same nacionalne zajednice. Demokratsko nacionalno društvo je postalo konkretno utoliko što je izvor kolektivnog identiteta, morala, strasti i postupaka: nacionalna integracija je stvorila **specifični socijalni habitus**. Interiorizacija normi nacionalnog društva dovodi do toga da dostojanstvo pojedinaca više nije skopčano samo s njihovim posebnim mjestom u nekoj porodičnoj ili statusnoj grupi, nego s njihovim svojstvom univerzalnog pojedinca kao građanina. Organizujući kolektivno pamćenje i dajući mu specifičan značaj i smisao, organizujući njegovo prenošenje **putem vaspitno-obrazovnog sistema** sa pokoljenja na pokoljenje, državne institucije održavaju identitet na individualnom i kolektivnom nivou.

Parlamentarizam i konsenzualna demokratija nalaze se u korelaciji. Parlamentarizam je oblik organizacije državne vlasti koji počiva na načelu

podjele vlasti, tj. u parlamentarizmu odnosi između državnih vlast, tj. njihovih nosilaca, počivaju na gipko shvaćenom principu podjele vlasti. Parlamentarizam se nikako ne bi smio shvatiti kao apsolutizacija vlasti parlamenta, jer bi to izazvalo nestabilnost drugih oblika vlasti, a same pojedince–građane ostavilo u pasivnu poziciju kontrolora vlasti. Konsenzualna demokratija, kroz građanska i politička prava pojedinaca, obezbjeđuje pretpostavku izbora s povjerenjem. Zakonodavna, izvršna i sudska vlast bira se sa apriornim povjerenjem da će svoju dužnost obavljati sa odgovornošću, jer logika konsenzualne demokratije isključuje bilo kakav drugi pristup. Konsenzualna demokratija, s jedne strane, pretpostavlja organizaciju nacionalnog društva na principu aktivnog nacionalnog društva, dok s druge – razvijenu toleranciju<sup>2</sup>. Aktivno društvo je u stanju da mijenja svoj sistemski kod i time omogući neprestanu transformaciju u skladu sa vrijednostima i potrebama, svog, takođe, promjenljivog članstva. Pojedinaac se u aktivnom nacionalnom društvu posmatra kao društveni akter koji se nalazi istovremeno “iznad” i “ispod” tekućih procesa i pokušava da ih stavi pod svoju kontrolu. Aktivno nacionalno društvo je odgovorno prema svojim članovima i temelji se na posebnom odnosu kontrole i konsenzusa. Osnovna obilježja (elementi) idealnog tipa aktivnog nacionalnog društva su: aktivni, ne pasivni, pojedinci, aktivne grupe, multiplikaciona društvena kontrola, neprestano izgrađivanje i obnavljanje konsenzusa među slobodnim društvenim akterima. Ovo su sve elementi koji adekvatno odražavaju strukturu multinacionalnih i polietničkih društava, a koji preko principa konsenzualne demokratije nalaze svoje mjesto u institucionalnoj strukturi društva. Adekvatna veza konsenzualne demokratije i paralementarizma najbolja je garancija da konkretizacija principa podjele vlasti u jednoj državi prati logiku naroda, a ne logiku vlasti. Ustav kao konstitutivni akt će tako predstavljati osnivački akt koji građani daju sebi, a ne *vladarima*.

## **2. Multikulturalna i pravna struktura društva**

Pojam multikulturalizama, koji je neposredno vezan za genezu nastajanja ovog fenomena, pokriva različite oblike kulturnog pluralizma. Manjinske skupine, RE populacija i sl., na različite načine sjedinjuju se u političke

---

<sup>2</sup> Prema Č. Čupiću (2002. a) dva su osnovna značenja tolerancije: 1) Trpeljivost prema drugom mišljenju, djelovanju, ponašanju i ubjeđenju i 2) Prihvatanje i poštovanje razlika. U prvom značenju, tolerancija je zajedničko podnošenje štete, odricanje od realizacije djela svojih potreba, interesa i ubjeđenja. Jednostavno, tolerancija je spremnost na kompromis. Čovjek koji je tolerantan, koji je vaspitan i obrazovan da bude tolerantan, u svakodnevnom životu je omiljen jer je, prevashodno, dobar za društvo i druženje. Tolerancija, u drugom značenju, se odnosi na prihvatanje razlika, odnosno shvatanje da je život bez njih *nemoguć*. Razlike su, činjenica je, u osnovi života i zbog toga one ne bi smjele da se upotrebljavaju za produbljivanje sukoba. One bi trebalo da se koriste za oplemenjivanje, tj. za proširivanje i produbljivanje života.



zajednice (dobrovoljne imigracije, kolonijalna osvajanja i slično), a od načina sjedinjavanja zavisice *priroda* manjinskih skupina i karakter odnosa koji one žele da uspostave sa širim društvom. Multikulturalizam, eksplicitno, podrazumijeva neophodnost da se vodi računa o različitosti, da se uvažavaju i poštuju osobenosti manjinskih skupina (njihove kulture). Jednostavno rečeno, multikulturalizam u prvi plan ističe **toleranciju** i razmjenu između različitih kulturnih i nacionalnih zajednica.

Dva su najbitnija modaliteta kulturne raznovrsnosti i to: (1) *Kulturna raznovrsnost nastaje iz inkorporacije prethodno samoupravljajućih, teritorijalno koncentrisanih kultura u veću državu*. Ove nacionalne manjine, inkorporirane kulture, nastoje da se održe kao osobena društva pored većinske kulture; one zahtjevaju diferencirane vidove autonomije kako bi mogle da egzistiraju kao osobena društva. (2) *Kulturna raznovrsnost nastaje kao rezultat individualne ili porodične imigracije* (V. Kimlika, 2004, str. 21). Imigranti obrazuju labave asocijacije, koje se nazivaju etničkim skupinama/grupama i žele da se integrišu u šire društvo – da budu prihvaćeni kao njegovi punopravni članovi. Dakle, pojam multikulturalizam odnosi se na nacionalne manjine i etničke grupe, dvije centralne socijalne skupine. U savremenom društvu se izdvajaju dva tipa države – proizišla iz navedenih modaliteta kulturne raznovrsnosti – i to: *multinacionalne i polietničke države* (s tim da jedna te ista zemlja može biti istovremeno i multinacionalna – kao rezultat konfederalizacije nacionalnih zajednica, kolonizacije i slično, i polietnička – kao rezultat imigracije, individualne ili porodične; na primjer: takav je slučaj u Kanadi i SAD). U *multinacionalnoj državi* postoji više od jedne nacije, a nacija je istorijska zajednica – zajednica građana, institucionalno dovršena, zauzima određenu teritoriju i ima osobenu kulturu i jezik. U takvoj državi, multinacionalnoj, nije izvršena asimilacija posebnih nacionalnosti u jednu naciju, već je posebnim nacionalnostima *dat* određen nivo autonomije koji je potreban radi očuvanja svog nacionalnog identiteta. Građani multinacionalne države, istovremeno, posmatraju sebe kao jedinstven narod bez obzira na kulturnu diferenciju unutar države. Ovdje je riječ o *patriotskom osjećaju* svih pojedinaca/građana multinacionalne države, jer bez njega, patriotskog osjećaja, ne bi bio moguć opstanak iste (multinacionalne države). Izbjeglice, imigranti, kolonisti i slično – sve ove skupine su izvor kulturnog pluralizma *polietničke države*. Neka zemlja ispoljava kulturni pluralizam ukoliko prihvata veliki broj pojedinaca i grupa, iz drugih kultura, kao imigranata i dopušta im očuvanje etničkih posebnosti. Danas, u savremenom svijetu, široko je prihvaćen stav da imigranti treba da budu slobodni (a ne asimilovani – “anglokonformistički” model integracije / koji je usmjeren na asimilaciju koja pretpostavlja odricanje etničkih skupina od svojih etničkih posebnosti i prihvatanje postojećih normi šireg društva/) i da održavaju, čuvaju, *neke* svoje etničke posebnosti – na primjer: hrana, oblačenje,

religija, dobrovoljno udruživanje i slično. Međutim, veoma je važno razlikovati ovaj tip kulturne raznovrsnosti od nacionalnih manjina. Imigrantske grupe nijesu nacije i ne posjeduju svoju teritoriju. Njihova osobenost se manifestuje u njihovom porodičnom životu i dobrovoljnom udruživanju i nije u neskladu sa njihovom institucionalnom integracijom. One još participiraju u javnim institucijama dominantne kulture (a) i govore dominantni jezik. Imigranti, na primjer, u Australiji i SAD moraju učiti engleski jezik (obavezan je dio dječijeg obrazovanja) jer jedino tako mogu steći pravo građanstva.

Predstavnici *liberalne demokratije* (koja je, liberalna demokratija, ili multinacionalna ili polietnička ili i jedno i drugo) ističu da je za adaptiranje kulturnim razlikama sasvim dovoljno obezbijediti zaštitu građanskih i političkih prava. Međutim, pitanje koje se ovdje nužno nemeće jeste: da li ova prava, građanska i politička, izražavaju i obuhvataju suštinu multikulturalne strukture savremenog društva? Naravno da ne. Pored ovih prava, opštih građanskih i političkih prava, multikulturalna struktura zahtjeva i institucionalizaciju “grupnospecifičnih prava” (V. Kimlika, 2004, str. 44–54).

Postoje bar tri oblika „grupnospecifičnih prava“:

*Pravo na samoupravu*: U najvećem broju multinacionalnih država, nacionalne manjine zahtjevaju jednu vrstu političke autonomije ili teritorijalne jurisdikcije. One, nacionalne manjine, žele slobodu u razvoju svoje kulture, jezika, obrazovanja, teritorijalnu određenost i sl. Zahtjevi koji se odnose na samoupravu uzimaju oblik zahtjeva za prenošenje političke vlasti na političku jedinicu, a tu političku jedinicu kontrolišu pripadnici konkretne nacionalne manjine.

*Polietnička prava*: Posljednjih godina zahtjevi etničkih skupina proširili su se u značajnom, pozitivnom, pravcu. Ova prava se odnose na zaštitu etničkih skupina od asimilacije tj. „anglokonformističkog“ modela integracije. Jednostavno: ova prava su usmjerena na to da se etničkim i religioznim skupinama na adekvatan način omogući da izraze svoju kulturnu osobenost i ponos!

*Specijalna reprezentaciona prava*: Ova prava se ne odnose samo na *nacionalne manjine*, potencijalno samoupravljačka društva u državi, i *etničke skupine*, imigrante koji su napustili svoju nacionalnu zajednicu da bi se priključili nekoj drugoj. Ova prava odnose se i na druge grupe u savremenom društvenom sistemu – rasne manjine, žene, ekonomski siromašne, hendikepirane i slično, na grupe koje imaju svoje potrebe i interese, a time i zahtjev da direktno budu zastupljene u vlasti. Demokratski proces u jednom društvenom sistemu je reprezentativan ukoliko izražava raznovrsnost populacije (diferencirane grupe), a nerepresentativan je ukoliko ne izražava raznovrsnost populacije – što je, nažalost, opšti slučaj u savremenom svijetu.

### 3. Učešće RE populacije u političkom životu tranzicione Crne Gore

Učešće Roma i Egipćana u političkom životu tranzicione<sup>3</sup> Crne Gore od velike je važnosti za poboljšanje njihovog trenutno *ponižavajućeg* položaja. *Politička prezentacija Roma i Egipćana*, neophodan je segment ukupne kulturne i društvene emancipacije RE zajednice, ali i konkretan činilac borbe protiv diferenciranih oblika diskriminacije, tj. veoma bitan činilac za ravnopravan tretman Roma i Egipćana kao *građana* i njihove zajednice kao kolektiviteta.

Savremena demokratija je prosto nezamisliva sem kao *konsenzualna demokratija*. Ona podrazumijeva zastupljenost (kvantitativnu i kvalitativnu), i to na adekvatan način, svih etnokulturnih struktura na svim nivoima odlučivanja u društvu. Međutim, kada je u pitanju crnogorsko društvo, a imajući u vidu konsenzualnu demokratiju, sadašnja participacija RE populacije (*kao etničke grupe*) u političkom životu je na niskom nivou. RE populacija je, u esenciji, van tih procesa. To znači da je ispušten jako bitan element konsenzualne demokratije, a bez njega se ne može govoriti o cjelini demokratskih procesa

---

<sup>3</sup> Pod tranzicijom podrazumijevamo prelazak, odnosno prelazni period, iz jednog političkog režima u drugi, odnosno kretanje od nedemokratskog ka demokratskom režimu. Tipičan signal da je proces tranzicije otpočeo dolazi onda kada postojeći nedemokratski režim (autoritarni, totalitarni, posttotalitarni i sultanistički režim), iz bilo kojih razloga, počinje da modifikuje svoje dotadašnje obrasce djelovanja i nastoji da u izvjesnoj mjeri garantuje određena prava pojedinaca i grupa u društvu. Važno je istaći da demokratska tranzicija nije ireverzibilan proces, jer tranzicija može početi, a da se nikad ne završi. Najznačajnija imena „tranzitologije“ (Juan Linz, Alfred Stepan, Guillerimo O’ Donell, Phillipe Schmitter, Laurence Whitehead, Dankwart Rustov, Larry Diamond, Samuel Hantington, Arend Lijphart, Scot Maiwaring, Adam Przeworski i mnogi drugi nezaobilazni istraživači ove dinamične i zanimljive materije) napominju opasnost od „elektoralističke zablude“, odnosno „elektoralističke ne-tranzicije“, tj. političkog režima koji je uspostavio višepartijski kompetitivni sistem, ali i poistovjetio demokratiju sa tim jednim pripadajućim elementom, nalazeći pri tome načina da nametne mnoge restrikcije sloboda i prava pojedinaca i grupa. Mnogi autori za ovakve slučajeve koriste izraz „ograničena demokratija“. Ograničenja i izvitoperenja tranzicionog procesa, odnosno uspostavljanje sistema „ograničene demokratije“ na evropskom tlu, a naročito kada je riječ o postkomunističkoj tranziciji, nije bilo povezano sa ulogom i uticajem vojske u tom procesu. Opasnost po demokratski proces u postkomunizmu dolazila je mnogo više od „igrača“ koji su prihvatili nova demokratska pravila igre, čak su po njima bivali izabrani i dolazili na vlast, a zatim podređivali sistem svojim vladalačkim potrebama. Obično se radilo o tome da se jedna od izabranih grana izvršne vlasti (najčešće predsjednik republike ili ponegdje premijer) izdigne iznad ostalih vlasti (zakonodavne, sudske i druge izvršne vlasti), pa samim tim i iznad principa podjele vlasti, u toj mjeri da druge institucije postaju fasada sistema, a sami sistem „fasada demokratije“, da parafraziramo čuveni izraz Karla Friedricha. Ovo je dovoljno do faktičkog zaustavljanja tranzicije za višegodišnji vremenski period ili do još gorih posledica, kao npr. u slučaju prostora **bivše Jugoslavije**. U tom smislu, kad možemo reći da je demokratska tranzicija završena, a ne zaustavljena? Ona je završena kada ja „postignuta dovoljna saglasnost o političkim postupcima za dolaženje jedne slobodno izabrane vlade. Kada vlada dolazi na vlast neposredno na osnovu slobodnih i sveopštih izbora, kada takva vlada ima faktičku vlast da stvara novu politiku, kada izvršna, zakonodavna i sudska vlast koju je stvorila nova demokratija ne mora *de jure* da dijeli vlast sa drugim organima i kada nijedna od tih grana vlasti ne uspeva da ostvari dominaciju nad drugima i društvom izvan granica ustava i uobičajene prakse zasnovane na principu podjele vlasti“ (Linc, Stepan, 1996, str. 15).

(političkom jedinstvu) u crnogorskom društvenom sistemu i *ontološkoj sigurnosti* svih etnokulturnih i nacionalnih struktura. Ponižavajući položaj RE populacije u našem društvu još uvijek je na djelu. Na raspolaganju je sve veća obimna evidencija, koja pokriva slučajeve verbalne mržnje u medijima većinskog naroda, nasilno preseljavanje, oduzimanje državljanstva i pravo boravka, nemogućnost zapošljavanja, gradnje stanova i dobijanja olakšica zbog etničkog identiteta, napada nasilja rasističkih grupa, kao što su neonacisti i skindehsi ili pljačkaški napadi na različitim mjestima. Posebno područje diskriminacije čine slučajevi policijske okrutnosti, masovni prepadi i neuspjeh u zaštiti RE populacije od nasilja i napada. Goruće pitanje je odnos pravnog sistema prema RE populaciji. U mnogim izvještajima, napominju Andžej i Nikolae (2004), RE populacija se žali da je zakon primjenjen na djelimičan, diskriminatorni i nepravedan način. To osjećanje je rasprostranjeno među pripadnicima RE populacije koji prijavljuju brojne slučajeve nasilja protiv njih i koji se žale na odnos policije, tužilaca i sudova prema tim slučajevima. Uopšte neprikladno djelovanje u svakoj fazi sukoba – za vrijeme istrage, poslije istrage i na sudu – direktno doprinosi da RE populacija bude cilj neprijateljstva većine i da budu “žrtveni jarac”, što učvršćuje ubjeđenje da državna administracija ne želi da djeluje u skladu sa zakonom.

Da bi se obezbijedila (stvarna) participacija RE populacije u političkom životu “tranzicione” Crne Gore, a s tim i poboljšao njihov položaj, potrebno je: s jedne strane – *podizanje nivoa (jačanje) unutrašnje organizovanosti RE populacije* (to je glavni preduslov za veći nivo kvalitativnog posredovanja RE populacije sa strukturom crnogorskog društva, i to na svim nivoima), dok s druge – *da crnogorsko društvo/država, uz spremnost i sposobnost pojedinih subjekata i institucija i konkretnih okolnosti, vodi računa o (političkim) pravima RE populacije*. Neka od tih prava su: pravo na zaštitu od bilo kojeg nasilja; pravo na obezbjeđenje grupnospecifičnog položaja u raznim domenima života i rada; pravo na politička udruživanja i organizovanja; pravo na adekvatnu zastupljenost RE populacije u vlasti; pravo RE populacije na osnivanje radio, televizijskih, novinskih i dr. organizacija; pravo na izražavanje, razvijanje i prenošenje nacionalne, etničke, kulturne, vjerske i jezičke posebnosti; pravo na osnivanje posebnih kulturnih, umjetničkih i naučnih ustanova; pravo na isticanje naziva mjesta i drugih natpisa na RE jeziku u područjima gdje je RE populacija u većini; pravo da se RE jezik koristi kao službeni jezik u mjestima gdje je RE populacija većina; pravo na isticanje i upotrebu tradicionalnih oznaka i simbola; pravo na obilježavanje i praznovanje značajnih događaja i ličnosti iz svoje istorije i tradicije; pravo na finansijsku pomoć države; pravo na održavanje veza sa RE zajednicama u drugim državama, pravo na pravnu jednakost sa ostalim građanima Crne Gore; pravo na nacionalnu, etničku, kulturnu i vjersku posebnost i slobodno izražavanje u tom pogledu; pravo na informisanost na svom jeziku i svojim sredstvima informisanja; pravo na slobodnu upotrebu

svog jezika; pravo na razvijanje svog jezika; pravo na slobodan izbor svog imena i imena svoje djece, kao i njihovo upisivanje u matične knjige i lična dokumenta na svom jeziku i prema pravilima tog jezika, pravo na školovanje na svom jeziku i na odgovarajuću zastupljenost svog jezika u obrazovanju; pravo i na pojedinačnu i grupnu zaštitu i slično.

Pripadnici RE populacije u Crnoj Gori, pored građanskih i političkih prava, moraju imati institucionalizovana grupnospecifična prava, pravo na samoupravu, poletnička prava i specijalna reprezentaciona prava, kao osobena *etnička skupina*. Grupnospecifična prava RE populacije ne bi vodila separaciji i asimilaciji, već integraciji ove populacije u crnogorsko društvo uz očuvanje etnokulturnog identiteta. Pristup uvažavanja nacionalnih osobenosti RE populacije i pristup istovremenog definisanja socijalnog položaja RE populacije kao etničke grupe u svakom nacionalnom društvu gdje oni žive nijesu u suprotnosti. Ove dvije mogućnosti svakako da nijesu suprotstavljene, već se međusobno dopunjuju. Zahtjev za prava manjina je zahtjev za uključenje u politički život većinskog stanovništva. Zaštita manjine putem odbrane nekih prava samo bi ojačala nacionalno društvo kao zajednicu građana. I integracija RE populacije u crnogorsko društvo i održavanje identiteta RE populacije moraju ići zajedno. Kao što je romska inteligencija do izvjesne mjere pokazala, ne postoje osnovne protivriječnosti između integracije i održavanja romskog identiteta. To je prije pitanje svjesnog pokušaja modernizacije romskog identiteta, a ne njegovog napuštanja. Integraciju, koja bi vodila nediferenciranom priključivanju Roma u većinsko društvo, romska elita može smatrati dostojnom. Strah da će izgubiti svoj identitet, koji garantuju tradicionalisti, treba prevazići ozbiljnim potvrdama i redefinisanjem romskog identiteta. Ovdje intelektualci moraju imati ključnu ulogu. Etnički identitet nije nepromjenljiva struktura. Ona je naslijeđena i izgrađena.

Da bi se održao, pa i dalje izgrađivao, identitet RE populacije (pa i obezbijedila veća participacija ove populacije u političkom i javnom životu Crne Gore) neophodno je imati u vidu sljedeće: karakteristike RE populacije (nacionalne i etničke), karakter multinacionalnog, multikulturalnog i multikonfesionalnog crnogorskog društva u jedinstvu političkog projekta i modernizacijske tendencije savremenog društva. Jedino se na taj način može pronaći adekvatno rješenje za prevazilaženje naslijeđene *nerazvijenosti* RE populacije, poboljšati njihov položaj i smanjiti jaz između RE populacije (manjine) i većine.

### **Literatura:**

– Aldrich, J. H. (1995), *Why parties: the origin and transformation of political parties in America*. Chicago: University of Chicago Press.

– Andžej, M., Nikolae, G. (2004), *Romi u dvadeset prvom veku*, Niš: Odbor za građansku inicijativu – (Zbornik: *Romi od zaboravljene do manjine u usponu*).

– Almond, G. A., & Verba, S. (2000), *Civilna kultura*. (S. Premec, prev.). Zagreb: Politička kultura.

- Almond, G. A., Pael, G. B., & Strom, K. (2009), *Komparativna politika danas*. (Lj. Nikolić, prev.) Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Fakultet političkih nauka.
- Bobio, N. (1990), *Budućnost demokratije*, Beograd: Filip Višnjić.
- Čupić, Č. (2002 /A/), *SOCIOLOGIJA: struktura, kultura, vladavina*, Beograd: Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa.
- Čupić, Č. (2001), *Politika i zlo*, Beograd: Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa.
- Diverže, M. (1966), *Uvod u politiku*, Beograd: Savremena administracija.
- Demaine, J. (1983), *Contemporary theories in the sociology of education*, London: The mucmillan press Ltd.
- Gidens, E. (2007), *Sociologija*, Beograd: Ekonomski fakultet.
- Haliti, B. (1997), *Romi, narod zle kobi*, Priština: Pergament.
- Held, D. (1990), *Modeli demokracije*, Zagreb: Školska knjiga.
- Henkok, J. (1995), *Posledice anti-romskog rasizma u Evropi*, Beograd: Beogradski krug.
- Kimlika, V. (2004), *Multikulturalizam*, Podgorica: CID.
- Kasirer, E. (1972), *Mit o državi*, Beograd: Nolit.
- Kilibarda, R. (2013a), *Uvod u sociologiju politike*, Podgorica: Grafo Crne Gora.
- Kilibarda, R. (2013b), *Sjaj i sjena demokratije*, Podgorica: Grafo Crna Gora.
- Pavlović, V. (1995), *Civilno društvo i mogućnosti demokratskih promena ka otvorenom društvu*, u Zborniku *Potisnuto civilno društvo*, Editor Vukašin Pavlović, Beograd: Eko centar.
- Plamenac, D. (2006), *Izabrana djela: Demokratija i iluzija: saglasnost, sloboda i politička obaveza*. Podgorica: CID.
- Podunavac, M. (2008), *Politička kultura i politički odnosi*. Beograd: Čigoja.
- Putnam, R. D., & Goss, K. A. (2002), Introduction. In R. D. Putnam, *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society* (pp. 3–21). New York: Oxford University Press.
- Samardžić, S. (1993), “Politika”, *Enciklopedija političke kulture*, Beograd: Savremena administracija.
- *Sociološki leksikon* (1982), Lukić, R., Pečujlić, M., Beograd: Savremena administracija.
- *Sociološki rečnik* (2007), Mimica, A., Bogdanović, M., Beograd: Zavod za udžbenike.
- Šnaper, D. (1996), *Zajednica građana*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Vukićević, S. (2011), *Ontološke iracionalnosti savremenog svijeta*, Nikšić: Filozofski fakultet.

## **DEMOCRACY, MULTICULTURALISM AND MINORITIES IN TRANSITIONAL MONTENEGRIN SOCIETY**

### **Abstract:**

An adequate consensual type of democracy is characteristic of modern society. Consensual democracy means participation of all ethno cultural structures on all levels in the decision-making process in the society. However, in Montenegrin society the application of consensus democracy in regard to RE population participation in political life and decision-making processes is on a low level. RE population is rather far from such processes. This means that a very important element of consensus democracy in Montenegrin society is not in place; therefore, it is difficult to achieve political unity and final democratisation transition process and “ontological security” of all ethno cultural and national minorities.

**Keywords:** consensus democracy, parliamentarism, multicultural and legal framework, RE population, Montenegro

*Predrag JOVOVIĆ<sup>1</sup>*

## KULTURNO-PRAGMATIČKO KONTRASTIRANJE I TALIJANSKOG I SRPSKOG JEZIKA NA PRIMJERU REALIZACIJE GOVORNIH ČINOVA U POLITIČKOM DISKURSU

### **Rezime:**

U radu je prikazano kulturno-pragmatičko poređenje italijanskog i srpskog jezika na primjeru realizacije govornih činova u političkom govoru Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja. Polazi se od činjenice da je čovjek kulturno, samim tim što je prije svega društveno biće. Shodno tome, u radu se polazi od pretpostavke da oba političara mogu poslužiti kao reprezentanti političkog i uopšte italijanskog i srpskog diskursa sa aspekta kroskulturalne pragmatike, koja se u ovom radu ogleda u realizaciji govornih činova. Drugim riječima, politički govor, a i govor uopšte posmatraju se sa aspekta teorije govornih činova, kao načina za uočavanje razlika među kulturama. Kontrastiranjem političkog govora Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja dolazimo do zaključka da oba nosioca diskursa u suštini različito pribjegavaju realizaciji govornih činova, u skladu sa svojom individuom i društveno-kulturnim normama po kojima djeluju; prvi iz „romantične Italije“ a drugi sa „srpske epske pozornice“.

**Ključne riječi:** Silvio Berlusconi, Vojislav Šešelj, kulturno-pragmatičko kontrastiranje, prevođenje, govorni čin, lokucija, ilokucija, perlokucija, „konsensni i disensni“ govorni čin.

### **1. Uvod**

Ako govorimo o načinu na koji se riječi mogu koristiti za vršenje različitih radnji, odnosno ukoliko želimo da vršimo ispitivanje značenja neke tvrdnje, prijedloga, zahtjeva, molbe, pitanja, obećanja, uvjeravanja u kontekstu, onda moramo poći od pragmatike kao discipline koja izučava *upotrebu jezika*, posebno sa stanovišta komunikacijskih namjera govornika i dejstva koje se postiže služeći se jezikom.

---

<sup>1</sup> Mr Predrag Jovović, profesor italijanskog jezika u OŠ „Pavle Rovinski“, Podgorica



Često sasvim obične rečenice mogu imati različite komunikacijske vrijednosti, čim se jave u kontekstu kao iskazi. Tako rečenica Silvija Berlusconi: *Io sono qui, io resto qui, io non mollo!* (*Ja sam ovdje, ostajem ovdje, ne odustajem!*), gdje *io non mollo* doslovno znači *ja neću popustiti, olabaviti*, koja je po sintaksičkoj formi izjavna, a po semantičkom sadržaju predstavlja obećanje, pragmatički može da djeluje i kao upozorenje političkim protivnicima „da ga se neće riješiti tako lako“, a s druge strane i kao ubjeđivanje političkih pristalica „da nastave dalje“. Mogućnost upozoravanja i ubjeđivanja zavisi od postojanja društvenih obrazaca i konvencija o tome šta to znači upozoravati i ubjeđivati. Ostin posebno naglašava važnost društvenih obrazaca pri pretvaranju stvari u riječi (Austin, 1962: 26).

Pragmatika se, dakle, bavi istraživanjem *odnosa između jezičkih oblika i nosilaca tih oblika*. To znači da u ispitivanje jezika spada i analiza onoga što ljudi podrazumijevaju kada nešto govore, njihove pretpostavke, njihovi ciljevi i vrste činova (komplimenti, zahtjevi, ubjeđivanja, molbe, ponude, izvinjenja i sl.) koje izvode dok govore.

„Pragmatika je privlačna jer je interesuje kako ljudi pripisuju jedni drugima jezički smisao, ali može biti frustrirajuća za istraživanje samim tim što podrazumijeva da treba shvatiti ono što govornici misle“ (Yule, 1996: 5). U cilju shvatanja ljudskog ponašanja treba poći od činjenice da se ljudi obično ponašaju na ustaljeni način, pa se samim tim i jezik može svesti na određene obrasce, jer su jezik i ponašanje neodvojivi. Oni se mijenjaju zavisno od društvenih uslova u kojima se odvija komunikacija. Na taj način se, na primjer, „poimanje“ onoga što je pristojno reći mijenja u zavisnosti od toga da li se komunikacija događa u bliskom ili nepoznatom krugu ljudi. Shodno tome, pragmatika proučava način slušalačke interpretacije onoga što govornik želi da poruči. Kao što smo pomenuli, za govornika je bitan i kontekst u kojem se stvara iskaz. U kontekstu se „rješavaju“ jezičke nedoumice, kao što su na primjer homonimi, ali on utvrđuje i način na koji će se komunikacijski učesnici međusobno odnositi. Bliskost komunikacijskih učesnika u fizičkom, društvenom ili intelektualnom smislu podrazumijeva zajedničko iskustvo svijeta. Prema tome koliko je govorniku osoba bliska on će odlučiti šta će sve reći i na koji način će sve te informacije prenijeti (Yule, 1996: 5–9).

Zadatak pragmatike je da objasni informacije koje „govornik šalje, radnje koje čini govorenjem“.<sup>2</sup> Pragmatika proučava načine putem kojih se može doći do zaključka o značenju rečenice tj. skrivene poruke govornika.

Po Korta i Peri,<sup>3</sup> predmeti interesovanja pragmatike su:

a) činjenice o objektivnim stvarima u vezi sa iskazom: ko govori, kada i gdje se iskaz odvija;

<sup>2</sup> Korta, K., & Perry, J. (2006). *Pragmatics*, na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/pragmatics/>, 20.01.2014. 16:45:00

<sup>3</sup> Korta, K., & Perry, J. (2006). *Pragmatics*, na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/pragmatics/>, 20.01.2014. 16:50:00

b) činjenice o namjerama govornika: koji jezik govornik koristi, koje značenje poprima taj jezik, na šta se odnose nazivi koje on koristi, šta želi da postigne svojim iskazom;

c) činjenice o vjerovanju govornika, o vjerovanju recipijentata i o razgovoru: koja ubjeđenja su im zajednička, koji je razgovorni cilj, o čemu se govori i sl.;

d) činjenice o relevantnim društvenim institucijama koje utiču na to što osoba postiže svojim govorom.

Shodno tome, za pragmatiku je veoma važan kontekst u kojem se odvija komunikacija, na koji utiču različiti faktori, a jedni od njih su kulturne odlike ciljnog jezika. Iz tog razloga govorimo o jezikokulturi (Agar, 32: 1994).

### **1.1 Međuodnos kulture i jezika**

Kao opšte kategorije, kultura i jezik se uzajamno podrazumijevaju, jer nema kulture bez jezičkog izraza niti jezika bez kulturnog sadržaja.

Pod kulturom se podrazumijeva „zbir različitih normi ponašanja, verovanja, načina opštenja, sistema vrednosti – svih onih istorijski izraslih eksplicitnih i implicitnih životnih obrazaca koji u svako vreme deluju kao potencijalni vodiči u delatnostima i ponašanju ljudi kao članova društvenih zajednica, ulazeći u temelje njihovih institucija i njihovog pogleda na svet“ (Bugarski, 2005: 15).

Neizostavni dio kulture jeste jezik. Sva kultura je nastala iz čovjekove jedinstvene sposobnosti stvaranja i upotrebe simbola; „bez simbola ne bi bilo kulture, i čovek bi bio samo životinja a ne ljudsko biće“ (Vajt, 1980: 270, cit. u Bugarski, 2005: 16). Upravo je jezik osnovni simbolički sistem koji je čovjek razvio tokom svoje evolucije.

Svaka kultura obrazuje specifičan okvir unutar kojeg se interpretiraju odabrani spoljni znaci „realnosti“. A osnovni mehanizam za ovu interpretaciju jeste jezik, koji, međutim, ima i bitnu dodatnu ulogu koja iz toga izrasta. Jezikom čovjek od uvijek tumači prirodu i uobličava kulturu kao svoj sopstveni, ljudski svijet, pri čemu između jezika i kulture postoji stalna interakcija na raznim planovima. Sva je kultura stvorena zahvaljujući jeziku, kroz jezik, a u velikoj mjeri i u jeziku; a kako nas opominje Edvard Sapir, „vrata svake kulture otvaraju se ključem njenog jezika“ (Edvard Sapir, 1984, cit. u Bugarski, 2005: 34). Kao preduslov i osnova kulture, jezik se oblikuje upravo po mjeri njenih potreba i mogućnosti. Tako kultura i jezik u stalnom međuodnosu formiraju i mijenjaju svijet u kojem žive ljudske zajednice, i sami se izgrađujući u tom procesu.

### **2. Teorija govornih činova i njena primjena na primjeru kontrastiranja italijanskog i srpskog jezika**

Veoma važan dio pragmatike jeste teorija govornih činova. Govorni činovi su upravo ono što nam sam naziv kaže – riječ je o činovima, radnjama koje činimo najčešće pomoću govora. Mičel Grin u članku „Govorni činovi“

(“Speech Acts”) kaže: „Priznavanje važnosti govornih činova dokazalo je sposobnost jezika da čini i druge stvari osim opisivanja stvarnosti“.<sup>4</sup>

Prilikom analize govornih činova ustaljeno je razlikovanje između *snage iskaza* kao i *sadržaja tog iskaza*.<sup>5</sup> Iskaz Silvija Berlusconi: *Tutti insieme riusciremo a vincere e a cambiare il nostro Paese. (Svi zajedno ćemo uspjeti da pobijedimo i da promijenimo našu zemlju.)*, ili Vojislava Šešelja: *Slomićemo sve agresorske sile i osvojiti slobodu i demokratiju za sopstveni narod*; može se interpretirati na razne načine - kao predviđanje, obećanje, uvjeravanje, prijetnja ili naredba. U svim tim slučajevima propozicijski sadržaj iskaza će biti nepromijenjen, ali značenje će biti drugačije. Ono što određuje značenje nekog iskaza upravo je njegova snaga koja se ogleda u načinu recipijentovog analitičkog poimanja nekog čina kao pitanja, tvrdnje, zahtjeva, naredbe, obećanja, izvinjenja ili neke druge vrste govornog čina.

Snaga iskaza zavisi od samog nosioca iskaza kao individue, njegove namjere (šta želi da postigne određenim iskazom) i prije svega, kulture kojoj nosilac iskaza pripada. Navedena konstatacija se najbolje može objasniti na osnovu citirane rečenice Silvija Berlusconi i Vojislava Šešelja kao nosilaca različitih jezika, a samim tim i različitih kultura. Naime, snaga iskaza Silvija Berlusconi, u kulturološkom smislu stereotipno gledano, kao pripadnika zemlje sunca, topline, srdačnosti, muzike, radosti života, „romantične Italije“, zemlje koja u novijoj istoriji nema ratno „iskustvo“, pragmatički djeluje manje imperativno, ilokutivno, disensno u odnosu na sadržajno sličan iskaz Vojislava Šešelja, koji je još uvijek na „epskoj pozornici“. Isto se može zaključiti i na osnovu njihove upotrijebljene leksike; jedan kaže *da pobijedimo i da promijenimo* a drugi *slomićemo...i osvojiti*. Dakle, snaga iskaza i njegov sadržaj su neodvojivi i zajedno omogućavaju smislenu komunikaciju.

Grin upozorava da je važno uspostaviti *distinkciju između govornih činova i činova govorenja*.<sup>6</sup> Govorni činovi se mogu ostvariti i bez riječi, tj. bez korišćenja riječi možemo nekoga upozoriti ili se nekome izviniti. U tome pomaže gestikulacija i mimika. S druge strane, možemo nešto iskazati a da to ne bude govorni čin. Možemo uzeti kao primjer čina govorenja koji nije govorni čin, testiranje rada mikrofona izgovaranjem nasumičnih riječi. Za izvođenje govornih činova ponekad je potreban odgovarajući društveni kontekst. Govorne čineve, rečenice Silvija Berlusconi: *Io sono qui, io resto qui, non mollo! (Ja sam ovdje, ostajem ovdje, ne odustajem!)* i Vojislava Šešelja: *Idem u Hag da zastupam više od 10 hiljada dobrovoljaca Srpske radikalne stranke!*, od strane recipijenata će biti shvaćene kao obećanje i eventualno kao prijetnja političkim

---

<sup>4</sup> Green, M. (2007). *Speech Acts* na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>, 05.02.2014. 15:25:00

<sup>5</sup> Green, M. (2007). *Speech Acts* na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>, 05.02.2014. 15:30:00

<sup>6</sup> Green, M. (2007). *Speech Acts* na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>, 05.02.2014. 15:45:00

protivnicima. Ali, ako bi iste rečenice izgovorio neko drugi (ko nije Silvio Berlusconi i Vojislav Šešelj), one ne bi imale istu težinu, odnosno (kako Ostin i Serl kažu) snagu.

Govornim činovima i drugim aspektima pragmatike bavili su se, između ostalih, mnogi britanski analitički filozofi od četrdesetih do pedesetih godina prošlog vijeka, okupljeni na Oksfordskom univerzitetu. Njihov rad poznat je pod nazivom *Filozofija svakodnevnog govora* (*Ordinary Language Philosophy*). Jedan od pripadnika pomenute filozofske struje je Džon Lengšo Ostin, a zatim i njegov student Džon Serl.

## 2.1 Klasifikacija govornih činova po Ostinu

Govorni čin se, prema Ostinu, sastoji od lokucionog, ilokucionog i perlokucionog čina (Austin, 1962, 101). *Lokucionni čin* je potpuna govorna jedinica, čin izricanja određene rečenice određenog smisla i reference.<sup>7</sup> Ali uz lokucionni čin afirmiše se i ilokucionni čin. Primjeri ilokucionnih činova su obavještanje, naređivanje, upozoravanje i sl. Izvodeći lokucionni čin služimo se jezikom da bi nešto rekli, ali u različitim situacijama koristimo se jezikom u različitom smislu; taj smisao je *ilokucija*. Jezik možemo koristiti da bi, na primjer, savjetovali, sugerisali, naredili ili iskazali neku namjeru. Određene riječi (lokucije) mogu imati ono što Ostin naziva *snaga* pitanja, zahtjeva itd. Teoriju o različitim vrstama jezičkih funkcija naziva doktrinom *ilokucione snage*. Ostin dalje predstavlja *perlokucionni čin*. Perlokucionni čin podrazumijeva učinak na sagovornika tj. ono što želimo da postignemo svojim iskazom, na primjer: uvjeravanje, zastrašivanje i sl. (Austin, 1962: 101). On utiče na osjećaje, misli i djelovanje recipijenata (ili samog govornika).

Tabela 1.1<sup>8</sup>

LOKUCIJA	ILOKUCIJA	PERLOKUCIJA
Silvio Berlusconi je rekao: „Parlament treba da nastavi sa radom.“ (Il Parlamento deve andare avanti.)	a) Silvio Berlusconi je naredio da parlament nastavi sa radom. b) Silvio Berlusconi je savjetovao da parlament nastavi sa radom .	a) Silvio Berlusconi je primorao parlament da nastavi sa radom. b) Silvio Berlusconi je nagovorio parlament da nastavi sa radom
Vojislav Šešelj je rekao: „Ne dajte Radovana Karadžića, ne dajte generala Mladića!“	a) Vojislav Šešelj je zahtijevao da ne damo Radovana Karadžića i generala Mladića. b) Vojislav Šešelj je molio da ne damo Radovana Karadžića i generala Mladića.	a) Vojislav Šešelj nas je obavezao da ne damo Radovana Karadžića i generala Mladića. b) Vojislav Šešelj nas je zamolio da ne damo Radovana Karadžića i generala Mladića.

<sup>7</sup> što je na neki način ekvivalentno „značenju“ u tradicionalnom shvatanju riječi

<sup>8</sup> Navedene primjere smo prilagodili Ostinovim (Austin, 1962: 102-103)

Dakle, Ostin je ustanovio da se jezikom ne služimo samo da bi opisali neko stanje, već da bi u zavisnosti od konteksta, iskazali i zahtjev, naredbu, savjet, molbu, itd.

## 2.2 Klasifikacija govornih činova po Serlu

Najvažnije ime koje se vezuje za teoriju govornih činova poslije Ostina, svakako jeste njegov student Serl. On pod terminom *govorni čin* podrazumijeva ono što je Ostin nazvao ilokucioni čin. Da bi izveli govorni čin moramo imati određenu namjeru, moramo imati potrebu za opisivanjem, moramo komentarisati, moramo se izviniti nekome ili pak nekome nešto narediti. Pored namjere govornika, za izvođenje govornih činova bitna su i pravila koja stoje iza njih. Serl dijeli pravila na *konstitutivna* i *regulativna*.<sup>9</sup>

*Konstitutivna pravila* konstituišu pojavu na koju se odnose tj. omogućavaju postojanje same pojave. *Regulativna pravila*, s druge strane, regulišu već postojeće pojave. Dalje, govorni čin možemo podijeliti na dvije komponente: *snagu* i *propozicijski sadržaj*.<sup>10</sup> Razni iskazi različite snage mogu imati isti propozicijski sadržaj. To je slučaj sa ovdje prilagođenim rečenicama<sup>11</sup> Silvija Berlusconi: *Obećavam da ću ostati ovdje i da neću odustati*, Tvrdim da ću *ostati ovdje i da neću odustati*, Vjerujte mi, *ostaću ovdje i neću odustati!*; ili Vojislava Šešelja: *Obećavam da ću zastupati sve srpske junake i borce za slobodu*, Tvrdim da *ću zastupati sve srpske junake i borce za slobodu*, Verujte mi, *zastupaću sve srpske junake i borce za slobodu!* Iako su ovdje navedene dvije različite rečenice čiji su nosioci različiti govornici, sve njihove dalje verzije, prema Serlu, imaju isti sadržaj kao prva rečenica ali i različitu snagu – prva je obećanje, druga tvrdnja, a treća uvjeravanje.

Dakle, Serl je, kao i Ostin, posebnu pažnju u okviru teorije govornih činova pridavao ilokucionom činu, odnosno ilokuciji. A kao što je već navedeno, pod ilokucijom se podrazumijeva namjera koja se krije iza bilo kog iskaza (Stojanović, 2011: 328). Na osnovu koncepta ilokucije, Serl je podijelio govorne činove u pet kategorija:<sup>12</sup>

a) aseritivi – producent<sup>13</sup> se obavezuje na istinitost iskaza riječima *tvrdim*, *pretpostavljam*;

<sup>9</sup> Searle, J. (1969). *Speech Acts*, na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>, 06.02.2014. 23:00

<sup>10</sup> Searle, J. (1969). *Speech Acts*, na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>, 06.02.2014. 23:00

<sup>11</sup> po uzoru na primjere rečenica koje Serl navodi: *Obećavam da ću te slijediti*, *Tvrdim da ću te slijediti*, *Vjeruj mi, slijediću te!* (Searle, J., 1969, *Speech Acts*, na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>, 06.02.2014. 22:50)

<sup>12</sup> Searle, J. (1969). *Speech Acts*, na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>, 10.02.2014. 16:15

<sup>13</sup> Termin „producent“ - govornik, preuzet je iz rada *Učtivost u nemačkom i japanskom jeziku*, čiji je autor Darko Stojanović.

b) direktivi – producent navodi recipijenta na djelanje riječima *molim, naređujem*. Možemo uzeti za primjer rečenice: *Naređujem da parlament nastavi sa radom!*, *Naređujem da ne date Radovana Karadžića i generala Mladića!*, *Molim parlament da nastavi sa radom!*, *Molim vas da ne date Radovana Karadžića i generala Mladića!*

c) komisivi – producent se obavezuje riječima *garantujem, obećavam*. Možemo uzeti za primjer rečenice: *Ja vam garantujem da ostajem ovdje*, *Obećavam vam da neću odustati*, *Garantujem vam da ću tamo govoriti ono što svi vi mislite*, *Obećavam vam da ono što ću tamo raditi neće biti uzaludno*.

d) ekspresivi – producent izražava stav riječima *čestitam, zahvaljujem*. Možemo uzeti za primjer rečenice: *Živela Velika Srbija!*; *Ja vam se još jednom zahvaljujem*.

e) deklarativi – pomoću iskaza se vrši trenutna promjena nekog stanja, situacije, riječima *dajem ostavku, otpuštam*. U ovom smjeru bi nam mogle poslužiti sljedeće rečenice: *Tutti insieme riusciremo a vincere e a cambiare il nostro Paese (Svi zajedno ćemo uspjeti da pobijedimo i da promijenimo našu zemlju.)*; *Pozivam vas braćo i sestre, u marš trijumfa, ponosa, ulicama Beograda!*

Na ovih pet kategorija se često pozivaju istraživači učtivosti. Upotreba različitih govornih činova ostvaruje drugačiji uticaj na učtivost jezika, posebno u odnosu na *pozitivan i negativan obraz*.<sup>14</sup> Problemi nastaju kada se neki iskaz ne može jasno dodijeliti određenom govornom činu (Stojanović, 2011: 328), kao što je to slučaj sa većim brojem rečenica pomenutih nosilaca diskursa, što u našem slučaju i potvrđuju sve „prilagođene“ rečenice, iz same potrebe za objašnjenjem podjele govornih činova po Serlu.

S tim u vezi, važno je napomenuti podjelu govornih činova na *direktne i indirektne*. Direktni govorni činovi su oni iskazi kod kojih postoji sklad između komunikativne funkcije, sa jedne strane, i tipa rečenice, performativnog glagola ili drugog indikatora dotične funkcije sa druge strane. Indirektni govorni činovi su oni iskazi kod kojih ne postoji sklad između namjeravane komunikativne funkcije i tipa rečenice, performativnog glagola ili nekog drugog ilokucionog indikatora. Indirektni govorni činovi mogu da imaju različite funkcije: da dovode do distance u komunikaciji, oslikavaju formu poštovanja (Stojanović, 2011: 328). U našem primjeru direktan govorni čin bi bio: *Ja vam se još jednom*

---

<sup>14</sup> Po uzoru na knjigu *Strategije učtivosti u turskom jeziku*, čiji je autor Sabina Bakšić, opredijelili smo se za termin „obraz“, pod čime podrazumijevamo „lice“ koje se u literaturi na našem jeziku mnogo češće koristi kao prevodni ekvivalent engleske riječi “face”. *Obraz* predstavlja onu sliku o sebi koju svaki pripadnik nekog društva želi da očuva. *Pozitivan obraz* odnosi se na želju pojedinca da mu drugi tj. prijatelji, bližnji, pomoćnici, odnosno saradnici u komunikaciji iskažu familijarnost i bliskost, a *negativan obraz* odnosi se na njegovu želju da mu drugi, priznajući mu autoritet, ukažu čast i iskažu poštovanje (Stojanović, 2011: 329).

*zahvaljujem*, jer se odmah može zaključiti jasna funkcija govornog čina tj. da je riječ o izrazu zahvalnosti kao ekspresivu. A kod indirektnih govornih činova, kao što su na primjer: *Pamtiću uvijek ovu vašu podršku, Ono što ću tamo raditi neće biti uzaludno*, funkcija se zaključuje iz konteksta, na osnovu kojeg ćemo znati da li se u prvom primjeru radi o obećanju ili izrazu zahvalnosti, u drugom o tvrdnji, obećanju, pretpostavci ili pak prijetnji.

Iz navedenih primjera direktnih i indirektnih govornih činova, tj. na osnovu rečenica pomenutih nosilaca diskursa<sup>15</sup> može se zaključiti<sup>16</sup> da snaga govornog čina odnosno ilokucije zavisi od samog nosioca diskursa: od normi ponašanja kojih se pridržava, od njegovih vjerovanja, načina opštenja, od njegovih sistema vrijednosti – svih onih istorijski formiranih eksplicitnih i implicitnih životnih obrazaca koji u svako vrijeme služe kao potencijalni vodiči u djelatnostima i ponašanju ljudi kao članova društva, ulazeći u temelje njihovih institucija i njihovog pogleda na svijet. Dakle, ilokucionu snaga zavisi od kulture kojoj pripada nosilac određenog diskursa, što ujedno opravdava samu definiciju kulture Ranka Bugarskog.

### **2.3 Konsensni i disensni govorni činovi**

Započet s Ostinom, pokušaj klasifikovanja govornih činova na osnovu komunikacijskog cilja još uvijek nije dovršen. Ali, bez obzira na postojeće taksonomske podjele, svi govorni činovi mogu se posmatrati kroz moguću usmjerenost na *konsens* ili *disens*. „Pritom se pod konsensom ne razumijeva samo apsolutna saglasnost s partnerom nego i svi ostali oblici neagresivnog djelovanja da bi se stabilizirao ili održao odnos i postiglo nekonfliktno stanje (...) Za disensne je situacije, naprotiv, karakteristično da oba ili samo jedan sudionik inzistiraju na svojim zahtjevima, koji su u neskladu s općim kooperativnim komunikacijskim ciljevima. Do toga dolazi zbog različitog stava prema spornom objektu, odnosno zbog vrste odnosa određenih poviješću njihove veze, ulogama, trajnom ili trenutačnom dominacijom ili slično“ (Bakšić, 2012: 3). U tom smislu bi izvinjenje, opravdanje i prihvatanje sa izrazima skromnosti, neagresivno djelovanje, bili izrazito *konsensni činovi*, dok bi prijetnja, kritika, ismijavanje, poricanje i agresivno djelovanje predstavljali *disensne činove* (Bakšić, 2012: 3). „No govorni se činovi mogu ublažiti, pogotovo su 'indirektne forme uvijek dopunjene izraženom učtivošću i predstavljaju ublažavanje zahtjeva“ (Katnić-Bakaršić 2003: 101, cit. u Bakšić, 2012: 3).

U vezi sa kontrastiranjem italijanskog i srpskog jezika na primjeru političkog govora Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja, čiji je cilj javna kritika sudstva i tamošnje i tadašnje političke situacije, bez sumnje možemo konstatovati da su u oba primjera dominantni disensni govorni činovi, što je i karakteristično za političke govore, naročito ovakve vrste (prilozi br. 1 i 2).

<sup>15</sup> Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja

<sup>16</sup> kao što je već navedeno u poglavlju br. 1.1

Vojislav Šešelj kritikuje, ismijava političke protivnike i Haški tribunal, agresivno djeluje i na isto poziva svoje političke pristalice. To najbolje opisuju izdvojeni govorni činovi: *Tražim oprostaj od srpskog naroda što prethodno nisam oborio sa vlasti ovu dosmanlijsku bagru, pa da vas ne ostavljam pod tiranijom, pod kriminalnom Đinđićevom vlašću, pod prvim mafijaškim režimom u istoriji čovečanstva... Idem da prkosim, da kažem da srpski narod nikad neće odustati od oslobađanja srpskog Dubrovnika, srpske Dalmacije, srpske Like, srpske Banije, srpskog Korduna, srpske Slavonije, srpske Baranje, srpske Bosne, srpske Hercegovine, srpskog Kosova i srpske Metohije... Srbijom upravlja najgori ološ: Zoran Đinđić, Nebojša Čović, Goran Svilanović i ostali... Ološ će morati na dno duboke i mutne reke, gde mu je mesto... Đinđić pobeže u Frankfurt. Njegov Bagzi na Đinđića naleteo kamionom. Pa misli Zoran Đinđić da može dvanaest godina da intezivno posluje sa mafijom, da učestvuje u svim mafijaškim delatnostima, a sad po nalogu Amerikanaca tako jednostavno da otpiše mafiju. E ne može! Zoran Đinđić mora da podeli sudbinu sa svojim mafijašima, sa svojim Surčincima, sa svojim Bagzijem. Jer Zoran Đinđić je isto što i Bagzi... Valjda ste sada prozreli onog mlitavog i nesposobnog Koštunicu... Budućnost Srbije nisu i ovi izdajnici iz kojekakvih nevladinih organizacija, izdajničkih medija, iz svih prozapadnih političkih partija. Oni su isti kao one prositutke iz drugog svetskog rata koje su se po Beogradu vucarale sa nemačkim okupacionim oficirima... Misle oni da meni sude u Hagu. Ja ću suditi i Amerikancima i NATO paktu i Haškom tribunalu... Pozivam vas braćo i sestre, u marš trijumfa, ponosa, ulicama Beograda. (iz priloga br. 2). Dakle, riječ je o disensnim govornim činovima lišenim bilo kakve indirektno forme koja bi „nazrela“ učtivost. Međutim, Vojislav Šešelj je zabrinut za „Veliku Srbiju“ i svoje političke pristalice i izvinjava im se što prethodno nije oborio sa vlasti dosmanlijsku bagru. Sa tog stanovišta Vojislav Šešelj djeluje konsensno, doduše samo u očima svojih političkih pristalica.*

S druge strane, Silvio Berlusconi kritikuje presudu Kasacionog suda i političke protivnike i na isto poziva svoje pristalice. Njegovo djelovanje u tom smjeru opisuju sljedeći govorni činovi (iz priloga br. 1.b i 1.a): *...Ali nas ne mogu spriječiti da gledajući u ovih dvadest godina italijanske istorije shvatimo i kažemo da postoji jedan dio sudstva koji je u službi ideologije i politike i koji sam izjavljuje da njegovi pioni, koji se drže u tajnosti, moraju da koriste svoju moć, svoju strašnu moć, da bi lišili slobode jednog građanina, s ciljem da pomognu narodu u postizanju demokratije. A po njihovom mišljenju, narod ima demokratiju samo ako je u vladi Ljevičarska partija. Tako su '92, '93 lišili političkog života pet demokratskih partija koje su bile vladajuće punih 50 godina i prospješivale blagostanje kroz slobodu i demokratiju... I stoga, ne možemo a da ne kritikujemo pomenutu presudu, ne možemo a da ne kritikujemo sudstvo koje ne predstavlja moć države - jer moć države čine oni koje su građani izabrali na izborima - sudstvo koje je u sjenci države, koje čine službenici koji*



su na osnovu nekog obavljenog sitnog zadatka prošli na konkursu, koji su sada slobodni i više nego slobodni, nezavisni i neodgovorni činovnici, koje niko ne kontroliše i koji izvršnu i zakonodavnu vlast podređuju ostalim državnim vlastima. Ovo je tipično stanje jednog nedemokratskog režima. U našem ustavu piše: „Suvjerenost pripada narodu koja mu je zagarantovana ustavom.“ Ne piše kao što bi na osnovu ove situacije trebalo da povjerujemo: „Suvjerenost potiče od sudstva koje je vrši kako želi, bez ikakve kontrole.“ Ovo je zapravo rečenica koja bi trebalo da piše u ustavu koji bi odgovarao bolnoj realnosti kojoj pripadamo...<sup>17</sup> Ali, Berlusconi pribjegavajući indirektnim formama ne imenujući pojedince, samosažaljenju i žaljenju italijanskog naroda, djeluje mnogo manje agresivno, a samim tim učtivije i manje disensno u odnosu na Šešelja. Berlusconi, zahvaljujući se recipijentiuma više puta, djeluje previše konsensno, čak izvještačeno, što potvrđuju izdvojeni govorni činovi: *Grazie, grazie, grazie. Vi ringrazio davvero di cuore e devo dirvi che questa vostra vicinanza, che questo vostro affetto, mi ripagano di tante pene, di tanti dolori attraverso cui sono passato in questi ultimi giorni... Ritorno al punto da cui sono partito, da mia riconoscenza verso voi, verso ciascuno di voi, la commozione che mi avete creato, il fatto che siete riusciti con questo atto di amore a trasformare quello che in me era soltanto l'angoscia e il dolore. Vi ringrazio, vi ringrazio di cuore... Io ancora vi ringrazio, vi ringrazio... Grazie ancora di cuore, e negli anni che ancora mi restano non dimenticherò mai questa giornata e questo vostro abbraccio. Grazie, grazie, grazie, grazie ancora. (Hvala, hvala, hvala. Hvala vam od srca i moram da vam kažem da*

---

<sup>17</sup> ...Ma non possono impedirvi di guardare a questi vent'anni della storia d'Italia di capire e di dichiarare che c'è una parte della Magistratura che appartiene a una corrente della Magistratura fortemente ideologicizzata e politicizzata che nei suoi atti dichiara, in chiaro, che i suoi aderenti - che non si sa chi sono, perché è qualcosa di segreto - che i suoi aderenti devono usare il loro potere, il loro terribile potere di togliere la libertà a un cittadino, per aiutare il popolo ad avere la democrazia. E secondo loro, la democrazia il popolo ce l'ha solo se c'è la Sinistra al governo. E così hanno eliminato dalla vita politica nel '92, nel '93 i cinque partiti democratici che ci avevano governato per 50 anni, facendo crescere il benessere nella libertà e nella democrazia... E quindi noi non possiamo accettare che ci dicano di non criticare una Magistratura che non è un potere dello Stato - i poteri dello Stato sono quelli che seguono alle Elezioni da parte dei cittadini -, una Magistratura che è un ordine dello Stato fatto di impiegati statali che hanno fatto un compitino, vincendo un concorso, e che ora sono liberi; ma più che liberi: indipendenti, irresponsabili, non subiscono nessun controllo e mettono sotto gli altri poteri dello Stato: il potere esecutivo ed il potere legislativo. Questa è una condizione che si ritrova soltanto nei regimi. Nella nostra costituzione c'è scritto: "La sovranità appartiene al popolo che la esercita secondo la costituzione." Non c'è scritto, come dovremmo credere guardando a quel che è successo, che l'Art. 1 appunto dica "La sovranità appartiene alla Magistratura che la esercita come vuole, senza alcun controllo." Questo è ciò che dovrebbe essere scritto nella Costituzione per corrispondere alla dolorosa realtà nella quale ci troviamo...

*me ova vaša blizina i vaša privrženost izbavljaju od toliko patnje i bola kroz koje sam prolazio posljednjih dana... Vraćam se na stavku, odakle sam počeo, od moje zahvalnosti vama, svima vama, ganuća koje ste u meni izazvali vašim prisustvom, dokazom naklonosti, čime ste mi odagnali tjeskobu i bol. Hvala vam, hvala vam od srca. Pamtiću uvijek ovu vašu podršku... Ja vam se još jednom zahvaljujem, zahvaljujem vam se... Hvala još jednom od srca i tokom godina koje mi još predstoje neću nikada zaboraviti ovaj dan i ovu vašu podršku. Hvala, hvala, hvala još jednom.)* (iz priloga br. 1.a) S druge strane, kao što je već navedeno, Šešelj ni najmanje ne pribjegava ovakvom načinu opštenja.

Iz navedenog poređenja ova dva politička govora, može se zaključiti da Vojislav Šešelj svojim govorom želi da kod svojih recipijenata podstakne buru agresivnih emocija, dok Silvio Berlusconi pokazivanjem svojih emocija (pa makar one bile lažne,) i nježnosti, izaziva kod recipijenata taj isti osjećaj (u prilogu br. 1.a i 1.b). Sve to je u skladu sa kulturom kojoj pripadaju: Šešelj - političar iz ratnog perioda, a Berlusconi, političar - „Don Žuan“, iz perioda ekonomskog pada Italije.

Iz svega dosad navedenog može se zaključiti da je određeni govorni čin disensan ili konsensan onoliko koliko ga sami recipijenti doživljavaju u tom smislu. Dakle, ukoliko je neki govorni čin disensan ili konsensan za određenu grupu recipijenata, to ne znači da će ga na isti način doživjeti neka druga, naročito suprotstavljena grupa recipijenata. Sve zavisi od društvenih obrazaca koji se dakle, mijenjaju u zavisnosti od društvenih uslova u kojima se komunikacija odvija.

### **3. Step en kulturno-pragmatičkog gubitka govornih činova Silvija Berluskonija kao rezultat prevođenja**

Prilikom prevođenja političkog govora Silvija Berluskonija, kao skupa govornih činova u monološkom obliku, na naš jezik, nastojalo se da se ne udalji puno od njegovih originalno izgovorenih riječi, što se i vidi po samoj strukturi nekih rečenica. Međutim, s druge strane ne možemo reći da je ovdje uloga prevodioca neutralna. Naime, s obzirom na to da je prevođenje težak zanat i da su prepreke između jezika mnogo veće nego što se obično misli, neosporno je da je pomenutim prevođenjem došlo do izmjena nekih elemenata izvornog jezika i kulture kojoj pripada Silvio Berlusconi. Shodno tome da prevodni tekst nastaje kao rezultat duboke interakcije kreatorskog talenta autora i izvornog jezika, svaki prevod je „osuđen“ na neizbježan gubitak, sličan gubitku prilikom promjene novca u mjenjačnici. Samim tim potrebno je biti svjestan razlika i sličnosti između jezika sa kojeg se i na koji se prevodi. U tom cilju vrši se prevodna tj. kontrastivna analiza dva poredbena jezika, kako bi se izvršile promjene koje su neophodne za postizanje što veće jednakosti između originala i prevoda.

U tom smislu, neke pasivne rečenice prilikom prevoda su prešle u aktivne, jer se nastojalo da se ispoštuju pravila našeg jezika kako ne bi dobili „isforsirane“ rečenice kakve često „daje“ prevedeni pasiv sa stranog na naš jezik. Naime, govorni činovi Silvija Berlusconijski iskazani u pasivu: *Il governo... deve approvare i provvedimenti economici...che sono stati concordati...e...il Parlamento deve...approvare i provvedimenti adottati dal governo... Lo stato se mai è già stato rimborsato... Hanno fatto cadere il governo eletto dagli italiani,...* su prevedeni: *Vlada...mora da prihvati ekonomske odredbe...koje su dogovorene...i parlament treba...da implementira odredbe koje je usvojila vlada (a ne usvojene od strane vlade)... Ako je ikad država isplaćena onda je u ovom slučaju... Oborili su vladu koju su izabrali Italijani (a ne izabranu od strane Italijana)* (iz priloga br. 1. a i 1. b). Drugim riječima, u našem jeziku pasiv je preporučljiv samo ako je on jedan od načina izbjegavanja vršioča radnje, i samim tim u prevodu smo izostavili prijedlog „od (strane)“, koji sriječemo u italijanskim pasivnim konstrukcijama; što će reći da se više prevodilo u aktivu, a manje u pasivu.

Prilikom stvaranja pomenutog prevodilačkog teksta, radi zadovoljenja praktičnih vrijednosti našeg jezika, u jednom dijelu dva pridjeva iz izvornog teksta prevedeni su kao imenice a jedan dio teksta čak i izostavljen, jer se smatrao suvišnim. Naime, govorni čin: *C'è una parte della Magistratura che appartiene a una corrente della Magistratura fortemente ideologicizzata e politicizzata...* (prilog br. 1.a), koji bi doslovno bio preveden kao: *Postoji dio sudstva koji pripada jednoj struji sudstva koja je jako ideologizovana i politizovana...*, što bi između ostalog, za našeg govornika bilo skoro jednako teško izgovoriti i na našem i na italijanskom jeziku, je ipak preveden kao: *Postoji dio sudstva koji je u službi ideologije i politike...* (prilog br. 1. b). Isto tako, govorni čin *...ne ho 41 di processi alle spalle...* (prilog br. 1. a) je preveden kao: *...čak iza sebe imam četrdeset i jedan sudski proces...* (prilog 1. b), koji bi bukvalno bio prevedena kao: *...imam četrdeset i jedan proces iza leđa...*, gdje vidimo da je prilikom prijevoda čak dodat pridjev *sudski*.

Desilo se i to da smo dio govornog čina *i suoi aderenti* (bukvalno: *njegovi članovi*) preveli metaforično kao *njegovi pioni*, iako vrijednost te stilske figure ne postoji u izvornom tekstu, a sve u cilju zadovoljenja naše aktuelne političke leksike. Shodno tome, na osnovu ovog i prethodnog primjera, ne možemo reći da je prilikom prevodenja došlo samo do gubitka riječi iz izvornog jezika, već naprotiv, u jednoj rečenici je imenici *proces* dodat pridjev *sudski*, kako bi se u našem jeziku znalo o kojem procesu je riječ, a u drugoj, izvorna riječ član se stilizuje u *pion*. Dakle, prevodom nije došlo samo do gubitka već i do dobitka. S druge strane, metaforički ili hiperbolički dio govornog čina *un calvario di accuse* (prilog br. 1.a), koji bi se mogao prevesti kao *kalvarija optužbi/sudska kalvarija*, radi jednostavnijeg i semantički razumljivijeg prevoda, ipak je

preveden kao *mnoštvo optužbi* (prilog br. 1.b). Isto tako, nekada ratnička, a u novije doba dobro poznata sportska metafora kojoj pribjegava Silvio Berlusconi u svom govornom činu: *...Silvio Berlusconi scese in campo...* (prilog br. 1.a), ipak je prevedena bez te metaforičke vrijednosti kao: *...Silvio Berlusconi je došao na vlast...* (prilog br. 1b), jer naša politika u kontekstu na koji misli Silvio Berlusconi ne poznaje izraz *izaći na megdan* (*scendere in campo*).

Takođe, prilikom prevoda familijarnog izraza *io non mollo* (prilog br.1.a), kao govornog čina Silvija Berluskonija, koji kontrastivno posmatrajući odgovara našem *neću dići ruke* (*od našeg cilja*), ipak zbog konteksta u kojem dolazi do iskazivanja preveden je bez te vrijednosti, kao *ne odustajem* (prilog br. 1.b).

Prilikom prevođenja vodilo se računa da se prevodi u okviru „dopuštenoga“ u našem društvu, u skladu sa njegovom ideologijom i kanonskim pravilima (Katnić-Bakaršić, 2012: 117), pa su govorni činovi: *...la commozione che mi avete creato, il fatto che siete riusciti con questo atto di amore a trasformare quello che in me era soltanto l'angoscia e il dolore...* (prilog br. 1.a), koji bi bukvalno bili prevedeni kao: *...uzbuđenje koje ste u meni izazvali i činjenica da ste uspjeli ovom vašom izjavom ljubavi da preobrazite ono što je u meni samo tjeskoba i bol...*, ipak uz određene izmjene u kontekstu prevedeni kao: *...ganuća koje ste u meni izazvali vašim prisustvom, dokazom naklonosti, čime ste mi odagnali tjeskobu i bol* (prilog br. 1.b). Naime, u ovom dijelu je diskutabilna riječ *amore*, što znači ljubav, koja u tom značenju za pomenuti kontekst ne bi bila prihvatljiva, jer naše društvo i kultura ne poznaju izjavljivanje ljubavi između političara i njegovih pristalica, već to može biti samo *dokaz naklonosti*. Isto tako, govorni čin: *Ricorderò per sempre questo vostro abbraccio...* (prilog br.1a), koji bi bukvalno bila preveden kao: *Pamtiću uvijek ovaj vaš zagrljaj...*, radi naše kulturne i društvene prihvatljivosti preveden je kao: *Pamtiću uvijek ovu vašu podršku...* (prilog br. 1.b).

Sve navedeno, kao što je već rečeno, možemo u kulturološkom smislu posmatrati i stereotipno. Budući da je Italija, između ostalog, poznata kao zemlja sunca, topline, srdačnosti, Silvio Berlusconi djeluje u skladu sa tim kulturološkim i društvenim pravilima koja, s druge strane, nijesu svojstvena našem društvu i kulturi. Iz navedenog se može zaključiti „da prevođenje nije nikada neutralan, nevin čin: svaki izbor postaje ideološki već i time što promovira određenu sliku kulture-izvornika u kulturu-cilj“ (Katnić-Bakaršić, 2012: 122)

U procesu prevođenja, dva jezika italijanski i srpski su stavljani jedan naspram drugog kao dva skupa izražajnih sredstava za izricanje određenog sadržaja. Tom prilikom se nastojao iskazati isti sadržaj na dva različita jezika, koji naravno imaju različita gramatička, sintaksička, leksička i kulturna pravila. U svemu tome, ipak je neospornu ulogu imao „vidljivi prevodilac“.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Termin je preuzet iz knjige *Između doskursa moći i moći diskursa*, čiji je autor Marina Katnić-Bakaršić.

#### 4. Zaključak

Ovaj rad je za temu imao kulturno-pragmatičko kontrastiranje italijanskog i srpskog jezika na osnovu realizacije govornih činova u političkom govoru Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja. Naime, politički govori oba nosioca diskursa kontrastirani su sa stanovišta kroskulturalne pragmatike, polazeći od njihove slične situacije. Oba kritikuju sudstvo i političke protivnike. Prvi kritikuje presudu Kasacionog suda o slučaju medijske kompanije „Medijaset“, čiji je on vlasnik, a drugi pred odlazak u Hag kritikuje tamošnje sudstvo.

Kontrastiranjem dva pomenuta govora došli smo do zaključka da će govorni čin biti shvaćen kao tvrdnja, objašnjenje, predviđanje, molba, naredba, prijetnja, obećanje, izvinjenje, čestitka, izraz zahvalnosti, zavisno od iskaza producenta, interpretacije recipijenta, konteksta u kojem dolazi do iskaza. U tom smislu smo govorne činove podijelili na konsensne i disensne i došli do zaključka da je određeni govorni čin konsensan ili disensan onoliko koliko ga sami recipijenti doživljavaju u tom smislu (poglavlje br. 2.3). Ovim istraživanjem smo došli do konstatacije da mnogo puta ono što nije izrečeno čini bitan, ili čak najbitniji dio komunikacije.

Ukoliko tražimo kulturno-pragmatičku sličnost između političkog govora Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja, onda nam u tom smjeru može poslužiti njihovo optimističko obećanje, kao indirektni govorni čin, da će nastaviti borbu za svoje dosadašnje ideale, sada jedan iz haškog a drugi iz nekog italijanskog zatvora.

U suštini, kulturno-pragmatičko kontrastiranje srpskog jezika i nekog stranog jezika, na osnovu realizacije govornih činova, na filološkim i filozofskim fakultetima na teritoriji bivše SFRJ, još uvijek predstavlja novinu. Shodno tome, ovaj rad treba shvatiti i kao promociju kulturno-pragmatičkog kontrastiranja maternjeg i stranog jezika u zemljama bivše SFRJ.

#### Literatura:

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*, William Morrow and Company, New York.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*, Oxford University Press, Oxford.
- Bakšić, S. (2012). *Strategije učtivosti u turskom jeziku*, Filozofski fakultet u Sarajevu, Sarajevo.
- Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*, Biblioteka XX vek, Beograd.
- Green, M. (2007). *Speech Acts* na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>.
- Katnić- Bakaršić, M. (2003). *Stilistika dramskog diskursa*, Vrijeme, Zenica.
- Katnić- Bakaršić, M. (2012). *Između diskursa moći i moći diskursa*, Zoro, Zagreb.

– Korta, K., & Perry, J. (2006). *Pragmatics*, na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/pragmatics/>.

– Sapir, E. (1984). *Ogledi iz kulturne antropologije* (ur. R. Bugarski), Prosveta, Beograd.

– Searle, J. (1969). *Speech Acts*, na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>.

– Stojanović, D. (2011). *Učtivost u nemačkom i japanskom jeziku*, Objavljeni master rad, Komunikacija i kultura online: Godina II, broj 2, 2011, Beograd, <http://www.komunikacijaiikultura.org/KK2/KK2Stojanovic1.pdf>.

– Vajt, L. (1980). *Simbol – poreklo i osnova ljudskog ponašanja. Psiholingvistika* (ur. R. Bugarski), Radio Beograd, Treći program, 44: 261-275.

– Yule, G. (1996). *Pragmatics*, Oxford University Press, Oxford.

## PRILOZI

### 1.a

#### **Il discorso di Silvio Berlusconi in Piazza a Roma, 4. agosto 2013.**

*Silvio Berlusconi, insieme ai militanti del Pdl, si sono radunati per contestare la sentenza della Cassazione sul processo Mediaset.*

(Applausi) «Grazie, grazie, grazie. Vi ringrazio davvero di cuore e devo dirvi che questa vostra vicinanza, che questo vostro affetto, mi ripagano di tante pene, di tanti dolori attraverso cui sono passato in questi ultimi giorni. Vi dico se il 4 di agosto di una domenica con 40 gradi all'ombra, con l'asfalto che brucia, dopo ore e ore di viaggio, un mare di gente è venuta qui per dimostrarmi la loro stima, la loro vicinanza, il loro affetto, la vostra stima, la vostra vicinanza, il vostro affetto; io mi sento il dovere di impegnarmi ancora con ancora più entusiasmo e con ancora più passione. (applausi) E davvero non credo che nessuno possa venirci a dire che questa è una manifestazione eversiva, come molti troppi hanno detto. E nessuno può venirci a dire anche che siamo, come hanno detto, degli irresponsabili; perché noi abbiamo detto chiaro e tondo che il governo deve andare avanti, deve approvare i provvedimenti economici che abbiamo richiesto, che sono stati concordati e abbiamo detto chiaro e tondo che il Parlamento deve andare avanti per approvare i provvedimenti adottati dal governo. Perché quello che ci spinge non è il nostro interesse particolare ma prima di tutto sempre viene l'interesse di tutti, l'interesse della nostra Italia.

Vedete, (facendo una pausa) io sono passato in questi giorni attraverso delle giornate più angosciose e più dolorose di tutta la mia vita. Ho ripassato quello che io ho fatto come figlio, come padre, come imprenditore, come cittadino, come servitore dello Stato, e quando leggo i giornali, quando leggo le cose che

si stanno scrivendo di me, mi vedo come in uno specchio con un'immagine deformata, che non è il vero Silvio Berlusconi. Perché vi devo dire che, ve lo dico guardandovi negli occhi uno a uno, ve lo direi guardando negli occhi i miei cosiddetti giudici: io sono innocente. (applausi ed esclamazioni: Silvio, Silvio...) Non c'è mai stata una falsa fatturazione in "Mediaset"; io facevo il presidente del Consiglio, non telefonavo al centralino di "Mediaset" perché temevo che se anche una sola telefonista avesse detto che avevo telefonato, mi sarebbero venuti tutti addosso con il conflitto d'interessi. E allora, che senso ha una sentenza che mi attacca come azionista di un'impresa quotata in borsa? Allora si dovrebbero attaccare tutti gli azionisti per le dichiarazioni delle imprese. Una sentenza che non considera il fatto che io fossi fuori dalla televisione, da vent'anni, una sentenza che mi punisce indebitamente con quattro anni di carcere e con l'interdizione dei pubblici uffici, per una presunta evasione di sette milioni e trecentomila euro negli anni in cui il "Mediaset" ha pagato cinquecentosessantasette milioni di euro di tasse. E tra l'altro, ove ci fossero questi sette milioni e trecentomila euro, mi hanno fatto pagare in appello una multa di dieci milioni e cinquecentomila euro; quindi, lo Stato se mai è già stato rimborsato. Io mi vantavo di essere se non il primo, almeno tra i primissimi contribuenti d'Italia.

Io ho sopportato dopo essere disceso in campo nel '93, ho sopportato venti anni di tentativi di una parte della magistratura di buttarli fuori dalla politica. Ora sono arrivati a raggiungere il loro traguardo, ma non possono impedirci di guardare a questi vent'anni della storia d'Italia, di capire e di dichiarare che c'è una parte della Magistratura che appartiene a una corrente della Magistratura fortemente ideologicizzata e politicizzata che nei suoi atti dichiara, in chiaro, che i suoi aderenti - che non si sa chi sono, perché è qualcosa di segreto - che i suoi aderenti devono usare il loro potere, il loro terribile potere, di togliere la libertà a un cittadino, per aiutare il popolo ad avere la democrazia. E secondo loro, la democrazia il popolo ce l'ha solo se c'è la Sinistra al governo. E così hanno eliminato dalla vita politica nel '92, nel '93 i cinque partiti democratici che ci avevano governato per 50 anni, facendo crescere il benessere nella libertà e nella democrazia. Quando nel '94 Silvio Berlusconi scese in campo, quando è nata Forza Italia, subito ci hanno lanciato contro un'accusa di corruzione e hanno fatto cadere il governo eletto dagli italiani, e poi via, via, senza interruzione un calvario di accuse, ne ho 41 di processi alle spalle, che non sono riusciti a chiudere con una sentenza di condanna, ne hanno messi in campo molti altri, perché evidentemente sono consapevoli che la presenza di Silvio Berlusconi, del Popolo della Libertà, di Forza Italia, è un argine contro il regime e l'unico baluardo che abbiamo contro un regime illiberale, giustizialista. E quindi noi non possiamo accettare che ci dicano di non criticare una sentenza, di non criticare una Magistratura che non è un potere dello Stato - i poteri dello Stato sono quelli che seguono alle Elezioni da parte dei cittadini -, una Magistratura che

è un ordine dello Stato fatto di impiegati statali che hanno fatto un compito, vincendo un concorso, e che ora sono liberi; ma più che liberi: indipendenti, irresponsabili, non subiscono nessun controllo e mettono sotto gli altri poteri dello Stato: il potere esecutivo ed il potere legislativo. Questa è una condizione che si ritrova soltanto nei regimi. Nella nostra costituzione c'è scritto: "La sovranità appartiene al popolo che la esercita secondo la costituzione." Non c'è scritto, come dovremmo credere guardando a quel che è successo, che l'Art. 1 appunto dica: "La sovranità appartiene alla Magistratura che la esercita come vuole, senza alcun controllo." Questo è ciò che dovrebbe essere scritto nella Costituzione per corrispondere alla dolorosa realtà nella quale ci troviamo.

Comunque, ritorno al punto da cui sono partito, da mia riconoscenza verso voi, verso ciascuno di voi, la commozione che mi avete creato, il fatto che siete riusciti con questo atto di amore a trasformare quello che in me era soltanto l'angoscia e il dolore. Vi ringrazio, vi ringrazio di cuore. Ricorderò per sempre questo vostro abbraccio, l'abbraccio di un popolo che non conosce l'invidia, che non conosce l'odio, che ha rispetto per gli altri, a partire dai più umili, un popolo che rappresenta la parte buona, la parte di buon senso, la parte produttiva del Paese, un popolo che non si farà mettere sotto da chi invece all'invidia e l'odio come conduttori della sua azione. Io ancora vi ringrazio, vi ringrazio e credo che il vostro essere qui comporti che io vi faccio una (applausi) promessa: Io sono qui, io resto qui, io non mollo!

Continueremo tutti insieme a combattere questa battaglia di democrazia e di libertà e tutti insieme riusciremo a vincere e a cambiare il nostro Paese, facendolo diventare un paese dove i cittadini non abbiano paura di trovarsi senza colpa in carcere, di vedere calpestata la propria esistenza e la propria libertà.

A tutti voi, il grande abbraccio, grazie ancora di cuore, e negli anni che ancora mi restano non dimenticherò mai questa giornata e questo vostro abbraccio. Grazie, grazie, grazie, grazie ancora.» (dostupno na youtube: *Silvio Berlusconi: il discorso in piazza via del Plebiscito, 4.8.2013.*)

## 1.b

### **Govor Silvija Berluskonija na trgu u Rimu, 4. avgusta 2013. god.**

*Silvio Berlusconi i pristalice partije Naroda slobode su se okupili da javno kritikuju presudu Kasacionog suda o slučaju Medijaset.*

(Aplauz) «Hvala, hvala, hvala. Hvala vam od srca i moram da vam kažem da me ova vaša blizina i vaša privrženost izbavljaju od toliko patnje i bola kroz koje sam prolazio posljednjih dana. Ako je danas u nedjelju 4. avgusta na plus četrdeset stepeni u hladu, po vreloom asfaltu, putujući satima ovdje došlo more ljudi da mi ukaže svoje poštovanje, svoju blizinu, svoju privrženost, vaše poštovanje, vašu blizinu, vašu privrženost, ja osjećam obavezu da se zalažem još više, (aplauz) uz više entuzijazma i ljubavi. (aplauz) I zaista ne vjerujem da iko može reći da je ovo rušilačko okupljanje, kao što su mnogi to rekli. I



niko ne može reći, kao što kažu, da smo neodgovorni; jer smo rekli jasno i glasno da vlada mora da nastavi sa radom, da mora da prihvati ekonomske odredbe koje smo zahtijevali i koje su dogovorene i rekli smo jasno i glasno da parlament treba da nastavi sa radom i implementira odredbe koje je usvojila vlada. Jer ono što nas tjera nije naš lični interes već prije svega interes svih, interes naše Italije.

Vidite, (zastaje) ovih dana ja sam prolazio kroz najmučnije i najbolnije trenutke u svom životu. Preispitivao sam se šta sam radio kao sin, kao otac, kao preduzetnik, kao građanin, kao sluga države, i kada čitam novine, kada vidim šta o meni pišu, kao da vidim svoj izobličeni lik u ogledalu, koji nije pravi Silvio Berlusconi. Zato vam moram reći gledajući vas u oči, a to bih vam potvrdio i pred mojim takozvanim sudijama: ja sam nevin! (aplauz uz uzvike Silvio, Silvio...) Nikada nije bilo lažnog fakturisanja u „Medijasetu“; ja sam bio predsjednik Savjeta, nijesam zvao telefonsku centralu „Medijaset“, jer sam se plašio da bi me, ukoliko bi samo jedna telefonistkinja saopštila da sam zvao, svi optužili za konflikt interesa. I onda, kakvog smisla ima presuda donesena prema optužnici koja me tereti kao akcionara jedne kompanije kotirane na berzi? Onda bi trebalo optužiti sve akcionare za objave preduzeća. Presuda koja ne uzima u obzir da sam ja bio van televizije dvadeset godina, neopravdana presuda na četiri godine zatvora uz zabranu bavljenja javnom funkcijom, zbog navodne utaje poreza od sedam miliona i trista hiljada eura u godinama kada je „Medijaset“ platio petsto šezdeset sedam miliona eura poreza. Sve i da postoje tih sedam miliona i trista hiljada eura, između ostalog, sud mi je odredio i naplatio novčanu kaznu u iznosu od deset miliona i petsto hiljada eura; ako je ikad država isplaćena onda je u ovom slučaju. Ponosio sam se time što sam ako ne prvi, onda makar među prvim redovnim poreskim obveznicima.

Nakon ulaska u politiku '93 godine, dvadeset godina sam se odupirao sudstvu čija je namjera bila da me istisne iz politike. Sada su uspjeli da dostignu svoj cilj, ali nas ne mogu spriječiti da gledajući u ovih dvadeset godina italijanske istorije shvatimo i kažemo da postoji jedan dio sudstva koji je u službi ideologije i politike i koji sam izjavljuje da njegovi pioni, koji se drže u tajnosti, moraju da koriste svoju moć, svoju strašnu moć, da bi lišili slobode jednog građanina, s ciljem da pomognu narodu u postizanju demokratije. A po njihovom mišljenju, narod ima demokratiju samo ako je u vladi Ljevičarska partija. Tako su '92, '93 lišili političkog života pet demokratskih partija, koje su bile vladajuće punih 50 godina i pospješivale blagostanje kroz slobodu i demokratiju. Kada je '94 god. Silvio Berlusconi došao na vlast, kada je formirana stranka Naprijed Italija, odmah su nas optužili za korupciju i oborili vladu koju su izabrali Italijani, a onda je zatim uslijedilo mnoštvo optužbi, čak iza sebe imam četrdeset i jedan sudski proces, koje nikada nijesu uspjeli da okončaju i izreknu presudu, i mnogi drugi su iznijeli optužbe, jer su očigledno svjesni toga da je prisutnost Silvija Berlusconi, partije Naroda slobode, stranke Naprijed Italija, prepreka režimu, jedini štiti u odbrani od neliberalnog režima i politizovanog sudstva.

I stoga, ne možemo a da ne kritikujemo pomenutu presudu, ne možemo a da ne kritikujemo sudstvo koje ne predstavlja moć države - jer moć države čine oni koje su građani izabrali na izborima - sudstvo koje je u sjenci države, koje čine službenici koji su na osnovu nekog obavljenog sitnog zadatka prošli na konkursu, koji su sada slobodni i više nego slobodni, nezavisni i neodgovorni činovnici, koje niko ne kontroliše i koji izvršnu i zakonodavnu vlast podređuju ostalim državnim vlastima. Ovo je tipično stanje jednog nedemokratskog režima. U našem ustavu piše: „Suvjerenost pripada narodu (aplauz) koja mu je zagarantovana ustavom.“ Ne piše kao što bi na osnovu ove situacije trebalo da povjerujemo: „Suvjerenost potiče od sudstva koje je vrši kako želi, bez ikakve kontrole.“ Ovo je zapravo rečenica koja bi trebalo da piše u ustavu koji bi odgovarao bolnoj realnosti kojoj pripadamo.

Ipak, vraćam se na stavku, odakle sam počeo, od moje zahvalnosti vama, svima vama, ganuća koje ste u meni izazvali vašim prisustvom, dokazom naklonosti, čime ste mi odagnali tjeskobu i bol. Hvala vam, hvala vam od srca. Pamtiću uvijek ovu vašu podršku; podršku građana koji ne znaju za zavist, mržnju, koji poštuju druge, počev od onih najsiromašnijih, građana koji predstavljaju svijetlu, zdravorazumsku stranu i proizvodnu snagu države, građana koji nikada neće krenuti putem zavisti i mržnje na koji ih navode vođe nedemokratskog režima. Ja vam se još jednom zahvaljujem, zahvaljujem vam se, i ovo vaše prisustvo me obavezuje da vam obećam: Ja sam ovdje, ostajem ovdje, ne odustajem!

Nastavićemo svi zajedno da se borimo za demokaciju i slobodu i svi zajedno ćemo uspjeti da pobijedimo i da promijenimo našu zemlju, da je učinimo državom u kojoj se građani neće plašiti da će završiti u zatvoru bez ikakvog razloga, gdje se neće kršiti njihovo pravo na postojanje i slobodu.

Svima vama veliki pozdrav, hvala još jednom od srca i tokom godina koje mi još predstoje neću nikada zaboraviti ovaj dan i ovu vašu podršku. Hvala, hvala, hvala još jednom.»

(sa italijanskog jezika preveo Predrag Jovović)

## 2.

Šešelj – miting pred odlazak u Hag, 23. februara 2003. god.

«Braćo Srbi i sestre Srkinje, građani Beograda, građani Srbije, građani Velike Srbije, sutra idem na nešto duži službeni put, idem da pobedim, (usklici) jer uvek u životu sam voleo samo da pobeđujem. Tražim oproštaj od srpskog naroda što prethodno nisam oborio sa vlasti ovu dosmanlijsku bagru, pa da vas ne ostavljam pod tiranijom, pod kriminalnom Đinđićevom vlašću, (usklici publike) pod prvim mafijaškim režimom u istoriji čovečanstva. Idem u Hag da zastupam više od 10 hiljada dobrovoljaca Srpske radikalne stranke. (usklici) Idem da zastupam sve srpske junake i borce za slobodu, jer u ovome ratu sve što je najčasnije u srpskom narodu, svi oni koji su se junački borili na svim frontovima zvali su se Šešeljevci i Šešeljevi četnici. (usklici i aplauz)

I braćo i sestre, ne dozvolite da posle mene ide ijedan Srbin. Ne dajte Radovana Karadžića, ne dajte generala Mladića, ne dajte pukovnika Šljivančanina, ne dajte majora Radića. (usklici i aplauz) Dovoljno je da idem ja. Ako ja budem tamo, biće isto kao da su tamo svi srpski četnici, svi srpski junaci. Idem da zastupam jedinstvenu srpsku državu, srpsku državotvornu ideju. Idem da prkosim, da kažem da srpski narod nikad neće odustati od oslobađanja srpskog Dubrovnika, srpske Dalmacije, srpske Like, srpske Banije, srpskog Korduna, srpske Slavonije, srpske Baranje, srpske Bosne, srpske Hercegovine, srpskog Kosova i srpske Metohije. (usklici)

Imali smo, mi Srbi, kroz istoriju i mnogo opasnijih neprijatelja od Amerikanaca i njihovih saveznika. Izdržali smo mi i tursku okupaciju i nekoliko njemačkih okupacija, izdržaćemo mi i ovu američku okupacionu upravu koju predvode Đinđić i Koštunica i ovi okupatori će morati uskoro da odu, a srpski izdajnici će pred sud sopstvenog naroda. (usklici)

Braćo i sestre, Srbija je danas u nevolji, u ritama, u siromaštvu, pod mafijaškim režimom. Srbija danas pati više nego ikada u novijoj istoriji. Srbiju su prevarili, obmanuli, izigrali, unakazili. Srbijom upravlja najgori ološ: Zoran Đinđić, Nebojša Čović, Goran Svilanović (usklici) i ostali. Ali, ološ ne može dugo da vlada Srbijom. Ološ će morati na dno duboke i mutne reke, gde mu je mesto. Đinđić pobeže u Frankfurt. Njegov Bagzi na Đinđića naleteo kamionom. (smijeh i usklici) Pa misli Zoran Đinđić da može dvanaest godina da intezivno posluje sa mafijom, da učestvuje u svim mafijaškim delatnostima, a sad po nalogu Amerikanaca tako jednostavno da otpiše mafiju. E ne može! Zoran Đinđić mora da podeli sudbinu sa svojim mafijašima, sa svojim Surčincima, sa svojim Bagzijem. Jer Zoran Đinđić je isto što i Bagzi. Kaže onaj nesrećni Dušan Mihajlović, kriminalac i lopuža: „Bagzi ima kriminalni dosije.“ Pa, ima Bagzi kriminalni dosije, ali Bagzijev kriminalni dosije nije veći od kriminalnog dosijea Zorana Đinđića, Nebojše Čovića i ostalih. (usklici) A ko ima najkompletniji dosije? Ja imam najkompletniji dosije i tek sam deo tog dosijea objavio.

Braćo i sestre, Srbija mora u najskorije vreme da se uspravi. Ne mogu više ničim da nam prete, ni sankcijama, ni blokadama, ni bombardovanjem. Danas se u Srbiji mnogo teže živi, nego pod sankcijama i blokadom. Videli ste kako izgleda američka demokratija, videli ste kako izgleda dosmanlijaska vlast. Valjda ste sada prozreli onog mlitavog i nesposobnog Koštunicu koga narod izabra za predsednika i on rasturi saveznu državu. (usklici) On pogazi jedan ustav a sad jadikuje što se gazi i drugi ustav. To nije budućnost Srbije. Budućnost Srbije nisu i ovi izdajnici iz kojekakvih nevladinih organizacija, izdajničkih medija, iz svih prozapadnih političkih partija. Oni su isti kao one prostitutke iz Drugog svetskog rata koje su se po Beogradu vucarale sa nemačkim okupacionim oficirima. (usklici) I zato Srbija takve ne može da trpi, ne može da podnese, Srbija će se takvih u najskorije vreme otarasiti. Ja vas braćo i sestre, pozivam na slogu, na jedinstvo, da zbijete redove oko Srpske radikalne stranke

koja će i dalje prednjačiti u patriotizmu, u junaštvu, u doslednom zalaganju za srpske nacionalne interese, za prosperitetnu ekonomiju i za socijalnu pravdu.

Misle oni da meni sude u Hagu. Ja ću suditi i Amerikancima i NATO paktu i Haškom tribunalu. Tako je braćo i sestre, pre 300 godina austrijski car uhapsio grofa Đorđa Brankovića, tvorca ideje i koncepta velike Srbije. I mislite, možda, da je neko i pomislio da će austrijski car hapšenjem grofa Đorđa Brankovića da ugasi srpsku nacionalnu ideju i velikosrpski koncept. To je nemoguće. Ideologija srpskog nacionalizma samo je još jedan dograđeni kamen dobila, nesalomivu stenu. Ne može srpsku nacionalnu ideju niko da porazi. Ne može iz naših mozgova da je istera. Čast, ponos, dostojanstvo. Nema zime, vidi danas celi svet za golog Srbina. Danas su ovde gladni Srbi, nesrećni Srbi, ojađeni Srbi, ali ponosni i časni Srbi koji spašavaju dušu Srbije. (usklici i aplauz)

Braćo i sestre, neće mi biti ni malo teško u Hagu. Znam da imam podršku svih vas. Znam da ću tamo govoriti ono što svi vi mislite. Znam da ono što ću tamo raditi neće biti uzaludno. Znam da će naša nacionalna ideja trijumfovati, da nam neće uspeti da unište srpsku državotvornost, da ćemo uspostaviti jedinstvenu srpsku državu, a sve su sile od ovoga sveta i Božijom voljom, sve agresorske sile slomićemo, osvojiti slobodu i demokratiju za sopstveni narod i za sve građane Srbije. Pozivam vas braćo i sestre, u marš trijumfa, ponosa, ulicama Beograda. Živela Velika Srbija!» (dostupno na youtube: Šešelj – miting pred odlazak u Hag)

## CULTURAL-PRAGMATIC CONTRASTING OF ITALIAN AND SERBIAN LANGUAGE AT THE EXAMPLE OF REALIZATION OF SPEECH ACTS IN POLITICAL DISCOURSE

### **Abstract:**

The work presents cultural-pragmatic comparison of Italian and Serbian language at the example of realization of speech acts in political speech of Silvio Berlusconi and Vojislav Seselj. The basic postulate herein is the fact that a person is a cultural and, primarily, a social being. Therefore, this work is based on the assumption that mentioned politicians can be considered representatives of both political and general Italian and Serbian discourse from the aspect of cross-cultural pragmatics which is herein reflected in realisation of speech acts. In other words, political speech, as well as speech in general, is viewed in terms of speech acts theory as a way of noticing differences among cultures. By contrasting political speech of Silvio Berlusconi and Vojislav Seselj we can come to a conclusion that both discourse representatives herein use different methods in realization of speech acts in accordance with their personality and social-cultural standards which they follow, the first one from “romantic Italy” and the second one from “Serbian epic scene”.

**Key words:** Silvio Berlusconi, Vojislav Seselj, cultural-pragmatic contrasting, interpretation, speech act, locution, illocution, perlocution, “consent and dissent” speech acts



*Бојана УДОВИЧИЋ<sup>1</sup>*

## КАКО СЕ ФОРМИРАЈУ НАУЧНЕ ХИПОТЕЗЕ?

### **Резиме:**

У овом раду покушаћу да приближим и бар донекле направим увид у поступке настајања и формирања научних хипотеза. Истаћи ћу сам појам научне хипотезе, њено постављање и употребу, као и улогу хипотезе у расту научног сазнања. Биће ријечи и о логици открића, о мишљењима који прихватају постојање логике открића као и о онима који одбацују постојање исте. Такође ћу размотрити правце трагања за поступком настајања и формирања научних хипотеза, али и основне облике закључивања у процесу настанка научних хипотеза.

Оно што је битно за научну хипотезу јесте да она издржи провјеру и да задовољи два основна критерија, то су логички и искуствени. Увијек постоји више начина да се до једне хипотезе дође, него што има начина да се она ваљано провјери. Када једну хипотезу суочимо са чињеницама, тада почиње њена провјера, али се ту не завршава. Пут од нагађања до потврђене хипотезе, обично иде преко експеримента. Никада се не треба провјеравати једна издвојена хипотеза, већ њена когнитивна вриједност стоји у некој вези са другим хипотезама, односно са теоријом.

**Кључне ријечи:** научна хипотеза, логика открића, индукција, дедукција, аналогија, закључивање

### **Увод**

Да хипотезе заузимају значајну улогу у расту научног сазнања, доприноси чињеница да сама наука почиње хипотезама, према томе процес сазнавања почиње учовањем неког проблема у односу на наше очекивање. Иако хипотезе представљају један од најважнијих облика научних сазнања, питање настајања, откривања и формулисања хипотеза, спада у најслабије расвијетљена питања, везана за научне хипотезе уопште.

---

<sup>1</sup> Студент докторских студија на учитељском факултету у Ужицу

Као што људски ум упорно покушава да проникне у неке до сада неразјашњене стране настанка живота, тако се и филозофи науке стално враћају проблему настанка научних хипотеза. Мада не постоје јасни и прецизни одговори везани за сам процес настајања и формирања хипотеза, може се закључити на основу постојеће литературе, да се тим процесом до краја и не може овладати.

Сам проблем настајања научних хипотеза, како бројни аутори истичу, могао би се свести на проблем логике открића. Ако поједноставимо, можемо рећи да се под логиком открића, подразумејева постојање извесних логичких процеса у контексту открића. Међутим, супротан став, који пориче постојање логике открића, истиче да не постоји логичка реконструкција долажења до нових хипотеза. Овдје се инсистира на чињеници да је у процес открића укључена стваралачка интуиција, тј. инсистира се на генијалости појединца.

### 1. Појам хипотезе

Термин се изводи из грчког језика *hypothesis* и значи ставити испод или претпоставити. Постоји више дефиниција хипотезе, неке од њих су:

„Хипотеза представља оно што предвиђамо“.

„Хипотеза је неки теоријски став или закључак који има извесан ступањ вероватности“.

„Хипотеза је мисаона претпоставка о предметима који се истражују, њиховим својствима, саставу, функцији, стању и односима с другим предметима“.

Из различитих дефиниција виде се разноврсне одреднице хипотезе: предвиђање, претпоставка, тврдња, став, исказ, теорија, теоријско формулисање, принцип и др.

У вези с хипотезом су исказ, тврдња, суд и став. Свака хипотеза јесте исказ, али сваки исказ није хипотеза. Искази које не треба доказивати нијесу хипотезе. Саставни дио хипотезе јесте тврдња, јер се свака хипотеза састоји од двије или више варијабли и једне или више тврдњи. Став је логички шири од хипотезе. За разлику од става хипотезе не даје рјешење проблема, већ указује на начин рјешавања проблема, претпоставља исход који тек треба доказати. Суд је став којим се нешто тврди било истинито или погрешно. Хипотезом се нешто тврди, али хипотеза не може бити суд док се не верификује. Тек када се верификује хипотеза може прећи у став, теорему или неки други елемент структуре научне теорије.

Хипотезе су уже од научне теорије. Структурни су дио научне теорије и из ње произилазе, мада има хипотеза које се не односе на теорију, већ на праксу. Неки научници поистовјећују теорију и хипотезу. Карл Попер (Karl Popper, 1993) сматра да су теорије у цјелини хипотетичке и да се

логички не разликују од хипотеза. Он каже „Иако у науци чинимо све што можемо да нађемо истину, свесни смо чињенице да никада не можемо бити сигурни да смо је нашли. Научили смо у прошлости кроз многа разочарања да не смемо очекивати коначност. Научили смо да више не смемо бити разочарани ако су наше теорије оборене, јер у највећем броју случајева, с великом поузданошћу можемо открити која је од било које две теорије била боља. Другим речима, знамо да наше теорије увек морају остати хипотезе, или да у многим случајевима можемо сазнати да ли су или нису нове хипотезе боље од старих. (Попер, К., 1993: 22) Он даље истиче да су теорије у сталном развоју и да не постоје чврсти докази који једном заувјек утемељују истинитост теорије, сем у математици и логици.

### **1. 1. Научна хипотеза**

Научна хипотеза је претпоставка општег карактера којом покушавамо да објаснимо неки скуп чињеница и захтијева практичну потврду да би била усвојена као закон или као теорија. У античкој науци чувене хипотезе биле су Птоломејева о кретању Сунца, Мјесеца, Меркура, Венере, Марса, Јупитера и Сатурна око Земље. Временом су се показала велика одступања. Хипотеза коју је поставио Грк Аристрах, да се Земља окреће око Сунца, брзо је заборављена. У 16. веку Коперник, а касније и Кеплер поново постављају ову хипотезу.

Једном постављена хипотеза која треба да објасни неку појаву, даље истраживање усмјерава у правцу њеног провјеравања, односно тражења оних чињеница које ју потврђују или оповргавају. Елиминисање макар једне погрешне хипотезе представља напредак, јер се тиме смањује број адекватног објашњења.

Коен и Нејгел (Cohen M., Nagel E., 1977) истичу формалне услове за постављање хипотеза:

„Хипотеза мора бити формулисана тако да су могуће дедукције и да се отуда може решити да ли хипотеза објашњава или не објашњава чињенице које се разматрају.

Хипотеза треба да пружи решење проблема који је изазвао истраживање.

Мора постојати могућност да се хипотеза верификује. ( Коен, М., Нејгел, Е., 1977: 230)

### **1.2. Почетак научног сазнања**

У науци нема могућности да се стекне неко ново знање, или да се поспјешити развитак научног сазнања, ако се првенствено не крене од постављања научних хипотеза. Одбацује се мишљење да научно истраживање започиње посматрањем и прикупљањем чињеница из којих



бисмо постепено изводили теорије. Кант (Kant I., 1958) истиче да „чисто случајна опажања учињена без икаквог унапред замишљеног плана не могу се повезивати у закон – којем наш ум тежи.“ (Кант, И. 1958: 66) По овоме судећи, научно истраживање не би могло да крене са полазне тачке, ако бисмо само једноставно сада и овдје посматрали, јер не бисмо знали ни шта посматрамо. Посматрање захтијева да имамо циљ, могућу претпоставку за рјешење одређеног проблема, о чијој оправданости бисмо трбали да одлучимо на основу посматрања.

Према томе сазнавање почиње уочавањем неког проблема или тешкоће у односу на наше очекивање тј. хипотезу. Да бисмо у тој новонасталој ситуацији, од тренутка суочавања са проблемом, створили нову хипотезу која ће нам пружити адекватно рјешење, првенствено се морамо боље упознати са проблемом. Да бисмо то постигли одлучујемо се за нагаћање рјешења полазећи од основне претпоставке без које не би било никакве рационалности. Ту се, како Попер каже, мисли на претпоставку да у свој разноврсности појава које нас окружују има нечег стварног и појмњивог, да влада неки ред и законитост. У исто вријеме ми ту претпоставку и критички разматрамо и тако настају нови проблеми. На тај начин се људско сазнање од предрасуда и митова креће ка бољим рјешењима, наравно ако се посједује могућност да изнова нагађа и поново формулишу нове хипотезе.

Сваки уочени проблем води ка новој хипотези или теорији, а сваки тај корак довешће нас до нових чињеница самим тим и до нових проблема. Ипак, нови проблеми стимулишу нас на нова стварања и на тај начин постиже се дијалектичко кретање, или повратна спрега коју нам Попер своди на сљедећи образац:

$$П1 \rightarrow ПТ \rightarrow ОП \rightarrow П2$$

Тиме нам указује да ми почињемо са неким проблемом П1, са којег прелазимо на пробно решење ПТ, која може бити погрешна али постаје процес отклањања погрешке ОП, и тако користећи сопствене стваралачке активности долазимо до нових проблема П2. У већини случајева наша хипотеза бива доведена у питање и тако ствара нове проблеме. Поред тога што одбацимо неку добру теорију, ми смо начинили напредак нашег сазнања, јер смо научили много, јер као што је познато – најуспешније учимо на својим грешкама.

Иако се Поперово гледиште непрекидног напуштања старих и прихватања нових теоријских рјешења, усталило као његова слика развоја научног сазнања, многи аутори истичу да би у поимање проблемске ситуације требало увести и појам траженог циља тј. онога што се жели постићи траженим рјешењем. Многи научници кроз критичку дискусију говоре о важности одређене теорије, ако критика наилази на отпор, оставља нам могућност да сазнамо моћ критиковане теорије баш као и моћ критичке аргументације.

## 2. Логика открића – „за“ и „против“ постојања логике открића

Да бисмо разумјели проблем настајања и формирања научних хипотеза морамо се првенствено фокусирати на проблем логике открића. Израз логика открића своди се на разматрање оних процедура које воде открићу нових научних теорија. Аутори који су се бавили овим проблемом признавали су и прихватили само разлику између „ступња открића < и < ступња оправдавања“.

Станиша Новаковић сматра да треба правити разлику између „ступња одређивања смера трагања за хипотезом и њеног налажења (ступањ настајања хипотеза који траје од тренутка када неки научник размишља о неком проблему, па до првог јавног појављивања неке теорије) и ступња избора хипотеза (пробно прихватање ради поступка проверавања једне од двеју или неколико пробно предложених хипотеза“). (Новаковић, С. 1984: 28)

Овдје се поставља питање да ли је оправдано говорити о логици таквих процедура. Недоумица се јавља због тога што се традиционално као предмет логике сматра готово знање, а модерна филозофија укључује и знање у настајању. Ако овдје логику одредимо као установљење структуре и правила у којима одвајамо истинито од неистинито, тако да та правила након дефинисања можемо да употријebимо, показује нам да када је ријеч о другом ступњу, постоји перспектива за постојање логике открића. Мада права логика открића у себе би требало да укључи прије свега први ступањ.

Сам процес откривања научних хипотеза може да буде мање или више неочекиван, мање или више револуционаран као и свако друго откриће, то подразумијева да може да се иде од открића до којих се дошло дедуковањем из опште теорије, до оних открића која су настала у одсуству неке антиципације, некад и насупрот теоријским очекивањима.

Бројни филозофи науке 20. века, одбацили су наивни индуктивизам као пут доласка до нових хипотеза, самим тим одбацили су и сва хеуристичка истраживања. Филозофија науке мора да анализира све видове научне дјелатности, а задатак научника је да даље развија науку у смислу изградње нових теорија прошитујући тако наше знање о свијету који нас окружује.

Станиша Новаковић истиче да највише простора за испољавање наших логичких, аналитичких и рационалних способности има управо у постојању логичких процеса у контексту открића, што опет не значи да не постоје научна открића која бисмо окарактерисали као плод „чистог генија“.

У том смислу тешко је прихватити сасвим негативна становишта појединих филозофа науке о постојању логике открића. Може се рећи да и они који су за логику открића не желе да порекну значајну улогу историјских, социолошких као и психолошких чинилаца у свим фазама развоја научног мишљења, а посебно у почетној фази научног открића.

Говорећи у прилог логици открића филозофи науке истичу једну вјероватно и најважнију чињеницу а то је да нема новог знања које на неки начин није одређено претходним знањем које је логички повезано и на логичан начин произилази из тог знања. Марио Бунхе (Mario Bunge) истиче да је логички елемент незаобилазан када је у питању процес открића и каже: „Апсурдно је држати да је интуиција супериорна у односу на логику када је у питању откриће. Никакво научно или технолошко откриће није могуће без претходног знања и логичких процеса који би стајали у позадини.“ (Бунхе М. према Новаковић, С. 1984: 43)

Неки аутори као аргумент о постојању логике открића користе чињеницу да постоје рачунари који доказују могућност одређене формализације код једноставних процеса прављења хипотеза. Ту се мисли на стварање рачунара који ће на основу извјесних уграђених теорија прикупљати податке, људима недоступне и стварати нове хипотезе за објашњавање реалности.

Још један од аргумената који иде у прилог логици открића јесте погрешно схватање да се методолошка реконструкција науке ограничава искључиво на контекст оправдавања. Наиме, треба испитати стварање процеса открића током историје науке и на тај начин створити теоријску основу за рјешење овог научног процеса. Неки научници су сматрали да постоји логика која ће претходити и бити супериорна у односу на своју реконструкцију. Та реконструисана логика заправо је једна хипотеза која се с временом све теже усклађује са чињеницама. Кеплен, примјећује и истиче, ако је логика само оно што логичари и методолози раде, а не оно што чине научници, онда је логика заиста ограничена на контекст оправдавања, пошто тај контекст означава границу садашњег ангажовања методолога науке у потрази за истином. (Новаковић, С. 1984: 44)

Разлог који се најчешће среће и противи логици открића указује на чињеницу да процес открића укључује један ирационални моменат или елемент стваралачке интуиције. Станиша Новаковић сматра да је овај разлог сам по себи недовољан, јер упућује на то да је између осталих елемената који могу да буду рационални, укључен је и један ирационални елемент.

Неки аутори сматрају да је процес открића промјењив колико и темперамент научника. Наиме по свом темпераменту се разликују научници у обављању свог научног посла као што разликујемо композиторе у њиховом стварању. Особине научника утичу на карактер открића која су они чинили. Као што сваки научник има сопствени прилаз, тако и сваки проблем има сопствене тешкоће, а научно истраживање своју умјетност и своје методе, тако и ми у унапређивању научног сазнања можемо користити субјективни чинилац који може да нам помогне у уочавању неког могућег рјешења.

Још један од разлога који су против логике открића истиче да је немогуће направити неку врсту приручника за прављење открића. „Откриће

у логици и математици ништа мање него у емпиријским наукама тражи машту и домишљање, оно не следи никаква механичка правила. Не постоје општеприхваћена правила индукције помоћу којих се хипотезе и теорије механички могу извучити из искуствених података.“ (Хемпел, К. 1997: 26)

Полањи сматра да се ниједно рјешење неког проблема не може прогласити за откриће ако је постигнуто поступком у којем се ишло по прецизно одређеним правилима. (Полањи, М. према Новаковић, С. 1984: 41) Такав поступак био би разложен на кораке и примјењив више пута. Из овога се изводи закључак да свако откриће није никако стриктно логички поступак, већ да у трагању за рјешењем проблема сваку препреку можемо назвати логички јаз, па је на тај начин могуће говорити о ширини логичког јаза као мјери у рјешавању проблема.

Становиште које потпуно негира постојање логике открића јесте теорија о мистериозном настајању нових хипотеза. Психоаналитичари ову врсту идеје схватају као неку унутрашњу силу која нас снабдијева новим идејама. Ово гледиште имало је доста недостатака и било је критиковано. Оно занемарује сасвим очигледне везе и условљеност нове идеје претходним знањем. Такође се губи специфичност научних подручја, па је по мишљењу присталица овог гледишта нова хипотеза из области физике могла настати како у глави физичара тако и у глави историчара, математичара или неког лаика.

Поред овог схватања, постоји теорија која сматра да нема никаквих открића, у смислу да нема ничег новог за објашњавање. Нове хипотезе нијесу ништа друго до нужне рекомбинације старих идеја. Да би се дошло до нове идеје треба заронити у прошлост. (Новаковић, С. 1984: 42) Критичари истичу да је ово гледиште неприхватљиво јер рекомбинација старих идеја не пружа довољно јасну основу којом објашњавамо настанак нових револуционарних научних теорија.

Можемо рећи да поред ове двије крајности јавило се и једно неутралистичко, или измирителско становиште за које Питер Медауер (Peter Madawar) каже: „Анализа стваралаштва у свим његовим облицима превазилази надлежност ма које прихваћене дисциплине. Она захтева конзилијум талената: психолози, биолози, филозофи, стручњаци за рачунаре, уметници, сви очекују да кажу своје.“ (Медауер П. према Новаковић, 1984: 37)

Слично пише и Хелмут Кохл (Helmut Kohl) који истиче да приликом настајања нових идеја не постоји тачно одређена стратегија у којој се по правилу јављају одређене хипотезе, већ да на изградњу хипотеза утичу сратешки поступци којима располаже сазнајни субјект.

На основу свих до сада изнијетих разлога, можемо закључити да су разлози „за“ и „против“ недовољни за коначну афирмацију логике открића.

### 3. Поступци формирања научних хипотеза

Први покушаји трагања за поступцима формирања и настајања научних хипотеза везује се за Бекона (Bacon, F.). Он је желио да формулише индуктивне „таблице открића“ које би нам помогле да приликом пажљивог посматрања појединих догађаја у природи, дођемо до открића општег закона. На тај начин ништа не би било препуштено индивидуалној снази и проицљивости духа, већ би по основима логике дедукције била формулисана правила открића на основу којих би се потпуно овладало процесом настајања нових идеја и хипотеза. Хјум (Hjum, D.) сматра да би у том случају човек постао „индуктивна машина“, али ту замисао Бекон није успио да оствари.

Овакав став био је дубоко укоријењен у историји филозофије јер су научници тог доба вјеровали да логика траба да буде проналазачка, да треба пронаћи универзалну методу за рјешавање проблема.

Карнап (Karnap, R) истиче: „Задатак индуктивне логике није да нађе закон којим ће објаснити дате појаве. Тај задатак се не може решити механичким поступком или чврстим правилима, он ће се пре решити интуицијом, надахнућем или добром срећом научника. Улога индуктивне логике почиње тек пошто је хипотеза понуђена за испитивање.“ (Карнап, Р., према Новаковић, С. 1984: 48) Бунхе сматра да не постоји никаква индуктивна метода, било у контексту проналажења, било у контексту процјењивања ваљаности, бар не у смислу скупа правила који доводе до истинитих закључака. Он даље истиче да „индукција простим набрајањем“ игра одређену улогу у изградњи општих хипотеза али не толико значајну као што тврде индуктивисти. (Бунхе, М., исто 1984.50) Наиме, присталице индукције, праве крупну разлику између индукције у смислу емпиријске генерализације и индукције у смислу процеса који води до научне теорије.

У научном поступку настанка и развијања хипотеза неизбјежан је сегмент дедуктивног закључивања. Неки аутори сматрају да дедукција може да игра врло важну улогу у долажењу до нових хипотеза и да извођење закључака из двију премиса у силогизму може бити или откривање или оправдавање закључка, зависно од тога да ли је он претходно познат или не.

Поједини амерички научници који су се бавили овом проблематиком, истичу да је непотребно разликовати контекст открића и контекст оправдавања. Томас Никлс (Thomas Nickles) истиче да сам разлог који оправдава неки закључак, истовремено може представљати и откриће. Он сматра да откривање доброг проблема може бити подједнако важно колико и откривање добре теорије. ( Никлс, према Новаковић, 1984: 78)

Поред индукције и дедукције Перс (Pers) је сматрао и указивао на ретродукцију као посебан облик закључивања (близак индукцији). Перс истиче разликовања ретродукције у односу на индукцију сматрајући да индукција тежи чињеницама, а ретродукција тежи теорији; Индукција је

закључни корак у расуђивању, а ретродукција припремни корак у научном расуђивању. ( Перс, исто 1984: 51)

Перс је ретродуктивни облик закључивања формулисао као:

„Изненађујућа чињеница Ц је опажена;

Али ако је А истинито, Ц би било само по себи разумљиво;

Према томе има разлога да се претпостави да је А истинито“. ( Новаковић, С. 1984: 52) Критичари сматрају да се ретродукција не може издвојити као посебан вид закључивања, јер Перс говори о ретродукцији да се ослања на наду да постоји сличност између природе и духа особе која расуђује, као и то да ретродукција почива на нашем инстинкту. Ово закључивање не ограничава број могућих хипотеза, нити указије на могућност формулације једне хипотезе, или бар једне врсте хипотезе. Такође, један од недостатака је то да је формулисана тако да на почетку научног истраживања увијек укључује цјелокупно претходно теоријско знање.

Када је ријеч о интуицијама научника у вези са проблематиком открића, карактеристично је да су бројни научници истицали битност аналогije у расту научног сазнања. Један од савјета за откривање хипотеза био би да треба запажати аналогije и сличности између чињеница које покушавамо да објаснимо и других чињеница чије објашњење већ знамо. Ако раније утврђено знање можемо употребити у новим ситуацијама, аналогije морају бити запажене и искоришћене.

Не претпостављамо ми увијек јасне аналогije, већ обично почињемо са неанализираним осјећањем неодређене сличности која се открива, како би само пажљивим истраживањем довела до експлицитне аналогije у структури или функцији.

Аналогije нам не падају увијек на памет када желимо да формулишемо задовољавајућу хипотезу. Иако је ваљана хипотеза она која садржи структурну аналогiju са неком другом добро заснованом теоријом, није лако формирати хипотезе које задовољавају овај услов. Аналогija између једне хипотезе и неких других је стога услов који ми постављамо, у интересу једноставности система цјелокупног нашег знања, прије него што таква хипотеза може да помогне у било ком истраживању. (М. Коен, Е. Нејгел, 1977: 241) Када успијемо поставити хипотезу која је аналогна другим хипотезама, онда је то остварење и полазна тачка истраживања.

Руски филозоф Кримски истиче да постоје два типа откривања научних хипотеза: преношење неке структуре као структуре из једне области у другу; и правци развоја нових теоријских система могу се исто тако предвидјети ако се анализом утврди да нови подаци које стара теорија не може да објасни, захтијевају операционализацију и увођење неке нове опште категорије. (Новаковић, С. 1984: 58) Овдје се заправо прави разлика између закључивања путем аналогije и открића гдје би карактер новонастале хипотезе могао бити дјелимично предвидив.

Расвјетљавајући проблематику открића, неки аутори на Западу користе и различите категоризације проблема. Тако Роберт Монк (Robert Monk) разликује проблеме објашњавања, проблеме усклађивања и проблеме тачног одређивања.

Британски филозоф науке Николас Масквел (Nicholas Maskell), даје прецизно гледиште о улози метафизичких принципа у рјешавању научних проблема. Он сматра да треба поставити прихватљив циљ науке, односно научног сазнања, што није лако, јер научно сазнање по мишљењу методолога, подразумејева доста различитих ствари. Малсвелов емпиризам који има постављени циљ, фундаментални циљ науке, подразумејева откривање новина у њиховој једноставности, јединству, хармонији, љепоти и схватљивости за коју претпостављамо да је својствена правилима која истражујемо. Што се тиче самог открића он истиче: „Имати рационалну методу открића у науци, значи имати рационалну методу избора између ембрионских идеја за будуће нове теорије.“ (Максвел, према Новаковић, С., 1984:63) Максвел уствари сматра да научна метода јесте метода рационалног научног открића «процедура бирања најбољег могућег трагања за промењивим условима научног истраживања». С тога и јесте најтежи и најважнији проблем у истраживању у оквиру науке, откривање најбољег могућег циља или «метафизичког отиска» за нашу науку. Вартофски (Wartofsky) је такође разматрао улогу метафизике у настајању теорија. Он сматра да метафизика представља основне структуре нашег теоријског разума помоћу којих долазимо до научних теорија.

### **ЗАКЉУЧАК**

Досадашња излагања у овом раду представљају покушај да се проблематика настајања и формирања научних хипотеза расвијетли и упозна. Било је речи о логици открића која игра значајну улогу у процесу доласка до нових сазнања, и која је несумљиво изазвала највећу полемику аутора који су се бавили овом темом. Једни тврде да је свако ново знање условљено и логички повезано са претходним, па су нова открића настала рационалним креативним процесом, док са друге стране, имамо мишљење да не постоји логичка реконструкција процеса настанка научних хипотеза и да је то потпуно случајна творевина која говори у прилог генијалности појединца. Важну улогу у процесу долажења до новог знања има и интуиција, која као и свака друга човјекова сазнајна дјелатност настаје на темељима логичке прераде података.

Да ли се до неке хипотезе дошло логичким расуђивањем, интуитивним увидом, критиком досадашњег сазнања, у сну или сасвим случајно, посве је небитно. Оно што је битно јесте да хипотеза издржи провјеру и да задовољи два основна критерија, то су логички и искуствени. Увијек постоји више начина да се до једне хипотезе дође, него што има начина

да се она ваљано провјери. Кад једну хипотезу суочимо са чињеницама, тада почиње њена провјера, али се ту не завршава. Пут од нагађања до потврђене хипотезе, обично иде преко експеримента. Никада се не треба провјеравати једна издвојена хипотеза, већ њена когнитивна вриједност стоји у некој вези са другим хипотезама, односно са теоријом.

### **Литература:**

– Кант Имануел: Критика чистог ума, предговор другом издању, Култура, Београд, 1958.

– Коен Морис и Нејгел Ернест: Увод у логику и научни метод, завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1977.

– Нејгел Ернест: Структура науке, Нолит, Београд, 1974.

– Новаковић Станиша: Хипотезе и сазнање, Нолит, Београд, 1984.

– Попер Карл: Логика научног открића, уводна студија и превод са енглеског Станиша Новаковић, Нолит, београд, 1973.

– Попер Карл: Претпоставке и побијања; раст научног сазнања, превео са енглеског и предговор написао Драган Д. Лакићевић, Издавачка књижарница Зорана Стојановића Сремски Карловци, Нови сад, 2002.

– Хемпел Карл: Филозофија природних наука, Плато, Београд, 1997.

## **FORMING A THESIS STATEMENT**

### **Abstract:**

In this paper I shall attempt to make an overview of the process of creation and forming of scientific hypotheses. I shall give the definition of scientific hypothesis, its translation into practise and its role in the advancement of scientific knowledge. I shall also discuss logics of scientific discovery and those that do accept its existence and others who do not. I shall also discuss ways to finding, creating and forming of scientific hypotheses and in addition – basic forms of coming to conclusions in the process of the creation of scientific hypothesis.

What is crucial for a scientific hypothesis is that it can be successfully tested and meet at least two basic criteria logical and empirical. There are always more ways to come to a hypothesis than to test it properly. When it faces facts then its testing starts but it doesn't stop there. Road from guessing to verified hypothesis, usually goes through experiments. We should never test a single extracted hypothesis but its cognitive value is always related to other hypotheses or theories.

**Key words:** scientific hypothesis, logics of scientific discovery, induction, deduction, analogy, concluding





# **НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД**





*Zdravko POPOVIĆ<sup>1</sup>*  
*Tomka MILJANOVIĆ<sup>2</sup>*  
*Vera ŽUPANEC<sup>3</sup>*  
*Tijana PRIBIĆEVIĆ<sup>4</sup>*

## OBRADA SADRŽAJA IZ BIOLOGIJE U GIMNAZIJI AKTIVNOM NASTAVOM

### **Rezime:**

Zadatak savremene nastave biologije je da učenici usvajaju znanja i umijanja viših nivoa kvaliteta. Zato je neophodna njihova aktivna pozicija u nastavnom procesu. Nasuprot tome, u našim školama još uvijek je dominantna tradicionalna nastava, pa se čak i raznovrsnost biljaka izučava u učionici umjesto u prirodi. U ovom radu je upoređena efikasnost dva modela proučavanja biljaka prema zahtjevima programa biologije u gimnaziji. U realizovanom pedagoškom istraživanju, na uzorku od 198 učenika, obrada sadržaja iz botanike u eksperimentalnoj (E) grupi odvijala se primjenom aktivne nastave, dok su isti nastavni sadržaji u kontrolnoj (K) grupi realizovani tradicionalnom nastavom. Znatno bolji rezultati učenika E grupe u odnosu na učenike K grupe na finalnom testu i retestu, ukazuju na prednosti aktivne nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu biologije i preporučuju njenu veću zastupljenost u nastavnoj praksi.

**Ključne riječi:** gimnazija, nastava biologije, botanički sadržaji, aktivna nastava, tradicionalna nastava

### **Uvod**

Dominantna zastupljenost predavačko-receptivne nastave u našim osnovnim i srednjim školama čiji su rezultati skromni, zahtijeva iznalaženje

<sup>1</sup> Mr Zdravko Popović, asistent, PMF, studijski program Biologija, Podgorica

<sup>2</sup> Dr Tomka Miljanović, redovni profesor, PMF, Departman za biologiju i ekologiju, Novi Sad

<sup>3</sup> Dr Vera Županec, docent, PMF, Departman za biologiju i ekologiju, Novi Sad

<sup>4</sup> MSc Tijana Pribićević, istraživač saradnik, PMF, Departman za biologiju i ekologiju, Novi Sad

efikasnijih modela organizacije i realizacije nastave u skladu sa zahtjevima savremenog doba, tj. dostignuća didaktike uopšte ili metodike nastave pojedinačnih predmeta. U tom pogledu nastava biologije nije izuzetak. U njoj se klasičnim nastavnim metodama i frontalnim oblikom rada u učionici učenici upoznaju čak i sa sadržajima iz botanike, koje je mnogo lakše učenicima približiti i objasniti u prirodi (u lokalnoj sredini u kojoj se škola nalazi). Biljke se u takvoj nastavi najčešće izučavaju uz izlaganje nastavnika i upućivanje učenika da posmatraju slike iz udžbenika i herbarski materijal. Ishodi takve nastave su pasivna faktografska znanja učenika koja su kratkotrajna i slabo primjenjiva.

Tradicionalna nastava ne budi interesovanja za naučna saznanja učenika i ne pruža im motivaciju za rad. U njoj učenici nijesu aktivni subjekti, već njeni pasivni posmatrači. Verbalizam i formalizam u znanju učenika uslovljen je, između ostalog, formalistički postavljenim sadržajima, jednostrano korišćenim metodama i oblicima vaspitno-obrazovnog rada, kao i pasivnim položajem učenika u nastavi (Mandić, 1987). Ona je u koliziji sa ciljevima savremene nastave koja treba da obezbijedi preduslove za nesmetani razvoj svakog učenika, da kod njega razvije potrebne kompetencije i da ga osposobi za permanentno samoobrazovanje. Očekuje se da ona razvije aktivnosti kojima će svaki učenik istaknuti svoju posebnost i dostići domete koji ukazuju na visok nivo njegovog angažovanja i zalaganja (Havelka, 2005). Svakom učeniku se kroz školsko učenje mora obezbijediti prilika da u najvećoj mogućoj mjeri ovlada funkcionalnim i intelektualnim vještinama i sposobnostima i da razvije pravilne stavove i oblike ponašanja. Date ciljeve nije moguće ostvariti dok god se učenik ne prevede iz položaja pasivnog primaoca gotovih znanja u aktivan odnos prema izučavanom nastavnom gradivu. Aktivnom nastavom u vaspitno-obrazovnoj djelatnosti mogu se ostvariti ciljevi veoma širokog dijapazona, a priroda takve nastave ne isključuje sama po sebi nijedan određeni cilj (Ivić i sar., 1997).

I nastava biologije, u savremenim okolnostima mora težiti uvođenju inovativnih nastavnih metoda i oblika rada, koji imaju za cilj veću aktivaciju učenika u nastavnom procesu, povećanje interesovanja za rad i uvažavanje njihovih individualnih sposobnosti. U aktivnoj nastavi biologije učenici se osposobljavaju da sami kreiraju nastavu, pravilno posmatraju objekte, pojave i procese u prirodi, identifikuju probleme, vrše različita istraživanja, tragaju za rješenjima, kritički procjenjuju, donose zaključke, provjeravaju rješenja i prezentuju rezultate svog rada. Pri tome, u savremenoj nastavi se ne daju izolovane činjenice, događaji i pojedinosti, već se naglašavaju fundamentalni koncepti i suštinske tehnike za otkrivanje, organizovanje i interpretaciju činjenica u određenoj oblasti znanja (Đorđević, 1997). Samo aktivan pristup u konstrukciji znanja obezbjeđuje kod učenika usvajanje stvaralačkih i kreativnih znanja veće trajnosti i visoke upotrebne vrijednosti, koja mogu poslužiti za dalje usavršavanje i samoobrazovanje učenika.

Nastavni sadržaji iz botanike pružaju široke mogućnosti za implementaciju aktivnih modela učenja u nastavi biologije. Zbog toga težnja nastavnika biologije pri obradi botaničkih sadržaja treba da bude usmjerena ka aktivnom transferu znanja na same učenike. Pri proučavanju sadržaja iz botanike metodički postupci kojima se mogu aktivirati učenici su: primjena metoda samostalnog rada učenika i učenje otkrivanjem na biološkoj nastavnoj ekskurziji, veća zastupljenost grupnog oblika rada, rada u parovima ili individualnog rada učenika. Njihova veća primjena svakako bi doprinijela poboljšanju efekata nastave biologije. Istovremeno, pri realizaciji sadržaja iz biologije, učenicima treba omogućiti kontakt sa prirodnom sredinom, kad god je to moguće, jer nastava u prirodi pruža učenicima najočigledniji čulni opažaj i misaonu aktivizaciju.

Kao glavne razloge za nedovoljnu zastupljenost aktivnih metodičkih postupaka pri realizaciji botaničkih sadržaja nastavnici biologije ističu: nedovoljnu opremljenost kabineta za biologiju (u mnogim školama ga i nema, već se nastava biologije odvija u klasičnim učionicama), nemogućnost organizovanja nastavnih ekskurzija, kvalitet važećih udžbenika, nedostatak priručnika za nastavnike i učenike... Ove činjenice ipak ne mogu biti opravdanje. Kreativni nastavnici koji su motivisani za poboljšanje kvaliteta nastave, uvijek će naći odgovarajuća rješenja.

U ovom radu je upoređena efikasnost dva modela obrade sadržaja iz botanike u prvom razredu gimnazije opšteg tipa. Tokom sprovedenog pedagoškog istraživanja učenici eksperimentalne grupe su nastavne sadržaje iz botanike izučavali primjenom aktivnih metodičkih postupaka (samostalnim radom učenika u grupi na časovima u školi i na nastavnoj ekskurziji), dok su učenici kontrolne grupe iste nastavne sadržaje realizovali u školi tradicionalnom nastavom (verbalno-tekstualnim nastavnim metodama i frontalnim oblikom rada).

Model aktivne nastave realizovan u datom istraživanju treba da posluži nastavnicima biologije prilikom realizacije nastavnih sadržaja iz botanike, bez obzira na prilično česte izmjene Nastavnog plana i programa i redosljeda izučavanja viših biljaka u istim. Takođe, prikazani model nastave je primjenjiv, uz izvjesne korekcije, i u osnovnim školama, kao i u svim srednjim stručnim školama gdje je u predmetnom programu biologije predviđeno izučavanje botaničkih sadržaja.

### **Metodologija istraživanja**

Zahtjevi savremene nastave u suprotnosti su sa postignućima koja se ostvaruju tradicionalnom nastavom.

*Cilj* istraživanja prikazanog u ovom radu je da se ukaže na ulogu i značaj aktivne nastave biologije i preporuči njenu veću zastupljenost u nastavnoj praksi u našim školama.

*Predmet istraživanja* je utvrđivanje vrijednosti primjene aktivne nastave (na primjeru realizacije nastavne teme *Filogenija, morfologija i sistematika*

viših biljaka u I razredu gimnazije opšteg smjera), poređenjem njene efikasnosti sa tradicionalnom nastavom. Isti nastavni sadržaji obrađeni su u E i K grupi primjenom različitih modela nastave, a zatim je analizom njihovog postignuća na finalnom testu i retestu sagledana njihova efikasnost.

Najvažniji zadaci istraživanja bili su:

– Ujednačiti E i K grupu na osnovu rezultata inicijalnog testa znanja iz biologije na početku pedagoškog istraživanja.

– Utvrditi da li postoji razlika u postignuću učenika E i K grupe na finalnom testu, neposredno nakon realizacije pedagoškog istraživanja.

– Utvrditi da li postoji razlika u trajnosti i kvalitetu znanja učenika E i K grupe 90 dana nakon realizacije istraživanja, sagledavanjem postignuća učenika obje grupe na retestu.

*Nulta hipoteza* ( $H_0$ ) bila je da se primjenom aktivnih metodičkih postupaka u realizaciji botaničkih sadržaja neće ostvariti statistički značajna razlika u postignuću učenika E i K grupe na finalnom testu i retestu.

*Glavna hipoteza* ( $H_a$ ) bila je da će primjena aktivne nastave tokom obrade botaničkih sadržaja povećati ukupne vaspitno-obrazovne efekte i postignuće učenika E grupe na finalnom testu i retestu u odnosu na učenike K grupe.

*Metode istraživanja* primijenjene u istraživanju su: metoda teorijske analize, deskriptivna metoda, metoda pedagoškog eksperimenta sa paralelnim grupama i metoda pedagoške statistike.

U istraživanju su korišćene *tehnik*e testiranja i anketiranja.

*Instrumenti* primijenjeni u istraživanju su testovi za objektivnu provjeru znanja učenika (inicijalni test, finalni test i retest), anketa za profesore biologije u gimnaziji i anketa za učenike E grupe.

*Uzorak istraživanja* činilo je ukupno 198 učenika. Istraživanje je realizovano u 3 odjeljenja (99 učenika) gimnazije sa Cetinja (E grupa) i 3 odjeljenja (99 učenika) gimnazije „Miloje Dobrašinović“ iz Bijelog Polja (K grupa). Obje škole imaju slične materijalne, tehničke, organizacione i kadrovske uslove za izvođenje nastave biologije.

Realizacija nastavne teme *Filogenija, morfologija i sistematika viših biljaka* tokom 11 časova (5 časova obrade novog gradiva, 3 časa vježbi i 3 časa ponavljanja i utvrđivanja gradiva) odvijala se primjenom dva različita modela rada u E i K grupi.

*Model M-1* primijenjen je u eksperimentalnoj grupi učenika. Sadržaje iz ove nastavne teme učenici E grupe realizovali su aktivnom nastavom na časovima biologije u školi i na terenu. Vježbu Odlike familija dikotila i monokotila (tokom 3 časa) učenici E grupe izučavali su samostalnim radom na biološkoj nastavnoj ekskurziji. Učenici su radom u grupama na terenu sakupljali predstavnike biljaka iz različitih familija, determinisali ih i pripremili za izradu školskog herbara. Preostali časovi biologije u ovoj grupi realizovani su u kabinetu za

biologiju grupnim oblikom rada uz korišćenje herbarskog materijala i puno angažovanje učenika.

*Model M-2* primijenjen je u kontrolnoj grupi učenika. Istu nastavnu temu tokom istog broja časova učenici K grupe realizovali su u kabinetu za biologiju, verbalno-tekstualnim i demonstrativno-ilustrativnim nastavnim metodama i frontalnim oblikom rada (tradicionalnom nastavom). Vježbu Odlike familija dikotila i monokotila (3 časa) učenici ove grupe obrađivali su na časovima u školi posmatranjem zidnih slika, grafofolija i slika biljaka iz udžbenika, bez odlaska na teren.

### **Realizacija botaničkih sadržaja u gimnaziji aktivnom nastavom**

U obradi sadržaja iz botanike u nastavi biologije, i u osnovnoj školi i u gimnaziji, neophodno je implementirati aktivne didaktičko-metodičke postupke. Takvo izučavanje ovih sadržaja podrazumijeva da učenike treba što više aktivirati u nastavi kroz samostalan rad, problemsku nastavu i učenje otkrivanjem. Najbolje je da se ovi sadržaji realizuju kroz neposredan kontakt učenika sa prirodom, tj. na biološkoj nastavnoj ekskurziji. Pri tome se, radom učenika u grupi ili paru povećava motivacija učenika za rad, a njihova saradnja dovodi i do poželjne socijalne integracije. Primjena ovakvog metodičkog pristupa, uz sve to, doprinosi ostvarivanju principa očiglednosti u nastavi biologije, kao i lakšem usvajanju nastavnih sadržaja, efikasnijem i trajnijem znanju učenika (Popović i sar., 2012).

### **Metodički postupci u aktivnoj nastavi biologije**

*Samostalni rad učenika* čini ključnu pretpostavku aktivnog učenja bioloških nastavnih sadržaja. Učenici najbolje pamte i najefikasnije primjenjuju ona znanja koja su usvojili sopstvenim misaonim aktivnostima. Aktivno usvajanje znanja razvija kreativnost, kritičko mišljenje, preciznost u radu, marljivost i spremnost za saradnju i timski rad učenika. Svestrano intelektualno aktiviranje i osamostavljanje učenika u nastavi je najefikasniji oblik njihovog osposobljavanja za samoobrazovanje (Bakovljević, 1982). U izučavanju botaničkih sadržaja i nastave biologije u cjelini, samostalni rad doprinosi očiglednosti nastave, razvija istraživački pristup učenika i omogućuje bolje razumijevanje i najtežih sadržaja. Mogućnosti primjene ove nastavne metode pri obradi sadržaja iz botanike u gimnaziji, proučavanja i upoznavanja viših biljaka su veoma velike. U primijenjenom aktivnom modelu nastave, čiji rezultati su izloženi u radu Popović i sar. (2012), učenicima je omogućeno da samostalno i neposredno u samoj prirodi proučavaju i analiziraju građu biljaka u cjelini, njihovih pojedinih organa, kao i njihove životne cikluse. Oni su se na taj način osposobili za: pravilno posmatranje biljnih organa, korišćenje lupe, skalpela i pincete u radu na biljnom materijalu, izdvajanje pojedinih struktura



u građi cvijeta i drugih biljnih organa značajnih za determinaciju biljaka, pravljenje izvještaja o svom radu, prezentovanje rezultata rada... Zajedničkim radom na terenu učenici su samostalno, prema instrukcijama koje su dobili od nastavnika u okviru realizacije svojih zadataka, posmatrali i upoznavali biljke na njihovim prirodnim staništima, sakupljali odgovarajuće biljke i vršili njihovu determinaciju, a zatim ih herbarizovali i pripremali za izradu školskog herbara, koga dalje mogu koristiti na časovima u školi, na časovima redovne nastave i vannastavnih aktivnosti. Time su učenici E grupe do novih znanja iz botanike dolazili sopstvenim misaonim angažovanjem, koristeći različite izvore informacija (udžbenik, instruktivne listove sa zadacima, atlase biljaka sa slikama u koloru, ključ za determinaciju biljaka...). Ovakav rad podstiče učenike na aktivno usvajanje znanja, razvija njihovu kreativnost, kritičko mišljenje, marljivost i preciznost u radu i oni ga i pored povećanih zahtjeva prihvataju jer im pruža zadovoljstvo zbog ostvarenih rezultata rada vlastitom aktivnošću.

*Grupni oblik rada* kao kooperativna, istraživačka i misaona djelatnost, sa pozitivnim socijalnim i psihičkim efektima, predstavlja poželjnu organizaciju nastavne djelatnosti u aktiviranju učenika. Prednosti grupnog rada, u odnosu na ostale oblike odnose se prije svega na: zajedništvo i adaptaciju učenika u grupi, razvijanje odgovornosti za rezultate rada, povećanje motivacije za rad, pružanje pomoći u radu slabijim učenicima i postizanje znanja i umijanja višeg nivoa i kvaliteta. Većina časova u eksperimentalnoj grupi realizovano je grupnim oblikom rada. Zbog mogućnosti podjele nastavne teme *Filogenija, morfologija i sistematika viših biljaka* na jasno strukturisane manje cjeline (podteme), sadržaji iz botanike su veoma pogodni za organizovanje nastavnog rada u grupama. Pri proučavanju herbarskog materijala na časovima biologije u školi ili prirodnog materijala na terenu (na biološkoj nastavnoj ekskurziji), svaki učenik je u okviru zadatka grupe kao cjeline, dobijao svoj podzadatak. Takvim pristupom razvijao se pozitivan takmičarski duh kod učenika, što je dovelo do njihovog većeg angažovanja i boljih rezultata u nastavi.

Aktivnost učenika na časovima biologije najviše se ispoljila na časovima vježbi tokom izvođenja *biološke nastavne ekskurzije*. Brojna istraživanja su pokazala, da je efikasnije prirodne objekte, pojave i procese izučavati u samoj prirodi nego u školskim prostorijama (Radonjić, 1994, Miljanović, 2001). Na nastavnoj ekskurziji obezbjeđuje se očiglednost u nastavi, ispoljava potpunija motivacija učenika i podstiče njihova aktivnost. Miljanović (2003) u svom radu ističe: „Učenici tokom nastavnih ekskurzija posmatraju prirodne objekte u njihovom okruženju, rešavaju postavljene zadatke, uče putem otkrivanja, ukratko bogate svoja saznanja, unapređuju način rada i mišljenja i sagledavaju složene zakonitosti, veze i odnose koji postoje u prirodi“. Učenici E grupe su biljke proučavali u prirodi, na licu mjesta, a izvještaj o realizaciji postavljenih zadataka prezentovali na časovima biologije u školi. Tokom realizacije nastavne ekskurzije učenici su osposobljeni za pravilno ponašanje u prirodi i pravilno uzimanje biljaka za kasniji rad (determinaciju biljaka, njihovo herbarizovanje i

izradu školskog herbara). Aktivnost i zainteresovanost učenika tokom terenskog rada bila je na zavidnom nivou, a u rješavanju postavljenih zadataka isticali su se čak i slabiji učenici.

U realizovanom istraživanju bili su zastupljeni još i *problemska nastava* i *učenje otkrivanjem*. Tokom tako organizovanih časova učenici ne dobijaju gotova znanja, već ih usvajaju i otkrivaju samostalnim radom i istraživanjem u prirodi. Učenje otkrivanjem čini učenike aktivnim subjektom nastave, oni postaju samostalni u radu i svjesni svojih intelektualnih sposobnosti, lakše primjenjuju znanje u novim situacijama i lakše izvode zaključke (Žderić i Miljanović, 2001).

Sakupljanje, proučavanje i determinacija biljaka na terenu tokom nastavne ekskurzije, predstavljaju tipične primjere učenja otkrivanjem u nastavi biologije. Učenici su usljed ovakvog angažovanja samostalno dolazili do originalnih rješenja, čime su postigli smisljena, upotrebljiva i trajnija znanja, uz povećanje motivacije za nastavu i interesovanja za biološku nauku.

Navedene metodičke postupke aktiviranja učenika treba pažljivo kombinovati i primijeniti u nastavi, imajući u vidu prirodu nastavnih sadržaja. Zato je za realizaciju aktivne nastave neophodna temeljna priprema nastavnika u stručnom i metodičkom smislu. Obavezni sastavni dio takve nastavnikove djelatnosti predstavljaju detaljne pisane pripreme za časove aktivne nastave sa instruktivnim listovima za učenike, u kojima su sadržana precizna uputstva za rad i radni zadaci za učenike, kao i potreban pribor.

### **Primjer pripreme za časove biologije realizovane aktivnom nastavom na biološkoj nastavnoj ekskurziji**

<i>Nastavni predmet:</i>	Biologija
<i>Nastavna tema:</i>	Filogenija, morfologija i sistematika viših biljaka
<i>Nastavna jedinica:</i>	Klasa dikotila, familije: <i>Lamiaceae</i> , <i>Apiaceae</i> , <i>Boraginaceae</i> , <i>Solanaceae</i> , <i>Scrophulariaceae</i> i <i>Asteraceae</i>
<i>Tip časa:</i>	Obrada novog gradiva
<i>Nastavne metode:</i>	Aktivna nastava
<i>Oblik rada:</i>	Grupni oblik rada
<i>Posebne vrste nastave:</i>	Biološka nastavna ekskurzija
<i>Nastavni objekat:</i>	Gradski park, brdo Orlov krš, kabinet za biologiju

#### *Ciljevi časova:*

– Sakupljanje, proučavanje i determinacija biljaka iz familija: *Apiaceae*, *Boraginaceae*, *Solanaceae*, *Lamiaceae*, *Scrophulariaceae* i *Asteraceae*.

– Izrada školskog herbara od biljnog materijala sakupljenog na terenu.

– Razvijanje vještine korišćenja različitih izvora informacija i osposobljavanje za upotrebu ključeva za determinaciju biljaka.

–Razvijanje međusobne saradnje tokom rada, urednosti, preciznosti i tačnosti u radu.

–Povećanje interesovanja i motivacije učenika za rad u prirodi.

–Razvijanje odgovornosti učenika za očuvanje prirodnih bogatstava svoje zemlje.

*Materijal:* udžbenik biologije, ilustrovani praktikumi za determinaciju biljaka, instruktivni listovi za grupe, lupa, pinceta, lopatica, najlon ili papirne kese i cedulje za ispisivanje podataka o sakupljenim biljkama.

*Literatura za učenike:*

–Miljanović, T., Stojanović, S., Žderić, M. (1999): *Botanički praktikum*, Zmaj, Novi Sad

–Mišić, L.J., Lakušić, R. (1990): *Livadske biljke*, IP Svjetlost, Sarajevo

–Tatić, B. (1996): *Biologija za I razred gimnazije i poljoprivredne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

–Šilić, Č. (1990): *Šumske zeljaste biljke*, IP Svjetlost, Sarajevo

*Literatura za nastavnika:*

–Antić, S., Jankov, R., Pešikan, A. (2005): *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje*, Institut za psihologiju, Beograd

–Žderić, M., Miljanović, T. (2001): *Metodika nastave biologije*, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

–Miljanović, T., Žderić, M. (2001): *Didaktičko-metodički primeri iz Metodike nastave biologije*, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

–Tatić, B., Blečić, V. (2002): *Sistematika i filogenija viših biljaka*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

–Tatić, B. (1996): *Biologija za I razred gimnazije i poljoprivredne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

***Tok časova:***

**KORAK 1.** Formiranje grupa i podjela pribora i instruktivnih listova. Grupe je činilo 5–6 učenika.

**KORAK 2.** Provjera pripremljenosti učenika za rad na terenu. Sve grupe treba da posjeduju neophodni pribor za rad na terenu. Učenici treba da su prikladno obučeni i obučeni za terenski rad. Učenici su upoznati sa pravilima ponašanja tokom terenskog rada koja se odnose na: saradnju u grupi, način kretanja, pravilnu upotrebu pribora i materijala, poštovanje vremenskih rokova i komunikaciju sa nastavnikom.

**KORAK 3.** Odlazak na planirani lokalitet i dogovor o radu. Učenici od nastavnika dobijaju instrukcije kako da realizuju postavljene zadatke. Nastavnik

upozorava učenike na moguće opasnosti tokom terenskog rada i podsjeća ih da budu pažljivi i oprezni.

**KORAK 4.** Rad učenika na rješavanju zadataka sa nastavnog listića. Grupe učenika samostalnim radom realizuju dobijene zadatke. Oni su na terenu tražili, proučavali i sakupljali biljke iz različitih familija.

Napomena. Učenicima su na prethodnom času biologije u školi unaprijed podijeljene pisane instrukcije za pravilno sakupljanje biljaka i izradu herbara, kao i prilagođeni ključ za determinaciju biljaka.

**KORAK 5.** Okupljanje učenika nakon završenog rada na terenu, kratko izvještavanje o realizaciji zadataka i povratak sa terena.

**KORAK 6.** Detaljno izvještavanje grupa učenika na času biologije u školi o rezultatima rada na terenu.

### **Instruktivni list za učenike I grupe**

*Radni zadatak: Familija usnatica – Lamiaceae*

*Materijal:* udžbenik biologije za I razred gimnazije, ilustrovani praktikumi za determinaciju biljaka, sveska, olovka, lupa, pinceta, lopatica, najlon kese, cedulje za ispisivanje podataka o biljkama, nastavni (instruktivni) list.

*Uputstvo za rad:*

- Upišite u svesku: datum rada na terenu, naziv i kratak opis lokaliteta.
- Proučite zadatke sa instruktivnog lista i rješavajte ih redom.
- Tokom rada saradujte međusobno.
- U rješavanju postavljenih zadataka budite pažljivi i precizni.
- Za sve nejasnoće tokom rada tražite pomoć nastavnika.
- Ne ometajte ostale grupe u radu.
- Po završetku rada vratite se na zbornu mjesto.

*Zadaci:*

– Osnovne odlike familije Lamiaceae upoznajte na primjeru biljke majčina dušica (*Thymus serpyllum*).

– Pronađite ovu biljku na terenu, uberite cijelu biljku sa korijenom, pažljivo je posmatrajte i uočite u njenoj građi izgled: korijena, stabla, listova i cvasti.

– Izdvojiti jedan cvijet iz cvasti, raščlanite ga, posmatrajte cvjetne djelove pod lupom i uočite: broj i izgled čašičnih listića, dva gornja krunična listića – gornju usnu, tri donja krunična listića – donju usnu, broj prašnika i broj tučkova.

– U familiju *Lamiaceae* spadaju i sljedeće biljke: žalfija (*Salvia officinalis*), vranilova trava ili planinski čaj (*Origanum vulgare*), nana (*Mentha spicata*), mrtva kopriiva (*Lamium maculatum*), puzeća ivica (*Ajuga reptans*) i druge

biljne vrste. Pronađite što više biljaka iz ove familije na terenu, pažljivo ih posmatrajte i proučite.

– Uberite pronađene vrste biljaka iz familije *Lamiaceae* za školski herbar i na svaku biljku stavite cedulju sa osnovnim podacima. Po povratku sa terena ispresujte biljke prema datim uputstvima sa instruktivnog lista.

– Uberite još nekoliko biljaka koje ne pripadaju familiji usnatice. Odredite korišćenjem ilustrovanog praktikuma biljaka i ključa za determinaciju biljaka kojim familijama pripadaju.

– Odgovorite na *pitanja*:

1. Zašto majčina dušica ima izražen miris?

2. Kolika je veličina ove biljke i kakvi su njeni listovi?

3. Koje cvjetne djelove sadrži cvijet majčine dušice?

4. Zašto biljke iz ove familije nazivamo usnatice? Kakva je svrha modificovanog cvijeta usnatice?

5. Koje ste vrste biljaka iz ove familije sakupili?

6. Uporedite posmatrane biljke iz familije usnatice. Po čemu se ove biljke razlikuju u građi svojih cvjetova?

– Pripremite izvještaj o svom radu na terenu.

*Rezultati rada:*

1. Biljke iz familije usnatice imaju žljezdane dlake iz kojih se izlučuju etarska ulja, što ovim biljkama daje specifičan jak miris.

2. Veličina majčine dušice je 20–30 cm, ona je puzeća biljka. Listovi su joj cijeli, na kratkim drškama, elipsasti i sivozelene boje.

3. Cvijet majčine dušice sastoji se od: 5 sraslih čašičnih listića, 5 kruničnih listića – 2 gornja i 3 donja, 4 prašnika i jednog tučka sa 2 oplodna listića.

4. Ove biljke nazivaju se usnatice jer su u njihovom cvijetu listići krunice tako srasli da grade dvije usne: 2 krunična listića grade gornju usnu, a 3 krunična listića donju usnu. Postojanje ovakvog cvijeta sa dvije usne predstavlja adaptaciju koja ima za cilj što bolje oprašivanje cvjetova. Donja usna predstavlja „platformu“ za insekte koji na nju slijeću i hrane se cvjetnim nektarom.

5. Iz familije *Lamiaceae* na terenu smo još upoznali i sakupili za herbar: žalfiju, nanu, mrtvu koprivu i puzeću ivicu.

6. Od sakupljenih biljaka iz familije usnatice različite cvjetove od ostalih ima puzeća ivica jer su njeni krunični listići srasli samo u donju usnu, dok cvijet žalfije ima 2, a ne 4 prašnika.

Zadaci ostalih grupa učenika su se odnosili na upoznavanje odlika i predstavnika familija *Apiaceae*, *Boraginaceae*, *Solanaceae*, *Scrophulariaceae* i *Asteraceae*, a instruktivni listovi su urađeni po istom modelu kao za familiju *Lamiaceae*.

**Zaključak** o sličnostima i razlikama između familija: *Lamiaceae*, *Apiaceae*, *Boraginaceae*, *Solanaceae*, *Scrophulariaceae* i *Asteraceae* izveden

je na času biologije u školi, nakon izlaganja svih grupa o rezultatima njihovog rada na terenu.

### **Organizacija i izvođenje aktivne nastave biologije na nastavnoj ekskurziji**

Da bi se ostvarili ciljevi i zadaci biološke nastavne ekskurzije, neophodna je dobra priprema i nastavnika i učenika, njena dobra organizacija i detaljan plan rada.

*Pripremna faza* obuhvata pripremu nastavnika i učenika za rad i materijalno-tehničku pripremu. Priprema nastavnika podrazumijeva njegovu stručnu i metodičku pripremljenost. Nastavnik mora detaljno proučiti stručne sadržaje šire od zahtjeva programa, a zatim planirati odgovarajuće metodičke postupke za njihovu realizaciju. Prije odlaska na teren sa učenicima nastavnik odlazi na lokalitet na kome će realizovati ekskurziju. Tek nakon toga piše pripremu u kojoj detaljno precizira nastavne aktivnosti i korake za uspješnu realizaciju časova na terenu. Priprema sadrži instruktivne listove za grupe učenika sa zadacima i uputstvom za rad na terenu. Priprema *učenika* obuhvata: formiranja grupa, njihovo upoznavanje sa planom rada, njihovim zadacima i ponašanjem tokom rada. Materijalno-tehnička priprema podrazumijeva obezbjeđivanje potrebnog pribora i materijala za rad.

U *fazi izvođenja* aktivne nastave grupe učenika prema uputstvima sa instruktivnih listova rješavanju na terenu postavljene zadatke. Učenici pronalaze, posmatraju, analiziraju, upoređuju sakupljeni materijal, uočavaju bitne detalje u građi biljaka, traže analogiju, povezuju nova znanja sa prethodnim, izvode zaključke... U radu na terenu učenici samostalno istražuju uz povećanu aktivnost i angažovanje svakog učenika i grupe kao cjeline. Nastavnik na terenu prati rad učenika, a pomaže im, samo ako oni to od njega traže.

Realizacija aktivne nastave/učenja obavezno uključuje kvalitetnu i produktivnu *završnu fazu* rada. U ovom dijelu, poslije završetka rada na terenu, na času biologije u školi grupe detaljno izvještavaju o rezultatima rada na terenu i realizaciji svojih zadataka, analizira se rad svih grupa i izvode zaključci. Tokom ove faze aktivira se što veći broj učenika. Njihovo izlaganje treba da ima logičan slijed, postupnost, preglednost i povezanost sa prethodno naučenim sadržajima. Nastavnikove intervencije tokom izlaganja učenika treba da budu usmjerene ka ostvarivanju postavljenog cilja.

### **Rezultati istraživanja i diskusija**

Testiranjem učenika eksperimentalne i kontrolne grupe zadacima objektivnog tipa na početku istraživanja (inicijalni test), neposredno nakon realizacije predviđenih sadržaja (finalni test) i 90 dana nakon toga (retest), dobijeni su validni pokazatelji istraživanja, izraženi u kvantitetu i kvalitetu znanja učenika E i K grupe. Rezultati istraživanja dati su u Tabeli 1.

*Tabela 1: Prosječna postignuća učenika E i K grupe na inicijalnom testu, finalnom testu i retestu*

Testovi znanja	E grupa ( $\bar{X}$ )	K grupa ( $\bar{X}$ )	$\bar{X}_E - \bar{X}_K$	t vrijednost
Inicijalni test	60,12	60,24	0,12	0,05
Finalni test	67,64	61,31	6,33	2,98
Retest	62,04	52,95	9,09	3,89

Na početku istraživanja učenici E i K grupe su ujednačeni na *inicijalnom testu* znanja iz biologije. Ostvarena razlika između dvije grupe na inicijalnom testu od 0,12 poena u korist K grupe nije statistički značajna ( $t = 0,05$ ). Time je omogućeno dalje istraživanje.

Razlika aritmetičkih sredina u postignuću učenika između učenika E i K grupe na *finalnom testu* iznosila je 6,33 poena u korist E grupe. Ostvarena razlika je statistički značajna, jer je izračunata t vrijednost (2,98) veća od graničnih vrijednosti (1,97 i 2,60) na oba nivoa povjerenja (0,05 i 0,01). Bolji uspjeh učenika E grupe na finalnom testu, u odnosu na učenike K grupe, rezultat je primjene aktivnih modela nastave tokom obrade istih nastavnih sadržaja u E grupi u odnosu na tradicionalnu nastavu u K grupi. Aktivni pristup i veće angažovanje učenika u nastavnom procesu doprinijeli su boljem postignuću učenika E grupe na finalnom testu. Očiglednost nastave, aktivnost učenika, samostalno sticanje znanja, kooperacija tokom realizacije postavljenih zadataka, rad na terenu i korišćenje različitih izvora znanja, rezultirali su većom efikasnošću takve nastave i boljim prosječnim postignućem učenika E grupe na finalnom testu (prosječno postignuće 67,64%), u odnosu na učenike K grupe (prosječno postignuće 61,31%).

Rezultati *retesta* pokazali su veću trajnost i kvalitet usvojenih znanja učenika E grupe u odnosu na učenike K grupe. Ostvarena razlika aritmetičkih sredina između dvije grupe na retestu od 9,09 poena u korist E grupe je statistički značajna na oba nivoa povjerenja ( $t = 3,89$ ). Prosječno postignuće učenika obje grupe na retestu je manje nego na finalnom testu i posljedica je procesa zaboravljanja, jer je retest rađen 90 dana nakon finalnog testa. Međutim, taj proces je mnogo izraženiji kod učenika K grupe, tako da je i razlika u postignuću između učenika E i K grupe na retestu (9,09 poena) veća nego na finalnom testu (6,33 poena). Postignuća učenika E i K grupe na finalnom testu i retestu rezultat su njihove aktivne, odnosno pasivne pozicije tokom realizovanog istraživanja.

Postignuća učenika na finalnom testu i retestu potvrđuju glavnu hipotezu istraživanja ( $H_a$ ), prema kojoj će aktivna nastava povećati ukupne efekte nastavnog rada u E grupi. Istovremeno se odbacuje nulta hipoteza ( $H_0$ ), prema kojoj se neće ostvariti statistički značajna razlika u postignuću učenika E i K grupe na finalnom testu i retestu.

Pozitivne rezultate primjene aktivne nastave tokom realizacije sadržaja iz biologije i ekologije, u svojim istraživanjima dobili su i drugi autori: Radonjić (1994); Miljanović (2001 i 2002); Milivojević i Miljanović (2006); Niklanović i Miljanović (2006); Drakulić i Miljanović (2007)... Njihov zajednički zaključak je da aktivna pozicija učenika uz pravilan odabir adekvatnih nastavnih postupaka, doprinose povećanju efikasnosti nastavnog procesa u odnosu na klasičnu nastavu biologije.

### **Zaključak**

Potreba za stalnim unapređenjem nastavnog rada zahtijeva iznalaženje efikasnijih modela organizacije i realizacije nastave. Nastavni sadržaji iz biologije pogodni su za široku implementaciju aktivnih metodičkih postupaka, kako na časovima u školi tako i onih koji se realizuju van učionice. Takav pristup povećava interesovanja i motivaciju učenika za rad i dovodi do viših postignuća u nastavi.

Realizovano pedagoško istraživanje potvrdilo je vrijednosti primjene modela aktivne nastave biologije u gimnaziji, u odnosu na njenu tradicionalnu realizaciju. Učenici E grupe prihvatili su aktivnu poziciju u nastavi, a njihova motivacija i zainteresovanost za nastavne sadržaje iz biologije bili su na visokom nivou. Bolji rezultati učenika E grupe na finalnom testu i retestu u odnosu na K grupu preporučuju veću zastupljenost aktivne nastave biologije u praksi. Za to je pored odgovarajućih nastavnih sredstava i opreme, potrebna kvalitetna stručna i metodička osposobljenost nastavnika, njihova izražena kreativnost i kombinovanje različitih metodičkih postupaka u nastavnom radu koji treba da budu primjereni raznovrsnosti bioloških sadržaja.

### **Literatura:**

- Antić, S., Jankov, R., Pešikan, A. (2005), *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje*, Institut za psihologiju, Beograd.
- Bakovljević, M. (1982), *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Drakulić, V., Miljanović, T. (2007), Efikasnost laboratorijsko-eksperimentalne metode u realizaciji sadržaja biologije u gimnaziji, *Pedagogija*, br. 4, 627-632.
- Đorđević, J. (1997), *Nastava i učenje u savremenoj školi*, Uciteljski fakultet, Beograd.
- Havelka, N. (2005), *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S., Kijevčanin, S. (1997), *Aktivno učenje*, Institut za psihologiju, Beograd.
- Mandić, P. (1987), *Inovacije u nastavi*, Svjetlost, Sarajevo.
- Milivojević, V., Miljanović, T. (2006), Aktivno učenje ekoloških sadržaja u nastavi biologije u osnovnoj školi, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, 414-422.



- Miljanović, T. (2001), Efikasnost aktivnog učenja biologije u odnosu na tradicionalnu nastavu, *Nastava i vaspitanje*, br. 3-4, 347-356.
- Miljanović, T. (2002), Odnos učenika prema aktivnoj nastavi biologije, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 155-165.
- Miljanović, T., Stojanović, S., Žderić, M. (1999), *Botanički praktikum*, Zmaj, Novi Sad.
- Miljanović, T., Žderić, M. (2001), *Didaktičko-metodički primeri iz Metodike nastave biologije*, PMF, Institut za biologiju, Novi Sad.
- Mišić, L.J., Lakušić, R. (1990), *Livadske biljke*, IP Svjetlost, Sarajevo.
- Miljanović, T. (2003), *Aktivno učenje biologije*, PMF, Novi Sad.
- Niklanović, M., Miljanović, T. (2006), Efikasnost aktivnog učenja ekoloških sadržaja u osnovnoj školi, *Pedagogija*, br. 4, 506-511.
- Popović, Z., Miljanović, T., Županec, V. (2012), Efikasnost aktivnog učenja botaničkih sadržaja u gimnaziji, *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi, zbornik radova*, knjiga 2, 397-409, Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Radonjić, S. (1994), Biološke ekskurzije kao model vaspitno-obrazovnog rada, *doktorska disertacija*, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
- Tatić, B. (1996), *Biologija za I razred gimnazije i poljoprivredne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Tatić, B., Blečić, V. (2002), *Sistematika i filogenija viših biljaka*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Šilić, Č. (1990), *Šumske zeljaste biljke*, IP Svjetlost, Sarajevo.
- Žderić, M., Miljanović, T. (2001), *Metodika nastave biologije*, PMF, Institut za biologiju, Novi Sad.

## ACTIVE TEACHING METHODS USED IN BIOLOGY TEACHING

### **Abstract:**

The task of modern biology teaching is to enable students to acquire knowledge and skills of higher standards quality. That is why their active role in teaching must be ensured. Unfortunately, traditional teaching is predominant method of teaching even plants are studied in the classroom instead of studying them in the country. This work attempts to compare two different models of plants study based on biology curriculum of gymnasium. The sample of this research included 198 students, teaching of botanic contents in experimental € group where active teaching methods was used, while the same teaching contents were taught in the control (K) group. Both test and retest proved active teaching produced much better results than traditional one.

**Key words:** gymnasium, biology teaching, Botany contents, active teaching, traditional teaching

Svetlana ČABARKAPA<sup>1</sup>

**ORGANIZACIJA NARACIJE, PRIPOVIJEDANJE  
I PRIPOVJEDAČ U ROMANU  
UVOD U DRUGI ŽIVOT MIRKA KOVAČA**

*Pripovedač je uvek kolebljiv.*  
(M. Kovač)

**Rezime:**

Narativna struktura romana *Uvod u drugi život* Mirka Kovača predstavlja neobičan i složen model. Promjenom pripovjedača (u prvom, drugom i trećem licu) i pripovjedačke perspektive, Kovač se poput kamere na filmu poigrava različitim uglovima gledanja čime se pripovjedna materija čini još složenijom, očuđava i često zamagljuje. Osnovna pripovjedačka forma „ja” značajno doprinosi unutrašnjoj fokalizaciji i pojačava utisak vjerodostojnosti proživljenog u iskazu. Postmodernističko nastojanje da se čitalac osjeti uključenim u djelo kontinuirano se slijedi u romanu, krećući se od veće ka manjoj odnosno najmanjoj mogućoj distanci. Privid dokumentarističkog ostvaruje se citatnom polifonijom i intertekstualnošću djela koje nastaje u *laboratoriji pisca* na temelju mimetičkog odnosa prema stvarnosti.

**Ključne riječi:** pripovjedač, pripovijedanje, pripovjedačka perspektiva, narativna struktura

**Pripovjedač sa više lica**

Roman *Uvod u drugi život* Mirka Kovača, čiji je pripovjedački model predmet analize u ovom radu, napisan je u duhu postmoderne poetike. Postmodernizam ne označava ni jednostavan i radikalni raskid sa modernizmom, ni pravolinijski kontinuitet – on je zapravo i jedno i drugo, i ni jedno ni drugo. Linda Hačion ga određuje kao „kulturnu inicijativu koju smo, kako se čini,

---

<sup>1</sup> Mr Svetlana Čabarkapa, profesor književnosti i književni kritičar, radi kao samostalni savjetnik i lektor u Ministarstvu prosvjete

odlučili da zovemo postmodernizam“, odnosno „kulturni fenomen koji postoji, izaziva brojne debate i, samim tim, zaslužuje kritičku pažnju“.<sup>2</sup>

Specifičnost pripovijedanja u romanu *Uvod u drugi život* Mirka Kovača čine česte promjene pripovjednog toka iscjepkanog formom dnevnčkih zapisa i putem „prodiranja tuđeg teksta“ u samu pripovjednu maticu koja slijedi dnevnički koncept.

Poigravajući se formom djela, strukturom, kompozicijom, načinom oblikovanja likova i prije svega načinom pripovijedanja Mirko Kovač je s punom literarnom sigurnošću ušao u avanturu postmodernog modela pripovijedanja. U tipičnom postmodernom maniru problematizujući pripovjedača i njegovu funkciju poigrao se rasutom naracijom, promjenom aspekta pripovijedanja na ideološkom, frazeološkom, vremensko-prostornom i psihološkom planu. Dominantan je pripovjedač u prvom licu koji objedinjuje sve pripovjedne tokove i sekvence i oslanja se na proživljeno, iskustveno.

Pozicija pripovjedača u prvom licu kompleksna je i donekle izražena autopoetičkim stavom: „Želeo sam da u pripovedanju primenim onu tehniku koja ne razrađuje sudbine, ne poteže prošlost, da prvo lice ostane na poziciji nemoći, ali sretno što se raspada. *Neka sve bude nepomično*. Čak sam uveren da i ono što prolazi ostaje nepomično u beskrajnom vremenu.“<sup>3</sup>

*Pozicija nemoći* pripovjedačkog „ja“ odnosi se na činjenicu da je opservacija pripovjedača usmjerena na cjelinu pripovjedne zbilje, koja podrazumijeva likove i događaje u kojima nije bio prisutan niti je u njima učestvovao. Zato se povremeno njegova pripovjedačka perspektiva širi i poprima status neke vrste sveznajućeg pripovjedača koji to i jeste i nije.

Pripovjedač je istovremeno i glavni junak romana tako da je osnovna forma pripovijedanja u djelu pripovijedanje u prvom licu jednine sa poznatim efektima: unošenje krajnje ličnog tona, prikazivanje doživljaja iz perspektive lične proživljenosti i emotivne obojenosti, prisnost u kazivanju, ispovjedni ton i *bliskost* pripovjedača sa čitaocem. Nema ni monotonije ni jednostavnosti u činjenici da je romaneskno tkanje obgrljeno i povezano pripovijedanjem u prvom licu jednine jer postmoderni način pripovijedanja primijenjen u romanu oslanja se na simbiotski splet raznorodne pripovjedačke fokalizacije pa su neki segmenti romana dati iz perspektive pripovjedača u prvom licu množine, a promjenom pripovijedanja sa prvog na treće lice postiže se neobičan efekat: prekida se pripovjedačka nit, mijenja tok pripovijedanja i organizacija priče, ugao gledanja na ispričano, pripovjedački ton, i od čitaoca zahtijeva raskid sa priviknutošću na kontinuitet u pripovijedanju klasičnog narativnog modela.

Status pripovjedača u pripovjednom tekstu dodatno se problematizuje budući da pripovjedačko „ja“ često navodi čitaoca na izjednačavanje pisca i

---

<sup>2</sup> Linda Hačion, *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*, Svetovi, Novi Sad, 1996, str. 8.

<sup>3</sup> Mirko Kovač, *Uvod u drugi život*, Svjetlost, Sarajevo, 1990, strana 134.

pripovjedača, što je zavođenje na krivi trag. Pisac i jeste i nije pripovjedačko „ja“. Pisac nije pripovjedač u prvom licu jednine samo zato što pripovjedačko „ja“ liči na kazivanje autora. U književnom djelu nije riječ o intervjuu, niti o ličnim stavovima pisca pa da smijemo jednu pripovjedačku tehniku izjednačavati sa njegovom ličnošću i stavovima.

Na više mjesta u djelu glavni se junak – mladi pisac i pripovjedač određuje prezimenom samog autora i za svoja djela navodi djela pisca Mirka Kovača, čime se čitaocu „daje za pravo“ da izjednači pripovjedača u prvom licu sa autorom. Između pripovjedača u prvom licu i pisca Mirka Kovača postavljen je znak jednakosti na nekoliko mjesta u djelu, čime se „komplikuje” unutrašnja fokalizacija i izgrađuje iluzija jednakosti, podstiče znatiželja čitaoca, njegova uvjerenost u vjerodostojnost kazanog, ispričovijedanog. Tome, takođe, doprinosi i forma dnevnika i dnevničkih zapisa u koje je roman *Uvod u drugi život* „upakovan“.

Pripovjedač ima isto prezime kao pisac; kao svoja navodi djela Mirka Kovača:

„Ne znam koliko te gnjavim ovom svojom zabavom, ti mi inače manje-više zameraš na svemu što sam radio u toku 1968, osim na scenariju *Lisice* sa K. Papićem.“ (str. 123)

Jedan lik u romanu priča glavnom junaku kako je, pobuđen ličnim i neobičnim razlozima, saznao za njega kao uspješnog i dobrog pisca Kovača u čijoj prozi likovi „nestaju”:

„Nisam znao za vas, nikad nisam čuo. Uostalom, da li za vas zna neki mali bankarski činovnik, tako je svejedno. Pa ipak sam se zainteresovao, i pitao Lovrenskog šta mi savjetuje da pročitam. Jer, ako će moje zaručnica, i bez preterivanja, jedina moja ljubav, iščeznuti kao u vašoj prozi, onda, oprostite, ja moram znati kako.“ (str. 245)

Pripovjedačko „ja” ima sveznanje o sebi i od početka do kraja romana razgolićuje se bez srama, bez pardona, samosažaljenja i lažnog morala, bez straha od sablažnjavanja, slijedeći svoju sudbinu pisca koji živi život u punoj dinamičnosti, a onda ga testira, preispituje u vlastitoj „laboratoriji“ pisca u kojoj su istaknute dvije ključne, opsesivne teme što zaokupljaju pripovjedača: književnost i pisanje; ljubav i erotika.

„Smračuje se, studen i magla prodiru u mene. Slaba žarulja u sobi još uvijek ubija. Sve mi deluje poderano. Teške i ružne draperije nekada su gorele po rubovima. Gluhoću nekada naruši šum ventilacionih cevi koje prolaze s vanjske strane tik uz prozor. Tupo buljim prema ruiniranoj stambenoj zgradi koja svojim unutrašnjim balkonima ulazi u moj vidokrug. Očekujem da se tamo nešto dogodi, neki erotski ispad, istrčavanje obnažene žene na balkon, neka snažna drhtavica, jecaj u mraku, ljubavna nesreća - ali ništa od toga, svuda su umrtvuljujuća svetla, život žalosne stambene klinike, mir i usporenost, pokreti žene koja nosi povez oko ćela i renda jabuke. Nigde ništa za mene, ni iz susednih

hotelskih soba, ni sa sprata niže. Ispariti u noć - jedino je rešenje. Pakujem rublje, brijaći pribor, nešto knjiga. I malu *Royal* pisaću mašinu. Voziću nekud prema Sloveniji, do nekog motela. Što dalje, što dalje.“ (str. 348)

Pripovjedač u prvom licu, istovremeno i glavni junak djela, introvertno fokusiran naizmjenu napušta „uzdržano“ pripovijedanje sa jasnom distancom prema čitaocu i prelazi na prisniji odnos i obraćanje kojim se distanca veoma smanjuje ili gotovo briše. Pripovijedajući iz pozicije čas introvertnog čas ekstravertnog pripovjedača, približavajući čitaoca sebi, odnosno pomjerajući granicu prema čitaocu dalje od sebe, pripovjedač doprinosi promjeni dinamike i pulsiranja pripovjedačkog toka i raznolikosti ugla pripovijedanja.

Prednosti pripovijedanja u prvom licu - utisak čitaoca da „vidi“ dušu pripovjedača, da mu se on otkriva i povjerava Kovač iscrpljuje do krajnjih granica u romanu podstičući iluziju čitaočeve uključenosti u narativnu zbilju.

„Da ne pomislite kako jutros nasabajle mislim o smrtnom čoveku. Ne, to nikako. Osećao sam potrebu za nekom činjenicom, osećao sam nedostatak stvarnosti. Sad mi je lakše.“ (str. 71)

Psihološka tačka gledišta oblikuje se upotrebom izraza karakterističnih za pripovijedanje koje podrazumijeva prisutnost slušalaca: *da ne duljim, uzgred ću, koliko je to dopušteno, izgovoriti poneku* čime se podstiče iluzija bliskosti sa onima kojima pripovijeda (kao da se upravo nalaze pred njim i slušaju ga, a on cijeni njihovo vrijeme i pažnju).

„Bio je to Mihail Došen; o njemu želim da pišem, ali nikako ne uspevam, jer mnoge pojedinosti ostavljam po strani, obazrivost me sprečava da ispišem jednu čudesnu biografiju koja bi se, hteo ili ne, pretvorila u pripovest, stoga se, ograničen i suspregnut, zadržavam samo na našem susretu leta 1971. godine, a uzgred ću, koliko je to dopušteno, izgovoriti poneku (podvukla S. Čabarkapa) i o njegovom životu.

S Mihailom sam se susreo, da ne pišem kako i gde (podvukla S. Čabarkapa), u nekom svom stanju klonuća i bezvoljnosti.“ (str. 189)

Pripovjedač se zna obratiti čitaocu kao da ga poznaje lično, naglašavajući duhovnu bliskost između sebe i njega, uključujući ga u svijet narativnog kao njegov prirodni dio. Povjeravajući mu se, istovremeno čitaocu pomaže da se lakše kreće kroz moguće lavirinte ispripišijanog, brišući gotovo potpuno distancu između sebe i čitalaca, kao da se gledaju oči u oči. U obraćanju čitaocima sa „vi“, pripovijedanje određeno psihološkom tačkom gledišta dobija ton potpune prisnosti, iskrenosti, neposrednosti i vjerodostojnosti:

„Neću o njoj pripovedati, mada biste i vi s pažnjom pratili njene uzbudljive i odista neobične priče. Kao pripovedač susprežem se i ograničavam samo na ono zbog čega se uvek u avionu nje prisetim. Žurim da stignem do priče o ocu, jer je on povod ovoj pripovesti, a Dora Remebot je samo uvod. Vi sad shvatate da sam sebi dao ulogu ozbiljnog pripovedača, živimo u haotičnom vremenu, od

nas se stalno očekuje da ležemo jaja istine koja će nam politički dripći razbijati o glavu. Što se ja udaljavam? Zar se istovremeno ne udaljavam od bližnjih, od prijatelja, od sveta, konačno i od svoje izgubljene vizije. Osećam se kao smlavljen čovek a vi to ne morate prihvatiti.“ (str. 320)

(Ovakav manir bi se mogao nazvati postmodernim mada literatura zna za komunikaciju pisca i čitaoca i mnogo ranije nego što je relaciju autor-djelo-čitalac naučno objasnio Hans Robert Jaus u djelu „Estetika recepcije“<sup>4</sup>.)

Oblici krnjeg perfekta u funkciji su ubrzanog ritma pripovijedanja o onome na čemu pripovjedač kao da ne želi da se zadržava, a opet neće ni da ga izostavi:

„Probudio se kasno u zagrljaju jutra. Odvratnost prema razbacanim stvarima. Veće dugo trajalo.“ (str. 71)

Perspektiva pripovjedačkog „ja“ ima prirodne opažajno-saznajne ograničenosti u pripovijedanju o događajnoj sferi izvan sebe i svog bića.

„Sinjora Peliconi mislim da se jedva setila ko je Andrea Musići, a na mene nije ni obratila pažnju. I Pazolini je na nas gledao mrzovoljno kao da smo im poremetili zajednički obred ili neku osobnu posvećenost.“ (str. 178)

Optika pripovjedača u prvom licu čvrsto drži na okupu rasutu naraciju, neodređene prostore, sjećanja, mnoštvo likova, ukupni kompozicioni sklop romana koji djeluje kao album neobično i bez reda naslaganih slika. Ipak to nije haos, već postmoderni sklad mozaičke strukture.

### **Promjena aspekta pripovijedanja i trik prelaska u pripovijedanju sa prvog lica na treće**

Prelazak sa pripovijedanja u prvom licu na pripovijedanje u trećem licu, kao i prelazak na drugo lice i slične promjene pripovjedačkog fokusiranja i poigravanja sa tehnikama pripovijedanja, koje se može uporediti sa uglom gledanja, odnosno snimanja kod kamere na filmu, postmoderni je manir naracije koji sriječemo u romanu koji je predmet naše analize.

Promjenu aspekta pripovijedanja nalazimo u okviru različitih narativnih cjelina, odnosno fragmenata cjeline, što djeluje efektno i pomalo začuđujuće. Budući da je roman komponovan kao dnevnik u okviru koga je segmentiranost određena formama pripovijetke i pjesme, poema, zapisa, crtica, eseja, pisama, dijaloga, citata i slično, promjena aspekta pripovijedanja ne djeluje neskladno niti previše iznenađujuće u različitim narativnim ili poetskim cjelinama, dok je takva promjena u okviru istog pripovjednog segmenta teksta zaista efektna i iznenađujuća.

Neobični nevezani pripovijedni segment (koji se sastoji od dvije veoma kratke pripovjedne cjeline) naslovljen *Obraćanje* sadrži dva tipa pripovjedača – u trećem i u prvom licu.

<sup>4</sup> Hans Robert Jaus, *Estetika recepcije*, Nolit, 1978.

„Dok je preuređivao staru fotelju, izvukao je iz morske trave sedefni krst. Od tada se na njegovim slikama javljaju religiozni motivi, doduše, kao nerazrađen i sirov materijal, manje-više skamenjeni oblici hrišćanstva, a nikako duh i živi pokret. Mora se znati da je stupanj konvertita mnogo prefinjeniji i ne podstiče ga vanjski slučaj, pa čak ni ljudska odluka. To je obasjanje odavna rešeno na skupu apsolutnih predvodnika, a munjevito ostvareno. To je slika čoveka pogođenog transcendentnom varnicom.“ (str. 13)

Drugi dio priče (zapravo potpuno druga pripovjedna cjelina) dat je kroz pripovijedanje u prvom licu i u ispovijednom tonu:

„Gde sam? Stalno letim. Uputio dva telegrama i shvatio svoj očajni položaj. (...)

Popodne: sunce je u sobi odvratno kao spljeskana žaba. Čitam Razgovore karmelićanki Žorža Bernanosa dok Ibrišima u prozirnoj košulji hoda kroz sobu i odlazi na balkon. (...)

Ibrišima se vraća sa balkona. Opažam: prozirna košulja na njoj, to je moja venecijanska košulja, doseže joj do sredine butina.“ (str. 14)

Prvi i drugi dio priče tematski potpuno različiti i nepovezani, različiti su i po načinu pripovijedanja. Ipak čine cjelinu, pisac im je dao da čine cjelinu odvojivši ih samo preredom i novim pasusom i povezavši ih istim naslovom – simboličnoga značenja. Postoji i prelaz između njih, nešto kao fina veza i blagi prelazak sa jednog tipa pripovijedanja na drugi – jedno sjećanje gotovo obezličeno kad je tip pripovjedača u pitanju. Ne kaže se: sjećam se, niti sjećao se (glagolskim formama, dakle) već se jednostavno slika iz sjećanja određuje imenicom *sećanje*:

„(Sećanje na tapetara, pok. g. Balaša; imao je običaj da morsku travu naziva „đavolova vlasulja“ ili „kosa kopileta“. To je zapisano na poledini tek uramljenog crteža.)“ (str. 14)

Kako isti događaj može biti naizmjenično ispričovijedan iz pozicije pripovjedača u prvom i pripovjedača u trećem licu vidimo u sljedećem primjeru:

„Događaj se zbio u nedelju“, reče kurva (podvukla S. Čabarkapa), „u gradskom parku. Sedela sam na klupi i čitala jednu knjigu o vaspitanju. Na klupu koja je udaljena od moje došli su roditelji sa detetom. Ono je otrčalo da se igra na klupi do njihove. Tamo podalje sedela su dva vojnika; češljali su se. I odjednom: dete je palo s klupe i razbilo prednje zube. Obliveno krvlju počelo je da plače. Dete je prišlo roditeljima i uperilo prst u mene (podvukla S. Čabarkapa):

„Ova me kurva gurnula, ona je polomila moje zube.“

Roditelji su prišli do moje klupe, otac je vikao:

„Kako te nije stid, gurnula si naše dete, htela si ga ubiti!“

„Molim vas“, rekla sam (podvukla S. Čabarkapa), ja sam ovde čitala jednu knjigu o vaspitanju, ja nisam mogla ispružiti ruke nekih dvadesetak metara i gurnuti vaše dete!“ (str. 298)

Pripovjedački fokus mijenja se i transformiše zbunjujućom ritmom u svega nekoliko rečenica: pripovijedanje u drugom licu kao ram uobličava pripovjednu reminiscenciju koja rekonstruiše narativno „ja” čija se perspektiva neočekivano širi do sveznajuće koju sadrži rečenica u zagradi pa se stiče utisak da ograničeno znanje pripovjedačkog „ja” dopunjava narativni glas iza njega, poput nekog svevidećeg oka.

„Što povezuješ to crno pseto pred apotekom sa našim grehovima? Sećaš li se Androvića kad je rekao:

„Ima li gadnijeg trenutka od pomaljanja ljigave glave novorođenčeta?”

Iz Androvićevih golemih razjapljenih usta oteže se: aaaaa! Posmatra ga majstor Aurelije Zaninović. (...) Andrović viče: aaaaa jer se u njegovom dvorištu, na suncu, raspada crkotina neke domaće životinje. On ne viče stoga što je shvatio beskonačno, što sam odlazi putničkom stazom prema isklesanom kamenom postolju.

Rođako Tina, sećaš li se kad sam dobio prvu upalu pluća da sam buncao: „Gori pas!” (str. 19)

### **Ekspresivnost pripovijedanja u drugom licu**

Pripovijedanje u drugom licu, zgodno za epistolarne forme, našlo je svoje mjesto u romanu *Uvod u drugi život* u kome se ova tehnika primjenjuje na dva načina: dosljedno u epistolarnim cjelinama – pismima koje glavni junak piše svojim prijateljima i oni njemu i u nekim pripovjednim cjelinama kombinovana sa pripovjedanjem u prvom licu, čime se ostvaruje aktivni dijalog iz koga vaskrsava impuls retoričko-filozofske obojenosti, kao u segmentu *U znaku demijurga, rođako Tina* gdje su kombinovani narativni glasovi smješteni u reminiscentni okvir.

„Otkrio sam jedan stari rukopis, pripada onom zagonetnom stanaru iz letnje izbe Antuna Meštrevića. Sećaš li se, rođako Tina, kad smo ga videli u staničnom bifeu, bio je leđima okrenut peronu, tek podšišan, gojaznog vrata, sa dva nabora od kojih je jedan do maločas bio pod kosom, a sada beo, dok je drugi bio preplanuo od sunca. (...)

I pre nego dovršim sudbinu graditelja, budući da si otišla iz L. kad se u staničnoj zgradi, tadašnjoj Kuzminoj kancelariji, zbio događaj čija je sadržina dosad preinačena najmanje dvedesetak puta, doneću ti ponešto od tog pronađenog rukopisa, ponegde sa mojim smelim upadicama, možda baš onim redom kako si me ti podučavala, rođako Tina.“ (str. 110, 111)

Korišćenje tehnike pripovijedanja u drugom licu problematizovano je stoga što se narativno „ti” u pismima koje glavni junak piše svojim prijateljima razlikuje od narativnog „ti” u pismima upućenih njemu, čime se u narativnoj situaciju obrnutoj od prethodne vrši indirektna karakterizacija njegovog lika.

*Potresla me beda u kojoj umire tvoja rođaka. Nisi to morao da mi prikazuješ. Pa i pored toga neću se složiti s tobom da će komunizam postati*



*privilegija imućnih. Najlakše je biti duhovit obrćući stvari. I upravo kad sam se spremao na put čitao sam u KN od 17. februara ove godine tvoj tekst naslovljen kao Pismo prijatelju. Odmah da ti kažem da mi se ne dopada, ne samo zbog preterane upotrebe prideva već mi je u osnovi lažan čak kad bih znao kome je namijenjen. Poznajem literarne mistifikacije, ali i tu postoje neka pravila, ne sme barem predmet mistifikovanja biti pogrešan.* (str. 119)

Ima u romanu još jedna specifična upotreba pripovjedačkog „ti“ koje se odnosi na univerzalnost spoznajno-filozofskog svijeta odnosno poruka, a ne na konkretizovanost i direktnost obraćanja. Takav se model nalazi na samoj prološkoj i epiloškoj granici.

„Da poslušam sv. Jovana Levstvičara kad savetuje da na početku svake godine pomisliš da je to tvoja poslednja godina života, jer ćeš tako urediti mnoge svoje nesavršenosti.“ (str. 389)

### **Perspektive pripovijedanja u trećem licu**

Pripovijedanje u trećem licu kao klasična forma pripovijedanja u kojoj perspektiva može biti sveznajuća ili ograničena zastupljena je u romanu samo u nekim fragmentima pripovjednih cjelina. Ograničena perspektiva iskriči u romanu uokvirena perspektivom narativnog „ja“ koje pokatkad „ispusti“ naraciju i prepusti je, izokrećući je tako, ovom narativnom glasu.

U pripovjednoj cjelini *Zaverenici* narativna zbilja prikazana je iz perspektive narativnog „ja“ na samom početku i na kraju. Narativno jezgro pripovijedanja prepušteno je sveznajućem pripovjedaču čija je perspektiva na čudan način isprepletana sa još jednim narativnim glasom u formi prvog lica jednine koji se prepisuje liku iz pripovjedne zbilje.

„Čim je ušao u svoju sobu izuo se. Rekao mi je da je operisan od bruha, rana još nije zarasla.

Kad hoda blatnjavom periferijom zavrće nogavice. U najlon kesi nosi ostatke jela i izručuje ih pred pse. Prolazi iza Gradske bolnice negde u predvečernjim satima. Obuzima ga zebnja i strah od rastočenog starog bagrema koji škripi nad krovom; njegov je dom udžerica i svaki izdatak za popravku za njega je velik. Često pred ogledalom čupa vlasi, pretura stare fotografije, pronalazi roditelje; nasledio je očev apetit i majčinu mršavost. Lovi svoje misli dok lutaju prema ženi koja živi sa oduzetim mužem. Ona se žali na svoju sudbinu, poriče Boga, jer da ga ima nju bi poštedeo patnji. Približio se toj ženici, ona je našla utehu u njemu, a on u njoj ljubavnicu. I svaki put se ponavlja ista slika: čeka je go u postelji, a na stolu su dvije rakijice na tacni. Ona se svlači i pažljivo slaže rublje na naslon stolice.

„Šta da radim ako neko pokuca na moja vrata?“, upita.

„Ne otvaraj“, rekoh.

„I ja sam to mislila“, reče.“ (str. 162)

Pripovjedačka perspektiva trećeg lica uvijek je uokvirena perspektivom narativnog "ja", što je najmarkantnije istaknuto u pripovjednom segmentu *Nebeski zaručnici* u kome pripovjedač u prvom licu dopušta svom posjetiocu da pročita svoju priču, čime se ostvaruje ne samo promjena pripovjedača već i načina pripovijedanja budući da je priča o kojoj je riječ ispričovijedanja u trećem licu sa sveznajućom perspektivom koja se tek u posljednjoj rečenici ograničava.

„Sada je red da predočim šta mi je pročitao. Evo teksta:

*Beše to golema pustinja, dan hoda od grada Mekidota. Jedno sela južno od Aselmona zvaše se Rafidin. I to selo imaše kedrovog drveća i vode i nabreklih skakavaca koji se raspadahu na prevelikoj vrućini, a iz njih izviraše smrdljivo-žučkasta tečnost.“*

Rasuta, fragmentarna i iscjepkana naracija kao narativni model djela podesna je za različite perspektive i načine pripovijedanja čije mogućnosti Mirko Kovač iskorišćava na poseban način. Promjenom tipa pripovjedača, kao i promjenom aspekta pripovijedanja, Mirko Kovač postiže da je pažnja čitaoca uvijek potpuna, da biva iznenađen ovakvim pripovijednim postupkom i da sve to skupa čini zanimljiv mozaik priče i pripovijedanja. Nema monotonije, ima dinamičnosti i pulsiranja pripovjednog toka, koji po fabularnoj niti i nije buran, pa se upravo zanimljivošću pripovijedanja i pripovjednog toka postiže efekat promjenljivosti, dinamike i začudnosti. (Zbog svega ovoga možemo reći da narativna tehnika djela podsjeća na pačvork tehniku u izradi tekstila kojom se spajanjem djelića tkanina različitih boja, dezena i tekstura stvara nova tkanina.)

U fino tkanje romanesknog pripovijedanja ugrađena je sentencioznost iskaza odnosno lirski intonirani segmenti koji se čitaju i doživljavaju kao gnomski. Pravi su biseri poetske intoniranosti, jezgrovitosti i emotivno-misaonog naboja:

„Onaj koji zna voleti izvor je dobra.“ (str. 331)

„U okrilju prirode čovjek shvata da nema dobra, postoji samo zlo, a dobro je težnja koju smo definisali kao Boga...“ (str. 101)

„Ako čovjek u svom poslu ne teži da bude prvi onda neka ga se ne laća.“ (str. 106)

„Ne može ništa da skrši i slomi tako naglo kao što može ljubav...“ (str. 190)

„...pesnici i bogovi jedino mogu pravedno spoznati ljubavno pijanstvo...“ (str. 190)

„Nešto što je lepo postavljeno uvek ti se različito pokazuje.“ (str. 338)

„Vreme nije uređeno i definisano, ono je mistično.“ (str. 139)

„Priateljstva su nepostojane i čudljive stvari, teško se pletu a lako raspadaju.“ (str. 120)

„Knjige su živa bića jer im se raduješ, jer ih želiš posedovati.“ (str. 343)

„Poezija je čarolija koja nam pomaže da se odupremo uvredama.“ (str. 85)

### Opšta literatura:

- Bahtin, Mihail: *O romanu*, Nolit, Beograd, 1989.
- Beker, Miroslav: *Tekst/Intertekst*, U *Intertekstualnost@intermedijalnost*, Zavod za znanost o književnosti, Zagreb, 1988.
- Ćurčinov, Koljević, Kovač, Kulenović, Lešić, Petković: *Moderna tumačenja književnosti*, Svjetlost, Sarajevo, 1981.
- Hačion, Linda: *Poetika postmodernizma*, Svetovi, Novi Sad, 1996.
- Homer: *Ilijada*, Biblioteka za djecu i škole, Daily Press, Podgorica, 2005.
- Jaus, Hans Robert: *Estetika recepcije*, Nolit, 1978.
- Jerkov, Aleksandar: *Nova tekstualnost*, Unireks, Nikšić, 1992.
- Kojen, Leon: *Metafore, figure i značenja*, Prosveta, Beograd, 1986.
- Lotman, Jurij: *Struktura umetničkog teksta*, Nolit, Beograd, 1976.
- Lotman, Jurij: *Semiosfera*, Svetovi, Novi Sad, 2004.
- Ševalije, Žan i Gerbran, Alen: *Rječnik simbola*, Stilos, Kiša, Novi Sad, 2004.
- Šimić, A. B.: *Teški zrak*, Biblioteka Zlatna kolajna, Školska knjiga, Zagreb, 2012.
- Škreb, Zdenko, Stamać, Ante: *Uvod u književnost*, Zagreb, Globus, 1986.
- Štancel, Franc: *Tipične forme romana*, Novi Sad, 1987.
- Velek, Rene i Voren, Ostin: *Teorija književnosti*, Nolit, Beograd, 1998.
- Marčetić, Andrijana: *Figure pripovedanja*, Narodna knjiga, Beograd, 2003.
- Milosavljević, Petar: *Teorija književnosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1997.
- Najal, Lusi: *Postmodernistička teorija književnosti*, Svetovi, Novi Sad, 1999.
- Oraić Tolić, Dubravka: *Teorija citatnosti*, Grafički zavod Hrvatske, Zagreb, 1990.
- *Rječnik književnih termina*, Nolit, Beograd, 1985.
- Solar, Milivoj: *Teorija proze*, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb, 1989.
- Solar, Milivoj: *Ideja i priča*, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb, 2004.
- Škreb, Zdenko, Stamać, Ante: *Uvod u književnost*, Zagreb, Globus, 1986.
- Tomaševski, Boris: *Teorija književnosti. Tematika*, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb, 1998.
- Uspenski, Boris: *Poetika kompozicije. Semiotika ikone*, Nolit, Beograd, 1979.
- Velek, Rene i Voren, Ostin: *Teorija književnosti*, Nolit, Beograd, 1998.
- Ženet, Žerar: *Figure*, Nolit, Novi Sad, 1986.
- Ženet, Žerar: *Figure V*, Svetovi, Novi Sad, 2002.

### **Posebna literatura:**

- Bečanović, Tatjana: *Postmoderna strategija prikazivanja stvarnosti u Kovačevom romanu Vrata od utrobe*, u knjizi *Naratološki i poetički ogledi*, CID, Podgorica, 2009.
- Jerkov, Aleksandar: *Nova tekstualnost, ogledi o srpskoj prozi postmodernog doba*, Unireks, Podgorica 1992.
- Kordić, Radoman: *Mit o čudesnom detetu – proza Mirka Kovača*, u knjizi *Tumačenje književnog djela*, Dečje novine, Gornji Milanovac, 1988.
- Pantić, Mihajlo: *Aleksandrijski sindrom*, Prosveta, Beograd, 1987.
- Vukčević, Lidija: *Zavičajno kao kosmopolitsko u prozi M. Kovača*, Zbornik radova *Savremena crnogorska književnost*, Nikšić, 2006.
- Zelinski, Boguslav (Univerzitet Adam Mickijevicz Poznanj): *Luča duše Mirka Kovača. Književnost između etike i estetike*, Riječ, Časopis za nauku o jeziku i književnost, Nova serija, Nikšić, 2010.

## **ORGANISATION, NARRATION AND NARRATOR IN THE MIRKO KOVAČ'S NOVEL *THE INTRODUCTION TO OTHER LIFE***

### **Abstract:**

Narrative structure of the novel *The Introduction to Other Life* by Mirko Kovač is very unusual and complex model. By changing the narrator (in the first person singular, second and third) and narrative perspective Kovač, like a film camera, plays with different viewing angles, which adds to the complexity, strangeness and blurredness of the narrative material. „I“ as the basic narrative form significantly contributes to internal focalization, increasing the impression of credibility of the experiences narrated. The postmodernist effort to allow the reader to feel involved in the work is continually followed throughout the novel, ranging from bigger to smaller, or the least possible distance. The illusion of a documentary work is achieved by citational polyphony and intertextuality of the work that occurs in *the writer's laboratory* on the bases of the mimetic relationship towards reality.

**Key words:** narrator, narrating, narrative perspective, narrative structure



Lazo LEKOVIĆ<sup>1</sup>

## KOMBINATORNI ZADACI U OSNOVNOJ ŠKOLI

### Rezime:

U svakodnevnom životu česte su situacije koje zahtijevaju da se odredi broj svih mogućih rasporeda ljudi, predmeta, cifara, simbola i slično, ili broj načina na koje se može izvršiti neki postupak (radnja). Prevedeno na matematički jezik riječ je o zadacima prebrojavanja, izbora i rasporeda elemenata nekog konačnog skupa u skladu sa zadatim pravilima i ograničenjima. Rješavanjem takvih zadataka doprinosimo da se kod učenika formiraju i razvijaju osobine kao što su dosljednost, fleksibilnost, selektivnost i slično. Kombinatorni zadaci mogu se iskoristiti kao sredstvo usvajanja programskih sadržaja o skupu prirodnih brojeva ne opterećujući pri tome učenike novim informacijama. I pored toga u aktuelnim matematičkim udžbenicima za redovnu nastavu gotovo da i nema kombinatornih zadataka. Stoga postoji potreba za širim izborom takvih zadataka koji mogu biti uključeni u redovnu nastavu matematike u osnovnoj školi. U radu se razmatraju kombinatorni zadaci koji su svojim sadržajem i načinom rješavanja prilagođeni učenicima V–VII razreda.

**Cljučne riječi:** kombinatorni zadaci, tabele, stablo mogućih varijanti, pravilo proizvoda, pravilo zbira, pravilo jednakosti

Prve kombinatorne zadatke učenici rješavaju nabranjanjem svih mogućih varijanti. U početku je to nabranjanje haotično, ali vremenom uz pomoć nastavnika, ono mora dobiti sistematsku formu. Navedimo nekoliko primjera.

---

**Primjer 1.** Koji trocifreni brojevi se mogu zapisati pomoću cifara 7, 8 i 9 (cifre se ne mogu ponavljati)?

**Rješenje:** Tražene brojeve zapišimo u niz od najmanjeg do najvećeg:  
789, 798, 879, 897, 978, 987.

---

<sup>1</sup> Lazo Leković, odgovorni urednik za opšte obrazovanje u Zavodu za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

---

**Primjer 2.** Koji dvocifreni brojevi se mogu zapisati pomoću cifara 7, 8 i 9 (cifre se mogu ponavljati)?

**Rješenje:** Na prvom mjestu može stajati bilo koja od cifara 7, 8 ili 9. U svakom od tih slučajeva na drugom mjestu takođe može stajati bilo koja od cifara 7, 8 ili 9. Na taj način se dobija 9 brojeva koji zadovoljavaju uslove zadatka:

77, 87, 97  
78, 88, 98,  
79, 89, 99.

---

**Primjer 3.** U trci na 50 m učestvovali su učenici Goran, Mirko i Vlatko i postigli različita vremena. Napisati sve moguće varijante njihovih plasmana u trci.

**Rješenje:** Učenike ćemo označiti početnim slovom njihovih imena. Tako na primjer zapis GMV označava da je na cilj prvi stigao Goran, drugi Mirko, a treći Vlatko. Sada se mogu zapisati sve moguće varijante ostvarenih plasmana u trci:

GMV, GVM, MGV, MVG, VGM, VMG.

---

**Primjer 4.** Koliko se dvocifrenih brojeva može zapisati pomoću cifara 1, 2, 3, 4, 5 i 6 tako da je prva cifra manja od druge? Koji su to brojevi?

**Rješenje:** Traženi brojevi su  
12, 13, 14, 15, 16,  
23, 24, 25, 26,  
34, 35, 36,  
45, 46,  
56.

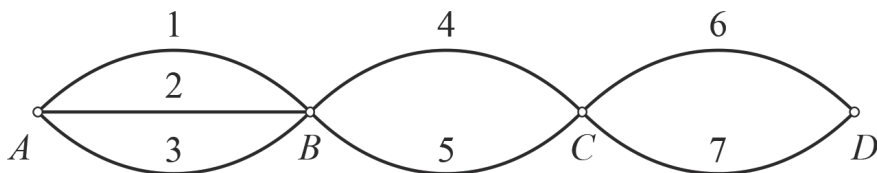
Prvo smo zapisali brojeve čije je prva cifra 1. Druga cifra tih brojeva može biti bilo koja od cifara 2, 3, 4, 5 i 6. Zatim smo zapisali brojeve čija je prva cifra 2. Na isti način smo postupili s brojevima čije su prve cifre 3, 4 i 5. Iz zapisa se vidi da traženih brojeva ima  $1 + 2 + 3 + 4 + 5 = 15$ .

---

**Primjer 5.** Iz grada  $A$  u grad  $B$  vode 3 puta, iz grada  $B$  u grad  $C$  vode 2 puta, a iz grada  $C$  u grad  $D$  takođe vode 2 puta. Iz grada  $A$  u grad  $C$  može se stići samo preko grada  $B$ , a iz grada  $A$  u grad  $D$  samo preko gradova  $B$  i  $C$ .

- Na koliko načina se iz grada  $A$  može stići do grada  $C$ ?
- Na koliko načina se iz grada  $A$  može stići do grada  $D$ ?

**Rješenje:** Veza između gradova  $A$ ,  $B$ ,  $C$  i  $D$  prikazana je na slici 1.  
Slika 1



a) Putevi između gradova  $A$  i  $B$  označeni su ciframa 1, 2 i 3, putevi između  $B$  i  $C$  ciframa 4 i 5, a putevi između  $C$  i  $D$  ciframa 6 i 7. Putevi između  $A$  i  $C$  su 14, 15, 24, 25, 34 i 35. Tih puteva ima  $3 \cdot 2 = 6$ , tj. broj puteva između  $A$  i  $C$  jednak je proizvodu broja puteva između  $A$  i  $B$  i broja puteva  $B$  i  $C$ .

b) Putevi između  $A$  i  $D$  su nastavak puteva između  $A$  i  $C$ . To su putevi 146, 147, 156, 157, 246, 247, 256, 257, 346, 347, 356 i 357. Tih puteva ima  $3 \cdot 2 \cdot 2 = 12$ , tj. broj puteva između  $A$  i  $D$  jednak je proizvodu broja puteva između  $A$  i  $B$ , broja puteva između  $B$  i  $C$  i broja puteva  $C$  i  $D$ .

### Tabele

Iskustvo stečeno rješavanjem zadataka putem nabiranja svih varijanti omogućava prelaz na racionalnije postupke nabiranja. Tu prije svega imamo u vidu korišćenje tabela i jednostavnih grafičkih prikaza.

**Primjer 6.** Koliko se dvocifrenih neparnih brojeva može zapisati pomoću cifara 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 i 9 (cifre se mogu ponavljati)? Koji su to brojevi?

**Rješenje:** Prva cifra traženih brojeva može biti bilo koja od cifara 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 i 9. Kako se traže neparni dvocifreni brojevi druga cifra može biti bilo koja od cifara 1, 3, 5, 7 i 9.

Traženi brojevi su dati u sljedećoj tabeli:

	1	3	7	9
1	11	13	17	19
3	31	33	37	39
4	41	43	47	49
6	61	63	67	69
7	71	73	77	79
8	81	83	87	89
9	91	93	97	99

Dakle pomoću cifara 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 i 9 može se zapisati 28 neparnih dvocifrenih brojeva.

**Primjer 7.** Kandidati za dežurne učenike su djevojčice Una, Sandra i Vesna i dječaci Goran, Mirko, Aco i Boško. Na koliko načina se može odabrati par dežurnih učenika dječak – djevojčica? Navesti sve moguće parove.

**Rješenje:** Parovi koji mogu biti određeni za dežurne učenike dati su u tabeli.

	Una	Sandra	Vesna
Goran	Goran – Una	Goran – Sandra	Goran – Vesna
Mirko	Mirko – Una	Mirko – Sandra	Mirko – Vesna
Aco	Aco – Una	Aco – Sandra	Aco – Vesna
Boško	Boško – Una	Boško – Sandra	Boško – Vesna



Tabela pokazuje da se može napraviti 12 parova dežurnih učenika tako da svaki par čine dječak – djevojčica.

**Primjer 8.** Na jednoj proslavi došlo je do susreta 5 starih prijatelja Aca, Boška, Vlatka, Gorana i Mirka koji su se međusobno rukovali. Koliko je ukupno bilo rukovanja?

**Rješenje:** Skup svih rukovanja možemo shvatiti kao skup svih parova koje čine imena prijatelja. Tako na primjer par VB (Vlatko–Boško) označava da su se Vlatko i Boško prilikom susreta rukovali. Jasno da ćemo pri tome parove VB (Vlatko–Boško) i BV (Boško–Vlatko) računati kao jedno rukovanje. Osim toga nećemo razmatrati parove s istim imenima jer se niko od prijatelja nije rukovao sa samim sobom. Imajući to u vidu možemo napraviti tabelu koja će jasno pokazati koliko je ukupno bilo rukovanja. Ta tabela izgleda ovako:

	A	B	V	G	M
A		AB	AV	AG	AM
B			BV	BG	BM
V				VG	VM
G					GM
M					

Slijedi da je rukovanja ukupno bilo  $1 + 2 + 3 + 4 = 10$ .

**Primjer 9.** Prazna mjesta u zapisu  $4 \square 4 \square 4$  treba popuniti sa bilo koja 2 od 4 znaka aritmetičkih operacija „+“, „-“, „:“ i „·“. Na koliko načina je to moguće uraditi? Koliko među izrazima koji se dobiju na taj način ima onih čija je vrijednost jednaka 4?

**Rješenje:** Prvo ćemo formirati tabelu koja će nam pokazati na koliko načina se prazna polja mogu popuniti znacima aritmetičkih operacija.

	+	-	:	·
+	+, +	+, -	+, :	+, ·
-	-, +	-, -	-, :	-, ·
:	:, +	:, -	:, :	:, ·
·	·, +	·, -	·, :	·, ·

Tabela pokazuje da se prazna polja u zapisu  $4 \square 4 \square 4$  mogu popuniti na 16 načina. Sada formirajmo tabelu izraza koji se dobijaju kada se prazna polja u tom zapisu popune znacima aritmetičkih operacija na sve moguće načine.

Tabela o kojoj je riječ izgleda ovako:

$4 + 4 + 4$	$4 + 4 - 4$	$4 + 4 : 4$	$4 + 4 \cdot 4$
$4 - 4 + 4$	$4 - 4 - 4$	$4 - 4 : 4$	$4 - 4 \cdot 4$
$4 : 4 + 4$	$4 : 4 - 4$	$4 : 4 : 4$	$4 : 4 \cdot 4$
$4 \cdot 4 + 4$	$4 \cdot 4 - 4$	$4 \cdot 4 : 4$	$4 \cdot 4 \cdot 4$

Među dobijenim izrazima njih 4 ima vrijednost 4:

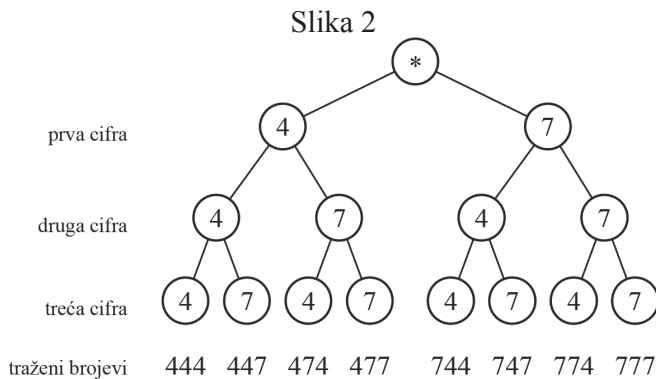
$4 - 4 + 4$ ,  $4 + 4 - 4$ ,  $4 \cdot 4 : 4$ ,  $4 : 4 \cdot 4$ .

### Stablo mogućih varijanti

Za rješavanje nekih kombinatornih zadataka u kojima se zahtijeva da se navede spisak svih mogućih varijanti korisiti se šema čiji je naziv stablo mogućih varijanti. Riječ je o šemi koja svojim oblikom podsjeća na stablo s granama okrenutim prema dolje. Navedimo nekoliko primjera u kojima se koristi ta šema.

**Primjer 10.** Koji trocifreni brojevi se zapisuju pomoću cifara 4 i 7?

**Rješenje:** Napravimo stablo mogućih varijanti (slika 2):

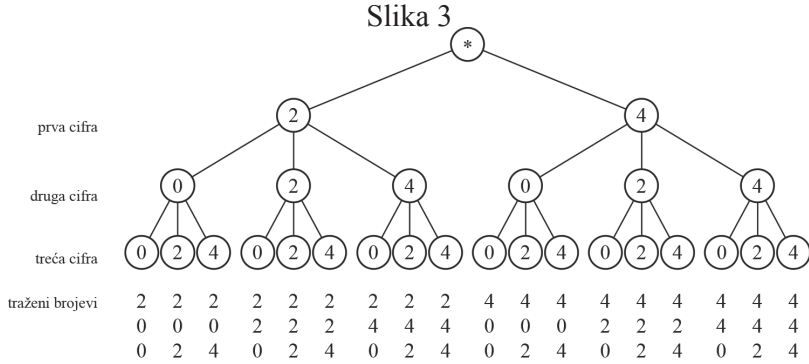


Znak \* označava korijen i stablo drveta. Da bismo dobili trocifren broj prvo treba odabrati prvu cifru za koju postoje dvije varijante 4 i 7. Zato su iz tačke \* povučene dvije duži (grane) na čijim su krajevima zapisani brojevi 4 i 7. Zatim treba odabrati drugu cifru za koju takođe postoje dvije varijante 4 i 7. Zato su od svake prve cifre povučene po dvije duži na čijim su krajevima zapisane cifre 4 i 7. Na kraju treba odrediti treću cifru za koju kao u prethodnim slučajevima postoje dvije varijante 4 i 7. Zato su od svake druge cifre povučene po dvije duži na čijim su krajevima zapisane cifre 4 i 7. Na taj način je dobijeno 8 trocifrenih brojeva koji se zapisuju pomoću cifara 4 i 7:

444, 447, 474, 477, 744, 747, 774, 777.

**Primjer 11.** Da bi otvorio tajni sef Šerlok Holms mora otkriti kod brave. On zna da je taj kod trocifren broj koji se zapisuje pomoću cifara 0, 2 i 4. Koje sve trocifrene brojeve Šerlok Holms mora uzeti u obzir?

**Rješenje:** Napravimo stablo svih mogućih varijanti za ovaj zadatak (slika 3).

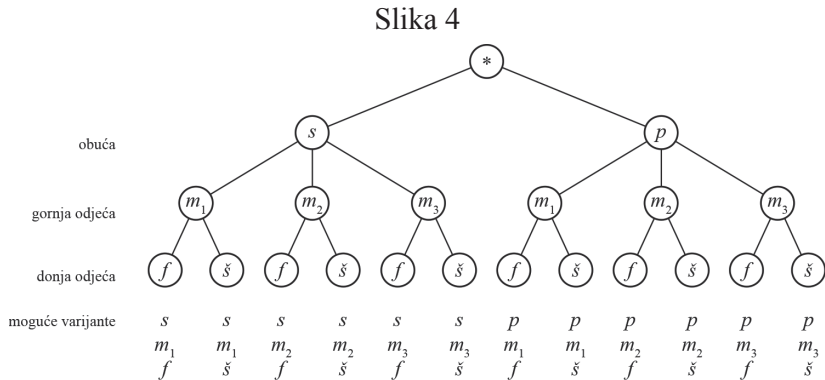


Kako 0 ne može biti prva cifra slijedi da za tu cifru postoje dvije varijante 2 i 4. Zato su iz tačke \* povučene dvije duži na čijim su krajevima zapisani brojevi 2 i 4. Za drugu cifru traženih brojeva postoje tri varijante 0, 2 i 4. Zato su od svake prve cifre povučene po tri duži na čijim su krajevima zapisane cifre 0, 2 i 4. Varijante za treću cifru su takođe 0, 2 i 4. Zato su od svake druge cifre povučene po tri duži na čijim su krajevima zapisane cifre 0, 2 i 4. Da bismo dobili tražene trocifrene brojeve treba ići po granama koje povezuju prvu, drugu i treću cifru. Stablo pokazuje da Šerlok Holms mora uzeti u obzir sljedećih 18 brojeva:

- 200, 202, 204, 220, 222, 224, 240, 242, 244,  
400, 402, 404, 420, 422, 424, 440, 442, 444.

**Primjer 12.** Tokom ljeta Mirko nosi sandale (*s*) ili patike (*p*). Od odjeće nosi farmerice (*f*) ili šorts (*š*) i jednu od tri majice  $m_1$ ,  $m_2$  i  $m_3$ . Na koliko načina se Mirko može obući tokom ljeta?

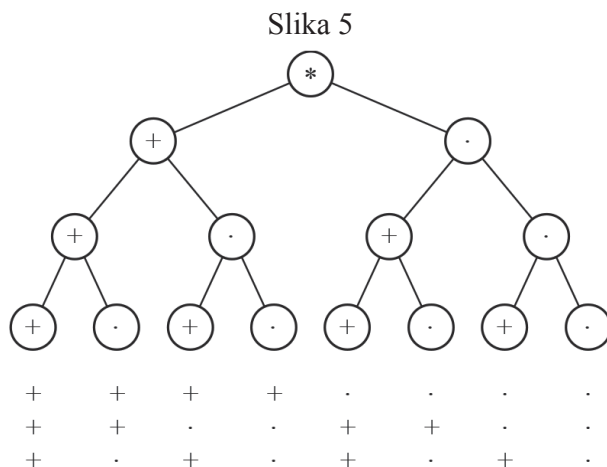
**Rješenje:** Nacrtajmo stablo mogućih varijanti (slika 4).



Stablo pokazuje da se Mirko tokom ljeta može obući na 12 načina:  
 $(s, m_1, f)$ ,  $(s, m_1, \text{š})$ ,  $(s, m_2, f)$ ,  $(s, m_2, \text{š})$ ,  $(s, m_3, f)$ ,  $(s, m_3, \text{š})$ ,  
 $(p, m_1, f)$ ,  $(p, m_1, \text{š})$ ,  $(p, m_2, f)$ ,  $(p, m_2, \text{š})$ ,  $(p, m_3, f)$ ,  $(p, m_3, \text{š})$ .

**Primjer 13.** Prazna mjesta u zapisu  $1 \square 2 \square 3 \square 4$  treba popuniti znacima „+” i „·”. Na koliko načina je to moguće uraditi? Koji od tako dobijenih izraza ima najveću, a koji najmanju vrijednost?

**Rješenje:** Prvo ćemo formirati stablo mogućih varijanti koje će nam pokazati na koliko načina se prazna polja mogu popuniti znacima „+” i „·” (slika 5).



Slika pokazuje da se prazna polja u zapisu  $1 \square 2 \square 3 \square 4$  mogu popuniti na 8 načina. Formirajmo odgovarajuće izraze i izračunajmo njihove vrijednosti.

$1 + 2 + 3 + 4 = 10$	$1 \cdot 2 + 3 + 4 = 9$
$1 + 2 + 3 \cdot 4 = 15$	$1 \cdot 2 + 3 \cdot 4 = 14$
$1 + 2 \cdot 3 + 4 = 11$	$1 \cdot 2 \cdot 3 + 4 = 10$
$1 + 2 \cdot 3 \cdot 4 = 25$	$1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 = 24$

Najmanju vrijednost ima izraz  $1 \cdot 2 + 3 + 4 (= 9)$ , a najveću, izraz  $1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 (= 24)$ .

### Pravilo proizvoda

Rješavanje kombinatornih zadataka korišćenjem pravila proizvoda koristi se kada ne treba nabrojati sve moguće varijante, već utvrditi koliko tih varijanti ima. Naravno ne može se svaki kombinatorni zadatak riješiti pomoću pravila proizvoda. Sljedeći primjer će nam pomoći da zasnujemo to pravilo.

**Primjer 14.** Una, Vesna, Goran i Mirko rade kontrolni iz matematike. Svako od njih može dobiti bilo koju od ocjena 1, 2, 3, 4 i 5. Na koliko načina oni mogu biti ocijenjeni?

**Rješenje:** Učenike ćemo označiti početnim slovom njihovih imena. Zapisi (G, 5) i (V, 3) označavaju da je Goran na kontrolnom dobio ocjenu 5, a Vesna 3. Svi načini na koje Una, Vesna, Goran i Mirko mogu biti ocijenjeni dati su u sljedećoj tabeli:

(U, 1)	(U, 2)	(U, 3)	(U, 4)	(U, 5)
(V, 1)	(V, 2)	(V, 3)	(V, 4)	(V, 5)
(G, 1)	(G, 2)	(G, 3)	(G, 4)	(G, 5)
(M, 1)	(M, 2)	(M, 3)	(M, 4)	(M, 5)

Uočimo da je broj mogućih varijanti jednak proizvodu broja vrsta i broja kolona:  $4 \cdot 5 = 20$ .

Praveći sličnu tabelu mogli smo riješiti i zadatak u kojem se traži da se odredi broj svih načina na koje se mogu ocijeniti 10 učenika. Odgovarajuća tabela imala bi 10 vrsta i 5 kolona, pa bi broj svih varijanti bio jednak  $10 \cdot 5 = 50$ .

Razmotrimo opšti slučaj. Neka je dat skup  $A$  koji ima  $m$  elemenata i skup  $B$  koji ima  $k$  elemenata. Sa  $(a, b)$  označimo par čiji je prvi element iz skupa  $A$ , a drugi iz skupa  $B$ . Pomoću tabele se lako rješava zadatak u kojem treba odrediti broj svih parova čiji je prvi element iz skupa  $A$ , a drugi iz skupa  $B$ . Odgovarajuća tabela imala bi  $m$  vrsta i  $k$  kolona pa je broj takvih parova jednak proizvodu broja vrsta i broja kolona:  $m \cdot k$ .

Sada se može formulisati pravilo proizvoda.

**Ako se prvi postupak može sprovesti na  $m$  načina, a drugi na  $k$  načina tada se prvi i drugi postupak jedan za drugim mogu sprovesti na  $m \cdot k$  načina.**

**Primjer 15.** Koliko se dvocifrenih parnih brojeva može zapisati pomoću cifara 0, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 i 9?

**Rješenje:** Prva cifra traženih brojeva može biti bilo koja od cifara 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 i 9 (nula ne može biti prva cifra). Druga cifra može biti bilo koja od cifara 0, 2, 4, 6 i 8. Dakle za prvu cifru ima 8 varijanti, a za drugu 5. Na osnovu pravila proizvoda slijedi da postoji  $8 \cdot 5 = 40$  dvocifrenih parnih brojeva koji se mogu zapisati pomoću cifara 0, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 i 9?

Analogno se može formulisati pravilo proizvoda za tri postupka od kojih se svaki može sprovesti na više načina.

**Ako se prvi postupak može sprovesti na  $n_1$  načina, drugi na  $n_2$  načina, a treći na  $n_3$  načina tada se ti postupci jedan za drugim mogu sprovesti na  $n_1 \cdot n_2 \cdot n_3$  načina.**

**Primjer 16.** U kutiji ima 7 bijelih, 5 plavih i 2 crvene krede. Na koliko se načina iz kutije mogu izvaditi tri krede različitih boja.

**Rješenje:** Bijelu kedu možemo uzeti na 7 načina, plavu na 5 načina, a crvenu na 2 načina. Na osnovu pravila proizvoda slijedi da se iz kutije mogu izvaditi 3 krede različitih boja na  $7 \cdot 5 \cdot 2 = 70$  načina.

**Primjer 17.** Koliko se trobojnih zastava bez grba sa tri horizontalne trake može napraviti od 6 komada platna različitih boja.

**Rješenje:** Boja gornje trake zastave se može odabrati na 6 način. Nakon toga za srednju traku ostaje 5 mogućih boja, a za donju 4 boje. Na osnovu pravila proizvoda slijedi da se na navedeni način može napraviti  $6 \cdot 5 \cdot 4 = 120$  zastava.

**Primjer 18.** Od 76 akcionara jedne kompanije bira se predsjednik, potpredsjednik i izvršni direktor. Na koliko načina se može izvršiti ovaj izbor?

**Rješenje:** Izbor predsjednika se može izvršiti na  $n_1 = 76$  načina. Za izbor potpredsjednika ostaje  $n_2 = 75$  kandidata. Nakon izbora predsjednika i potpredsjednika, za izbor izvršnog direktora ostaje  $n_3 = 74$  kandidata. Slijedi da se izbor predsjednika, potpredsjednika i izvršnog direktora može obaviti na  $n_1 \cdot n_2 \cdot n_3 = 76 \cdot 75 \cdot 74 = 421800$  načina.

Pravilo proizvoda se može primijeniti i u slučaju kada imamo proizvoljan broj postupaka od kojih se svaki može sprovesti na više načina.

**Ako se prvi postupak može sprovesti na  $n_1$  načina, drugi na  $n_2$  načina, ...,  $k$ -ti na  $n_k$  načina, tada se ti postupci jedan za drugim mogu sprovesti na  $n_1 \cdot n_2 \cdot \dots \cdot n_k$  načina.**

**Primjer 19.** Registarska tablica za motorna vozila sastoji se od naziva opštine u skraćenom obliku (na primjer PG – Podgorica), 26 slova abecede i 3 cifre. Slova i cifre se mogu ponavljati. Koliko se različitih registarskih tablica može napraviti u jednoj opštini?

**Rješenje:** Prvo slovo se može izabrati na 26 načina. Kako se slova mogu ponavljati i drugo slovo se može izabrati na 26 načina. Prva cifra se može izabrati na 10 načina jer je dozvoljeno da 0 bude na prvom mjestu. Za sljedeće dvije cifre takođe imamo po 10 mogućnosti jer se cifre mogu ponavljati. Prema tome može se napraviti

$$26 \cdot 26 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 = 676000$$

različitih tablica.

**Primjer 20.** Koliko ima neparnih brojeva većih od 1000, a manjih od 10000, čije su cifre različite?

**Rješenje:** U zadatku je riječ je o četvorocifrenim neparnim brojevima čije su cifre različite. Posljednja cifra (cifra jedinica) može se odabrati na 5 načina. Riječ je o ciframa 1, 3, 5, 7 i 9. Prva cifra ne može biti 0 niti već izabrana cifra jedinica. Prema tome za izbor prve cifre imamo 8 mogućnosti. Na drugom mjestu može stajati cifra 0, ali ne mogu stajati cifre napisane na

prvom i posljednjem mjestu. Dakle za izbor druge cifre imamo 8 mogućnosti. Na kraju za izbor treće cifre imamo 7 mogućnosti. Slijedi da traženih brojeva ima  $5 \cdot 8 \cdot 8 \cdot 7 = 2240$ .

---

**Primjer 21.** Koliko delilaca ima broj 600, uključujući broj 1 i sam broj 600?

**Rješenje:** Rastavljanjem broja 600 na proste činioce dobijamo da je  $600 = 2^3 \cdot 3^1 \cdot 5^2$ . Svaki djelilac broja 600 je oblika  $2^a \cdot 3^b \cdot 5^c$ , gdje je  $0 \leq a \leq 3$ ,  $0 \leq b \leq 1$  i  $0 \leq c \leq 2$ . Broj različitih djeljenika jednak je broju trojki  $(a, b, c)$ , gdje  $a \in \{0, 1, 2, 3\}$ ,  $b \in \{0, 1\}$  i  $c \in \{0, 1, 2\}$ . Na osnovu pravila proizvoda slijedi da broj 600 ima  $4 \cdot 2 \cdot 3 = 24$  djelioca.

---

**Primjer 22.** Koliko ima petocifrenih brojeva koji su jednaki ako se čitaju s lijeva na desno i s desna na lijevo?

**Rješenje:** Tražimo brojeve oblika  $abcba$  gdje  $a$  bilo koji od brojeva 1, 2, 3, ..., 9, a  $b$  i  $c$  bilo koji od brojeva 0, 1, 2, 3, ..., 9. Dakle prvu i petu cifru možemo izabrati na 9 načina, a drugu, treću i četvrtu na 10 načina. Na osnovu pravila proizvoda slijedi da traženih brojeva ukupno ima  $9 \cdot 10 \cdot 10 = 900$ .

---

**Primjer 23.** Učenici su izračunali da predsjednika i blagajnika razreda mogu izabrati na 380 različitih načina. Koliko učenika ima u razredu, ako predsjednik i blagajnik ne može biti ista osoba?

**Rješenje:** Neka u razredu ima  $n$  učenika. Tada se blagajnik predsjednik mogu odrediti na  $n(n - 1)$  načina. Treba dakle odrediti broj  $n$  tako da važi  $n(n - 1) = 380$ . Kada broj 380 rastavimo na proste činioce dobijamo da je  $380 = 2 \cdot 2 \cdot 5 \cdot 19$ . Tada iz  $n(n - 1) = 20 \cdot 19$  slijedi da je  $n = 20$ . Prema tome u razredu ima 20 učenika.

---

**Primjer 24. Besplatan ručak.** Za deset gostiju koji svakodnevno zajedno ručaju u jednom restoranu predviđen je okrugli sto sa 10 stolica numerisanih brojevima od 1 do 10. Jednog dana kada je trebalo zauzeti mjesta za stolom među gostima je nastao spor, ko će sjesti na koje mjesto. Spor je riješio konobar koji im je predložio da ubuduće svaki dan mijenjaju raspored za stolom sve dok se ne ostvare svi mogući rasporedi. Za uzvrat im je obećao da će nakon toga svi ručkovi za njih biti besplatni. Može li konobar ispuniti svoje obećanje?

**Rješenje:** Gost koji prvi sjede za sto može zauzeti bilo koje od 10 mjesta. Gost koji drugi sjede za sto može zauzeti bilo koje od preostalih 9 mjesta. Nakon toga će za gosta koji za sto sjede treći (četvrti, peti, ..., deseti) po redu biti 8 (7, 6, ..., 1) slobodnih mjesta. Na osnovu pravila proizvoda slijedi da se na taj način za sto može sjesti na  $10 \cdot 9 \cdot 8 \cdot 7 \cdot 6 \cdot 5 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = 3628800$  načina. Dakle gostima bi trebalo 3628800 dana ili nešto više od 9935 godina da bi za sto sjeli na sve moguće načine. Prema tome konobar ne može ispuniti svoje obećanje.

---

**Primjer 25.** Tim  $A$  čine 5 košarkaša koji nose brojeve od 1 do 5. Napad tog tima započeo je igrač s brojem 1, a završio igrač s brojem 5. Tokom napada

lopta je bila u rukama svakog od igrača tima  $A$  tačno jedan put. Na koliko različitih načina se mogao organizovati taj napad.

**Rješenje:** Prema uslovu zadatka igrač s brojem 1 mora dodati loptu jednom (bilo kojem) od igrača koji nose brojeve 2, 3 ili 4. Dakle za igrača s brojem 1 postoje 3 mogućnosti. Igrač koji drugi po redu dobije loptu ima dvije, a igrač koji treći po redu dobije loptu samo jednu mogućnost da dobaci loptu igraču svog tima. Na kraju igrač koji četvrti po redu dobije loptu mora dodati loptu igraču sa brojem 5 koji će završiti napad. Prema pravilu proizvoda napad se može organizovati na  $3 \cdot 2 \cdot 1 \cdot 1 = 6$  načina.

### Pravilo zbira

U kombinatorici se često koristi sljedeće jednostavno pravilo:

**Ako je skup  $A$  podijeljen na skupove  $A_1, A_2, \dots, A_k$  tako da bilo koja dva od tih skupova nemaju zajedničkih elemenata tada je broj elemenata skupa  $A$  jednak zbiru brojeva elemenata skupova  $A_1, A_2, \dots, A_k$ .**

**Primjer 26.** Koliko ima četvorocifrenih brojeva koji su ili djeljivi sa 10, ili pri dijeljenju sa 10 daju ostatak 1. Cifre se ne mogu ponavljati.

**Rješenje:** Neka je  $A$  skup svih četvorocifrenih brojeva čije su cifre različite, a koji su ili djeljivi sa 10, ili pri dijeljenju sa 10 daju ostatak 1. Skupu  $A$  pripadaju svi četvorocifreni brojeva čije su cifre različite, a posljednja cifra im je 0 ili 1. Označimo sa  $A_0$  i  $A_1$  skupove svih četvorocifrenih brojeva čije su cifre različite, a posljednja cifra im je 0, odnosno 1. Na taj način skup  $A$  je podijeljen na dva skupa  $A_0$  i  $A_1$  pri čemu ti skupovi nemaju zajedničkih elemenata. Prva cifra broja iz skupa  $A_0$  može se izabrati na 9 načina, druga na 8, a treća na 7 načina. Primjenom pravila proizvoda zaključujemo da skup  $A_0$  ima  $9 \cdot 8 \cdot 7 = 504$  elementa. Prva cifra broja iz skupa  $A_1$  se može na 8 načina (cifre 0 i 1 ne mogu biti na prvom mjestu), druga na 8, a treća na 7 načina tako da skup  $A_1$  ima  $8 \cdot 8 \cdot 7 = 448$  elementa. Na osnovu pravila zbira slijedi da skup  $A$  ima  $504 + 448 = 952$  elementa.

### Pravilo jednakosti.

Ako elemente skupa  $A$  možemo povezati (spariti) sa elementima skupa  $B$  tako da je svaki element skupa  $A$  povezan sa tačno jednim elementom skupa  $B$ , i obrnuto da je svaki element skupa  $B$  povezan sa tačno jednim elementom skupa  $A$ , tada kažemo da se između skupova  $A$  i  $B$  može uspostaviti **obostrano jednoznačna veza**.

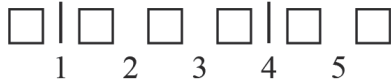
**Pravilo jednakosti. Ako se između skupova  $A$  i  $B$  može uspostaviti obostrano jednoznačna veza tada skupovi  $A$  i  $B$  imaju jednak broj elemenata.**

Pravilo jednakosti se u kombinatorici koristi u situacijama kada želimo odrediti broj elemenata nekog skupa  $A$ , pri čemu smo u stanju da uspostavimo obostrano jednoznačnu vezu između skupa  $A$  i nekog skupa  $B$  čiji nam je broj elemenata unaprijed poznat ili je taj broj lako odrediti.

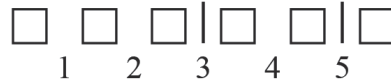


**Primjer 27.** Na koliko načina se 6 knjiga može staviti na 3 police tako da na svakoj polici bude barem jedna knjiga?

**Rješenje:** Knjige su na slikama 6 a) i b) prikazane kao kvadrati. Između 6 kvadrata ima 5 razmaka koji su označeni ciframa 1, 2, 3, 4 i 5. Vertikalne crte na slikama ukazuju na dva moguća razmještaja knjiga.



Slika 6a)



Slika 6b)

Na slici 6a) prikazan je razmještaj: jedna knjiga na donjoj, tri knjige na srednjoj i dvije knjige na gornjoj polici,

a na slici 6b) razmještaj: tri knjige na donjoj, dvije knjige na srednjoj i jedna knjiga na gornjoj polici.

Razmještaji knjiga po policama, tj. rasporedi vertikalnih crta na slikama su u potpunosti određeni dvocifrenim brojevima koji se mogu zapisati pomoću cifara 1, 2, 3, 4 i 5 tako da je prva cifra manja od druge. Tako na primjer rasporedu na slici 6a) odgovara broj 14, a rasporedu na slici 6b) broj 35. Sada je jasno da je broj svih razmještaja knjiga jednak broju svih dvocifrenih brojeva koji se mogu zapisati pomoću cifara 1, 2, 3, 4 i 5 tako da je prva cifra manja od druge. Navedimo te brojeve:

- 12, 13, 14, 15,
- 23, 24, 25,
- 34, 35,
- 45.

Slijedi da je broj razmještaja na koje se 6 knjiga mogu staviti na 3 police tako da na svakoj polici bude barem jedna knjiga jednak

$$1 + 2 + 3 + 4 = 10.$$

**Napomena.** Pri rješavanju primjera 27 primijenjeno je pravilo jednakosti. Trebalo je odrediti broj razmještaja 6 knjiga na 3 police, a mi smo taj zadatak sveli na određivanje broja elemenata skupa svih dvocifrenih brojeva koji se mogu zapisati pomoću cifara 1, 2, 3, 4 i 5 tako da je prva cifra manja od druge.

### Literatura:

– B. Stamatović, S. Stamatović, *Zbirka zadataka iz kombinatorike*, PMF, Podgorica, 2005.

– P. Mladenović, *Prebrojavanje konačnih skupova*, Nastava Matematike, 1993, issue: 202, page 8-12.

– I. Krnić, S. Stamatović, *Matematička radionica*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2009.

## COMBINATORIAL TASKS IN PRIMARY SCHOOL

### **Abstract:**

In everyday life, we often face situations that require you to determine the number of possible arrangements of people, objects, numbers, symbols and similar things or the number of ways in which an action can be performed. Translated into mathematical language it is all about counting, selection and arrangement of elements of a finite set in accordance with the set rules and limitations. Such tasks help students to create and develop qualities such as consistency, flexibility, selectivity, and so on. Combinatorial tasks can be used as a means of adoption of contents of set of integers that do not put a big load on a student. Unfortunately, current math textbooks contain only a minor number of combinatorial tasks; therefore, the need for broader inclusion of such tasks in regular maths lessons in primary school must be reconsidered. This paper discusses the combinatorial problems with content tailored for 5-7 grades pupils.

**Key words:** combinatorial tasks, tables, tree of possible variations, product rule, sum rule, the rule of equality



Ivana ČIZMIĆ<sup>1</sup>

## DJECA S POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA I UČENJE STRANIH JEZIKA - ANALIZA SLUČAJA SLABOVIDNOG UČENIKA -

### Rezime:

Učenicom s posebnim obrazovnim potrebama smatra se svako dijete koje ima teškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka) zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. Veliki broj takvih učenika je potpuno integriran u redovite razredne odjele pri čemu ponekad nailaze na raznovrsne probleme kao i njihovi nastavnici. Ovaj rad bavi se definiranjem i podjelom djece s posebnim obrazovnim potrebama prema vrsti i stupnju teškoće u razvoju, definiranjem i simptomatologijom slabovidne djece. Također će bit prikazana studija slučaja slabovidnog učenika s naglaskom na učenje i poučavanje engleskoga jezika. Kao metoda prikupljanja podataka u studiji se koristio polustrukturirani intervju. Zaključak će ponuditi viđenje trenutne situacije u Hrvatskoj na području obrazovanja djece s posebnim obrazovnim potrebama te se naglašava potreba za cjeloživotnim obrazovanjem što podrazumijeva sustavno stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika.

**Ključne riječi:** djeca s posebnim obrazovnim potrebama, metodika rada sa slabovidnom djecom, učenje i poučavanje stranih jezika, cjeloživotno obrazovanje

### 1. Uvod

Osobe s posebnim obrazovnim potrebama su sve do sredine prošloga stoljeća bile obuhvaćene isključivo segregacijskim oblicima tretmana. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju su se tijekom vremena mijenjali nabolje tako da u središtu pozornosti više nije oštećenje već sama osoba. Osobe s teškoćama u razvoju se više ne shvaćaju kao problem, ne isključuju se iz društva, a djeca s posebnim obrazovnim potrebama se od najranije dobi ne odvajaju od obitelji. Time im se povećava kvaliteta života. Sve se više posvećuje

<sup>1</sup> Ivana Čizmić – profesorica pri Sveučilišnom odjelu stručnih studija Sveučilišta u Splitu, Hrvatska; viši predavač

pažnja odgoju i obrazovanju osoba s posebnim obrazovnim potrebama i nastoji se omogućiti njihov puni razvoj u skladu sa znanstvenim dostignućima i saznanjima o njihovim mogućnostima. Važnu ulogu u ovom pogledu imaju prije svega odgojno-obrazovne institucije koje su, ovisno o sposobnostima djece s posebnim obrazovnim potrebama, dužne provoditi njihovo uključivanje u redovito školovanje. Tako se u Hrvatskoj osnovnoškolsko obrazovanje za ovu atipičnu podskupinu učeničke populacije „čija tjelesna, misaona ili ponašajna postignuća bitno odudaraju od društvene norme, tako da je potreban poseban pristup kako bi se zadovoljile [njihove] obrazovne potrebe“ (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 106) organizira kroz potpunu ili djelomičnu integraciju te, u težim slučajevima, kroz posebne odjele. Ovakav način obrazovanja podrazumijeva humanije obrazovanje, pružanje podjednake šanse u stjecanju znanja svim učenicima, a uvažavajući njihove različitosti.

Polazeći od činjenice da znanje engleskoga (kao i bilo kojeg drugog svjetskog) jezika znači pristup novim znanjima, znanosti, tehnologiji, kulturi, umjetnosti i općenito komunikaciji s ljudima diljem svijeta, vrijedno je uložiti svaki napor da se djeci, bez obzira na vrstu teškoće, omogući i olakša njegovo učenje. Suvremena hrvatska škola pretpostavlja integraciju djece s posebnim obrazovnim potrebama. S ciljem što učinkovitijeg provođenja integracije iznimno je važno voditi računa o stručnom usavršavanju učitelja, osuvremenjivanju nastavnih planova i programa, međuresornoj suradnji i suradnji s civilnim sektorom i dr. Dakle, samo ako sistem potpore učenicima s posebnim obrazovnim potrebama funkcionira na zavidnoj razini, moguće je očekivati uspješnu integraciju učenika u redovnu školu.

Pretpostavke za ostvarivanje suvremenih pristupa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, među ostalim, podrazumijevaju promjene u terminologiji. Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) koristi terminologiju u skladu sa suvremenim poimanjem ljudskih prava kako se nazivljem ne bi podržali stereotipi koji označavaju učenike s posebnim obrazovnim potrebama kao manje vrijedne. Termini poput djeca s teškoćama u razvoju ili djeca s invaliditetom se napuštaju jer ih se smatralo stigmatizirajućima i neprikladima u području odgoja i obrazovanja.

Prvi dio ovoga rada bavit će se definiranjem i podjelom djece s posebnim obrazovnim potrebama prema vrsti i stupnju teškoće u razvoju, definiranjem i simptomatologijom slabovidne djece. U drugom dijelu rada prikazat će se studija slučaja slabovidnog učenika. Kao metoda prikupljanja podataka u studiji se koristio polu-strukturirani intervju. Zaključak će ponuditi viđenje trenutne situacije u Hrvatskoj na području obrazovanja djece s posebnim obrazovnim potrebama.

## **2. Učenici s posebnim obrazovnim potrebama**

Učenicom s posebnim obrazovnim potrebama smatra se svako dijete koje ima teškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka) zbog čega mu je

potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. Prema važećoj Orijentacijskoj listi vrsta i stupnjeva teškoća u razvoju u okviru *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 23/91.) vrste teškoća u razvoju su: oštećenje vida, oštećenje sluha, poremećaji govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, tjelesni invaliditet i kronične bolesti, mentalna retardacija, poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, autizam, postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju. Ta se djeca, prema Vizek Vidović i sur. (2003), od prosječne djece razlikuju u: „1. senzornim sposobnostima (oštećenja vida i sluha); 2. komunikacijskim sposobnostima (uključujući teškoće u učenju i govorne smetnje); 3. intelektualnim sposobnostima (pažnja, pamćenje, opažanje, zaključivanje, rješavanje problema); 4. socijalnom ponašanju i emocionalnom doživljavanju; i 5. tjelesnim osobinama“ (str. 106). Zbog navedenih razlika potrebno je uložiti dodatni obrazovni napor kako bi dijete moglo razviti svoje sposobnosti u najvećoj mjeri.

Veliki broj učenika s posebnim obrazovnim potrebama potpuno je integriran u redovite razredne odjele i to tako da u jednom razrednom odjelu mogu biti najviše tri učenika s posebnim obrazovnim potrebama. *Pravilnikom o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi* (NN, 74/99.) utvrđeno je da razredni odjel u koji je uključen jedan učenik s posebnim obrazovnim potrebama može imati najviše ukupno 28 učenika, razredni odjel u koji su uključena dva učenika s posebnim obrazovnim potrebama može imati najviše 26 učenika, a razred s tri učenika s posebnim obrazovnim potrebama može imati najviše 24 učenika. *Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 23/91.) utvrđeni su primjereni oblici školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Učenici s lakšim teškoćama u razvoju u pravilu se uključuju u redovite razredne odjele te svladavaju redovite nastavne programe uz individualizirane postupke s obzirom na posebne obrazovne potrebe koje učenik ima ili prilagođene programe sukladne njihovim sposobnostima. Za učenike sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima (vida, sluha, tjelesna oštećenja) koji su potpuno integrirani u redovite razredne odjele bi se nakon nastave trebao organizirati produženi stručni postupak u skupinama od 6 do 10 učenika.

Kada su učenici s posebnim obrazovnim potrebama integrirani u redovite razredne odjele, najčešće dolazi do nesklada između njihovih razvojnih sposobnosti, sadržaja i/ili didaktičko-metodičkih oblika rada jer su oni vrlo često primjereni većini ostalih „prosječnih” učenika. To kod većine učenika s posebnim obrazovnim potrebama dovodi do teškoća u stjecanju znanja i usporava razvoj njihovih sposobnosti. Neuspjeh u učenju kao i nepovoljna odgojna klima i komunikacija u razredu može negativno djelovati na njihov emocionalni i socijalni razvoj jer je za svakog učenika važna obrazovna uspješnost i prihvaćanje u školskom kolektivu. Ako je učenik neprihvaćen od

svojih vršnjaka i stalno doživljava neuspjeh jer mu se postavljaju zahtjevi koje ne može zadovoljiti, neke njegove osnovne potrebe kao npr. razvoj pozitivne slike o sebi, uvažavanje, druženje neće biti zadovoljene, što također može dovesti do nepoželjnih oblika ponašanja. Nesklad između potencijala učenika s posebnim obrazovnim potrebama i odgojno-obrazovnih zahtjeva škole uglavnom ne omogućuje zadovoljavajuće kvalitativne promjene u njihovom obrazovanju već dovodi do nepoželjnih promjena i odgojno-obrazovne neuspješnosti. Kako bi ovi učenici bili što uspješniji u redovitom nastavnom procesu, potrebno je na temelju poznavanja njihovih osobitosti/teškoća na pojedinim razvojnim područjima primijeniti odgovarajuće individualizirane didaktičko-metodičke postupke. Stoga je uloga učitelja u razrednoj i predmetnoj nastavi od velike važnosti.

Carter (1996) npr. ističe da uspjeh djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama također može ovisiti o čimbenicima kao što su dobri odnosi među učiteljima i stručnim suradnicima, dobra komunikacija među osobljem, učenicima te roditeljima, raznoliki modeli učenja, učiteljevo tretiranje svakog djeteta kao pojedinca, kvaliteta pomagala u učenju, uključivanje asistenata za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

### **3. Specifičnosti učenika s oštećenjem vida**

Učenici s oštećenjem vida, kao i videći učenici, međusobno se razlikuju osim po stupnju oštećenja vida, i u pogledu perceptivnih funkcija, kognitivnih sposobnosti, motorike i oblicima ponašanja. Stupanj oštećenosti vida određuje se ostatkom oštine vida i širinom vidnog polja. Na temelju toga definiraju se sljepoća i slabovidnost, te njihovi stupnjevi.

U različitim zemljama postoje različite definicije oštećenja vida i sve se one nastoje uskladiti s prijedlogom koji je dala Svjetska zdravstvena organizacija (WHO). Kod nas se najčešće definiraju dvije skupine: (<http://www.savez-slijepih.hr/hr/kategorija/integracija-ucenika-ostecenjem-vida-458/>)

1. Slabovidne osobe koje na boljem oku, s korekcijom ili bez korekcije, imaju ostatak vida od 0,05 do 0,40.

2. Slijepe osobe koje na boljem oku, s korekcijom ili bez korekcije, imaju ostatak vida od 0,0 do 0,05.

S obzirom na činjenicu da vizualna informacija čini oko 90% podataka koji dolaze u koru velikog mozga preko svih čovjekovih osjetilnih organa, oštećenje vida zaista predstavlja veliki problem. Učenici s oštećenjem vida upoznaju svijet, komuniciraju i uče koristeći preostala osjetila. Za slijepe i slabovidne je najvažnija taktilna percepcija, sluh i govor te ostatak vida ako postoji, ali im je potrebno više vremena. Neka ispitivanja su utvrdila da slabovidna osoba treba i do deset puta više vremena za percipiranje predmeta od osobe neoštećena vida jer je percepcija kod njih nepotpuna, osiromašena i vrlo često fragmentarna što u konačnici vodi do teškoća u svladavanju školskog

programa. Faktori koji utječu na postignuća učenika s oštećenjem vida isti su kao i kod videćih učenika. To su dob, opća inteligencija, motivacija i radne navike. Manji broj učenika u razredu također može pozitivno utjecati na uspješnost nastave. Učenici s oštećenjem vida koji su uključeni u redovnu osnovnu školu svladavaju isti program kao i ostali učenici u razredu budući da ne zaostaju u intelektualnom razvoju za vršnjacima koji vide. Dakle, ne predviđa se ni kvantitativno ni kvalitativno prilagođavanje nastavnog programa predviđenog za pojedini razred. Radi lakšeg prihvaćanja i snalaženja u prilagodbi metoda rada na nastavnom satu dobro je upoznati učenika s oštećenjem vida kroz proces različitih vještina koje se uče i prakticiraju na mnogim nastavnim predmetima.

Međutim, za učenike sa senzoričkim oštećenjima ipak se ponekad javlja potreba prilagođavanja određenih odgojnih predmeta kao što su tjelesna i zdravstvena kultura i likovna kultura. Postupci prilagođavanja primjenjuju se sukladno utvrđenim sposobnostima i teškoćama učenika. Uloga je nastavnika u razrednoj i predmetnoj nastavi odabrati primjerene postupke prilagođavanja u odgojno-obrazovnom procesu kojima će se pridonijeti razumijevanju i lakšem usvajanju sadržaja, a time i stjecanju poželjnih razina znanja.

Specifične sadržaje za obrazovanje ovih učenika kao što su usvajanje Brailleovog pisma ako je potrebno, vježbe vida, peripatologija – vježbe orijentacije i kretanja, upotreba tiflotehnike, usvajanje svakodnevnih i socijalnih vještina ostvaruju stručnjaci za edukacijsko-rehabilitacijsku podršku koji su specijalizirani za navedena područja.

#### **4. Metodika rada s učenicima s oštećenjem vida**

Budući su učenici s oštećenjem vida u velikoj mjeri integrirani u redovite razredne odjele, nastavnici se vrlo često pitaju kako raditi s tim učenicima, kako se ponašati prema njima kako ih ne bi povrijedili na emotivnom planu, postoji li mogućnost da im se pokvari ostatak vida ako još postoji i sl. Nastavnici su educirani pedagoški i metodički za svoju struku (predmet) te bi trebali znati postojeće metode prilagoditi percepciji i mogućnostima spoznaje učenika s oštećenjem vida. Nastavnici bi trebali imati kako stručne tako i socijalne kompetencije zbog specifičnosti metoda rada sa slijepim ili slabovidnim djetetom, uporabe brajice, ali isto tako i zbog pripreme ostalih učenika u razredu i stvaranja pozitivnog ozračja. Također je važno istaknuti da učenici s oštećenjem vida na nastavi funkcioniraju vrlo slično redovnim učenicima što će u ovoj studiji slučaja i biti detaljnije prikazano.

Što se tiče primjene adekvatnih metoda i sredstava u radu s učenicima oštećenog vida, potrebno je poznavati osnovne karakteristike tih učenika. Prije svega treba doznati kako posljedice oštećenja vida djeluju na mentalni razvoj učenika, na razvoj njihove osobnosti, socijalno i emocionalno ponašanje. Kako bi im učitelji što više olakšali usvajanje gradiva i snalaženje u učionici, upute koje daju učenicima moraju biti jasne i razumljive. Učeniku s oštećenjem vida



se uvijek treba obraćati njegovim imenom, a u razgovoru se ne bi trebali koristiti izrazi poput *ovdje, tamo već ispred tebe, iza tebe* i sl. Za uspješno uključanje u razred, također je potrebno urediti radni prostor tako da sva pomagala budu uredna i na svom mjestu kako ih dijete može naći. Jedna od specifičnosti u radu sa slijepim i slabovidnim učenicima je činjenica da takvu djecu zbog sklonosti pasivnosti uvijek moramo poticati na aktivnost (Sekulić-Majurec, 1988).

#### **4.1. Slušanje i učenici s oštećenjem vida**

Sposobnost pravilnog slušanja i razumijevanja govora od iznimne je važnosti te prethodi govornom izražavanju. Također je važan izvor neposredne spoznaje stvarnosti. Auditivna percepcija ima veliku važnost u učenju govora, usvajanju gramatičkih pravila, kretanju kroz prostor i prostornoj orijentaciji i može se reći da slušanje predstavlja jedan od najvažnijih načina učenja za slijepe i slabovidne osobe.

Proces slušanja ni u kom slučaju nije pasivan već aktivan proces koji uključuje i analizu i sintezu. Stoga je priprema učenika za slušanje teksta kroz raznovrsne vježbe kao što su neformalni razgovor u vezi s temom, čitanje pitanja na koja se treba odgovoriti nakon slušanja, rješavanje točno/netočno zadataka, predviđanje o čemu se u tekstu radi na osnovu naslova, komentiranje situacija iz teksta koji će se slušati istovjetna za učenike sa i bez oštećenja vida. Nakon odslušanog teksta učitelj lako može steći uvid o razumijevanju istog aktivnostima kao što su razgovor o odslušanom materijalu, određivanje točnosti ili netočnosti tvrdnje o tekstu, odgovaranje na pitanja o tekstu. Nakon uvida u razumijevanje slušanog teksta učenik oštećenog vida bi trebao dobiti pisani tekst za provjeru slušanog teksta kojega treba pripremiti na adekvatnom pismu – brajici ili uvećanom tisku.

#### **4.2. Govor i učenici s oštećenjem vida**

Slijepa i slabovidna djeca brže uče od svojih vršnjaka normalnog vida kako uspješno upotrebljavati govor jer ih gubitak vida prisiljava da svoje odnose formiraju samo govorom (Stančić, 1991). Stoga govor ima izuzetno značenje za djecu oštećenog vida jer spoznaje o svijetu koji ih okružuje postižu upravo uz pomoć govora. Istraživanja pokazuju da djeca s oštećenjem vida zbog svoje povećane auditivne pažnje postižu bolje rezultate u auditivnoj (fonemskoj) diskriminaciji od djece normalnog vida, a u produkciji glasova i imitaciji glasova nema razlike (Stančić, 1991).

Kada govorimo o govoru djece oštećenog vida treba spomenuti verbalizam koji je karakterističan za ovu populaciju. Zbog nedostatka ili manjkavosti vidne percepcije semantički sadržaji riječi često ne odgovaraju stvarnom iskustvu. Dijete može opisati sadržaj verbalno, ali ne može identificirati odgovarajuće predmete. Djeca s oštećenjem vida upotrebljavaju riječi s vidnim konotacijama s jednako adekvatnim značenjima kao i djeca normalnog vida. Upotreba vizualnih

riječi razvija se uz utjecaj socijalne okoline u kojoj žive. Vizualne riječi i pojmove poput *vidjeti* ili *gledati* treba normalno i svakodnevno upotrebljavati u komunikaciji s djecom oštećenog vida.

### **4.3. Čitanje učenika s oštećenjem vida**

Veliku ulogu u obrazovanju slijepih imao je Francuz Louis Braille koji je i sam bio slijep od ranog djetinjstva. 1825. godine stvorio je taktilno pismo za slijepe koje je po njemu i nazvano Brailleovo pismo (ili brajica). Brajica je reljefno pismo prilagođeno mogućnostima i potrebama slijepih. Brailleovo pismo prvi je za hrvatski jezik adaptirao Vinko Bek.

Slabovidni učenici čitaju crni tisak koji se uvećava prema potrebama pojedinca (veličina slova Jaeger 5-8, font Times New Roman 22). Zbog oštećenja vizualne percepcije i diskriminacije slabovidni učenici imaju većih teškoća u čitanju i potrebno im je osigurati optimalne uvjete za čitanje. Sposobnost čitanja slabovidnih učenika oscilira, a ponekad čak i u toku istog dana. Slabovidna djeca međusobno se jako razlikuju u sposobnosti čitanja uvećanog tiska i u tom pogledu nužan je individualni pristup. Početno glasno čitanje kojemu je cilj svladavanje grafičkog sustava i tiho čitanje kojim se učenik osposobljava za samostalno čitanje primjenjuju se i u nastavi s učenicima oštećenog vida. Pri tome treba imati na umu da se tim učenicima osigura više vremena za istu količinu teksta nego videćim učenicima.

### **4.4. Pisanje učenika s oštećenjem vida**

Opismenjavanje slijepog učenika zadatak je tiflopedagoga, a odvija se u vremenu kad to svladavaju i učenici normalnog vida. Dok slijepi učenik koristi specifični pribor za pisanje poput Brailleovog stroja ili šila i tablice, slabovidni učenici za pisanje koriste obične bilježnice ili bilježnice s jače otisnutim crtama. Pisaći pribor mora ostavljati jači trag (meka olovka ili flomaster). Pri pisanju, kao i kod čitanja, slabovidnim je učenicima potrebno osigurati adekvatno osvjetljenje. Rukopis slabovidne djece vrlo je specifičan, a grafičko oblikovanje slova i urednost u pisanju često zaostaju za standardima koje postižu učenici normalnog vida. Također treba napomenuti da slabovidni učenici ne mogu postići brzinu u pisanju kakvu imaju učenici normalnog vida, pa im se stoga za sve aktivnosti pisanja treba osigurati više vremena. Zbog toga slabovidni učenici vrlo često imaju teškoća u vještini pisanja.

## **5. Analiza slučaja slabovidnog učenika**

### **5.1. Nacrt istraživanja i metodologija**

U ovom istraživanju se koristila metoda studije slučaja koja se, metodološki gledano, činila prikladnom jer omogućuje bolje razumijevanje apstraktne teorije i načela opisujući jedinstvene primjere stvarnih ljudi u stvarnim situacijama. Ovdje će se prikazati studija slučaja slabovidnog učenika koji za vrijeme provođenja

samog istraživanja pohađa III. razred jedne osnovne škole u Splitu. Podatci su se prikupljali pomoću polustrukturiranog intervjua i učenikovih radova. Polustrukturirani intervjui su popularna tehnika kvalitativnog intervjua gdje je plan unaprijed pripremljen, a u ovom slučaju su pitanja unaprijed osmišljena. Također je ostavljeno dovoljno prostora za potpitanja, traženje dodatnih pojašnjenja i eventualne digresije (Cohen i sur., 2007).

Od ravnateljice škole sam zatražila i dobila dopuštenje za provedbu istraživanja uz preduvjet da se, u skladu s etičkim načelima, ne otkriva identitet učenika. Nakon toga sam upućena na razgovor s psihologinjom koja mi je za analizu predložila slučaj slabovidnog dječaka. S obzirom na podatke dobivene od psihologinje za vrijeme preliminarnog razgovora, odredila sam ciljeve istraživanja (Cohen i sur., 2007):

1. s obzirom na podatke dobivene kroz intervjue i dječakove radove, prikazati i analizirati slučaj slabovidnog dječaka

2. definirati i objasniti probleme slabovidnog učenika tijekom usvajanja nastavnih sadržaja te objasniti didaktičko-metodički rad njegove učiteljice kao i nastavnice engleskoga jezika.

Osim polustrukturiranog intervjua s psihologinjom, u nacrt istraživanja uključila sam i intervjui s dječakovom nastavnicom razredne nastave kao i s nastavnicom engleskoga jezika. Podatke sam planirala bilježiti tijekom intervjua, a zbog same prirode intervjua koji nije standardiziran niti potpuno strukturiran, podatci će biti prikazani u kontekstu te će biti popraćeni komentarima i interpretacijom.

## **5.2. Razgovor s psihologinjom**

Nakon što sam od ravnateljice škole dobila dopuštenje za provedbu istraživanja, upućena sam psihologinji kako bih mogla dobiti informacije o djeci s različitim posebnim obrazovnim potrebama koja pohađaju dotičnu osnovnu školu. Psihologinji sam objasnila koji je cilj mog ispitnog zadatka te mi je ona za ispitanika u istraživanju predložila slučaj slabovidnog djeteta koji pohađa treći razred. Dječak je u ovu osnovnu školu došao na početku drugoga razreda, a njegova majka je bila glavni izvor informacija o njegovom zdravstvenom stanju. Stručna služba škole nije dobila potpunu dokumentaciju vezanu uz dječakovo prethodno školovanje, a nije priložena ni medicinska dokumentacija iz koje bi se moglo vidjeti koju vrstu oštećenja dječak ima. Dakle, ni psihologinja ni nastavnica nisu vidjele njegov nalaz, a majka kaže da je njegova dijagnoza funkcionalna ambliopija koja se definira kao „smanjenje vidne oštine bez vidljivih patoloških promjena na prednjem i stražnjem dijelu oka” (Alajbegović-Halimić, 2014). Prema majčinim riječima, dijete može koristiti samo 10% svoga vida.

Što se tiče suradnje s vanjskim stručnjacima, moglo bi se reći da je ona zadovoljavajuća. Naime, dva puta tjedno po jedan školski sat s učenikom radi

tiflopedagoginja koju učenik jako voli i rado s njom radi. S obzirom da tehnika čitanja još uvijek nije u cijelosti usvojena, upravo se na tim satovima uvježbavaju tehnike čitanja, ali i pisanja. Prema riječima psihologinje, usavršavanje tehnike čitanja je u tijeku i učenik je motiviran te jako dobro napreduje. Pomaže mu se i pri svladavanju nastavnog gradiva ukoliko je to potrebno. Dječakove roditelje se upućuje da barem jednom mjesečno, osim nastavnice, kontaktiraju psihologinju ili tiflopedagoginju kako bi bili upoznati s dinamikom napredovanja i usvajanja gradiva svoga djeteta. Također je ostvarena suradnja s centrom Vinko Bek s ciljem usvajanja novih metoda rada s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Jedan od najvažnijih zadataka bi bio da nastavnica pohađa seminar centra kako bi joj bilo lakše osmišljavati dodatne nastavne materijale.

### **5.3. Razgovor s nastavnicom razredne nastave**

Kao što je već spomenuto, dječak je od drugog razreda u ovom razrednom odjeljenju kojega pohađaju 24 učenika različite socijalne i emocionalne strukture. Dječak se jako dobro snašao u novoj sredini, pa je po dolasku u novu školu rekao: „Izvršno mi je. Učiteljica se prema meni odnosi s poštovanjem”. Suučenci su ga jako dobro prihvatili te mu nesebično pomažu pri svladavanju gradiva – pri pisanju, čitanju ili općenito učenju. Nastavnica mu također pomaže pri usvajanju gradiva te ga usmjerava u radu. Pri obradi nove nastavne jedinice, dječak ponekad i sam dođe do nastavnice i traži pomoć od nje. Što se tiče oštećenja kojega ima, dječak ga ne prihvaća i ponekad pokazuje strah i nemoć.

Nastavnica u svakom smislu nastoji dječaku olakšati razumijevanje i usvajanje novog gradiva. Ona provjerava razumijevanje gradiva i njegovu sposobnost logičnog zaključivanja prilikom usvajanja samog gradiva tako da učenik nema osjećaj da učiteljica zaista provjerava njegovo znanje i snalažljivost pri čemu do izražaja dolaze njegove iznimne intelektualne sposobnosti. Na nastavi je veoma aktivan i jako voli izvoditi zaključke na temelju usvojenog gradiva bilo da se radi o razumijevanju nekog teksta iz hrvatskog jezika, matematici ili prirodi i društvu. Nastavnica mu ne skraćuje nastavni plan i program već broj sadržaja, u testu mu npr. zada iste vrste vježbi kao i ostalima, ali on ima manji broj zadataka. Sve pisane radove mu daje u nekoliko navrata kako bi učenik imao dovoljno vremena, a ako ponekad ne stigne napisati cijeli test, učiteljica posebno tj. dodatno s njim radi jedan školski sat tjedno. Za pisanje diktata nastavnica npr. uveća pisanku A tako da proredi u njoj budu veći.

S obzirom da čitanje učeniku predstavlja najveći problem, koristi povećalo kao pomagalo, a u kopiranim materijalima slova su jako uvećana i do veličine 72. Nastavnica na ploči piše velikim tiskanim slovima, a ako se dogodi da učenik ne stigne sve prepisati s ploče, učiteljica mu kopira materijal koji mu nedostaje. Rijetko mu zadaje čitanje, uglavnom čita velika tiskana slova, a vrlo rijetko i mala tiskana slova, većinom čita slikopriče. Učenik je u razredu uglavnom discipliniran, a kada nešto ne vidi pročitati s ploče, ustane i prošetati do ploče.

U odgojnim predmetima je također jako dobar. Ima odličan sluh i lijepi glas. Likovni mu također dobro ide, savršeno se snalazi iako je dosta neuredan jer nema prostorne orijentacije. U svladavanju gradiva mu osim učiteljice jako puno pomaže i mama. Pomaže mu u pisanju domaćeg rada, a također rade vježbe za jačanje oštine vida i to 3 sata dnevno, prvo jedno pa drugo oko.

#### 5.4. Razgovor s nastavnicom engleskog jezika

Nastavnica engleskoga jezika upoznata je sa slučajem učenika na nastavničkom vijeću. Učiteljica je ukratko objasnila metode rada koje koristi za ovog slabovidnog učenika. Nastavnica je na nastavi identificirala sljedeće:

- kod čitanja s ploče ili uvećanog teksta iz udžbenika učenik teže prepoznaje pogotovo duže riječi iako su mu možda čak i poznate; ponekad ih svojevolumeno skraćuje kako bi mu bilo lakše ili izmisli kraj same riječi;

- nekim riječima „proguta“ pokoji slog ili nastavak za množinu, npr. umjesto *heroine* – *hero*, *unusual* - *usual*, *skateboards* – *skateboard*;

- događaju se i zamjene cijele riječi, iako se često radi o sličnim riječima, tj. onima koje imaju isti korjen npr. umjesto *Britain* pročita *British*, ili umjesto *ever-even*

Što se tiče vještine pisanja, jako ju je teško razvijati na standardni način bilo putem diktata, pisanja kratkih eseja i sl. Kao što je već navedeno, pisanje mu zaista predstavlja problem pa mu nastavnica i ne zadaje diktate. Prilikom pisanja testova, nastavnica mu omogući produljeno pisanje te mu, kao i njegova učiteljica, ne skraćuje vrste zadanih vježbi već broj zadataka. Učenik izvrsno memorira ne samo značenje već i *spelling* novih riječi. Nastavnica mu ponekad diktira riječi na hrvatskom, a on ih treba prevesti na engleski i kazati kako se one pišu što mu ne predstavlja nikakav problem. Bez problema zna koristiti nove riječi u kontekstu. Stoga se većinom koristi usmena provjera znanja.

Prilikom uvođenja novih riječi, nastavnica koristi auditivnu metodu npr. *listen and repeat* vježbe. Sluh se, dakle, koristi u velikoj mjeri kao i reprodukcija usvojenog gradiva. Također se dosta koriste *flashcards* – nove riječi prikazane na uvećanim slikama koje učenik može vidjeti i prepoznati. Takvi slikovni predlošci bi se češće trebali koristiti prilikom obrađivanja tekstova iz udžbenika kako bi učenik što manje trebao čitati zadani tekst. S obzirom da je učenik kinestetički tip, obožava tzv. *TPR (total physical response)* metodu pri čemu se koristi pokret bilo prilikom uvođenja, ponavljanja ili ispitivanja novih riječi. Pri tome se mogu koristiti igre mimike, pantomime, igra *Simon says* gdje nastavnica ili neki učenik govori što drugi trebaju pokretima raditi. Učenik također voli kada on preuzme ulogu nastavnice i osmišljava raznovrsne aktivnosti poput kvizova gdje mora koristiti sve do tada naučeno, a oni se ujedno mogu koristiti i za ponavljanje gradiva.

Nastavnica je zadovoljna njegovim znanjem i aktivnošću na satu, jako se često uživi u ulogu nastavnice kada dolaze do izražaja njegove sposobnosti

i vještine. Prema njezinim riječima, komunikativan je iako ponekad radi greške u govoru, fluentan je i sposoban izraziti svoje mišljenje i stavove na engleskom jeziku te stoga i ne čudi, prema učenikovim vlastitim riječima, njegova sklonost prema govornoj u odnosu na pismenu komunikaciju. Nije povučen i ne pokazuje nikakve znakove straha od jezika, već, suprotno tome, spremno odgovara kada je prozvan, ali i na svoju vlastitu inicijativu. Vlada mu je uzorno, pokazuje poštovanje prema nastavnici, vrlo je susretljiv i rado surađuje s njom, a s ostalim učenicima je izgradio izuzetno kvalitetan odnos.

### **5.5. Rasprava**

Polazeći od činjenice da znanje stranih jezika predstavlja neprocjenjivo bogatstvo, nastavnici stranih jezika imaju važan zadatak motiviranja svih učenika na učenje jednog ili više stranih jezika. Ono što engleski jezik čini jednim od težih jezika za pravilno izgovaranje i sricanje je njegova tzv. "duboka ortografija" (Davis i Braun, 2001) koja podrazumijeva nedosljednost odnosa fonem-grafem. Stoga se jedan znak ili kombinacija znakova može realizirati kroz veći broj različitih zvukova što otežava procese čitanja i pisanja pa učenici nerijetko imaju problema pri ovladavanju ovim jezikom.

U opisanom slučaju se radi o iznimno inteligentnom, uzornom i motiviranom učeniku koji dotičnu osnovnu školu pohađa od drugog razreda te je dijete s posebnim obrazovnim potrebama zbog dijagnosticirane slabovidnosti. Potpuno je integriran u razrednu cjelinu te mu suučenci uvelike pomažu u svladavanju gradiva. Vrlo dobar je učenik s razvijenim radnim navikama velikim dijelom zahvaljujući svojoj majci koja je učiteljica po struci te posjeduje relevantna znanja i vještine i u potpunosti se posvetila napretku svoga djeteta. Problem slabovidnosti mu ne predstavlja veći problem u usvajanju i reproduciranju gradiva dijelom zbog svoje upornosti i marljivosti, a dijelom zbog nesebične pomoći nastavnice, suučenika i svoje majke. Aktivno sudjeluje u nastavi naročito ako se razvije neka rasprava jer voli logički zaključivati što učiteljici uvelike pomaže pri usmenom ispitivanju dotičnog učenika.

Analizom ovoga slučaja može se zaključiti da učenik, uz razvijene radne navike i inteligenciju, bez većih poteškoća može svladati zadani program. Također, čini se da ovdje vrlo važnu ulogu igra stav i razumijevanje njegove nastavnice koja ga bodri, pruža potporu i hvali za svaki dobro urađeni zadatak te poziva da joj pomogne i u nekim školskim aktivnostima koje čak ne moraju nužno niti imati veze sa samim gradivom (npr. pripreme za priredbu, uređivanje panoa s likovnim radovima i sl.). Takav odnos zasigurno pridonosi izgrađivanju učenikovog samopouzdanja i podizanju motivacije.

Što se same nastave engleskoga jezika tiče, ovo kvalitativno istraživanje je potvrdilo rezultate drugih istraživanja koja ukazuju na to da učenici s posebnim obrazovnim potrebama pokazuju iste teškoće kao i učenici bez posebnih obrazovnih potreba koji kod učenja jezika ne postižu uspjeh (eng.

*low achievers*) (Sparks i sur., 2008). Međutim, novija istraživanja ukazuju na činjenicu da obje kategorije učenika pokazuju iznimno poboljšanje rezultata nakon provedenog izravnog multisenzornog oblika poučavanja u kojem se u percipiranje svake lingvističke jedinice uključuje više senzornih putova - auditorni, vizualni i kinestetičko – taktilni (Nijakowska, 2008).

## 6. Zaključak

U radu je predstavljen slučaj slabovidnog učenika koji pohađa treći razred osnovne škole. Međutim, u zaključku bi se trebalo osvrnuti općenito na problem djece s posebnim obrazovnim potrebama. Budući se radi o jako složenom fenomenu, nije lako dati jasnu i sažetu definiciju pojma djece s posebnim obrazovnim potrebama te se najčešće poseže za kombinacijom nekolicine definicija u nastojanju da se što točnije opiše njegova suština. U Hrvatskoj se, nažalost, ovom problemu ne pristupa dovoljno ozbiljno te učenici s posebnim obrazovnim potrebama uglavnom ne dobivaju adekvatnu stručnu pomoć za lakše svladavanje nastavnoga gradiva općenito, a time i stranoga jezika. U osnovnim školama učitelji razredne nastave ne dobivaju pomoć od asistenata u nastavi koji bi i njima i učenicima olakšali praćenje nastave. Broj istraživanja koja se bave ovom problematikom je mali, a postignuti rezultati se, zbog brojnih ograničenja, ne mogu generalizirati. Međutim, ohrabruje inicijativa koja postoji na međunarodnoj razini i koja je malim koracima počela prodirati i na hrvatsku obrazovnu scenu.

Zakonski propisi RH već više od 20 godina podupiru integraciju školske djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnog obrazovanja. Međutim, prema hrvatskom nacionalnom izvješću sastavljenom za potrebe projekta "Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u jugoistočnoj Europi" pod pokroviteljstvom *Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj*, upravo te zakonske odredbe kojima se jamči pravo školovanja u redovnim razredima se neodgovarajuće prate u školskoj praksi (<http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf>, str.14). Općenito se može reći da u razredima ima preveliki broj učenika, nedostaje stručno-rehabilitacijske podrške, nastavnici nisu dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama već se, uglavnom sami, snalaze na terenu. Stoga bi nastavnici trebali biti usmjereni na timski rad sa stručnim suradnicima i roditeljima. Također postoji potreba za cjeloživotnim obrazovanjem što podrazumijeva sustavno stručno usavršavanje nastavnika i stručnih suradnika (Zrilić i Košta, 2008). Na ovaj način se može osigurati potrebna razina kompetentnosti za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Nastavnici bi trebali biti u stanju prepoznati njihove posebnosti, izabrati najprikladnije didaktičko-metodičke pristupe i oblike rada, vrjednovati uspješnost imajući na umu potrebu za uspjehom svakog učenika.

Konačno, kako bi slabovidna, a i sva ostala djeca s posebnim obrazovnim potrebama s radošću učila i pohađala redovitu nastavu, na nastavnicima je

težak zadatak ne samo uspješne realizacije obrazovnih zadataka u nastavi već osiguranje otvorene komunikacije, poticanje tolerancije i socijalne osjetljivosti, suradnje i na kraju, uvažavanje razlika među učenicima.

### Referencije:

- Alajbegović-Halimić, J. *Strabizam i refrakcione anomalije kao najčešći uzroci slabovidnosti kod djece*. [http://www.ezdravlje.info/index.php?option=com\\_zoo&task=item&item\\_id=12&Itemid=339](http://www.ezdravlje.info/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=12&Itemid=339)
  - (07. ožujka 2014.)
- Carter, P. (1996). *Meeting Special Needs in Science. The Good Practice Guide to Special Educational Needs*. Ed. By Paul Widlake. Questions Publishing Company. Birmingham, 245-258.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Davis, R., D. i Braun, E., M. (2001). *Dar disleksije*. Zagreb: Alinea.
- Matok, D. *Integracija učenika s oštećenjem vida*.
  - <http://www.savez-slijepih.hr/hr/kategorija/integracija-ucenika-ostecenjem-vida-458/> (11. veljače 2014.)
  - *Naputak o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi*. (Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete 2/93)
    - <<http://www.hud.hr/w-zakoni/naputak-prac-ocj.pdf>> (20. veljače 2014.)
  - *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). HNOS, MZOŠ, Zagreb
    - [www.mzos.hr](http://www.mzos.hr) (25. veljače 2014.)
  - Nijakowska, J. (2008). *An Experiment with Direct Multisensory Instruction in Teaching Word Reading and Spelling to Polish Dyslexic Learners of English*. U: Kormos, J. i Kontra, E. H. (ur.) *Language Learners with Special Needs - An International Perspective*. 130-157. Bristol: Multilingual Matters.
  - Organisation for Economic Co-operation and Development <http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/38614202.pdf> (14. lipnja 2014.)
  - *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. (NN, 23/91.), < <http://www.hud.hr/w-zakoni/pravilnik-os-tesk.pdf>> (15. svibnja 2014.)
  - *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini* (NN, 124/2009.), <http://narodne-novine.nn.hr/>, (15. svibnja 2014.)
  - *Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu* (NN, 13/1991), <http://narodne-novine.nn.hr/>, (15. svibnja 2014.)
  - Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.
  - Sparks, R. L., Ganschow, L. i Patton, J. (2008). *L1 and L2 Literacy, Aptitude and Affective Variables as Discriminators Among High- and Low-achieving L2 Learners with Special Needs*.



- U: Kormos, J. i Kontra, E. H. (ur.) *Language Learners with Special Needs - An International Perspective*. 11-35. Bristol: Multilingual Matters.
- Stančić, V.(1991). *Oštećenja vida, biopsihosocijalni aspekti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. (NN, 87/08).
- <[zakon-odg-obr-osnsk-sredsk.pdf](#)> (20. listopada 2013.)
- Zrilić, S. i Košta, T. (2008). *Specifičnosti rada sa slijepim djetetom u vrtiću i školi s posebnim*

## **Prilog 1**

### Ključna pitanja za intervju

1. Tko je, kada i kako uočio da učenik ima određene poteškoće?
2. O kakvoj je poteškoći riječ i na koji način ona utječe na odvijanje odgojno-obrazovnog procesa?
3. Postoji li individualizirani program te, ako postoji, kako se pristupilo oblikovanju takvog programa?
4. Koji pristup integraciji djeteta s posebnim obrazovnim potrebama u redovnu školu se koristi?
5. Koliki je broj učenika u razredu? Ima li još učenika s posebnim obrazovnim potrebama u tom razredu?
6. Koje postupke koriste nastavnici u radu s djetetom s posebnim obrazovnim potrebama? S kojima se teškoćama susreću?
7. Na koje se načine prati i vrednuje uradak učenika?
8. Na koje načine sudjeluje stručna služba škole u radu s djetetom s posebnim obrazovnim potrebama? S kojim se teškoćama susreće stručni suradnik?
9. Postoji li suradnja s vanjskim stručnjacima i, ako postoji, kakva je ta suradnja?
10. Kakve je prirode suradnja s djetetovim roditeljima?
11. Imaju li roditelji općenito obvezu održavati redovito kontakt s nekim iz stručne službe?
12. Jesu li nastavnici dovoljno educirani za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama?
13. Kakav je odnos djeteta s posebnim obrazovnim potrebama i kolega iz razreda? Kakav je odnos djeteta s posebnim obrazovnim potrebama s ostalim učenicima u školi?
14. Kakva je slika koju učenik ima o sebi? Kakvom se može opisati učenikova ličnost?

**LANGUAGE LEARNERS WITH SPECIAL NEEDS**  
**-CASE STUDY OF A SHORT SIGHTED PUPIL -**

**Abstract:**

Every child that has much more difficulty than his peers in learning is considered a child with special needs and such child needs special educational support. The most of these students have been well integrated into the class but sometimes both they and their teachers face certain problems. This paper deals with the division among students with special needs. Also a case study of short-sighted student will be presented where main emphasis is given to learning and learning of English language. Semistructured interview was used as a method of collecting data. The obtaining conclusions shall be used for understanding present situation in Croatian in this area and long-life learning which will foster training of teachers and professional associates.

**Key words:** children with special educational needs, methods used in teaching short-sighted students, learning and teaching of foreign languages, long-life education



Duško BJELICA<sup>1</sup>,  
Jovica PETKOVIĆ<sup>2</sup>  
Franja FRATRIĆ<sup>3</sup>

## METODIKA TRENINGA BRZINE

### Rezime:

Brzina se određuje na sljedeći način: Izmjeri se maksimalna brzina kontrakcije aktuelnih mišića ili pomoću refleksometra ili pomoću postojećih elektronskih uređaja. Ta brzina pojedinačne kontrakcije mjeri se u stotinkama sekunde. Takođe se pomoću štopersata izmjeri maksimalna brzina kretanja za kratku dionicu, tipičnu za većinu sportova. Ta brzina savladavanja pređenog puta mjeri se takođe u stotinkama sekunde. Dobijene vrijednosti predstavljaju vrijednost izraženu brojkom, od koje se polazi. Pređena dionica u vremenu, produženom za 1–33% od maksimalne brzine, predstavlja kretanje velikom brzinom, pređena dionica u vremenu, produženom za 33%–66% od maksimalne brzine, predstavlja kretanje srednjom brzinom, pređena dionica u vremenu, produženom za 66–100% od maksimalne brzine, predstavlja kretanje malom brzinom.

**Ključne riječi:** plan treninga brzine, program treninga brzine, razvoj brzine.

### Uvodne napomene

Brzina je sposobnost brzog reagovanja i izvođenja jednog pokreta ili više njih (frekvence), savladavanje što dužeg puta u što kraćem vremenu.

Već se iz ove definicije vidi se da brzinu čini više faktora:

- *Brzina reakcije, tj. reakciona brzina – reaktibilnost;*
- *Brzina pojedinačnog pokreta;*
- *Frekvenca pokreta.*

---

<sup>1</sup> Prof. dr Duško Bjelica, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Nikšić

<sup>2</sup> Doc. dr Jovica Petković, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Nikšić

<sup>3</sup> Prof. dr Franja Fratrić, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Novi Sad

Neki autori u područje brzine svrstavaju i:

- *Startnu brzinu* – čini se da ona ipak pripada području eksplozivne snage;
- *Brzinsku izdržljivost* – sposobnost koju podjednako čine brzina i izdržljivost. Oglada se u sposobnosti dugotrajnijeg održavanja visokog tempa kretanja;

- *Brzinsku snagu* – najviše se odnosi na brzo izvođenje jednokratnog pokreta. Riječ je o brzini povezanoj sa snagom.

### **Razvoj brzine**

Pod pojmom brzine podrazumijeva se sposobnost izvođenja pokreta ili kretanja maksimalno mogućom brzinom za date uslove, pri čemu se pretpostavlja da spoljašnji otpor nije veliki i da aktivnost ne traje dugo, kako ne bi došlo do zamora (Kukolj i sar. 1996). Isti autori navode da osnovnoj definiciji brzine, koja se pripisuje Zaciorskom, M. Bauersfeld dodaje pojam „lokomkotorna brzina“ i „brzinska izdržljivost“ za ciklične aktivnosti.

U strukturi brzine na elementarnom nivou bitno se razlikuju: brzina reagovanja, brzina pojedinačnog pokreta i frekvencija pokreta. Ti elementarni oblici ispoljavanja brzine, u integralnom smislu, omogućavaju ispoljavanje brzine, međutim, u teorijskom, metodičkom i metodološkom smislu oni nijesu međusobno povezani i zahtijevaju različit pristup (Kukolj i sar. 1996). U teniskoj igri postoji niz situacija gdje nam je brzina od izuzetne važnosti i to prilikom istrčavanja kratkih, ali i lopti sa strane.

Brzina reagovanja individualnog je karaktera i zavisi u prvom redu od urođenih dispozicija, tako da brzina reagovanja različitih segmenata tijela iste osobe ima slične karakteristike. Nasljednost brzine reagovanja iznosi oko 85%.

Brzina pojedinačnog pokreta razvija se primjenom vježbi koje determinišu različite forme brzinsko snažnih aktivnosti kao što su bacanja, skokovi, kratka ubrzanja maksimalnim intenzitetom. Najefikasniji metod za razvoj brzine pokreta je metod takmičenja.

Frekvenciju pokreta determinišu brzina reagovanja mišića na nervni nadražaj, brzina opuštanja nakon kontrakcije i stanje antagonističkih mišićnih grupa. Vježbe za razvoj frekvencije pokreta podrazumevaju pokrete izvedene maksimalnom brzinom u toku 10–20 sekundi.

Brzina se kao sposobnost posebno razvija u periodu od 7 do 17 godina, s tim što pojedini elementarni oblici ispoljavanja brzine, a time i i brzina u cjelini, zavise od formiranja nervno-mišićnog sistema i biohemijskih procesa od kojih zavisi brzina kontrakcije. U vezi s navedenim, brzina reagovanja može se podsticati u priodu od 10 do 12 godina, a frekvencija pokreta o 7 do 9 godina i od 12 do 13. U vezi s razvojnim karakteristikama brzine, treba imati u vidu da maksimalnu brzinu trčanja muškarci dostižu s 15 do 16 godina, a djevojke sa 14 do 17 godina (Kukolj i sar. 1996).

Vrhunski takmičari razlikuju se od onih niže kategorije po sposobnosti da pokrete izvode tehnički precizno pri maksimalnoj brzini. To se objašnjava

činjenicom da sportisti nižerazrednih klubova nijesu u mogućnosti da izvode složene tehničke elemente u kretanju velikom brzinom. Navedeno je prvi pokazatelj nedostatka vrhunske tehnike, jer kada se uporede igrači majstori s igračima početnicima, iste brzine motorne reakcije i približno iste snage, uvijek veću brzinu ostvaruju vrhunski igrači. Zbog toga se u literaturi i u trenerskoj praksi često ukazuje na zavisnost brzine kretanja od kvaliteta izvođenja sportske tehnike (Perić, 2007).

Brzinu je moguće razvijati samo u određenim periodima ontogenetskog razvoja – određenim dobnim intervalima razvoja i to samo uz pomoć dobro odabranih trenažnih stimulusa. Budući da je dokazano *da je brzina visokog dispozicionog tipa (veliki uticaj genetskih faktora-naslednosti) treningom se ona ne može mnogo razviti, ali se može podići sposobnost primene brzine u konkretnoj sportskoj aktivnosti*. Iz tih razloga, trening brzine svodi se na stvaranje uslova (kroz razvoj ostalih motoričkih sposobnosti) da se ona ispolji kroz efikasno kretanje (tehniku), pri čemu treba izbaciti suvišne pokrete kako bi se „prirodna” brzina mogla optimalno ispoljiti.

Važne pretpostavke za postizanje brzine kretanja su:

- *Visoka aktivnost nervno-mišićnog sistema;*
- *Elastična gipkost i snaga;*
- *Sposobnost opuštanja mišića;*
- *Kvalitet sportske tehnike;*
- *Biohemijska situacija na periferiji lokomotornog aparata, tj. energetske zalihe u mišićima i tempo korišćenja energetskih supstanci.*

Vježbe koje se koriste za povećanje brzine treba da budu dobro uvježbane i da se izvode maksimalnim intenzitetom, trajanja 7–10, max. do 15 sekundi (zavisno od sportske grane i discipline), s pauzama za oporavak od 3 do 8 minuta. Na jednom treningu treba uraditi 3–5 serija, u zavisnosti od nivoa pripremljenosti sportiste.

Značajna sposobnost u gotovo svim sportovima je *brzinska izdržljivost* (sposobnost kombinovana od brzine i izdržljivosti). *Ona predstavlja sposobnost savladavanja najvećeg mogućeg napora koji traje do 2 minuta*. Biološka podloga ove sposobnosti je anaerobni energetski proces u mišiću u kome je glikogen osnovno gorivo. Pri treningu brzinske izdržljivosti stvara se velika koncentracija mlječne kisjeline, koja dovodi do izražene metaboličke acidoze (predstavlja osnovni faktor zamora). Optimalno programiran trening zavisi od toga koliko trener poznaje prirodu laktata i metaboličku acidozu.

### **Metodika razvoja brzine**

Osnovne metode korisne za razvoj pojedinih dimenzija brzine su:

Metoda ponavljanja – karakteriše je maksimalni intenzitet aktivnosti, najčešće trčanje kraćih dionica sa 5–8 ponavljanja, s produženim vremenom aktivnog odmora u trajanju od 4–6 minuta.

Metoda intenzivnog intervalnog rada – ogleda se u korišćenju vrlo visokog intenziteta i maksimalnog tempa savladavanja nešto dužih dionica. Trajanje intervala odmora je individualno i produženo.

Metoda promjenljivog rada sa ubrzanjem – pri svakom opterećenju intenzitet se povećava sve do postizanja maksimalnog. Riječ je o progresiji, gdje se u okviru svake serije brzina postepeno povećava da bi se posljednja savladala maksimalnom brzinom.

Metoda fartleka – na švedskom znači *igra brzine*. Ovaj metod uključuje naizmenično trčanje uzbrdo i nizbrdo. Time se angažuje jedan ili više energetskih sistema organizma. Kroz fartlek se mogu kombinovati mnogi vidovi treninga. Pogodan je *kao promenjivi trening za 'razbijanje' dinamičkog stereotipa – brzinske barijere*.

Osim navedenih metoda za razvoj brzine, koriste se: *metoda trčanja sa letećim startom, trčanje nizbrdo, reakcija na zvučni i vizuelni signal, štafetni oblici brzinskog treninga, hendikep trčanja – kada slabiji trkač dobija na startu određenu prednost i dr.*

Iz svega izloženog može se zaključiti da je poželjno kombinovati sve metode i sredstva treninga za razvoj brzine. Time se postiže manja zamorljivost nervnog sistema, olakšava oporavak, smanjuje rizik povređivanja i postiže daleko veća efikasnost.

#### **Literatura:**

- Bjelica, D. (2006): *Sportski trening*. Filozofski fakultet, Nikšić
- Bjelica, D., Fratrić, F. (2011): *Sportski trening, teorija, metodika i dijagnostika*, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje i CSA, Podgorica.
- Malacko, J., Rađo, I. (2004): *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Fakultet sporta i tjelesnog odgoja, Sarajevo
- Fratrić, F. (2006): *Teorija i metodika sportskog treninga*. Pokrajinski Zavod za sport, Novi Sad

## **SPEED TRAINING METHODOLOGY**

#### **Abstract:**

The speed is determined by measuring the maximum speed of the current muscle contraction, by means of a reflexometer or by using existing electronic devices. The speed of contraction of the individual is measured in hundredths of second. A stopwatch can also be used for measuring the maximum speed for short distances which is typical for most sports. This speed of mastering the path is also measured in hundredths of second. The obtained value is the value expressed in numbers, used as a starting point. Shares crossed at a time, plus a 1 -33% of maximum speed, denotes the movement at a fast speed, while that crossed at a time, plus a 33% - 66% denotes the middle speed and that crossed at a time, extended by 66 - 100% of maximum speed, is the movement of a slow speed.

**Keywords:** speed training plan, speed training program, speed development

*Наталија БРАЈКОВИЋ<sup>1</sup>*

## УЛОГА И ЗНАЧАЈ НАСТАВНИКА И УЏБЕНИКА У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

### **Резиме:**

У датом раду превасходно се сагледавају уџбеник и наставник као комплементарни чиниоци савременог наставног процеса. Од квалитета садржаја уџбеничке структуре који се примјењује на часу зависиће и сам успјех у процесу предавања језичких елемената од стране наставника, али и ниво напретка и успјешности у примању адекватних информација из домена стране језичке структуре од стране ученика.

Савремени уџбеник руског језика треба да својом структуром обезбиједи што више језичких представа у којима ће се моћи остварити ваљана комуникација између ученика и наставника. Главни задатак наставника је да природно и неусиљено организује наставну дјелатност путем најцјелисходнијих метода и начина рада, а уз помоћ уџбеника он проширује учениково знање и побољшава и продубљује његов однос према стварности.

**Кључне ријечи:** уџбеник, наставник, наставни процес, страни језик, руски језик

### **1.1. Наставник и уџбеник – незамјењиви чиниоци у поступку изграђивања комуникативне компетенције ученика у настави руског (страног) језика**

Бавећи се питањем концепције учења и наставе, неопходно је осврнути се на сагледавање наставникове личности у оквирима савремене наставне дјелатности. Насупрот некада најзаступљенијих, традиционалних, крутих, рутинерских часова гдје се у строгој дисциплини и пасивном разредном аудиторијуму огледао највећи дио успјеха извођења наставе, савремени час је умногоме ревидиран, рационализован и усавршен. У њему је наставник покретач, медијатор, савјетник, организатор који ствара

---

<sup>1</sup> доц.др Наталија Брајковић, Филозофски факултет у Никшићу



радну, стимулативну и продуктивну атмосферу за развијање и изграђивање ваљане комуникативне компетенције ученика.

У настави руског језика позиција, значај и функција наставника и ученика мијењају се из дана у дан. Уџбеник за наставника у савременом наставном процесу јесте „само чврст ослонац у његовом раду као скуп језичких модела и извор идеја за увјежбавање језика. Наставник треба да га вјешто искористи тежећи да руске форме изражавања доведе у непосредан контакт са мишљу ученика, коју изазива као природну реакцију на животне утиске“ (Радошевић, 1970, 51).

Уџбеник омогућава наставнику да сликовитије и реалније интерпретира разноврсне говорне ситуације издвојене из живота, културе и традиције руског народа. На тај начин школска књига уз помоћ наставника упознаје ученика са новим и непознатим језичким системом, са начинима и могућностима изражавања мисли на страном језику, са културним тековинама, историјом, друштвеним уређењем земље народа којему је дати језик који се изучава матерњи. Дакле, уџбеник проширује учениково знање и побољшава и продубљује његов однос према стварности. Данас су уџбеник и наставник комплементарни чиниоци наставног процеса који свакодневно коегзистирају обављање васпитних и образовних циљева и задатака у наставној пракси. Од квалитета садржаја уџбеничке структуре који се примјењује на часу зависиће и сам успјех у процесу предавања језичких елемената од стране наставника и успјех у примању адекватних информација из домена стране језичке структуре од стране ученика.

Наставник руководи наставним процесом, он често објашњава садржај текста из уџбеника уз претходну продукцију неке занимљиве приче која ће појачати интересовање ученика за неку тему предвиђену наставним планом и програмом, док некада обраду новог текста спроводи и у виду заједничке стваралачке активности са ученицима у разреду. Тако се формира атмосфера на часу у којој ученици веома природно и спонтано почињу и сами изграђивати мишљење на том језику који се усваја као страни. Из овога произилази и велик, незамјењив значај, удио и улога наставника у процесу преношења знања на ученике. У вези са тим истаћи ћемо да су уџбеник и приручник од посебне важности у процесу обављања захтјевне и комплексне наставникове професије. Школска фразеологија обухвата ријечи које презентирају свакодневни живот разреда. Школски рјечник представља основу наставног процеса, он треба да је богат, садржајан, да што колоритније осликава живот ученика. Школска фразеологија треба да буде пажљиво одабрана и селектирана, посебно третирана и разрађена, а поменута лексика треба да се тумачи и обради у уџбеницима непосредно и спонтано у бројним и разноврсним говорним ситуацијама.

Ни један уџбеник не треба да ограничава наставника у свом раду, његову способност изражавања креативности и организације наставног

процеса. Уџбеник не представља систем крутих правила, ограничења и заповијести којих се наставник мора искључиво придржавати. Он се заправо објективно, критички и свјесно руководи уџбеничком структуром у процесу обављања своје професионалне дјелатности.

Најрелевантнији чиниоци који утичу на рад наставника и на изграђивање његовог односа према уџбенику су: лингвистичка спрема, практично знање језика и методски поступци. Додатно стручно усавршавање може наставнику омогућити да примијети и сагледа евентуалне мане, пропусти и недостатке уџбеника по којем ради. Он треба да се подробно упозна са структуром школске књиге, да би знао њоме ваљано руководити.

Наставник и аутор уџбеника треба да складно, перманентно, хармонично, уједначено, кооперативно и кумулативно раде и дјелују, међу њима треба да постоји један вид непосредне сарадње, како би заједнички обезбиједили ученицима један полихрестичан, посве употребљив, ефикасан и користан ниво језичког знања, нужан за остваривање ваљане комуникативне компетенције. Уколико и писац књиге и наставник воде рачуна о својим дужностима, утолико ће бити мање проблема, антагонизама, несугласица.

Наставник је незамјењив и одговоран медијатор између ученика и уџбеника. Наши се наставници, особито млађи (који су без дужег искуства у наставном раду) строго придржавају садржине уџбеника, радећи искључиво само по њему.

„Књига није све у настави, то је само једно од средстава. Учитељ је жива књига, његова реч је често значајнија него слово уџбеника. Најзад, није циљ савременог уџбеника да пружи ученику готово знање у пуном обиму, да он пасивно научи напамет правила, речи, фразе, изузетке и да их уме репродуковати, него да помоћу инвентивно смишљених и одабраних језичких елемената активно стекне навике у самосталном конструисању сопственог језичког израза. (...) Као што уџбеник не сме да пружи ђацима целокупно готово знање и умење, него они треба да све усвоје саморадњом, тако ни предавача не треба да доводи у улогу пасивног контролора који пази само на то да се пређу све партије из књиге“ (Митропан, 1963: 124). Дакле, наставник није статични контролор и надзорник који води рачуна само о томе да се све лекције из школског уџбеника пређу, обраде, појасне.

Уџбеник би постигао много значајније резултате уколико би се услед његовог конципирања укључило што више наставника, методичара-практичара, теоретичара који би својим упутствима, богатим искуством, сарадњом, знањем, вољом и енергијом дали ваљан и значајан допринос у стварању и обликовању једног уџбеника који би био један заједнички продукт и који би крајње одговарао конкретним реалним школским потребама и као такав се дуже и темељније употребљавао у што већем броју школа. Међутим, данас нема таквог уџбеника, а већи број наставника

сматра да је писање, конципирање и састављање уџбеничке структуре дужност искључиво аутора школске књиге.

Садржина уџбеника помаже наставнику у раду, усмјерава га, али је он проширује и обогаћује живим говором. Циљ савремене наставе огледа се у компензовању некадашњег монотоног учења напамет и презентирања готових језичких знања – за усвајање језика путем самосталних ученичких активности. Ово излагање нас наводи на једно експлицитно и посве отворено питање – *Како и шта треба да раде млади предавачи страних језика, почетници, који немају изграђено искуство у наставном раду?* У вези са овим рећи ћемо да сваки предавач у првим годинама стицања искуства и рутине у раду треба да се управља школском књигом, потом да у даљем обављању сопствених језичких активности перманентно упоређује, истражује и утврђује да ли и у ком степену уџбеник по коме ради задовољава потребе савремене наставе и да ли се његовом примјеном остварују позитивни ефекти и одговарајући степен успјешности у раду са ученицима. Сваки наставник, поред знања, умијећа и навика којима је овладао на факултету мора перманентно и упорно да ради на изграђивању, проширивању и усавршавању своје професионалне личности, руководећи се сопственим искуством и праксом старијих колега.

„Учитель должен: иметь ясные представления о социальной роли своей профессии, интерес к ребенку как к объекту деятельности, уметь понимать его потребности и возрастные особенности, владеть педагогической наблюдательностью и тактом, организаторскими способностями; иметь устойчивые духовные, познавательные интересы, работоспособность; быть честным, принципиальным, скромным, общительным. Всесторонне знать свой предмет – русский язык: понимать роль языка в жизни общества, (...), быть филологически образованным человеком, постоянно следить за новинками науки и литературы в своей области, за культурной жизнью. Владеть культурой речи: иметь навык свободного выражения своей мысли устно и письменно, владеть языковой нормой (...), каллиграфией, выразительным чтением, интонациями. (...) владеть всеми теми умениями и навыками, которые обязательны для учащихся: уметь писать сочинения, изложения, диктанты, декламировать, анализировать текст и т. п.“ (Львов, 1988: 158).

Тренутна ситуација евидентна у процесима усвајања и изучавања руског језика као страног поставила је наставницима два задатка која се односе на саму употребу школског уџбеника у наставној пракси:

1. они треба, међу уџбеницима који се активно примјењују у настави да одаберу онај који у најбољем и најваљанијем степену задовољава и испуњава комуникативне циљеве и задатке усвајања руског језика као страног. Да би направио компетентан и очекиван избор и селекцију, од наставника се очекује да се обезбиједи бројним подацима и оцјенама које

говоре о датом уџбенику и да изврши анализу, како би разликовао тражени „комуникативни уџбеник“ међу мноштвом оних другачије оријентације.

2. они треба да одаберу уџбеник који ће у највећем степену обезбјеђивати остваривање и подстицање ваљане комуникативне компетенције ученика (Арутюнов, Трушина, 1986, 13).

Међутим, с пуним правом ћемо истаћи да је незамјењива улога у настави – самог наставника. Он је руководилац у наставном процесу, он је организатор, информатор, преносилац знања из живота, културе и традиције народа чији језик ученици изучавају као страни, он мотивише и покреће, афирмише и усмјерава ученике ка стваралачким активностима, он је јединствен чинилац који доприноси реализацији наставног процеса. Не може ни сам уџбеник остварити жељене ефекте у настави без наставника, за ког руски лингводидактичар В. П. Кузовљев, сљедбеник и поштовалац идеја руског методичара Ј. И. Пасова користи и један специфичан и нов назив, наводећи да је наставник „енергизатор“ („*энергизатор*“), „он иступа у следећој улози: залаже се да сваком ученику што јасније открије значај владања страним језиком и елементарним познавањем стране културе, упорно настоји да мотивише ученике и ‘провоцира’ их на активно укључивање у усмену и сваку другу говорну делатност у процесу савладавања језика, да мотивише ученике на самостално учење и овладавање страним језиком и културом итд. (...) јер он својим ученицима одиста преноси одређену енергију: подстиче, активира њихову жељу и вољу, интересовања, помаже да схвате и увиде своје животне потребе, тј. он их ‘енергизује’“ (Кузовлев, 2001; Раичевић, 2007, 323). Кузовљев даље наводи да енергизатор значи бити – стимулатор, генератор, провокатор (Кузовлев, 2001; Раичевић 2007).

Према неким истраживањима, чак 86% мотивације на часу долази од самог наставника који афирмише рад ученика (ствара позитивну атмосферу, подстиче ученике на активност, усмјерава их ка вођењу боље и компетентније међусобне комуникације, учи их да се слободно изражавају), изграђује њихов позитиван став према предмету који изучавају, подједнако прихвата све ученике са поштовањем њихових равноправних личности (Раичевић, 2007).

Сада ћемо се укратко осврнути на питање - *како, заправо, треба обрадити језичко градиво у настави?*

Главни задатак наставника је да природно и неусиљено организује наставну дјелатност путем најјелисходнијих метода и начина рада. Притом он треба да се у настави супротставља механичком рјешавању задатака и остваривању циљева путем неког готовог обрасца, без учешћа духа и оригиналности.

Основу наставног процеса чини „тежња ка остварењу јединства представе и њеног језичког израза. Оно не може бити постигнуто на исти начин као при учењу матерњег језика, јер су психофизиолошки услови

и говорна средина при усвајању страног језика другачији. Потребно је ублажити негативно дејство тих неприродних услова и настојати да веза између спољног утиска и руског језичког израза буде што непосреднија и тешња. Уколико је представа предмета или неке ситуације пластичнија и одређенија и уколико су путеви ка изразу за који треба да се веже јасније и упечатљивије наглашени утолико ће веза бити потпунија“ (Радошевић, 1970: 62). Из тог разлога треба поћи од неких једноставнијих представа из свакодневног живота које би оствариле јак утицај на ученикова чула, везујући их затим за неки руски израз. На почетку су то засебни предмети и једноставне синтаксичке конструкције, да би се касније уводили сложенији језички елементи и комплексније синтагме и реченичне конструкције.

Савремени уџбеник руског језика треба да својом структуром обезбиди што више језичких представа у којима ће се моћи остварити комуникација између ученика и наставника и да својом садржином изазива јак ефекат на мисао, чула и осјећања ученика. У ту сврху могу послужити лијепа слика, колоритна илустрација, фотографија, необичан и упечатљив цртеж, интересантни облици рада, специјално припремљена семантизација ријечи, синтагма, реченица, одломци дјела из руског књижевног стваралаштва.

На крају ћемо истаћи сљедеће: „...начин обраде градива у уџбенику треба да ученику накалеми навику правилног резоновања при служењу руским језичким системима, активизирајући, по могућству, све факторе који суделују у говорном процесу. На градиву уџбеника треба да буду јасно приказане функције руских језичких елемената, како би ученици лако долазили до потребних сазнања, која су спретно формулисана у правилима“ (Радошевић, 1970: 63).

Све што је интересантно на часу изазива јако емоционално дјеловање на дјецу, али с друге стране можемо рећи да су занимљиви моменти и краткотрајни. Ако је предавач изградио висок ауторитет и добар однос са ученицима рећи ћемо да његов рад и говорна ријеч на часу остварују много јаче, позитивније, значајније и трајније дјеловање на ученикову личност. Од изузетне важности је појаснити ученицима какав је и колики је практични значај предмета који изучавају. Неопходно је код ученика подстицати и развијати радозналост у поступку изучавања и истраживања нове грађе којом треба овладати.

## **1.2.Стручно усавршавање наставника**

Поступак планирања и организовања наставне дјелатности је компликован и тежак за сваког наставника. Он се сусреће са мноштвом проблематичних ситуација, које може превазићи и савладати само уколико добро влада структуром тог страног језика.

Наставникова личност мора бити комплетна, његов ауторитет ће добрим дијелом зависити од степена његове образованости, од његовог

практичног и теоријског знања језика и познавања методике тог предмета. Да би био образован и комплетан филолог, наставник стално треба да се и стручно усавршава. Основни видови обликовања и усавршавања наставникове личности су:

1) индивидуални рад (знања и културу које је усвојио на универзитету наставник треба да перманентно, упорно и систематски обогаћује, проширује и продубљује превасходно читањем разних страних књига, часописа и новина, а затим да усвојени страни говор стално увјежбава гласним читањем текстова, препричавањем, вођењем дијалога са другима и уопште самосталним спровођењем разноврсних бројних говорних вјежбања);

2) колективни рад који ће предавачима страних језика пружити могућност да прошире и обогате сопствена знања и искуства, као и да повећају степен сопствене стручне квалификације.

Час је попут огледала у ком се одражавају сви проблеми васпитања дјецe у школи, односи у породици, утицаји социјума. Он има своју традицију, ритуале, он је у исто вријеме јединствен и непоновљив. Час подстиче хуманизацију и изграђује људске вриједности.

Наставник на сваком часу изнова гради и ствара нешто што би ближе могли назвати и дефинисати *атмосфером*, а својом професионалном виспреношћу и мајсторством стално уноси у наставни процес иновације, подстиче стваралачку дјелатност и креативност. Он мора да има правилно изграђен изговор који ће у сваком моменту служити као узор ученицима. Важно је да наставник перманентно указује на сличности и разлике у матерњем и страном језику, што значи да мора добро теоретски познавати структуру и матерњег и структуру страног језика.

На основношколском узрасном нивоу истиче се незамјењиво и особито мјесто личности наставника. О питању улоге и значаја наставника у реализацији наставног процеса Ш. А. Амонашвили наводи сљедеће: „Он мора бити пре свега човечан, а тек затим преносилац знања; управо он у педагошком процесу изграђује код ученика емоционалност, узајамност, дружељубивост, и у таквој атмосфери, која је најповољнија за слободно пројављивање унутрашњих потенцијала сваког детета, преноси знања“ (Кончаревић, 2004, 400).

Дакле, у овако изграђеној језичкој атмосфери главна одговорност је на наставнику, он може да афирмише, усмјери и ваљано мотивише ученика, да подстакне његово интересовање за изучавањем руског језика и спознајом културних вриједности руског народа, да изазове жељу за сазнањем ишчитавањем оригиналних дјела из руске књижевности итд. Није важно да предавач само добро познаје структуру руског језика, већ је од посебне користи да он влада и високим нивоом опште културе. Он мора бити стрпљив, праведан, да је добар психолог, педагог, да се с љубављу опходи према ученицима, да својим радом покаже да је његов

позив изабран, не из потребе, већ из жеље и љубави. Наставник, поред професионалних, мора владати и личним квалитетима. Позитивна енергија, ведрина, комуникативност, посједовање осјећања за хумор изграђују комплетну слику и наставника као педагога, психолога, и наставника као цјеловите личности.

Све ово ће обезбиједити да ученик буде способан и интелектуално спреман да ваљано прихвати знања из домена руског језика као страног.

### **Литература:**

- А. Р. Арутюнов, Л. Б. Трушина, *Учебник русског језика для иностранцев: проблемы и решения.* – УС, 1986, 5-13.

- Н. Брајковић, *Међујезичка хомонимија и паронимија у настави руске лексике.* Унирекс, Подгорица, 2008.

- др К. Кончаревић, *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици.* Славистичко друштво Србије, Београд, 2004 (Едиција *Славистичка библиотека. Посебна издања*).

- В. П. Кузовлев, *Мотивационные умения или учитель как энергизатор.* В кн.: Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Кузовлева Н. Е., Царькова В. Б., *Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка.* Москва, Флинта: Наука, 2001, 183-209.

- М. Р. Львов, *Словарь – справочник по методике русского языка.* Просвещение, Москва, 1988.

П. Митропан, *Методика наставе руског језика.* Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд, 1963.

- Н. Радошевић, *Функција школског уџбеника у светлости савремене науке (уџбеник руског језика).* Научна књига, Београд, 1970.

- В. Раичевић, *Креативност у настави.* – Славистика, књига XI, 2007, 320-331.

## **ROLE OF TEACHER AND TEXTBOOK IN TEACHING PROCESS**

### **Abstract:**

In this paper, we mainly examine a textbook and a teacher as complementary factors in modern teaching. The quality of the textbook structure being used in the classroom is complementary with the level of improvement and success of students who acquire relevant information which is observed from the aspect of foreign language structure. Contemporary textbook of the Russian language should contain a lot of language ideas and notions where it is possible to realize appropriate communication between learners and teacher. The main aim of the teacher is to organize teaching process in a natural and stress-free atmosphere using appropriate methods and approaches, where textbook is used for development and improvement of learner's knowledge and also their adequate response to situations outside the classroom.

**Keywords:** textbook, teacher, teaching, foreign language, Russian language

Даријан УЈСАСИ<sup>1</sup>  
Анђелка БУЛАТОВИЋ<sup>2</sup>  
Мара КЕРИЋ<sup>3</sup>

## МОТОРИЧКА СПРЕМНОСТ ДЈЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

### Резиме:

На узорку од шездесеторо дјеце предшколског узраста (6–7 година, ±6 месеци), тридесет дјечака и тридесет дјевојчица, из Новог Сада примијењена је батерија од седам моторичких тестова. Мултиваријантном анализом варијансе утврђено је постојање статистички значајних разлика ( $p=0,05$ ) у погледу моторичких способности испитаника различитог пола. У погледу појединачних моторичких варијабли статистички значајне разлике уочене су у варијаблама *Скок удаљ из мјеста* ( $p=0,04$ ) и *Полигон натрашке* ( $p=0,05$ ), у корист испитаника мушког пола. У осталим анализираним варијаблама, статистички значајне разлике нијесу констатоване.

**Кључне ријечи:** предшколски узраст, моторика, дјечаци, дјевојчице, разлике

### Увод

Од рођења дијете учи како да контролише покрете тијела и како да комуницира са свијетом који га окружује. Тај процес учења назива се развој моторних вјештина. У предшколском периоду, дјеца највише побољшавају вјештине, па је стога физичка активност изузетно важна за њихов не само моторни, него и цјелокупни развој. Истраживање које су спровели Fisher, Reilly, Kelly, Montgomery, Williamson, Paton и др. (2005) показало је да дјеца која проводе највише времена у умјереним до снажним физичким активностима имају тенденцију да имају највиши ниво моторичких

<sup>1</sup> Др Даријан УЈСАСИ, Факултет за спорт и физичко васпитање Тимс, Нови Сад

<sup>2</sup> Др Анђелка БУЛАТОВИЋ, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

<sup>3</sup> Др Мара КЕРИЋ, Факултет за спорт и физичко васпитање Тимс, Нови Сад



способности, вјештина. Дјеца која су најмање физички активна имају најнижи ниво моторичких способности. Новија истраживања (Williams, Pfeiffer, O'Neill, Dowda, McIver, Brown, и др. (2008); Hardy, King, Farrell, Macniven & Howlett (2010) такође су указала на то да умјерена физичка активност спроведена на дјеци предшколског узраста има позитиван ефекат на побољшање моторичких способности. То значи да у току предшколског узраста постоји могућност за изузетан утицај на формирање моторичког понашања дјеце, а тиме и утицај на моторичке способности које зависи од њихових морфолошких карактеристика, генетских потенцијала, социјално економских услова средине у којој се дјеца развијају, што је основа за касније формирање и развој моторичких способности и вјештина и афективних карактеристика које чине базу за даље бављење спортом.

Физичка активност битна је за сву дјецу наведеног узраста, јер свака индивидуа има изражену потребу за кретањем. Она има незаменљиве развојне и здравствене бенифиције, поготово у предшколском узрасту. Дјеца у години пред полазак у школу, требало би да су овладали фундаменталним кретним активностима. Баш због те чињенице, предшколско доба у цјелини гледано, представља изузетно важан сензитивни период за развој моторике уопште, а поготово кад је ријеч о учењу и усвајању широког репертоара кретних (моторних) активности. Предшколски период има велике предности у моторичком формирању личности. Наглашена и упадљива интегралност развоја битна је одлика предшколског доба, при чему су домени дјечијег развоја (физички, моторички, афективни (вољни) и когнитивни) тијесно повезани.

Ниво развоја моторичких способности дјеце и омладине данас је много нижи, мањи, него што је то био прије, што је последица урбанизације, индустријализације, другачијег животног окружења. Дјеца немају довољно услова да се крећу, ходају, трче, скачу као што је то било некада. Наравно да оваква ситуација директно утиче на здравствени статус дјеце, отпорност дјечијег организма и способности да се супротстави болестима, развоју органских система и функције организма. Ђорђевићка (2002) истиче да физичка активност најмлађих није на задовољавајућем нивоу по обиму, а још мање по интензитету. Ситуација је посебно алармантна у урбаним срединама. Физичка активност предшколске дјеце битна је са три аспекта: интегралног развоја, биолошко-здравственог и васпитног.

Проблематиком моторичког функционисања и разликама по полној припадности бавили су се многи домаћи (Дуковски, 1984; Нићин, Калајдић и Бала, 1996; Бала, 2002; Бала, 2003; Цветковић, Поповић и Јакшић, 2007; Бала, Јакшић и Поповић, 2009) и страни аутори (Frederick, 1977, Van Slooten, 1973, Gallahue i Ozmun, 1998, Ratmajer i Proje, 1990; Videmšek i Сeмић, 1991; Катић, Загорац, Живичњак и Храски, 1994) који истичу разлике у моторичком понашању дјечака и дјевојчица, као и сличном стању

и постојању генералног моторичког фактора који је од изузетне важности за тај период раста и развоја. Аутори наводе да су код дјеце предшколског узраста, снага, координација и моторичка компетенција тијесно повезани. Кад је ријеч о експлозивној снази, дјечаци постижу боље резултате од дјевојчица, али се полне разлике испољавају тек после 7. године живота. Мишићна снага брже расте него величина мишића током дјетињства, вјероватно као последица побољшања вјештине и координације, што омогућава максималну контракцију.

Добијање резултата о како квантитативним, тако и квалитативним разликама између дјечака и дјевојчица предшколског узраста у њиховим манифестацијама моторичких способности има сигурно теоријски, али можда још више практични значај. Тај значај се, између осталог, огледа и у организацији рада с дјецом у вртићима и организованим облицима спортских активности.

У истраживању је постављена истраживачка хипотеза  $H_1$ : постоји статистички значајна разлика дјечака и дјевојчица узраста 6–7 година у моторичким способностима у корист дјечака.

Циљ истраживања била је анализа разлика моторичких способностима дјеце предшколског узраста, дјеце која су прије полазака у школу, различитог пола, узраста 6–7 година.

## **Метод**

Процјена моторичких способности извршена је на намијерном узорку од 60 испитаника (30 дјечака и 30 дјевојчица), узраста 6–7 година из Новог Сада, полазника школице спорта „Магиц Кингдом“ из Новог Сада.

Реализација истраживања спроведена је у току септембра 2013. године у спортској сали, у Новом Саду, гдје дјеца тренирају два пута недељно. Дјеца нијесу до тог момента била укључена у организоване програме вјежбања. Биле су здраве особе, без видљивих хендикепа, различитог социјалног статуса.

За процјену моторичких способности коришћени су стандардни моторички тестови који су намијењени дјеци предшколског узраста (према Бала, Стојановић, М.В. и Стојановић, М., 2007):

I За процјену фактора структурирања кретања:

- 1) *Полигон натрашке (0,1 с),*
- 2) *Скок удаљ из мјеста (цм),*
- 3) *Трчање 20 м из високог старта (0,1 с),*

II За процјену фактора функционалне синергије и регулације тонуса:

- 4) *Тапинг руком (фрек.),*
- 5) *Претклон у седу разножно (цм),*

- III За процјену фактора трајања ексцитације моторичких јединица:  
 б) *Подизање трупа за 60 с (фрек.)*,  
 7) *Издржај у згибу (0,1 с)*.

Процјена моторичких способности била је реализована након добијене сагласности родитеља да њихова дјеца учествују у овом истраживању. У подијељеним упитницима, они су потписом дали сагласност. Комплетна батерија тестова примијењена је у сали за физичко васпитање која се налази у склопу наведеног дјечијег спортског клуба. Процјена је извршена само једанпут на овом узорку испитаника. Реализацију истраживања су спровели аутори рада, придржавајући се стандардних поступака за сваки моторички тест.

У статистичкој методи обраде података утврђени су дескриптивни статистици моторичких варијабли: аритметичка средина (АС), стандардна девијација (С) минималне (МИН) и максималне (МАКС) вриједности резултата мјерења, скјунис – нагнутог (Ск), куртозис – издуженост (Курт) криве и коефицијент варијације (ЦВ) посебно за дјечаке и дјевојчице. Постојање статистички значајних разлика између два субузорка, за све анализирание варијабле, било је тестирано помоћу мултиваријатне (МАНОВА) и униваријатне (АНОВА) анализе варијансе.

## Резултати

На основу резултата дескриптивних статистика (табела 1) може се закључити да је субузорак дјечака и субузорак дјевојчица хомоген у варијаблама *Скок удаљ из мјеста* и *Трчање 20 м из високог старта*. Они су били на сличном развоју координације и брзине трчања, посматрано у оквиру својих субузорока формираних на основу полно диморфизних разлика.

Табела 1. Резултати дескриптивних карактеристика анализираних моторичких способности

Варијабла	Група	АС	С	МИН	МАХ	Ск	Курт	ЦВ (%)
Полигон натрашке (0,1 с)	М	222,25	99,21	99	582	1,78	2,90	44,63
	Ф	271,65	91,42	106	472	0,14	-0,67	33,65
Скок удаљ из мјеста (цм)	М	123,11	18,81	82	158	-0,37	-0,20	15,27
	Ф	113,26	16,97	75	142	-0,21	-0,66	14,98
Тр. 20 м из високог старта (0,1 с)	М	49,00	6,33	41	65	0,79	-0,15	12,92
	Ф	51,81	5,70	41	63	0,24	-0,19	11,00
Тапинг руком (фрек.)	М	18,93	3,67	12	28	0,59	0,25	19,39
	Ф	17,61	2,95	13	27	1,17	2,20	16,75
Претклон разножно у сједу (цм)	М	38,25	8,12	24	57	0,13	-0,36	21,23
	Ф	41,68	8,22	27	57	0,10	-0,78	19,75
Подизање трупа за 60 с (фрек.)	М	21,39	8,99	1	36	-0,47	-0,22	42,03
	Ф	22,90	9,69	3	38	-0,39	-0,68	42,31
Издржај у згибу (0,1 с)	М	128,96	130,96	10	548	1,73	2,87	101,55
	Ф	136,94	101,99	15	452	1,52	2,51	74,48

Легенда: АС – аритметичка средина; С – стандардна девијација; МИН – минимални забиљежени резултат мјерења; МАКС– максимални забиљежени резултат мјерења Ск (skewnes) – нагнутоост дистрибуције, Курт (kurtosis) – издуженост дистрибуције

Ако се погледају минимални и максимални резултати у варијабли *Изддржај у згибу*, може се уочити да је било дјеце која скоро нијесу уопште могла да изведу овај тест (1 с), до оних који су га извели одлично (54,8 с). Као један од узрока настанка ове дисперзије може се сматрати недостатак снаге руку и раменог појаса дјеце, која је, чини се, прилично изражена код оба пола у овом узрасном периоду. Вриједности скјуниса и куртосиса указују на приближно нормалну дистрибуцију анализираних моторичких варијабли код оба субузорка.

Вриједности мултиваријатног Wilkinsovog  $\Phi$  теста упућују на закључак да постоји статистички значајна разлика ( $p=0,05$ ) између испитаника различитог пола у погледу њихових моторичких способности. Појединачном анализом моторичких варијабли, закључује се да те разлике постоје у варијаблама *Полигон натрашке* ( $p=0,05$ ) и *Скок удаљ из мјеста* ( $p=0,04$ ) у корист дјечака. У осталим анализираним варијаблама, статистички значајне разлике нијесу констатоване.

Табела 2. Разлике између испитаника различитог пола

Варијабла	$\phi$	$p$
Полигон натрашке	3,96	0,05
Скок удаљ из мјеста	4,47	0,04
Трчање 20 м из високог старта	3,21	0,08
Тапинг руком	2,32	0,13
Претклон разножно у седу	2,59	0,11
Подизање трупа за 60 с	0,38	0,54
Изддржај у згибу	0,07	0,79
	<b><math>\Phi=2,22</math></b>	<b><math>P=0,05</math></b>

Легенда:  $\phi$  – униваријатни  $\phi$  тест;  $p$  – ниво статистичке значајности  $\phi$  теста;  $\Phi$  – мултиваријатни Вилкинсонов  $\Phi$  тест;  $p$  – статистичка значајност мултиваријатног  $\Phi$  теста

### Дискусија

Резултати истраживања указали су на постојање статистички значајних разлика између дјечака и дјевојчица у варијаблама за процјену координације у корист дјечака. Веће и боље просјечне вриједности остварених резултата у тестовима *Скок удаљ из места* и *Полигон натрашке*, који су под контролом фактора за структурирање кретања, указали су на боље стање координације

дјечака предшколског узраста у односу на дјевојчице на датом узорку испитаника. У осталим моторичким варијаблама статистички значајне разлике нијесу уочене због остварених сличних просјечних вриједности испитаника оба пола у испитиваним варијаблама: *Трчање 20 м из високог старта, Тапинг руком, Претклон у седу разножно, Издржај у згибу и Подизање трупа за 60 с*, па се постављена истраживачка хипотеза не може у потпуности прихватити.

У неким моторичким тестовима, дјечаци и дјевојчице су остварили минималне резултате (вриједност 0). Тако, на примјер, у тестовима *Подизање трупа за 60 с* и *Издржај у згибу*, одређен број дјечака и дјевојчица није успио да подигне своје тијело ниједном са пода што може да укаже на изузетно слабу мускулатуру трбуха, нити је издржао у вису 1 с што указује на слабо стање статичке снаге руку и раменог појаса.

Може се констатовати да је ниво развоја одређених моторичких способности код данашње дјеце веома низак. Дјеца не знају на адекватан начин да се крећу и искористе све своје потенцијале које посједују. Наравно да оваква ситуација директно утиче на здравствени статус дјеце, отпорност дјечијег организма и способности да се супротстави болестима, развоју органских система и функције организма.

Боље просјечне вриједности у корист дјечака у предшколском узрасту можда се могу објаснити нешто бржим сазријевањем моторних центара у мозгу (кори) у овоме периоду живота у односу на дјевојчице истог узраста. На овакве резултате могао је да утиче и ниво активности у току дана и упражњавање другачијих игара у односу на дјевојчице истог узраста. Усвајању широког репертоара кретних (моторних) активности дјечака допринијело је бољој координацији у односу на дјевојчице. Зна се да предшколски период има велике предности у моторичком формирању личности, па свака нова научена моторна активност доприноси генералном моторичком понашању дјетета. Играјући се свакога дана на ливадама и теренима, јурећи за лоптом, пењући се по разним објектима, дјечаци су стекли бољу моторику у односу на дјевојчице истог узраста што се манифестовало кроз моторичке тестове за процјену координације. Ако се овоме придода чињеница да мишићна снага брже расте него величина мишића током дјетињства, вјероватно као посљедица побољшане вјештине и координације, онда она и омогућава максималну контракцију мишића. Тада се може констатовати да су сви ти аспекти заједно могли да допринесу бољој координацији дјечака предшколског узраста. Овакав резултат истраживања тумачи се трендом и нивоом раста и развоја морфолошке и развојем моторичке структуре дјечака, развојем њиховог централног нервног система, али и физичком активношћу у току слободног времена дечака (тј. времена када они нису у вртићу), која је више изражена код дјечака него код дјевојчица.

Резултати овог рада потврђују досадашања истраживања страних аутора, Gallahue & Ozmun (1998) те Цветковића и сар. (2007) те Бале и сар. (2009), који такође говоре у прилог бољој координацији дјечака предшколског узраста у односу на дјевојчице. Добијани подаци о резултатима моторичких способности, како квантитативним, тако и квалитативним разликама између дјечака и дјевојчица предшколског узраста у њиховим манифестацијама моторичких способности има сигурно теоријски, али можда још више практичан значај. Тај значај би требао да се, између осталог, огледа и у организацији рада са дјецом у вртићима и организованим облицима спортских активности. Наведено истраживање и сазнања до којих смо дошли могу бити позитивно искуство у програмима и организовањима васпитно-образовног процеса који се спроводе са дјецом предшколског узраста. Постављена хипотеза истраживања се може дјелимично прихватити.

За даља истраживања требало би повећати узорак испитаника, као и ако је то могуће спровести једно лонгитудинално истраживање на истим групама дјече. Било би пожељно укључивање дјече у организоване физичке активности. Пожељно је спровести и једно експериментално истраживање на њима у односу на другу дјецу истог узраста која се спортом не би бавила.

#### **Литература:**

- Бала, Г. (2002). Структуралне разлике моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту. *Педагошка стварност*, 48 (9-10), 744-752.

- Бала, Г. (2003). Quantitative differences in motor abilities of pre-school boys and girls. *Kinesiologia Slovenica*, 9 (2), 5-16.

- Бала, Г. Ђорђић, В., Поповић, Б., Сабо Е. (2006). *Физичка активност девојчица и дечака предшколског узраста* (монографија). Нови Сад: Факултет физичке културе.

- Бала, Г., Јакшић, Д. и Поповић, Б. (2009). Тренд релација морфолошких карактеристика и моторичких способности предшколске деце. У монографији Бала, Г. (ур.) *Релације антрополошких карактеристика и способности предшколске деце* (стр. 61-113). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања Нови Сад.

- Бала, Г., Стојановић, М. и Стојановић, М. (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања у Новом Саду.

- Цветковић, М., Поповић, Б. и Јакшић, Д. (2007). Разлике у моторичким способностима предшколске деце у односу на пол. У Смајловић, Н. (ур.) Зборник научних и стручних радова ИИ међународног симпозијума „*Нове технологије у спорту*“, (стр. 288-293). Сарајево: Факултет спорта и тјелесног одгоја.

- Дуковски, С. (1984). *Структура и развој морфолошких и биомоторичких димензија деце предшколског узраста у Скопљу*. Докторска дисертација, Београд: Факултет за физичко васпитање.

- Ђорђевић, В. (2002). *Предшколско физичко васпитање у Војводини*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

- Fisher, A., Reilly, J.J., Kelly, L., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J.Y., et al. (2005). Fundamental Movement Skills and Habitual Physical Activity in Young Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(4), 684-688.

- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development*. (fourth edition). McGraw-Hill.

- Hardy, L.L., King, L., Farrell, L., Macniven, R. & Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of science and medicine in sport/Sports Medicine Australia*, 13(5), 503-508.

- Катих Р., Загорац, Н., Живичњак, М. & Храски Ж. (1994). Taxonomic analysis of morphological/motor characteristics in seven-year old girls. *Collegium antropologicum*, 18 (1), 141-154.

- Нићин, Ђ., Калајџић, Ј., & Бала, Г. (1996). Motor behaviour of preschool children. *Poster. 4th International Congress on Physical Education & Sport*, Комотини, Грчка.

- Рајтмајер, Д., Проје, С. (1990). Analiza zanesljivosti in factorska struktura kompozitnih testov za spremljanje in vrednotenje motoričnega razvoja predškolskih otrok. *Šport*, 38(1-2), 48-51.

- Видемшек, М., Цемич, А. (1991). Analiza in primerjava dveh različnih modelov obravnavanja motoričnih sposobnosti pet in pol letnih otrok. [Analysis and comparison of two models of measuring motor abilities of five and a half year old children]. *Магистарски рад*. Љубљана: Факултета за спорт.

- Williams, H. G., Pfeiffer, K., O'Neill, J.R., Dowda, M., McIver, K.L., Brown, W.H., et al. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 16(6), 1421-1426

## MOTOR READINESS OF CHILDREN PRIOR TO ENTERING SCHOOL

### **Abstract:**

For this research a sample of sixty children (thirty boys and thirty girls) of preschool age (6-7, ±6 months) from Novi Sad, was studied and battery of seven motor tests was performed. Multivariate analysis showed significant statistical differences ( $p=0,05$ ) in regard to motor abilities of the examined students of different sexes. In regard to individual dependent motor variables significant statistical differences were identified such as *Long jump from a place* ( $p=0,04$ ) and *Polygon backwards* ( $p=0,05$ ), in favour of male examinees. In other analysed variables no significant statistical differences were found.

**Key words:** preschool aged children, motor skills, boys, girls, differences

**ПРИКАЗИ**







Sreten ZEKOVIĆ

## NERASPU( P)ČIVOST I UCJELOVLJENOST DRŽAVOTVORNE I UKUPNE NJEGOŠEVE MUDROSTI

**Dr Čedomir Bogićević, *Petar II Petrović Njegoš kao državnik i državotvorni reformator (I svezak) i Njegoševa filozofija pravde (II svezak)*, Vrhovni sud Crne Gore, Podgorica, 2013, 62 str.**

*Naslovljena teza upućuje na bitno nedovoljstvo njegošologije i njene aktuelnosti. Autor je utemeljivač kritičke filozofije crnogorskoga prava na osnovu razumijevanja i osmišljavanja bivstva izvornog bića i duha, etosa i etnosa Crnogoraca u atipičnoj tradicionalnoj antifeudalnoj zajednici.*

Dr Čedomir Bogićevića je crnogorski umstvenik šireg dometa, sa znatnim, vrijednim i značajnim stvaralačkim opusom, kao montenegrista, prije svega, višestruki i svestrani montenegrinolog raznovrsne tematike: od crnogorske države, prava, pravde, sudstva, njihove istorije, filozofije prava, aksiologije, slobodarskog čojskog junaštva, heroine, etosa i etnosa, njegošologije do obimnog i prvačnog, do sada i jedinog, kapitalnog *Crnogorskog pravno-istorijskog rječnika* kao rudnika za različite oblasti montenegristike.

Globalno motreći, mogu istaći da je bogato stvaralaštvo dr Č. Bogićevića vrlo konzistentno i koherentno, višestruko i svestrano, *interdisciplinarno*, što će reći, pravno, sociološko, kulturološko i filozofsko umovanje, čiji je osnovni i načelni metodološki pristup: *kritičko preispitivanje i revalorizacija dosadašnje, bitno nekritičke tradicionalističke i na njoj naslonjene režimske i danas etablirane nauke*, koju u temelju i načelima uporno dovodi u pitanje, preko svakog problema kojim se određeno bavi. Kratko, Bogićević polazi od Dekartove univerzalne metodičke skepse, koja je odavno postala osnovni metodološki naučni i filozofski princip, i znalački ga montenegrinološki implementira na montenegristiku.

U prijetodnim svojim knjigama Bogićević je dosegao i do same *filozofije montenegristike* koju izvodi iz dobrog poznavanja, razumijevanja i osmišljavanja samog *bivstva ukupnog crnogorskog bića, svijesti i duha*, a u ramu toga, kao dr pravnih nauka, prvačno utemeljuje kritičku *filozofiju crnogorskoga prava* iz dubina izvornog običajnog prava i morala, etosa i etnosa starih Crnogoraca u vrlo posebno, zasebitoj i atipičnoj (novovjekovnoj antiafeudalnoj) crnogorskoj tradicionalnoj zajednici. Pretpostavka takvog umstvovanja je njegova filozofska predispozicija i kapacitet da u skladu sa iskonskom signaturom filozofije kao *mudrosti totaliteta, bivstvu svega, bitku svijeh bića, istine kao cjeline* spozna je i osmišljava svijet i život cjelovito i da u njemu nađe smisao, razlog i opravdanje ljudskog dostojanstvenog i ostalog postojanja. U skladu sa takvim filozofskim umovanjem i implementacijom na ukupno bivstvo crnogorskoga bića Bogićević dosljedno i imanentno razumijeva da je i Njegoš, kao najizrazitiji i tipični reprezent bitija crnogorskog bića i duha, genijano iznjedrio posebno ucjelovljenu sintezu svoje državotvorne, poetsko-filozofske i teozofske mudrost koja jezgrovito i vrhovito ujed(i)njava sva bitna pitanja i oblasti u *ontologiji slobode* (koja pretpostavlja i rezultira specifični *fenomen crnogorske slobode*). *Ontološka diferencija čovjeka* (u svijetu bića) je da je on „luča mikrokozma” koja se zrcali u božanskoj vječnoj svjetlosti i makrokosmosu „tamom obuzetom“ kao „vječna zublja vječne pomračine“. Znači, bogolika čojška „luča mikrokozma” svojom svjetlošću osvaja tminu, a tim *stvara i širi slobodu*, kao „ljudsku dužnost najsvetiju”, koja utemeljuje „ljudski život” u društvenoj zajednici i vlastitu istoriju. Ta čojška „luča mikrokozma” pepoznaje se u posebno i zasebitoj crnogorskoj oslobodilačkoj „borbi neprestanoj” za narod(nos)no-nacionalnu i državotvornu slobodu; participira u bivstvu Crnogoraca, a ispoljava se i u cjelokupnom njihovom doživljavanju svijeta i života, umstvenoj i životnoj filozofiji, pedagogiji, psihologiji i aksiologiji slobodarskog tragičnog heroizma i čojstva (humanizma). To je, ujedno, i osnova *crnogorskoga specifičnog, autohtonog* (novovjekovno-antifeudalnog) *procesa sekularizacije*, ponarođavanja i „jeretičnosti“ etosa i duha crnogorskoga. Slobodarsko čojško junaštvo su kruna etičkih i ljudskih vrijednosti Crnogoraca, osnovni, vrhovni i krajnji smisao života, bez kojeg život biva obezvrijeđen i gubi svoju bitnu *ontološku diferenciju* u odnosu na ostala bića. Slobodarsko ljudsko dostojanstvo ovđe je inherentni nužni ishod stvarne borbe Crnogoraca za slobodu, kao uslova i cilja njihovog individualnog kolektiviteta, državnog i narodnosno-nacionalnog jedinstva i samoopstanaka. Znači, *sloboda* je vrhovna kategorija, *ontološka* pretpostavka, *slobodarsko čojško junaštvo* je *sredstvo* njenoga postizanja i ostvarivanja pravde (pravice, pravičnosti), a *čojstvo* njihov unutrašnji *telos*, sam *dinamis*, kao njihova *aktualizacija*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Telos, dinamis i aktualizacija* su Aristotelove ontološke kategorije: telos inherentni cilj, svrha stvari; dinamis, kretanje, odnosno pretvaranje, uobličavanje materije (hile) u formu (forme), a aktualizacija (aktualitas) potencijalno ostvarivanje, ispoljavanje mogućeg u stvarnost, sam ishod dinamisa kojim se zadobija određena forma.

Kod Njegoša je na posebit, dosljednji i korjenitiji način prisutno antičko-grčko, platonsko-aristotelovsko i docije *etičko fundiranje države-prava-politike*, ideal *jedinstva filozofije, etike i politike*.<sup>2</sup> Platonovo djelo *Država*, sinteza njegove mudrosti, već u naslovu ima *Država ili o pravičnosti*. Dok je kod Platona *cilj države ostvarenje pravde* (pravičnosti),<sup>3</sup> koja stremljenju *vrhovne savršene ideje dobra*<sup>4</sup>, kod Njegoša je i pretpostavka, uslov i cilj, i ishod *države ostvarenje slobode*, kao uslova, smisla i razloga opravdanja čovjekovog postojanja i samoopstanka crnogorskog naroda, kojom se postiže „ljudska dužnost najsve tija” i božanska pravda. *Kategorički moralni imperativ*, zasnovan na *slobodi i odluci*, po kojem je „čovjek najviše biće za čovjeka”, a i najveća tajna („čovjek čojku tajna je najveća”), ovde je inheretni nužni rezultat stvarne borbe Crnogoraca za slobodu kao uslova njihovoga samoodržanja. Toga radi Njegoševa mudrost jest autentično crnogorska iz koje se uzdiže do opšteljudske, univerzalne i vječite mudrostia, pa i trajne aktuelnosti, te transcendiraju mede romantizma, regionalizma, lokalizma i pukog crnogorskoga istoricizma i istoriografije.

Rečena Njegoševa organska cjelovitost državotvorno-političke i poetsko-filozofsko-teozofske mudrosti uslovljava i ishodi i jedinstvo, sklad i neraspup) čivost njegove *subjektivne ideje pjesnika* i *objektivne ideje djela* što ga i čini genijalnim umjetnikom i umstvenikom koji i svoju ideju umjetnički i umstveno ovaploćuje (na stupnju objektivne ideje) u *objektivitet svog djela* koje bolje reflektuje istinske dubinske procese i tendencije crnogorskih potreba i stvarnosti nego i preciznija istoriografija. Zato Mišel Oben može da rekognira *Njegoša i istoriju u pjesnikovom djelu*.<sup>5</sup> To čini i traži dr Čedomir Bogićević svojim novatorskim globalnim i načelnim zahtjevom da je „Njegoševa *vladarska pozicija inspiri sala* njegovu poetsko-filozofsku imaginaciju”. Razadvajanje ove dvije Njegoševe ideje i oblasti Njegoševog djelotvorstva po potrebi istraživača

<sup>2</sup> Starogarčki sklad Nusa, episteme, fronesisa i poezisa, odnosno filozofije, nauke, etike i politike, zapravo Platonov ideal nerazdvojnog „jedinstva filozofije i politike” koja je i kod Aristotela shvaćena kao *praktična mudrost* ili neutilitarno, nešćardijsko, ustvari, slobodno, odgovorno odlučivanje i djelovanje čija je svrha principijelno ostvarivanje dobra za ljude, moralne vrline, kao praktičnog i djelatnog uma. Za njih je samo ono političko djelovanje bilo opravdano koje je *moralno ispravno*, tj. *etički utemeljeno*, prije svega, za *dobro zajednice*, znači, za javno dobro. To je, jedanak, značilo da se politički postavljaju *umni zahtjevi*, da se ona upodobljava prema filozofskoj i etičkoj praktičnoj umnosti i da je stalni predmet njezine kritike. Ti umsko-kritički odnos prema politici ostaće aktuelan sve do danas, kao nasušni hljeb, i pored toga što je politika izgubila ovaj svoj temeljni biljeg, još od novog vijeka u vremenu nastajanja i uobličavanja građanske epohe – kapitalizma, već od Makijavelija za koga je *cilj politike nemilosrdna borba za vlast i interes* u kojoj se ne biraju sredstva i načini, s obzirom da „cilj opravdava sredstva”.

<sup>3</sup> Kroz sklad osnovnih čovjekovih vrline, termeljenim na sposobnostima.

<sup>4</sup> Kojoj su podređene i vrhovne *ideje lijepog i istinito*, a sve ostalo postiže svoje istinsko i iskonsko bivstvovanje oponašanjem i participiranjem u njima.

<sup>5</sup> Mišel Oben, *Njegoš i istorija u pesnikovom delu*.

samo je pričin njihove (raz)dvoj(e)nosti koji krnji (kusi) i secira njegovo jedinstveno umjetničko i umstveno tvorenje i ne domiče do njihovog istinskog jedinstva i ucjelvljivosti.<sup>6</sup>

Dakle, Bogićevićovo filozofsko razumijevanje i osmišljavanje bivstva crnogorskoga bića i duha, inherentno logično dovodi do filozofije crnogorskoga prava, a ovo ga upućuje na Njegoševu filozofiju opštenito i posebno na njegovu filozofiju crnogorskoga prava, države i pravde, i obrnuto, u njihovom nerazdvojnem jedinstvu. Ovo je opšta teorijska pretpostavka i uvod za razumijevanje ove Bogićevićeve knjige: „Njegoš kao državnik i državotvorni reformator” i njen imanentni dio i nastavak „Njegoševa filozofija pravde”

Iako obimom mala („knjižica”)<sup>7</sup> u njoj se zaista ukazuje na *jedno bitno nedovoljstvo njegošologije* koje neposredno nadovezuje sindžijer drugih njenih

<sup>6</sup> Autor ovog prikaza je prijetodno u svojim knjigama i studijama koristio ovaj globalni pristup da bi u Njegoševoj istorijskoj nepostojećoj „Istrazi poturica” navodno za vaktu vladike-gospodara Danila Petrovića prepoznao i identifikovao stvarnu istoričnu Njegoševu *istragu izdaje i crnogorskih izdajnika*, „svjetovnih konvertita”, neislamiziranih, korumpiranih hrišćanskih Crnogoraca u pograničnim krajevima slobodne Crne Gore, koji su, zajedno (združeni) s Turcima, s turskim barjacima, predvodili Turke protiv svoje otadžbine s ciljem da svoje krajeve otcijepi od Crne Gore i da ih priključe turskoj imperiji, a neki i Mletačkoj. Glavni razlog tome je bio žestoki otpor ovih (kako se u literaturi zovu) *proturskih elemenata* Njegoševoj izrazito intenziviranoj podržavljenju i nužnoj centralizaciji vlasti kao uslovu samoodržanja države i narodnosti crnogorske u slobodi. Neprepoznavanje istorijskoj nepostojećoj „Istrazi poturica” u stvarnoj Njegoševoj *istrazi izdaje i crnogorskih izdajnika hrišćana*, uslovljeno je upravo tim što se u njegošologiji posve zanemarivalo ili kao nebitno ukazivalo prijetodno rečeno, a naročito: a) Njegoševa državničko-politička mudrost i njegov veliki značaj kao državnika i državnog reformatora (legislative i *centralizacije crnogorske vlasti* i njezinih posljedica); b) da je Njegoševa filozofija države, politike, prava i pravde inherentni dio cjelovite njegove mudrosti do *ontologije slobode* i metafizike ljudske, narodne i božanske pravde koja se imentuje i kao *sveta svoboda*; c) da su poslanice, *Stega* i *Zakonik* Petra I Svetoga imali najveći uticaj na *Gorski vijenac* i tzv. *Istragu poturica*, jer se u njima najviše insistira na *jedinstvu* Crnogoraca i slobodne Crne Gore (protiv „dvostrukosti” i višestrukosti) zbog *domaćega zla* i *untrašnje izdaje* (hrišćanskih) Crnogoraca („svjetovnih konvertita”) koja se rigorozno zakonski i aksiološki sankcionisala; d) Vasilijina *Istorija o Crnoj Gori*, kao prvi crnogorski nacionalno-državni program i njegova težnja da se internacionalizuje crnogorska borba neprestana za slobodu i nezavisost a koju je tek Njegoš uzdigao na visoki međunarodni pjesnički rang i ovjekovječio; e) Njegošev zv. književno-diplomatski metod skrivanja stvarne aktuelne istrage crnogorskih izdajnika pod velom nepostojećoj tzv. „istrage poturica” iz diplomatskih razloga ugleda pred Evropom i velikim silama, a radi postizanja međunarodnog priznanja slobodne i nezavisne Crne Gore.

<sup>7</sup> Ima dosta djela od epohalnog značaja koje su obimom manje, čak i od 1-2 stranice. Dekartova opše poznata i veoma značajna „Raspriava o metodi” bila je takođe obimom vrlo mala; Marksove „Teze o Fojerbahu” date su na jednu i po stranicu; Vitgeneštajnov „Filozofsko-logički traktat” („Biblija pozitivizma”) isto je mala po broju stranica; Ničeova nešto malo obimnija knjiga „Rođenje tragedije” (iz duha muzije) najavilo je njegovo ukupno filozofsko-umjetničko stvaralaštvo..

bitnih nedostataka. I zaista je ova organska cjelovitost i jedinstveost Njegoševe mudrosti i djelatnog praktičnog uma (na čem insistira dr Č. Bogićević) bila u dosadašnjoj njegošologiji narušavana parcijalnim, faktoromanskim i aspektomanskim pristupom, kao prividom cjelovitosti, zanemarujući bitne inherentne momente sadržajno bogate ucjelovljenosti. Na neraspu(p)čivost državotvorne i ostale Njegoševe murosti naglašeniije i izričitije upozorava i ozbiljno opominje dr Č. Bogićević: „Njegoševu državotvorno, poetsko i filozofsko trojstvo jedinstveno je stablo koje izniče iz istog korjena tvoračkog agona uma čija je kruna dala bogate plodove neponovljivog genija. Poetsko filozofska ekspresija Njegoševa i *državotvorno pregnuće* ne mogu se odvojeno posmatrati, već se nalaze u sintezi i interakciji – njegova *vladarska pozicija insipisala* je njegovu poetsko-filozofsku imaginaciju koja je svojim humanizmom i slobodarstvom dala osobenu nit njegovoj pravdoljubivoj, vizionarskoj, hrabroj i slobodarskoj državotvornoj formi”.<sup>8</sup> Potonjom rečenicom u ovom citatu „Njegoševa *vladarska pozicija insipisala* je njegovu poetsko-filozofsku imaginaciju” autor prodorno i dubinski upućuje na jedno novo bitno dopunjavajuće razumijevanje njegošologije i njegovu aktuelnost. Ova teza je zanago bitno istinita i upućuje na osnovni i odlučujući Njegošev motiv za razumijevanje kategorije *izdaje i izdajnika* državotvornosti i narodnosti crnogorske.

U skladu sa prijethodnim, Bogićević ističe veliku i izrazito značajnu „ulogu Njegoša kao državnog poglavara, državnika i reformatora crnogorske države” čime osporava one gotovo rutinerski i preovlađujuće ponavljane tvrdnje koje, ako ne isključuju, ono ignorišu i periferizuju tu Njegoševu državničku i reformatorsku ulogu, koju zaturaju i zanemaruju u odnosu na onu poetsko-filozofsku. Da bi tu dominantnu pojavu s pravom naglasio, Bogićević je pooštreno smatra *isključivom* (apsolutnom, bez izuzetaka): „Crnogorska istoriografija, istorija književnosti, državno-pravna istorija, istorija umjetnosti, teozofija i filozofija prourčavaju djelo Petra II Petrovića Njegoša (...) *isključivo* sa književno-poetske, filozofske i teozofske strane, dok Njegoševu ulogu kao državnogr poglavara, državnika i reformatora crnogorske države posmatraju iz periferne optike i *ignorišu njegovu ulogu kao državnog vladaoca*”.<sup>9</sup> Iako Njegoša kao državnika ne ocjenjuju kao izrazitog državnika i državnog reformatora, ipak ima spisatelja koji konstatuju značajnu Njegoševu državničku ulogu, čak, i naglašavaju kao najizrazitijeg i najznačajnijeg u nužnoj centralizaciji crnogorske državnosti („vrhovne vlasti”), pa i onda kada utvrđuju najjače, najšire političke i vojne otpore i saveze sa Turcima i Mlečanima njegovoj centralizaciji državne vlasti, jer to očito krucijalno potvrđuje zamah Njegoševih državotvornih reformi.<sup>10</sup> Međutim, Bogićević s

<sup>8</sup> Dr Čedomir Bogićević, *Petar II Petrović Njegoš kao državnik i državni reformator* (I svezak) i *Njegoševa filozofija pravde* (II svezak), str. 7.

<sup>9</sup> Isto, 8.

<sup>10</sup> Npr. i Tomica Nikčević, *Političke struje u Crnoj Gori u XIX v*, znatno naslonjen na J. Tomića i sličnih autora.

pravom ističe da to ostaje parcijalno, samo za tu Njegoševu obast, i izolovano od ukupne njegove djelatnosti, njenoj povezanosti i neraspu(p)čenosti, jedinstvu; nema bitnog odnosa između Njegoševog državničkog i reformskog rada i njegovog poetsk-filozofsko-teozofskog stvaralaštva, ni obrnuto, pa čak ni sa *Gorskim vijencem*.

Toga radi autor „pokušava da približi ulogu i značaj velikog crnogorskog pjesnika, mislioca i filozofa u njegovom djelatnom umu *na polju uloge koju je imao kao veliki državni poglavar, vladalac, diplomata, političar i reformator moderne crnogorske državnosti*”.<sup>11</sup>

Ovu svoju osnovanu tezu, u skladu sa prijetnom o jedinstvu Njegoševog državotvorstva i pjesničko-filozofske strane, dr Čedo Bogićević vrlo jasno, izričito, lakonski, jezgorvito i čitljivo, gotovo popularno, elaborira dalje u ovoj knjizi *istorijskim determinantama i činjenicama* koje valorizuje crnogorskim i Njegoševim aksiološko-etičkim kategorijama, da bi u sažimnom pregledu taksativno naveo sva Njegoševa državotvorna i reformatorska djela i zasluge. Suština je u tome da je Njegoš za potrebe crnogorske borbe za slobodu, kao uslova za samoopstanak i jedinstvo crnogorske države i narodnosti, i za internacionalizovanje te borbe i faktičke samostalnosti i međunarodno priznanje Crne Gore kao države, izvršio do tada *najjaču nužnu centrali zaciju državne vlasti (vrhovnu vlast)* zbog čega je Porta riješila da je posve uništi i naredila Skadarskom paši – Osman paši Skopljaku da to izvrši. Gotovo u svim pograničnim krajevima Crne Gore preko korumpiranih proturskih elemenata, koji su s turskim barjacima predvodili tursku vojsku, pružali su politički i vojni otpor Njegoševoj modernizaciji i centralizacije države s ciljem da svoje krajeve otcijepe od Crne Gore i pripoje turskoj imperiji, a neki i Mlecima. Ta krucijalna nesporna činjenica i tendencija najbolje demantuje one koji osporavaju Bogićevićevu tvrdnju o izvanrednoj Njegoševoj državotvornoj i reformatorskoj ulozi, jer jačina i značaj akcije izaziva i jačinu reakcije okolnih neprijatelja i crnogorskih izdajnika, kako ih je Njegoš s pravom ocijenio.<sup>12</sup>

O tome što je mislio o državno-pravnom statusu svoje zemlje Njegoš je izričito i ubjedljivo internacionalizovao dok je boravio u Beču 1837.g. u svom pismu *Sa crnogorske granice* objavljeno u znavenoj bečkoj novini *Allgemeine Zeitung* od 7. 2. 1839. u kojem čitaocima objašnjava da je država Crna Gora faktički (de fakto) samostalna i nezavisna i da je „pravno obrazložio” (*de iure*) sultan Selim svojim fermanom iz 1799. g. u kojemu se navodi da *Crna Gora*

---

<sup>11</sup> isto, 7 i 8

<sup>12</sup> Dr Novak Kilibarda češće nastoji da ovu Njegoševu ocjenu o izdaji Markiše Plamenca i ostalih glavara crnogorskih u pograničnim krajevima, kao proturskih elemenata, „omekša”, „demfuje” i preinači da nijesu izdajnici, nego politički neistomišljenici Njegoševi, a naročito u študiji *Crmnica kao Njegoševa pjesnička tematika, u Crnogo rskim analima*, CKF Cetinje, br. 3 2013 (127-135), 133.

*nije nikad bila potčinjena vlasti našega dvora...*<sup>13</sup>: „Mi sultan Selim Emir-Han, koji vlada od zemlje do neba, istoka i zapada obavještavamo naše vezire, paše i kadije u Bosni i Hercegovini, Albaniji i Makedoniji, provincije koje se graniče sa Crnom Gorom – da Crnogorci nijesu nikada bili podanici Visoke Porte, i naređujem da ih lijepo primete na našim granicama; mi se nadamo da će i oni na isti način postupati sa našim podanicima“.

---

<sup>13</sup> Isto, 28. Č. Bogićević se poziva i upućuje čitaoce da je o ovom otomanskom fermanu i Njegoševom tekstu u navedenom listu opširno pisao dr Jevto Milović, u članku *Njegošev boravak u Beču*, 1836/37, objavljen u časopisu *Istorijski zapisi*, br. 1/1954.





*Jovanka VUKANOVIĆ*

**UVIJEK IZMEĐU DVA SVIJETA  
(Miroje Vuković: „Rijeka bez obala“, ITP „Unireks“,  
Podgorica i „Svet knjige“, Beograd, 2014)**

Zbirku „Rijeka bez obala“ čine pjesme iz Vukovićevih ranijih knjiga „Nezvani gost“ i „Traganja“, sada donekle doradenih i dopunjenih. Očigledno je da poezija Miroja Vukovića počiva na jasnoj estetičkoj matrici. To je osnovni i najvažniji uslov za književno djelo uopšte ukoliko se želi da čitalac, otkrivajući ga, zadovolji i sopstvenu tragalačku radoznalost. Drugo, teme koje izazivaju autora nijesu teme zanosa i zavodljivog impresionizma, gole emotivnosti i trenutka. Naprotiv: autor je markirao jasnu putanju svog pjevanja – svijet sagledati u njegovoj složenosti, ambivalenciji, u uzroku i posljedici, u dijaloškoj razmjeni saznanja; razabrati granice prostora i vremena, svakoj uslovljenosti što dublje zaći u korijen, odmjeriti stvarnu i magijsku stranu života, a sve to, s poetološke tačke gledišta, sprovesti kroz biranu riječ, izvaganu i dograđivanu kroz leksički, semantički i idejni aspekt.

Otvoreno govoreći, na rečenom fonu ne počiva baš svaka pjesma, ali valja naglasiti da je Vuković u većini njih itekako bio svjestan odgovornosti koju sobom nose riječ i pjesma, odnosno tvoračka magija. A odgovornost je pokrenula njegova iskonska stvaralačka potreba da o svijetu i životu progovori dublje i smislenije nego što to uspijevamo u našoj dnevnoj komunikaciji. Uviđajući nedovoljnost života, čijoj smo devastaciji bez prekida izloženi, kao i da nam njegova smislenost i suština neprekidno izmiču, Vuković se već na startu, u dobrom dijelu svojih pjesama, oslobodio one početničke tragalačke nesigurnosti, u kojoj se stvarao, u nastojanju da dosegnu tajnu našeg svekolikog kosmosa, prije izgube nego što pronađu ključ sopstvene efemernosti.

U Vukovićevoj poeziji se, što je veoma uočljivo, i što slovi kao jedan od njenih jačih aduta, dosta harmonično stapa njegovo lično, egzistencijalno,

s jedne, i knjiško iskustvo, s druge strane. To i daje ton punoće i dosljednosti njegovom preslišavanju pred izazovima života i traženju mogućih odgovora. I pored žudnje da nadjača ljudske prepreke i obmane, vidljive na svakom koraku (a što ih nesavršenstvo života svakodnevno nalaže!), pjesnik, ipak, radije ostaje u zoni već apsolviranog problemskog kruga. To saznanje nudi nam pjesma „Bajka“ u kojoj, kad su ljudske mane i vrline u pitanju, nije teško utvrditi granice mogućeg. Granice mogućeg nudi i pjesma „Vrijeme“, koja, u stvari, predstavlja kratki metaforički opis vremena kao rijeke, čije obale „ni najbolji nisu nikad sagledali“, te otuda sugestija pjesnikova plivačima da se „vrate na početak“, tamo gdje je ona još uvijek „običan potok“, tamo gdje se mogu „brčkati do mile volje“. Vrijednost pjesme nije samo u njenoj srećno pogodojenoj ideji, već i u stilsko-oblikovnoj vizuri – njenoj nenapadnoj, a tako resko opominjućoj ironiji koja pjesnikovoj likovnoj viziji fenomena, zvanog vrijeme, daje dodatnu težinu i interpretacijsku zavodljivost. Svoj jasni, rezonantni odnos prema tekućoj, prolaznoj javi, a koja je, kao *status quo*, neizbježan predznak za bilo kakvu tragalačku priču, Vuković je posebno ispoljio u pjesmi „Čovjek bez posla“. Pomjereni vrednosni parametri, sa više opozitnih kaskada („Svi nekud žure a on nikud/ svi međusobno razgovaraju a on sam“), rezultiraju (ne)očekivanim ironizirajućim paroksizmom („strpljivo čeka/ da ga ukrcaju na svoju veliku lađu/ pa da i on krene u tu obećanu budućnost“) koji kod čitaoca izaziva dvojako osjećanje: ili je pjesma aluzija na čovjekov goli egzistencijalni trenutak, njegov dodirljivi, trošni dnevni univerzum, ili je, pak, alegorijska natuknica o životu kao neispunjenoj mogućnosti, tj. paradigma njegove sveopšte utopijske dimenzije.

U Vukovićevoj poeziji, čovjekova pozicija je u izvjesnom konstantnom otklonu od same sebe: uvijek između dva svijeta, onog dohvatljivog, manje-više spolja diktiranog, i svijeta njegovih sopstvenih unutarnjih nelagoda i nemirenja. Zapravo, čovjek je između dvije more, a koje najčešće, u završnici pjesme, rezultiraju – trećom.

Pjesma „Gradina“ je, bez sumnje, dala pečat „Traganjima“. Pečat ovoj, ali i narednoj zbirci „Nezvani gost“, objavljenoj šest godina kasnije. A može se reći da je, u neku ruku, motivsko izvorište i svim proznim i putopisnim knjigama koje će Miroje Vuković kasnije napisati.

Po čemu pečat? Po tome što je ovaplotila jednu od (na početku navedenih) premisa Vukovićevog pjesničkog univerzuma – *razabrali granice prostora i vremena*. Upravo je „Gradina“ simbol prostora i traga. Vjekovi i vrijeme, njen antipod, simbol su prolaznosti, nestanka. U njihovoj dijaloškoj razmjeni (sa) znanja dolazi do svojevrsnog „trenja“, a od trenja – do iskri. Iskra, pak, postaje spoj dva saznanja, nakon čega prostor Gradine nije više samo „kamen na kamenu“, već „ljepota vjekova“ i „davni govor stvari“. Otuda, i nezaobilazno pitanje autora: Ko je koga otkrio? Mi Gradinu, ili ona nas?

Ta pitanja – ko je koga otkrio, mi Gradinu, ili ona nas, mi istoriju, ili nas istorija, mi priču, ili priča nas; ko u svemu tome svjedoči, a ko pamti, ko prenosi

i traje, a ko zaboravlja i potire – predstavljaju naš istorijski prezent. Izviru iz nas samih. Koliko su u nama toliko su i ispred nas. Ona su naša tajna, naša najdublja metafizika. Opozitni poredak stvari u svijetu, opozitne slike u našoj svijesti, to je onaj vječiti rasap u koji zapada i kojim se hrani naš stvaralački nemir. Pa tako i nemir Miroja Vukovića.

Tražeci svoj trag i smisao u suvoj kratkoći vremena kojeg nam daruje rođenje a uzima smrt, šta pjesnik može da učini? Da okrenutost sopstvenoj razdešenosti transponuje u Riječ, u Pjesmu? Da njome kalemi svoj produžetak, ili potvrđuje iluzornost svoje stvaralačke avanture? Ako je suditi po ironijskom obrtu u završnici pjesme, pod istoimenim nazivom, „Pjesma“, očigledno je da Vukovićeva poruka nije otišla dalje od sugestije da su i jezik i pjesma i pjesnik daleko od toga da obuhvate fenomen, zvani *život*.

Život u svojoj vječitoj antinomijskoj igri između postojanja i opstajanja tek će se u zbirci „Nezvani gost“ pokazati u svojoj složenosti i aporičnosti, u svojoj apartnosti, jednako koliko i u univerzalnosti. Autorov iskaz ovdje počiva na pažljivo svedenom i znatno produbljenijem poetskom postupku. Refleksija, kao dominantan princip u pjesnikovom promišljanju datog stanja stvari i svekolikog univerzuma, pokazala se u velikom stepenu dosljednom i analitičkom. Istovremeno, stilska izvedenost Vukovićevog iskaza u ovom dijelu zbirke, odnosno u njenom najvećem dijelu, dosegla je zavidnu čistotu, oslobađajući se nanosa logoreičnosti, koje smo znali susrijetati u nekim njegovim proznim djelima.

Na pitanje o čemu to piše Vuković, rekli bismo da se radi o „standardnoj“ problematici – čovjek sam sobom i sa sobom, dodatno razapet dvjema fenomenološkim odrednicama – vremenom i prostorom. Suštinski, o čovjeku i nije moguće govoriti izvan navedenih fenomena, jer oni markiraju njegov univerzum upravo na osnovu toga kako se sam čovjek određuje prema njima – na koji način ih procjenjuje, identifikuje, koliko se i da li se distancira od njih ili ugrađuje, izopštava... Jer, ono što je, prema opštoj logici življenja, sagrađeno u Vremenu, trebalo bi da opstane u Prostoru. Ali, najčešće nije tako. A ako i bude, gotovo svaki istorijski postament, kad-tad, svoju događajnost i svoju priču saopštavaće kroz koordinate izokrenutog ogledala, što ga pred nas uvijek iznova postavlja ta varljiva i opasno zavodljiva prolaznost koja, inače, računa na bjesomučnu isključivost Trenutka i Vječnosti. Otuda, i na sve posljedice koje iz te borbe proizilaze. Jer, čitanje istorije nije isto što i čitanje običnog štiva, njena slova nijesu ni abecedna ni azbučna, već mnogo složenija znakovlja koja se nikad ne mogu naučiti jednom za svagda. Pa zato čitanje istorije uvijek iznova moramo obnavljati.

S druge strane, moramo računati i na *primjenjivost* vremena, tj. na njegovu istoričnost. To je tek zona mogućih iskrivljenja, zloupotrebe, iluzionizma, etičkih stranputica i pustošenja. Na pogubnu dramatiku takvog korišćenja vremena nije ostao imun ni Miroje Vuković. Pjevajući o najličnijim trenucima,

o prostoru u kojem je ponikao, iz kojeg se i u koji se odlazilo i dolazilo, pjesnik je distantno progovorio i o najnovijem, današnjem vremenu. Damari praznine i zlođušnosti izbijaju u prvi plan, pa otuda osjećanje da sadašnji, živeći trenuci tonu u metafiziku daleko neprozirniju od one koja je još mnogo ranije oivičila naš život.

I šta preostaje ljudskoj jedinki, u ovom slučaju, pjesniku, kada pokuša da u takvoj rašomonijadi trajanja i nestajanja, postulira svoju sudbinu? Da prihvati tu neminovnost, uz ironiju (koja, u svakom slučaju, osigurava izvjesni a, u suštini, spasonosni otklon), ili da se opire tom saznanju, nastavljajući svoj put u još zagonetniju metafiziku kako bi negdje, na njenom graničnom fonu, pronašao moguću odgovor? Na koji način se iz ovog lavirinta oglašava Miroje Vuković?

Smirenim tonom, uz česti ironijski naglasak, nerijetko i kroz pojednostavljenu narativnu strukturu, direktnim apostrofiranjem našem drugom Ja, uvodeći tim putem u stih jedan vid dijaloške forme. Pjesnik, pri tom, ostaje, prije svega, stoički zagledan u svaku (ne)mogućnost naše egzistencijalne datosti. Otuda se i Vuković, manje-više kao i svi prije i poslije njega, zapitao (u pjesmi „Vrijeme“) – kako doskočiti takvom Vremenu? Vuković taj problem gotovo lakonski rješava: takvo kakvo je, ono ne može biti u njegovom vidokrugu, a ni njegova putanja, objašnjavajući to slikovito u dva stiha: „ta rijeka nije u mom koritu/ ona teče mojom stranputicom“. A kako je svaka stranputica mimo predviđenih pravila, na nju se, u ovom slučaju to je vrijeme, i ne možemo, a i ne treba oslanjati.

Međutim, da zabluda bude veća, svako naginjanje ka konačnosti saznanja, praćena je sve jačom sumnjom i nemirenjem. Otuda i nemogućnost da se stigne do one krajnje tačke-razdjelnice koja će nam objasniti šta je put a šta stranputica. Najdirektniji uvid u tu kružnu magmu naše sopstvene nesavršenosti, ukletosti i kamijevske apsurdnosti nudi nam pjesma „Greška“. Jer, u njoj, da parafraziram, pjesnik nije tamo *gdje bi morao biti* i, *gdje bi imalo smisla da bude*; nije ni tamo *gdje su ga ostavili*, a ni tamo *gdje su ga postavili*, već je, reći će, „na nekim drugim mjestima“. Koja su to mjesta? Pjesnik ih nije definisao. Čak ni sugerisao. Dakle, preostaje traganje. Naravno, kroz Knjige, Stihove, Pjesme. Riječju, traganje kroz Riječ.

A sve dok ima nade i povjerenja da ćemo uz pomoć Riječi nešto naći, a prije svega, sebe, valja tragati. Možda će na tom putu iznići neke nove pjesme, slične onima iz „Nezvanog gosta“ – „Vatra“, „Besmisao“, „Guvno“, „Grijeh“, „Sfinga“, „Gost“.... Ako se to desi, onda se, uprošćeno rečeno, isplatilo i Miroju Vukoviću što je i ove do sada pisao, a i nama što smo ih čitali.

**IN MEMORIAM**





## ODLAZAK ZNAČAJNOG ISTORIČARA

Prof. dr **ZVEZDAN FOLIĆ**

(1963–2014)



Nedavno je u Podgorici preminuo dr Zvezdan Folić, jedan od najznačajnijih savremenih crnogorskih istoričara, naučni saradnik Istorijskog instituta i profesor Filozofskog fakulteta u Nikšiću. Iako je njegov životni i stvaralački put okončan prerano, on je, bez sumnje, tokom bavljenja istorijskom naukom uspio da stvori vrijedno naučno djelo. Njegov naučni razvoj započeo je nakon završetka studija Istorije na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Ubrzo nakon sticanja fakultetske diplome, upisao je postdiplomske studije, koje je uspješno okončao 1998. godine, odbranom magistarske teze „Agrarna reforma u Crnoj Gori 1945–1947. godine“. Nakon magistriranja, primljen je 1999. godine u Istorijski institut Crne Gore kao asistent. S jednim kraćim prekidom, u Istorijskom institutu se tokom petnaestak godina formirao kao naučnik i istoričar.

Već krajem devedesetih godina XX vijeka dr Zvezdan Folić započinje sa istraživanjem vjerskih zajednica u Crnoj Gori u XX vijeku, što će biti naučna oblast u kojoj će napraviti najznačajnije domete, i koju će svojim radovima faktički utemeljiti u crnogorskoj historiografiji. Rezultat tih istraživanja biće niz naučnih radova, koji su 2001. godine sabrani u knjizi „Vjerske zajednice u Crnoj Gori 1918–1953. godine“. Tu knjigu čini osam radova, koji obrađuju neki od segmenata djelovanja vjerskih zajednica u Crnoj Gori, ali i vjerskog života u cjelini. Prvi put ukazano je na nekoliko značajnih naučnih pitanja: na stav Kotorske biskupije prema stvaranju jugoslovenske države, na rad Bogoslovije sv. Petar Cetinjski od 1921. do 1926. godine, na položaj i djelovanje Crnogorsko-primorske mitropolije u toku Drugog svjetskog rata, na agrarnu politiku države prema crkvenim posjedima u Crnoj Gori od 1945. do 1947. godine, na položaj Islamske zajednice u socijalističkoj Crnoj Gori...



Poslije te knjige, uslijedila su nova arhivska istraživanja i novi historiografski radovi, kao i učešće u pisanju prvih crnogorskih udžbenika istorije na osnovu novog programa. Uporedo s naučnim radovima i udžbenicima, nastajala je i njegova doktorska disertacija „Država i vjerske zajednice u Crnoj Gori 1945-1965. godine“, koja je bila rezultat višegodišnjih istraživanja i sveobuhvatnog zanimanja za život i djelovanje vjerskih zajednica na prostoru Crne Gore. Iako prvobitno prijavljena na Filozofskom fakultetu u Beogradu, jer sve do 2005. godine nije bilo moguće u Crnoj Gori steći zvanje doktora istorijskih nauka, procedura odbrane njegove doktorske disertacije nije mogla biti sprovedena do kraja. Razlozi za to imaju više uporišta u ličnim nego naučnim stavovima. Ali, na sreću, već 2005. godine stvaraju se uslovi da se doktorske disertacije iz istorije mogu braniti i na Univerzitetu Crne Gore. Koristeći tu mogućnost, dr Zvezdan Folić je nakon sprovođenja uobičajene procedure, juna 2006. godine odbranio doktorsku disertaciju na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore. Time je postao prvi doktor istorijskih nauka koji je to zvanje stekao u Crnoj Gori.

Njegova doktorska disertacija „Država i vjerske zajednice u Crnoj Gori 1945–1965“, objavljena je 2006. godine. Riječ je o voluminoznom istraživačkom djelu, u kome se prvi put obrađuje kompleksna problematika odnosa vjerskih zajednica i države. Do pojave te knjige mi nijesmo znali kakav je uistinu bio položaj pravoslavne, katoličke i islamske vjerske zajednice u socijalističkoj Crnoj Gori, niti kakav je bio njihov odnos prema državnoj vlasti, kao i državne vlasti prema njima. Između dotadašnjih zvaničnih stavova države o postupanju prema vjerskim institucijama u duhu najviših međunarodnih standarda, i klerikalnih tirada o progonima i stradanju u vrijeme komunizma, stajala je knjiga dr Zvezdana Folića. Stručna i laička javnost, pa čak i onaj dio koji svoju ideologiju drži za jedinu istinu, dočekao je knjigu s uvažavanjem i pažnjom.

Nakon objavljivanja knjige o odnosu države i vjerskih zajednica u Crnoj Gori, dr Zvezdan Folić je istraživačko zanimanje usmjerio na nekoliko važnih tema iz crnogorske istorije. Jedan tematski krug činili su njegovi veći radovi o istoriji pojedinih crnogorskih oblasti. Za monografije o prošlosti Crmnice i beranskog kraja, on je napisao pregled istorije tih krajeva od 1700. do 1941. godine. U ovim obimnim pregledima sintetizovao je vojno-političku, vjersku i djelimično društvenu istoriju Crmnice i beranskog kraja, prikazujući glavne tokove njihove nacionalno-oslobodilačke akcije i društvenog života, kao i njihov položaj i razvoj u crnogorskoj i jugoslovenskoj državi.

U izučavanju istorije Crne Gore, poseban tematski krug čine radovi dr Zvezdana Folića o uticaju religijskih uvjerenja na političko mišljenje, kao radovi o učešću vjerskih zajednica u političkom životu. Njegovoj pažnji nije promakla činjenica da uticaj vjerskih zajednica u društvu Crne Gore, a posebno jedne od njih, zavisi od stepena njenog angažovanja u politici. To znači da se i u Crnoj Gori, religioznost dominantno temelji na političkim vjerovanjima i

stavovima, odnosno, da u djelovanju vjerskih zajednica ima političkog koliko i duhovničkog. Dr Zvezdan Folić je među prvima ukazao i na političku upotrebu istorijskih mitova od strane jedne uticajne vjerske institucije u Crnoj Gori, istražujući simboličku valorizaciju različitih mitova i legendi. Za izučavanje političkog aspekta djelovanja vjerskih zajednica u Crnoj Gori posebno je važna njegova studija o izgradnji Mauzoleja na Lovćenu i konfliktu koji je u odnosima Crkve i države taj poduhvat izazvao.

U naučnom opusu dr Zvezdana Folića važno mjesto pripada njegovim radovima iz istorije crnogorske elektroprivrede od 1945. go 1965. godine. Pored nekoliko istraživačkih članaka, napisao je i drugi dio naučne monografije „100 godina crnogorske elektroprivrede“, koja se pojavila 2010. godine. U toj knjizi, koja je nastala kao koautorsko djelo, dr Zvezdan Folić obradio je period velikih poduhvata u izgradnji elektroenergetskih postrojenja u Crnoj Gori.

Nedugo nakon knjige o crnogorskoj elektroprivredi, pojavilo se novo djelo Zvezdana Folića – „Istorija muslimana Crne Gore 1455–1918. godine“ (2013), koje predstavlja najveći domet njegovog bavljenja istorijskim sintezama. Pisana s namjerom da prikaže formiranje i život jednog od naroda u Crnoj Gori, knjiga je pokazala njegov dar za istoriju dugog trajanja, kao i izučavanje društvene istorije. Posvetivši se zahtjevnom poslu pisanja istorije muslimanskog naroda u Crnoj Gori, on je morao da obradi mnoge procese, prikaže različite epohe i događaje, ukaže na brojne političke, socijalne i kulturološke fenomene. Svako zanimanje za ovakve procese, a posebno procese nacionalnog konstituisanja, izaziva u našem društvu posebnu osjetljivost. Obično se javljaju kritičari i tumači, uvijek pripadnici nacije o kojoj se piše, koji istoričaru pronalaze tendencioznost i problematičnu idejnost. U ovom slučaju, takvih primjedaba nije bilo, što svjedoči o objektivnosti i nespornoj vrijednosti Folićevog djela.

Pored istraživanja i pisanja naučnih radova, Zvezdan Folić imao je i zapaženu nastavničku djelatnost. Od 2009. godine na Filozofskom fakultetu u Nikšiću predavao je Istoriju Balkana u srednjem vijeku i Metodiku nastave istorije. Kao sve drugo što je radio u istorijskoj nauci, i ovaj zadatak obavljao je predano i savjesno, unoseći brojne novine u izučavanje istorijskih fenomena srednjovjekovne istorije Balkana i izučavanje nastave istorije. Pored Filozofskog fakulteta, Zvezdan Folić predavao je i Istoriju religije i na Postdiplomskim studijama Istorijskog instituta Crne Gore, gdje je takođe svojim nastavnim i stručnim radom dao doprinos afirmaciji toga studijskog programa, isto kao što je svojim sveukupnim istraživačkim i naučnim radom afirmisao Istorijski institut Crne Gore, doprinoseći tako da se očuva već tradicionalno značenje te institucije u naučnom životu Crne Gore.

Kao istoričar, naučnik i intelektualac, Zvezdan Folić postao je i prepoznatljiva javna ličnost. To je neminovno slijedilo na osnovu kvaliteta njegovog naučnog rada i autoriteta koji je kao istoričar ispoljavao. Veliki je broj televizijskih emisija u kojima je učestvovao, kao i objavljenih novinskih tekstova,

feljtona i intervjua. Uglavnom su to bili medijski nastupi u kojima je govorio o vjerskim zajednicama u Crnoj Gori, tradicionalnom položaju Pravoslavne crkve, antifašističkom nasljeđu Crne Gore, identitetskim temama... Iako se radilo o aktuelnim i kontraverznim temama, on je u tim medijskim nastupima uvijek imao stav koji je formirao na osnovu naučnih saznanja i činjenica, stav koji je saopštavao naučnik Zvezdan Folić, a ne pristrasni pripadnik ili navijač ove ili one grupacije.

Cijeneći sve ono što je Zvezdan Folić uspio da uradi u crnogorskoj istoriografiji, nesumnjivo da je naša struka ostala bez istoričara koji je trebalo da joj podari još mnogo vrijednih djela. Znamo da su njegove naredne teme trebalo da budu: istorija Albanaca u Crnoj Gori i odnos Crnogorske crkve i Carigradske patrijaršije. Ali, i ono što je do sada objavio, značajno je za našu istoriografiju, i u mnogo čemu predstavlja pionirski poduhvat. Ubijeden sam da će njegovo djelo koristiti budućim istraživačima, ne samo kao riznica znanja i činjenica, već i kao tematski putokaz i metodološki uzor. Razumije se, vrijeme će mu dati odgovarajuće mjesto u crnogorskoj istoriografiji, a imajući u vidu izvornu utemeljenost i kvalitet njegovog naučnog djela, ne treba imati sumnje da će u njoj dobiti zapaženo mjesto.

Prof. dr Živko  
Andrijašević

**VELIKI ČOVJEK I LJUBITELJ PRIRODE**  
**Doc. dr ESKO KALAČ**  
**(1962–2013)**



Direktor JU OŠ „Bukovica“ u Bukovici doc. dr Esko Kalač preminuo je nedavno u Bukovici kod Rožaja obavljajući svoje radne zadatke, u 52 godini života.

Osnovnu i srednju školu je završio u Rožajama, a biologiju na PMF u Skoplju 1986. godine s prosječnom ocjenom 9,89 i bio proglašen za studenta generacije.

Magistrirao je na Univerzitetu Crne Gore a doktorirao na Internacionalnom univerzitetu u Novom Pazaru 2011. god. gdje je biran i u zvanje docenta. Objavio više stručnih i naučnih radova.

Doc. dr Esko Kalač rođen je 1962. godine od oca Šemsa i majke Delve, rođene Novalić. Odrastao je u čestitoj porodici, vaspitavan u duhu poštenja. U braku je živio s Karanfilom Kalač, rođenom Pepić, uzornom suprugom, dobrom majkom i čovjekom. U braku s Karanfilom obrodio je dvoje zlatne djece, sina Eldina i ćerku Eldinu.

Radni vijek započeo u Dekoru 1986.godine, a od 1998. godine prelazi na radno mjesto direktora škole gdje je ostao do kraja života.

Dugogodišnji prosvjetno-pedagoški rad doc. dr Eska Kalača uvijek je istican za primjer drugima. U svom kolektivu, Esko je zapamćen kao uzoran radnik koji je savjesno i marljivo obavljalo poslove, kod mještana Bukovice, kao i svih kolega iz opštine Rožaje, po svojim humanim, ljudskim osobinama, kolegijalnoj saradnji, ljubaznosti i drugarstvu. Takođe, i među građanima ove opštine kao dobar komšija i sugrađanin koji je svakome želio da pomogne. Bio je oličenje skromnosti, humanosti i poštenja; kolege, radnike i prijatelje dočekivao je i ispraćao sa osmjehom.

Sad kad je njegovo srce iznenada prestalo da kuca, ostaje nama, njegovim prijateljima i kolegama, samo sjećanje na zajednički rad, na druženje, priče i

šale, ostaju nam uspomene na jednog velikog čovjeka dobre i plemenite duše, čovjeka velikog srca, dobrog druga i velikog prijatelja.

Objavio je više stručnih i naučnih radova u raznim časopisima i listovima. Bio je dugogodišnji saradnik časopisa „Vaspitanje i obrazovanje“ i „Prosvjetni rad“.

Dobitnik je mnogih priznanja i plaketa, među kojima bismo izdvojili nagradu „30. septembar“ opštine Rožaje.

Doc. dr Ibro Skenderović

## VELIKI ČOVJEK I STVARALAC MILIVOJE JEVRIĆ (1941–2014)



Dobitnik „Oktoiha“, nastavnik hemije i pomoćnik direktora OŠ „Ratko Žarić“, Milivoje Jevrić preminuo je 2. oktobra u 73. godini u saobraćajnom udesu koji se dogodio na putu Andrijevica–Konjuhe. Rođen je u Konjusima, opština Andrijevica. Osnovno obrazovanje stekao je u Andrijevici 1955. godine. Gimnaziju je završio u Beranama (tadašnji Ivanograd) 1958, a Višu pedagošku (grupa za hemiju) 1961. na Cetinju.

Radni vijek započeo je u Osnovnoj školi „Ratko Žarić“ u Nikšiću kao nastavnik hemije. Godine 1990. postaje pomoćnik direktora u istoimenoj školi i na tom radnom mjestu ostaje sve do penzije.

Kao nastavnik hemije, Milivoje Jevrić isticao se stručnim, profesionalnim, metodski i pedagoški osmišljenim radom. Njegovi učenici postizali su izuzetne uspjehe na opštinskim, republičkim i saveznim takmičenjima. Dobijao je najviše ocjene od prosvjetnih organa i svrstan je u red najistaknutijih prosvjetnih radnika svoje struke.

Svoj entuzijazam, stručnost i sistematičnost, Milivoje Jevrić manifestovao je i u Pokretu „Nauku mladima“, u kojem je bio aktivan od njegovog osnivanja 1973. Bio je član Saveznog odbora ovog pokreta, dva puta sekretar, dugogodišnji sekretar Republičkog odbora Pokreta i jedan od glavnih pokretača svih njegovih akcija i takmičenja, bio je član Saveza hemičara Crne Gore, radio je u komisijama za takmičenje mladih hemičara Jugoslavije.

Bio je aktivan i u drugim organizacijama i udruženjima: Savezu izviđača, Đačkom zadrugarstvu, Ferijalnom savezu, Pokretu mladih gorana, Savjetu za bezbjednost saobraćaja, Narodnoj tehnici. Saradivao je sa brojnim dječijim

listovima i stručnim časopisima u kojima je objavljivao svoja praktična saznanja i iskustva.

Za svoj izuzetan doprinos obrazovanju i vaspitanju, Milivoje Jevrić dobio je više nagrada i priznanja: Zlatni javorov list Saveza izviđača; Zlatna plaketa od Đačkog zadugarstva; Zlatna plaketa Narodne tehnike Jugoslavije, Zlatna značka narodne tehnike CG, Specijalna povelja i Zlatna plaketa Pokreta „Nauku mladima“, Srebrna plaketa narodne tehnike Jugoslavije, Orden rada sa srebrnim vijencem.

Nagradu „Oktoih“, kao najveću nagradu i priznanje za vaspitanje i obrazovanje u Crnoj Gori dobio je 1992. godine za dogododisnji doprinos nastavi hemije i Pokretu „Nauku mladima“.

Kao priznanje njegovim stručnim i pedagoško-metodičkim kvalitetima, Prosvjetni savjet Crne Gore mu je 1995. godine dodijelio zvanje – viši pedagoški savjetnik.

Životni put Milivoja Jevrića, istaknutog prosvjetnog radnika protekao je radno i časno. Angažovao se na neposrednom izvođenju nastave, na popularisanju nauke, organizovanju naučno-istraživačkog rada učenika, na otkrivanju, stimulisaniu i daljem napredovanju mladih talenata, kao i na planu opšte afirmacije društvenog života.

U vječnost je ispraćen dostojnim odavanjem počasti.

Miro Glomazić  
Direktor JU OŠ  
„Braća Labudović“

## ПОЗИВ НА САРАДЊУ СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

**Васпитање и образовање**, часопис за педагошку теорију и праксу, објављује текстове у складу са захтјевима међународних стандарда разврстане у сљедеће категорије: оригинални (изворни) научни радови, прегледне научне и стручне радове. Часопис, поред ових радова, објављује прилоге: преводе, анализе, портрете, приказе, актуелне информације, оцјене, библиографије и слично из области васпитања и образовања. Позивамо на сарадњу са жељом да нам шаљете теоријске радове, резултате спроведених експерименталних истраживања, прилоге који говоре о иновираним наставном и васпитном раду у школи и остале стручне радове свих нивоа образовања. Пожељно је да аутор код достављања рада назначи према свом мишљењу којој наведеној категорији његов рад припада.

Објављују се само радови који нијесу раније објављивани, осим превода и преузетих радова, уз претходно прибављеном одобрењу.

Молимо ауторе да се приликом припреме рукописа придржавају сљедећих стандарда изложених у овом упутству:

а) Обим теоријског и истраживачког рада може бити највише до једног

ауторског табака, односно 16 стараница, нормалног прореда (30 редова на страници), изузимајући простор за резиме (abstract) и попис коришћене литературе. Други радови (портрети, прикази, информације, осврти, оцјене, критичке опсервације, библиографије и сл.) могу бити опсега од 2 до 5 страница.

б) Сви текстови треба да буду писани у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman, величине слова 11.5 тачака, ширина слога 126 мм, висина слога 197 мм, проред 13,8.

ц) Рад се пише по сопственом избору латиницом или ћирилицом, а биће објављен у писму које одреди аутор.



д) Наслов рада треба да буде прецизан, сажет и јасан. Изнад наслова рада пише се име и презиме аутора, или више њих, а уз име треба ставити фусноту која садржи звање аутора и податке о раду: извод из докторске или магистарске тезе, извод из истраживачког пројекта и његов назив, као и друге битне податке о аутору и раду.

е) На почетку рада се налази концизан и информативан резиме на црногорском (српском, бошњачком, хрватском) језику до 15 редова који садржи циљ рада и саопштене основне резултате у раду. На крају резимеа навести до 6 кључних ријечи које су стручно и научно релевантне за презентирани садржај.

ф) Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или транскрибовано, фонетским писањем презимена, последије чега се име наводи изворно уз годину објављивања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1990). Ако се у раду користи чланак из неког часописа навод треба да садржи: име аутора, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа истакнуто курзивом, мјесто издања, број и број странице. Ако се наводи веб документ он садржи: име аутора, година, назив документа (курзив), датум кад је сајт посјећен и интернет адреса. На крају рада се прилаже списак литературе гдје библиографска јединица треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, година издања (у загради), наслов књиге писан курзивом, мјесто издања и издавача.

Код цитирања и навођења извора (референци) препорука је да се користе АПА или Харвард систем.

г) Аутора рада уз своје име доставља Редакцији часописа контакт адресу, e-mail адресу и телефон, као и основне податке о радној ангажованости.

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове неовисно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Радове и прилоге доставити електронском поштом или на CD-у.

Радове слати на адресу:

Министарство науке – за часопис *Васпитање и образовање* -  
Подгорица, Римски трг бб

или e-mail: [casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)

[radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me)

[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)

РЕДАКЦИЈА