

4

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

EDUCATION

edukation

Образование

Ausbildung

éducation



UDK - 37
ISSN 0350 - 1094

2014

PODGORICA, 2014

VASPITANJE I OBRAZOVANJE
časopis za pedagošku teoriju i praksu

UDC – 27	ISSN 0350 – 1094	PODGORICA
God XXXIX	Godišnji broj 4	2014.

Časopis izdaje Zavod za udžbenike
i nastavna sredstva Podgorica

Prvi broj časopisa „Vaspitanje i
obrazovanje“ izašao je 1975. god.

Izlazi tromjesečno

Tiraž 1000

Rukopisi se ne vraćaju

Štampa „Obod“
AD Cetinje

Glavni urednik
Radovan Damjanović

Odgovorni urednik
Dr Božidar Šekularac

Redakcija
Dr Ratko Đukanović
Mr Nataša Đurović
Zorica Minić
Dr Izedin Krnić
Dr Božidar Šekularac
Radovan Damjanović

Sekretar Redakcije
Snežana Jovanović

Lektura
Sanja Orlandić

Prevodilac
Mr Radoslav Milošević-ATOS

Korektura
Vesna Vujović

Korice
Slobodan Vukićević

Kompjuterska obrada
Marko Lipovina

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

4

Podgorica, 2014

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

E-mail :
casopis.mpin@mps.gov.me
snezana.jovanovic@mna.gov.me
radovan.damjanovic@mps.gov.me

Godišnja pretplata:

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

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%.

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510 – 267 – 15

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

* * *

Glavni urednici:

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

Odgovorni urednici:

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

SADRŽAJ
CONTENTS
4|2014



SADRŽAJ

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Vlasta SUČEVIĆ Boban VUJČIĆ Mara KERIĆ NOVA DIMENZIJA INFORMACIJSKE KOMPETETNOSTI NASTAVNIKA, UČITELJA I STRUČNIH SARADNIKA	17
Isidora KORAC TEHNIKE PREVLADAVANJA STRESA RAZLIČITIH PROFESIJA U OBRAZOVNOM PROCESU	35
Gojko JOKSIMOVIĆ PRIMJENA ZAKONA O ODRŽANJU ENERGIJE U ANALIZI PRELAZNOG PROCESA U ELEKTRIČNIM RC KOLIMA	45
Slobodan JERKOV MUZIČKI FOLKLOR – OSNOVA ZA RAZVIJANJE MUZIKALNOSTI	63
Predrag JOVOVIĆ KULTURNO-PRAGMATIČKO KONTRASTIRANJE ITALIJANSKOG I SRPSKOG JEZIKA NA OSNOVU PRIMJENE STRATEGIJA UČTIVOSTI U POLITIČKOM DISKURSU	73
Vjera LEKIĆ PSIHOLOŠKE ŠKOLE, PSIHOLOŠKE ORIJENTACIJE I PSIHOLOŠKI MODELI	97

NASTAVNO – VASPITNI RAD

Tamara HRIN Mirjana SEGEDINAC Dušica MILENKOVIĆ Tanja SPASIĆ EFIKASNOST RJEŠAVANJA RAZLIČITIH TIPOVA ZADATAKA KOD UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA IZ NASTAVNE TEME „RASTVORI”	111
---	-----

Jakov SABLJIĆ Ines KOMIĆ ULOGA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U RAZVIJANJU ČITATELJSKIH KOMPETENCIJA	123
---	-----

Branka MRKIĆ OPRAVDANOST UVOĐENJA MONTESORI PEDAGOGIJE U PREDŠKOLSKE USTANOVE	137
---	-----

Nada ORBOVIĆ DJECA I INTERNET – PREDNOSTI I NEDOSTACI	159
--	-----

POGLEDI, MIŠLJENJA, STAVOVI

Miroslav KUKA Jove TALEVSKI STRUKTURALNE PROMJENE OBRAZOVANJA U FUNKCIJI DEFINISANJA ZNANJA, UMIJENJA, STAVOVA I VRIJEDNOSTI ...	171
---	-----

Sreten ZEKOVIĆ NJEGOŠEVA ONTOLOŠKA DIFERENCIJA ISHODI IZ DOPUNJAVANJA ČOVJEKA I PRIRODE	179
---	-----

IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA CRNE GORE

Aleksandar RADOMAN UDŽBENICI JOVA LJEPAVE U CRNOGORSKOJ PROSVJETNOJ ISTORIJI	199
--	-----

Branko JOKIĆ VIJEK I PO ŠKOLSTVA POD ČAKOROM	213
---	-----

Nenad PEROŠEVIĆ OBRAZOVANJE I VASPITANJE DJECE SA INVALIDNOŠĆU U CRNOJ GORI 1945–1955.	231
---	-----

PRIKAZI

Slavka GVOZDENOVIC VASPITANJE KAO NAČIN ŽIVOTA (Prof. dr Rade Delibašić: „Pedagogija po narodu u Crnoj Gori“, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Podgorica, 2012, str. 346.)	241
--	-----

Marijan PREMOVIC ZNAČAJAN JUBILEJ MEDIJSKE NAUKE U CRNOJ GORI – 20 BROJ ČASOPISA „MEDIJSKI DIJALOZI“	245
--	-----

CONTENTS

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

Vlasta SUČEVIĆ Boban VUJČIĆ Mara KERIĆ NEW DIMENSION OF IT COMPETENCES OF TEACHERS, GRADE TEACHERS AND PROFESSIONAL ASSOCIATES	17
Isidora KORAC TECHNIQUES FOR COPING WITH STRESS OF DIFFERENT PLAYERS IN THE TEACHING PROCESS	35
Gojko JOKSIMOVIĆ APPLICATION OF THE LAW OF CONSERVATION OF ENERGY IN THE ANALYSIS OF TRANSITIONAL PROCESS IN ELECTRICAL CIRCUITS	45
Slobodan JERKOV MUSIC FOLKLORE – BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF FLAIR FOR MUSIC	63
Predrag JOVOVIĆ CULTURAL-PRAGMATIC CONTRASTING OF ITALIAN AND SERBIAN LANGUAGE BASED ON USAGE OF POLITENESS STRATEGIES IN POLITICAL DISCOURSE	73
Vjera LEKIĆ PSYCHOLOGICAL SCHOOLS, PSYCHOLOGICAL THEORIES AND PSYCHOLOGICAL MODELS	97

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Tamara HRIN Mirjana SEGEDINAC Dušica MILENKOVIĆ Tanja SPASIĆ PRIMARY SCHOOL STUDENTS' EFFICIENCY OF SOLVING DIFFERENT TYPES OF QUESTIONS OBSERVING ONE CHEMISTRY TEACHING UNIT „SOLUTIONS”	111
Jakov SABLJIĆ Ines KOMIĆ THE ROLE OF LITERATURE CLASSES IN READING COMPETENCES DEVELOPMENT	123
Branka MRKIĆ JUSTIFICATION OF INTRODUCTION OF MONTESSORI PEDAGOGY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS	137
Nada ORBOVIĆ CHILDREN AND THE INTERNET – PROS AND CONS	159

VIEWS, OPINIONS, ATTITUDES

<i>Miroslav</i> KUKA Jove TALEVSKI STRUCTURAL CHANGES IN EDUCATION SYSTEM IN THE FUNCTION OF DEFINITION OF KNOWLEDGE, SKILLS, ATTITUDES AND VALUES	171
Sreten ZEKOVIĆ <i>ONTOLOGICAL DIFFERENTIATION</i> OF NYEGOSH ARISES FROM UPGRADING OF MAN AND NATURE	179

FROM THE HISTORY OF EDUCATION OF MONTENEGRO

Aleksandar RADOMAN TEXTBOOKS OF JOVO LJEPAVA IN MONTENEGRIN EDUCATION HISTORY	199
---	-----

Branko JOKIĆ
ONE AND A HALF OF CENTURY
OF EDUCATION AT THE FOOT OF MOUNT ČAKOR 213

Nenad PEROŠEVIĆ
EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL
NEEDS IN MONTENEGRO 1945-1955 231

REVIEWS

Slavka GVOZDENOVIC
EDUCATION AS A WAY OF LIVING
(Prof. dr Rade Delibašić: „Pedagogy according
to people in Montenegro“, Montenegrin Academy
of Sciences and Arts, Podgorica, 2012, p. 346.) 241

Marijan PREMOVIĆ
IMPORTANT JUBILILEE OF MEDIA SCIENCE
IN MONTENEGRO – MEDIA DIALOGUES JOURNAL N^o 9 245

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



Власта СУЧЕВИЋ¹,
Бобан ВУЈЧИЋ²,
Мара КЕРИЋ³,

НОВА ДИМЕНЗИЈА ИНФОРМАЦИЈСКЕ КОМПЕТЕТНОСТИ НАСТАВНИКА, УЧИТЕЉА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА

Резиме:

У Европи, посљедњих година, јавља се занимљив тренд везан за нове димензије компетенција наставног кадра, неопходне за функционисање квалитетног образовања. Компетенцијски захтјеви могу се сврстати у неколико категорија, од којих водећу улогу имају *информацијске и компјутерске технологије*. Потребни садржаји су везани за стицање знања из ових области и њихову примјену у настави.

У реформи образовања и примјеном информацијске и компјутерске технологије у настави утиче да сви који учествују у наставном процесу, морају се прилагодити промјенама и новинама са којима се сусрећу. Учитељи, наставници, стручни сарадници морају да усвоје одговарајуће новине у раду и да омогуће нови и бољи начин усвајања знања за своје ученике, студенте, колеге.

У раду су описане промјене структуре, улоге и значај компетенција учитеља, наставника и стручних сарадника под утицајем реформе образовања, са посебним нагласком на информацијске компетенције као важне чиниоце за одвијање наставног процеса и научно-истраживачког рада свих корисника.

Кључне ријечи: компетенције, информацијске компетенције, нова улога учитеља, наставника и стручних сарадника

¹ Доц. др Власта Сучевић, ВШСС за васпитаче, Крушевац, Факултет за спорт и туризам, Нови Сад

² Бобан Вујчић, ВШСС за васпитаче, Крушевац

³ Доц. др Мара Керић, Факултет за спорт и туризам, Нови Сад

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧИТЕЉА, НАСТАВНИКА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА

Постоје многе дефиниције којима се дефинише појам компетенције. Сама ријеч компетенција (лат. *competere*) има значење: „1. доликовати; (тежити на што) надлежност, дјелокруг, овлаштење неке установе или особе, мјеродавност; 2. подручје у коме нека особа посједује знања, искуства; 3. принадлежности које некоме припадају.“ (Клаић, 1978, стр. 735). У овом раду компетенције одређујемо по најкомплекснијој дефиницији која садржи уочене карактеристике везане за тему овог рада. „Компетенција је комбинација знања, вештина, ставова, вредности и навика које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној специфичној ситуацији, односно професији. Компетенција подразумева имати неопходне способности, ауторитет, вештину и знање“ (*Oxford advanced learners encyclopedic dictionary*, 1989, стр. 83).

Осигурање квалитета образовања које би дјелотворно одговорило на нове потребе и захтјева друштва неизбежно обухвата и питање образовања, стручног усавршавања и коначно компетентности за квалитетан рад свих учесника у наставном процесу. Припрема учитеља, наставника и стручних сарадника за поучавање схвата се као саставни дио комплетног система образовања, па се и све реформе на том подручју усмјеравају у том оквиру.

Када говоримо о компетенцијама учитеља, наставника и стручних сарадника важно је одредити које су од њих темељне и кључне, с обзиром да могу варирати од врло широких и уопштених, па до врло специфичних и стручних. Према наводима аутора Кириакоа (Kyriacos, 1998) и Кели (Kelly, 2004) разликујемо три димензије учитељске/наставничких/стручних сарадника компетенције:

- **предметну компетенцију** – знања одређеног подручја,
- **педагошко-дидактичко-методичку компетенцију** – обухвата знања и вјештине посредовања научних чињеница у настави одређеног предмета,
- **психолошку компетенцију** – особине личности учитеља.

Према Гласеру (Glasser, 2005) и наводима још неких аутора, нпр. Келија (Kelly, 2004), можемо издвојити три битне димензије компетенције:

- професионална компетенција,
- педагошко-дидактичко-методичка (што подразумијева посредовање научних сазнања у настави),
- радна компетенција.

Према наводима тих аутора, **професионална компетенција подразумијева**: ниво општег знања; способност планирања; способност

извођења задатака; учешће у пројектима; вредновање и самовредновање; стручно и професионално усавршавање.

Под нивоом општег знања подразумевају се рецептивна знања (бити упознат: познавати, бити свјестан, освијестити, препознати, моћи препознати), репродуктивна знања (знати: посједовати знања и способности, бити припремљен), продуктивна знања (моћи примјенити: бити способан употребити, бити спреман, моћи, моћи знати примјенити).

Неке димензије компетенција учитеља као што је подручје професионалних и педагошких компетенција, могу да се преплићу у пољу везаном за компетенцију образовања за цио живот и његовог стручног усавршавања. Учитель/наставник је холистичко биће које има потребу за холистичким, цјеложивотним развојем. Управо због тога долази до поклапања неких подручја, што упућује на неопходност и повезаност знања из одређеног теоријског подручја (нпр. педагошких знања) и примјене у пракси.

Педагошко-дидактичко-методичка компетенција учитеља подразумева: познавање и примјену педагошко-методичке теорије и праксе; способност поучавања и праћења; сналажење у подручју; познавања и усвајање школске процедуре и закона; креирање наставних садржаја (планирање, припремање и програмирање за наставу); препознавање и рјешавање образовних проблема; разумевање социјалних и других околности које могу утицати на учениково изражавање и понашање; учење комуникације с родитељима; прилагођавање и укључивање родитеља у ток наставног процеса и проблематику школе и познавање теорије и наставних метода стечених образовањем у наставној пракси. „У ову врсту компетенције улазе и компетенције везане за рад изван одељења, где се такође огледа способност и знање свих учесника у наставном процесу. Учитель мора бити упознат са структуром и активностима школе и школско-педагошком документацијом, мора да поседује способност и знања везана за развој наставног плана и програма, да поседује знања и способност у планирању наставе, те способност сарадње са другим сарадницима и могућност планирања наставе, да ученицима обезбеди и учење у ваншколском контексту. У планирању наставе мора бити свестан своје улоге: аниматора, предавача, сарадника, унапређивача, иницијатора, саветника, стручњака, извора знања, али и слушаоца, посматрача. Кратко речено, треба да је свестан своје одговорности“ (Сучевић, 2008 : 21).

Радна компетенција подразумева: вјештину сарадње, преданост послу, тимски рад, осјећај одговорности, квалитет рада, познавање језика и информатичку писменост. Радне компетенције подразумевају и практично знање и то: савјесност (преузимање одговорности), оптимизам – унутрашња воља за рад, устрајавање на циљевима без обзира на резултате, иницијатива, изграђивање и његовање правилног говорног и писаног израза, општа комуникација и језичка писменост.

Према Европској комисији за унапређивање образовања и стручног усавршавања учитеља, одржаној у Лисабону 2000. године, образовање учитеља треба бити интердисциплинарно и мултидисциплинарно. Сходно закључку ове комисије, квалитетан учитељ треба имати:

- **знање** из предмета који проучава, али и других, њему сличних – интердисциплинарно познавање струке;
- **педагошко-психолошка знања** – разумијевање развојних обиљежја ученика, стилова учења, културе ученика;
- **вјештине поучавања** – познавање стратегија, метода и техника поучавања;
- **разумијевање друштвеног и културног контекста образовања и школе.**

Данас се у свијету тежи ка томе да учесници у васпитно-образовном раду буду упознати са садржајем, задацима и методама из подручја специјалне педагогије, те треба да буду оспособљени за одабирање примјерених поступака у раду са дјецом која имају ташкоће у развоју. Учитељи, наставници и стручни сарадници треба да буду упознати и са алтернативним педагошким идејама и приступима.

После завршених студија, дипломирани студент треба да има компетенције за остварење наставних циљева за непосредан рад у школи, који подразумевају:

- трансформацију академских знања у садржаје прикладне за школско поучавање;
- пренос основних друштвених вриједности;
- бављење темама везаним за друштвену одговорност: људска права, екологију и промјене у окружењу;
- уважавање различитости, посебно полних и културних разлика у презентовању градива;
- планирања и извођења ваннаставних активности;
- примјену истраживачких метода за унапређивање властите праксе;
- примјену информацијске технологије у настави.

Овако одређене образовне циљеве, институције за образовање наставника могу аутономно обликовати у своје студијске програме (ОЕЦД, 2003, Linde, 2003, Berglindh, 2002).

У Европи се, у посљедњих неколико година, јавља занимљив тренд везан за нови аспект компетенција које су наставницима и учитељима неопходне у функцији квалитетног система основног образовања. Садржаји, који су одраз специфичних потреба и друштвених промјена, могу се подијелити у пет група:

1. *Информацијске и комуникацијске технологије.* Садржаји су везани за стицање знања из ових области и њихова примјена у настави.

2. *Менаџмент и администрација.* У појединим земљама се залажу за већу аутономију школа. Стога се уводе и подстицајни садржаји за наставнике да се укључе у планирање и управљање школом.

3. *Интеграција ученика с посебним потребама.* У већини земаља се све више настоји да се ученици са посебним потребама интегришу у редовне школе. Зато је неопходна додатна едукација наставног кадра.

4. *Управљање понашањем и вођење разреда.* У школама многих земаља јављају се ризична понашања и због тога учитељи често доживљавају професионални стрес. То је разлог што се у многим земљама уводе садржаји којима се врши обука за превенцију од непримјерених облика понашања. Занимљиво је, на примјер, да је Холандија, у покушају спречавања стресних ситуација код просвјетних радника, увела сарадника/асистента у настави који помаже учитељу у припреми и извођењу наставе.

5. *Рад са мултикултуралним разредима.* Миграција становништва допринијела је развоју мултикултуралних понашања, која понекад прерастају у насиље и различите облике делинквентности. Ученици различитог културног поријекла укључују се у организован наставни процес. Зато је и неопходна едукација просвјетног кадра, посебно у праћењу интерактивних веза психолошког и социолошког фактора са школом.

Сви ти документи показују промјене парадигме образовања, стручног усавршавања и положаја свих просвјетних радника, који су, на извјестан начин, носиоци друштвених промјена. Зато су и планирани програми доживотног учења и стручног усавршавања како би се допринело непрекидном напредовању у струци. Сталне промјене и убрзан развој науке и технологије, непрекидан проток информација изискује стално напредовање и развој специфичних врста компетенција које ће помоћи наставнику, учитељу и стручним сарадницима да прате нови тренд живљења, али и нови тренд одрастања данашњих генерација.

Савремено друштво улогу учитеља поставља на нове основе, јер се имају у виду посебно двије квалификације данашњег друштва „друштво знања“ и „друштво које учи“. „Друштвене промене неизбежно намећу промену улоге учитеља и просветних радника у целини. Многи теоретичари се тим питањем озбиљно баве. Тако Хирви (Hirvi, 1996) сматра да учитељи и наставници треба да прихвате нове улоге, јер се морају прилагођавати савременим околностима (менторска улога, организација ситуација у којима се учи, интензивније укључивање ученика у различите облике рада); и специфичним радом (укључивање нових наставних технологија). Чињеница је да нико не може заменити доброг учитеља“ (Тодоров, 2010 : 10). Нова технологија пружа само неке могућности иновирања наставног процеса. Данас, посебна улога учитеља налази се и у подстицању ученика на рад и критичко размишљање, истраживачку и проблемску наставу, али и коришћење нових путева поучавања.

Према Танинг (Tuning) појмовнику (2007) компетенције представљају динамичку комбинацију когнитивних и метакогнитивних вјештина, знања и разумијевања, међуљудских, интелектуалних и практичних вештина, те етичких вриједности. „Термин компетенција (eng. competences) постао је уобичајен термин који се користи, истина, у различитим значењима, у скоро свим земљама. Његово појмовно одређење је нешто сложеније. На општем нивоу, термин компетенција има значење ‘надлежност, меродавност, способност’ (Вујаклија, 1985). Не спорећи такво опште значење, већи број аутора покушавао је компетенције конкретније одредити. У суштини, у таквим прецизнијим формулацијама компетенције се одређују као призната стручност или способност којом се располаже“ (Бранковић, 2009 : 82).

Када се говори о компетенцијама учитеља и наставника Переноуда (Perrenoud, 2002) стицање компетенција дефинише као оспособљавање појединаца за мобилизацију, употребу и интеграцију стеченог знања у комплексним, различитим и непредвидивим ситуацијама. Он предлаже да се компетентности дефинишу као способност дјеловања у бројним ситуацијама, а које се темељи на стеченом знању, иако није ограничено тим знањем.

Европска комисија (*Improving education of teachers and trainers*) је на основу резултата појединих држава, саставила листу компетенција које би требали имати учитељи и наставници у оквирима новог друштва. Компетенције су подијељене у пет група, и то:

А) Оспособљеност за нове начине рада у разреду:

- употреба одговарајућих приступа с обзиром на социјалну, културну и етничку различитост ученика,
- организовање оптималног и мотивишућег окружења чији је циљ олакшати и подстицати процес учења,
- тимски рад (поучавање) с другим учитељима/наставницима и стручним сарадницима који учествују у васпитно-образовном процесу.

Б) Оспособљеност за нове радне задатке изван разреда: у школи и са социјалним партнерима:

- развијање школског курикулума (у децентрализираним саставима), организација и евалуација васпитно-образовног рада,
- сарадња с родитељима и другим социјалним партнерима.

В) Оспособљеност за развијање нових компетенција и новог знања код ученика:

- развијање способности ученика за доживотно учење у друштву знања („учити их како треба учити“).

Г) *Развијање властите професионалности:*

- истраживачки приступ и усмјереност ка рјешавању проблема,
- одговорно усмјеравање властитог професионалног развоја у процесу доживотног учења.

Д) *Употреба информацијско-комуникацијске технологије:*

- употреба информацијско-комуникацијске технологије у формалним ситуацијама учења.

Постоје и друге подјеле компетенција. Тако Teacher Training Agency (QTS Standards and ITT requirement) на својој web страници (<http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>) компетенције дијели на три подручја:

А) *професионалне вриједности и дјеловање у пракси* (нпр. „исказују позитивне вриједности и понашања које подстичу и очекују од ученика“);

Б) *знање и разумијевање* (познавање националног курикулума, садржај појединих предмета, савремене образовно-комуникацијске технологије);

В) *поучавање* (планирање, економично трошење времена за учење, судјеловање у тиму, праћење и оцјењивање, разредни менаџмент).

У њемачкој стручној литератури се одређују четири подручја учитељских/наставничких компетенција:

- стручно-предметно,
- педагошко,
- организационо,
- комуникацијско-рефлексно.

Осим горенаведеног, у Њемачкој пажњу посвећују посебним компетенцијама које су неопходан услов за успјешан рад: говорне компетенције, реторика, толеранција, флексибилност, педагошка и психолошка знања, организација посла. „Многи аутори истичу вредност хумора код учитеља јер они учење претварају у радост. Хумором се отварају простори маште, део наставног процеса се претвара у едукативни перформанс. У једном раду се, као пример, наводи овај стрип који довољно илустративно говори о односу ученика и учитељице. Поред тога, наводе немачки стручни часописи, учитељ мора добро знати методе рада (вербалне, визуелне, драмске, сликарске, итд.) и имати јаку личност (мирноћу, задовољство, дисциплинованост, оригиналност, кооперативност, јасност, интересантност)“ (Тодоров, 2010 : 12).

Према Европској комисији за унапређивање образовања, стручно усавршавање и образовање учитеља, наставника и стручних сарадника, треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно. То значи:

а) имати знање из предмета и интердисциплинарно познавање своје струке;

б) педагошко-психолошка знања – разумијевање развојних карактеристика ученика, стилова учења, културе ученика;

в) вјештине поучавања - познавање стратегија, метода и техника поучавања;

г) разумијевање друштвеног и културног контекста образовања и школе.

Прихватљива подјела компетенција је и класификација компетенција Н. Сузића, коју је дао у свом раду *Наша школа* у односу на компетенције за XXI вијек, говори о 28 компетенција за 21. вијек и разврстава их у четири подручја (Сузић, 2004, :5): 1. когнитивне компетенције (издвајање битног од небитног; постављање питања; разумијевање материје и проблема; памћење и одабир информација; одабир информација; конвергентна и дивергентна продукција; евалуација), 2. емоционалне компетенције (емоционална свијест; самопоуздање; самоконтрола; емпатија и алтруизам; истинољубивост), 3. социјалне компетенције (разумијевање других; групни менаџмент; саглашеност и усаглашеност са циљевима; подршка другима; уважавање различитости; толеранција и демократија; осјећај позитивне припадности), 4. радно-активне компетенција (познавање струке; општеинформатичка и комуникацијска писменост; самосвијест и преузимање одговорности; перзистенција; мотив постигнућа; воља за рад; оптимизам; коришћење властитих могућности).

Према наведеним димензијама компетенција захтјеви се све више упућују социјалној димензији компетенција, односно одређеном њеном аспекту који обухвата социјалну инклузију. Настава се усмјерава индивидуализацији, што изискује од наставника, учитеља и стручних сарадника посебан вид професионалних компетенција. Према Илићу (2009 : 91) обучавање наставника за овај вид рада фокусирано је на јачање двије врсте професионалних компетенција. Прва је методолошка оспособљеност, а друга компетенција је, по њему, методичка обученост. „Методолошка оспособљеност за идентификацију предзнања, постигнућа и индивидуалних разлика ученика и методичка обученост за развијање и имплементацију програма и модела индивидуализованог, интерактивног и заједничког учења у инклузивној настави“ (Илић, 2009 : 91).

Наставничке компетенције су редефинисане прије свега из угла отварања наставничке професије према уважавању сложених и разноврсних развојних потреба дјетета, према инхерентној интердисциплинарности посла, према друштвеном окружењу школе и њених сарадника и према преузимању одговорности за сопствени професионални развој. Компетенције које се најчешће од наставника/учитеља траже према Министарству Р. Србије (Квалитет образовања за све, 2004, стр. 51) најчешће се категоришу по сљедећим областима:

1. употреба и развој својих професионалних знања и вредности у функцији стварања стимулативних ситуација за учење;
2. комуникација и интеракција са ученицима, родитељима, тиму колега сарадника и локалној заједници;
3. преузимање одговорности за планирање, припремање и управљање наставом и учењем;
4. праћење напредовања ученика и
5. планирање и евалуирање сопственог рада и континуираног професионалног усавршавања.

Питање задржавања и развијања квалитетних учитеља/наставника такође је једно од битнијих питања националне образовне политике, а мјере путем којих се то може остварити јесу осигурање добрих социјалних и материјалних услова рада, стварање подстицајне радне атмосфере, те могућности доживотног образовања. „Овдје ваља нагласити важност квалитетног и континуираног стручног усавршавања наставника које је, с обзиром на земљу, организирано од различитих институција, но оно што им је заједничко јест да већина земаља има специјализиране центре који се баве научним усавршавањем наставника, било да се ради о свеучилишним одјелима (у Шведској, Финској) или о регионалним центрима за стручно усавршавање (у Немачкој, Аустрији, Ирској). Компаративном анализом може се уочити да се стручна усавршавања у различитим земљама одвијају на различите начине, но у већини земаља постоји стручно усавршавање и на разна специјализираних центара и на разна свеучилишта. Исто тако, у већини еуропских земаља постоји и могућност последиједиломских специјализација у подручју образовања, а у процесу је осмишљавање програма еуропског доктората у образовању“ (Виздрак-Видовић, 2005: 315). Наведене могућности које пружа доживотно образовање свакако погодује развоју, али и стицању нових компетенција и наставничких вјештина које ће омогућити наставнику/учитељу уклапање у нов концепт квалитетног базичног образовања.

МЕДИЈИ И ИНФОРМАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА КАО ДИМЕНЗИЈА КОМПЕТЕНЦИЈА

У Приручнику за самовредновање рада школе један од показатеља квалитета је и кључна област под називом *Настава и учење*. Компонента те кључне области подразумијева у себи (под бројем три) подстицање ученика. Наставници подражавају интересовања ученика и подстичу развијање нових. Наставници у квалитетном образовању треба да користе разноврсне методе рада којима се подстиче радозналост, истраживачки рад ученика и самосталност у учењу. Наставни процес усмјерава се на

актерску позицију ученика, за разлику од досадашње субјекатске позиције. Ученици се подстичу на самостално коришћење различитих извора знања. „Колико год је за постизање квалитета у образовању важно што ће наставник посредовати ученицима, и са којим циљем, ништа није мање важно, чак може бити и важније како ће то наставник остварити којим „педагошким стратегијама“ тј. о спремности наставника да стално користе ново у циљу што ефикаснијег рада... Данас се што више инсистира на развијању стваралаштва, когнитивних способности, оспособљавању ученика за решавање проблема “ (Поткоњак, 1998 : 76).

Према предвиђању истакнутих свјетских стручњака, у будућности ће утицај рачунарске технологије у наставном процесу бити све већи. Информациона технологија и нови медији (рачунарска револуција) све дубље улазе у комплетну сферу друштвеног живота, па тако и у наставни процес.

Према Евенсу (Евенс, 1998 : 18, према Поткоњак, 1998 : 77) рачунарска револуција све више утиче на образовање, јер га чини захваљујући коришћењу нових медија у настави она постаје дјелотворнија и рационалнија, развијајући когнитивне способности, технику учења, па тако и брже и квалитетније стицање знања.

Примјена нове информационе технологије и нових медија у школи практично је неограничена (настава, управљање у школи, истраживачки рад, школска администрација, распоред часова и слично). Чињеница је да су нам настава и учење још увек неефикасни на свим степенима, упркос многим реформама које су предузимане у сврху њиховог унапређивања. Традиционална настава и учење нијесу више у стању удовољити потребама и захтјевима савременог информационог друштва које учи и дјетета које се налази у вртлогу информација. Традиционални педагошки методи рада, данас, већ су кочница писцима уџбеника, приручника, а нарочито ученицима који треба да се развију у личности које треба да одговоре потребама прогресивног друштва.

Увођење информационе технологије и нових медија у наставни процес и учење представља корак у другом трагању за новим, бољим, ефикаснијим, а рационалнијим.

Примјена нове технологије у васпитању и образовању представља новину која споро улази у нашу васпитно-образовну праксу и која тек треба да покаже своју ефикасност. У васпитно-образовној дјелатности, код нас посебно, продор различитих иновација наилази још увек на јак отпор традиционализма. Ипак, неминовно је да савремена педагогија све више користи достигнућима науке, технике и технологије, проналази нове методе рада и оптималног управљања и регулације процесима као што је наставни процес.

ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ШКОЛАМА И УЧИОНИЦАМА

Настава и учење уз помоћ нове информационе технологије, посебно микрорачунара погодују развоју апстрактног мишљења, омогућавају планско усмјеравање и индивидуално напредовање у стицању знања. За разлику од досадашње традиционалне евалуације не може доћи до грешака приликом оцјењивања рада ученика ко што су: хало-ефекат, грешке контраста и сл.

Управљање је централно мјесто у свим људским активностима, па и у овој области. „Желимо да управљамо нашим средствима и нашим животима, док контролишемо наше учење и понекад – једни друге. Настава је управљив процес. Централно место наставника је да управља наставом, као координатор, усмеривач, сарадник, а не као главни актер образовног процеса. Приступ технологијама зависи од расположиве опреме, обучености, самопоуздања, интересовања и друштвене прихватљивости. Чак и када су уређаји физички доступни, приступ још увек зависи од окружења и од ученика, али најчешће и од става самих наставника“ (Сучевић, 2008 : 75).

Учитељ, наставник и стручни сарадник је одлучујући фактор у функционисању система. Он директно утиче на резултате реализације наставе у основној школи. У оквиру своје активности у функционисању система наставе, учитељ/наставник припрема и реализује све задатке који су предвиђени концепцијом функционисања. У зависности од исхода оквиру учитељ/наставник врши корекције на наредним часовима, промјеном наставне методе, наставних и техничких средстава, али не може мијењати програм.

Учитељ и наставник не може бити „банка информација“. Они зато морају бити потпуно спремни да прихвате нове методе и нова средства у процесу образовања. Њихов задатак је да ученика „опскрбе“ знањима која ће му омогућити да читавог живота учи и да континуирано актуелизује своје почетно знање. Многи аутори као Гајски (Гајски, 1992 : 11, према Надрљански, 2004 : 75) говоре о незамјењивој улози наставника за наставни процес. Према њему, цјелокупно учење не може се ставити на мрежу јер би то значило ограничити учење, зато је улога наставника у креирању наставног процеса огромна. Он је тај који смјењује ријеч, социјални трен и медије. Неке компоненте модела учења захтијевају улогу наставника. „Одлучујућу улогу наставника и у добром и у лошем, наглашава Фаснот (1992). Видео сам добро дизајниране материјале и инструменталне околине које су наставници фатално погрешно употребљавали, мислили су добро, али су погрешно баратали са објективистичким и трансмисионим

објектима. Такође, видео сам обрнуто, како наставник предаје веома стимулативну и богату наставну јединицу са једноставним материјалима.” (Надрљански, 2004 : 75). По њему дакле, кључан је наставник, и његово „умеће“.

Никс (Никс, 1990 : 22, према Надрљански, 2004 : 76) посматра медије и нову информациону технологију као помоћ учењу, не као циљ сам по себи, него за циљеве које треба савладати. „Фокус није на самој технологији. Оно што је добро је да се омогући детету да буде креативан и своја личност, експресиван у употреби рачунара, али у подручјима која нису суштински повезана са рачунарским концептима, и која не могу бити изражена рачунарски.“ (Никс, 1990 : 22, према Надрљански, 2004 : 76).

Циљ коришћења медија у наставном процесу као извора знања је приближити ученицима материју на „привлачнији“ начин, анимирати их, подстаћи их да буду учесници у образовном процесу, а не само посматрачи тог процеса. Суштински је интересантно савладати градиво из предмета који нијесу баш „омиљени“ међу ученицима, као што је нпр. математика, а све то играјући се.

Продор нове информатичке технологије, интеграција и концентрација електронских медија у једном систему је, уствари, суштина мултимедијалног система, који је за нови тип компјутера повезао телевизију, телефон, репродукцију звука и фотографије, рачунарске мреже и омогућио учење и наставу на индивидуалном нивоу (диференцирано према способностима и могућностима корисника). У оквиру овог пројекта реализоване су интернационалне хардверске компоненте и софтверски пакети мултимедије из различитих образовних подручја: екологија, језичко образовање, природне науке, друштвене науке, умјетност, музика...

Мултимедија је нови медиј и комуникациона техника. Интегрисати мултимедију у нормалну наставу, а не као алтернативу за наставу – то је оно у чему би се састојао захтјев дизајнерима програма за учење.

Педагошке функције мултимедија би се редуцирале на сљедећа језгра (Надрљански, 2004):

1. олакшава се истовремени прилаз многим изворима и различитим информационам врстама (подаци, текстови, филмови),

2. изворни наставни програм који оптерећује ученика би се растеретио, уштедјело би се вријеме које може да се користи за ефективно учење,

3. информативно богатство води до конфронтације са мноштвом мишљења, а то може да подстакне размишљање које унапређује рефлексiju и провоцира плуралистичке начине посматрања,

4. когнитивни апарати су креативне екстензије за интелектуални рад и нуде појачану примјену за когнитивне конструкције.

Са развојем науке и технике, те примјене технике у образовању увијек се поставља питање о партиципацији наставника у процесу образовања ученика са новом технологијом. У наставном процесу у ком се користе нове информационе технологије улога и значај наставника није се умањио, напротив његова функција добија нове, још одговорније улоге. Ниједан медиј, па чак ни мултимедиј, не може потпуно замијенити креативног наставника. Он у квалитетном основном образовању преузима нове улоге организатора, координатора и управљача наставним процесом.

Креативни приступ раду, избор метода и облика рада у савременом наставном процесу кључно је питање нове улоге наставника. Он треба да изврши селекцију својих методских поступака, те да их усклади са новим медијима, односно треба да усклади стратегије које се помоћу нове информационе технологије могу примијенити. Тако се нпр. у мултимедијалној настави помоћу рачунара може успјешно примијенити неколико наставних метода, а то су (према Стевановић, 2000, стр. 54)

- **Дијалогски метод** има оријентацијски и мотивациони карактер, он омогућава да се ученици уведу у програм, направе план рада и мотивишу се за предстојеће активности.

- **Истраживачки метод** подразумијева самостално трагање за чињеницама, проналажење веза и односа и самостално долажење до нових резултата.

- **Учење путем рјешавања проблема** омогућава висок ниво креативности ученика. Ово је највиши домет и облик учења. Ученик и рачунар један другом постављају проблемске задатке.

- **Метод симулирања** полази од потребе да ученици покажу све већу инвентивност у раду са рачунаром и користе га на разне начине. Метод симулирања омогућава креативне поступке учења посебно у погледу уношења властитих варијабли.

- **Метод игре** се често примјењује у настави уз помоћ рачунара. У рачунару се налазе сви потребни подаци везани за одређену игру. До изражаја долази ученикова интелигенција, упорност и жеља за победом јер се увек симулира такмичење. Задатак је наставника да ученика упуту у прави значај игре на рачунару, односно у њену когнитивну и афективну вриједност.

Улога ученика, дакле, кључно се мијења, он постаје активнији јер је сад он центар збивања у наставном процесу. Од пасивног примаоца информација, он прераста у активног истраживача који је у сталној потражи за новим знањима. Наставник постаје организатор наставног процеса, одабира медије за рад (софтвер) и прави добру организацију часа како би омогућио ученицима да што брже и боље развијају своје индивидуалне способности и потенцијале. Ученик самостално проналази своје грешке добијајући повратну информацију како је урадио.

Путеви сазнања појмова примјеном нових информационих технологија у непосредном наставном процесу

Током свог образовног процеса ученици би требало да развију и формирају системе научних појмова. То подразумијева процес савладавања система знања који омогућава кретање кроз различите нивое знања, а не подразумијева само стицање одређене количине већ готових информација. То значи, укључивање нових иновативних путева поучавања, процес дубљег улажења у путеве учениковог сазнања, интересантност приказивања, нови избор садржаја, нови темељнији приступ садржају, редосљед увођења појмова и на крају повезивање знања и појмова у једну цјелину. Појмови захтијевају правилан пут усмјеравања и обрађивања, подразумијевају одређена претходна предзнања ученика, што изискује пут конструисања знања на основу претходних знања, али исто тако и поступност слиједи поучавања. Истраживачки и откривачки пут поучавања и пут активне очигледности током обраде појмова и чињеница у основној школи потпомаже дјечију радозналост. Нова информациона технологија, чије коришћење подразумијева квалитетно основно образовање (нпр. мултимедиј као иновативни модел рада), обраде садржаја у многочему побољшава захтјевне видове поучавања и комплексност материје са којом се срећу дјеца основношколске доби.

Процес сазнања, уопште, описује се као шематски исказ: перцепција, представа, појам. Описана шема основа је за апстракцију и генерализацију. Настава, међутим, својим процесом често не прати довољно дјечију умну дјелатност. Садржај знања у оквиру садржаја наставе остаје на нивоу површинских знања и неких општих представа и прате се само сазнања о спољним својствима предмета и појава. Улога дидактичко-методичких наука управо је усмјеравање ка иновативним начинима поучавања, распореда обраде одређених садржаја, па и самог начина приступа одређеном садржају. Рад у учионици треба усмјерити развоју нових информационих технологија, тј. потреба данашњег друштва у цјелини и савременим начинима усвајања знања у цјелини развијањем појмова, дефинисањем, постепено уочавање и ширих каузалних веза међу појмовима, У наставној пракси то би значило: уводити појмове примјерено узрасту ученика, постепено упознавати ученике са дефиницијама појмова, повезивати појам са осталим појмовима по различитим димензијама, одређивати садржај једног појма преко других појмова, систематски градити хијерархијски организоване мреже појмова и водити ученика кроз процес учења тако да он увиди везе међу појмовима и разумије њихов смисао у структури појмовног знања.

Током наставног процеса ученици ступају у својеврсну интеракцију са садржајима које треба да усвоје и при том позитивна иновирана стратегија и техника мултимедијалног приступа може само допринијети

дубљем интересовању и дубљој интеракцији ученик – садржај. Визуелни и аудитивни ефекат оваквог приступа садржају неоспорно изискује трајнији и дубљи ефекат запамћивања и уочавања веза у наставном садржају. примјењују стратегију и технике успјешног учења. Коришћење медија у наставном раду (нпр. мултимедијалних презентација) тј. обради нових садржаја, за разлику од рецептивног традиционалног контекста наставе, своју оријентацију наставници пружају ка личности сваког ученика понаособ. Он у потпуности својом индивидуалношћу прилази градиву према сопственим могућностима и усмјерен је сопственој активности у процесу учења. Умјесто пружања готових знања и информација ученицима се нуди, постепено, одређен фонд неопходних информација у систему који им омогућава да до нових знања долазе самостално и при томе добију повратну информацију о свом раду. Сваки сљедећи успјех је уједно и сљедећи мотив за наредни сегмент учениковог рада. „Повратна информација је својеврстан регулатор самосталног усвајања знања ученика у програмираној настави. Мада она има снажно мотивационо дејство, у штампаном програмираном уџбенику је проблем на коме месту је најбоље формулисати решење задатка. Тај се проблем, уистину, најефикасније решава применом рачунара у учењу“ (Шпановић, 2008 : 111). Мултимедијалне програмиране презентације омогућавају ученицима правилно дозирају повратну информацију и у случају неуспјеха повратак на битан елемент информације са садржајем. „У савременој дидактици настава уз помоћ компјутера схвата се као најразвијенија варијанта програмиране наставе, или због својих специфичности, као посебан наставни систем“ (Ђукић, 2003, стр. 114). Могли бисмо рећи да та врста учења у ствари подразумијева мултимедијални облик учења. „То учење је смештено у контекст мултимедијалне наставе која омогућава ученицима да манипулишу подацима и информацијама и да стално самостално откривају различите везе и релације међу проучаваним феноменима“ (Шпановић, 2008 : 112). Многи аутори који се баве овом проблематиком говоре управо о томе да су само они ученици који активно уче способни да научено користе у даљим животним активностима.

Велика је оправданост коришћења овог система наставног рада у обради и понављању садржаја у основној школи. Нове информационе технологије упућују на образовни процес са великом основном очигледног материјала, аудио-визуелне природе, а то ученицима може омогућити успјешније овладавање основним појмовима и схватању каузалних веза. Основна форма организације овог вида наставе изискује велику ангажованост ученика у наставном процесу, али и организаторску, сарадничку улогу наставника током ученикова поучавања. „Партиципативно образовање представља измењену улогу наставника. Он се јавља у улози помагача, онога који подстиче и омогућава процес образовања и учења,

а учесници у улози активног субјекта“ (Илић, 2000 : 17). Крајни циљ такве врсте наставе представља квалитетно усвојено знање, са трајнијом конотацијом, које се лако структурира у постојеће когнитивне структуре, примјењује, по потреби трансформише и користи у потребним животним ситуацијама. То би био и коначан исход квалитетног основног образовања, које очекује савремено информационо друштво.

Литература:

- Бранковић, Д. (2009). Циљеви, компетенције и исходи образовања, Образовање и усавршавање наставника: циљеви и задаци васпитно-образовног рада. Ужице: Учитељски факултет.

- Бранковић, Д., Мандић, Д. (2003): Методика информатичког образовања са основама информатике. Бања Лука: Филозофски факултет.

- Визак-Видовић В. (2005). Цјеложивотно образовање учитеља и наставника: вишеструке перспективе, Загреб: Институт за друштвена истраживања

- Гане, Ж. (1998). Образовање и медији. Београд: Клио.

- Илић, М. (2000) . Респонсибилна настава. Бања Лука: Филозофски факултет.

- Квалитетно образовање за све: изазови реформр образовања у Србији., Министрство просвете и спорта Р Србије, Београд, 2004.

- Надрљански, Ђ., Солеша, Д. (2004). Информатика у образовању. Сомбор: Учитељски факултет.

- Поткоњак, Н. (1998) Квалитет образовања. Систем квалитета у образовању према захтевим серије стандарда ЈУС 9000: Зборник радова међународне конференције. Београд: Завод за и наставна средства.

- Приручник за самовредновање и вредновање рада школе. Београд :Министрство просвете и спорта Р Србије, British Council, Просветни преглед, 2004.

- Тодоров, Н. (2010). Стручно усавршавање учитеља. У: Солеша – Гријак, Ђ. Солеша, Д., (ур.): *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука.

- Стевановић, М. (2000). Модели креативне наставе. Тузла: РАС

- Сузић, Н. (2005). Педагогија за XXI вијек.Бања лука: ТТ Центар.

- Сучевић, В.(2008). Компетенције учитеља за квалитетну школу. Сомбор: Норма, бр. 1-2

- **Шпановић, С. (2013).** Дидактичко обликовање и интегрисање уџбеника у мултимедијални наставни пакет. Сомбор : Педагошки факултет.

- Шпановић, С. (2008): Дидактичко обликовање уџбеника: Од откривајућег вођења до самоусмереног учења, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

NEW DIMENSION OF IT COMPETENCES OF TEACHERS, GRADE TEACHERS AND PROFESSIONAL ASSOCIATES

Abstract:

There is a new trend in Europe in regard to teachers IT competences necessary for quality education. Such demands are clasified into several categories where the main competences are in the field of *information and computer technologies*. Teachers are taught adequate contenets and undergo training in order to apply the said technologies in teaching.

Education reform was also aimed at acquiring of IT competences in teaching so that all players in education process must be able to apply it in teaching. Teachers, grade teachers, professional associates must acquire new methods in order to improve teaching of pupils, students, colleagues etc.

This paper also describes structural changes, role changes of teachers, grade teachers and professional associates thanks to reform requirements with an emphasis to IT competences as important competences for the quality of teaching process and scientific-research of all education participants.

Keywords: competences, information competences, new role of teachers, grade teachers and professional associates

Isidora KORAC¹

TEHNIKE PREVLADAVANJA STRESA RAZLIČITIH PROFESIJA U OBRAZOVNOM PROCESU

Rezime:

U radu se razmatraju pitanja uzroka, izvora i posljedice stresa kod različitih profesija u obrazovnom procesu. Takođe se razmatraju i predlažu neke od tehnika njegovog prevladavanja koje se fokusiraju na osobu (individualne tehnike), organizaciju (organizacione tehnike) i odnos: osoba – organizacija. Smatramo da je uloga direktora škole, odnosno predškolske ustanove, koja se ogleda u primjeni upravljačkih postupaka koji doprinose poboljšanju uslova rada, obezbjeđivanja podsticajne organizacione kulture i klime ustanove, ključna u predupređivanju i redukciji stresa kod nastavnika/vaspitača. Individualne intervencije preovladavanja stresa od strane različitih profesija u obrazovnom procesu mogu biti fokusirane na redukciju simptoma stresa primjenom palijativnih tehnika, povećanje adaptabilnosti na radnu sredinu, mjenjanje ponašanja i sl. Značajan aspekt problema stresa je prepoznavanje onih strategija koje su najefikasnije za svakog nastavnika/vaspitača pojedinačno. Najbolji rezultati u prevladavanju stresa postižu se ukoliko nastavnik/vaspitač i direktor škole, odnosno predškolske ustanove, udruženo pristupe rješavanju pomenutog problema.

Gljučne riječi: stres, tehnike prevladavanja stresa, sagorijevanje na poslu.

Stres - pojmovni okvir

Posljednjih decenija, profesionalni stres i sagorijevanje na poslu (burnout sindrom) prepoznati su kao pojave, problemi karakteristični za uslužne profesije, između ostalih i za nastavničku profesiju i profesiju vaspitača. Pomenuti fenomeni su sve više predmet empirijskih istraživanja i teorijskih razmatranja (Laugghlin, 1984; Litt & Turk, 1985; Otto, 1982, prema: Borg & Riding 1991; Boyle at al., 1995; Chaplain 1995, Hart at al., 1995; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Smilansky, 1984; prema: Krnjajić, 2003).

¹ Dr Isidora Korać, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i poslovnih informatičara Sirmijum, Sremska Mitrovica

Budući da je višeznačan pojam, u stručnoj literaturi se mogu naći različiti pristupi u definisanju stresa. Pojedini autori definišu stres preko stimulusa (stresora) koji ga izazivaju, kao preteći i potencionalno ugrožavajući spoljašnji događaj, dok drugi svoju pažnju usmjeravaju na reakcije, odgovore organizma (bihevioralne, emocionalne, fiziološke, kognitivne) na različite stimuluse. Treća grupa autora smatra da stres proizilazi, nastaje iz međusobnog odnosa, transakcije pojedinca (njegovog sklopa ličnosti, karakteristika) i njegovog fizičkog i socijalnog okruženja. Stres, po ovom modelu, nastaje kada osoba procijeni zahtjeve okruženja kao preteške i kada ne može da pronađe efikasnu strategiju za njihovo prevazilaženje (Boyle at al., 1995).

I pored iznijetih različitosti u pristupu definisanja stresa, možemo reći da sva tri pristupa ističu postojanje izvjesnih promjena u spoljašnjoj sredini, odnosno djelovanja određenih stimulusa iz spoljašnje sredine na individuu. U radu prihvaćena definicija je definicija koju daje Kyriacou (2001) u kojoj je stres definisan kao neugodno emocionalno stanje koje proizilazi iz dugotrajnih, povećavajućih ili novih pritisaka koje pojedinac percipira većim od vlastitih mogućnosti suočavanja. Nastavnikov stres bi predstavljao neugodno iskustvo koje karakterišu negativni emocionalni doživljaji, a koji su rezultat nekih aspekata nastavničkog posla.

Uzroci stresa kod različitih profesija u obrazovnom procesu

Rezultati velikog broja istraživanja (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Kyriacou & Pratt, 1985; Manthey at all, 1996; Piters & Forगतy 1995; Smilansky, 1984; Harris at al, 1985, prema: Krnjajić, 2003) ukazuju da jedna trećina nastavnika doživljava svoju profesiju kao „stresnu“ ili „ekstremno stresnu“. Pored toga, u poređenju sa drugim profesijama, ispitani nastavnici doživljavaju svoju profesiju kao stresniju.

Istraživanja koja se odnose na zadovoljstvo nastavnika poslom koji obavljaju, ukazuju na probleme sa kojima se nastavnici najčešće susrijeću tokom svoje profesionalne karijere. Na osnovu sprovedenih istraživanja Kyriacou i Sutcliffe (1978) i Smilansky (1984) ukazuju da je nastavnički poziv praćen relativno visokim nivoom zadovoljstva i osrednjim nivoom stresa (prema: Borg & Riding, 1991). Borg i Riding u svom istraživanju (1991), navode da su zadovoljstvo postignućem, orijentacija prema karijeri i priznanja u visokoj korelaciji sa zadovoljstvom poslom. Zadovoljstvo poslom je najčešće povezano sa opaženom visokom formalizacijom opštih pravila koja regulišu ulogu nastavnika, niskom formalizacijom kurikuluma i procesa donošenja odluka u vezi sa nastavom, participativnim principom upravljanja školom i pozitivnim iskustvom sa upravom škole. Faktori kao što su stavovi prema društvu, politici i školskog administraciji negativno su povezani sa zadovoljstvom poslom. Zanimljiv podatak, koji navode autori, jeste da nastavnici koji su imali dodatne obaveze u školi nijesu izvještavali o višim nivoima stresa ili iscrpljenosti.

Pomenuti podatak sugerije da u zavisnosti od vrijednosnih orijentacija, preuzimanje dodatnih obaveza ne mora nužno da dovede do pojave stresa već naprotiv, pod određenim okolnostima, do povećanja zadovoljstva poslom.

Rezultati našeg ranije sprovedenog istraživanja² (Korać, 2010), koje je imalo za cilj da se utvrdi da li postoji i kakva je povezanost zadovoljstva nastavnika poslom i njihove procjene različitih indikatora organizacione klime, kao i koji je od ispitivanih indikatora u najvećem stepenu povezan sa zadovoljstvom nastavnika poslom, ukazuju da kod ispitanih nastavnika, u cjelini gledano, postoji osrednje zadovoljstvo poslom i da postoji visoka povezanost između zadovoljstva nastavnika poslom i njihove procjene organizacione klime u školi. Zadovoljstvo poslom je veće kod nastavnika koji pozitivnije ocjenjuju opštu klimu u školi, uspostavljenu saradnju između različitih aktera obrazovno-vaspitnog rada, nastavnika koji su zadovoljniji načinom odlučivanja unutar škole i stilom rukovođenja direktora škole i nastavnika koji su zadovoljni uspostavljenom mrežom komunikacija. Zadovoljstvo poslom je manje kod nastavnika koji procjenjuju postojanje klika i većeg broja konflikata unutar nastavnog kolektiva.

Rezultati istraživanja ukazuju da se organizaciona klima opaža kao složen ali jedinstven entitet, odnosno da su različiti indikatori organizacione klime tijesno isprepletani i da utiču jedan na drugi. Stepent uticaja pojedinog indikatora na zadovoljstvo poslom zavisi od objektivne situacije u kojoj se individua nalazi, međusobnog odnosa ostalih indikatora sa kojima se zajedno javlja i načina na koji individua opaža datu situaciju. Navedeni podaci, između ostalog, ukazuju na složenost problema komponenti mogućih izvora stresa kod nastavnika.

Kyriacou i Sutcliffe (1978) navode da su najveće prijetnje na poslu koje nastavnici opažaju: strah od gubitka samopoštovanja, nepoštovanje od strane drugih osoba i gubitak posla zbog nekompetentnosti.

Analiza glavnih komponenti izvora stresa ukazuje da se mogu grupisati u četiri grupe:

- *loše ponašanje učenika* (neposlušnost, galama, negativni stavovi učenika prema školskom radu, nasillje, rad sa djecom iz socijalno depriviranih sredina i djecom sa socijalnim i emocionalnim problemima);

- *loši radni uslovi* (veliki broj učenika u odjeljenju, nedostatak nastavnih sredstava, niski lični dohoci, nizak društveni status, nedostatak profesionalnih priznanja za dobro izvođenje nastave, namogućnost napredovanja u struci, nadoknađivanje časova odsutnih kolega, dodatni administrativni rad, rad sa roditeljima, rad sa učenicima različitog socioekonomskog statusa i kulture, promjena razredne populacije, problemi u radu sa školskom inspekcijom i stručnim saradnicima);

² Uzorak je obuhvatio 128 nastavnika predmetne nastave iz četiri osnovne škole u Beogradu.

- *nedostatak vremena* (nedostatak vremena za pripremu časa, ocjenjivanje, individualni rad sa učenicima, stručno usavršavanje, kratke pauze između časova, angažovanost nakon radnog vremena i neadekvatan obim radnih obaveza);

- *loš školski etos* (loši odnosi sa kolegama, neadekvatna komunikacija između nastavnika i uprave škole, nerealna profesionalna očekivanja direktora, neadekvatna disciplinska politika škole, birokratska struktura upravljanja) (prema: Krnjajić, 2003).

Savremeni razvoj društva, koji karakteriše naučna i tehnološka, informaciona ekspanzija, nameću nastavnicima nove izazove. Samim tim, zahtjevi i inovacije u zakonskoj i podzakonskoj regulativi i nastavnoj praksi koji se stavljaju pred nastavnike postaju sve kompleksniji, što utiče na nivo njihovog profesionalnog stresa.

Treba imati u vidu da reagovanje na stres variraju različito među pojedincima, čak i kada su objektivni spoljašnji uslovi isti. Izvori stresa za svakog nastavnika su specifični i zavise od kompleksa interakcija njegove ličnosti (od kojih samopouzdanje i anksioznost imaju presudnu ulogu), načina na koji će percipirati i interpretirati određenu situaciju, stepena kontrole koju ima nad određenim okolnostima, nastavnog konteksta (nastavni predmet, godine radnog staža, pozicija u školi i sl.), društvenog miljea i dr. U tom kontekstu, teško je odrediti koji će faktori i u kojoj kombinaciji usloviti stres za svakog pojedinca.

Posljedice profesionalnog stresa

Posljedice stresa su mnogobrojne fiziološke disfunkcije (umor, povećanje hormona stresa, poremećaj pulsa i krvnog pritiska, teško disanje, znojenje, problemi sa varenjem, poremećaj spavanja i dr.), zatim, emocionalne disfunkcije (anksioznost, agresivnost, depresivnost, razdražljivost, gubitak motivacije za odlazak na posao, gubitak entuzijazma, apatija i dr.), intelektualne (slaba koncentracija, teškoće u donošenju odluka, zaboravnost i dr.) i biheviorale disfunkcije (nekritično rizično ponašanje, eksplozivnost, grubost, preosetljivost na spoljašnje stimuluse, npr. buku, svijetlo, mirise i sl.).

Dugotrajno i kontinuirano izlaganje stresnim situacijama, bez primjene adekvatnih strategija prevladavanja dovodi do tzv. sagorijevanja (burnout sindroma). Sagorijevanje je progresivni gubitak idealizma, energije i smislenosti vlastitog rada koji doživljavaju ljudi u određenim profesijama kao rezultat frustracija i stresa na poslu. Ono se razlikuje od umora po tome što, za razliku od umora, uključuje promjene stavova prema poslu i ponašanja unutar radne sredine.

Svakako da se navedene različite disfunkcije (fiziološke, intelektualne, bihevioralne i emocionalne), kao pratilci stresa nastavnika, reflektuju i na profesionalna postignuća, kvalitet nastave i odnose sa učenicima. Rezultati velikog broja istraživanja (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Laughlin, 1984; Litt & Turk, 1985; Otto, 1982; Smilansky, 1984; Hart et al, 1995; prema Borg & Riding

1991; Chaplain 1995, prema: Krnjajić, 2003) ukazuju da stres nastavnika može negativno da utiče na organizacionu klimu u školi i nastavnikovo profesionalno postignuće. Anksiozni nastavnici koji su pod stresom manje su tolerantni, pažljivi i strpljivi, manje se brinu za učenike i manje ostvaruju dobre interakcije sa njima, manje koriste humor u nastavi, manje su kreativni u radu i sl.

Navedeno nedvosmisleno ukazuje na potrebu za daljim istraživanjima rasprostranjenosti, izvora, simptoma i pronalaženja što adekvatnijih tehnika prevladavanja stresa kod nastavnika.

Tehnike prevladavanja stresa

U literaturi koja se bavi problemom stresa različiti autori navode različite tehnike prevladavanja stresa. Kyriacou (2001) ove tehnike dijeli na dva osnovna tipa: tehnike direktne akcije i palijativne tehnike.

Tehnike direktne akcije, prema ovom autoru, podrazumijevaju pozitivno bavljenje izvorima stresa, odnosno akcije koje nastavnik primjenjuje da bi preovladao ili minimizirao izvore stresa (pronalaženje alternativnih rješenja za određeni problem, konfliktnu situaciju; posvećivanje više pažnje održavanju razredne discipline; učešće u seminarima koji se odnose na prevenciju stresa i sl.). Palijativne tehnike su usmjerene na ublažavanje emocionalnih posljedica koje proizilaze iz stresne situacije.

Uopšte gledano, smatramo da se intervencije prevladavanja stresa mogu fokusirati na:

- osobu (individualne tehnike)
- organizaciju (organizacione tehnike)
- odnos: osoba – organizacija.

Kada govorimo o individualnim tehnikama, fokusiranim na osobu, postoje mnogi antistres programi, različite obuke u vezi sa stresom koje su usmjerene, prije svega, na pomoć zaposlenima, gdje zaposleni uče da preovladavaju stres. Navedeno se postiže povećanjem individualne adaptabilnosti na radnu sredinu, mijenjanjem njihovog ponašanja i poboljšanjem životnog stila i vještina za prevladavanje stresa. Osnova pomenutog pristupa je da se radna sredina teško mijenja i da je individua ta koja treba da prilagodi, savladavanjem različitih tehnika prevladavanja stresa (Krnjajić, 2003).

Individualni programi prevladavanja stresa pomažu smanjenju nivoa stresa kod individue, međutim veći značaj i dugoročnija rješenja daju organizacione strategije upravljanja i prevazilaženja stresa. Za razliku od individualnih intervencija prevladavanja stresa, koje su više fokusirane na redukciju simptoma stresa primjenom palijativnih tehnika, organizacione tehnike imaju za cilj prevenciju osnovnih izvora stresa unutar organizacije.

Intervencije prevladavanja stresa usmjerene na osobu i na organizaciju mogu pomoći u prevladavanju stresa kod nastavnika, ali se najbolji rezultati postižu ukoliko i osoba i organizacija udruženo pristupe rješavanju pomenutog problema.

Preovladavanje stresa – ugao nastavnika/vaspitača

Prema nalazima pojedinih istraživanja, nastavnici najčešće koriste strategije prevladavanja stresa koje su usvojili posredstvom ličnog iskustva: izbjegavanje konfrontacije, relaksacija nakon radnog vremena, bavljenje problemom, držanje osjećanja pod kontrolom, razgovor sa drugim osobama o problemu, planiranje radnih zadataka i određivanje prioriteta, prepoznavanje i uvažavanje sopstvenih ograničenja (Krnjajić, 2003).

Kako bi nastavnik, vaspitač uspješno preovladao stres na radnom mjestu, neophodno je, prije svega, da osvijesti njegovo postojanje. Djelotvorno suočavanje sa stresom podrazumijeva donošenje odluke o promjeni vlastitog ponašanja. Dakle, potrebno je da nastavnik:

- prepozna da je pod stresom,
- donese odluku o promjeni,
- prepozna pravi uzrok stresa,
- upozna osobine stresora i mogućnost kontrole nad situacijom,
- planira akcije djelovanja,
- postavi indikatore kojima će pratiti uspješnost akcija,
- preduzme određene akcije za prevladavanje stresa,
- evaluira sprovedene aktivnosti za prevladavanje stresa.

Preovladavanje stresa – ugao direktora ustanove

Škola predstavlja svojevrsan *socijalni organizam* čiju složenu strukturu čini mnoštvo relacija između pojedinca i grupa (Krnjajić, 2002). Stanje uspostavljenih psihosocijalnih odnosa pojedinaca i grupa (djece, učenika, nastavnika, vaspitača, stručne službe, roditelja, direktora, administrativne službe, okruženja) i njihov odnos prema školi, predškolskoj ustanovi, kao organizaciji u cjelini, čini organizacionu klimu ustanove. U tom kontekstu, ona se može opisati posredstvom broja zaposlenih koji na sličan način doživljavaju organizacionu kulturu (norme, pravila ponašanja, način komuniciranja i sl.) ili kako češće autori navode u definicijama, *specifičnosti radne sredine*. Riječ je o zajedničkoj percepciji zaposlenih, ili grupa zaposlenih, o njihovom doživljaju onoga što se u organizaciji zbiva³.

Rezultati ranije pomenutih istraživanja ukazuju da loša organizaciona klima predstavlja jednu od glavnih komponenti izvora stresa kod različitih profesija u obrazovnom procesu.

Pored organizacione klime, organizaciona kultura predstavlja ključnu varijablu organizacionog ponašanja, osnovnu dimenziju i okvir svakog organizacionog ambijenta. Ona predstavlja „sistem pretpostavki, verovanja, vrednosti i normi ponašanja, koje su članovi jedne organizacije razvili i usvojili

³ Za određenje organizacione klime na osnovu bitnih odlika koriste se pridjevi: apatična, konfliktna, interpersonalna, klima srdačnih odnosa, klima u kojoj preovladava neprijateljstvo, klima visoko kooperativnih odnosa, demokratska i sl. Autori koji se bave proučavanjem pomenutog fenomena navode različite tipologije organizacione klime.

kroz zajedničko iskustvo i koji usmeravaju njihovo mišljenje i ponašanje“ (Janićijević, 1996:42).

Budući da rukovođenje obrazovnom ustanovom predstavlja centralnu dimenziju koja determiniše gotovo cjelokupnu mrežu psihosocijalnih odnosa, determiniše njenu organizacionu kulturu i klimu, smatramo važnim razmatranje pitanja uloge direktora u prevenciji, prevladavanju i redukciji izvora stresa kod zaposlenih.

„Značajan element u redukovanju nastavnikovog stresa je identifikacija onih karakteristika koje predstavljaju optimalno organizaciono funkcionisanje škole i u skladu sa tim, razvijanje onih individualnih i kolektivnih strategija koje u najvećoj mogućoj meri sprečavaju pojavu izvora stresa“ (Krnjajić, 2003: 231).

Neke od tehnika, strategija koje direktor može preduzeti da bi se smanjio ili preovladao stres kod zaposlenih jesu:

- funkcionalan raspored časova, aktivnosti – mogućnost spajanja odeljenja, vaspitnih grupa i mogućnost timskog rada,
- redizajniranje zadataka zaposlenih u okviru angažovanja u različitim timovima, stručnim vijećima i aktivima,
- redizajniranje radne sredine,
- participativno rukovođenje, dogovoreni mehanizmi i procedure odlučivanja, učešće zaposlenih u postavljanju ciljeva i zadataka ustanove (ciljevi i zadaci jasni i svima poznati),
- uključivanje zaposlenih u razvoj njihove karijere,
- uvođenje sistema nagrada,
- upravljanje sukobima, nenasilna komunikacija,
- organizovanje različitih obuka o načinima suočavanja sa stresom na poslu (u sklopu stručnog usavršavanja),
- organizovanje različitih obuka u cilju njihovog osnaživanja profesionalnih kompetencija (npr. u upravljanju odjeljenjem, vaspitnom grupom i sl.),
- utvrđene procedure, postupci i instrumenti za ispitivanje i definisanje potreba, očekivanja zaposlenih, kao i one za ispitivanje, utvrđivanje nivoa njihovog ispunjenja na kraju određenog procesa,
- organizovan sistem komunikacije (svi podsistemi i njena sredina dobijaju pravovremene i potpune informacije koje usklađuju i usmjeravaju zajedničke aktivnosti); davanje povratnih informacija,
- uspostavljeni partnerski odnosi unutar ustanove (saradnja, međusobno uvažavanje različitosti kompetencija, povjerenje, komplementarnost, dijalog).

Dakle, uloga direktora jeste ključna u primjeni onih upravljačkih, organizacionih postupaka koji doprinose poboljšanju uslova rada u ustanovi, pozitivne, podsticajne organizacione kulture i klime, ambijenta koji u najvećoj mogućoj mjeri sprečava pojavu izvora stresa kod nastavnika i vaspitača. Iznijet stav stavlja direktora u poziciju pokretača promjena i moderatora u izgradnji ustanove kao ambijenta za kvalitet.

Zaključna razmatranja

Teorijska razmatranja i empirijska istraživanja ukazuju da je pojava stresa karakteristična za profesiju nastavnika i vaspitača. Rezultati velikog broja istraživanja ukazuju da stres izaziva mnogobrojne fiziološke, emocionalne, intelektualne i bihevioralne disfunkcije, da može negativno da utiče na organizacionu klimu i profesionalna postignuća zaposlenih.

Izvori stresa za svakog zaposlenog su specifični i zavise od kompleksa interakcija njegove ličnosti, načina na koji će percipirati i interpretirati određenu situaciju, stepena kontrole koju ima nad određenim okolnostima, nastavnog konteksta, društvenog miljea i sl.

Sve navedeno nedvosmisleno ukazuje na potrebu za daljim istraživanjima rasprostranjenosti, izvora, mjerenja stresa i pronalaženja što adekvatnijih tehnika preovladavanja stresa kod nastavnika i vaspitača.

Individualne intervencije preovladavanja stresa mogu biti fokusirane na redukciju simptoma stresa primjenom palijativnih tehnika, prevenciju osnovnih izvora stresa unutar škole, povećanje adaptabilnosti na radnu sredinu, mijenjanje ponašanja i sl. Značajan aspekt problema stresa je prepoznavanje onih strategija koje su najefikasnije za svakog zaposlenog pojedinačno.

Uloga direktora je ključna u predupređivanju i redukciji stresa kod zaposlenih. Ona se ogleda u primjeni onih upravljačkih, organizacionih postupaka koji doprinose poboljšanju uslova rada unutar ustanove, pozitivne, podsticajne organizacione kulture i klime. Najbolji rezultati u prevladavanju stresa postižu se ukoliko nastavnik/vaspitač i uprava škole, odnosno predškolske ustanove, udruženo pristupe rješavanju pomenutog problema.

Literatura:

- Borg, M. G. & Riding, R. J. (1991): Occupational stress and satisfaction in teaching, *British Educational Research Journal*, 17 (3), 263-281.
- Boyle, G. J. at al. (1995): A structural model of the dimensions of teacher stress, *British Educational Research Journal*, 65 (1), 49-67.
- Jančijević, N. (1996): *Organizaciona kultura*. Novi Sad: Uliheks. Beograd: Ekonomski fakultet.
- Korać, I. (2010): Međuljudski odnosi u školi i zadovoljstvo nastavnika poslom, *Nastava i vaspitanje*, 1, 157-169.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Krnjajić, S. (2003): Nastavnik pod stresom, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 222-244.
- Kyriacou, C. (2001): Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53 (1), 27-35.

FOR COPING WITH STRESS OF DIFFERENT PLAYERS IN THE TEACHING PROCESS

Abstract:

The paper attempts to identify causes, sources and consequences of stress among different professions in the educational process; moreover, it guides all players in the teaching process how to deal with stress and suggests techniques for coping with it with the focus on the person (individual techniques), organisation (organizational techniques) and the relationship: person-organisation. It is believed that the role of a headmaster of either preschool or primary school is very important when it comes to school management and application of the managerial procedures aimed at the improvement of school. He is also expected to be able to encourage organizational culture and add to school climate that are essential for the prevention and reduction of teachers' stress. Teacher's individual interventions in coping with stress can be focused on the reduction of stress symptoms by applying palliative techniques in order to increase adaptability to school conditions and also to influence changes of behaviour etc. Important aspect of the stress reduction is the recognition of most efficient strategies for every teacher individually. The best results in coping with stress are achieved if a teacher and headmaster unite their efforts to overcome the problem.

Key words: stress, techniques for coping with stress, burning out

Gojko JOKSIMOVIĆ¹

PRIMJENA ZAKONA O ODRŽANJU ENERGIJE U ANALIZI PRELAZNOG PROCESA U ELEKTRIČNIM RC KOLIMA

Rezime:

Značajan broj takmičarskih, nestandardnih zadataka, zastupljenih na takmičenjima iz fizike za srednje škole, zasniva se na pretpostavci poznavanja prelaznog procesa u električnim kolima čiji su sastavni dio otpornici i kondenzatori. Iako analiza ovih kola, u opštem slučaju, podrazumijeva poznavanje diferencijalnog i integralnog računa, rješavanje ovog tipa zadataka se pojednostavljuje ukoliko se analizi priđe sa aspekta energetskog bilansa kola. Cilj ovog rada jeste upoznavanje nastavnika koji rade sa darovitim učenicima i pripremaju ih za takmičenja, sa takvim pristupom. Sastavni dio rada su primjeri koji ilustruju izvedene zaključke.

Ključne riječi: otpornik, kondenzator, prelazni proces, održanje energije.

1. Uvod

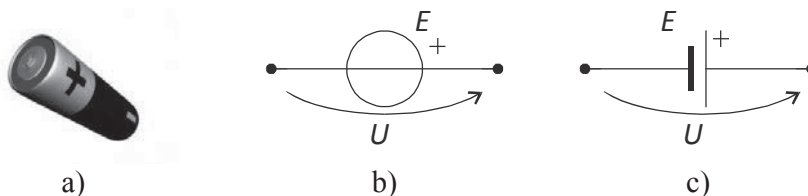
Jedan od bitnih ciljeva u edukaciji u oblasti elektrotehnike jeste precizno definisanje novouvedenih pojmova, zakonitosti i odgovarajućeg matematičkog alata. Drugi, ne manje važan cilj, jeste definisanje domena u kojima ti pojmovi, zakonitosti i matematički alat važe. Jedan od takvih pojmova jeste pojam prelaznog (tranzijentnog) procesa kao i njemu suprotan pojam ustaljenog ili stacionarnog stanja (režima). Prije prelaska na analizu prelaznog procesa u kolu sa otpornikom, (R) i kondenzatorom (C), tzv. RC kolu, slijedi kratak osvrt na osobine osnovnih elemenata koji su sastavni dio tih kola. Pritom je akcenat stavljen na izračunavanje snage i energije koju ti elementi generišu, troše ili je akumuliraju u toku prelaznog procesa.

¹ Redovni profesor, Elektrotehnički fakultet, Podgorica

1.1. Naponski izvor

Naponski izvor ili naponski generator je aktivni element električnog kola. To znači da je taj element sposoban da generiše električnu energiju. U najčešće sretanim naponskim izvorima, kolokvijalno poznatim kao baterije, slika 1, električna energija se generiše na račun hemijskih reakcija koje se odigravaju u samoj bateriji.

To u suštini znači da je baterija sposobna da fizički razdvaja naelektrisanja suprotnog znaka (ne da ih stvara) tako da se na jednom kraju baterije izdvajaju negativna naelektrisanja. Tada je na drugom kraju baterije manjak negativnih naelektrisanja što se može smatrati viškom pozitivnog naelektrisanja u istom absolutnom iznosu. To razdvajanje naelektrisanja vrše strane sile unutar same baterije – dakle ne električne sile, one koje su posljedica električnog polja. Intenzitet tih stranih sila je opisan elektromotornom silom baterije, kraće ems, u oznaci E (jedinica Volt, simbol V).



Slika 1. Naponski izvor (baterija) i njeni simboli u električnim šemama

Naponski izvor se pored ems E opisuje i svojom unutrašnjom otpornošću r . U slučaju toka struje kroz bateriju, napon na krajevima baterije je uvijek manji od njene ems i to utoliko manji ukoliko kroz izvor teče jača struja, slika 2:

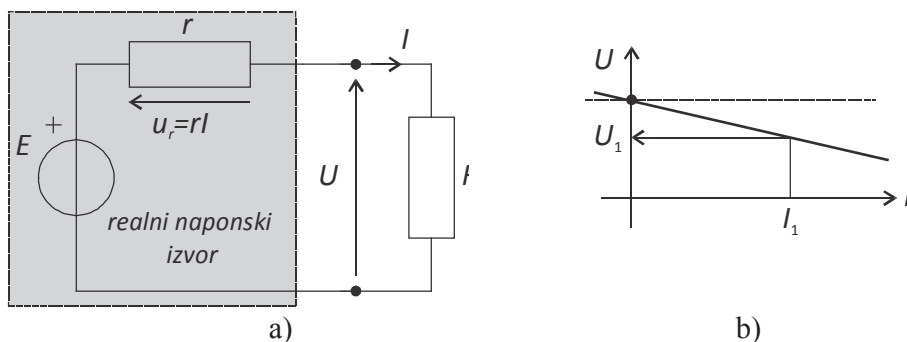
$$U = E - u_r = E - r \cdot I \quad (1)$$

Ukoliko je baterija u režimu praznog hoda, ne napaja nikakvo opterećenje, struja kroz nju je jednaka nuli, $I=0$, i samo tada su ems E i napon U na krajevima baterije isti, (1).

Međutim, često se u zadacima unutrašnja otpornost izvora zanemaruje, smatra se jednakom nuli, čime se dobija idealni naponski izvor. Kod idealnog naponskog izvora su pojmovi ems i napona na krajevima baterije sinonimi, $U=E$ uvijek, bez obzira na vrijednost struje kroz bateriju. Iz zadnje rečenice je jasno zašto je takav izvor idealan, nerealan: njegova snaga, $P=E \cdot I$, može biti beskonačno velika.

Kao i u prethodnoj rečenici, snaga naponskog izvora (jedinica snage je Vat, simbol W) se definiše kao proizvod njegove ems i struje kroz izvor:

$$P_{izvora} = E \cdot I \quad (2)$$



Slika 2. Realni naponski izvor a) i njegova Volt-Amperska karakteristika, b)

Energija koju izvor predaje električnom kolu je proizvod snage i vremena (jedinica energije je Džul, simbol J):

$$W_{izvora} = P_{izvora} \cdot t = E \cdot I \cdot t \quad (3)$$

Prehodne definicije, međutim, važe za slučaj vremenski stalne ems i struje. Ukoliko je ems vremenski stalna ali se struja mijenja u vremenu, kakav je slučaj u prelaznim procesima koji će biti analizirani, ukupna energija koju izvor predaje kolu u nekom vremenskom intervalu mora se posmatrati kao suma energija u vremenski malim intervalima Δt , što, uz definiciju vremenski promjenljive struje, $i = \Delta q / \Delta t$, daje:

$$W_{izvora} = E \cdot \sum_{t_{pocetno}}^{t_{krajnje}} i(t) \cdot \Delta t = E \cdot \sum_{t_{pocetno}}^{t_{krajnje}} \frac{\Delta q}{\Delta t} \Delta t = E \cdot \sum_{q_{pocetno}}^{q_{krajnje}} \Delta q \quad (4)$$

Prehodni izraz prelazi u određeni integral u slučaju kada intervali vremena Δt a samim tim i količine naelektrisanja Δq teže infinitezimalno malim vrijednostima, čije je rješenje:

$$W_{izvora} = E \cdot (q_{krajnje} - q_{pocetno}) \quad (5)$$

1.2. Otpornost i otpornik

Otpornost je mjera prirodne sklonosti materijala da se odupire toku električne struje. Po definiciji, otpornost je odnos napona U na dijelu električnog kola ili nekom njegovom elementu i struje I kroz taj dio kola ili

taj element, $R=U/I$. U opštem slučaju, za različite parove napon-struja, slijedi vrijednost otpornosti koja nije konstanta, pa, u opštem slučaju, otpornost zavisi od napona ili od struje. U specijalnom slučaju, koji je istovremeno najvažniji za elektrotehniku, a to su metalni provodnici, pokazuje se da je prethodno definisan odnos stalan, $R=U/I=const$, što se češće piše u obliku poznatom kao Ohmov zakon:

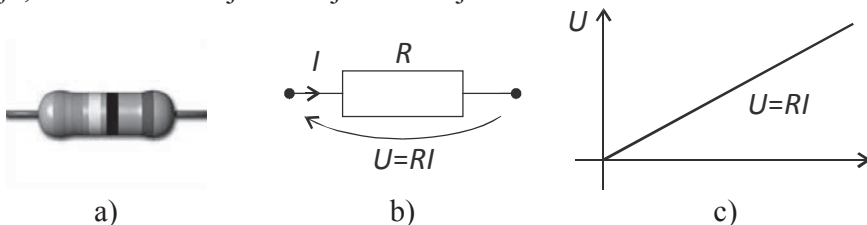
$$U = R \cdot I \quad (6)$$

Otpornik je pasivni elektrotehnički element koji je fizička realizacija pojma otpornosti. Otpornici se proizvode i koriste sa ciljem da se tačno definiše otpornost dijela električnog kola, ograniči struja na određenu vrijednost itd. Otpornici koji zadovoljavaju Ohmov zakon su poznati kao omski ili linearni otpornici jer je njihova Volt-Amperska karakteristika linearna, slika 3. Jedinica otpornosti je Om, simbol Ω .

Pri proticanju struje kroz otpornik u njemu se električna transformiše u toplotnu energiju. Snaga te transformacije je data Džulovim zakonom,

$$P_J = U \cdot I = R \cdot I^2 = \frac{U^2}{R} \quad (7)$$

gdje su U napon na otporniku a I struja kroz njega. Ukupna električna energija transformisana u toplotu je proizvod snage i vremena. Međutim, kao i ranije, prethodni izraz važi za vremenski stalan napon i vremenski stalnu struju, dakle u kolima jednosmjernih struja.



Slika 3. Otpornik, njegov simbol u električnim šemama i njegova Volt-Amperska karakteristika

Ukoliko se i napon na otporniku i struja kroz njega mijenjaju tokom vremena, kakav je slučaj u prelaznim procesima, tada se energija koja se u otporniku transformiše u toplotu dobija kao suma energija u vremenski malim intervalima Δt :

$$W_J = \sum_{t_{pocetno}}^{t_{krajnje}} u(t) \cdot i(t) \cdot \Delta t = R \sum_{t_{pocetno}}^{t_{krajnje}} i^2(t) \cdot \Delta t = \frac{1}{R} \sum_{t_{pocetno}}^{t_{krajnje}} u^2(t) \cdot \Delta t \quad (8)$$

Prethodna suma se u graničnom slučaju kada $\Delta t \rightarrow 0$ transformiše u integral koji se obično računa u okviru granica integracije od $t_{pocetno}=0$ (početak prelaznog procesa) do $t_{krajnje}=\infty$ jer prelazni proces, teorijski, traje beskonačno dugo:

$$W_J = \int_0^{\infty} u(t)i(t)dt = R \int_0^{\infty} i^2(t)dt = \frac{1}{R} \int_0^{\infty} u^2(t)dt \quad (9)$$

Upravo da bi se izbjegla potreba izračunavanja prethodnog integrala, pristupa se primjeni energetskog bilansa kola kako će to kasnije biti pokazano.

1.3. Kapacitivnost i kondenzator

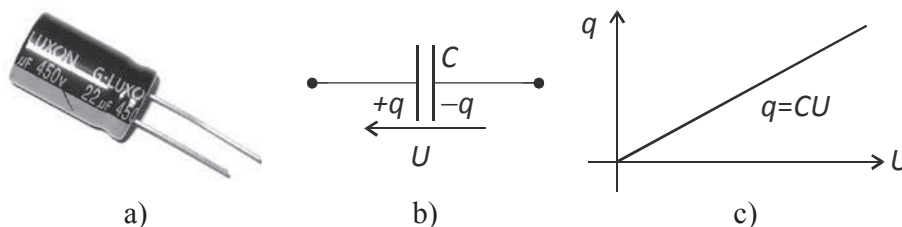
Kapacitivnost je mjera sposobnosti nekog tijela da na sebi akumulira naelektrisanje. Kondenzator je, sa druge strane, pasivni elektrotehnički element koji je fizička realizacija pojma kapacitivnosti, slika 4. U svom elementarnom obliku, kondenzator čine dvije metalne elektrode razdvojene izolatorom – dielektrikom. Priključivanjem kondenzatora na naponski izvor dolazi do punjenja – opterećivanja kondenzatora količinom naelektrisanja q koja je proporcionalna primijenjenom naponu:

$$q = C \cdot U \quad (10)$$

Konstanta proporcionalnosti je kapacitivnost tog kondenzatora, C . Jedinica kapacitivnosti je Farad, simbol F.

Kapacitivnost zavisi od vrste izolatora između elektroda i od geometrije sistema – površine elektroda, njihovog oblika, njihovog međusobnog položaja i rastojanja. U slučaju vremenske promjene napona primijenjenog na elektrode kondenzatora važi ista relacija: mala pozitivna promjena napona na elektrodama, Δu , dovodi do priraštaja količine naelektrisanja na elektrodama, Δq :

$$\Delta q = C \cdot \Delta u \quad (11)$$



Slika 4. Kondenzator, njegov simbol u električnim šemama i $q=f(U)$ karakteristika

Ukoliko se opisana promjena napona dešava u vremenski malom intervalu Δt , tada je vremenska brzina ove promjene:

$$\frac{\Delta q}{\Delta t} = C \cdot \frac{\Delta u}{\Delta t} \quad (12)$$

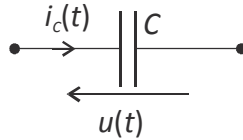
Protok količine naelektrisanja Δq u vremenskom intervalu Δt je, po definiciji, električna struja, pa je:

$$i_c = C \cdot \frac{\Delta u}{\Delta t} \quad (13)$$

U graničnom slučaju kada Δt teži infinitezimalno maloj vrijednosti, gornji odnos prerasta u izvod napona po vremenu:

$$i_c = C \cdot \frac{du}{dt} \quad (14)$$

Dakle, struja kroz priključke kondenzatora proporcionalna je brzini vremenske promjene napona između elektroda kondenzatora. Potrebno je naglasiti: struja kroz priključke kondenzatora a ne kroz sami kondenzator jer između dvije elektrode, kako je između njih izolator, nema protoka naelektrisanja. Slika 5. prikazuje simbol kondenzatora u električnim šemama sa usklađenim referentnim smjerovima struje kroz priključke kondenzatora i napona na njemu.



Slika 5. Simbol kondenzatora u električnim šemama

U slučaju da je kondenzator priključen na vremenski stalni, jednosmjerni napon, iz gornjeg izraza je jasno da će struja kroz priključke kondenzatora biti jednaka nuli, jer je tada $\Delta u=0$. Međutim, to je tačno samo u stacionarnom režimu – ustaljenom stanju! To ne znači da je ta struja jednaka nuli i u prelaznom procesu, neposredno nakon priključivanja kondenzatora na naponski izvor, kada kroz priključke kondenzatora protokne izvesna kratkotrajna struja, kratkotrajni tok naelektrisanja, sve dok se kondenzator ne napuni, tj. optereti.

Kod opterećenog kondenzatora između njegovih elektroda postoji homogeno električno polje (zanemarujući ivične efekte) u kom je akumulirana energija. Njen iznos je dat sljedećim izrazom, koji se navodi bez izvođenja:

$$\boxed{W_e = \frac{1}{2} qU = \frac{1}{2} CU^2 = \frac{q^2}{2C}} \quad (15)$$

Sa druge strane, u idealnom kondenzatoru a to je kondenzator sa idealnim izolatorom između njegovih elektroda, nema transformacije električne u toplotnu energiju kako je to bio slučaj kod otpornika.

2. Prelazni proces u RC kolu

Sada će biti analiziran prelazni proces u RC kolu i to u dva slučaja: priključivanja kondenzatora na izvor vremenski stalne ems, preko otpornika, proces poznat kao punjenje ili opterećivanje kondenzatora i slučaj pražnjenja kondenzatora preko otpornika. Izvedeni zaključci važe i za složena RC kola uz uslov da u tim kolima postoji samo jedan kondenzator – takva kola se opisuju diferencijalnom jednačinom prvog reda pa su poznata i kao kola prvog reda.

2.1. Proces punjenja kondenzatora

Posmatra se redno vezan otpornik otpornosti R i neopterećen kondenzator kapacitivnosti C , slika 6. U trenutku $t=0$ ova redna veza se, zatvaranjem prekidača, priključuje na idealni naponski izvor ems E . U kolu u tom trenutku nastupa prelazni proces. Kako je kondenzator inicijalno neopterećen, u početnom trenutku njega naponski izvor uopšte „ne vidi“ u kolu, tako da struju u kolu ograničava samo otpornik - struja naglo skače na vrijednost E/R . Kako se kondenzator počne puniti, na njegovim elektrodama raste napon tako da struja u kolu počinje da opada. Ovaj proces se nastavlja sve dok se kondenzator u potpunosti ne napuni čime se napon između njegovih elektroda izjednačava sa ems naponskog izvora a struja u kolu izčezava. Time je prelazni proces završen i u kolu je nastupilo stacionarno, ustaljeno stanje, okarakterisano strujom $i_C=0$ i naponom $u_C=E$.

Opisani prelazni proces se opisuje sljedećom naponskom jednačinom,

$$E = u_R(t) + u_C(t) = R \cdot i_C(t) + u_C(t) = R \cdot \frac{dq(t)}{dt} + u_C(t) = RC \cdot \frac{du_C(t)}{dt} + u_C(t) \quad (16)$$

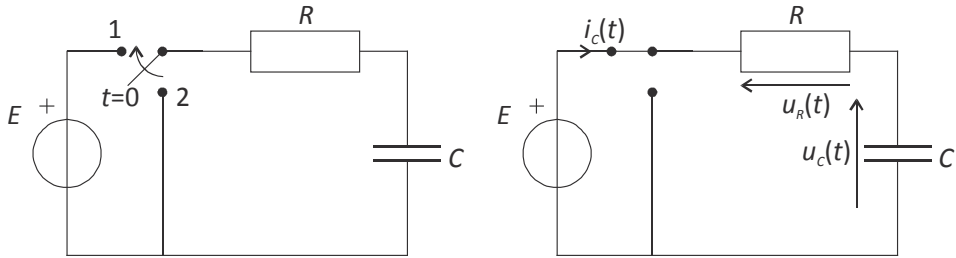
ili, u drugom obliku,

$$\frac{du_C(t)}{dt} + \frac{1}{\tau} u_C(t) = \frac{E}{\tau} \quad (17)$$

gdje je $\tau=RC$ [s], vremenska konstanta kola. Dobijena jednačina je diferencijalna jednačina prvog reda. Njeno rješenje je sljedećeg opšteg oblika,

$$\boxed{u_C(t) = B + (A - B)e^{-\frac{t}{\tau}}} \quad (18)$$

gdje je konstanta A početni napon na kondenzatoru, $A=u_C(t=0)$ a konstanta B je napon na kondenzatoru u ustaljenom stanju, $B=u_C(t \rightarrow \infty)$.



Slika 6. Prelazni proces opterećivanja (punjenja) kondenzatora

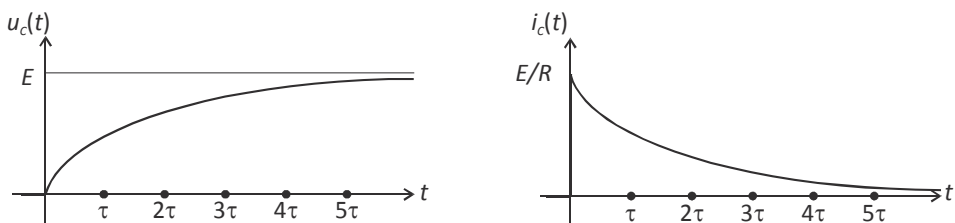
U konkretnom slučaju, u početnom trenutku napon na kondenzatoru je jednak nuli, jer je kondenzator neopterećen priključen u kolo, $A=0$. Po završenom prelaznom procesu struje u kolu nema, pa je napon na kondenzatoru jednak ems naponskog izvora, $B=E$. Dakle, napon na kondenzatoru se u toku prelaznog procesa mijenja po sljedećoj, eksponencijalnoj zavisnosti (e je osnova prirodnog logaritma, $e=2.71\dots$):

$$u_C(t) = E \left(1 - e^{-\frac{t}{\tau}} \right) [V] \quad (19)$$

Struja u toku prelaznog procesa je, slično ($A=E/R$, $B=0$):

$$i_C(t) = \frac{E}{R} e^{-\frac{t}{\tau}} [A] \quad (20)$$

Ove dvije zavisnosti su grafički prikazane slikom 7.



Slika 7. Vremenska zavisnost napona na kondenzatoru i struje kroz priključke kondenzatora u procesu punjenja kondenzatora preko otpornika

Iz provedene analize mogu se izvesti sljedeći zaključci:

1) Teorijski, prelazni proces traje beskonačno dugo. Praktično, smatra se da je prelazni proces završen nakon isteka 4 vremenske konstante jer je tada napon na kondenzatoru dostigao preko 98% svoje konačne vrijednosti:

$$u_C(t = 4\tau) = E \left(1 - e^{-\frac{4\tau}{\tau}} \right) = E(1 - e^{-4}) = E \left(1 - \frac{1}{e^4} \right) = 0.982E$$

Može se opravdano smatrati da je nakon isteka 4 vremenske konstante nastupilo stacionarno stanje.

2) U stacionarnom stanju je u kondenzatoru akumulirana električna energija:

$$W_C = W_e = \frac{1}{2} CE^2$$

3) U toku prelaznog procesa naponski izvor kolu isporučuje energiju:

$$W_{izvora} = \Delta q \cdot E = (q_{krajnje} - q_{pocetno}) \cdot E = (C \cdot E - 0) \cdot E = CE^2$$

4) Energija koju kolu predaje naponski izvor se troši djelimično u otporniku transformišući se u toplotu a djelimično se akumulira u električnom polju kondenzatora, tako da je bilans energija opisan sljedećim izrazom:

$$W_{izvora} = W_e + W_J$$

U opštem slučaju, a to je slučaj kada je kondenzator inicijalno opterećen izvesnom količinom naelektrisanja, uložena energija se troši dijelom na Džulove gubitke a dijelom na *promjenu* iznosa električne energije u električnom polju kondenzatora:

$$\boxed{W_{izvora} = \Delta W_e + W_J}$$

5) Energija transformisana u toplotu u kolu u toku prelaznog procesa se može odrediti iz prethodnog bilansa (inicijalno neopterećen kondenzator),

$$W_{izvora} = W_e + W_J = \frac{1}{2} CE^2 + W_J$$

a kako je $W_{izvora} = CE^2$, slijedi:

$$W_J = \frac{1}{2} CE^2$$

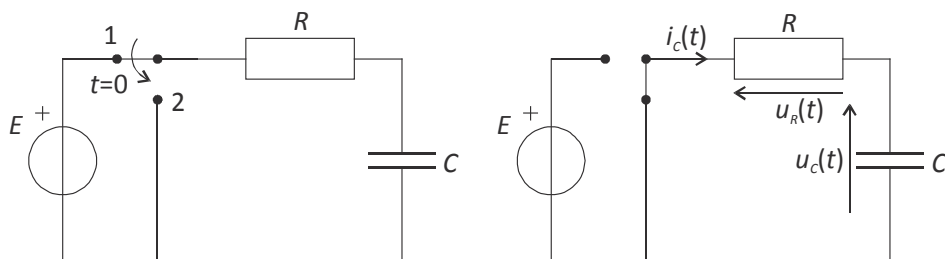
Interesantno je uočiti da ova energija, transformisana u toplotnu, uopšte ne zavisi od otpornosti otpornika u kolu! Do istog iznosa energije se moglo doći rješavanjem integrala iz (9) za poznatu vremensku promjenu struje datu izrazom (20) ali se korišćenjem bilansa energija izbjegava potreba rješavanja tog integrala.

6) Iz oblika vremenske zavisnosti struje u kolu i napona na kondenzatoru zaključuje se da kondenzator u kolu ne dozvoljava nagle promjene napona na sebi. Sa druge strane, struja u grani sa kondenzatorom doživljava naglu promjenu. Iz tog razloga se može reći da u kolima sa kondenzatorom struja prednjači naponu.

7) I vremensku promjenu struje i vremensku promjenu napona opisuje ista vremenska konstanta $\tau=RC$. Brojna vrijednost ove konstante opisuje brzinu odvijanja prelaznog procesa: što je vremenska konstanta veća „sistem“ je tromiji.

2.2. Proces pražnjenja kondenzatora

Posmatra se isto kolo, koje se sada nalazi u prethodno dostignutom stacionarnom stanju, slika 8. Od interesa je analizirati promjenu struje u kolu i napona na kondenzatoru u prelaznom procesu koji nastaje prebacivanjem prekidača iz položaja 1 u položaj 2.



Slika 8. Pražnjenje kondenzatora preko otpornika – prelazni proces nastupa u trenutku $t=0$ prebacivanjem prekidača iz položaja 1 u položaj 2

Ovim se iz kola izbacuje naponski izvor i RC kolo se kratkospaja. Sada u kolu kondenzator ima ulogu naponskog izvora, on se postepeno prazni, pri čemu sva energija akumulirana u njegovom električnom polju disipira u toplotu u otporniku otpornosti R . Jasno je da je smjer struje u kolu sada suprotan ranije analiziranom slučaju.

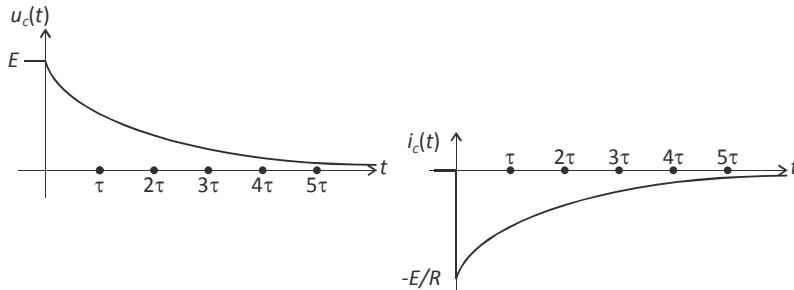
Bez potrebe za pisanjem naponske jednačine koja opisuje kolo u ovom radnom režimu jasno je da je sada, za napon ($A=E$, $B=0$),

$$u_c(t) = B + (A - B)e^{-\frac{t}{\tau}} = Ee^{-\frac{t}{\tau}} [V] \quad (21)$$

i struju ($A = -E/R$, $B = 0$),

$$i_c(t) = B + (A - B)e^{-\frac{t}{\tau}} = -\frac{E}{R}e^{-\frac{t}{\tau}} [A] \quad (22)$$

što prikazuje slika 9.



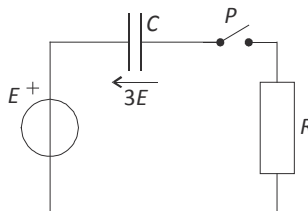
Slika 9. Vremenska zavisnost napona na kondenzatoru i struje kroz priključke kondenzatora u procesu pražnjenja kondenzatora preko otpornika

Očigledno su dešavanja u ovom prelaznom procesu prostija: i ovaj prelazni proces opisuje ista vremenska konstanta $\tau = RC$, napon eksponencijalno pada na nultu vrijednost dok struja doživljava nagli skok u trenutku nastanka prelaznog procesa da bi kasnije i ona, eksponencijalno, u potpunosti iščezla.

3. Primjeri

U nastavku je dato nekoliko primjera koji ilustruju zaključke do kojih se došlo prethodnom analizom.

Primjer 1: U kolu sa slike ems idealnog naponskog izvora je E , a poznata je i otpornost otpornika R i kapacitivnost kondenzatora C . Kondenzator je opterećen količinom naelektrisanja kojoj odgovara napon na kondenzatoru od $3E$, prikazanog polariteta. Izračunati energiju koja se u kolu transformiše u toplotu nakon zatvaranja prekidača P do uspostavljanja novog stacionarnog stanja.



Slika p1.

Rješenje:

Početna energija akumulirana u električnom polju kondenzatora je:

$$W_{e_pocetno} = \frac{1}{2} C(3E)^2 = \frac{9}{2} CE^2$$

Nakon zatvaranja prekidača u kolu nastupa prelazni proces u kom se kondenzator prazni do nove vrijednosti napona na njemu, koji je, u novom ustaljenom stanju, jednak ems naponskog izvora:

$$W_{e_krajnje} = \frac{1}{2} CE^2$$

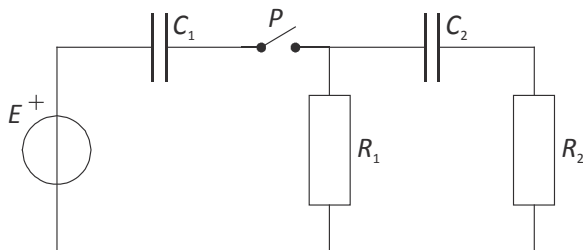
Kratkotrajni tok struje u ovom slučaju je usmjeren od kondenzatora ka naponskom izvoru - naponski izvor vrši negativan rad. Iz bilansa energije slijedi,

$$W_J = W_{izvora} - \Delta W_e = \Delta q \cdot E - \Delta W_e = (q_{krajnje} - q_{pocetno}) \cdot E - (W_{e_krajnje} - W_{e_pocetno})$$

$$W_J = (E \cdot C - 3 \cdot E \cdot C) \cdot E - \left(\frac{1}{2} CE^2 - \frac{9}{2} CE^2 \right)$$

$$\boxed{W_J = 2CE^2}$$

Primjer 2: U kolu sa slike je poznato: $E=160\text{V}$, $R_1=20\Omega$, $R_2=10\Omega$, $C_1=25\mu\text{F}$ i $C_2=200\mu\text{F}$. Kondenzatori su neopterećeni a prekidač P je otvoren. Naći energiju koja se u kolu transformiše u toplotu, nakon zatvaranja prekidača, do uspostavljanja stacionarnog stanja.



Slika p2.

Rješenje:

U kolu sa slike se nakon zatvaranja prekidača P dešavaju složeni procesi koji se detaljno mogu opisati i analizirati samo rješavanjem odgovarajućeg sistema diferencijalnih jednačina. Međutim, ono što je sa slike očigledno je sljedeće: kondenzator C_2 će se puniti do određene vrijednosti maksimalnog napona na njemu, a zatim će se u potpunosti isprazniti preko otpornika R_1 i R_2 . Kondenzator kapacitivnosti C_1 se konstantno puni sve dok na njemu napon ne postane jednak ems naponskog

izvora čime se prelazni proces u kolu završava. U stacionarnom stanju nema struje niti u jednoj grani kola kao ni napona ni na jednom od elemenata kola izuzimajući kondenzator C_1 na kome je napon jednak ems naponskog izvora.

Iz ranije provedene analize odgovor na traženo pitanje jednostavno slijedi iz analize energetskog bilansa: naponski izvor u toku prelaznog procesa kolu predaje energiju,

$$W_{izvora} = \Delta q \cdot E = (q_{krajnje} - q_{pocetno}) \cdot E = (C_1 \cdot E - 0) \cdot E = C_1 E^2$$

koja se troši na punjenje kondenzatora kapacitivnosti C_1 (drugi je u ustaljenom stanju potpuno ispražnjen) i na toplotu koja se razvija u otpornicima:

$$W_{izvora} = C_1 E^2 = W_e + W_J$$

Kako je energija akumulisana u električnom polju kondenzatora poznata, slijedi:

$$W_J = W_{izvora} - W_e = C_1 E^2 - \frac{1}{2} C_1 E^2 = \frac{1}{2} C_1 E^2$$

Za date brojne podatke, slijedi:

$$\boxed{W_J = 320 [mJ]}$$

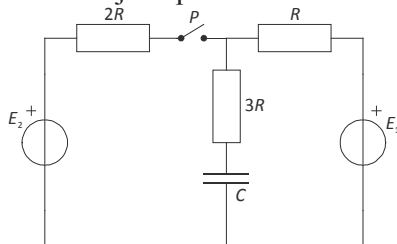
Primjer 3: U kolu sa slike svi elementi su idealni i poznati su njihovi parametri izuzev ems E_2 , pri čemu je poznato da je $E_2 < E_1$. Prekidač u kolu je zatvoren i uspostavljeno je stacionarno stanje. Nakon otvaranja prekidača nastupa prelazni proces u kom se u kolu u toplotnu energiju transformiše $W_J = CE_1^2/18$. a) Kolika je struja u kolu u stacionarnom režimu? b) Kolika se energija transformiše u toplotu u otporniku otpornosti $3R$?

Rješenje:

a) U stacionarnom stanju u slučaju zatvorenog prekidača, u kolu teče stalna struja I usmjerena od ems E_1 ka ems E_2 kroz dva otpornika R i $2R$. Kroz granu sa kondenzatorom nema struje, kondenzator je opterećen a napon na njemu je,

$$U_C = E_1 - R \cdot I$$

pri čemu je intenzitet struje nepoznat.



Slika p3.

Nakon otvaranja prekidača nastupa prelazni proces u zatvorenom kolu koje formira ems E_1 , otpornici R i $3R$ i kondenzator C . Nakon završenog prelaznog procesa u ovom kolu nema struje. Rad koji izvrši naponski izvor E_1 u ovom prelaznom procesu je:

$$W_{E_1} = \Delta q \cdot E_1 = (q_{krajnje} - q_{pocetno}) \cdot E_1 = (CE_1 - CU_C) \cdot E_1$$

$$W_{E_1} = (CE_1 - C(E_1 - R \cdot I)) \cdot E_1 = CRE_1 I$$

Iz energetske bilansa slijedi:

$$W_J = W_{E_1} - \Delta W_C = W_{E_1} - (W_{C_krajnje} - W_{C_pocetno})$$

$$W_J = CRE_1 I - \left(\frac{1}{2} CE_1^2 - \frac{1}{2} CU_C^2 \right) = CRE_1 I - \frac{1}{2} C(E_1^2 - (E_1 - RI)^2) = \frac{1}{2} CR^2 I^2$$

Sa druge strane, u tekstu zadatka je ova energija već data kao $W_J = CE_1^2 / 18$. Izjednačavanjem, dobija se vrijednost struje u prethodnom ustaljenom stanju:

$$I = \frac{E_1}{3R}$$

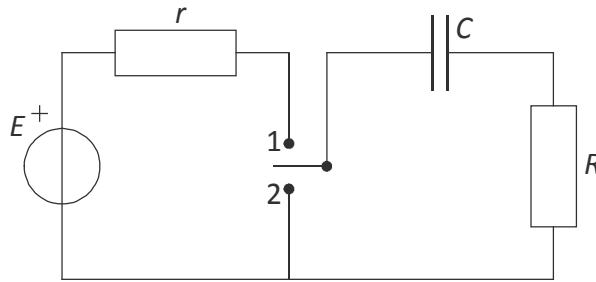
b) Kako se u prelaznom procesu nakon otvaranja prekidača sva toplotna energija razvija u otpornicima R i $3R$, a oni su u tom kolu redno vezani, u otporniku $3R$ se razvija toplota proporcionalna njegovoj otpornosti:

$$\left[\left(\frac{W_{3R}}{W_R} = \frac{3R}{R} \right) \wedge (W_R + W_{3R} = W_J) \right] \Rightarrow W_{3R} = \frac{3R}{R+3R} W_J$$

$$W_{3R} = \frac{1}{24} CE_1^2$$

Primjer 4: U električnom kolu sa slike ems baterije je $E=100V$, njena unutrašnja otpornost je $r=100\Omega$, kapacitivnost kondenzatora je $C=200\mu F$ a otpornost grijača je $R=10\Omega$. Prekidač naizmjenično mijenja svoj položaj između kontakata 1 i 2, učestanošću $f=5$ puta u sekundi. Pri ma kom položaju prekidača kondenzator uspijeva da se ili potpuno napuni ili potpuno isprazni. a) Kolik je stepen iskorišćenja ove šeme? b) Koliko je on puta veći od

slučaja kada je grijač direktno priključen na bateriju? c) Kolika se snaga razvija u grijaču?



Slika p4.

Rješenje:

a) Kada je prekidač u položaju 1, prethodno ispražnjeni kondenzator C se puni preko dva redno vezana otpornika, r i R . Energija koja se u ovom procesu u otpornicima transformiše u toplotu je:

$$W_{J1} = W_C = \frac{1}{2}CE^2$$

Samo dio ove energije je korisna energija jer se troši u grijaču otpornosti R . Njen iznos je proporcionalan otpornosti grijača:

$$W_{R1} = \frac{R}{R+r}W_{J1}$$

Ukupna energija koja se u ovom dijelu ciklusa predaje kolu jeste energija koju razvija naponski izvor:

$$W_{izvora1} = CE^2$$

Kada se prekidač nađe u položaju 2, izvor u kolu nema funkciju, $W_{izvora2}=0$ a napunjeni kondenzator se sada u potpunosti prazni preko grijača. Sva energija akumulirana u električnom polju kondenzatora u prethodnoj polovini ciklusa se sada troši na zagrijavanje grijača, pa je korisna energija u ovom procesu:

$$W_{R2} = W_C = \frac{1}{2}CE^2$$

Stepen iskorišćenja se definiše kao odnos korisne i uložene energije tokom čitavog ciklusa, dakle:

$$\eta = \frac{W_{korisno}}{W_{ulozeno}} = \frac{W_{R1} + W_{R2}}{W_{izvora1} + W_{izvora2}} = \frac{\frac{R}{R+r} \cdot \frac{1}{2}CE^2 + \frac{1}{2}CE^2}{CE^2 + 0} = \frac{1}{2} \left(1 + \frac{R}{R+r} \right)$$

$$\boxed{\eta = \frac{6}{11}}$$

b) Ukoliko se grijač direktno priključi na realni naponski izvor, stepen iskorišćenja je:

$$\eta_{\text{direktno}} = \frac{W_{\text{korisno}}}{W_{\text{ulozeno}}} = \frac{RI^2}{E \cdot I} = \frac{R}{E} I = \frac{R}{E} \frac{E}{R+r} = \frac{R}{R+r} = \frac{1}{11}$$

Odnos stepena iskorišćenja u prethodna dva slučaja je:

$$\frac{\eta}{\eta_{\text{direktno}}} = 1 + \frac{r}{2R} = 6$$

c) Snaga koja se razvija na otporniku je odnos energije i vremena. Kako prekidač mijenja svoj položaj sa učestanošću f puta u sekundi to je perioda jednog ciklusa (polovinu ciklusa je prekidač u položaju 1 a polovinu u položaju 2), $T=1/f$ tj. u jednom položaju on ostane $1/2f$ sekundi i isto toliko u drugom položaju. Slijedi da je snaga:

$$P_R = \frac{W_{\text{korisno1}}}{T/2} + \frac{W_{\text{korisno2}}}{T/2} = \frac{R}{R+r} \cdot \frac{1}{2} CE^2 + \frac{1}{2} CE^2 = fCE^2 \left(1 + \frac{R}{R+r} \right)$$

$$P_R \approx 11W$$

Zaključak

U radu je ilustrovan način rješavanja nestandardnih zadataka u kojima se pojavljuju RC kola sa konstantnom pobudom u režimima komutacije. Pokazano je kako analiza takvih kola sa aspekta njihovog energetskog bilansa, uz kvalitativno poznavanje toka prelaznog procesa, omogućava ispravno zaključivanje o energiji disipacije u otpornicima koji su sastavni dio takvih kola.

Literatura:

- R. L. Boylestad: *Essentials of Circuit Analysis*, Pearson, Prentice Hall, 2004.
- R. C. Dorf, J. A. Svoboda, *Introduction to electric circuits*, sixth edition, John Wiley & Sons, 2004.
- K. Lunze, *Einführung in die Elektrotechnik*, Verlag Technik GmbH Berlin, 1991.
- С. В. Коновалихин, *Сборник качественных задач по физике*, Приложение к журналу Квант, N° 1/2010.

APPLICATION OF THE LAW OF CONSERVATION OF ENERGY IN THE ANALYSIS OF TRANSITIONAL PROCESS IN ELECTRICAL CIRCUITS

Abstract:

A considerable number of competition non-standard assignments, competitions in physics for secondary schools are based on the knowledge of the transitional process in electrical circuits where their consistent parts are resistors and capacitors. To perform such an analysis one should understand differential and integral calculus, but it is easier to solve such assignments from the aspect of energy balance circuit. This paper was aimed at teachers that work with gifted students and prepare them for competitions to consider the said aspect. Consistent parts of this paper are examples that illustrate obtained conclusions.

Key words: resistors, capacitors, transitional process, conservation of energy

Slobodan JERKOV¹

MUZIČKI FOLKLOR - OSNOVA ZA RAZVIJANJE MUZIKALNOSTI

Rezime:

Svaki narod, pa i crnogorski, utkao je u muzički folklor – doživljajno, stvaralačko i izražajno – umjetničke osobine podneblja gdje je nastao. Tradicionalna umjetnost i danas živi na selu. Ona se, na žalost, negdje povlači pred elementima civilizacije i građanske umjetnosti, negdje je nalazimo samo u tragovima, dok na drugim, veoma rijetkim mjestima, buja punim životom. Kod nas još nema naučnih institucija koje bi se bavile bilježenjem i snimanjem svega što je preostalo iz muzičkog folklor, koja bi nauči dala važne nagovještaje, a umjetnosti niz podsticaja svojim muzičkim, igrackim ili likovnim oblicima.

Ključne riječi: muzika, folklor, djeca, tradicija, umjetnost

Uvod

Narodno duhovno stvaralaštvo manifestacija je sopstvene stvaralačke kulture najširih narodnih masa. Pod muzičkim folklorom podrazumijevamo najprije onu muziku koju stvaraju i s koljena na koljeno prenose najširi slojevi naroda prema svom prirodnom umjetničkom instinktu, a ne po nekim naučenim pravilima muzičke teorije. Muzički folklor obuhvata narodnu vokalnu i instrumentalnu muziku, narodne plesove, narodnu koreografiju i narodne muzičke instrumente. Konačno, nauka koja takvu muziku i sve što je s njom u vezi proučava, sakuplja, komparira i o njoj donosi naučne zaključke je etnomuzikologija. Zato treba zahvaliti – u ime novih pokoljenja – malobrojnim, ali veoma važnim zapisivačima narodnih pjesama iz Crne Gore, a i okolnih zemalja, jer su nam te zbirke popjevaka omogućile da započnemo novu epohu u našoj muzičko-pedagoškoj praksi.

Teorijska nastava nastala je na temelju stranog muzičkog izražavanja i ne odgovara našem specifičnom muzičkom izrazu i zbog toga treba daleko

¹ Dr Slobodan Jerkov, Zavod za školstvo Crne Gore

više pjevati naše odabrane narodne pjesme, jer će tako djeca u predškolskim ustanovama i učenici u crnogorskim školama upoznati duh i karakter svoga naroda, način njegovog pjesničkog i muzičkog izražavanja, narječja, poezije i muzike u raznim krajevima Crne Gore, kao i prilike u kojima se izvodi određeno narodno stvaralaštvo.

Narodna pjesma u umjetničkom opusu

Vjekovima su sve ostale vrste umjetnosti ostavljale po strani poseban (osobit) život našeg seljačkog i seoskog čovjeka, a ograničile se na gradski i građanski život i na njegove preokupacije. No, svijet likova sa sela, teme, sukobi, težnje, razočaranja i drugi motivi vezani za ljudski karakter, sadržani su u narodnoj umjetnosti. Navedeno nećemo naći u našoj književnosti, ni u muzici, ni u likovnim umjetnostima, pa ni u pozorišnim djelima. Taj je svijet dugo vremena bio potisnut duboko u stranu, a zapravo nam je on očuvao egzistenciju, korijen i ime. Do prije nekoliko desetina godina, stanovništvo je bilo pretežno seoskog porijekla. Nekoliko vjekova naše istorije, sa svim unutrašnjim previranjima i reprezentativnim likovima, našlo je jedinu i istinski uspješnu umjetničku obradu upravo u narodnoj umjetnosti. To nam pomaže da potpunije ocijenimo i vrijednost narodne umjetnosti. Ona je donijela neponovljivu literarnu spoznaju o određenom istorijskom razdoblju koje je upravo jedina i obradila. Narodna umjetnost pokazuje i bitna obilježja sintetičko-filozofskog postupka kojim se stvara zaokružena i usklađena umjetnička cjelina o određenom istorijsko-društvenom razdoblju. Znati nešto o svijetu narodne umjetnosti, doživjeti njegov umjetnički izraz, upotpuniti našu sliku o prošlosti naroda koji žive na teritoriji Crne Gore preko značajnih umjetničkih ostvarenja, vrijedno je truda i napora, te prema tome mora imati mjesto u svim našim školama.

Ako je pjesma nastala u srcu nadarenog pojedinca – istinit odraz narodnog duha, ona stiže pravo na život i narod je prihvata. No, prelazeći od usta do usta, s pokoljenja na pokoljenje, ona ne ostaje u svom prvobitnom obliku, već se mijenja, a narod je prilagođava svojim umjetničko-estetskim zahtjevima. Vremenom, pojedine pjesme se zaboravljaju, nestaju, a na njihovo mjesto dolaze nove, koje narod stvara na primjeru starijih, zadržavajući njihove glavne karakteristike, a ponekad uvodeći nove elemente. Tekst i melodija narodne pjesme nastaju istovremeno, kao literarno-muzičke vrijednosti koje se u narodu stvaraju spontano – nesvjesni odraz života. Na tom održavanju sadržajnosti života razvija se i umjetnička muzika. I kroz djela umjetničke muzike, kompozitor se trudi da govori o sebi i svom odnosu prema svijetu u kome živi.

Umjetnici epohe romantizma u svom stvaralaštvu koriste se karakterističnim elementima narodne popijevke, kao što su melodika, ritam, forma i latentne harmonije. Tako oni izgrađuju lični stil, ali s izrazitim obilježjem

nacionalnosti. To ćemo najjasnije vidjeti ako upoređujemo djela Đ. Verdija i R. Vagnera, koji predstavljaju vrhunac operskog stvaralaštva u Italiji i Njemačkoj. Suprotstavivimo jednostavnu, jako raščlanjenu i akordski poduprtu melodiju italijanskog juga s komplikovanošću melodijskog rasplitanja germanskog sjevera. Slovenski narodi, međutim, po svojoj osjećajnoj širini i nenaklonjenosti germanskoj racionalnoj konstruktivnosti, bliži su romanskom svijetu. To vidimo kod slovenskih kompozitora koji su evropskoj muzici tokom XIX vijeka dali originalni prilog, koji se svojim kvalitetom može mjeriti sa najvišim dostignućima zapadnoevropske muzike, a to su: M. Musorgski, A. Borodin, N. Rimski-Korsakov i P. Čajkovski u Rusiji, pa B. Smetana i A. Dvoržak u Češkoj, F. Šopen u Poljskoj, mnogi drugi. Pred kraj XIX i početkom XX vijeka raste interes i za narodnu muziku vanevropskih zemalja; posebnost egzotične pentatonike jedna je od karakteristika impresionističke muzike. Tako su B. Bartok i Z. Kodalj u svoja djela pretočili elemente mađarskog muzičkog folkloru. Napajajući njime svoje stvaralaštvo, uspjeli su da se oslobode teške tradicije njemačkog romantizma i stvore originalni pravac u modernoj muzici, suprotnu dodekafonskoj školi. Po svojoj suštini, njihove melodije odaju elemente folkloru. Međutim, svi (ne)navedeni kompozitori su nas u svojim stvaralačkom opusom željeli podstaći da naslutimo što se nalazi u podsvijesti naroda iz kog su potekli.

Van svake sumnje je da su crnogorski autohtoni muzički elementi autentično sačuvani samo u našem direktno samoniklom i šarolikom folkloru. U tom pogledu karakteristično je da su, u našim stremljenjima višoj muzičkoj kulturi, I. Lakešić, C. Ivanović i B. Tamindžić već davno pokazali kojim putem trebamo ići u našu (narodnu) muzičku budućnost. Istina, oni su bili daleko „mlađi“ u odnosu na kolege iz drugih evropskih zemalja.

Crnogorski muzički folklor za (pred)školski uzrast

Tradicionalna umjetnost živi i danas na selu. Ona se, na žalost, negdje povlači pred elementima civilizacije i građanske umjetnosti, negdje je nalazimo samo u tragovima, dok na drugim, veoma rijetkim mjestima, buja punim životom. Kod nas još nema naučnih institucija koje bi se bavile bilježenjem i snimanjem svega što je preostalo iz muzičkog folkloru, koja bi nauči dala važne nagovještaje, a umjetnosti niz podsticaja svojim muzičkim, igračkim ili likovnim oblicima.

Svakome je poznato da vedra i razdragana muzika (pjesma) podstiče na rad, budi plemenite osjećaje i zato velika ljubav naroda za pjesmu treba da podstakne u još većoj mjeri sve naše stručnjake na muzičko stvaralaštvo. Takođe, na to stvaralaštvo treba da utiče i veliko bogatstvo motiva za obradu. Mladi vole pjesmu, bilo da je slušaju ili pjevaju, i gdje je odnos prema ovoj prirodnoj čovjekovoj (mladalačkoj) potrebi bio pravilan, tu nije bilo problema u vaspitavanju tokom odrastanja. Poplava komercijalne muzike može se suzbiti

samo dobrim muzičkim vaspitavanjem. Na žalost, zabavni život djece i omladine prepušten je često neodgovornim organizatorima.

Društvo želi da organizuje školu prema svojim pogledima i kriterijumima u kojima je naglasak na savremena gledanja i metode rada. Ali, riječ „savremenost“ najčešće je zloupotrebijavana i služi da se plasira nešto što ne funkcioniše i da se ostavi po strani nešto što je bilo dobro.

Naš se folklor u savremenoj situaciji našao u nezavidnom položaju. Po porijeklu i anonimnom postanku, ima sve bitne odlike kolektivnih, tradicionalnih tekovina prethodnih generacija – pogotovo dječji. Njegovi obrasci očuvani su u usmenoj narodnoj predaji i doprli su do nas preko različitih kultova, obreda i običaja. Poznato je koliko je crnogorski folklor arhaičan, konzervativan i vrlo otporan na uticaje Istoka i Zapada, kao i svemu što je novo. Muzički pedagozi sada su u nedoumici; s jedne strane ne žele moderan, a s druge ni da se vraćaju romantici i sentimentalizmu. Kako se danas na svim naučnim područjima intenzivno vrši filtriranje znanja, i na području folkloru potrebno je kritički odabrati ono što je trajnije, dotjeranije, izrazitije. Potrebno je naći nove kriterijume kojima će se problemi potpunije rasvijetliti i pravilnije odrediti. Relativno veliki broj naših narodnih pjesama nosi živi pečat slobodoljubivosti, plemenite nesebičnosti i ljubavi za pravdu, a čitav niz narodnih običaja pokazuje našeg čovjeka kao druželjubivog, radosnog, plemenitog člana društva. Ti elementi su osnova za nadgradnju i treba ih isticati, jer je vaspitna i obrazovna vrijednost narodne umjetnosti – baš zbog njene neposrednosti – velika.

Dječje igre su sastavni dio dječjeg života i sve promjene dječjeg psihofizičkog razvoja praćene su različitim rasonodama i igrama. Da se najbolje uči kroz igru i zabavu, poznato je pedagoško pravilo, očigledno uzeto iz života. Od prvih dječjih pokreta i igara, vježbi govora pomoću odraslih, pa do samostalnih dječjih igara u kojima imitiraju radnje starijih ili prikazuju predmete ili životinje s njihovim osnovnim karakteristikama, imamo čitav niz onih u čijoj su osnovi glumački i koreografski elementi. Dječja igra je put za upoznavanje svijeta u kome živi, a ujedno i osnovni oblik dječje aktivnosti koji ga priprema za život.

Dječje igre manifestuju se u dva osnovna vida: govorom i pokretima, pa prema tome mogu biti govorne i pokretne ili „igre sa ritmom“. Karakteristične govorne igre su *brzalice*, dok se u *zagonetkama* aktiviraju mašta i duh, jer se mora pronaći smisao koji je u njima sakriven. Igre sa ritmom dijete može izvoditi individualno, udvoje ili kolektivno, i tom prilikom ono doživljava i motorički reprodukuje ritam. Vokalna i instrumentalna muzika namijenjena najmlađima manifestuje se slično kao i ona kod primitivnih naroda: mala djeca vole svoje „instrumente“ – štapiće, zvečku, lonac koji predstavlja doboš, pištaljke, trube – jer je dijete već po svojoj psihofizičkoj konstituciji dispozicionirano za muziciranje. Iz samog tona, kao zvučnog izvora, razviće ne samo melodiju, nego ritam i tempo, čija je osnova zvučna igra slogova i riječi.

Dječje pjesmice daju mnogo dublji uvid u razvoj narodne popijevke nego pjesme odraslih, pa čak rasvjetljavaju fenomen pjesme odraslih. Razlikuju se u ritmičkom i formalnom pogledu od pjesama odraslih, a da ne spominjemo njihov mali opseg koji se kreće do čiste kvarte. U svojoj razvijenosti, one pokazuju evoluciju od osnovnog trihorda *re-mi-fa* do tetrahorda sa dodatim tonom *do*. Dječja osjetljivost za odnose unutar cjeline uslovljava da najmanja samostalna jedinica nije melodijski niz već dvotakt, jer je većina pjesama vezana uz igru. Dvodjelnost taktova je i prostorno jedinstvo; to je muzička slika dva (plesna) koraka igrača, sa dva akcentovana i dva neakcentovana dijela takta, a tempo koraka kreće se od 108-126 u minuti. U dječjim pjesmama često nailazimo na fragmente uzete od odraslih, kao da su se pjesme odraslih „rastvorile“ u svoje djeliće i tako ušle u talasanje dječjih pjesmica. Još se naziru obrisi, ali se osnovna crta tih pjesama izmijenila, raspala. U popijevkama, dječja psiha je više vezana za samu igru nego za muziku, jer sam pokret ne dopušta da organ za disanje u potpunosti služi samo pjevanju. U muzičkom životu odraslih davno je nestao onaj naivni, prastari instikt za igru koji još nalazimo kod djece. Djeca - kako u muzičkom, tako i u sveopštem razvoju – proživljavaju čovjekovu praistoriju, a odrasli se zbog zaokruženog teksta oslanjaju na ustaljene forme. Otuda je narodno stvaralaštvo vjernija slika života, spram umjetničke muzike koja ima svoje utvrđene kliše. Zato djeca počinju svoj „muzički govor“ s primitivnom formom ponavljanja, pa svaki muzički pedagog treba da upozna dječje igre i pjesme, jer će samo kroz njih moći u potpunosti da upozna dječju psihu.

Dječja pjesma teče slobodno i ne poznaje ograničenja. Ima pjesmica kojima je sadržaj jedan jedini dvodjelni takt koji se neprestano ponavlja, i njihova najčešća forma su dječje brojalice koje se izgovaraju na jednom tonu. Najjednostavnije brojalice nemaju više od dva muzička takta, koji se ponavljaju, a u drugom taktu može čak doći do ponavljanja ritma iz prvog. Zato djeca i počinju svoj muzički govor s primitivnom formom ponavljanja. Brojalice doprinose razvijanju smisla za oblikovanje ritma, a na toj podlozi kasnije izgrađujemo sve oblike složenijih ritmova. Već kod brojalica možemo naučiti dijeljenje jedinice mjere na dva, i tako u četvorodjelu četvrtine dobiti i osmine, što realizujemo simbolima ritma. U svom daljem usavršavanju, brojalice imaju bogatu izmjenu ritmičkih odnosa; nizanje dvosložnih i trosložnih riječi daje izmjenu binara i ternara, što su ritmičke slike za dvije i tri četvrtine. Ta izmjena ritmičkih odnosa karakteristično je sredstvo za oblikovanje i realizaciju dječje fantazije.

Najveći dio našeg naroda – pa prema tome i djeca – intoniraju svoje pjesme *prirodno* tj. *netemperovano*, a te pjesme imaju odlike koje su vezane za takozvanu *prirodnu melodiku*. Suprotno tome, zapadnoevropsku melodiku karakteriše česta upotreba tonova razloženih trozvuka, što se dovodi u vezu s instrumentalnom muzikom, a posebno sa sviranjem na trubama i rogovima.

Tonalne osnove crnogorske narodne popijevke

Crnogorsko narodno pjevanje pripada zaleđu južnodinarskog pjevačkog područja, pa su glavne odlike: jednoglasno pjevanje, nešto rjeđe dvoglasno planinsko pjevanje, melodika uskog obima i epsko pjevanje uz pratnju gusala. Pored navedenog, vrlo rasprostranjenog pjevanja uz gusle, u Crnoj Gori srećemo planinsko pjevanje koje je najčešće dvoglasno i naziva se „izglasa“ ili „izvika“. Ovo pjevanje je izuzetno prodorno i može se čuti na velikoj udaljenosti, što je uslovalo uski obim melodijskog kretanja, pa zato ne treba da čudi što su crnogorske pjesme u malom obimu. Ritam se kreće u ravnomjernom pulsiranju dugih, srednjih i kratkih trajanja, što zavisi od ritmičke vrste, odnosno od metrike i sadržaja. Uzmah, pretakt, note sa tačkom, nepravilna podjela ritma (kao što je duola i triola), mješoviti ritmovi u brzom tempu, najčešće se ne pojavljuju. Daleko je veći broj dvodjelnih ritmova, u odnosu na trodjelne koje povremeno nalazimo u primorskim pjesmama, a izuzetni rijetko na sjeveru države. Tekst je u velikoj mjeri uticao na stvaranje melodije, čime je isticana njegova dramatičnost, što je bio i ostao najvažniji zadatak. Zbog takvog načina formiranja, melodija se nije mogla razmahnuti, već je ostala u obimu terce, kvarte i kvinte, odnosno trihorda, tetrahorda i pentahorda. Slikovito prikazano, melodijsko kretanje je u stalnoj silaznoj liniji, da bi se, nakon par taktova, poslije intervalskog skoka naviše, ponovo spuštala. Dakle, osnovna karakteristika melodije crnogorskih narodnih pjesama je: lagani uzlazni ili silazni sekundni pokret, sa sporadičnim skokovima intervala, najviše do kvarte. U melodijskom pokretu najčešći su intervali: čista prima, mala i velika sekunda, mala i velika terca, čista kvarta i veoma rijetko – kvinta. Evidentna je prevaga uzlaznih skokova u odnosu na silazne, iz čega proizlazi da je realno očekivati nečisto intoniranje većih intervala u smjeru naniže. Ljestvični niz je u okviru kvintnog dura ili kvintnog moldura odnosno – *antičkog dura*. Posebnu grupu čine pjesme sa dijalogizma (antifono pjevanje) koji su nastale u djevojačkom i momačkom natpjevavanju.

Tako bi tipična pjesma iz Crne Gore imala sljedeće karakteristike:

- obično je ispjevana u osmercu,
- inicijalis (početni ton) je ispod centralnog tona kod većine pjesama,
- obim je čista kvarta,
- oblik pjesme je uglavnom A B
- ritmovi su izraženi u dvočetvrtinskom, četiričetvrtinskom taktu ili su složeni.

U Crnoj Gori se ne pjeva toliko različitih pjesama, tačnije sve one koje narod zna. Najčešće su izvodi popularna melodija tog kraja, a tekst se mijenja. Tako se u dugom nizanju i mijenjanju tekstova javljaju variranja u rudimentiranom obliku. Crnogorci su dobri stvaraoci za (jednostavno) variranje melodijske linije. Pjesme su, uslovno, jednostavne, a zapravo su proizvod veoma dugog dotjerivanja osnovne varijante napjeva. Cilj je bio da se pjesma, uvijek i u svakom pogledu, dovede do krajnje jednostavnosti (bez ukrašavanja), kako bi odgovorila svojoj svrsi.

Da bismo dali pravi sud o nekoj narodnoj pjesmi, moramo šire postaviti problem, poređujući ga s karakterom tradicije muzike drugih naroda, pa treba uzeti u obzir akcentnu, tonsku i ritmičku strukturu, kao i etničko, etnomuzikološko i psihološko tumačenje. Svaka narodna pjesma puna je bitnih čovjekovih osobina, duboko ukorijenjene psihe, istorijskih „naslaga“, odjeka zvukova iz najdavnije prošlosti. Kao što je već naglašeno, svaki narod, pa i crnogorski, utkao je u muzički folklor – doživljajno, stvaralačko i izražajno – umjetničke osobine podneblja gdje je nastao. Analogno tome, narodi su individualisani, prije svega, „muzikom“ svog jezika, a zatim dolazi na red niz drugih faktora koji su stalno uticali na stvaranje i razvoj narodne pjesme kao produkta složenijeg izražavanja narodnog stvaraoaca.

Narodne igre u nastavi

Pored pjevanja, u savremenom umjetničkom obrazovanju velika se važnost polaže i razvijanju stvaralaštva kod djece putem pokreta, pa se taj princip primjenjuje i konsekvntno sprovodi i u muzičkom obrazovanju. Iako se kod podsticanja na kreativan rad govori o davanju slobode djetetovoj mašti, tu maštu treba znati pravilno usmjeriti. U protivnom se spontanost i fantazija lako izrode u stihiju. Zato improvizacije treba uvijek temeljiti na određenom zadatku, unutar kojeg će dijete imati priliku za pronalaženja, otkrića ili spontano ispoljavanje ličnog izraza. Unošenje reda i upoznavanje sa zakonitostima neće sputavati, već naprotiv – podstaći će izražajne mogućnosti djeteta. A s takvim radom treba početi odmah, kod prvih svjesno usvojenih muzičkih pojmova. Na primjer: nakon što djeca, po uputstvu muzičkog pedagoga, na nekoliko načina izvedu i potpuno percipiraju pojam teze i arze, ohrabrićemo ih da na tu temu „teško – lako“, uz govor i pjevanje, improvizuju pokrete. Slično se postupa i kod obrade svih ostalih pojmova. Tako će djeca na sebi svojstven način izraziti muzičku dinamiku, oblikovati muzičku frazu, itd.

U tom kontekstu, melodija, tekst, a posebno ritam jedne narodne pjesme, upoznaju nas s osobinama kraja iz kojeg potiču. Ali, ako napjev želimo da propratimo pokeretima, moramo znati više o svemu navedenom, kako ne bi bilo oprečno načinu kretanja stanovnika dotične folklorne zone. To naročito važi za pjesme uz igru, a posebno za narodne igre. Da bi plesni folklor mogao konstruktivno da se koristi za usvajanje muzičkih pojmova i kao podsticaj za stvaralaštvo, neminovno je poznavanje glavnih osobina njegovog originala. Naše narodne igre i plesovi su prava riznica ritmičkih događanja, i ko želi da ih primjeni, mora da bude upućen u sve finese folklorne zone odakle potiče ples ili igra. U nekim krajevima nailazimo na trodjel, koji nije karakterističan za veći dio crnogorskog muzičkog folklor, a zatim na nepoklapanje između muzičkog metra i metra koraka, kao i između muzičke fraze i fraze pokreta, slobodne akcente i razne varijacije. Pored navedenih, koje su složenije, širom Crne Gore ima i veoma jednostavnih igara kako u pogledu ritma, tako i pokreta

– koraka. A pored igara, kao što je ranije navedeno, postoji mnoštvo dječjih brojalica, rugalica, brzalica...

Ako se to primijeni u aktivnostima za najmlađe – ili u aktivnostima za djecu, odnosno nastavi za učenike – može odlično poslužiti za razvijanje osjećaja za ritam, sposobnosti koordinacije i, što je najvažnije, koncentracije. No, kako bi muzika i pokret ostali u narodnom duhu, treba poznavati držanje tijela, osnovne korake, gestove, grupacije i prostorne figuracije, ukratko – sve ono što čini *stil* dotične igre (plesa), kako bi se o tome vodilo računa i u slobodnim improvizacijama, jer se ni improvizacije te vrste ne smiju odvijati suprotno duhu narodne umjetnosti. Ovim nije rečeno da muzički pedagozi treba da se posvete studiranju narodnih igara. Najbolje je da počnu s igrama ili plesovima one zone, odnosno terena, gdje rade – odakle su djeca – jer je to njima najpristupačnije i najbliže.

Možda će neko primjetiti da narodne igre nijesu za djecu, jer ih u narodu izvode odrasli. No, i na selu, u krajevima gdje narodne igre još žive, igraju ih i djeca, kako bi kasnije bili odlični igrači i njihovi reprezentivi.

Zaključak

Sav pomenuti materijal, vrijedan je upoznavanja zato što je izuzetno pogodan za razvijanje stvaralaštva. Integracija melosa, ritma, pokreta i riječi upravo podstiču na razvijanje stvaralaštva, kako bi se u jedan ili više elemenata unijelo nešto lično. To je kao kada narodni svirači improvizuju na svojim instrumentima nove melodije i ritmičke varijacije, dok kod plesa (igre) narodni igrač spontano stvara nove figure i koreografske elemente. Na temelju odgovarajućeg predznanja, i djeca mogu improvizovati vlastite ritmove, stvoriti svoje melodije, pjesme i pokrete. U tome, svakako moraju da prednjače muzički pedagozi, tako što će ritmove i korake pojedinih igara pojednostaviti i svesti na ono najbitnije, primjereno djeci, ili stvoriti nove motive i varijacije. Pod tim se podrazumijeva da pedagozi i djeca mogu da stvaraju i slobodno, bez direktnog osvrta na originale. Takav rad dolazi u obzir samo u kasnijoj fazi rada, i nakon odgovarajuće pripreme.

Postupnost je i ovdje preduslov za uspješan rad. U početku će zadatak za samoinicijativno oblikovanje obuhvatiti, na primjer, samo dva takta, zatim četiri, pa osam, što zapravo predstavlja prelaz – od fraze do jednog (muzičkog) perioda. Tako postepeno dolazi do oblikovanja dvodjelne pjesme ili neke druge manje forme. U početku se dječije samostalno oblikovanje svodi samo na jedan od elemenata: ritam, pokret, melodiju ili tekst, a tek kasnije na više njih. Od pojedinca se ne traži finaliziranje; cjelina nastaje iz pojedinačnih priloga vaspitne grupe (razreda). Kolektivno stvaralaštvo, gdje mnogi daju svoje priloge za formiranje cjeline, upravo je u duhu narodne umjetnosti koja je nastala na isti način, i takav rad za djecu ima posebnu draž, a i socijalnu vrijednost. Pod stručnim vođstvom muzičkog pedagoga, a nakon izbora najboljih ostvarenja

djece/učenika u grupi/razredu, nastaje homogeni muzički ili igrački (plesni) sastav. Takvo kolektivno stvaralaštvo usiječe se duboko u svijest i sjećanje djece, kako po svojim temama, tako i po svojim postignućima.

Konačno, ne radi se o tome da muzički pedagozi drže časove folklor, niti da se na narodne pjesme primjene neke njima „strane“, takoreći, *ritmičke vježbe*. Riječ je o korištenju narodne umjetnosti u didaktičko-stvaralačke svrhe. Na taj način će se postići cilj muzičkog obrazovanja: da pomoću pokreta intezivnije dožive i dublje shvate muziku, a ujedno budu stimulisane stvaralačke sposobnosti djece.

Literatura:

- Jerkov, S. (2013): *Muzičko nasljeđe i muzikalnost Crnogoraca*, Pobjeda, Podgorica
- Rojko, P. (1982): *Psihološke osnove intonacije i ritma*, Croatia cocert, Zagreb
- Šoć, V. (1984): *Starocrnogorske narodne igre*, priv.izdanje, Zagreb
- Mirković-Radoš, K. (1983): *Psihologija muzičkih sposobnosti*, Zavod za udžbenike, Beograd.

MUSIC FOLKLORE – BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF FLAIR FOR MUSIC

Abstract:

Every nation – including the Montenegrins - has some given music folklore experiential, creative and expressive - artistic qualities of the region where they occur. Traditional art still lives in the countryside, even today. Unfortunately, in some cases the traditional art withdraws before new civilizations and civic art and in other cases only its traces. In some rare case traditional music and folklore are flourishing. There is no scientific institution in Montenegro that would record and transcribe music folklore in order to preserve music folklore, dance or visual heritage for the future which would definitely give incentives for art research and encourage its further development.

Keywords: music, folklore, children, tradition, art

Predrag JOVOVIĆ¹

KULTURNO-PRAGMATIČKO KONTRASTIRANJE ITALIJANSKOG I SRPSKOG JEZIKA NA OSNOVU PRIMJENE STRATEGIJA UČTIVOSTI U POLITIČKOM DISKURSU

Rezime:

U ovom radu prikazano je kulturno-pragmatičko poređenje italijanskog i srpskog jezika na osnovu primjene strategija učtivosti u političkom diskursu. Jezički materijal preuzet iz političkog govora Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja analiziran je prema modelu Penelope Braun i Stivena Levinsona. Polazi se od termina „obraz“ koji predstavlja onu sliku o sebi koju svaki pripadnik nekog društva želi da očuva. Stoga, „obraz“ kao pojavna strana ličnosti sastoji se od dva aspekta: „pozitivnog obraza“ koji predstavlja želju pojedinca da mu drugi tj. prijatelji, bližnji, pomoćnici, odnosno saradnici u komunikaciji, iskažu familijarnost i bliskost i „negativnog obraza“ koji se odnosi na želju pojedinca da mu drugi, priznajući mu autoritet, ukažu čast i iskažu poštovanje. Polazi se od činjenice da je čovjek kulturno biće, samim= tim što je i društveno. Shodno tome, u radu se polazi od pretpostavke da oba političara, Silvio Berlusconi i Vojislav Šešelj, mogu poslužiti kao reprezentanti političkog i uopšte italijanskog i srpskog diskursa sa aspekta kroskulturalne pragmatike, koja se ogleda i u realizaciji govornih činova kroz primjenu strategija učtivosti, kao načina za uočavanje razlika među kulturama. Analizom političkog govora Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja dolazimo do zaključka da oba nosioca diskursa u suštini različito pribjegavaju strategijama učtivosti, u skladu sa svojom individuom, društveno-kulturnim normama po kojima djeluju, načinima opštenja, sistemima vrijednosti – svim onim istorijski formiranim eksplicitnim i implicitnim životnim obrascima koji ulaze u temelje njihovih institucija i njihovog pogleda na svijet.

Ključne riječi: Silvio Berlusconi, Vojislav Šešelj; pozitivna i negativna učtivost; „pozitivan i negativan obraz“; producent - govornik, recipijent - slušalac, sagovornik; političke pristalice, politički protivnici; kulturno-pragmatičko kontrastiranje; prevođenje

¹ Mr Predrag Jovović, profesor italijanskog jezika u OŠ „Pavle Rovinski“, Podgorica

1. Uvod

Svaki jezik ima svoju gramatiku i rječnik, paralingvistička svojstva (nosioci jezika svojstvene boje glasa, tona i brzine te ekspresivnog načina izražavanja), ekstralingvistička svojstva (odgovarajuće neverbalne sastavnice jezika, kao što su gestovi, pokreti) te sociolingvistička svojstva, što podrazumijeva govornikovo ponašanje zavisno od konteksta u kojem se odvija govorni čin, odnosno situacije u kojoj se nalazi govornik. Shodno tome, treba znati da na primjer govornici švedskog jezika izrazito nepristojnim smatraju prekidanje sagovornika u razgovoru i da svaka pauza u govoru nikako ne znači da je govornik završio, ali da se, kao i Amerikanci, čak i u akademskom okruženju, najčešće svi oslovljavaju samo imenom, da je u našem jeziku nepristojno starijoj ili nepoznatoj osobi obratiti se sa *ti*, da se za zamjenicu učtivo *Vi* u italijanskom jeziku umjesto zamjenice za drugo lice množine (*Voi*) upotrebljava zamjenica za treće lice jednine (*Lei*), da grčko odmahivanje glavom lijevo – desno ne znači „ne“, nego „da“ itd. Upravo iz tog razloga se u današnje vrijeme govori o jezikokulturi (Agar, 32: 1994).

Lingvistička disciplina koja se bavi funkcijama jezika jeste pragmatika. To znači da se ona ne bavi istraživanjem pravila u jeziku, već pokušava da odgovori kako on funkcioniše (Stojanović, 2011: 327). Da bismo bili kompetentni sagovornici, potrebno je da pored gramatičkih pravila i riječi posjedujemo i znanje o primjerenosti tj. kontekstualnoj upotrebi jezika (Stojanović, 2011: 327). Shodno tome, za pragmatiku je veoma važan kontekst u kome se odvija komunikacija, na koji utiču različiti faktori, a jedni od njih su kulturne odlike ciljnog jezika. Ovo je bitno stanovište kada govorimo o učtivosti, s obzirom na to da u različitim kulturama vladaju različite strategije učtivosti, koje se opet jezički manifestuju na različite načine (Stojanović, 2011: 327).

2. Pojam učtivosti

„Pisanje uvoda za učtivost je kao borba na život i smrt sa hidrom. Tek što odsečete jednu glavu, nekoliko novih se pojavi umesto nje“ (Watts 2003: xi, cit. u Stojanović, 2011: 326). Pored niza pokušaja da se definiše pojam učtivosti, nijednom definicijom nije bila zadovoljna većina istraživača. I sami laici posjeduju neko znanje o učtivosti. Neki je smatraju kao društveno pristojno ponašanje, neki kao obzirnost prema drugima, a neki imaju negativne stavove prema učtivom ponašanju, opisujući ga kao oholo, neiskreno, netransparentno (Watts, 2003: 8-9, cit. u Stojanović, 2011: 326).

Definicija učtivosti, načini na koje se ista realizuje u različitim kulturama i validnost univerzalne teorije učtivosti od velike su važnosti za čitav niz naučnih disciplina, kao što su pragmalingvistika, sociolingvistika, sociologija, socijalna psihologija, itd. Robin Lejkof je govorila da „društva razvijaju učtivost kako bi smanjila trvenje u međuljudskim odnosima“ (Lakoff, 1975: 64).

Naime, može se zaključiti da su nesloga i tenzije nepoželjni, te da društva na neki način „propagiraju“ učtivost da bi se izbjegao ili barem umanjio konflikt,

u slučaju da do njega dođe, ali i dalje ostaje otvoreno pitanje šta je to učtivost (Watts, Ide & Ehlich, 2005: xv). Lič definiše učtivost kao „strateško izbegavanje konflikta“ i tvrdi da ona može biti „merena u vidu stepena uloženog truda u izbegavanje konfliktne situacije“ (Leech, 1983: 19, cit. u Stojanović, 2011: 327). Lič posmatra učtivost kao niz strategija za izbjegavanje konfliktnih situacija, ali nam ne govori ništa o tome koje su to strategije (Stojanović, 2011: 327). Ovo je slično definiciji Penelope Braun i Stivena Levinsona. Oni objašnjavaju učtivost kao racionalno ponašanje pojedinca usmjereno ka strateškom ublažavanju činova koji ugrožavaju njegov *obraz* (Watts, Ide & Ehlich, 2005: xv).

Primarni cilj proučavanja učtivosti može biti istraživanje načina na koji ljudi u razgovoru upravljaju interpersonalnim odnosima da bi ostvarili svoje ciljeve i ciljeve grupe, jer „razgovor je zajednički napor i svaki sagovornik vidi nekakvu zajedničku svrhu, skup svrha ili makar zajednički prihvatljiv pravac“ (Katnić-Bakaršić, 2003: 104, cit. u Bakšić, 2012: 3).

2.1 Učtivost sa aspekta očuvanja obraza prema teoriji Penelope Braun i Stivena Levinsona

U ljudskim interakcijama uopšte, *obraz*² može biti osvjetlan ili okaljan. To nas navodi na sličnu konstataciju Braunove i Levinsona da „obraz može biti izgubljen, očuvan, uvećan, i o njemu se u toku interakcije stalno mora voditi računa“ (Brown & Levinson 1987: 60). Braunova i Levinson smatraju da postoji „ugledna ličnost u komunikaciji“. Ta osoba predstavlja idealnog učesnika konverzacije, koji raspolaže univerzalno važećim osobinama „racionalnosti“ i „obraza“ (Brown & Levinson, 1987: 58). Te osobine posjeduje svaki producent i svaki recipijent. Braunova i Levinson su smatrali da učtivost predstavlja osnovu društvenog života i društva uopšte. Pa shodno tome, sredstva za iskazivanje učtivosti postoje u svim svjetskim jezicima. Vodeći se mišljenjem da se učtivost može svesti na nekoliko osnovnih strategija koje su univerzalnog karaktera odnosno iste u svakoj kulturi, Braunova i Levinson su predložili koncept *obraza* (Erndl, 1998: 22). *Obraz* predstavlja onu sliku o sebi koju svaki pripadnik nekog društva želi da očuva. Stoga, „*obraz* je pojavna strana ličnosti i sastoji se od dva aspekta: *pozitivnog obraza* koji predstavlja želju da se bude priznat/ pozitivno vrednovan u određenoj društvenoj grupi i *negativnog obraza* koji izražava potrebu/želju da se bude neometan u svom djelovanju i u svojoj slobodi“ (Bakšić, 2012: ii). Drugim riječima, 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).

² 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“

Pozitivna učtivost podržava pozitivan obraz recipijenta, odnosno njegovu želju da društvo prihvati njegove radnje, želje, vrijednosti (Stojanović, 2011: 329). S tim u vezi, Braunova i Levinson govore o nizu strategija, koje govornici mogu da upotrijebe, kao što je baziranje na zajedničke teme i interesovanja sagovornika ili upotrebljavanje dijalekta i drugih jezičkih obilježja koji bi ukazali pripadnost istoj grupi (Brown & Levinson, 1987: 61-65). Pomenutim strategijama služi se Silvio Berlusconi obraćajući se svojim recipijentima rečenicom: *Io sono qui, io resto qui, io non mollo!* (*Ja sam ovdje, ostajem ovdje, ne odustajem!*), gdje je *io non mollo* familijarni izraz koji kontrastivno posmatrajući, prije odgovara našem *neću dići ruke od (našeg cilja)*. I Vojislav Šešelj kao da želi postići sličan efekat rečenicom: *...Svi oni koji su se junački borili na svim frontovima zvali su se Šešeljevci i Šešeljevi četnici*. Isticanjem sličnosti među sagovornicima i traženjem zajedničkih intresovnja, tj. upotrebom inkluzivnog *Mi*, pozitivna učtivost utiče na smanjenje društvene distance, dok negativna učtivost, s druge strane, ostvaruje suprotan efekat i služi stvaranju distance. Negativna učtivost se može ostaviti bezličnim i indirektnim načinom izražavanja (Stojanović, 2011: 330).

Koliko god to bilo obostrano korisno sa aspekta održavanja društvenih odnosa, očuvanje *obraza* ponekad nije moguće, jer u svakoj interakciji postoji mogućnost gubljenja *obraza*. Radnju koja može dovesti do ugrožavanja *obraza* Braunova i Levinson su označili kao čin ugrožavanja *obraza* (Brown & Levinson 1987: 70). Ovi činovi mogu biti verbalni i neverbalni, i mogu uticati i na *pozitivan* i na *negativan obraz*. Upotrebom ilokucionih činova kao što su molbe, naredbe itd. ugrožava se *negativan obraz*, tako što se limitira sloboda postupanja recipijenta. *Pozitivan obraz* može biti ugrožen ako učesnici u komunikaciji nijesu dovoljno kooperativni, kao kada nas sagovornik stalno prekida u govoru. U pomenutim i sličnim situacijama pribjegavamo učtivosti kao načinu neutralisanja dejstva činova koji bi mogli da ugroze naš *obraz*. Braunova i Levinson su kasnije naišli na kritike, samim tim što predstava o sebi ne može biti univerzalnog već individualnog karaktera.

Predstava o sebi kad-kad će zavisiti i od kulture kojoj pripadamo. Može postojati nezavisna predstava sebe, kao i predstava sebe koja zavisi od kulture (Fukushima, 2003: 110, cit. u Stojanović 2011: 331). Za zapadne kulture je karakteristično otvoreno izražavanje sopstvenog mišljenja, dok je u azijskim kulturama akcenat na uniformnosti i uklapanju u cjelinu. Ipak su čak i istraživači iz zapadnih kultura kritikovali etnocentričnost anglosaksonskog govornog područja, koja je prisutna u modelu Braunove i Levinsona, koji teži univerzalnoj primjenljivosti (Stojanović, 2011: 331). Ovo se prije svega odnosi na koncept *negativnog obraza*, kojem je u drugim kulturama, za razliku od anglosaksonske, dodijeljen potpuno drugi položaj (Stojanović, 2011: 331).

Prema istraživanju Penelope Braun i Stivena Levinsona, komunikaciju bi trebalo shvatiti kao u osnovi opasnu i neprijateljski obojenu (Kasper, 1990:

204). Skoro svaki čin, verbalnog ili neverbalnog karaktera, može da naruši veoma osjetljivu društvenu harmoniju, koju moramo da održimo detaljno isplaniranim strategijama. Braunova i Levinson su smatrali da postoji direktna proporcionalnost između nivoa indirektnosti i nivoa učtivosti iskaza. „Što je iskaz indirektniji, to je i učtiviji“ (Stojanović, 2011: 331). Navedenu konstataciju upravo potvrđuje govor Silvija Berlusconi koji, kao što smo već napomenuli, u poređenju sa govorom Vojislava Šešelja, ima posredan efekat (prilozi br. 1 i 2). „Pritom su određene formalne odlike jezika, kao npr. imperativi, označeni kao markeri direktnosti, pa se zato smatraju i manje učtivim“ (Stojanović, 2011: 331). To potvrđuje i govor Vojislava Šešelja (prilog br. 2). Ovim potezom su čitave kulture obilježene kao manje ili više učtive, s obzirom na to da je u pojedinim kulturama, kao što je to očigledno u kulturi kojoj pripada Vojislav Šešelj, sklonost ka direktnom izražavanju daleko veća nego u drugim.

Učtivost može da služi i tome da komunikaciju učini prijatnijom, interesantnijom, a sve u cilju da njen nosilac - govornik uveća i očuva svoj *obraz*. Stoga, „učtivost se ne manifestira samo u sadržaju konverzacije već i u načinu na koji je učesnici strukturiraju i vode“ (Leech, 1983: 139, cit. u Bakšić, 2012: 4).

2.2 Strategije učtivosti na primjeru kontrastiranja italijanskog i srpskog jezika

Kao što je već rečeno, pozitivna učtivost podržava *pozitivan* i *negativan obraz*, dok ih negativna učtivost narušava. Ovo su zajedničke osobine kako producenta³ tako i recipijenta. Međutim u cilju njegovanja učtivosti tj. očuvanja i uvećanja *obraz*a, producenti i recipijenti treba da se služe odgovarajućim strategijama. U tom smislu govorimo o strategijama pozitivne i negativne učtivosti na primjeru poređenja političkog govora Silvija Berlusconi i Vojislava Šešelja.

2.2.1 Strategije pozitivne učtivosti

2.2.1.1 Oslovljavanje

Kada je riječ o političkom govoru možemo poći od samog *oslovljavanja* recipijenta - slušaoca, sagovornika, od strane producenta – govornika. „Čin oslovljavanja uključuje prepoznavanje sagovornika kao društvenog bića sa osobenim socijalnim statusom ili ulogom i govornikovo određenje socijalne relacije između govornika i sagovornika“ (Gu, 1990: 251, cit. u Bakšić, 2012: 42). Oslovljavanje dovodi do solidarisanja producenta i recipijenta ili pak do stvaranja distance između njih.

Silvio Berlusconi u svom obraćanju recipijentima polazi od lične zamjenice *Ja*, preko oslovljavanja sa *Vi*, do inkluzivnog, solidarnog *Mi*. Između

³ Termin „producent“ - govornik, preuzet je iz rada *Učtivost u nemačkom i japanskom jeziku*, čiji je autor Darko Stojanović

njega i recipijenata kao da nema distance jer i on je *jedan građanin* koji je lišen slobode,... *sluga države* i oni će nastaviti *svi zajedno* da se bore za *demokratiju i slobodu* i *svi zajedno* će uspjeti da promijene *zemlju* (prilog br. 1.a i 1.b). S druge strane, Vojislav Šešelj se recipijentima direktno obraća sa *Braćo Srbi i sestre Srпкиnje, građani Beograda, građani Srbije, građani Velike Srbije... braćo i sestre...* i sa njima se solidariše na svojstven način političarima kulture kojoj pripada. Šešeljevo oslovljavanje recipijenata sa *Braćo i sestre!*, što je svojstveno i drugim političarima u našem regionu, nije tipično i za obraćanje Silvija Berlusconija svojim recipijentima. Naime, navedeno oslovljavanje na italijanskom govornom području bilo bi shaćeno kao obraćanje građanstvu od strane crkvenih velikodostojnika. Opet, poredbeno gledano, Vojislav Šešelj u odnosu na Silvija Berlusconija i političke ciljeve i programe koje zastupaju, drugačije iskazuje svoju solidarnost sa recipijentima, jer oni će *suditi, slomiti sve agresorske sile, trijumfovati, osvojiti slobodu i demokratiju za sopstveni narod i uspostaviti jedinstvenu srpsku državu*.

2.2.1.2 Upotreba žargona ili familijarnih izraza

Da bi dalje ukazali na zajedničke asocijacije i stavove koje oni i njihovi recipijenti „mogu posjedovati u vezi s tim objektom“ (Bakšić, 2012: 53) pomenuti producenti se obraćaju recipijentima i upotrebom žargona ili familijarnih izraza. Taj efekat Silvio Berlusconi, između ostalog, postiže rečenicom: *Io sono qui, io resto qui, io non mollo! (Ja sam ovdje, ostajem ovdje, ne odustajem!)* gdje je *io non mollo* familijarni izraz, koji kontrastivno posmatrajući, prije odgovara našem *neću dići ruke (od našeg cilja)*. Vojislav Šešelj, jači efekat želi da postigne većom upotrebom žargona u rečenicama: „Svi oni koji su se junački borili na svim frontovima zvali su se *Šešeljevci* i *Šešeljevi četnici*... Srbija je danas u nevolji, *u ritama*... Srbijom upravlja najgori *ološ*... A sad po nalogu Amerikanaca tako jednostavno da *otpiše mafiju*... Videli ste kako izgleda *dosmanlijaska vlast*... Prostitutke iz drugog svetskog rata koje su se po Beogradu *vucarale*... Srbija će se takvih u najskorije vreme *otarasiti*... Vidi danas celi svet za *golog* Srbina.“ (iz priloga br. 2). Na osnovu (ne)upotrebe žargona Silvio Berlusconi kao da vodi računa o očuvanju i uvećanju obraza, dok Vojislav Šešelj upravo njihovom naglašenijom upotrebom kao da postiže isto, doduše samo u očima svojih političkih pristalica.

2.2.1.3 Simboličko slaganje

Radi očuvanja i uvećanja *obraza* govornik može izbjegavati otvoreno neslaganje sa sagovornikom, a to postiže pomoću tzv. *simboličkog slaganja* (Bakšić, 2012: 72). U našim kontrastivnim slučajevima isključivo je riječ o očuvanju obraza samog govornika – producenta. Kvazislaganje sa sagovornikom odnosno u našem slučaju političkim protivnicima, ostvaruje se pokretanjem mehanizama pretvaranja da se govornik slaže sa sagovornikom – političkim protivnicima, čime zapravo još više iskazuje svoje neslaganje. Silvio Berlusconi

to postiže objašnjenjem retoričkog pitanja: *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. (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.)* Dok je Vojislav Šešelj, i u tome, naglašeno disensan⁴: *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 (iz priloga br.1 i 2).*

2.2.1.4 Ograde

Govornik može izabrati da svoje mišljenje učini netransparentnim i time svoje neslaganje učini manje očiglednim (Bakšić, 2012: 74). Riječ je o tzv. *ogradama* koje inače zbog svoje netransparentnosti spadaju u strategije negativne učtivosti, mada ih u našim kontrastiranim slučajevima nećemo posmatrati baš u tom smjeru. Naime, u italijanskom jeziku ulogu ograde ima poseban glagolski način – konjunktiv, čijom upotrebom govornik iskazuje svoje kolebanje, neubijedenost, nesigurnost, suzdržanost u odnosu na predmet razgovora. Silvio Berlusconi kaže (iz priloga br. 1.a i 1.b): *E davvero non credo che nessuno possa venirci a dire che questa è una manifestazione eversiva come molti troppi hanno detto... 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... 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. (I zaista ne vjerujem da iko može reći da je ovo rušilačko okupljanje, kao što su mnogi to rekli... Nijesam zvao telefonsku centralu Medijaseta, jer sam se plašio da bi me, ukoliko bi samo jedna telefonistkinja saopštila da sam zvao, svi optužili za konflikt interesa... 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.)* Dakle, konjunktiv kao vid ograde u italijanskom jeziku je glagolski način koji upućuje na zamišljeni, željeni i nestvarni svijet. Ukoliko u tom smislu govornik ne bi upotrijebio konjunktiv, stekao bi se negativan utisak o njegovoj učtivosti. S obzirom na to da srpski jezik⁵ ne poznaje vremena konjunktiva, da se Vojislav Šešelj u svom političkom govoru ne „ograđuje“ već djeluje ubijedeno, sigurno, nepokolebljivo, u tom smislu ne možemo kontrastirati pomenuti govor sa političkim govorom Silvija Berlusconija.

⁴ tj. sklon agresivnom djelovanju, prijetnjama, kritikama, ismijavanju

⁵ kao i crnogorski, bosanski, hrvatski

2.2.1.5 Obećanja

U širu grupu govornih činova komisiva spadaju *obećanja*, čija je ilokucionna namjera obavezivanje govornika na radnju ili, pak, neradnju (Bakšić, 2012: 93). Preuzimanje obaveze da se izvrši neka radnja je suštinska odlika obećanja. Ovom strategijom pozitivne učtivosti ponajviše obiluju politički govori. Iako je o direktnim i indirektnim obećanjima upoređivanih političara već bilo riječi, detaljnije ćemo podsjetiti na njihove rečenice: Silvio Berlusconi – *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... 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... Il vostro essere qui comporti che io vi faccio una 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... Negli anni che ancora mi restano non dimenticherò mai questa giornata e questo vostro abbraccio. (Ako je danas u nedjelju 4. avgusta na plus četrdeset stepeni u hladu, po vrelom 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, uz više entuzijazma i ljubavi... 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... Ovo vaše prisustvo me obavezuje da vam obećam: Ja sam ovdje, ostajem ovdje, ne odustajem! Nastavićemo svi zajedno da se borimo za demokratiju 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... Tokom godina koje mi još predstoje neću nikada zaboraviti ovaj dan i ovu vašu podršku.); Vojislav Šešelj - *Idem da pobedim... Idem u Hag da zastupam više od 10 hiljada dobrovoljaca Srpske radikalne stranke. Idem da zastupam sve srpske junake i borce za slobodu... 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... 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... Ja ću suditi i Amerikancima i NATO paktu i Haškom tribunalu... 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 (iz priloga br. 1 i 2). Kada je riječ o pozitivnoj učtivosti u navedenim djelovima ova dva politička govora, možemo konstatovati da Silvio Berlusconi sa svojim obećanjima, djeluje skoro jednako učtivo u očima oba recipijenta – političkih pristalica i političkih protivnika i samim tim „štiti“ *pozitivan obraz* i jednih i drugih. S druge strane, Vojislav Šešelj sa svojim obećanjima, pozitivno djeluje samo u očima svojih pristalica a učtivo, čini se, ni kod jednih ni kod drugih.*

2.2.1.6 Uključivanje govornika u istu aktivnost

Ugrožavanje sagovornikovog *obraza* govornik umanjuje samom upotrebom inkluzivnog *Mi*, čime govornik sugerije zajedničku uključenost u određenu aktivnost koju od njega zahtijeva (Bakšić, 2012: 97). Naime, ljudska potreba za dihotomijama je sveprisutna i elite moći jednostavno tom činjenicom mogu manipulirati upravo putem upotrebe inkluzivnog *Mi*. Riječ je o snažnom emocionalnom zbližavanju sa recipijentima. Na taj način se politički lideri obraćaju biračima, onima koje smatraju svojim, ili ih žele učiniti takvima, odnosno cijelom narodu (Katnić-Bakaršić, 2012: 55). Kada se čvrsto uspostave kategorije *Mi* i *Oni*, kaže Robin Lejkof „legitimno ili ne“, dešavaju se paralelno dva procesa povezivanja pojedinaca u *Mi* i davanja toj grupi pozitivnih karakteristika, te isključivanje svih onih koje nazivamo *Oni* i njihovo svrstavanje u „drugoga“ (Lakoff, 1990: 183, cit. u Katnić-Bakaršić, 2012: 54).

Silvio Berlusconi i Vojislav Šešelj počinju govor prvim licem jednine. Berlusconi se obraća direktno: *devo dirvi..., sono passato..., ho ripassato quello che ho fatto..., io sono innocente... (moram da vam kažem..., sam prolazio..., preispitivao sam se šta sam radio..., ja sam nevin...)*; i indirektno: *che non è il vero Silvio Berlusconi..., Non c'è mai stata una falsa fatturazione in Mediaset..., l'interdizione dei pubblici uffici..., Quando Silvio Berlusconi scese in campo..., la presenza di Silvio Berlusconi (koji nije pravi Silvio Berlusconi..., Nikada nije bilo lažnog fakturisanja u Medijasetu..., zabranu bavljnja javnom funkcijom..., Kada je Silvio Berlusconi došao na vlast, prisutnost Silvija Berluskonija...)*. Za razliku od njega, Vojislav Šešelj je sasvim direktan: *Sutra idem na nešto duži službeni put, idem da pobedim..., Idem da prkosim, da kažem..., ja ću suditi i*

Amerikancima i NATO paktu i Haškom tribunalu..., Znam da ono što ću tamo raditi neće biti uzaludno...(iz priloga br.1).

Sa prvog lica jednine, upoređivani političari prelaze na drugo lice množine. Silvio Berlusconi u drugom licu množine obraća se direktno: *vostra vicinanza..., vostro affetto..., vedete..., vostro abbraccio..., vi ringrazio...* (vaša blizina..., vaša privrženost..., vidite..., vašu podršku..., hvala vam...); i indirektno: *un mare di gente è venuta qui..., un popolo che non conosce l'invidia, che non conosce l'odio..., dove i cittadini non abbiano paura di trovarsi senza colpa in carcere...* (ovdje došlo more ljudi..., građana koji ne znaju za zavist i mržnju..., u kojoj se građani neće plašiti da će završiti u zatvoru bez ikakvog razloga...). Takođe, Vojislav Šešelj djeluje direktno: *pa da vas ne ostavljam..., braćo i sestre, ne dozvolite..., ne dajte..., videli ste..., ste sada prozreli..., zbijete redove oko Srpske radikalne stranke..., što svi vi mislite...;* i pomalo indirektno: *Tražim oproštaj od srpskog naroda...* (iz priloga br. 1 i 2).

Onda kada bi trebalo realizovati neki zajednički cilj, tj. kada se želi još više zblížiti sa recipijentima, prethodno *Ja* i *Vi* zamjenjuje „najpolitičkija“ inkluzivna zamjenica *Mi*.⁶ U tom smislu Silvio Berlusconi djeluje direktno: *abbiamo detto chiaro e tondo..., abbiamo richiesto..., non possiamo accettare che ci dicano di non criticare..., Continueremo tutti insieme a combattere questa battaglia..., tutti insieme riusciremo a vincere e a cambiare il nostro Paese...* (mi rekli jasno i glasno..., smo zahtijevali..., ne možemo a da ne kritikujemo..., Nastavićemo svi zajedno da se borimo..., svi zajedno ćemo uspjeti da pobijedimo i da promijenimo našu zemlju...); i indirektno: *che questa è una manifestazione eversiva..., quando è nata Forza Italia..., appartiene al popolo...* (da je ovo rušilačko okupljanje..., kada je formirana stranka Naprijed Italija..., pripada narodu...). Zanimljivo je da je Vojislav Šešelj, u tom smislu, manje pribjegava direktnom inkluzivnom *Mi*: *Imali smo, mi Srbi,... izdržali smo mi..., iz naših mozgova..., naša nacionalna ideja..., sve agresorske sile slomićemo...;* a više indirektnom: *zvali su se Šešeljevci i Šešeljevi četnici..., Srbija je danas u nevolji..., Srbija mora u najskorije vreme da se uspravi..., Srbija će se... u najskorije vreme otarasiti..., Danas su ovde gladni Srbi, nesrećni Srbi, ojađeni Srbi, ali ponosni i časni Srbi koji spašavaju dušu Srbije..., Živela Velika Srbija!* (iz priloga br. 1 i 2).

Na osnovu navedenih kontrastivnih primjera možemo konstatovati da zamjenice *Ja* i *Vi*, ma koliko bile individualne i direktne, postupno prelaze u inkluzivno *Mi*. U navedenim slučajevima upotreba *Ja* služi da se uspostavi vlasiti legitimitet, s ciljem smještanja na poziciju znanja, dok *Vi* ima poziciju objekta, koji kao takav treba održati strategijama učtivosti; a sve u cilju njihovog povezivanja u *Mi* gdje su svi, navodno, ravnopravni akteri a ne pasivni posmatrači. Dakle, odnos zamjenica u navedenim kontrastiranim primjerima se može svesti na obrazac: $Ja + Vi + Mi = Mi / Oni$.

⁶ političar + partija + narod

U kontrastiranju dva pomenuta politička govora, zanimljivo je to što je Vojislav Šešelj, u odnosu na Silvija Berlusconi, više pribjegava indirektnoj upotrebi inkluzivne zamjenice *Mi* koja se ogleda u imenici Srbija, baš kao da tom indirektnošću želi (in)direktno da skrene pažnju da smo *Mi* nebitni u odnosu na *naš cilj - Veliku Srbiju*.

2.2.2 Strategije negativne učtivosti

„Negativna učtivost usmjerena je ka sagovornikovom *negativnom obrazu*. Negativan obraz čine potrebe pojedinca za slobodom i neometanim djelovanjem, što je srž onoga što uobičajeno nazivamo ukazivanjem poštovanja, za razliku od pozitivne učtivosti kao okosnice bliskosti. Kad se u zapadnim kulturama govori o učtivosti, misli se ustvari na ovu negativnu učtivost. Ona predstavlja kompleks lingvističkih strategija izrazite konvencionaliziranosti, koje već odavno nalazimo u knjigama o lijepom ponašanju“ (Bakšić, 2012: 101).

2.2.2.1 Pasiv

U cilju izbjegavanja označavanja osoba tj. učesnika u ugrožavanju *negativnog obraza*, u italijanskom jeziku pribjegava se pasivu kao stanju kojim se ne izražava agensa radnje (Brown & Levinson, 1987: 194). Pasiv, kao jedan od načina izbjegavanja imenovanja vršioca radnje i očuvanja njegovog *negativnog obraza*, veoma je zastupljen u političkim izjavama. U tom smjeru Silvio Berlusconi pokušava da djeluje rečenicama: *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,... (Vlada... mora da prihvati ekonomske odredbe...koje su dogovorene...i parlament treba... da implementira odredbe usvojene od strane vlade/koje je usvojila vlada... Ako je ikad država isplaćena onda je u ovom slučaju... Oborili su vladu izabranu od strane Italijana/koju su izabrali Italijani)* (iz priloga br. 1.a i 1.b). Naime, prilikom prevoda italijanskih pasivnih konstrukcija na naš jezik, vođeno je računa da se u tom smislu ispoštuju pravila našeg jezika kako se u protivnom ne bi dobile „isforsirane“ pasivne rečenice; što će reći da se više prevodilo u aktivu, a manje u pasivu. Drugim riječima, u našem jeziku pasiv je preporučljiv samo ako je on jedan od načina izbjegavanja vršioca radnje, i samim tim sa prevodnog aspekta najčešće treba izostaviti prijedlog „od (strane)“, koji sriječemo u italijanskim pasivnim konstrukcijama. A ukoliko govorimo o (ne) imenovanju vršioca radnje i očuvanju njegovog *negativnog obraza*, diskutabilno je koliko je Silvio Berlusconi uspio u tome. On ipak ne može a da ne imenuje vršioce radnje tj. vladu i Italijane, jer bez tih agenasa navedene pasivne rečenice ne bi imale smisla. S obzirom na to da Vojislav Šešelj ne izbjegava imenovanje vršilaca radnje, već, naprotiv, nastoji da ih prozove i naruši njihov *negativan obraz*, u njegovom političkom govoru nema pasivnih konstrukcija koje bi eventualno poslužile našem kontrastivnom istraživanju.

2.2.2.2 Upotreba opštih, neodređenih i odričnih zamjenica

Nenarušavanju sagovornikovog *negativnog obraza* doprinosi i upotreba opštih, neodređenih i odričnih zamjenica (Bakšić, 2012: 137). U italijanskom jeziku ovu ulogu najčešće preuzimaju zamjenica *nessuno* kao opšta (iko) i odrična (niko), i neodređena zamjenica *molti* (mnogi). Naime, Silvio Berlusconi u svom govoru kaže: *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... (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...)* (iz priloga br. 1.a i 1.b). S druge strane, u govoru Vojislava Šešelja nema upotrebe pomenutih zamjenica, jer on proziva političke protivnike direktno i poimenice.

2.2.2.3 Nominalizacija

Nezaobilazna strategija negativne učtivosti jeste nominalizacija. „Umirena“ akcija i radnja u glagolskoj imenici čini se manje prijetećom (Bakšić, 2012: 143). Ovoj strategiji Vojislav Šešelj pribjegava u sljedećim rečenicama: *Tražim oprostaj od srpskog naroda..., srpski narod nikad neće odustati od oslobađanja srpskog Dubrovnika... Ja vas braćo i sestre, pozivam na slogu, na jedinstvo...* (iz priloga br. 2). Ali, u tom smislu kod Silvija Berluskonija nije riječ o prijetećim akcijama već o potrebi govornika da očuva svoj *pozitivan obraz*, kao i da ukaže poštovanje svojim pristalicama kroz nenarušavanje njihovog *negativnog obraza*: *Non c'è mai stata una falsa fatturazione in Mediaset... Ritorno al punto da cui sono partito, da mia riconoscenza verso voi, verso ciascuno di voi, la commozione che mi avete creato... (Nikada nije bilo lažnog fakturisanja u Medijasetu... Vraćam se na stavku, odakle sam počeo, od moje zahvalnosti vama, svima vama, ganuća koje ste u meni izazvali...)* (iz priloga br. 1.a i 1.b).

2.2.2.4 Otvoreno priznavanje duga

„Govornik kompenzira ugrožavanje sagovornikovog *negativnog obraza* tako što otvoreno priznaje dug, čak ga i preuveličava“ (Bakšić, 2012: 144). Silvio Berlusconi kaže: *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 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 i 1. b). S druge strane, Vojislav Šešelj ne pribjegava pomenutoj strategiji, ali iskazuje krivicu kao dug prema svojim pristalicama, što potvrđuje rečenica: *Tražim oprostaj od srpskog naroda što prethodno nisam oborio sa vlasti ovu dosmanlijsku bagru...* (iz priloga br. 2). U navedenoj rečenici čini se da je veća njegova želja da podstakne buru agresivnih emocija kod svojih pristalica, da ih pozove u „marš trijumfa, ponosa, ulicama Beograda“, i samim tim da obore sa vlasti „dosmanlijsku bagru“, negoli da od njih traži oprostaj što on lično to nije uradio.

2.2.3 Nekonvencionalizovana indirektnost

„Jedna bitna zajednička karakteristika okuplja raznovrsne strategije u ovu skupinu: sve one izvode se tako indirektno i zaobilazno da im je teško pridružiti jasnu komunikacijsku intenciju... Naime, sagovorniku se ostavlja da, prateći određene naznake, na svoj način interpretira govornikov izričaj, a kako ih opredjeljuje kriterij forme, a ne funkcije, mogu biti upućene i *pozitivnom i negativnom obrazu*“ (Bakšić, 2012: 146).

2.2.3.1 Hiperbola

Govornik često zna da kaže i više nego što je potrebno odlučujući se za determinator koji je iznad onog koji bi tačno odredio stanje stvari, čime poziva sagovornika da potraži razloge za to (Bakšić, 2012: 149). Riječ je o hiperboli koju sriječemo u rečenicama Silvija Berlusconi: *Questa vostra vicinanza,... questo vostro affetto, mi ripagano di tante pene, di tanti dolori attraverso cui sono passato in questi ultimi giorni... Un mare di gente è venuta qui,... Io sono passato in questi giorni attraverso delle giornate più angosciose e più dolorose di tutta la mia vita... Un calvario di accuse... (Ova vaša blizina,... vaša privrženost me izbavljaju od toliko patnje i bola kroz koje sam prolazio posljednjih dana... Ovdje došlo more ljudi,... Ovih dana ja sam prolazio kroz najmučnije i najbolnije trenutke u svom životu... Mnoštvo opzužbi/sudska kalvarija...)* (iz priloga br. 1. a i 1. b). Pomenuta stilska figura se može zapaziti i u rečenicama Vojislava Šešelja: *Braćo i sestre, Srbija je danas u... ritama,... Srbiju su... unakazili... on rasturi saveznu državu. Ideologija srpskog nacionalizma samo je još jedan dograđeni kamen dobila, nesalomivu stenu...*

Vidi danas celi svet za golog Srbina. (iz priloga br. 2). Naime, Silvio Berlusconi pretjeruje sa pozitivnom učtivošću, priznajući otvoreno dug svojim političkim pristalicama, dok Vojislav Šešelj ide linijom negativne učtivosti, samim tim što hiperboliše nezavidno stanje Srba i veliča ideologiju srpskog nacionalizma.

2.2.3.2 Ironija

Govornik može biti neučtiv a da pritom izgleda učtivo (Leech 1983: 142, cit. u Bakšić, 2012: 153). Ali istovremeno *ironija* ima tu pozitivnu funkciju da agresivnost govornika prikaže u društveno prihvatljivom svjetlu, naročito sa političkog aspekta. Ironija Silvija Berluskonija prepoznaje se u sljedećim rečenicama: *...Secondo loro, la democrazia il popolo c'è l'ha se c'è la Sinistra al governo... impiegati statali che... ora sono liberi; ma più che liberi: indipendenti, irresponsabili... "La sovranità appartiene alla Magistratura che la esercita come vuole, senza alcun controllo. "* (Po njihovom mišljenju, narod ima demokratiju samo ako je u vladi Ljevičarska partija... državni službenici koji...su sada slobodni i više nego slobodni, nezavisni i neodgovorni činovnici... „Suvjerenost potiče od sudstva koje je vrši kako želi bez ikakve kontrole.“) (iz priloga br. 1.a i 1.b). Drugi upoređivani političar je ironičniji: *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... Zoran Đinđić mora da podeli sudbinu sa svojim mafjašima, sa svojim Surčincima, sa svojim Bagzijem. Jer Zoran Đinđić je isto što i Bagzi. Kaže onaj nesrećni Dušan Mihajlović,... „Bagzi ima kriminalni dosije.“ Pa, ima Bagzi kriminalni dosije, ali Bagzijev kriminalni dosije nije veći od kriminalnog dosijea Zorana Đinđića, Nebojše Čovića i ostalih. A ko ima najkompletniji dosije? Ja imam najkompletniji dosije i tek sam deo tog dosijea objavio.* (iz priloga br. 2). Što se tiče Silvija Berluskonija, možemo konstatovati da ironija umanjuje njegovu agresivnost i ljutnju i samim tim njegovu kritiku čini manje neučtivom. Međutim, kod Vojislava Šešelja ironija nema tu pozitivnu funkciju, već u spoju sa agresivnošću daje agresivniju ironiju.

2.2.3.3 Metafora

U oba politička govora nosioci diskursa kad-kad jedan predmet, biće ili pojavu nazivaju imenom drugog, sa kojim, po njihovom mišljenju, imaju neku sličnost. Riječ je o skraćenom poređenju – *metafori*. Vojislav Šešelj u svom govoru se metaforički izražava u sljedećim rečenicama: *...da vas ne ostavljam pod tiranijom,... Ološ će morati na dno duboke i mutne reke... Ideologija srpskog nacionalizma samo je još jedan dograđeni kamen dobila, nesalomivu stenu.* (iz priloga br. 2). U navedenom citiranju može se primijetiti da je treća po redu rečenica, koju smo prethodno uzeli kao primjer za hiperbolu, ovdje shvaćena uz prisutne epitete i kao metafora, jer navedena rečenica uistinu ima

prenosno značenje. S druge strane, Silvio Berlusconi u svom govoru, u odnosu na govor Vojislava Šešelja, manje pribjegava metaforičkom izražavanju. Isto kao kod Vojislava Šešelja, sa pragmatičkog stanovišta, kao metafora se može shvatiti i sintagma iz govora Silvija Berluskonija koja je prethodno označena kao hiperbola: *un calvario di accuse (sudska kalvarija/mnoštvo optužbi)*, gdje imenica *accusa* zapravo znači tužba, optužba, a samim tim što nju izriče sud, ovdje je zbog prilagodljivosti našoj pragmatiki prevedena kao pridjev u značenju *sudska*; mada kao što vidimo, ista sintagma u finalnom prevodu (prilog br 1.b) nema metaforičko značenje, već je prevedena kao *mnoštvo optužbi*.⁷ Iz istog razloga smo sintagmu *i suoi aderenti* preveli kao *njegovi pioniri*, iako se imenica *aderente* u rječniku prevodi kao član, učesnik, pristalica. Takođe, u ovom govoru je prisutna nekada ratnička, a u novije doba dobro poznata sportska metafora, odnosno metaforički frazem koji se upotrebljava i u političkom diskursu za situaciju ukoliko je neko odlučio da se bavi politikom kao javnom djelatnošću, a to je *scendere in campo*, što doslovno znači *izaći na megdan*. Navedena sportska metafora toliko se uvriježila u politici od 1994. godine, kada ju je prvi put izgovorio Silvio Berlusconi, da je od tada postala njegov „zaštitni znak“. Naime, Silvio Berlusconi kaže: *Quando nel '94 Silvio Berlusconi scese in campo...*, što je iako doslovno znači: *Kada je '94 Silvio Berlusconi izašao na megdan...*, ipak prevedeno bez te metaforičke vrijednosti: *Kada je '94 god. Silvio Berlusconi došao na vlast...* (prilozi br. 1.a i 1.b).

2.2.3.4 Upotreba retoričkog pitanja

Govornik može postavljati pitanja na koje nema odgovora ili ga on ne očekuje (Katnić-Bakaršić 2001: 318, cit. u Bakšić, 2012: 156). Riječ je o *upotrebi retoričkog pitanja*. Naime, upoređivani političari upotrebljavaju po jedno retoričko pitanje. Silvio Berlusconi retorički pita – *E allora, che senso ha una sentenza che mi attacca come azionista di un impresa quotata in borsa? (I onda, kakvog smisla ima presuda donesena prema optužnici koja me tereti kao akcionara jedne kompanije kotirane na berzi?)*, i pojašnjava - *Allora si dovrebbero attaccare tutti gli azionisti per le dichiarazioni delle imprese (Onda bi trebalo optužiti sve akcionare za objave preduzeća.)*. Vojislav Šešelj pita: *A ko ima najkompletniji dosije?*, na koje u svom „maniru“ ipak odgovara: *Ja imam najkompletniji dosije i tek sam deo tog dosijea objavio*. (iz priloga br. 2). Upravo zbog datog odgovora, diskutabilno je u kolikoj mjeri se pomenuto pitanje Vojislava Šešelja može smatrati retoričkim, jer bi u tom smislu trebalo da glasi: *Zar ja nemam najkompletniji dosije i zar nisam deo tog dosijea objavio?*

Bilo da je u pitanju hiperbola, ironija, metafora ili pak upotreba (ne) retoričkog pitanja, možemo konstatovati da su navedene pojave više zastupljene u govoru Vojislava Šešelja, jer to je način njegovog opštenja i možemo reći naglašeni dio kulture kojoj pripada.

⁷ „vidljivi prevodilac“

3. Zaključak

Upotreba različitih govornih činova ostvaruje drugačiji uticaj na učtivost jezika, posebno u odnosu na *pozitivan* i *negativan obraz*. Najznačajnija teorija učtivosti je ona Penelope Braun i Stivena Levinsona, čiji je centralni koncept *obraz*, koji je po njihovom mišljenju prisutan u svim kulturama. U tom smislu, bilo je riječi o strategijama koje mogu biti upućene *pozitivnom* ili *negativnom obrazu*, kao i o strategijama koje se mogu odnositi i na jedan i na drugi *obraz*. Riječ je o strategijama pozitivne (poglavlje br. 2.2.1) i negativne učtivosti (poglavlje br. 3.2.2), kao i o nekonvencionalizovanoj indirektnosti (poglavlje br. 2.2.3), kao skupu raznovrsnih strategija.

Kontrastiranjem političkog govora Silvija Berlusconija i Vojislava Šešelja došli smo do zaključka da oba nosioca diskursa u suštini različito pribjegavaju pomenutim strategijama učtivosti, u skladu sa njihovom individuom i društveno-kulturnim normama po kojima djeluju; prvi iz „romantične Italije“, a drugi sa „srpske epske pozornice“. U svom obraćanju recipijentima Vojislav Šešelj u odnosu na Silvija Berlusconija poziva „braću i sestre“ na agresivnije djelovanje (poglavlje br. 2.2.1.1). On se više žargonski izražava (poglavlje br. 2.2.1.2). Iskazujući simboličko slaganje sa neistomišljenicima, Šešelj je naglašeno disensan (poglavlje br. 2.2.1.3). On u obraćanju recipijentima ne pribjegava nikakvim ogradama (poglavlje br. 2.2.1.4). Prilikom iskazivanja obećanja recipijentima Berlusconi djeluje skoro jednako učtivo u očima oba recipijenta – političkih pristalica i protivnika, dok Šešelj pozitivno djeluje samo u očima političkih pristalica, a učtivo ni kod jednih ni kod drugih (poglavlje br. 2.2.1.5). U obraćanju recipijentima Šešelj više pribjegava indirektnoj zamjenici *Mi* (poglavlje br. 2.2.1.6). On, za razliku od Berlusconija, ne pribjegava upotrebi pasiva (poglavlje br. 3.2.2.1), kao ni upotrebi opštih, neodređenih i odričnih zamjenica (poglavlje br. 2.2.2.2). Berlusconi upotrebom nominalizacije nastoji da očuva svoj *pozitivan obraz*, kao i da ukaže poštovanje svojim pristalicama kroz nenarušavanje njihovog *negativnog obraza*, dok Šešelj njenom upotrebom ipak pomalo nastoji da prijeti (poglavlje br. 2.2.2.3). Berlusconi otvoreno ali i pretjerano iskazuje dug i zahvalnost prema političkim pristalicama, dok Šešelj iskazuje krivicu kao dug, opet s agresivnim namjerama (poglavlje br. 2.2.2.4). Međutim, s druge strane, stilske figure kao što su hiperbola, ironija, metafora i upotreba (ne)retoričkog pitanja više su zastupljene u političkom govoru Vojislava Šešelja (poglavlja br. 2.2.3), jer to je, kao što je rečeno, način njegovog opštenja i naglašeni dio kulture kojoj pripada; dok kod Berlusconija iako postoje ili ne postoje, su „vidljivim prevođenjem“⁸ često ili izgubljene ili dobijene.

Razmatranje strategija učtivosti u italijanskom i srpskom jeziku naglašava značajnu ulogu kroskulturalne pragmatike u učenju stranih jezika. Shodno tome,

⁸ Termin „vidljivi prevodilac“ je preuzet iz knjige *Između diskursa moći i moći diskursa*, čiji je autor Marina Katnić Bakaršić.

kulturno-pragmatičku kompetenciju ne treba svatiti kao „usputni“ dodatak lingvističke kompetencije već kao njen temeljni dio.

Značaj ovog rada mogao bi biti i izvan granica italijanskog i crnogorskog, srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika, tim prije što za današnji svijet, koji je manje-više karakterističan po nerazumijevanju i strahu od različitog, ističe važnost učtivosti i poštovanja ličnosti recipijenta kao nosioca određene kulture.

Literatura:

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*, William Morrow and Company, New York.
- Bakšić, S. (2012). *Strategije učtivosti u turskom jeziku*, Filozofski fakultet u Sarajevu, Sarajevo.
- Brown, P., & Stephen C.,L. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Erndl, R. (1998). *Höflichkeit im Deutschen: Konzeption zur Integration einer zentralen Gesprächskompetenz im Deutsch als Fremdsprache- Unterricht*, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg.
- Fukushima, S. (2003). *Requests and Culture: Politeness in British English and Japanese*, Peter Lang Publishing, Berlin.
- Green, M. (2007). *Speech Acts* na *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ur. Edward N. Zalta, <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>.
- Gu, Y. (1990). *Politeness phenomena in modern Chinese*, Journal of Pragmatics 14, 237-257.
- Kasper, G. (1990). *Linguistic politeness*, Journal of Pragmatics 14, 193-218.
- Katnić- Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*, Ljiljan, Sarajevo.
- Katnić- Bakaršić, M. (2003). *Stilistika dramskog diskursa*, Vrijeme, Zenica.
- Katnić- Bakaršić, M. (2012). *Između diskursa moći i moći diskursa*, Zoro, Zagreb.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lakoff, R. (1990). *Talking Power*, Basic Books, New York.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*, Longman Group Limited, London.
- 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>.
- Watts, R. (2003). *Politeness*, Cambridge University Press, New York.
- Watts, R, Ide, S. & Ehlich K. (2005). *Politeness in Language: Studies in its History, Theory, and Practice*, Mouton de Gruyter, New York.

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 buttarmi 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 ideologizzata 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 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.

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 Berlusconi 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 vreloj 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 „Medijaseta“, 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 Berluskonija, partije Naroda slobode, stranke Naprijed Italija, prepreka režimu, jedini štit 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 demokraciju 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 oprostaj 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)

Braće 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.

Braće 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 braće 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 braće 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 BASED ON USAGE OF POLITENESS STRATEGIES IN POLITICAL DISCOURSE

Abstract:

The work presents cultural-pragmatic comparison of Italian and Serbian language based on usage of politeness strategies in political discourse. Language material taken from political speech of Silvio Berlusconi and Vojislav Seselj is herein analysed according to Penelope Braun and Steven Levinson model. The basic term herein is the term “face“ which represents the personal image that each member of a society wants to maintain. Thus “face“, as outward part of a personality, consists of two aspects: “positive face“ which represents an individual’s wish to be treated by others, that is, friends, relatives, assistants, i.e. communication associates, with familiarity and intimacy, and “negative face“ which represents an individual’s wish to be honoured and respected by others by recognizing his/her authority. The main postulate is the fact that a person is a cultural and primarily a social being. Therefore, this work is based on the assumption that both politicians, Silvio Berlusconi and Vojislav Seselj, can be considered representatives of both political and general Italian and Serbian discourse from the aspect of cross-cultural pragmatics which is reflected in realisation of speech acts through usage of politeness strategies as a way of noticing differences among cultures. By analysing political speech of Silvio Berlusconi and Vojislav Seselj we can make a conclusion that both discourse representatives herein use different politeness strategies in realization of speech acts in accordance with their personality, social-cultural standards which they follow, communication manners, value system – all those explicit and implicit forms of life formed through history that get into the foundations of their institutions and their worldview.

Key words: Silvio Berlusconi and Vojislav Seselj, positive and negative politeness; “positive and negative face“; producer – speaker, recipient – listener, interlocutor; political supporters and political opponents, cultural-pragmatic contrasting, interpretation

Vjera LEKIĆ¹

PSIHOLOŠKE ŠKOLE, PSIHOLOŠKE ORIJENTACIJE I PSIHOLOŠKI MODELI

Rezime:

U ovom radu govori se o psihološkim školama, psihološkim sistemima i psihološkim orijentacijama između kojih se u psihološkoj literaturi ne pravi razlika. Prikaz pojedinih psiholoških škola (sistema) i njihova analiza kao i njihove relacije ne samo da nam ih razjašnjavaju nego nam osvjetljavaju razvojni put psihologije kao nauke. Rad razmatra i vrste modela, funkcije modela kao i kriterijume dobrog modela.

Cljučne riječi: psihološke škole, psihološki sistemi, psihološke orijentacije, modeli.

UVODNE NAPOMENE ZA PSIHOLOŠKE ŠKOLE

Između termina: psihološke škole, psihološki sistemi i psihološke orijentacije u psihološkoj literaturi ne pravi se razlika.

Psihološka škola (sistem) obuhvata sve odgovarajuće dobro utvrđene teorije, činjenice i zakone koji su logički organizovani tako da dobijaju najpotpunije objašnjenje. Psihološka škola (sistem) treba da odredi definiciju predmeta psihologije. To može biti ponašanje organizma, svjesni život ili jedinstvo svjesnih pojava i ponašanja. U psihološkoj školi (sistemu) osnovni „postulati” (pretpostavke) treba da budu jasno određeni. Za strukturaliste „postulat” je mogućnost analize psihičkih pojava na sastavne elemente i sinteza cjeline iz otkrivenih elemenata. Za bihevioriste je to pretpostavka da se svako ponašanje može rasčlaniti na S – R jedinice i da se svako učenje može predstaviti stvaranjem S – R asocijacija. Za geštaltiste je osnovni „postulat” nastojanje da se psihološke pojave opisuju kao nerazdvojne cjeline ili geštalti, onako kako se javljaju u svijesti neposredno. U školi (sistemu) treba da bude određena vrsta činjenica kojima se nauka bavi, a one mogu biti subjektivne ili objektivne,

¹ Mr Vjera Lekić, psiholog OŠ “Radojica Perović” u Podgorici

kvalitativne ili kvantitativne, molarne ili molekularne. Činjenice određuju i koje će se metode koristiti.

Prema Baucalu, najobuhvatnije određenje pristupa je da je to: sistem najčešće implicitnih uvjerenja o najopštijim pitanjima u okviru neke naučne oblasti, pri čemu sistem uvjerenja ima sljedeće karakteristike:

1. On je zajednički za određenu grupu naučnika i počiva na njihovom međusobnom slaganju;

2. Ne može se u potpunosti opravdati pomoću argumenata, već je dati sistem uvjerenja u značajnoj mjeri zasnovan na uvjerenju da se radi o istini;

3. Na metodološkom planu usmjerava i organizuje cjelokupnu istraživačku djelatnost;

4. Na interpretativno-eksplanatornom planu, služi kao okvir za sistematizaciju i interpretaciju stečenih saznanja;

5. Predstavlja izvor kriterijuma evaluacije metoda i tehnike koje se koriste prilikom istraživanja.²

PRIKAZ POJEDINIH PSIHOLOŠKIH ŠKOLA (SISTEMA)

Strukturalizam

Kad se psihologija kao nauka izdvojila od filozofije (početkom XIX vijeka), bila je nauka o svijesti i njenim pojavama i procesima.

Za odvajanje psihologije značajnu ulogu odigrao je Vunt svojim radom „Principi fiziološke psihologije”, izdatim 1873/4. godine, koji se smatra nezvaničnim datumom rođenja psihologije kao samostalne nauke. U tome radu Vunt predlaže „novu psihologiju” nasuprot staroj koja je nastala u okviru filozofije. Nova psihologija mora biti zasnovana na eksperimentu, jer samoposmatranje bez eksperimentalne provjere ne daje pouzdane rezultate.

Vunt je imao veliki broj pristalica iz cijelog svijeta, ali mu je najodaniji bio Tičener (porijeklom englez). Tičener je u potpunosti prihvatio Vuntov naučni program i prenio ga u Ameriku. Vunt i Tičener (kao i mnogi psiholozi prije njih i njihovi savremenici) koristili su model mišljenja iz drugih nauka (fizika i hemija). Oni su pokušali da u složenim psihičkim pojavama i procesima otkriju najprostije, posljednje elemente i zakone na osnovu kojih se od njih formiraju složeni psihički doživljaji i procesi. Taj način mišljenja naziva se „mentalna hemija”. Pojam „mentalna hemija” je program traganja za elementima od kojih su sastavljene složene pojave. To je bio program Vuntove i Tičenerove strukturalne psihologije. Prema Tičeneru su i strukturalne i funkcionalne nauke bitne, ali prvenstvo pripada strukturalnim, jer dok se ne otkrije struktura pojava ne možemo proučavati njihove funkcije. Tičener je smatrao da psiholog –

² Baucal A., Naučni pristupi: definicija, struktura, funkcija i razvoj, (1997). Beograd, str. 137.

strukturalista otkriva što postoji u svijesti, a ne čemu to služi i da interesovanje za funkciju ne predstavlja čistu nauku. Pitanja koja se postavljaju u nauci: „Što?“, „Kako?“, „Zašto?“ u Tičenerovoj psihologiji znače: „Što su elementi?“, „Kako se elementi kombinuju?“ i na pitanje: „Zašto?“ – on ukazuje na nervne strukture i nervne procese. Tičener razlikuje tri vrste elemenata: osjećaje, predstave i osjećanja. Njegovi elementi nijesu statičke jedinice, već procesi. Smatra da je pažnja ono što se samoposmatranjem može otkriti. On se isključivo interesovao za sadržaje misaone aktivnosti, a mišljenje je sveo na niz brzih i nejasnih predstava i kinestetičkih senzacija iz govornih organa. Tičenerova psihologija bila je najuspješnija u rješavanju pitanja u vezi čula i u oblasti čulnog saznanja dostigla je rezultate koji su veoma značajni za današnju psihologiju. Interesovao se za čistu nauku, jer naučnik treba da je nepristrasan i nezainteresovan (ne interesuje ga efekat svjesnih procesa, već njihova struktura). On se interesovao za opštu svijest odraslog i normalnog čovjeka, a ne za dječju i životinjsku psihologiju i psihopatologiju.

Ovoj školi suprotstavili su se najprije funkcionalisti, zatim skoro u isto vrijeme bihejvioristi (zbog predmeta ispitivanja i upotrebe introspekcije) i geštaltisti (zbog atomizma, elementarizma i asocijacionizma). Dinamički pravci u psihologiji, pravci koji stavljaju naglasak na važnost motivacionih faktora u ljudskom ponašanju (Mek Dugal, Vudvort, različite varijante psihoanalize), ukazali su na njen veliki nedostatak, na pretjerani intelektualizam kao i zanemarivanje pokretačkih snaga čovjeka.

Predstavnici dinamičkih pravaca koji naglašavaju važnost pokretačkih snaga čovjeka, ukazuju na veliki nedostatak strukturalne psihologije na zanemarivanju važnosti motivacionih faktora u ljudskom ponašanju i na prenaplašenom intelektualizmu.

Predmet strukturalne psihologije je sadržaj svijesti. Postulati, svjesni doživljaji raščlanjuju se na sastavne elemente, a ovi se sintetizuju u psihološke cjeline. Činjenice su subjektivne, kvalitativne. Metod je introspekcija. Odnos duha i tijela, “paralelizam” moždanih i svjesnih procesa.

Asocijacionizam

Osnovna karakteristika je asocijacija prostih, analizom izolovanih elemenata. Klasični asocijacionizam karakteriše se kao i već opisani strukturalizam:

Predmet: pojave svijesti.

Metod: introspekcija.

Moderni asocijacionizam osnovao je Torndajk, koji smatra da se asocijativno učenje odvija u skladu sa zakonima kao što su:

- zakon frekvencije ili učestalosti (najbolje učimo ono što ponavljamo više puta);
- zakon nedavnosti (najbolje zapamtimo ono što se nedavno desilo);

- zakon efekta (najbolje naučimo ono što se za nas pokazalo korisno).

Pavlov je definisao refleks kao reakciju organizma na spoljašnji svijet.

On smatra da postoje:

- urođeni ili bezuslovni refleksi (postoje od rođenja ili se javljaju kasnije bez obzira na životno iskustvo);

- uslovni ili stečeni refleksi (nastaju na osnovu bezuslovnih i kao rezultat životnog iskustva).

Uslovni refleks je fiziološka osnova asocijacije, a asocijacija je elementarna jedinica učenja. Stvaranje novih uslovnih refleksa je učenje, sticanje novih asocijacija (načina reagovanja na uticaje iz okoline).

Funkcionalizam

Začetnici funkcionalizma su filozof Džon Džui i psiholog Džerns Ejndžel. Džui smatra da je u reakciji angažovan cio organizam. Njegovo antielementarističko shvatanje je bilo usmjereno protiv asocijacionističke introspektivne psihologije i protiv elementarističkih biheviorističkih shvatanja.

Ejndžel je suprotstavio funkcionalističku psihologiju strukturalnoj. On smatra da se:

- strukturalizam interesuje za svjesne sadržaje, a funkcionalizam za funkcije tj. operacije;

- psihički procesi su sredstvo adaptacije (po njemu psihički procesi omogućavaju organizmu da se prilagodi sredini, po čemu je očigledan uticaj Darwinove teorije evolucije);

- funkcionalista teži da spoji svjesno i tjelesno.

Harvej Kar u svom djelu „Psihologija“ ističe da je mentalna aktivnost psihofizička. „Mentalno“ znači jedinstven proces – fizički i psihički. Funkcionalista, svjesne procese posmatra u vezi sa adaptivnim ponašanjem. Današnji funkcionalizam usmjeren je na otkrivanje funkcionalnih veza između varijabli. Hilgard smatra da funkcionalistu interesuju raznovrsne povezanosti, što od čega zavisi, pri čemu se odaljava od ranijeg naglašavanja adaptivnosti i efekta (svrhe kojoj se služi). Funkcionalista je tolerantan, ali i kritičan.

Moderni funkcionalizam se karakteriše:

Predmet: svjesne pojave i ponašanje.

Činjenice: sve korisne i pouzdane činjenice su dobre bez obzira na prirodu.

Metode: sve pouzdane metode bilo subjektivne ili objektivne, objektivna ekstrospekcija ima prednost.

Odnos duha i tijela: interesantni su isključivo uži problemi, pa se izbjegavaju opšti.

Psihoanalitička teorija

Klasična introspektivna psihologija najviše je bila uzdrmana otkrićem nesvjesnih psihičkih procesa i nesvjesnih mehanizama odbrane kao i važnosti

motivacije i konflikta motiva za psihički razvoj čovjeka. Predmet proučavanja psihoanalize kao nauke je razvoj seksualnih pulzija.³

Frojd je duševni život uporedio sa santom leda, čiji manji dio koji izranja iznad vode predstavlja oblast svijesti, dok mnogo veća masa koja se nalazi ispod površine vode predstavlja oblast nesvjesnog. U oblast nesvjesnog nalaze se nagoni, potisnute ideje, strasti kao i pokretačke snage ljudskih postupaka. Nesvjesno vrši kontrolu nad svjesnim postupcima i mislima.

Sklop ličnosti

Ličnost po Frojdu čine tri sistema: Id, Ego i Super ego. Ponašanje je uvijek proizvod sadejstva ova tri sistema i rijetko jedan sistem djeluje isključujući druga dva.

Id je izvorni sistem iz kojeg se postepeno razvijaju druga dva, on je izvor duševne energije. Sačinjavaju ga instikti, a instikti predstavljaju jedinu energiju aktivnosti čovjeka. U tom najdubljem nagonskom i naslijeđenom dijelu ličnosti leži snaga svih aktivnosti čovjeka. Nastojeći da zadovolji instikte ida, organizam se sukobljava sa realnošću spoljašnjeg svijeta.

Kao rezultat toga izrasta Ego čija je funkcija svjesna kontrola i preusmjeravanje impulsa ida na takav način da se zadovoljenja mogu obezbijediti u specifičnoj sredini samog organizma. Prema tome ego je izvor saznavnih procesa.

Treći sistem predstavlja Super ego. Super ego predstavlja sistem sila koje sputavaju i kočice osnovne impulse za koje društvo smatra da su opasni i štetni. Glavna funkcija ovog dijela ličnosti je da zadržava i sprečava zadovoljenje zahtjeva koje postavlja id, a koje društvo ne odobrava.

Dinamika ličnosti

Frojd ističe da su pokretačke snage djelovanja čovjeka urođeni instikti, oni ne samo da gone organizam na ponašanje već određuju i pravac ponašanja. Instikt ima četiri odlike: izvor, cilj, objekat i pokretačku silu. Izvor je tjelesno stanje ili potreba. Cilj je uklanjanje tjelesnog razdraženja. Aktivnost koja posreduje između javljanja želje i njenog zadovoljenja podvodi se pod pojam objekta. Pokretačka sila instikta je njegova snaga koja je određena jačinom potrebe. Cilj instikta je regresivan jer vraća osobu u pređašnje stanje, tj. stanje koje je postojalo prije pojave instikta. Prema Frojdu, izvor i cilj instikta su postojani tokom cijelog života, dok se načini zadovoljenja potreba mogu znatno mijenjati. Pomjeranje energije sa jednog objekta na drugi je najvažnija odlika dinamike ličnosti. Frojdova teorija motivacije zasnovana je na pretpostavci da su instikti jedini izvor energije ljudskog ponašanja. Frojd govori o instiktima života – eros i instiktima smrti – tanatos. Instikti života služe instiktivnom održavanju i razmnožavanju vrste. Oblik energije pomoću koga djeluju instikti života nazvan je libido. Instikt života kome je Frojd poklonio najveću pažnju je seksualni instikt i ne postoji samo jedan seksualni instikt već mnogo njih.

³ Čeranić S., Normalni razvoj ličnosti i patološka uplitanja, Istočno Sarajevo, 2005, str. 185.

To znači da postoji izvjestan broj odvojenih tjelesnih potreba koje dovode do porasta erotskih želja. Svaka od ovih želja ima izvor u različitim regionima tijela. Po Frojdu za razumijevanje ponašanja čovjeka najvažnije je upoznati seksualni instinkt i načine njegovog zadovoljenja.

Razvoj ličnosti

Za formiranje ličnosti odlučujuće je rano djetinjstvo- period do 5. godine života.

Prvi stadijum – oralni – usta su glavni izvor zadovoljstva.

Poslije oralnog slijedi – analni stadijum kroz koji dijete prolazi u toku druge godine života.

Poslije toga je – falusni stadijum – manipulisanje seksualnim organima predstavlja izvor zadovoljstva.

Ova tri stadijuma Frojd naziva pregenitalnim stadijumima. Naročiti značaj za razvoj ima treći pregenitalni stadijum – falusni stadij. U tom stadiju javlja se takozvani Edipov kompleks. Frojd ističe da je ličnost u velikom stepenu određena upravo po tome kako je prevladala taj stadij – kako je pojedinac reagovao na Edipov kompleks.

Posljednji stadij je – genitalni. Svi ovi navedeni stadiji određuju ponašanje i osnova su određenih osobina ličnosti.

Kritički osvrt

Kritike upućene Frojdu odnose se na njegovo pripisivanje rušilačkih želja malom djetetu, pripisivanje perverznih nagona svim ljudskim bićima i objašnjavanju ljudskog ponašanja seksualnom motivacijom. Njegov glavni doprinos je u isticanju važnosti nesvjesnih činilaca u određivanju našeg svakodnevnog ponašanja.

Biheviorizam

Psihološka praksa probila je preuske okvire klasične introspektivne teorije. Mek Dugal je prvi uveo termin „behavior” u svojoj „Socijalnoj psihologiji” i kaže da je psihologija ponašanje.

Votson je namjeravao da pobije staru psihologiju i da postavi temelj objektivne biheviorističke psihologije. Smatrao je da psihologija kao nauka treba da se zasniva na objektivnom posmatranju postojećih pojava (kao i druge nauke).

Znači, predmet psihologije može biti ponašanje, jer se samo ono može objektivno posmatrati.

Votson je revoluciju temeljio na naučnosti psihologije i imao je protiv:

- izučavanja pojava svijesti, jer su one privatne i samim tim nedostupne izučavanju nauke koja se bavi javnim pojavama (ovaj kriterijum naučne objektivnosti temelj je biheviorističke metodologije);

- introspekcija nije naučna metoda jer ne daje objektivne podatke.

Prema bihevioristima, predmet izučavanja psihologije je ponašanje svih živih organizama. Metode su isključivo objektivne. To su eksperimentalna posmatranja ponašanja (registrovanja reakcija različitim aparatima, metoda testova, Pavlovljeva metoda uslovnih refleksa). Osnovni bihevioristički pojmovi su draž i reakcija (S – R), jer se zasnivaju na posmatranju ponašanja. Po njemu je uslovna reakcija osnovna jedinica ponašanja iz koje se razvijaju drugi složeniji oblici ponašanja. Cilj je utvrđivanje uzročno-posljedične veze između ponašanja i spoljašnjih uslova. Krajnji cilj je da se na osnovu poznavanja zakona ponašanja, predviđa buduće ponašanje, pa čak i da se kontroliše. Kao što se iz ovoga može zaključiti, Votson je obećavao i praktičnu korist od biheviorističke psihologije za razliku od Tičenerove „čiste nauke“, tako da je stekao veliki broj pristalica. I pored toga, revolucionarnu biheviorističku koncepciju psihologije, nijesu usvojili ni svi američki psiholozi, a još manje evropski, pri čemu je bitno to da su savremena bihevioristička učenja umjerenija, ne tako ekstremna.

Humanistička psihologija

Humanistička psihologija je reakcija na nedovoljnosti i ograničenja dviju vodećih psiholoških škola: psihoanalize i biheviorizma, a ne sasvim nova psihologija. Pristalice ove orijentacije pripadaju različitim psihološkim školama, ali ih povezuje vjera u realnost viših humanih potreba, motiva i kapaciteta. Oni vjeruju da se čovjek ne može svesti na svoju fiziologiju, jer ne reaguje mehanistički, niti je poprište seksualnih i agresivnih impulsa kako su tvrdili bihevioristi i psihoanalitičari. Psihoanaliza smatra da je svaki akt ponašanja određen jednim od dva izvora motivacije – eros i tanatos – ili njihovom kombinacijom. Biheviorizam – svaki akt ponašanja je određen specifičnom navikom.

Predstavnici humanističke psihologije ukazuju na to da je svaki akt ponašanja određen mnoštvom motiva, što znači da se mora uzeti u obzir cijela ličnost. Dok psihoanaliza i biheviorizam ukazuju na zavisnost ponašanja od činilaca koji su ostali u našoj dalekoj prošlosti tj. tumače čovjeka kao plod ranih fiksacija libida, ranih identifikacija ili novostečenih navika, humanistički psiholozi posvećuju pažnju proučavanju čovjekove usmjerenosti budućnosti. Čovjek je prema tome pogledu usmjeren budućnosti, on je daleko slobodniji od svijeta prošlosti. Predstavnici humanističke psihologije ističu svjesnu motivaciju, jedinstvo i osobenost ličnosti kao i mogućnost učenja motivacije tokom razvoja. Principi humanističke psihologije izvedeni su iz radova: Froma, Rodžersa, Olporta i Maslova.

Geštalt psihologija

Verthajmer, u djelu „Produktivno mišljenje“ izlaže novi prilaz mišljenju suprotstavljajući se asocijacionističkom (strukturalističkom) pristupu. Ono što je suštinsko za rješavanje problema je razumijevanje unutrašnjih

strukturalnih veza i odnosa između nepoznatog i problemske situacije u cjelini. Uvidjeti funkcionalne i strukturalne uloge djelova u okviru problema kao strukturalne cjeline. Ovdje su zastupljene operacije: grupisanja, regroupisanja, usredsređenja, reorganizacije itd., putem kojih se otkrivaju sve unutrašnje strukturalno-funkcionalne veze između nepoznatog, traženog u problemu i date problemske situacije u cjelini. Pomenute operacije dovode do racionalne promjene problemske situacije, otkrivaju relacije i dovode do odgovarajućeg rješavanja problema.

Predmet: pojave svijesti i ponašanje.

Postulati: neispravno je vršiti analizu svijesti ili ponašanja na sastavne elemente i iz njih asocijacijom konstruisati cjeline. Geštalti ili cjeline su primarno dati i ne mogu se analizirati (rasčlaniti) na sumu elemenata.

Činjenice: objektivne i subjektivne, kvalitativne i kvantitativne.

Metode: fenomenološka koja zahtijeva opis neposrednog doživljaja bez analize na sastavne elemente. Pristupačna je velikom broju posmatrača bez velikog treninga.

Odnos duha i tijela: orijentišu se na fiziološku psihologiju, pa je materijalistička orijentacija prirodna. Osnovni princip geštaltista je hipoteza izomorfizma, prema kojoj u svjesnim doživljajima i moždanim procesima su isti izomorfni oblici. Npr: opis pojave naknadnog efekta figure (ako je linija u opažanju iskrivljena, onda je i odgovarajući moždani proces izomorfan tj. iskrivljen).

PSIHOLOŠKI MODELI

Termin „model“ ima mnogo značenja, ali sva značenja možemo podijeliti u dvije grupe:

I grupa značenja je da je model neki uzor koji se imitira (slikarski, modni itd.).

II grupa značenja je da je model predmet koji imitira (model: zemlje, aviona, čovjekovog tijela itd.).

Prema Juri Bronfenbrenneru, u namjeri da razumijemo ljudski razvoj moramo uvažavati cio ekološki model (sistem) u kom se odrastanje zbiva. Ekološki model uključuje prošireni dio teorije i istraživanja zainteresovanih za proces i uslove kretanja ljudskog razvoja u aktuelnom okruženju.

Prema Čapanisu, model u psihologiji je predmet koji imitira neki uzor. Moguće je govoriti o modelu kao uzoru koji se imitira (model polja – geštaltisti, konstantnosti energije – psihoanalitičari itd.).

Kako god da predstavimo model, on uvijek predstavlja analogiju tj. postoji identitet između modela i modeliranog objekta. Odnos modela i objekta je sličnost forme ili strukture (strukturalna analogija ili izomorfizam). Odnos između elemenata modela i modeliranog objekta su isti, što omogućava tačna znanja o modeliranom objektu pomoću modela.

Model se koristi na sljedeći način:

1. moramo poznavati i original i model;
2. treba prepoznati zajedničke osobine ili funkcije originala i modela;
3. model se ispituje umjesto originala (ako imaju neke zajedničke osobine, onda postoji pretpostavka da su i neke druge osobine zajedničke), nalaze se nove osobine modela za koje se pretpostavlja da važe i za original.

Loše strane upotrebe modela i riječi „model“ su u tome što je to postalo pomodarstvo u psihologiji. Tako se modelom naziva veliki broj hipoteza, teorija (Frojdoва teorija po kojoj se mentalni aparat sastoji iz ida, ega i super ega, naziva se „Frojdoв model“).

Ipak najveći nedostatak je težnja da se modeli smatraju „slikom“ originala. Na primjer računar postiže iste rezultate kao da je mozak („kao da“ je neophodno u preciznom objašnjavanju).

Vrste i funkcija modela

Različite vrste modela mogu da imaju iste funkcije, ali neke njihove funkcije su najizraženije u određenim grupama modela.

Prva grupa modela

Model je uzor iz neke druge nauke koji se „imitira“ u psihologiji (teorija, zakon) kao što su: elementarizam i atomizam.

Cilj psihologiji je nekada bio da složene pojave rastavi na jednostavne elemente, npr: složeni ukusi (slatko, slano, gorko, kisjelo), opažaji preko kože (dodir, pritisak, toplo, hladno, bol). Ovaj uzor je psihologija našla u hemiji.

Asocijacionizam, princip kombinacije prostih elemenata u složene cjeline je asocijacija.

Hemizam, Mil i Vunt „mehanizam“ zamjenjuju „hemizmom“ jer je asocijacija prostih elemenata u cjeline pokazala nedostatak. Oni su konstatovali da psihološke pojave sadrže nešto novo što ne postoji u sastavnim djelovima (kao što dva atoma vodonika i jedan atom kiseonika daju vodu koja ima svojstva različita od svojstava elemenata).

Model polja je pojam koji je preuzet iz fizike. Po geštalt psihologiji, psihološki procesi nijesu izolovani, podijeljeni, mozaični i nezavisni jedni od drugih, najbolje se predstavljaju pomoću pojma polja.

U psihologiji je bitno značenje pojma polja da procesi koji se odigravaju na jednom mjestu polja budu u vezi i zavisni od procesa na drugim mjestima. Nezavisnih procesa nema jer dio utiče na cjelinu i cjelina mijenja djelove.

Geštaltisti model polja primjenjuju na sve oblasti psihologije. Funkcija tih modela u psihologiji je funkcija teorije, on je teorija, a bitne osobine teorije su preuzete iz druge nauke i u tome je „analogija“ koja omogućava naziv „model“.

Kao i svaka druga teorija, model ove vrste teži da bude „istinit“ i daje tačnu „sliku“ psihološke realnosti.

Druga grupa modela

Model predstavlja **vještački ili prirodni predmet** koji imitira neki original (koji može biti živo biće ili psihičke funkcije) sa kojim ima identična svojstva ili funkcije.

Vještački modeli su na primjer: elektronski mozak (vrši operacije, rješava probleme), perceptron (imitira funkcije vizuelnog sistema) i drugo. Oni su modeli jedino ako preko njih saznajemo neke informacije o originalu tj. modeliranom objektu koji imitiraju.

Prirodni modeli su predmeti kao što je kultura tkiva (grupa živih ćelija koja se održava u životu i ispituje pod kontrolisanim uslovima). Takav model je upotrijebio Berns kad je izolovao jedan dio mozga i izložio ga električnom draženju. Tada je Berns došao do sljedećih zaključaka:

- kratko električno draženje mozga izaziva aktivnost u trajanju više od 30 minuta, što potvrđuje otkriće do kojeg je došao Lorent de No (u mozgu postoje kružni perservativni nervni procesi);

- aktivnost mozga može se lako prekinuti novom električnom draži. To potvrđuje da su perservativni nervni procesi podložni inhibiciji (teorija konsolidacije – nervni procesi u mozgu traju neko vrijeme i dolazi do konsolidacije tragova, ali se ta perservacija može prekinuti nekim drugim nervnim procesom i nastupit će zaborav);

- ponavljanjem eksperimenta električna aktivnost mozga sve lakše se izaziva što potvrđuje postojanje učenja.

Prirodni modeli su i životinje na kojima se ispituje dejstvo nekog lijeka, prije njegove primjene na ljudima. Pri upotrebi modela treba se držati stava „**kao da**“ (npr. model mozga funkcioniše kao da je mozak).

Treća grupa modela

To su **formalni modeli** ili „**računari**“ koji nam omogućavaju da od polaznih stavova, poštujući pravila zaključivanja, stignemo do završnih stavova ili predviđanja empirijskih činjenica. Ti modeli imaju **funkciju zaključivanja**, tu spadaju: račun vjerovatnoće, matematičke discipline, teorija informacija, empirijski zakoni u jednoj oblasti psihologije mogu biti model zaključivanja u drugoj oblasti psihologije (Lačman). Prema Lačmanu, u primjeru modela uslovljavanja na oblast percepcije, percepciju smatramo kao da je uslovna reakcija. Zakoni uslovljavanja nam omogućavaju da predviđamo perceptivna ponašanja i eksperimentalno ih provjeravamo (zakoni uslovljavanja su nam sredstvo predviđanja i zaključivanja).

Razlika između **teorija i modela** (koju treba imati na umu) je u tome što teorija opisuje pojave (realno) onakve **kakve jesu**, a za modele važi stav „**kao da**“ (model uslovljavanja tretira percepciju kao da je uslovna reakcija).

Četvrta grupa modela

U ovu grupu spadaju **piktorijalni ili slikoviti** modeli koji se dijele na:

1. **kopije, minijature** originala (modeli: zemlje, tijela, nervnog sistema itd.);
2. **simbolični reprezentanti** originala.

Primjer ovih modela je Morganov model motivacionog ciklusa ili Levinovi prikazi frustracija i konflikata.

Morgan je krugom prikazao stalno ponavljanje motivacionih procesa, npr. pri trošenju energije u organizmu sa javlja potreba za hranom, nagon koji tjera organizam na instrumentalno ponašanje i zadovoljavanje potreba. Tada dolazi do smirivanja, ali se energija ponovo troši i motivacioni ciklus se ponavlja u krug.

Levin, služeći se simbolima: krug (psihološka sredina), kružić (osoba u psihološkoj sredini), strelica (smjer pokretačke sile), „+“ i „-“, (privlačni i odbojni ciljevi), vertikalna linija (prepreka do cilja). Levin je prikazao tri vrste konflikata: dvostruko privlačan, dvostruko odbojan i privlačno-odbojan. Karakteristike ovih modela su u tome da ne postoji spoljašnja sličnost sa originalom, a simboli su u funkciji očiglednog, pristupačnijeg prikazivanja realnih procesa.

Kriterijumi dobrog modela su: primjenjivost, obuhvatnost i preciznost predviđanja na osnovu modela.

Zaključak

Vidimo da model može da ima: **funkciju teorije, funkciju sredstva saznanja, funkciju sredstva zaključivanja i funkciju vizuelnog prikazivanja.** U svakoj od ovih funkcija model ima različito značenje i odnos sa originalom.

Model se upotrebljava:

- kada nemamo dovoljno znanja i u nedostatku odgovarajuće teorije,
- pristup problemu je nemoguć, tada se model istražuje umjesto originala.
- Između modela i originala postoje samo određene osobine ili funkcije koje su zajedničke.

Literatura:

- BAUCAL A. (1997). Naučni pristupi: definicija, struktura, funkcija i razvoj, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Beograd.
- BRONFENBRENER J. (2002). Ekološki model ljudskog razvoja, Filozofski fakultet, Beograd.
- KVAŠČEV R. (1978). Primjena teorija učenja na oblast nastave i vaspitanja, Beograd
- KOEN M. i NEIGEL E.(2001). Uvod u logiku i naučni metod, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

- OLPORT G. (1969). Sklop i razvoj ličnosti, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva, Beograd.
- RADONJIĆ S. (1988). Uvod u psihologiju, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva, Beograd.
- ĆERANIĆ S. (2005). Normalni razvoj ličnosti i patološka uplitanja, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo.
- HOL – LINDZI (1982). Teorija ličnosti, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva, Beograd
- FREUD S. (1979). Sabrana dela (1-8 tom), Matica Srpska, Novi Sad.

PSYCHOLOGICAL SCHOOLS, PSYCHOLOGICAL THEORIES AND PSYCHOLOGICAL MODELS

Abstract:

This paper deals with psychological schools, psychological systems and psychological theories among which there is no difference in psychological literature. Review of certain psychological schools (systems) and their analysis along with their relations are very important to enlighten the developmental path of psychology as a science. This paper attempts to present different models and their influence and also criteria for a good model.

Key words: psychological schools, psychological systems, psychological theories, models

NASTAVNO – VASPITNI RAD



Tamara HRIN¹
Mirjana SEGEDINAC²
Dušica MILENKOVIĆ³
Tanja SPASIĆ⁴

EFIKASNOST RJEŠAVANJA RAZLIČITIH TIPOVA ZADATAKA KOD UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA IZ NASTAVNE TEME „RASTVORI”

Rezime:

Ovaj rad zasnovan je na ispitivanju efikasnosti rješavanja različitih tipova zadataka kod učenika osnovnoškolskog uzrasta (uzorak od 112 učenika uzrasta 12-13 godina), u nastavnoj temi „Rastvori”. U istraživanje je uključeno pet tipova zadataka: zadaci alternativnog tipa (tačno/netačno), zadaci dopunjavanja, zadaci višestrukog izbora, zadaci povezivanja i esejski zadaci, pri čemu je test znanja organizovan u vidu dva subtesta, koji su sadržali po 10 zadataka (po dva zadatka iz svake kategorije). Analizom prikupljenih i statistički obrađenih podataka došli smo do zaključka da su učenici najuspješniji tokom rješavanja zadataka višestrukog izbora, dok su najmanje efikasni u rješavanju esejskih zadataka. Ove rezultate je potvrdila i korelaciona analiza, tokom koje nije ustanovljena značajna korelacija postignuća između različitih tipova zadataka, što navodi na zaključak da rješavanje različitih tipova zadataka prate različiti kognitivni procesi.

Ključne riječi: nastava hemije, evaluacija znanja, test kao mjerni instrument znanja, efikasnost rješavanja zadataka, različiti tipovi zadataka

¹ Ms Tamara Hrin, istraživač-pripravnik, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

² Dr Mirjana Segedinac, redovni profesor, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

³ Ms Dušica Milenković, asistent, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

⁴ Tanja Spasić, student master studija na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu

• Ovaj rad je predstavljen u okviru projekta broj 47003 koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Evaluacija znanja u nastavi hemije

Evaluacija učeničkog znanja, kao veoma važna faza nastavnog procesa hemije (Danili and Reid, 2005), pojavljuje se u obrazovnom sistemu sa samom pojavom učenja i nastave (Lalović, 2009). Tokom različitih vremenskih perioda, evaluaciju znanja su pratili različiti vrijednosni sistemi, kao i različiti vidovi provjere (Lalović, 2009).

Sagledavajući evaluaciju učeničkog znanja u tradicionalnoj nastavi, Goubeaud (2010) ističe da ovaj oblik nastave uključuje kontrolu učeničkog znanja tek nakon obrađene veće nastavne teme ili cjeline. Sa druge strane, češća implementacija evaluacije znanja pružila bi jasnije informacije nastavniku o tome kako učenici uče, koliko su napredovali, kao i da sagleda nivo stečenih znanja, vještina i sposobnosti učenika. Pored toga, nastavnik može sagledati efekte svog delovanja na učenike i time uvidjeti i popraviti eventualne propuste u svom nastavnom radu. Sa učeničke tačke gledišta, evaluacija znanja treba da bude u funkciji razvijanja svijesti o vlastitom znanju i stečenim kompetencijama, kao i da omogući učeniku da analizira svoje učenje (Matijević, 2006).

Evaluacija učeničkog znanja u hemiji može se realizovati na više načina (kao usmena, pisana i praktična provjera znanja), pri čemu u literaturi postoje empirijski podaci o tome da način provjere, ali i tip alata za procjenu učeničkog znanja itekako utiče na postignuće učenika (Danili and Reid, 2005). Pored toga, Race (2009) naglašava da sa ciljem obezbjeđivanja što objektivnije evaluacije učeničkog znanja, alati za evaluaciju treba da budu raznoliki, odnosno da prate različite forme.

Test kao instrument za evaluaciju učeničkog znanja

U literaturi postoji više definicija testa. Mužić (1999) definiše test kao standardizovani postupak kojim se izaziva određena aktivnost čije se posljedice mjere i vrednuju upoređivanjem individualnih rezultata ispitanika u jednakoj situaciji. Da bi samo mjerenje i vrednovanje bilo objektivno, instrument mjerenja mora posjedovati zadovoljavajuće metrijske karakteristike, kao što su validnost, relijabilnost i diskriminativnost (Kuzmanović i Pavlović Babić, 2011; Mišćević-Kadijević, 2009), dok se na osnovu svoje primjene testovi dijele na tri osnovne kategorije: testovi ličnosti, testovi sposobnosti i testovi znanja (Mužić, 1999).

Razmatrajući kategoriju testova znanja, pored standardizovanih (normativnih) testova koje pripremaju odgovarajuće akreditovane institucije sa ciljem kontrole nivoa usvojenosti znanja na različitim stupnjevima i nivoima obrazovanja, u nastavnoj praksi se primjenjuju i nestandardizovani testovi koje

priprema nastavnik (<http://www.ceo.edu.rs>). Nestandardizovani testovi znanja predstavljaju niz zadataka objektivnog tipa, koji su formulisani na takav način da imaju jasna rješenja, na čije vrednovanje ne može uticati ničija subjektivna procjena (Lalović, 2009). Pored toga, instrukcije uz svaki zadatak moraju biti jasno i razumljivo formulisane, a sami zadaci moraju odgovarati različitim tipovima koji po svojim zahtjevima prate različite nivoe učeničkih kognitivnih procesa (Lalović, 2009). Zadaci mogu da budu otvorenog tipa (npr. esejski zadaci i zadaci kratkih odgovora) i zatvorenog tipa (npr. zadaci višestrukog izbora, zadaci alternativnog tipa, zadaci sređivanja i upoređivanja) (Danili and Reid, 2005; Mužić, 1999).

Kao glavnu prednost primjene zadataka otvorenog tipa, Henriques, Colburn i Ritz (2006) navode njihovu efikasnost u mjerenju učeničkih viših kognitivnih procesa (npr. sposobnost analize i sinteze), pri čemu je ovaj tip zadataka okarakterisan kao kompleksan i zahtjevan za rješavanje. Pored toga, ova grupa autora (Henriques, Colburn and Ritz, 2006) ističe činjenicu da nastavnici ulažu puno manje vremena tokom pripreme ovog tipa zadataka, nego za pripremu zadataka zatvorenog tipa. Sa druge strane, Goubeaud (2010) naglašava i dodatne prednosti primjene zadataka otvorenog tipa: omogućavaju nastavnicima da sagledaju učeničku sposobnost primjene naučnog jezika, kao i sposobnost interpretacije naučnih koncepata. Nedostatak primjene ovog tipa zadataka kao alata za evaluaciju učeničkog znanja jeste subjektivni faktor ocjenjivanja – nastavnici teže ocjenjuju ove zadatke zato što učenici prikazuju rješenje datog problema na različite načine (Henriques, Colburn and Ritz, 2006).

Za razliku od zadataka otvorenog tipa, gdje učenici samostalno definišu odgovor, zadaci zatvorenog tipa u svom tekstu sadrže unaprijed definisan tačan odgovor, za koji se učenici opredjeljuju na osnovu više ponuđenih rješenja (Lalović, 2009). Opcije u zadacima zatvorenog tipa mogu da budu alternativne (tačno/netačno), višestrukog izbora („zaokružiti slovo ispred tačnog odgovora”), povezivanja, sređivanja i upoređivanja. Ovaj tip zadataka se primjenjuje u nastavnom procesu hemije ako je cilj evaluacije procjena učeničke sposobnosti da prepoznaju sličnosti i razlike između naučnih koncepata, zatim učeničke sposobnosti da uoče greške u datim naučnim iskazima, kao i da se procijene i prepoznaju učeničke miskoncepcije (Goubeaud, 2010).

Metodologija

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste ispitivanje efikasnosti rješavanja različitih tipova zadataka kod učenika osnovnoškolskog uzrasta iz nastavne teme „Rastvori”, kao i ispitivanje da li različiti tipovi zadataka rezultuju različitim postignućima učenika.

Zadaci istraživanja:

1. Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u postignuću učenika u različitim tipovima zadataka.
2. Ispitati korelaciju postignuća u različitim tipovima zadataka.

Tok istraživanja

Istraživanje je sprovedeno kroz sljedeće faze:

1. Konstrukcija instrumenta za ispitivanje postignuća učenika u rješavanju različitih tipova zadataka (zadaci tipa tačno/netačno, zadaci dopunjavanja, zadaci višestrukog izbora, zadaci povezivanja i esejski zadaci) iz nastavne teme „Rastvori”.
2. Sprovođenje testiranja
3. Statistička obrada rezultata
4. Analiza dobijenih rezultata

Uzorak istraživanja

Uzorak na kom je sprovedeno ovo istraživanje jesu četiri odjeljenja sedmog razreda osnovne škole „Jovan Jovanović Zmaj” iz Sremske Kamenice, iz Srbije. Ukupno 112 učenika radilo je test znanja, od toga 52 učenika (46 %) su bile djevojčice, a 60 učenika (54 %) su bili dječaci. Učenici su bili uzrasta 12-13 godina.

Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je test znanja kao mjerni instrument za procjenu učeničkog postignuća u različitim tipovima zadataka. Test je učenicima predstavljen u obliku dva subtesta, kao subtest 1 i subtest 2, koji su rađeni na dva školska časa u junu 2014. godine. Oba subtesta su sadržala po 10 zadataka iz nastavne teme „Rastvori”, a raspodjela zadataka po subtestovima prikazana je u tabeli 1. Svaki tačno urađeni zadatak vrednovan je 1 bodom, pri čemu je maksimalno moguće postignuće 20 bodova (po 4 boda iz svake kategorije zadataka).

Kao garanti kvaliteta testa znanja razmatrani su validnost i relijabilnost testa. Validnost je procjenjena prateći smjernice iz rada Segedinac, Segedinac, Konjović i Savić (2011), na osnovu evaluacije ekspertskeg tima koga su činila četiri eksperta iz polja hemijskog obrazovanja: univerzitetski profesor, asistent, istraživač-pripravnik i nastavnik hemije iz osnovne škole. Zaključeno je da je test validan pošto je sastavljen u skladu sa Nastavnim programom Hemije za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (www.zuov.gov.rs), kao i sa preporučenim udžbenikom (Anđelković i Nedeljković, 2010). Pored toga,

razmotreni su i dodatni parametri: smislenost zahtjeva zadatka, terminologija i dužina rečenica. Relijabilnost testa je procijenjena u obliku Cronbach-ovog α -koeficijenta, a dobijena vrijednost koeficijenta od 0.62, po Friesbie-ju (1988) ukazuje na prihvatljivu relijabilnost testa.

Tabela 1. *Raspodjela zadataka po subtestovima*

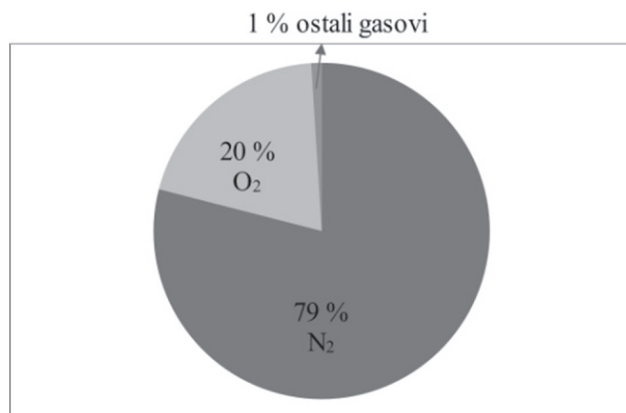
Subtestovi	Tip zadatka (redni broj)				
	Tačno/ netačno	Dopunjavanje	Povezivanje	Višestruki izbor	Esejski
Subtest 1	1, 2	3, 4	5, 6	7, 8	9, 10
Subtest 2	1, 2	3, 4	5, 6	7, 8	9, 10

Iz tabele 1 primjećuje se da su u testu znanja bili uključeni zadaci tipa tačno/netačno, zadaci dopunjavanja, zadaci povezivanja, zadaci višestrukog izbora i esejski zadaci. U nastavku rada biće prikazani primjeri zadataka različitog tipa, iz primijenjenog testa znanja.

Zadatak tipa tačno/netačno. Na crticu pored molekulske formule svake supstance upisati slovo T ukoliko ta supstanca gradi homogenu smještu sa vodom, odnosno slovo N ukoliko supstanca ne gradi homogenu smještu sa vodom.

- a) S_8 _____
- b) NaCl _____
- c) $C_6H_{12}O_6$ _____
- d) CH_4 _____

Zadaci dopunjavanja. Popuniti prazna mjesta u sljedećim rečenicama na osnovu podataka iz kružnog dijagrama koji prikazuje procentni sastav vazduha.



a) Vazduh je homogena smješa, u kojoj je rastavrač _____, dok je rastvorena supstanca _____.

b) Vazduh je homogena smješa u kojoj su i rastvarač i rastvorena supstanca u _____ agregatnom stanju.

Zadatak povezivanja. Na lijevoj strani su prikazani nazivi rastvora natrijum-hlorida i vode, dok su na desnoj strani prikazane njihove procentne koncentracije. Linijom povezati nazive rastvora i njihove procentne koncentracije.

Voda za piće	0.9 %
Fiziološki rastvor	3.5 %
Morska voda	0.1 %

Zadatak višestrukog izbora. Zaokružiti slovo ispred naziva supstance čija se rastvorljivost u vodi smanjuje sa porastom temperature.

- a) Šećer
- b) Natrijum-hlorid
- c) Ugljenik(IV)-oksid
- d) Soda-bikarbona

Esejski zadatak. Hemičar je imao u čaši 100 g 12 % rastvora hlorovodonične kisjeline. Da bi od ovog rastvora pripremio 36 % rastvor, hemičar je iz čaše prosuo jednu trećinu rastvora. Da li je ovim postupkom hemičar dobio rastvor tražene procentne koncentracije? Obrazložiti svoj odgovor.

Statistička obrada rezultata istraživanja

U obradi rezultata korišćeni su:

1. Osnovni statistički parametri testa
2. Jednofaktorska ANOVA
3. LSD-test
4. Korelaciona analiza (Pearson-ov koeficijent korelacije)

Za statističku obradu rezultata korišćeni su statistički programi IBM SPSS Statistics 19 i Statgraphics Centurion XVI.I.

Rezultati i diskusija

Postignuće učenika u zadacima različitog tipa

Posmatrajući osnovne statističke parametre za postignuće učenika u zadacima različitog tipa (tabela 2), najviše postignuće se uočava kod zadataka višestrukog izbora (2.94 boda; 73.5 %), zatim slijede zadaci dopunjavanja (2.42 boda; 60.5 %) i zadaci tipa tačno/netačno (2.35; 58.75 %). Znatno niže

postignuće učenici ostvaruju u zadacima povezivanja (1.63 boda; 40.75 %), dok je najniže postignuće zabilježeno kod esejskih zadataka (1.22; 30.5 %). Razmatrajući standardizovane koeficijente asimetrije i spljoštenosti, normalna raspodjela podataka uočava se kod zadataka dopunjavanja i zadataka povezivanja (vrijednosti se nalaze u opsegu +2; -2). Negativna asimetrija kod zadataka tipa tačno/netačno i zadataka višestrukog izbora ukazuje na to da su postignuća učenika u ovim tipovima zadataka pomjerena ka visokim vrijednostima (većina učenika u ovim zadacima ostvaruje visoka postignuća), dok pozitivna asimetrija kod esejskih zadataka ističe činjenicu da su postignuća učenika pomjerena ka niskim vrijednostima (većina učenika u ovim zadacima ostvaruje niska postignuća).

Tabela 2. *Deskriptivni statistički parametri za postignuće učenika u zadacima različitog tipa*

Tip zadatka	M	SD	Min	Maks	Stand. koef. asimetrije	Stand. koef. spljoštenosti
Tačno/netačno	2.35	0.60	0.00	3.50	-2.67	2.51
Dopunjavanje	2.42	1.06	0.00	4.00	-1.73	-1.78
Višestruki izbor	2.94	0.57	0.00	4.00	-5.56	11.27
Povezivanje	1.63	1.11	0.00	4.00	1.32	-1.09
Esejski	1.22	1.18	0.00	4.00	3.70	0.53

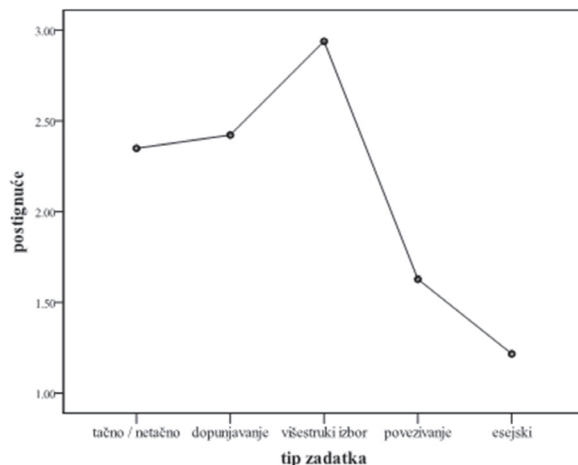
Da bi se statistički potvrdila značajnost razlike u postignuću učenika u različitim tipovima zadataka, primijenjena je jednofaktorska ANOVA (Tabela 3). Dobijena p-vrijednost ukazuje na statistički značajnu razliku pošto je manja od 0.05 ($p=0.000$).

Tabela 3. *Rezultati jednofaktorske ANOVE za postignuće učenika u različitim tipovima zadataka*

Nezavisna varijabla	Suma kvadrata	df	Sredina kvadrata	F	p
Tip zadatka	211.55	4	52.89	59.63	0.000

Za dalju analizu rezultata, primijenjen je dodatni LSD test u okviru jednofaktorske ANOVE, da bi se ustanovilo da li postoji značajna razlika u postignuću između svih tipova zadataka. Dobijeni rezultati ukazuju na značajnu razliku između svih tipova zadataka, sa izuzetkom zadataka tipa tačno/netačno i zadataka dopunjavanja, između kojih nije ustanovljena statistički značajna razlika ($p=0.558$, $p>0.05$). Ovi rezultati se tumače time da učenici ostvaruju približno ista postignuća u zadacima tipa tačno/netačno i zadacima dopunjavanja.

Rezultati jednofaktorske ANOVE su vizualno prikazani na slici 1, sa koje se može jasno sagledati da učenici najveće postignuće ostvaruju u zadacima višestrukog izbora, zatim jednako uspješno rješavaju zadatke tipa tačno/netačno i zadatke dopunjavanja, dok su znatno slabija postignuća ostvarena kod zadataka povezivanja. Najveće poteškoće su zabilježene kod rješavanja esejskih zadataka, u kojima učenici bilježe najniža postignuća.



Slika 1. Postignuće učenika u različitim tipovima zadataka

Korelacija postignuća između različitih tipova zadataka

Primjenom korelacione analize, statistički značajna korelacija ustanovljena je između zadataka dopunjavanja i zadataka povezivanja, kao i zadataka dopunjavanja i esejskih zadataka. Diskutujući Pearson-ove koeficijente korelacije po Taylor-u (1990), zadaci dopunjavanja i povezivanja nisko koreliraju ($r=0.35$, $p=0.000$), dok je između zadataka dopunjavanja i esejskih zadataka uočena umjerena korelacija ($r=0.57$, $p=0.000$). Pozitivne vrijednosti Pearson-ovog koeficijenta korelacije ukazuju na to da sa porastom postignuća u zadacima dopunjavanja, raste postignuće i u zadacima povezivanja, odnosno esejskim zadacima. Nepostojanje korelacije između svih ostalih tipova zadataka navodi na zaključak da učenici koji najbolje rješavaju jedan tip zadataka, ne rješavaju i ostale tipove zadataka sa takvim uspehom, što je prethodno bilo ustanovljeno u studiji Danili-a i Reid-a (2005).

Zaključak

Imajući u vidu osnovni cilj ovog istraživanja i prateći istraživačke zadatke, došli smo do zaključaka koji su u skladu sa prethodnim istraživanjima na tu temu u polju hemijskog obrazovanja. Upoređujući učenička postignuća

u različitim tipovima zadataka, ustanovili smo da su učenici osnovnoškolskog uzrasta najuspešniji u rješavanju zadataka višestrukog izbora. Ovakvi rezultati su takođe prikazani u studiji Danili-a i Reid-a (2005) koji su upoređivali učenička postignuća u zadacima višestrukog izbora, zadacima dopunjavanja i u posebnoj formi zadataka sređivanja i upoređivanja (engl. „structural communication grid”), uočavajući takođe najveće postignuće učenika u zadacima višestrukog izbora. Ova dva autora objašnjavaju dobijene rezultate time da zadaci višestrukog izbora od učenika zahtijevaju prepoznavanje činjenica, pa takvi zadaci mogu biti riješeni i od strane učenika koji se oslanjaju da mehaničku memorizaciju koncepata. Sa druge strane, zadaci dopunjavanja zahtijevaju dublje razumijevanje koncepata, iako obuhvataju mali broj koraka za rješavanje problema (Danili and Reid, 2005). Esejski zadaci, koji su u ovom istraživanju okarakterisani kao najkompleksniji za rješavanje, pored razumijevanja koncepata, zahtijevaju angažovanje viših kognitivnih procesa, kao što je analiza pruženih informacija, kao i njihova primjena u novim situacijama, uz kreiranje najboljeg rješenja za postavljeni problem.

Sagledavajući rezultate korelacione analize, primijećen je izostanak korelacije između većine tipova zadataka. Ovi rezultati navode na zaključak da različiti tipovi zadataka procjenjuju, odnosno zahtijevaju angažovanje različitih kognitivnih procesa, koji obuhvataju različite učeničke sposobnosti i vještine (Danili and Reid, 2005). Na osnovu toga izvodi se opšti zaključak ovog istraživanja koji se ogleda u činjenici da različiti tipovi zadataka utiču na različita postignuća učenika, a učenici koji najbolje rješavaju jedan tip zadataka ne ostvaruju uvijek najbolja postignuća i u ostalim tipovima zadataka.

Kao glavni pravac za naredna istraživanja ostaje ispitivanje učeničke motivacije kod rješavanja različitih tipova zadataka, kao i procjena mentalnog napora koji učenici ulažu u toku njihovog rješavanja. Pored toga, neophodno je detaljnije ispitati učeničke kognitivne stilove i dovesti ih u vezu sa postignućem u različitim tipovima zadataka.

Literatura:

- Anđelković, D. i Nedeljković, T., 2010. *Udžbenik hemije za VII razred osnovne škole*. Beograd: Logos.

- Danili, E. and Reid, N., 2005. Assessment formats: do they make a difference. *Chemistry Education Research and Practice*, 6 (4), 204-212.

- Frisbie, D. A., 1988. NCME Instructional model on reliability of scores from teacher-made tests. *Educational Measurement: Issue and Practice*, 7 (1), 25-35.

- Goubeaud, K., 2010. How is science learning assessed at the postsecondary level? Assessment and grading practices in collage Biology, Chemistry and Physics. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 237-245.

- Henriques, L., Colburn, A., and Ritz, W.C., 2006. Developing assessment items: A how-to guide. In M. McMahon, P. Simmons, R. Sommers, D. DeBaets and F. Crawley (Eds.), *Assessment in Science: Practical experiences and education research* (pp. 15-30). Arlington, Virginia: National Science Teachers Association.
- Kuzmanović, D. i Pavlović Babić, D., 2011. Pristupi procenjivanju obrazovnih postignuća učenika: kritički osvrt. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (1), 63-85.
- Lalović, R. R., 2009. O testovima znanja, *Nastava*, 1-2.
- Matijević, M., 2006. Ocenjivanje u Finskoj obveznoj školi. *Odgodne znanosti*, 8 (2), 469-495.
- Miščević-Kadijević, G., 2009. Konstrukcija testa deklarativnog i proceduralnog znanja. *Psihologija*, 42 (4), 535-547.
- Mužić, V., 1999. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- Nastavni program hemije za sedmi razred osnovnog obrazovanja u Republici Srbiji. Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. <http://www.zuov.gov.rs> (Pristupljeno 05.09.2014.)
- Race, P., 2009. *Designing assessment to improve physical science learning*. London: Higher Education Academy Physical Science Centre.
- Savović, B., Bjekić, D., Najdanović Tomić, J. i Glamočak, S. Testovi i ocenjivanje u nastavi. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. <http://www.ceo.edu.rs> (Pristupljeno 10.10.2014.)
- Segedinac, M., Segedinac, M., Konjović, Z. i Savić, G., 2011. A formal approach to organization of educational objectives. *Psihologija*, 44 (4), 307-323.
- Taylor, R., 1990. Interpretation of the correlation coefficient: A basic review. *Journal of Diagnostic Medical Sonography*, 6 (1), 35-39.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' EFFICIENCY OF SOLVING DIFFERENT TYPES OF QUESTIONS OBSERVING ONE CHEMISTRY TEACHING UNIT „SOLUTIONS”

Abstract:

The aim of this research was to examine the efficiency of primary school students (112 students, 12-13 years old) in solving different types of questions, in one Chemistry teaching unit – Solutions. Presented study included five types of questions: alternative or yes/no questions, completion type of questions, multiple choice questions, matching and essay questions. Test of knowledge was organized as sub-test 1 and sub-test 2, while both sub-tests contained 10 questions – 2 questions from each category. After obtained data were analysed, it was found that students achieved the highest scores in solving multiple choice questions, while the lowest achievements were observed in essay questions. These results were confirmed in correlation analysis, in which we did not find significant correlation between most categories of questions. As the main conclusion of our study, we noted the fact that students engaged different cognitive processes and skills while solving different types of questions.

Keywords: chemistry teaching, knowledge evaluation, test of knowledge, efficiency in solving test questions, different types of questions

Jakov SABLJIĆ¹
Ines KOMIĆ²

ULOGA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U RAZVIJANJU ČITATELJSKIH KOMPETENCIJA

Rezime:

Pomak u kurikulumskoj politici i planiranju s prijenosa znanja na razvoj kompetencija znači zaokret u pristupu odgoju i obrazovanju i načinu njihova programiranja. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) vrlo je važan dokument u kojem su po obrazovnim ciklusima popisana postignuća iz jezično-komunikacijskoga područja: pripremanje za čitanje, primjenjivanje strategija za čitanje, razumijevanje različitih vrsta tekstova u tiskanom i elektroničkom obliku, čitanje iz potrebe, sa zanimanjem i zadovoljstvom, upoznavanje i poštivanje hrvatske kulture, kultura nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj i drugih kultura. Posrijedi su čitateljske kompetencije koje se tijekom školovanja trebaju razvijati i usavršavati, posebice tijekom osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja. Nastava književnosti u tom procesu ima ključnu ulogu, a da bi se njezini ciljevi i zadaće ostvarili u potpunosti, nužno je primjenjivati učinkovite metode, tehnike i postupke u razvijanju čitateljskih kompetencija. U članku su opisani metodički primjeri djelotvorni u nastavnoj i izvannastavnoj primjeni.

Ključne riječi: nastava književnosti, čitateljske kompetencije, nastavne metode, praktični primjeri

Čitateljske kompetencije

U prvim bi godinama poučavanja čitanju i pisanju učenici trebali svladati čitanje naglas i čitanje u sebi te automatizirati čitateljske tehnike. Nakon što učenici svladaju tečno čitanje i automatiziraju tehniku čitanja, to jest nakon osme godine života ulaze u najduže razdoblje čitateljskoga sazrijevanja. Tada bi između osme i osamnaeste godine učenici morali doseći stupanj zrelih čitatelja koji usavršavaju osnovno čitanje nadograđujući čitateljske tehnike i strategije

¹ doc dr Jakov SABLJIĆ, Filozofski fakultet, Osijek, jsabljic@ffos.hr

² Ines KOMIĆ, Filozofski fakultet, Osijek, ines.komic@gmail.com

za različite vrste tekstova. (O prikladnom razvijanju čitateljskih kompetencija u tom razdoblju više v. u Grosman, 2010).

Bitno je razlikovati pojam sposobnosti od pojma kompetencije. S jedne strane sposobnosti su osobine koje se razvijaju na osnovi urođenih dispozicija i pod utjecajem prirodne i društvene okoline. Prirodna okolina neposredno djeluje na razvoj sposobnosti, a društveno okruženje posredno potiče ili otežava one aktivnosti pomoću kojih se dispozicije pretvaraju u osobine, odnosno sposobnosti (Bežen, 2008: 118). S druge strane kompetencije označavaju mjerodavnost, to jest ovlaštenost za obavljanje nekih poslova te područje u kojem netko posjeduje znanja, sposobnosti i iskustva. Kompetencija je pretpostavka (sposobnost) za pojedinačno ili skupno obavljanje nekoga posla i sadrži kognitivne i nekognitivne komponente, a dovoljno je složena da bi se zadatak u cijelosti izvršio. Za postizanje kompetentnosti učenje je također nužna pretpostavka (Bežen, 2008: 26).

Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove – nove kompetencije pojedinca usmjerene na rješavanje problema, razvoj inovativnosti, stvaralaštva, kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Njih nije moguće ostvariti u tradicionalnomu odgojno-obrazovnomu sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja. Pomak u kurikulumskoj politici i planiranju s prijenosa znanja na razvoj kompetencija znači zaokret u pristupu i načinu programiranja odgoja i obrazovanja. Da bi uspješno odgovorila izazovima razvoja društva znanja i svjetskoga tržišta, u okvirima obrazovne politike Europske unije određeno je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, a neke od njih jesu: komunikacija na materinskom jeziku, učiti kako učiti te kulturna svijest i izražavanje. Sve te kompetencije mladi ljudi mogu znatno lakše steći uz naviku redovitoga čitanja.

PISA 2009 ciklus je *Međunarodnoga programa za procjenu znanja i vještina učenika*. To je najveće obrazovno istraživanje u svijetu u kojemu sudjeluju milijuni učenika, a njime se ispituje do koje su razine mladi ljudi u dobi od petnaest godina stekli ključne kompetencije i koliko su pripremljeni za daljnje učenje i život u odrasloj dobi. Projekt *Pisa 2009* donosi novu, suvremenu definiciju čitateljske pismenosti. Na pismenost se više ne gleda kao na sposobnost koja se stječe u prvim godinama školovanja. Na nju se gleda kao na skup znanja, vještina i strategija koje se stalno proširuju i razvijaju tijekom cijeloga života u različitim kontekstima uz interakciju s vršnjacima i širom zajednicom. Definicija čitateljske pismenosti u ciklusu *PISA 2009* glasi: „Čitalačka pismenost je razumijevanje, korištenje, promišljanje i angažman u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitih znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu.“ (www.pisa.hr) Prema tome čitateljska pismenost uključuje skupine kognitivnih i metakognitivnih

kompetencija koje se rabe prilikom promišljanja, praćenja i reguliranja čitateljske aktivnosti radi postizanja određenoga cilja.

Jezično-komunikacijsko područje jedno je od nezaobilaznih odgojno-obrazovnih područja općega obveznoga obrazovanja. Njegova je osnovna svrha omogućiti učenicima stjecanje znanja, razvoj vještina i sposobnosti te usvajanje vrijednosti i stavova povezanih s jezikom, komunikacijom i kulturom. Učenici stječu jezična i komunikacijska znanja, sposobnosti i vještine, razvijaju čitateljske interese, literarne sposobnosti, potrebu za sadržajima medijske kulture te sposobnost kritičkoga pristupa različitim medijima.

U hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu važan je dokument *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. U njemu su učenička postignuća raspoređena u pet bitnih kategorija po obrazovnim ciklusima (NOK, 2011: 58–60). Prva je kategorija pripremanje za čitanje. Ono podrazumijeva da učenici odabiru temu, oblik, izvore i namjenu za čitanje zadanih i samostalno odabranih jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova. Pripremanje za čitanje odnosi se i na mogućnost prepoznavanja i opisivanja važnosti čitanja s namjerom, te na sposobnost da zbog vlastitoga zanimanja i potrebe u svakodnevnomu životu mogu prepoznati i izdvojiti ključne riječi, ideje i jezična obilježja jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih.

Sljedeće postignuće koje je istaknuto u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* jest primjenjivanje strategija za čitanje. Učenici bi trebali naučiti razlikovati, odabrati i primijeniti temeljne kognitivne, metakognitivne i društvenoafektivne strategije prije čitanja i tijekom čitanja jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih, zatim razlikovati i izdvojiti potrebne, bitne i zanimljive podatke u tim tekstovima radi njihova shvaćanja. Isto tako oni bi trebali ovladati tehnikama različitih vrsta čitanja jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova u skladu sa svojom dobi, usvojiti i primijeniti temeljne strategije samostalnoga i suradničkoga učenja u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje.

Treća je kategorija razumijevanje različitih vrsta tekstova u tiskanom i elektroničkom obliku. U skladu s tim očekivanim postignućem učenici uočavaju, razlikuju i opisuju ključne riječi, ideje i jezična obilježja jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova. Osim toga osposobljavaju se da tijekom čitanja procjenjuju u različite svrhe sadržajne i jezične podatke u (ne)književnim tekstovima i teorijske podatke o njima. Napokon, zadane ili samostalno odabrane tekstove trebaju moći protumačiti i samostalno procijeniti.

Zatim slijedi obrazovno postignuće koje je određeno kao čitanje iz potrebe, sa zanimanjem i sa zadovoljstvom. Učenici tijekom školovanja stječu zanimanje i pozitivan odnos prema čitanju u skladu sa svojom dobi i s obzirom na nju prepoznaju važnost jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova. Također oni uče kako u svakodnevnomu životu procijeniti svoj izbor i

razloge zadovoljstva čitanja, a usvajaju temeljne okvire za izgrađivanje valjana osobnoga izbora za čitanje.

Napokon, u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* kao važan cilj određuje se upoznavanje i poštivanje hrvatske kulture, kultura nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj i drugih kultura. To znači da će učenici moći prepoznati i poštovati obilježja hrvatske, svoje i drugih kultura u svojem bližem okružju i u neknjiževnim i književnoumjetničkim tekstovima. Moći će uočiti i prihvatiti različitosti i vrijednosti hrvatske, svoje i drugih kultura u svojem bližem okružju i u jednostavnim (ne)književnim tekstovima.

Nastava književnosti u osnovnoj školi

Nastava književnosti u osnovnoj školi ima vrlo važnu ulogu budući da tijekom osnovne škole učenici stječu navike kvalitetnoga i redovitoga čitanja koje im kasnije uvelike pomažu tijekom srednjoškolskoga i visokoškolskoga obrazovanja. U nastavnom programu književnost ima status samostalnoga nastavnog područja. Književnost je kao predmet integrirano sastavljena cjelina književnih sadržaja, zatim prerađena, didaktički oblikovana znanost o književnosti te sustav znanja o književnosti i znanja književnosti, sposobnosti i navika (Rosandić, 2005: 22). Upravo navika, ali i igra imaju vrlo važnu ulogu u daljnjem obrazovanju. Od iznimne je važnosti učenikovo redovito čitanje tijekom ranoga obrazovanja. Naravno, nije poželjno da učenik čita samo zato što mu je nastavnik to naložio nego da je i učenik samostalan u izboru knjiga te da je zainteresiran za čitanje i istraživanje novih sadržaja. U današnjem svijetu koji je premrežen tehnologijom, u kojem djeca i mladi slabije posuđuju knjige iz knjižnice zbog primamljivije računalne „konkurencije“, u kojem su djeca često nemotivirana za ispunjavanje svoje školske zadaće, izazovno je upućivati učenike na izvršavanje svojih obveza na kvalitetan način.

Književnost kao nastavni predmet obuhvaća književnoumjetnički i književnoznanstveni sadržaj. Književnoumjetnički sadržaj čine književna djela iz nacionalne i svjetske književnosti, a znanstveni se sadržaj preuzima iz teorije književnosti, povijesti književnosti i metodologije znanstvenoga istraživanja. Naravno, omjer književnoumjetničkoga i književnoznanstvenoga sadržaja ovisi o uzrastu i pedagoško-psihološkim kriterijima. U osnovnoj školi prevladava književnoumjetnički sadržaj budući da su učenici mlađe dobi (Rosandić, 2005: 22–23). Učenici od 1. do 4. razreda osnovne škole u čitankama imaju kraće priče i pjesmice uz pomoć kojih se ponajprije uče pravilnom i izražajnom čitanju. Također, djela koja čitaju primjerena su njihovom uzrastu i proširuju njihov svjetogled. Ta djela imaju odgojno-obrazovni učinak, potiču razvoj pozitivnih osobina, uče učenike što je dobro, a što loše, što je moralno, a što nemoralno. Osim toga, učenici čitanjem svakodnevno obogaćuju svoj vokabular novim riječima i izrazima te proširuju svoju iskustvenu sliku o svijetu. Lektirna djela učenicima su poticaj za samostalno čitanje kod kuće, za rasonodu, ali i

domaću zadaću. Učenici čitanjem lektirnih djela stvaraju svoju sliku svijeta, likove iz djela prihvaćaju ili odbijaju, karakteriziraju ih kao dobre ili loše, uče o vrijednostima svijeta u kojem žive.

Književnost u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu*

Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006: 25) zadaće su nastavnoga područja književnosti sljedeće: spoznavanje i doživljavanje, to jest primanje (recepcija) književnih djela; razvijanje osjetljivosti za književnu riječ; razvijanje čitateljskih potreba; stvaranje čitateljskih navika; osposobljavanje za samostalno čitanje i primanje (recepciju) književnih djela. U 1. i 2. razredu osnovne škole učenici gledaju, čitaju i slušaju igrokaze, čitaju slikovnice, a za lektiru obvezno čitaju bajke te kraće priče domaćih i stranih autora. Tijekom 3. razreda osnovne škole učenici čitaju basne i dječje romane, a za lektiru dobivaju nešto duže dječje romane. U 4. razredu učenici su sposobni etički karakterizirati likove, mogu sami odvojiti dobro od lošega i počinju se baviti odnosima među likovima, zatim uvodom, zapletom i raspletom u priči, a razlikuju različite književne vrste i oblike, monolog, dijalog, opis i pripovijedanje. U višim razredima osnovne škole uče se diferenciranju književnih rodova, uočavaju načine pripovijedanja, upoznaju lirsko pjesništvo, dodatno razlikuju još više književnih vrsta i oblika, uče o stilskim izražajnim sredstvima te znaju tematski i vrstovno odrediti lirsku pjesmu. Učenici se upoznaju s usmenom književnošću i njezinim vrstama i oblicima, bave se dijalekatnim pjesništvom – postaju spremni za samostalnu recepciju književnoga svijeta. Pod pretpostavkom da su pozitivno motivirani čitali dovoljno različitih (ne)književnih predložaka, učenici bi nakon osnovnoškolskoga obrazovanja trebali biti sposobni, uz sve već navedene obrazovne zadaće, samostalno razmišljati o svijetu i pismeno/ usmeno oblikovati svoje ideje. Učenici trebaju moći sami donositi zaključke, biti dovoljno načitani da ne budu povodljivi te da znaju sami donositi odluke koje su za njih valjane. Napokon, trebaju imati proširen vokabular, opću naobrazbu i svijest o međuljudskim odnosima. Oni učenici koji ne čitaju trajno ostaju uskraćeni za iskustva koja se proživljavaju čitanjem i za mnoge pouke o životu koji je pred njima.

Nastava književnosti i razvijanje čitateljskih kompetencija

Sve do sada navedeno dovoljan je razlog da učenicima čitanje treba i mora biti redovita navika uma i srca budući da se čitanjem neformalno obrazuju i postaju bogatiji za cijeli život. S obzirom na to da su svijet i vrijeme podložni mijenama, trajna je potreba za prilagodbom obrazovnoga sustava tim promjenama. Učenici u školama više nisu kakvi su bili prije godinu ili dvije. Svijet se svakim danom mijenja, a u školu treba doći nova metodička snaga kao poticaj promjenama sadašnje prakse u učionicama. Više nije dovoljno učenicima zadati da odgovore na pitanja na osnovi pročitana odlomka jer

i odlomak i odgovore mogu naći na internetu. Time su učenici zadovoljili formu, ali mišljenje koje je dano u odgovorima nije njihovo – nisu promislili o pročitanome, nisu kritički sagledali odlomak, kao da ništa nisu ni pročitali. Naravno, velika je uloga samog učenika – ipak je on taj koji odlučuje hoće li čitati ili ne, ali učitelj može mnogo pomoći načinom na koji pristupa učenicima i postupcima kojima ih motivira. Ako učitelj radi onako kako je radio prije deset godina, može očekivati i rezultate primjerene onim učenicima koji su se školovali prije deset godina.

Današnje su generacije učenici koji su rođeni s računalnim mišem u rukama i koji u školu donose drugačija znanja i vještine, a na učiteljima je da to iskoriste na najbolji mogući način. Učenici su danas vrlo vješti u pretraživanju podataka, mogu simultano rješavati zadatke, mogu vrlo brzo obraditi informacije, a uče nelinearno i neformalno. Učenici trebaju biti naučeni sami se služiti izvorima znanja i na taj način razviti osjećaj za kritičko čitanje sadržaja koji im se nude. Vesna Marjanović u svojem članku „Sretnim koracima kroz lektiru“ pojašnjava kako je tekst primarni medij putem kojega se učenici izlažu novim informacijama cijeloga života. Tvrdi kako nije dovoljno samo učiti čitati – potrebno je naučiti dubinski čitati jer čitanje postaje oruđe za mišljenje i učenje (Marjanović, 2004: 43).

Književni i likovni izraz

Primjer profesorice Draženke Čuture iz Srednje škole „Jelkovec“, Novi Jelkovec (Čutura, 2008: 18)³ primjenjiv je i u osnovnoškolskoj nastavi književnosti. Profesorica Čutura primijetila je kako se mnogi učenici, a posebno mladići, žele izraziti likovnim izrazom – grafitom ili nekim crtežom. Ona je s učenicima interpretirala Šenoinu povjesticu *Propast Venecije*. Analiza je trajala dva školska sata, a obuhvaćala je interpretativno čitanje i dijalošku raspravu o tematskim i stilskim odrednicama povjestice. Učenici su nakon analitičkoga pristupa nastavnoj jedinici dobili zadatak za domaći rad kojim su upućeni da stripom ili likovnim izrazom pokušaju sažeti povjesticu ili uočiti simboliku koja se njome provlači. Kao rezultat nastao je, na primjer, jedan nokturalni ugođaj Venecije u pastelu i nekoliko stripova u pet slika. Najbolji su radovi dobili svoje mjesto u školskom listu. Profesorica Čutura tvrdi da su, kada na kraju školske godine rezimiraju nastavu književnosti i jezika, takvi sati i zadaci prvi na ljestvici omiljenih sati.

Diferencirana recepcija djela i stvaralačka nastava

Profesorica Senija Komić (Osnovna škola „Ilača – Banovci“, Ilača) tijekom nastave stalno pokušava uvoditi nove metode i potaknuti svoje učenike na čitanje. Primijetila je kako isti sadržaj ne zanima jednako učenike i učenice,

³ Svi primjeri koji nisu iz literature osobni su primjeri navedenih nastavnika te su preneseni usmenim putem ili poslani elektroničkom poštom.

kako ne reagiraju isto i kako im je dosadno čitati nešto za što smatraju da je tematski i stilski namijenjeno suprotnom spolu. Kod interpretacije lektirnoga naslova *Sadako hoće živjeti* Karla Brucknera odlučila je s jedne strane učenicima zadati praćenje povijesnoga tijeka zbivanja, uočavanje uzroka i posljedica napada na Hirošimu, a s druge strane učenicama je zadala praćenje emocionalnih stanja na životnom putu djevojčice Sadako. Na satu interpretacije lektire učenici i učenice međusobno su se nadopunjavali i jedni s drugima dijelili iskustva za koja su osjećali da su im bliska. Pozitivna reakcija bila je s obje strane i cijeli je razred pročitao i uspješno razradio lektiru. Osim toga, dječacima je zadano istraživanje podataka o atomskoj bombi i njezinu sastavu, dok je učenicama kao zadatak dano istraživanje kulture i običaja Japana te tehnike savijanja papira (*origami*), što se pokazalo vrlo uspješnim i funkcionalnim.

Profesorica Komić nadalje navodi kako je učenicima zanimljivo kada oni nešto sami stvaraju. Stvaralačka je nastava popularna u učionici pa tako njezini učenici vole metodu vrućega stolca koja im omogućuje da mogu odglumljene likove ili autora upitati sve što ih zanima. Također učenicima je zanimljivo stvaralačko prepričavanje tijekom kojega osmišljavaju svoj kraj djela. U radu s učenicima djelotvorna je metoda u sklopu koje nagrađuju pozitivan lik ili kažnjavaju negativan lik. Na taj način učenici izražavaju svoje stavove, uče se kritičkom mišljenju i samostalno razlučuju što je moralno i pošteno, a što suprotno od toga.

Ono što profesorica ističe kao vrlo zanimljivo učenicima jest simulirano suđenje, to jest sudnica. Sudnicu je profesorica ostvarila u interpretaciji lektirnoga djela *Breza* Slavka Kolara. U okviru sudnice Marku Labudanu sudilo se kao optuženom za Janičinu smrt jer se nije dovoljno brinuo o njoj. Učenici sjede kao da su u sudnici, a lektirno djelo funkcionira kao metatekst, to jest on je dokaz na osnovi kojeg učenici mogu suditi *za* i *protiv*. Katkad se događa da učenici djelo pročitaju dvaput ili tripot jer su im potrebni dovoljno dobri dokazi kojima bi branili ili optuživali Marka Labudana.

Kao zadnji primjer onoga što je učenicima omiljeno profesorica Komić ističe pisanje pisma glavnom liku. Kada učenici znaju da će glavnom liku pisati pismo, trude se djelo čitati što detaljnije i pozornije. Naime, pomnim čitanjem mogu bolje napisati pismo i izreći svoje mišljenje o svemu što ih se dojmilo.

Lektira u pismu i pismo o lektiri

Profesor Ivan Đurić (Osnovna škola „Gradište“, Gradište) *Brezi* je Slavka Kolara odlučio pristupiti kao lektirnom djelu u pismu i pismu o lektiri (Đurić, 2013: 12–23). Učenici su osmoga razreda dobili kao zadatak tijekom čitanja knjigu podijeliti na tri dionice i o svakoj napisati svoj doživljaj djela dopisujući se s osobom koja će odgovoriti na njihova pisma, odnosno s onime tko želi svoje viđenje djela također iznijeti u pisanome obliku. Učenici su u svojem pismu morali pokazati kvalitetu recepcije djela, to jest svoju sposobnost samostalnoga

interpretiranja pripovijetke na idejno-tematskoj, fabulativno-kompozicijskoj i jezično-stilskoj razini potkrepljujući svoje tvrdnje argumentima. Učenici su morali opažati, logički zaključivati, kritički i stvaralački misliti i primjenjivati stečeno znanje. Na taj su način pokazali što su pročitali, kako su razumjeli zadani tekst, koja su znanja i životna iskustva usvojili. Takvom komunikacijom s književnim tekstom i drugim čitateljima učenici usavršavaju sposobnost izražavanja misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u pisanome obliku, a do izražaja dolazi i želja za kritičkim i konstruktivnim dijalogom te zainteresiranost za interakciju s drugima. Autor metodičkoga priloga tvrdi kako se učenici najviše zadržavaju na fabulativnoj razini, to jest egzistencijalno-duhovnim pitanjima. Učenici su dosta kritični prema likovima, formiraju svoj stav o mnogim postupcima likova i događajima koji ih određuju. Do izražaja dolaze i razumijevanje i poštivanje sebe i druge osobe s kojom se učenik dopisuje, znanje uočavanja i rješavanja različitih problema, znanje logičkoga mišljenja i zaključivanja, znanje komuniciranja, vještina pismenoga izražavanja.

Individualizirani pristup čitanju i interpretaciji

Profesorica Lidija Bistrički (Osnovna škola „Dragutina Domjanića“, Sveti Ivan Zelina) odlučila je uz pomoć zbirke pjesama *Kad bi drveće hodalo* Grigora Viteza pokazati djeci što znači otvoriti svijet mašte, uključiti pritom sva osjetila i pokrenuti bujicu misli (Bistrički, 2005: 11–15). Od materijala su na satu lektire bili potrebni papiri A3 i A4 formata, drvene bojice, flomasteri, škare i ljepilo. Učenicima je zadano da izvan nastave pročitaju zbirku pjesama i u bilježnicu prepisu pet pjesama koje su im se najviše svidjele. Na satu su prošetali učionicom i pronašli učenike koji imaju istu pjesmu te su se na taj način formirale skupine. Učenici su u grupama interpretirali odabranu pjesmu, a profesorica je odabranu pjesmu fotokopirala i nalijepila na A3 papir za skupni rad. Učenici su sami izabrali što će raditi: pisati sastavak po uzoru na pjesmu s motivima iz zbirke pjesama, osmisliti dijalog nalik situaciji u pjesmi, napisati pjesmu na svom zavičajnom govoru, crtati motiv iz pjesme, osmisliti i crtati strip prema pjesmi, napraviti zabavne sadržaje poput križaljke, ispunjaljke, labirinta ili rebusa. Svaki je učenik našao nešto što želi napraviti, svi svoje misli dodaju na veliki papir i na taj način osjećaju da čitanje knjige nije bilo uzaludno i da se mogu izraziti na najbolji mogući način. Kada su svi samostalni ostvaraji uvršteni na plakat, učenici su izložili svoj rad na način na koji su se dogovorili, a svi se plakati stavljaju na razredni pano.

Dramatizacija pročitanoga teksta

Mnogi učenici imaju poteškoća u čitanju i zbog toga ni ne pokušavaju čitati, a svaka lektira i odlazak u knjižnicu predstavlja im mučenje. Profesorica Nataša Mesić Muharemi (Osnovna škola „Darda“, Darda) organizirala je radionicu na kojoj je učenicima približavala čitanje (Muharemi, 2011: 122).

Kao predložak za rad uzela je pjesmu „Maškarada“ Vere Zemunić. Učenici su čitali pjesmu i dogovorili se kojim će pokretima dočarati pjesničke slike koje se javljaju u pjesmi. Na primjer, učenici idu u krug, hodaju lijevo i desno – ovisno o stihovima pjesme. Nakon toga učenici su se dogovorili što bi htio biti na maskenbalu i svaki učenik govori što želi biti te izvodi pokrete koji najbolje prikazuju njegovu masku. Nadalje, učenici su bili podijeljeni u parove i svaki je par birao jedan igrokaz iz knjige *Igre sa zmajevima* Jadranke Čunčić-Bandov u kojima glavne uloge imaju životinje. Učenici su izradili maske koje predstavljaju te životinje, uvježbali lijepo i izražajno čitati tekst te izlazili pred ostale učenike s maskama na licu i čitali, to jest javno izvodili svoj tekst.

Čitanje na preporuku

Profesorica Darija Begedin (Osnovna škola „Grabrik“, Karlovac) mnogo se bavi otkrivanjem razloga učeničke nezainteresiranosti za čitanje i pokušava naći načine kako osuvremeniti čitanje. Naime, čitateljske kompetencije razvijaju se poticanjem čitanja sa zanimanjem i zadovoljstvom, a to se postiže dobrom motivacijom. Ono što profesorica Begedin redovito upotrebljava u svojoj nastavi i za što dobiva pozitivne povratne informacije jest čitanje na osnovi preporuke. Profesorica sama odabere nekoliko naslova iz školske knjižnice – većinom je to beletristika kojom se učenici potiču na čitanje u slobodno vrijeme zato da se čitanje ne bi ograničilo samo na lektirne knjige. Nakon odabranih nekoliko naslova profesorica sastavlja kratak sadržaj koji uz naslovnicu djela postavlja na pano i daje učenicima na papirićima. Profesorica je među učenicima provela anketu. Rezultati pokazuju da je njih čak 38 od 41 pročitao barem jednu knjigu na profesoričinu preporuku, a njih 18 knjigu ne bi pročitao da nije bilo te preporuke.

Budući da se učenicima preporuke veoma dopadaju, oni ih i sami počinju pisati za druge učenike. Na taj način, kada učenici pišu učenicima, osjećaju se bolje, sigurnije i vjeruju kako je izbor njihovih prijatelja dobar. Provedenom anketom profesorica je utvrdila kako čak 49 posto učenika najviše vjeruje svojim prijateljima, a njih 46 posto njoj kao učiteljici.

Treća metoda koju profesorica rabi kako bi potaknula čitanje jest usmeno predstavljanje knjige. Usmeno predstavljanje knjige traje tri minute i obuhvaća naslov, ime i prezime autora, izdavača knjige, godinu objavljivanja, tri ključna elementa u tekstu te iznesen vlastiti stav o knjizi u obliku preporuke za čitanje.

Čitanje i aktualizacija

Profesorica Slivana Bampa-Listeš (Osnovna škole „Neorić – Sutina“, Neorić) sa svojim je učenicima interpretirala odlomak iz Dahlovog djela *Charlie i tvornica čokolade*. Učenici su na početku sata razgovarali o slasticama i sami morali izmisliti nove slastice. Zadatak im je bio smisliti imena koja smiješno zvuče, razmisliti o odgovarajućim sastojcima te o učincima koje

slatkiš izaziva kada ga netko pojede. Svaki je učenik pisao radijsku reklamu za svoju slasticu i smišljao tajni recept. Nakon toga učenici su bili motivirani za čitanje i interpretirali književni odlomak.

Čitanje lektire *Junaci Pavlove ulice* Ferenc Molnara dobiva sasvim novu dimenziju kada je učenicima zadatak kreiranje zastave svoje zamišljene družine. Također učenici pišu epitaf o Nemečekovu liku, koji potkrepljuju navodima iz djela. Prilikom interpretacije romana *Koko u Parizu* Ivana Kušana učenici ponajprije slušaju kratku prezentaciju o Mona Lisi, dobivaju crno-bijeli lik Mona Lise koji mogu obojati i gledaju kratki video o Parizu i dvorcu Versailles.

Nadalje, prilikom obrade lektire *Trojica u Trnju* Pavla Pavličića profesorica interpretaciju lektire povezuje s viješću. Naime, učenici pišu vijest o pljački banke. Dobivaju uručak sa svim pitanjima na koja kao novinari trebaju odgovoriti (tko, što, gdje, kada, kako i zašto). Nakon pisanja vijesti organiziraju konferenciju za tisak u kojoj sudjeluju inspektori, policajci, novinari, suci. Učenici na taj način mogu izabrati ulogu koju oni žele i odraditi zadatak kako najbolje mogu i umiju, a djelo čitaju jer im je zanimljiv opisan zadatak koji slijedi nakon čitanja.

Sličan primjer ponudila je profesorica Ivana Rašić (Osnovna škola Franje Krežme Osijek, Osijek) u svojem poticanju na čitanje „nepopularnoga“ književnoga djela kao što je „Voda“ Vladimira Nazora. Učenici izjavljuju da je posrijedi nepotrebnih četrdeset stranica opisivanja nedostatka vode, a koje bi oni saželi na svega nekoliko stranica. Profesorica učenicima zadaje rad u skupinama sa stvaralačkim tipom zadatka za svaku skupinu:

1. skupina (dvoje voditelja – pratiti vijesti, uočiti kako počinju, kako se voditelji predstavljaju, što je aktualno i slično, obvezno izraditi kartice s tekstom, to jest s natuknicama, te na satu najprije izreći aktualne vijesti, a potom izvijestiti o izvanrednom stanju na otoku Braču – rečenicu ili dvije nakon čega slijedi izravno uključenje)

2. skupina: izvjestitelj/reporter i mještani – nekoliko njih daju izjave o događajima na otoku

3. skupina – nakon intervjuiranja mještana ponovno uključenje u studio gdje ih očekuju novinar i kapetan broda koji je dovezao vodu na otok (intervju o situaciji na otoku, zašto se toliko dugo čekalo na vodu, reakcije mještana pri njihovu dolasku)

4. skupina – šaljiva prognoza (na plakatu nacrtana karta Hrvatske – prognoza u cijeloj zemlji, s naglaskom na otok Brač)

5. skupina – dramatizacija (zadnje poglavlje iz pripovijetke – otac, majka i Vlado, život na rubu egzistencije, dijete koje zbog socijalnih neprilika odlučuje ostat i napušta školovanje).

Terenska nastava i oblikovanje pitanja

Profesorica Radojka Matić (Osnovna škola „Mato Lovrak“, Županja) trudi se nastavu osuvremeniti različitim pristupima književnosti. Na primjeru

djela Ivane Brlić-Mažuranić nastoji razvijati čitateljske kompetencije mladih učenika. Učenici sudjeluju u terenskoj nastavi pod tematskim nazivom „Putevima Ivane Brlić-Mažuranić“. U sklopu svojevrsne „literarne“ šetnje posjećuju kuću Brlićevih, Ivanin spomenik u parku, šumu Striborovu, radionicu majstora Mrkonje, Brlićevac. Uz tu terensku nastavu koja je učenicima nadasve zanimljiva učenici čitaju o modi iz autoričina doba i nove spoznaje izlažu suučenicima. Na taj način učenici sami istražuju, čitaju i razvijaju svoje jezično-komunikacijske kompetencije. Drugi je zadatak čitanje priče prema vlastitom izboru u grupama i nakon čitanja priče sastavljanje križaljke za ostale učenike u razredu. Jedan je od zanimljivijih primjera izrada takozvana „Ivanina puta“. Učenici stvaraju „Ivanin put“ i svatko ga za sebe čita i spaja. Put spajaju „Hlapićevim čizmicama“ i prave određene „postaje“. Kod svake „postaje“ postavljaju zadatak koji je povezan s pojedinim likom iz pročitana djela ili iz života Ivane Brlić-Mažuranić.

Treći primjer odnosi se na učenje u grupama. Učenici čitaju zadani tekst i za taj tekst pripremaju pitanja. Pitanja međusobno razdijele i odgovaraju na njih. O odgovorima raspravljaju u skupinama i nude ostalim učenicima najbolje odgovore svoje skupine. Pitanja moraju biti sastavljena po određenim načelima: 1) prvo pitanje mora biti takvo da svatko može pronaći odgovor u tekstu u obliku konkretnoga podatka; 2) drugo pitanje mora biti takvo da sadrži više od jednog traženog podatka, ali tako da se ti podaci mogu bez poteškoća pronaći u tekstu; 3) treće pitanje mora zahtijevati nekakav opis ili usporedbu; 4) četvrto pitanje počinje sa „zašto?“; 5) peto pitanje jest ono koje od učenika zahtijeva njegovo vlastito mišljenje.

Usporedba teksta i njegova prijevoda

Odličan primjer poticanja čitateljskih kompetencija nudi profesorica Anita Katić (Osnovna škola Zdenka Turkovića, Kutjevo). Učenici 7. i 8. razreda već imaju dosta dobro jezično znanje i engleskoga i hrvatskoga jezika, a profesorica Katić nastoji povezati i aktivirati ta jezična znanja. Učenici čitaju originalne tekstove na engleskom jeziku, zatim čitaju tekstove na hrvatskom jeziku i rade usporedbu prijevoda. Na taj način učenici razvijaju čitateljske kompetencije na jednoj mnogo višoj i zahtjevnijoj razini gdje na tekst prestaju gledati samo kao na djelo koje čitaju za lektiru već mu pristupaju kao tekstu koji analiziraju na sintaktičkoj i semantičkoj razini.

Sljedeći je primjer izrada naslovnice za pročitano djelo. Učenici čitaju djelo, a moraju ga čitati vrlo pažljivo i detaljno. Zatim za djelo izrađuju naslovnice koja bi ga, prema njihovom mišljenju, najbolje predstavljala.

Projektna nastava književnosti

Vlatka Bosutić-Cvijić (Osnovna škola Jagode Truhelke, Osijek) osmislila je projekt *Ženska književna traganja* za učenike sedmih razreda. Poticaj za

projekt bio je tekst „Žensko pismo“ Lidije Dujic u čitanci *Dveri riječi* za 7. razred. Cilj je projekta bio upoznati hrvatske književnice čiji su književni rad i društvena djelatnost obilježili hrvatsku književnost. Kao podteme okvirnoga projekta određene su ove:

- *Osječke dame pisane riječi*: Josipa Glembay, Jagoda Truhelka, Vilma Vukelić, Matilda Hengl, Leopoldine Rott
- *Književne tragačice Slavonije*: Ivana Brlić-Mažuranić, Mara Švel-Gamiršek, Zdenka Marković, Zlata Kolarić-Kišur
- *Žene koje mijenjaju hrvatske umjetničke standarde*: Dragojla Jarnević, Marija Jurić Zagorka
- *Žensko pismo*: Irena Vrkljan, Slavenka Drakulić, Dubravka Ugrešić
- *Suvremene autorice*: Vesna Parun, Višnja Stahuljak, Julijana Matanović, Tatjana Gromača

Učenici su aktivnim sudjelovanjem naučili služiti se različitim izvorima znanja, vježbali su se u različitim vještinama prikupljanja informacija te u njihovu usustavljivanju. Osim toga razvijali su samostalnost i odgovornost u radu, a došli su u kontakt s novim znanjima nevezanima u potpunosti uz *Nastavni plan i program*. Nadalje učenici su se upoznali s položajem žena u društvu u 19. i 20. stoljeću te spoznali važnost obrazovanja. Aktivnosti učenika koje su se pri tom poticale svakako jesu: samostalan istraživački rad, čitanje književnih djela izvan popisa lektire, služenje sekundarnom literaturom, izrada plakata i slikokaza, stvaralačko čitanje dramatizacijom, rasprava, snimanje filma.

Primjeri s interneta

S obzirom na to da internet i strani jezici danas imaju glavnu ulogu u životu mladih, to treba iskoristiti i pozitivno utjecati na njihove čitateljske navike. Portal www.eTwinning.net otkriva mnoštvo učenicima zanimljivih mogućnosti za razvoj čitateljskih kompetencija. Projekt *eTwinninga* ostvaruje se tako da učitelj u jednoj školi osmišljava projekt, postavlja ga na mrežne stranice i daje na izbor drugim školama da se priključe. Projekt može biti vrlo jednostavan i provoditi se tijekom nekoliko dana, a može trajati i cijelu školsku godinu ili tijekom nekoliko godina. Budući da je projekt na mrežnim stranicama, svi oni koji su registrirani na portalu mogu se sa svojom školom uključiti u projekt i animirati učenike za drugačiji rad. Učenicima se objašnjavaju svi detalji o projektu – kako će surađivati s određenom školom u Europi, kako će provoditi projekt, gdje će biti vidljivi rezultati. Projekti učenicima uvijek budu zanimljivi i s radošću čitaju što su napravili njihovi europski kolege.

Primjer vrlo jednostavnoga *eTwinning* projekta jest *SnowSun*, projekt između Finske (*snow* – snijeg) i Grčke (*sun* – sunce). Projekt je istraživački zamišljen tako da su učenicima ponuđeni izazovi u obliku napatka: „Šaljem ti nešto i moraš naći što je moguće više informacija o tome“. Učenici tada

počinju istraživati, čitati, zaključivati i kritički razmišljati, a tema koja se šalje uvijek je čitateljski poticajna i usmjerena na kreativni rad. Na taj se način učenici upoznaju s kompletnom kulturom druge države pa tako i s glavnim predstavnicima književnosti koji su primjereni uzrastu koji sudjeluje u projektu.

Drugi projekt *Fairydusted Tales* okuplja učenike iz četiriju različitih europskih zemalja koji skupljaju bajke karakteristične za njihovu zemlju. Oni uče o osnovnim elementima bajke i pišu svoju bajku. Bajke ilustriraju i ukrašavaju, a sve zajedno objavljuju u knjizi pod naslovom *Fairydusted Tales*. Naravno, učenici se mogu koristiti napisanim bajkama kako bi napravili video, dramsku ili lutkarsku predstavu. Učenici tada međusobno razmjenjuju svoje radove i na taj način uče jedni od drugih uz pomoć čitanja i kreativnoga rada.

Zaključak

Današnji se svijet veoma brzo razvija, tehnologije su dostupnije nego ikada, a djeca i mladi odrastaju uz računalni miš u rukama. Knjige im više nisu toliko zanimljiva preokupacija, smatraju ih prevelikima, predugačkima, dosadnima, a kada čitaju, to je većinom površinsko čitanje. U školama je i dalje lektira obvezna, a učeničko nečitanje postaje sve veći problem. Kako se tehnologija mijenja i razvija tako i učitelji moraju pronalaziti nove načine kojima će „namamiti“ učenike na čitanje lektire koja je korisna za njihov budući život. Ovdje su izneseni inovativni metodički primjeri (izvan)nastavnoga rada koji učenike mogu potaknuti ne samo na čitanje nego na to da i sami shvate kako su knjige korisne, poučne i svrhovite u nastavku njihova školovanja i života općenito. Ipak, učenici su ti koji na samom kraju odlučuju hoće li čitati ili ne. Učitelj ne može ili ne bi smio nekoga prisiljavati da nešto učini jer ako je učenik sam odlučio da nešto ne želi, sve tehnike motivacije ne mogu biti učinkovite. Naravno, učitelji svakim danom trebaju pratiti razvoj tehnologija, pokušati ići u korak s vremenom i motivirati svoje učenike za ostvarenje njihova dugoročnoga dobra ne gubivši nadu, volju i ustrajnost u razvijanju njihovih čitateljskih kompetencija.

Literatura:

- Babić, N. i dr. (2007). *Dveri riječi 7, hrvatska čitanka za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.

- Bežen, A. (2008). *Metodika: znanost o poučavanju nastavnog predmeta: epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil international.

- Bistrički, L. (2005). Kad bi drveće hodalo. *Metodički profili, časopis za učitelje hrvatskoga jezika*, god. 4, broj 11, 11–15.

- Čutura, D. (2008). Probuditi i osvijestiti ljubav prema književnosti i jeziku bez obzira na računalnu eru. *Metodički profili, časopis za učitelje hrvatskoga jezika godina, god. 3, broj 8, 17–18*.

- Đurić, I. (2013). Lektira u pismu, pismo u lektiri. *ZAGOVOR jezika hrvatskoga, časopis za učitelje hrvatskoga jezika*, broj I/1, 12–23.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: Čitatelji i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Marjanović, V. (2008). Sretnim koracima kroz lektiru. *Profil akademija*, god. VI, br. 15, 43–45.
- Mesić-Muharemi, N. (2011). *Maškarada – poticanje čitanja učenika nižih razreda osnovne škole*. U: *23. proljetna škola knjižničara*, 123–127.
- *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. 2011. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Internetski izvori

- www.eTwinning.net
- www.pisa.hr

THE ROLE OF LITERATURE CLASSES IN READING COMPETENCES DEVELOPMENT

Abstract:

The movement in curriculum politics and planning from knowledge transfer to competences development means a slew in approaches to education and the way those are programmed. *National curriculum framework for pre-school education, and general primary and secondary education* (2011) is a very important document in which the accomplishments from linguistic - communication field are stated: preparation for reading, reading strategies application, understanding of different types of texts in printed and electronic form, reading out of need, with interest and pleasure, meeting and respect for Croatian culture, culture of national minorities in the Republic of Croatia and other cultures. Those are reading competences that need to be developed and improved during education, especially primary education. Literature classes have a key role, and for its goals and aims to be achieved completely it is necessary to apply effective methods, techniques and actions in reading competences development. Method examples that are efficient both in and out of classroom are described in the paper.

Key words: literature classes, reading competences, teaching methods, practical examples

Branka MRKIĆ¹

OPRAVDANOST UVOĐENJA MONTESSORI PEDAGOGIJE U PREDŠKOLSKE USTANOVE²

Rezime:

Pedagogija Marije Montessori naziva se i priprema za život u čijem centru je dijete. Pored toga, jak naglasak stavlja se i na izgradnju individualnih puteva i obrazaca učenja. Svoja pedagoška shvatanja ona zasniva na naučnom posmatranju spontanog učenja kod djece i podsticanja dječije samostalnosti. Njena pedagogija odiše dubokim poštovanjem djetetove ličnosti i svih njegovih potencijala. Sloboda koju djeca imaju u Montessori vrtićima omogućava im da razvijaju, ne samo intelektualne potencijale, već i sposobnosti razmišljanja, intuicije, samostalnog rada i učenja, samodiscipline, kao i socijalne svijesti i ponašanja potrebnog za nesmetano funkcionisanje u društvu. Najvažniji cilj vaspitanja, prema shvatanju Marije Montessori, jeste omogućiti djeci slobodan razvoj i to tako da se vaspitnim postupcima ne smijemo miješati u dječiji razvoj, već mu samo pružiti podršku za razvoj sposobnosti samovaspitanja i samoobrazovanja.

Ključne riječi: Marija Montessori, pedagogija, učenje, intuicija, samodisciplina, dijete, Montessori vrtići, vaspitanje, samoobrazovanje

UVOD

Ustav Crne Gore (2007), kao najviši pravni akt, garantuje djetetu sva prava i slobode primjerene uzrastu i zrelosti. Ustavom su zagarantovani: pravo djeteta na zdravstvenu zaštitu iz javnih prihoda; posebna zaštita majke i djeteta; stvaranje uslova kojima se podstiče rađanje djece; posebna zaštita od psihičkog, fizičkog, ekonomskog i svakog drugog oblika iskorišćavanja ili zloupotrebe djeteta; pravo na školovanje pod jednakim uslovima.

¹ Branka Mrkić, specijalista predškolskog vaspitanja u JPU „Dragan Kovačević“, Nikšić

² Izvod iz stručnog rada „Specijalizovani Montessori program u JPU „Dragan Kovačević“ Nikšić (2014)

Crna Gora definisala je viziju i ciljeve reforme obrazovnog sistema u dokumentu Knjiga promjena (2001) koji se temelji na zakonskim i strateškim dokumentima u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Novi obrazovni sistem mora da bude kompatibilan sa opredjeljenjima strateškog razvoja demokratskog, ekonomski prosperitetnog i otvorenog društva koje će se bazirati na vladavini prava, harmoničnoj multietničkoj koegzistenciji, razumijevanju i toleranciji.

U skladu s reformom cjelokupnog vaspitno-obrazovnog sistema, oblast predškolskog obrazovanja i vaspitanja regulišu: Zakon o izmjenama i dopunama Opšteg zakona o obrazovanju i vaspitanju, Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Zakon o izmjenama i dopunama osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Zakon o izmjenama i dopunama o obrazovanju i vaspitanju djece sa posebnim potrebama, Zakon o inspekciji. Ovim zakonima reguliše se doprinos razvoju djece od rođenja do 6 godina, kroz podsticanje razvoja psihomotornih, kognitivnih, jezičkih, emocionalnih, socijalnih sposobnosti i vještina i ličnih karakteristika djeteta, obogaćivanjem njihovog ranog iskustva, stvaranjem uslova za razvoj i učenje djece, potpunim uključivanjem u vaspitne grupe, uz mogućnost pružanja dodatne stručne pomoći i dr.

Polazeći od stava da obrazovanje nije samo proces usvajanja akademskih znanja i postignuća, već je i proces u kome se stiču i usvajaju znanja i vještine potrebni za svakodnevni život, proaktivno uključivanje u zajednicu i ulaganje u rani razvoj i obrazovanje doprinosi pozitivnim, održivim i dugoročnim društvenim promjenama, većoj produktivnosti i opštoj dobrobiti građana u Crnoj Gori, s toga je 2010. godine donesena Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2010–2015). Vodeće načelo Strategije je da za svu djecu u Crnoj Gori budu obezbijeđene kvalitetne usluge za rani razvoj i učenje kako bi ostvarili puni potencijal i postali aktivni i produktivni članovi društva, dok je opšti cilj Strategije da se ispune svi uslovi kako bi se obezbijedile dostupne, visokokvalitetne, sveobuhvatne, kulturološki prilagođene, inkluzivne usluge svoj djeci u Crnoj Gori.

Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2010–2015) kompatibilna je sa međunarodnim dokumentima kao što su Konvencija o pravima djeteta (1989) i Svijet po mjeri djeteta (2002), i obuhvata aspekte zakonske regulative predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori.

OPRAVDANOST UVOĐENJA MONTESSORI PROGRAMA

Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina) donesen je 2011. godine u Podgorici. Ciljevi ovog programa i ciljevi Montessori programa su u mnogome zajednički:

1. sticanje pozitivne slike o sebi – u središtu Montessori pedagogije je dijete. Temelj njezine pedagogije je priznavanje ljudskog dostojanstva djetetu. Ona posmatra i poštuje dijete u njegovoj cjelovitosti. Ne postoje ciljevi izvan djeteta. Dijete je vrijedost samo po sebi, nosi pozitivne potencijale i spontanu

radoznalost. Cilj vaspitanja je obrazovanje koje omogućava da svako nađe svoju ulogu, svoje mjesto, svoj cilj i davanje mogućnosti da to ostvari.

2. podsticanje samostalnosti, individualne odgovornosti – princip nezavisnosti se, prema Mariji Montessori, ogleda u prirodnoj težnji djeteta da bude što samostalnije u toku svog razvoja; samostalnost mu je potrebna da bi moglo pratiti svoje unutrašnje podsticaje za aktivnosti koje će mu biti od koristi. Osjećanje samostalnosti direktno je povezano sa uspijehom u porodici, vrtiću, školi, životu.

Moto Montessori pedagogije „Pomozi mi da uradim sam“ nastao je iz sagledavanja odnosa djeteta-odrasli i uloge odraslog u procesu učenja, za koji Marija Montessori kaže: „Mi služimo djecu. Smatramo da su djeca nalik na nežive lutke; peremo ih, hranimo kao što činimo sa lutkama. Nikada ne pomišljamo da djeteta koje ne čini nešto, ne umije to da čini, da će morati to da čini i da mu je priroda pružila sva sredstva da bi mogao da nauči to da čini. Naša dužnost prema djetetu je svakako da mu pomognemo da savlada korisne radnje. U protivnom vrijeđamo ljudsko dostojanstvo djeteta, jer je čovjek po prirodi usmjeren da brine o sebi. Naučiti jedno djeteta da jede, da se opere, da se oblači, mnogo je duži, teži i strpljiviji posao nego hraniti ga, prati ili oblačiti. Prvi je posao edukatora, a drugi je posao sluge“.

Navike, vještine i znanje koje djeteta kroz Montessori metod usvoji pomaže mu da pažljivije zapaža, da se bolje koncentriše, da bude efikasniji i da se lakše snalazi u novim situacijama. Montessori djeca su neobično prilagodljiva s obzirom da su od najranijih dana ohrabrivana da donose odluke, lako rješavaju probleme, umiju da prave izbor i dobro organizuju svoje vrijeme. Ova djeca su ohrabrivana da razumiju svoje ideje, da raspravljaju o svom radu sa drugima i tako razvijaju dobre sposobnosti komunikacije.

3. razvoj intelektualnih kapaciteta u skladu sa razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima – Montessori sistem naglašava značaj urođenih potencijala djeteta, kao i njegov prirodni razvoj. Shvatanje prirodnog razvoja djeteta zasniva se na tvrdnji da ono posjeduje urođenu motivaciju za samoizgrađivanjem, koja se objašnjava posjedovanjem urođene šeme integralnog odnosa sa okruženjem i djetetovom potrebom za slobodom.

Za razvoj djeteta značajni su senzitivni periodi koji se izražavaju kroz snažan interes za dugotrajno ponavljanje određenih postupaka bez vidljivog razloga za odrasle. Ukoliko su odrasli svjesni tih perioda i ukoliko ih prepoznaju, uveliko mogu pomoći djetetu da baš u to, optimalno vrijeme, djeteta razvije vještine do svog maksimuma. Montessori metod poklanja veliku pažnju baš tim periodima i svojom fleksibilnošću omogućava svakom djetetu da se tada optimalno razvija brzinom koja je individualna, kao i vrijeme perioda osjetljivosti.

Montessori metod u potpunosti uvažava dječiju individualnost i od nje polazi. Svako djeteta uspostavlja lični tempo rada otkrivajući nove sadržaje ili utvrđuje ono što je već naučilo ponavljanjem vježbi iz unutrašnjeg osjećaja uspjeha.

Individualizovano učenje djeteta zaopčinje radom sa Montessori materijalima, pri učenju Montessori vježbi, u Montessori ambijentu; dijete samo bira materijal i vježbu pošto je razumjelo ideju upotrebe predmeta; razvija sposobnost donošenja odluke koja je metodički razrađena posebnim koracima; kontrolom greške u Montessori materijalima dijete ispravlja sebe u toku samog procesa učenja i uči da kontroliše samog sebe.

4. razvoj socijalnih i moralnih vrijednosti u skladu sa humanim i tolerantnim vrijednostima demokratski uređenog društva – Montessori metod koncipiran je tako da koristi prednosti samomotivacije i jedinstvenu dječiju sposobnost samorazvoja i usavršavanja ličnih sposobnosti. Na taj način doprinosi se razvoju sve većeg samopouzdanja i samopoštovanja kod djece. Djeca se uče samodisciplini, razvijaju konstruktivan odnos prema drugima i poštovanje drugih osoba i njihova prava, što osigurava poštovanje tih istih prava kad su ona u pitanju.

Rad u Montessori vrtićima organizuje se sa djecom različitog kalendarskog uzrasta. Dijete treba da stiče iskustva u ovakvom okruženju kakav je stvarni život oko njega, gdje se susreće i sa starijima i sa mlađima od sebe, i sa ljudima različitih sposobnosti, interesovanja, temperamenta, itd. U grupi takvog sastava mlađa djeca uče od starije djece, osjećaju se sigurnima, zaštićenima; starija djeca uče ponavljanjem kada pokazuju nešto mlađoj djeci, izgrađuje se osjećaj odgovornosti, samopoštovanja, samopouzdanja. Starija djeca pomažu pri prezentaciji materijala, pri prihvatanju pravila zajedničkog življenja.

5. kultivisanje dječijih emocija i njegovanje odnosa nenasilne komunikacije i tolerancije – Marija Montessori, koja je bila nominovana za Nobelovu nagradu za mir, veliki dio svog pedagoškog rada posvetila je velikom snu čovječanstva – snu o ostvarivanju jedinstvenog mira, mirnog svijeta. „Mir i edukacija“ – pod tim nazivom predavanje Marije Montessori (1932. Ženeva) skrenulo je pažnju na tada novo područje vaspitanja – vaspitanja za mir. Rekla je: „Vaspitanje je sredstvo postizanja mira, a mir je osnova za dobro vaspitanje, koje se temelji na ljubavi, razumijevanju, slobodi, pravедnosti i redu, a ne na borbi između jakih i slabih. Oni koji su jaki i nezavisni pomažu slabijima i usavršavaju se. Na istom tom putu slabi jačaju“.

U vaspitanju za mir, koji se nalazi u okviru aktivnosti upoznavanja sa prirodom i snalaženje u životnoj sredini, Montessori je odredila pet područja za vaspitanje mira: ljudska prava i potrebe; svijest o sebi; svijest o zajednici; svijest o kulturi i svijest o okolini. Mir je odredila kao: mir kao suprotnost ratu; mir kao ravnotežu snaga; mir kao nenasilje u društvu: mir kao nenasilje prema pojedincu; mir kao nenasilje prema prirodi.

Kroz ove aktivnosti djeca upoznaju i razvijaju vještine razumijevanja i uvažavanja – samih sebe, drugih osoba, kulture i okoline, prepoznaju dobre namjere, podstičemo ih na razumijevanje posljedica svojih odluka i izbora, osvještavamo pravo i moć izbora. Usvajaju miroljubivi i jedinstven način rješavanja sukoba.

Sastavni dio aktivnosoti upoznavanja sa prirodom i snalaženje u životnoj sredini su i sadržaji vezani za emocije. Po Montessori programu razrađene su aktivnosti za upoznavanje određenih osjećanja; prepoznavanje i razlikovanje osjećanja; osvještavanje kako naša osjećanja utiču na duh i tijelo; razvijanje empatije; vježbe za neverbalno izražavanje osjećanja; usvajanje izraza i riječi za izražavanje saosjećanja.

6. razvijanje motornih sposobnosti i spretnosti – Igra tišine – kultivisanje pokreta je oblik rada, koji je svojstven Montessori programu; svaki dan je prisutan u radu Montessori školica/vrtića, ima funkciju stvaranja unutrašnjeg mira, razvija pažnju, strpljenje, koordinaciju pokreta, eleganciju pokreta, svjesnu kontrolu sopstvenog tijela i pokreta.

7. razvijanje svijesti o značaju zaštite i očuvanja prirodne i društvene sredine – Montessori ambijent podrazumijeva kutak za biljke, kutak za životinje o kojima djeca zajedno vode računa sa vaspitačima, kao i njegovanje bašte u okviru vrtića.

U okviru aktivnosti upoznavanja sa prirodom i snalaženja u životnoj sredini jedna od oblasti je ekologija, čija područja su razvijanje svijesti o okolini; upoznavanje okoline kroz čula; uočavanje važnosti brige za okolinu i cijelu planetu. „Kada ugledamo Sunce i Mjesec, nebo i zvijezde, planine i rijeke, mora i šume, polja i doline, ptice i životinje, i sva čuda u prirodi, trebamo se prisjetiti kako svi pripadamo istom Svemiru, i trebamo biti zahvalni za svoju okolinu na Zemlji i živjeti u skladu sa svim što nas okružuje“ - Marija Montessori, 1932. Ženeva.

Osim zajedničkih ciljeva, svi segmenti Obaveznog plana i programa za djecu uzrasta od 3 do 6 godina, a koji propisuje Zavod za školstvo, orijentisani su na humanističko shvatanje djetetove prirode i njegovog fizičkog i duhovnog razvoja, kao i pedagoška koncepcija Marije Montessori.

Suštinska odlika humanističkog pristupa Marije Montessori je da polazi od prirodnog razvoja djeteta, prirodnog „instikta“ djeteta za samoizgrađivanjem, slobodnog izbora materijala za razvoj, kojima razvija svoje sposobnosti. Isto tako se poklapaju i suštinske odrednice da je dijete vrijednost samo po sebi, da u sebi nosi razvojne potencijale.

Zajedničko za oba programa je da polaze od djeteta koje je aktivno u procesu vaspitanja. Proces tako zamišljenog vaspitanja temelji se na: pozitivnoj motivaciji, programu koji uvažava uzrasne i razvojne mogućnosti djeteta i na evaluaciji dostignuća – što je u Montessori koncepciji samovrednovanje. U Montessori pedagogiji, prije svega se sadržaji prilagođavaju dječijim mogućnostima, djeca se ohrabruju u svojim samoaktivnostima. Otklanjanju se prepreke i ograničenja koja stoje na putu saznanju i samouvidu.

Suština predškolskog vaspitanja i obrazovanja definiše se kao očuvanje, podsticanje i oplemenjivanje spontanih stvaralačkih mogućnosti i svojstava predškolskog djeteta, zahtijevajući uslove za normalan fizički, intelektualni,

socijalni, emocionalni i moralni razvoj. **U koncepciji Marije Montessori značaj ima unaprijed pripremljena sredina koja omogućava da dijete razvije sve potencijale svoje ličnosti – cjelovitu ličnost.**

Umjesto uglova (kutića - model B) ili centara interesovanja (model A) u Montessori prostoriji su otvorene police sa Montessori materijalima, dostupne djeci, predstavljaju oblasti učenja. Tu su police za praktične aktivnosti; police sa materijalima za razvoj senzornih sposobnosti; police sa materijalima iz oblasti jezičkih i govornih aktivnosti; police sa materijalima iz oblasti matematičko-logičkih aktivnosti, police sa materijalima iz oblasti koje su vezane za aktivnosti upoznavanja sa prirodom i snalaženje u životnoj sredini. Naravno, pored Montessori materijala, i u ovim vrtićima možemo naći uobičajene igračke, didaktičke materijale, radne sveske, likovni materijal, audio-vizuelna sredstva, Orfeove muzičke instrumente i sve ostale materijale koje nalazimo u standardnim vrtićima. Montessori je svjetski priznata pedagoška koncepcija u obrazovanju. Zasniva se na filozofiji razvoja djeteta prema kojoj dijete stiče operativna znanja u područjima života u kojima će učestvovati kao odrasla osoba.

Montessori predstavlja cjelovit i originalan vaspitno-obrazovni sistem, koji naglašava značaj samoaktivnosti djeteta i individualni tempo razvoja i ima jedinstven pristup tehnici učenja. **Naglasak nije na podučavanju djeteta, nego se osigurava podsticajna sredina koja povećava dječiju prirodnu radoznalost** i omogućava da kroz igru djeca spontano uče otkrivanjem.

Montessori sistem naglašava značaj urođenih potencijala djeteta, kao i njegov prirodni razvoj. Shvatanje prirode razvoja djeteta zasniva se na tvrdnji da ono posjeduje urođenu motivaciju za samoizgrađivanjem, koja se objašnjava posjedovanjem urođene šeme integralnog odnosa sa okruženjem i potrebom djeteta za slobodom.

Za razvoj djeteta značajni su senzitivni periodi koji se izražavaju kroz snažan interes za dugotrajno ponavljanje određenih postupaka bez vidljivog razloga za odrasle. Ukoliko su odrasli svjesni tih perioda i ukoliko ih prepoznaju, uveliko mogu pomoći djetetu da baš u to, najoptimalnije vrijeme, razvije date vještine do maksimuma.

Montessori metod poklanja veliku pažnju baš tim periodima i svojom fleksibilnošću omogućava svakom djetetu da se tada optimalno razvije brzinom koja je individualna kao i vrijeme perioda osjetljivosti. Senzitivni periodi su važni, jer ni u jednom drugom periodu u svom životu dijete neće biti sposobno usvojiti određeno znanje tako uspješno kao tada. Doktorica Marija Montessori govori o šest senzitivnih perioda kod male djece. Ti periodi se odnose na: *razvoj jezika, razvoj pokreta, razvoj društvenosti, reda, percepcije i finih pojedinosti.*

Jednom kad senzitivni period prođe, djetetu postaje mnogo teže da usvoji isto obilježje. Zadatak odraslih je da prate potrebe djeteta i da organizuju sredinu i svoje ponašanje tako da dijete u potpunosti iskoristi razdoblje posebne

osjetljivosti. Montessori pedagogija odgovara na te potrebe razrađujući poseban materijal i vježbe kao odgovor na senzitivne periode, pa tako postoje: *vježbe praktičnog života, vježbe za podsticanje perceptivnih sposobnosti, vježbe za podsticanje govora, vježbe za matematiku i vježbe za kosmičko obrazovanje.*

Zahvaljujući sistemu vježbi dijete stiče temelje budućih aktivnosti: koncentraciju, usklađenost pokreta, sposobnost slobodnog izbora, odgovornost, red, volju i istrajnost.

Značajan faktor razvoja je i „um koji upija“. To je vrijeme kada mozak djeteta nesvjesno upija utiske iz okruženja, pri čemu se i formira. Djetetov um nesvjesno upija informacije iz okoline i dijete na taj način uči. Zbog toga je jako važno svako iskustvo djeteta već iz najranijeg djetinjstva, jer ima uticaj na kasniji razvoj. Od 0 do 3 godine života učenje je nesvjesno, a od 3 do 6 godine života učenje prelazi u svjesno. Svjesni um obilježava pojava svijesti, volje, ovladavanje jezikom, javljanje vještina. Dijete pokazuje svjesnu glad za znanjem i sticanjem složenijih vještina.

Marija Montessori je posmatrala, spoznala i opisala zakonitosti u razvoju djeteta. Uočila je da djeca, nezavisno od mjesta rođenja, kulture, jezika i nacije, imaju jedinstvene karakteristike razvoja. Svoje učenje o razvoju djeteta Marija Montessori zasniva na principima: *rad, nezavisnost, koncentracija, samodisciplina, samokonstrukcija, intencionalni pokret, sloboda izbora.*

Obrazovanje nije usvajanje činjenica od strane djeteta, već podsticanje njegove prirodne potrebe za učenjem, oslanjanjem na njegovu unutrašnju motivaciju. „Dijete se ne razvija učeći riječi, nego sticanjem iskustva“ – Marija Montessori. Suštinska odlika humanističkog pristupa Marije Montessori je: da polazi od prirodnog razvoja djeteta, prirodnog „instikta“ djeteta za samoizgrađivanjem, slobodnog izbora materijala za razvoj kojima razvija svoje sposobnosti.

Vjerovala je da djecu treba poštovati, a najvažniji cilj je bio da se omogući djeci slobodan razvoj. Temelj i cilj njene pedagogije je priznavanje ljudskog dostojanstva djetetu. Vaspitanje se ne smije direktno miješati u razvoj djeteta, već treba pružiti indirektnu pomoć za samovaspitanje.

U središtu Montessori pedagogije je dijete. **Ne podređuju se djeca unaprijed određenom planu i programu, nego se plan i program određuju prema sposobnostima, interesovanjima, mogućnostima, uslovima pojedinog djeteta.**

U središtu Montessori pedagogije je dijete. Dijete je vrijedost sama po sebi, nosi pozitivne potencijale i spontanu radoznalost.

Ciljevima obrazovanja nijesu unaprijed definisana očekivanja koja su određena van djeteta, nego je cilj Montessori pedagogije da svako nađe svoju ulogu, svoje mjesto, svoj cilj postojanja i da mu se da mogućnost da to ostvari.

Zadatak svakog vaspitača je da osigura odgovarajuću sredinu i materijale koji će podsticati samostalnu aktivnost djeteta.

Shvatanje prirode razvoja djeteta zasniva se na tvrdnji da ono posjeduje urođenu motivaciju za samoizgrađivanjem, koja se objašnjava:

- svako dijete prolazi kroz iste faze razvoja koje nijesu vremenski striktno određenje;

- dijete ima sopstvenu motivaciju i prirodnu potrebu za učenjem, da bi razumjelo sebe i svijet koji ga okružuje;

- unutrašnji dinamizam i izvjesna lična orijentacija podstiče ga na aktivnost;

- interakcija sa fizičkom i socijalnom sredinom i primjerena vaspitna intervencija omogućava djetetu da slijedi svoj individualni razvoj;

- radnim, praktičnim radnjama i načinom rada sa materijalima iz svih oblasti, širi polje sopstvene samostalnosti, pojačava potrebu za nezavisnošću, stiče autonomiju;

- dijete izgrađuje znanje vođeno sopstvenim smislom i sopstvenim tempom i ima prava na: poseban način razmišljanja i osjećanja, lični doživljaj realnosti, ispoljavanje i ostvarivanje sopstvene prirode unutar vaspitne grupe;

- u toku razvoja dijete prolazi kroz određene „periode osjetljivosti“, koji se uvažavaju prilikom učenja i podučavanja;

- djetetu je potrebna sloboda izbora, podrška prilikom razvoja koncentracije;

- proces „normalizacije“ povećava integrisanost ličnosti djeteta, uči, razvija se, suočava sa novim realnostima, obogaćuje svoju sposobnost stupanja u odnose sa drugima;

- razvija kreativnost, kultiviše pozitivna svojstva ličnosti, doživljava svoj lični procvat.

Saznanje se shvata kao lična sinteza sopstvenog iskustva. Saznanje se izgrađuje praktičnim radnjama na predmetima i materijalima, socijalnim interakcijama među djecom i odraslima:

- individualizovanim učenjem sa Montessori materijalima dijete stiče iskustva kojim zadovoljava svoje potrebe za otkrićima u svom okruženju;

- praktične radnje sa predmetima i materijalima vode smislenim aktivnostima u kojima ideja postaje akcija;

- izvori saznanja se nalaze u prirodnom životnom kontekstu kako u djetetu, tako i van njega, a potom su izvori saznanja akademske discipline;

- saznanje je više od sticanja znanja i rezultat je jedne aktivne interakcije između djeteta i okruženja.

Obrazovanje je kompleksan i dugotrajan proces stvaranja uslova i podsticaja za učenje. Obrazovanjem se podržava prirodna potreba djeteta za učenjem, sticanjem iskustva, unošenjem reda i redosljeda u stečeno iskustvo.

Proces obrazovanja obuhvata:

okruženje – čiji je koncept stvaranje uslova za učenje u kome će se svako osjećati dobro, slobodno djelovati i stupati u odnose sa drugima u sticanju i konstruisanju iskustva;

rad – uvođenje u radne, praktične, smislene aktivnosti, razvijanje koncentracije, sticanje kompetencije u odnosu na fizičko i socijalno okruženje;

realnost – razumijevanje realnosti i unaprijeđenje odnosa pojedinca prema svijetu i sebi, aktivnim čulnim istraživanjem okoline, slobodnim izborom aktivnosti u skladu sa potrebama i interesovanjima, sticanjem pozitivne slike o sebi, razvijanjem kreativnih sposobnosti u doživljavanju i izražavanju realnosti, razvijanjem odnosa u kojima se prihvata različitost i koja su osnova za razvoj saradnje, demokratičnosti i tolerancije;

životnost – cjelovit pristup životu i pojedincu, kvalitetno življenje u kome su igra, druženje, učenje, vaspitanje i obrazovanje sam život, izgrađuje se znanje i razvijaju sposobnosti za samostalno djelovanje i življenje, akademske discipline su u službi ovog procesa;

vrijednosti – sposobnost nalaženja argumenata za rješavanje problema učenja specifičnih oblika ponašanja, u kojima se uviđaju vrline i njihove suprotnosti. Obrazovanje je otvoreni sistem i polazi od konkretne djece i konkretnih obrazovnih situacija.

Učenje je aktivna konstrukcija iskustva i znanja do koje dijete dolazi sopstvenim akcijama i interakcijama sa fizičkom i socijalnom sredinom. Polazi se od toga, da je dijete aktivan činilac sopstvenog razvoja, da ima unutrašnju motivaciju za učenje i sopstveni stil i tempo učenja.

Bazična potreba djeteta koja se odvija u igrovnim situacijama, radnim i drugim aktivnostima gdje dijete uči da ovlada sobom i okolinom, uključuje intelektualne, socijalne i emocionalne funkcije:

- zasnovane na prirodnoj i spontanoj motivaciji djeteta da uči;
- kritičan je period za razvoj unutrašnjih emocija;
- vezano je za postupak socijalne sredine koji su, takođe, odlučujući faktori razvoja motivacije učenja;
- izgrađivanje znanja i sticanje iskustva o svijetu koji ga okružuje;
- rezultat je interakcije mišljenja i iskustva djeteta o svijetu u kome odrasta;
- aktivna konstrukcija znanja individualnim stupanjem u kontakt sa predmetima, stvarima iz okruženja, koji svojom didaktičkom preciznošću i samokorekcijom podstiču samokonstrukciju iskustva i znanja;
- zajednička konstrukcija i rekonstrukcija predhodnih iskustava, znanja i vještina, pod uticajem novih informacija;
- interaktivni proces usaglašavanja značenja radi boljeg rješavanja problema;
- vezano je za praktičnu akciju – dijete gradi fizikalna saznanja apstrahujući svojstva predmeta kojima manipulira isto kao što logičko-matematička saznanja izvodi iz svojih praktičnih radnji, a socijalna iz konkretnih razmjena sa vršnjacima i odraslima u svom okruženju.

Sredina za učenje zato treba da sadrži obilje raznovrsnih i probranih materijala sa kojima će djeca moći slobodno i po sopstvenom izboru da

manipulišu, eksperimentišu, istražuju, i isprobavaju svoje ideje i obilje prilika za raznovrsne razmjene sa vršnjacima i odraslim osobama. Montessori didaktički materijali, sa ugrađenom autokorekcijom, daju mogućnost da dijete samostalno dolazi do uvida i konstruiše saznanje na osnovu sopstvene akcije.

Svako dijete uči i napreduje sopstvenim tempom. Iz iste obrazovne situacije različita djeca, čak istog hronološkog uzrasta, izvlačiće donekle različita iskustva i saznanja. To znači da se pred svu djecu (u grupi) ne mogu postavljati ista očekivanja, niti se njihovo napredovanje može procjenjivati za sve, unaprijed definisanim normama.

Svako dijete ima svoj lični stil učenja, baziran na različitim čulnim senzibilitetima (auditivni, vizuelni, kinestetički,...), odlikama temperamenta, osobinama ličnosti. Obrazovni postupak koji daje šansu svoj djeci mora strogo da uvaži različite puteve izgrađivanja saznanja: da omogući da djeca pribavljaju i obrađuju iskustvo praktičnim manipulacijama, govorom i razgovorom, grafičkim plastičnim prikazivanjem i izražavanjem, pokretom i zvukom.

Podučavanje je djelovanje iz „sjenke“, indirektno, posredničko, partnersko, pomagačko; priprema ambijenta; posmatranje djeteta na osnovu koga se gradi pretpostavka o djetetovim potrebama i interesovanjima.

Igra je poseban oblik učenja predškolskog djeteta. Igra ima sopstvenu motivaciju, omogućava slobodan izbor i odluku, a istovremeno zahtijeva od djeteta da se:

- povinuje pravilima;
- u igri dijete prisvaja i prerađuje stečena iskustva i postaje ih svjesno; vrši izbor sadržaja svojih uloga;
- stvaralački gradi svoj svijet koji sadrži elemente realnosti i u kome vlada specifičan sistem odnosa;
- teži da uspostavi ravnotežu između operacija ponavljanja i kreativnih postupaka;
- igra se spontano, bez vremenskog ograničenja;
- uživljava se u različite uloge;
- olakšava sebi razumijevanje i uključivanje u realne životne kontekste;
- indirektno razvija svoje sposobnosti. Dijete se igra na način koji odgovara njegovom uzrastu i nivou razvoja.

Vježbe su oblik učenja djeteta sa razvojnim Montessori materijalima. Vježbama razvojnim materijalima odgovara na aktuelan period osjetljivosti u razvoju djeteta, podržava prirodan razvoj koncentracije i otkrivaju načini čulnog istraživanja okruženja. Vježbe se odvijaju u Montessori ambijentu:

- sa razvojnim Montessori materijalima u kojima su materijalizovane apstraktne ideje okruženja;
- putem slobodnog izbora materijala;
- kroz proces učenja koji ima tri etape: manipulaciju predmetom, ovladavanje upotrebom materijala i kreativna kombinacija materijala;

- kroz proces koji sadrži postupak učenja izvođenja vježbe i postupak učenja nomenklature;

- kroz „lekciju u tri koraka“: imenovanje od strane vaspitača, prepoznavanje od strane djeteta i imenovanje od strane djeteta;

- kroz ponavljanje postupaka bez posebnog razloga i značenja za odrasle.

Vježbe su pregledne, date jednostavno. Dijete lako uviđa pravila rukovanja i nezavisno je u radu. Kontrola grešaka je odmah vidljiva, samostalno se uviđa i postiže poboljšanje, utvrđivanje „nepostojanje grešaka“ odmah se pokazuje pri zadavanju vježbe, te radom raste samopouzdanje djeteta.

Vježbe predstavljaju metodu individualizovanog rada, učenja djeteta. Podrazumijevaju prezentaciju korišćenja materijala u radnim i drugim aktivnostima djece, i uputstva za upoznavanje sa materijalima i načinima njihovog korišćenja.

Komparacija tradicionalnog i Montessori pristupa

TRADICIONALNI VRTIĆ:	MONTESSORI PROGRAM
dominantna uloga centralnog plana i programa	u središtu je djetete
homogene grupe djece	heterogene grupe djece
krutost nastave i režima dana	poštovanje dječijeg tempa
dominantna uloga udžbenika	praktičan rad i neposredno iskustvo
mehanička rascjepkanost naučnih disciplina na predmete	kosmičko obrazovanje - gdje je djetetu svijet predstavljen u cjelini
motivacija vaspitačem	motivacija ličnim razvojem
vaspitač kontroliše	vaspitač posmatra
podučavanje	iskustveno učenje
rad sa cjelom grupom	individualni rad
vaspitač je u središtu i dominira	vaspitač je promatrač i usmerava dijete
“ciklus aktivnosti” se odvija po rasporedu	dijete formira svoj “ciklus aktivnosti”
određena mjesta rada za stolom	sloboda kretanja i rada
vaspitač disciplinira	samodisciplina
vaspitač pomaže	uzajamno pomaganje među djecom
neprestano prekidanje rada	nekoliko prekida rada
vaspitač određuje rad	djeca biraju vježbe
vaspitač određuje tempo	individualan tempo rada
vaspitač predaje	sloboda samostalnog otkrivanja
fokus na apstraktnom	fokus na konkretnom
“igranje uloga”	realni život
izvor znanja vaspitač	izvor znanja interakcija dijete - sredina - materijali

Opšti cilj Montessori programa je da u osmišljenom, prilagođenom, prijatnom okruženju dijete izgradi jedan način postojanja i djelovanja, koji mu omogućava da se razvija u skladu sa onim što ono jeste, u pravcu tolerantnog, aktivnog, sarađivačkog djeteta, da bi bilo uspješno i srećno.

Vaspitač sa svojim postupcima i kreiranjem okoline, omogućava zdravu životnu atmosferu, potpomaže socijalizaciju djeteta, diferencirani razvoj dječijih sposobnosti, bogaćenje dječijeg emotivnog svijeta, razvija sposobnost doživljavanja lijepog, razvijanje zdravog, fizički dobrog i skladno razvijenog djeteta. Da svoje sazajne funkcije razvijaju na osnovu neposrednog, samostalnog iskustva, kroz problemsko rješavanje zadataka.

Razvojni ciljevi prilagođenog Montessori programa su:

1. Razvijanje samostalnosti djeteta, koju podstičemo kroz svakodnevne aktivnosti, uz pomoć pojedinih Montessori materijala, i kroz način korišćenja svakog Montessori materijala.

2. Razvijanje sopstvenih, unutrašnjih potencijala svakog djeteta, sistematskim posmatranjem djeteta pratiti, razumjeti i podržavati njegov razvoj. Omogućiti da svako nađe svoju ulogu, svoje mjesto, svoj cilj i dati mogućnost da to ostvari.

3. Njegovanje kvaliteta odnosa među djecom, djecom i odraslima, kvalitet odnosa djece i kulture u kojima pojedinac unosi sebe, a okolina djeluje svojim specifičnostima – od svakog Montessori materijala postoji samo jedan primjerak / komad, da bi se djeca učila toleranciji, strpljenju, poštovanju tuđeg rada.

4. Razvijanje osjećaja pripadnosti, pozitivno obraćanje jedni drugima, samokontrola, razvijanje osjećaja odgovornosti. Osnovno pravilo je da se poštuje drugo dijete, da se poštuje tuđi rad, da se poštuje fizička sredina. Stvara se pozitivna grupna klima, sve češće se koriste izrazi „mi“, „naše“, „kod nas“.

5. Razvijanje pozitivnog odnosa prema prirodi oko nas, kroz svakodnevne aktivnosti.

6. Razvijanje senzornih procesa – čula, opažaja i predstava (koja se ogleda kroz njihovu tačnost, cjelovitost i preciznost), poznavanje etalona za boju, oblik, veličinu i prostorne pojmove, uz potreban obim čulnog iskustva – koju omogućavaju posebni Montessori materijali određeni za razvoj čula.

7. Formiranje sistema znanja i načina dolaženja do saznanja o živoj i neživoj prirodi i društvenim pojavama i odnosima, uz uviđanje onih osobina, veza i relacija, koje su karakteristične i bitne za uočavanje širih zakonitosti koje vladaju u njima; o načinima istraživanja svoje okoline, aktivnog sudjelovanja u životu i radu svoje društvene sredine; o misaonim aktivnostima, kojima se razvijaju sazajne sposobnosti i dolazi do saznanja vrijednih po sebi i primjenjivih na druge situacije.

8. Razvijanje stabilne želje za saznanjem uz razvijanje sposobnosti za vršenje onih umnih operacija – sistemskog posmatranja i ispitivanja predmeta i pojava, analize i sinteze, poređenja, klasifikovanja, serijacije sa evaluacijom,

numeričke konstrukcije i konzervacije, prostorne i vremenske orijentacije, uopštavanja, zaključivanja.

9. Razvijanje saznanjih procesa – pažnje, koncentracije; umijeće da se samostalno postavi i konkretizuje cilj aktivnosti, izaberu načini i sredstva za njegovo postizanje, predvide posljedice njihovog korišćenja, koncentriše na postizanje željenog rezultata, analizira postignuti rezultat i izvuče pouka iz njega, kao i da se na taj način stečeno iskustvo može primjenjivati u novim uslovima.

MONTESSORI METOD

„Posmatrala sam i proučavala djecu, uzela sam od njih ono što su mi dali i to sam izrazila. To je ono što se zove Montessori metod.“³

Marija Montessori

Cilj Montessori metode je njegovati dječiju individualnost, indirektno podsticati interes za različita područja, a učenje pretvoriti u igru.

Montessori metod omogućava djetetu da sopstvenim izborom posla kojim će se baviti osjeti zadovoljstvo učenja: pomaže djetetu da usavrši svoja sopstvena, prirodna sredstva za učenje; razvija koncentraciju potrebnu za učenje fiksiranjem pažnje na rad koji izvodi rukama; dijete radnu aktivnost bira na osnovu svog interesovanja i u skladu je sa aktuelnim senzitivnim periodom.

U pripremljenom okruženju dijete slobodno radi na poslovima koje je samo odabralo, po sopstvenom ritmu i bez prekida, bavi se istraživanjem otkrivanjem, učenjem. Poslije slobodnog izbora materijala i mjesta za rad sa izabranim materijalom, vaspitač prezentuje djetetu pravilno korišćenje materijala, pomoću „osnovne lekcije od tri koraka“. Osnovna lekcija ima za cilj da vaspitač: upozna dijete s upotrebom materijala, da više sazna o stepenu unutrašnjeg razvoja djeteta, da posmatra njegove reakcije i da isprobava različite pristupe motivacije djeteta za rad.

Osnovnu lekciju odlikuje preciznost, jednostavnost, objektivnost i kratkoća. Poslije naučene vježbe dijete osmišljava nova kreativna rješenja kombinujući predmete i materijale, razvija poštovanje prema materijalu koji ima svoje mjesto u policama i uči svoje pravo da ne bude prekidan u toku rada.

Montessori metod u potpunosti uvažava dječiju individualnost i od nje polazi. Koncipiran je tako da koristi prednosti unutrašnje motivacije i jedinstvenu dječiju sposobnost samorazvoja i usavršavanja ličnih sposobnosti. Svako dijete uspostavlja lični tempo rada otkrivajući nove sadržaje ili utvrđuje ono što je već naučio ponavljanjem vježbi uz unutrašnji osjećaj uspjeha. Na ovaj način doprinosi se razvoju sve većeg samopouzdanja i samopoštovanja kod djece. Djeca se uče samodisciplini, razvijajući konstruktivnog odnosa prema drugima i poštovanju drugih osobina i njihovih prava, što osigurava poštovanje tih istih prava kada su oni u pitanju.

³ Montessori, M. (2001), *Otkriće deteta*, CRS, Beograd.

Montessori metod omogućava djeci da u potpunosti koriste i razvijaju svoje potencijale. Navike, vještine i znanja koje dijete kroz Montessori metod usvoji, pomažu mu da pažljivije zapaža, da se bolje koncentriše, da bude efikasniji i da se lakše snalazi u novim situacijama.

Osnovni elementi motoda su:

1. Pripremljena sredina – obuhvata unutrašnju, spoljašnju i lokalnu sredinu - sva mjesta na kojima može da se odvija učenje djece. To je okolina, koja je primjerena djetetu i nudi sve što je djetetu potrebno za fizički, umni i duševni razvoj, igra ključnu ulogu u razvoju djeteta. Uređena je tako da ispunjava stvarne, trenutne potrebe djeteta i dopušta rast njegove ličnosti. Pripremljena okolina je na određeni način strukturirana okolina u određenom redu.

Upravo zbog toga, Marija Montessori je postavila izuzetno stroga mjerila pripremljene sredine, a to su:

sloboda – daje djetetu priliku da uči kretanjem; da razmišlja o svojim akcijama i posljedicama da ispita sebe u odnosu na granice realnosti; da otkrije svoje sposobnosti i ograničenja; sloboda u izboru materijala; dijete ima slobodu da izgradi odnose sa drugom djecom, komunicira, da pomažu jedni drugima, iniciraju zajedničke aktivnosti:

struktura i red – pomažu djetetu da se bavi smislenim aktivnostima; da zna mjesto materijala u prostoru; da ima sigurnost da će raditi sa svim raspoloživim materijalima; vraćanjem materijala na mjesto učestvuje u održavanju reda u prostoru; prihvata odgovornost za uređenost okruženja;

realnost i priroda – djetetu se pruža mogućnost da prihvata ograničenja koja mu nameće realnost; saznaje spoljašnji i unutrašnji svijet; ima blizak odnos sa realnim predmetima; materijali za rad su izrađeni od prirodnog materijala; kontakt sa prirodom i životom u njoj saznaje, uči njene zakonitosti, osjeća ljepotu i harmoniju.

ljepota i atmosfera – okruženo ljepotom ambijenta dijete zadovoljava pojedine životne potrebe; atmosfera u Montessori ambijentu je realna, topla, slobodna, opuštena, živahna, podsticajna, ali radna;

opremljenost Montessori ambijenta – u prostoru radne sobe smješteni su: centar za praktične aktivnosti, centar za razvijanje čula, centar za razvijanje govora, centar za razvijanje elementarnih matematičkih pojmova, centar za kosmičko obrazovanje, centar za igru uloga, centar za aktivnosti sa konstruktivnim materijalima, centar za umjetničko stvaranje. Centri i materijali su klasifikovani po odgovarajućim policama, otvoreni, dostupni djeci.

Opremljenost, osim Montessori materijala, podrazumijeva i druge didaktičke materijale, igračke: lutke, autiče, konstruktivne igračke, stolne manipulativne materijale, saobraćajni poligon, itd.; materijalne za dramske igre; strukturirane i ambalažne materijale; i sl.

Oprema obuhvata stolove i stolice, duške za odmor. Namještaj u smišljeno organizovanom prostoru treba da odgovara kriterijumu proporcionalnosti, lakoće, funkcionalnosti. Namještaj je pokretač aktivnosti, povod za aktivnosti čišćenja, prenošenja, preuređenja, stimulans je za aktivnosti praktičnog, svakodnevnog života. Funkcionalnost mu se ogleda u tome što omogućava red i redosljed u upotrebi materijala za rad. Stolovi i stolice su laki za premještanje, da bi se po potrebi mijenjala organizacija prostora.

Kao radni prostor, postoje i maleni tepisi, veličine 60x110 cm. Dijete ima slobodu biranja da li će sa materijalima raditi na stolu, ili će pak na podu, na malom tepihu. Dijete samo bira prostor za svoj tepih. Tepisi su „ostrvo sigurnosti“, označavaju djetetov lični radni prostor, gdje ga niko ne ometa u radu, odakle mu niko ne uzima materijal, gdje mu niko neće pokvariti ono što je uradio.

Sav materijal je postavljen u otvorene police, vidljiv je i dostupan svakom djetetu u grupi. Vidljivi predmeti bude želju, vaspitač može i neprimjetno istaknuti pojedini materijal, ako je posebno važan za određeno dijete. Sve što treba za jednu vježbu, pripremljeno je na jednom podlošku, na jednoj tacni, u jednoj korpici ili kutiji, tako da sve potrebno dijete može odjednom uzeti i odnijeti na mjesto na kojem će se raditi.

U centru za praktične aktivnosti nalazi se „mokri kutak“, jer je voda neophodna za ovakve aktivnosti.

Na podu je naznačena elipsasta traka, gdje se odvija „igra tišine“, koja ima funkciju razvoja koordinacije pokreta i ravnoteže.

Montessori ambijent – spoljašnja sredina – obuhvata življenje i učenje djece na otvorenom prostoru. U dvorištu se nalazi igralište sa spravama, travnati dio za igru djece, pješčanik, ljetnja učionica, kućica i povrtnjak. U stvaranju ambijenta učestvuju djeca, vaspitači i roditelji.

Sredinu osmišljava vaspitač u saradnji sa djecom, roditeljima, stručnom službom i saradnicima.

Harmonična sredina uvažava i podržava potrebu djeteta za slobodom, za izborom materijala koji dijete privlači. Dijete stupa u odnos sa određenim predmetom onoliko koliko sam želi. Stupa u kontakt sa drugima koji žele da razmijene i podijele svoja iskustva.

Sredina je raznolika da bi stimulisala osjetljivost i uticala na razvoj svih čula. Dinamična sredina bogata je intrigantnim stimulansima, koji treba da izazivaju promjene u dječijem ponašanju, tako što će doprinijeti javljanju kognitivnih konflikata, odgovarati njegovim interesima i zadovoljavati njihove potrebe.

Sredina izlazi u susret potrebama djece za samoformiranjem, pojačava njihovu samostalnost. U njoj se jasno distancira dobro i loše, stimulišu emocije. Vodi dijete ka razumijevanju sebe i svog svijeta.

Sredina zrači vedrom atmosferom, slobodom kretanja, angažovanošću djece – to je prijatni radni ambijent u kome djeca istražuju, rade, doživljavaju radost otkrivanja i konstruišu nova znanja.

Sredina izražava kulturu i tradiciju iz koje djeca potiču i uključuje bitne karakteristike savremene civilizacije.

2. Montessori materijali – posebno su izrađeni didaktički materijali, koje je na temelju svojih opažanja djece i iskustva u radu sa djecom, te proučavajući radove Itarda i Seguina, razvila Marija Montessori. U izradi materijala pomogao joj je od 1920. godine Albert Nienhuis. Montessori materijal izrađen je prema strogim pravilima. AMI propisuje standarde koje moraju ispunjavati proizvođači materijala.

Materijali omogućavaju djeci da vježbaju na njemu i sama uče. Montessori materijali su suština Montessori metode. Montessori materijali su standardizovani, izrađeni od prirodnih materijala, i polaze iz stvarnog okruženja i prirode. Odlikuje ih primjerenost, originalnost, estetika i odgovarajuća obrada materijala. Originalni Montessori materijali su plod naučnog opažanja i provjere, zadržan je samo onaj koji je potpuno zaokupljao dječiju pažnju, koji je izazvao pojavu Montessori fenomena – potpune usmjerenosti pažnje.

Osobine materijala su:

- podstiču dijete na aktivnost – materijal podstiče dijete da njime nešto aktivno radi, da koristi čula, ruke i misli;

- materijale direktno priprema dijete za učenje koje će uslijediti; korišćenjem materijala ne stiču se gotova znanja, nego se razvijaju sposobnosti, koje su potrebne za samostalno sticanje znanja;

- kroz upotrebu omogućava uočavanje greške u radu „autokorektivan“ je, što znači da je kontrola grešaka u njemu samome; dijete može samo uočiti svoje greške i biti samostalno u ispravljanju svoga rada. Mogućnost uočavanja grešaka vaspitava dijete, bez direktnog uplitanja odraslog, bez opomena, uslov je za poželjan, samostalan i koncentrisan rad. Čim djeca shvate načelo uočavanja grešaka, postaju u svom radu nezavisna od odraslih. Ona sama uvide jesu li dobro radila;

- primjeren je potrebama i sposobnostima djeteta, u smislu podsticanja razvoja; vježbe prate razvojne potrebe, od jednostavnih postaju sve složenije, od konkretnih sve apstraktnije i vode dijete ka vještinama i znanju. Materijal omogućava djetetu da konkretnim hvatanjem shvati;

- jedan materijal izlaže samo jedan problem, što znači da prilikom manipulacije materijala dijete nailazi samo na jedan problem, tako će ga brže uvidjeti i riješiti, a pojam o toj osobini lakše formirati;

- izgledom i načinom korišćenja materijal slijedi progresiju od jednostavnog ka složenom; u početku je konkretan izraz neke ideje, a zatim se predstavlja na apstraktniji način;

- Montessori materijal je dostupan djetetu; uvijek se nalazi na istom mjestu; složen istim redosledom – dijete ne zavisi od odrasle osobe, ako želi uzeti materijal za neku vješbu i baviti se njim, ono ga samo može dohvatiti, uzeti, nositi,....

Vrsta materijala:

- praktični materijali (svakodnevni život) – doprinose razvoju sposobnosti, samoposluživanja, koordinacije pokreta, koncentracije, sticanju dobrih navika. Namijenjeni su prvenstveno za početne aktivnosti na uzrastu od 3 i 4 godine, mada im se starija djeca vraćaju u trenucima odmora ili potvrđivanja i pojačavanja samopouzdanja. U ovu grupu spadaju predmeti i materijali koje djeca svakodnevno susreću u svom okruženju.

- materijali za senzorni razvoj – namjenjeni su svim uzrastima i podstiču razvoj i fino izoštravanje čula. Svaki materijal iz ove grupe ukazuje na neki od pojmova kao što su boja, oblik, težina, tekstura, veličina, miris, jačina i boja zvuka, toplota, ukus i sl.

- materijali za razvoj govora – razvijanje fine motorike, bogaćenje rječnika, razvijanje sposobnosti za početno pisanje i početno čitanje;

- materijali iz oblasti matematike – razvijanje elementarnih matematičkih pojmova, razvijanje logičkog mišljenja, uvođenje u osnovne matematičke radnje;

- materijali iz oblasti kosmičkog obrazovanja – upoznavanje svijeta oko nas, prirode, akademski i kulturni sadržaji konkretizovani u originalnim materijalima.

3. Montessori vaspitač – Montessori vaspitač ima posebnu ulogu vodiča i organizatora, nekoga ko diskretno, indirektno i nenametljivo pomaže djeci. On je dizajner okruženja, demonstrator, model ponašanja i posmatrač pojedinačnog dječijeg razvoja.

Montessori vaspitač:

- indirektno podučava – dogovaranjem o osmišljavanju ambijenta, njegovom struktuiranju; predlaže zajedničke akcije kojima se izgrađuju, ponavljaju, produbljuju iskustva;

- stvara uslove za kvalitetan život, učenje i razvoj djece;

- organizuje fizičku sredinu (prostor, sredstva, materijale) i socijalnu sredinu (način grupisanja djece, vremensku organizaciju djece, kontakt sa roditeljima, stvara i koordinira opštu socijalnu klimu);

- sredinu za učenje drži u dobrom stanju, osvježava je, mijenja i čini je privlačnom za dijete;

- usmjerava pažnju na ličnost djeteta i inspiriše razvoj njegovih potencijala;

- posmatra i vodi zabilješke u vezi sa zapažanjima; bilježenjem prati individualna postignuća i analizom zaključuje potrebne pedagoške intervencije;

- u toku individualizovanog učenja vrši prezentaciju vježbe, prati proces rada, ponavljanja, gašenja interesovanja i rađanje novog;

- ohrabruje prirodnu potrebu za nezavisnošću i osjećaj samopoštovanja i razvijanje samodiscipline;

- podstiče razvoj i učenje djece – pruža podršku, pomoć i informacije; uči djecu da posmatraju; podstiče djecu da postavljaju pitanja, samostalno istražuju, saznaju; vrši prezentaciju novog materijala; dogovara se i učestvuje u zajedničkim aktivnostima; modeluje ponašanja, postupke, tehnike.

Posebno oslanjanje na posmatrački i istraživački duh vaspitača podrazumijeva maksimalnu individualizaciju vaspitnih postupaka, tj. prilagođavanje procesa učenja širokom razvojnom rasponu djece i posebnim načinima i brzinama napredovanja svakog pojedinca.

Stavljanjem ideje o individualnosti u središte pedagoškog rada, vaspitač, intrigantnim, verbalnim sugestijama pokušava da navede djecu da slobodno i široko ispoljavaju svoja razmišljanja, ideje na nivou njihovog mentalnog uzrasta. Vaspitač vodi dijete da bude aktivno u rješavanju problema i izvođenje zaključaka. Svojim brižljivo odabranim pitanjima on pomaže djetetu da izrazi svoju misao, ideju i uvjerenja.

4. Uzrasno mješovite grupe djece – rad po Montessori metodi odvija se u uzrasno mješovitim grupama. Svaka vaspitna grupa obuhvata djecu od 3 godine do polaska u školu. Svako dijete u grupi različitog uzrasta pokazuje drugi stepen razvoja i time se omogućuje raznovrsnost podsticaja i socijalnih kontakata.

Tako u ovim grupama:

- starija djeca spontano pomažu mlađoj;

- mlađa djeca posmatraju aktivnosti starije djece i pokušavaju isto;

- mlađa djeca traže zaštitu starije djece;

- starija djeca preuzimaju odgovornost.

Starija djeca, koja uvode mlađu djecu u neku aktivnost (npr. prezentacija nekog materijala), ne pomažu time samo mlađoj djeci nego i učvršćuju svoje znanje. Objašnjenja će biti razumljiva samo ako onaj koji objašnjava vlada područjem koje želi objasniti. Tako starija djeca ispituju, ponavljaju i učvršćuju svoje znanje i time postaju sigurnija. Ona uče da ustegnu svoju pomoć kad više nije potrebna i razvijaju finu socijalnu osjetljivost.

Mlađa djeca posmatraju šta rade stariji, pokazuju svoje interesovanje i divljenje i time jačaju samosvijest starije djece. Ona rado preuzimaju pomoćne aktivnosti koje im nude starija djeca i dorastaju postupno za složenije djelatnosti.

Mlađa djeca se još mogu osjećati nesigurno u novoj okolini, u novoj situaciji, dobro je za njih ako mogu lako naći zaštitu „većeg“. Oni „veći“ pri tom postaju odrasliji, a mogu i mlađima pokazati kako se i oni ponekad boje. Starija djeca preuzimaju odgovornost, dokazuju sebi i drugima koliko su već odrasli. Određene zadatke mogu samo oni izvršiti i time raste njihova samosvijest.

Dijete sa teškoćama u razvoju isto se lako može uključiti u grupu djece mješovitog uzrasta. U grupi gdje su djeca različitog uzrasta, to podrazumijeva da su i različitih sposobnosti, uvijek ima nešto što neko može uraditi sam, nešto što može uraditi uz nečiju pomoć, a nešto što ne može još uraditi. Tako se ne naglašava problem u razvoju ako postoji.

U grupama djece različitog uzrasta ima značajno manje takmičarenja, više ima saradničkog odnosa, a time i uzroka sukoba nego u grupama homogenog uzrasta. Grupe djece različite po uzrastu i sposobnostima daju idealnu mogućnost za razvoj samostalnosti, samosvijesti i demokratskog ponašanja.

Uloga vaspitača, u ovako organizovanim grupama, ogleda se u sposobnosti da odgovori potrebama različitih razvojnih nivoa, mora prilagoditi svoj rad interesu djece.

ZAKLJUČAK

U predškolskom uzrastu djeca uče kroz igru. Kroz igru djeca upoznaju i uče o svemu što ih okružuje lako, bez naprezanja i u najkraćem vremenskom roku. Montessori metodom dječija igra se usmjerava i strukturira, pružajući tako djetetu podsticajnu sredinu u kojoj će razviti sve svoje sposobnosti, pa tako i kognitivne. Nerealno je od djeteta tražiti da nauči nešto čemu nije doraslo, no ponudimo li mu mogućnost kognitivnog učenja kroz igru, ta igra ne predstavlja opterećenje, već postaje interesantnom i stimulativnom i nema negativne efekte po dječiji razvoj. Predmeti koji se nalaze na policama u sobi / učionicama su „materijali” a ne „igračke”, a za dječiju aktivnost sa njima ne kaže se da se „igraju sa igračkama” već „rade sa materijalima”. Ovom formulacijom osigurava se velika dobrobit po djecu, dajući im osjećaj vrijednosti, isti onaj osjećaj vrijednosti koji odrasli ima kad radi „svoj posao”. Mnoge zbunjuje uloga igre u Montessori metodi, jer ona kaže da djeca rade. Pod radom se, zapravo, podrazumijeva dječija smisljena i slobodno odabrana aktivnost koju odrasli poštuju i ne prekidaju, nego se odnose kao i prema radu odrasle osobe. Standardizovana upotreba didaktičkog materijala pomaže djetetu da ustanovi osnovni način mišljenja kako bi valjano primalo i obrađivalo nove informacije. Sposobnost da prima i obrađuje nove informacije, da ih samostalno organizuje i dovodi u red, provocira dijete, da traži nove i kreativne načine rješavanja ovih istih zadataka.

U prilog tome govori i činjenica da se dijete puno puta vraća istom materijalu i veseli se radu na njemu, suprotno našim očekivanjima da će mu poznati materijal brzo dosaditi. Svaki novi materijal je za dijete novi izazov i doprinosi da do izražaja dođe djetetova spontanost, maštovitost i kreativnost u rješavanju problema. Montessori omogućava da su djeca često u međusobno korisnim interakcijama, podstiče se osjećaj za međusobnu pomoć i povjerenje, djeca se oslanjaju jedni na druge tokom cijelog dana, a ne samo u određeno vrijeme. Pri rješavanju problema, dijete se oslanja na sebe ili na svoje vršnjake,

a ne prvenstveno na autoritet, vaspitača ili učitelja. Grupne aktivnosti postoje kroz različite forme koje se spontano javljaju tokom dana: zajednički razgovor, vrijeme obroka, za vrijeme aktivnosti na otvorenom, u formi muzičkih ili fizičkih aktivnosti. Pravo djeteta da samo odlučuje o vrsti aktivnosti, kada i koliko će biti aktivno, kada i koliko će se koristiti određenim materijalima ima funkciju da usavrši nešto u sebi. Daleko bi više zbunili dijete kad bi mu ponudili širok izbor materijala čiju svrhu ono ne bi razumijelo. Montessori materijale ono razumije i bliski su mu te ih stoga poštuje kao osnovne alate učenja.

Sloboda omogućava da dijete napreduje slobodno i prema svojim potrebama, ali i da poštuje slobodu druge djece. Heterogene grupe potpomažu proces vršnjačkog učenja. Mnogo je manje frustrirajući proces učenja od vršnjaka nego od odraslih. Djeca uče jedni od drugih i pokazuju visoki stepen strpljenja i koncentracije. Dijete može puno lakše i brže naučiti drugo dijete određenoj vještini nego što to može odrasla osoba. U takvoj sredini djeca poštuju jedna druge i ne stvara se takmičarski odnos već atmosfera razumijevanja i međusobnog pomaganja. Takva atmosfera omogućava da djeca slobodno uče jedni od drugih. Prisustvo starije djece u grupi pokazalo se stimulativnim za cjelokupni razvoj mlađe djece kao i za razvoj socijalnih vještina starije djece. Heterogeni sastav grupe, kako po kalendarskom uzrastu tako i po sposobnostima, omogućava djeci da se druže sa drugačijima od sebe čime se uveliko proširuje raspon socijalnih vještina kod djece. Djeca se uče toleranciji i razumijevanju potreba drugih ljudi, rješavaju se mnogih predrasuda koje bitno utiču na zdrav i kvalitetan razvoj ličnosti u cjelini.

Segregacija nije dobra za djecu. Djeca sa smetnjama u razvoju u specijalnim ustanovama pripremaju se za život u svijetu "normalnih" a istovremeno se zaboravlja da i "normalne" treba pripremiti za zajednički život sa ljudima koji imaju neke specifične potrebe i koji kao takvi nijesu manje vrijedni. U Montessori institucijama nema mjesta za takvu segregaciju, što svoj djeci može biti samo dodatno poželjni kvalitet, a nikako smetnja u bilo kom smislu..

Literatura:

- Buczinski, N.: (2007), *Hrvatska Montessori priča - nastanak i metoda prve Montessori škole*, Agram, Zagreb.

- Čoko, J. i Bedrosian, E.: (2009), *Otvoreni Montessori program*, CKO, Beograd.

- Dr. Kurucz, R.: (1995), *Montessori-pedagógia*, Nodus Kiadó, Veszprém.

- Dr. Kurucz, R.: (2000), *Montessori-tanulmányok*, Szekszárd.

- *Strategija o ranom predškolskom obrazovanju i vaspitanju u Crnoj Gori* (2010-2015), www.mpin.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?Id...2

- Krnjaja, Ž. i Miškeljević, L.: (2006), *Od učenja ka podučavanju*, AM Graphic, Beograd.

- Lavrence, L. :(2003), *Montessori čitanje i pisanje*, Hema, Zagreb.
- Marković, M. i Maksimović: (2003), *Knjiga buđenja*, CRS i Čigoja, Beograd.
- Marković, M. i saradnici: (1997), *Korak po korak 2*, Kreativni centar, Beograd.
- Marković, M.: (2006) *Otvoreni Montesori program u Montesori vrtiću „Neven“*, Čikoš-Hollding Štampa, Subotica.
- Marković, M.: (2007), *Rana stimulacija i prevencija govorno-jezičkih poremećaja*, DN Centar, Beograd.
- Montesori, M.: (2003), *Dijete - tajna djetiljstva*, Akademija za razvojnu rehabilitaciju, Zagreb.
- Montesori, M.: (2007), *Od detinjstva do adolescencije*, DN Centar, Beograd.
- Montesori, M.: (2000), *Otkriće deteta*, CRS, Beograd.
- Montesori, M.: (2010), *Upijajući um*, DN Centar, Beograd.
- Nikolić, D. i Tošković, K.: (2005), *Ovo je moja školica..... Metoda Montesori na primeru škole „Pitagora“*, DN Centar, Beograd.
- *Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju* (064/02-1. 031/05-7. 049/07-1. i Sl. list CG, br. 004/08-7. 021/09-1.)
- Pešić, M. i V. Marković, M.: (2006), *Otvoreni Montesori program*, CKO i Čigoja, Beograd.
- Philips, S.: (1999), *Montesori priprema za život*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- *Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (od 3 do 6 godina), (2011), Zavod za školstvo, Podgorica. www.zzs.gov.me
- Prof. dr Milić, S.: (2008), *Savremeni obrazovni sistemi*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica.
- Seitz, M. i Halvachs, U.: (1996), *Montesori ili Valdorf?* Educa, Zagreb.
- Šain, M., Marković, M., Čarapić, S.: (1989), *Korak po korak u osnove programa*, Kreativni centar, Beograd.
- *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* - (064/02-19. 049/07-12.)

JUSTIFICATION OF INTRODUCTION OF MONTESSORI PEDAGOGY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract:

Maria Montessori's pedagogy is often called preparation for social life where learning has the child at its centre. In addition, a strong emphasis is placed upon the development of individual paths and learning patterns. Her method was founded on scientific observation of spontaneous learning process in the children and encourage children's independence. Her pedagogy gives an impression of a deep respect for child's personality and its potentials. Freedom that children have in Montessori kindergardens allows them to develop, not only their intellectual potentials but also ability of thinking, intuition, individual work and learning, self – discipline, as well as social awareness and behavior that is needed for the functioning of the society. According to Maria Montessori, the most important goal of education is to allow children free development, so that with our corrective actions we should not directly interfere with child development, but only to give them support for development of self – education.

Key words: Maria Montessori, pedagogy, learning, intuition, self – discipline, child, Montessori kindergardens, education, self – education

Nada ORBOVIĆ¹

DJECA I INTERNET – PREDNOSTI I NEDOSTACI

Rezime:

U ovom radu pokušaćemo da predstavimo široku primjenu Interneta i njegove prednosti i nedostatke. Ovaj rad treba shvatiti kao pomoć djeci, ali i odraslima u pametnom korišćenju Interneta, tj. da shvate, da osim igranja igrica i povezivanja preko društvenih mreža, na Internetu mogu naći vrlo korisne i poučne informacije.

Ključne riječi: djeca, računari, Internet

Uvod

U posljednje vrijeme nezamjenjiv alat skoro svakog djeteta je računar i Internet. Za samo nekoliko godina Internet je stigao u naše domove munjevitom brzinom i još uvijek stiže. Tu su i Internet klubovi i centri u kojima svakodnevno možemo vidjeti djecu kako se igraju, mlade koji četuju i odrasle kako pretražuju.

Internet je globalna mreža koja spaja većinu računara u svijetu.

Naučnici tvrde da je zavisnost od Interneta psihički poremećaj koji se manifestuje kao opsesivna želja da se provodi vrijeme na Internetu. Djeca provode mnogo vremena u aktivnostima vezanim za sadržaje na Internetu, zanemaruju uobičajene aktivnosti poput druženja, igranja, učenja itd., i imaju poteškoća da prekinu internet aktivnosti, čak i kada sami prepoznaju da je vrijeme za to. Zavisnost od Interneta je tema o kojoj se dosta raspravlja u naučnim krugovima i medijima, ali je njen status i dalje nezvaničan: nije obuhvaćena zvaničnom klasifikacijom psihičkih poremećaja, tj. Dijagnostičkim i statističkim priručnikom za mentalne poremećaje (DSP; eng. *DSM-IV, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

Zavisnost od Interneta kao poremećaj je prvi put opisao američki psihijatar Ivan Goldberg, 1995. godine. Iako Goldberg nije imao za cilj da se ovo uvrsti u zvanični spisak duševnih poremećaja, njegov opis zavisnosti od

¹ Nada Orbović, profesorica informatike, OŠ „Luka Simonović“ – Nikšić

Interneta je bio zasnovan na DSP-ovom opisu patološkog kockanja. Goldberg je naveo sljedeće osnovne simptome ovog poremećaja:

- korišćenje Interneta izaziva negativno, stresno stanje čovjekove psihe;
- korišćenje Interneta čini štetu fizičkom, psihičkom, međuljudskom, društvenom ili ekonomskom statusu čovjeka.

Dok neki krugovi zagovaraju ideju da je ova zavisnost zaista psihički poremećaj, drugi smatraju da to nije zaseban poremećaj i da ga zbog toga treba izostaviti iz ovog standarda.

Oktoobra 2014. godini, u osnovnoj školi „Luka Simonović“ – Nikšić i u osnovnoj školi „Pavle Rovinski“ – Podgorica, sprovedena je anonimna anketa među učenicima koji pohađaju redovnu i izbornu nastavu iz predmeta Osnovi tehnike i informatike od VI do IX razreda.

U anketi je učestvovalo 379 učenika.

Cilj ankete bio je ustanoviti:

- koliko vremena učenici provode na Internetu;
- šta rade na Internetu;
- koje su vrste stranica njima zanimljive;
- izrađuju li lične stranice ili Fejsbuk profile;
- znaju li roditelji šta djeca rade na Internetu;
- vole li posjećivati Internet i jesu li tamo doživjeli neku neprijatnost.

Anketirano je 92 učenika šestog, 90 učenika sedmog, 102 učenika osmog razreda i 95 učenika devetog razreda.

Jedno od pitanja u anketi bilo je - koje vrste veb stranica vole posjećivati, tj. koje ih stranice najviše zanimaju?

Odgovorili su sljedeće: to su stranice sa muzikom, izradom ili korišćenjem Fejsbuk profila, gledanje spotova ili video snimaka, igranje igrica, stranice sa vicevima i stranice koje su im korisne za školu (Wikipedija ili neke druge koje im objašnjavaju pojmove vezane za školu).

Zanimalo nas je i koliko dnevno provedu sati koristeći Internet. Anketa je pokazala sljedeće rezultate: ukoliko bi im mogućnosti to dopuštale, svi bi rado boravili mnogo duže na Internetu nego što to mogu sada. Što su stariji, vjerovatno im i školske obaveze zahtijevaju duži boravak na Internetu (koriste Internet pri učenju, izradi panoa i domaćih zadaka), a i znaju mnogo više mogućnosti za korišćenje Interneta.

Iz ankete vidimo da stalna veza s Internetom, kao što smo i pretpostavili, omogućava i njegovo duže korišćenje.

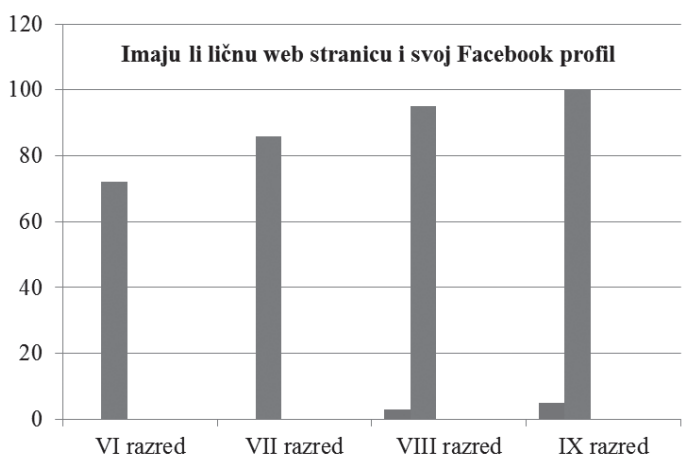
Upitali smo ih i šta rade najčešće na internetu. Najčešće na Internetu (moglo se zaokružiti i više odgovora):

- bez veze razgledam;
- tražim određeni pojam;
- idem na chat;

- na Fejsbuku sam;
- igram igrice;
- gledam spotove;
- nešto drugo (navedi šta).

Učenici šestih razreda izrađuju svoje Fejsbuk profile i koriste iste, slušaju muziku, igraju igrice i traže određene pojmove (uglavnom vezane za školu), a gledaju i spotove. Učenici sedmih razreda, osim što igraju igrice, slušaju muziku, izrađuju svoje Fejsbuk profile i koriste iste, traže određene pojmove, dok učenici osmih i devetih razreda najviše vremena provode u traženju pojmova, slušanju muzike, gledanju spotova, a igranje igrica i korišćenje Fejsbuk profila im je obavezno.

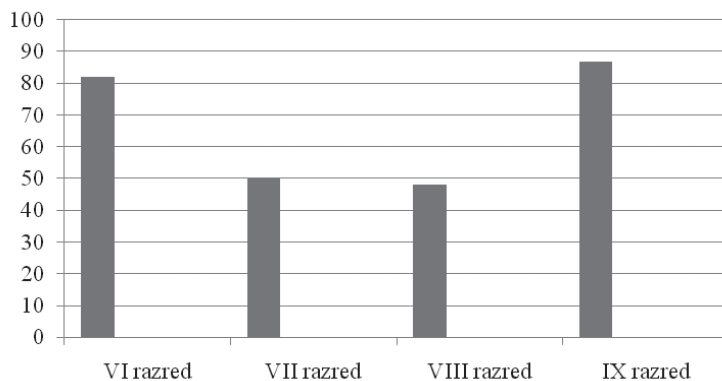
Iz pitanja imaju li ličnu veb stranicu i svoj Fejsbuk profil, rezultat ankete je bio sljedeći:



- učenike šestih razreda ne zanimaju lične veb stranice, a njih 72% ima lični Fejsbuk profil;
- u sedmim razredima je Fejsbuk profil veoma zastupljen – preko 80% ima svoj Fejsbuk profil, a nemaju lične veb stranice;
- 93% učenika osmih razreda ima lični Fejsbuk profil, a samo 3% veb stranicu;
- 100% učenika devetih razreda ima lični Fejsbuk profil, 5% ima svoju veb stranicu.

Znaju li vaši roditelji šta radite na Internetu? – glasilo je jedno od pitanja u anketi koja je bila anonimna, pa su učenici mogli odgovoriti bez brige da će to njihovi roditelji saznati. Dobili smo sljedeće odgovore:

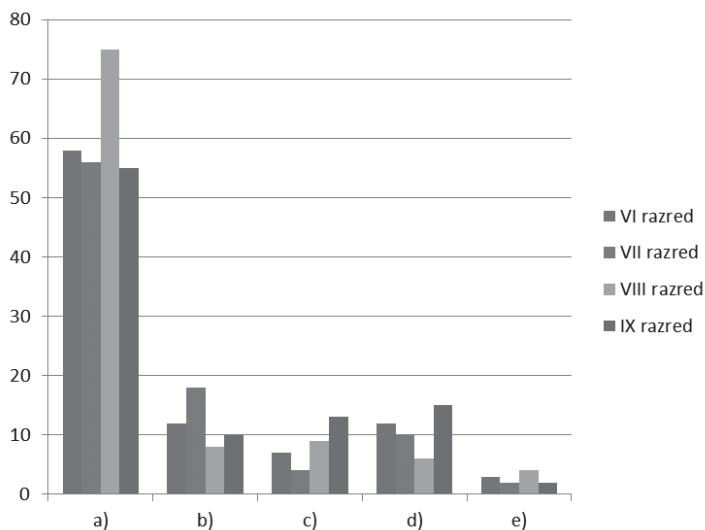
Znaju li vaši roditelji šta radite na Internetu?



Kod učenika šestih razreda roditelji u vrlo visokom postotku znaju šta im djeca rade na internetu – 82%, u sedmim razredima taj je postotak manji – 50%, u osmima je najniži – 48%, dok su u devetima roditelji dobro upoznati s aktivnostima svoje djece na internetu – 89%.

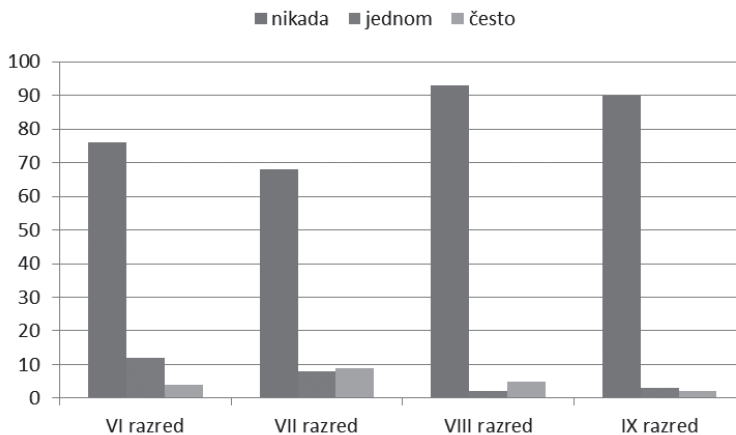
Pitali smo ih šta rade na četu:

- razgovaram s osobama koje poznajem;
- razgovaram s osobama koje nijesam nikad prije vidio/vidjela;
- razgovaram s nepoznatim osobama s kojima nijesam prije četoval/četovala;
- razgovaram sa nepoznatim osobama sa kojima sam se već prije susreo/susrela na četu;
- upoznao/upoznala sam i lično osobu koju sam prvi put sreo/srela na četu.



Iz rezultata se vidi da osim sa poznatim osobama, djeca komuniciraju i s nepoznatim ljudima (djecom), a najviše nas je zabrinuo odgovor par učenika (učenice) da se i lično upoznao/upoznala s osobom s kojom se prvi put sreo/srela na četvu putem Interneta.

Pitali smo ih i jesu li su se osjećali neprijatno boraveći na Internetu, što smo propratili objašnjenjem da time mislimo da im se neko obraćao neprijatnim načinom ili od njih zahtijevao nešto što oni nijesu željeli, pa je odgovor bio sljedeći:



Bilo je zaokruženih odgovora i na pitanja „Jednom sam se osjećao neprijatno“ ili „Često sam se osjećao neprijatno“.

Mogućnost komunikacije djece sa stranim osobama jedan je od ključnih problema zaštite djece na Internetu.

Djeca se mogu zaštititi trenutno od posjećivanja „nepoželjnih“ stranica filtriranjem, a i to je pod znakom pitanja, jer na nekim sasvim običnim stranicama mogu biti reklame ili linkovi na nepoželjne stranice, pa da i takve stranice onda proglašene nepoželjnima ili obrnuto, ali ih ne možemo zaštititi od direktnog kontakta sa živim osobama. Bilo preko četa ili elektronske pošte, djeca dolaze u kontakt s mnogima, a postoji mogućnost da te osobe imaju loše namjere.

Djeca moraju biti jako dobro upoznata sa njihovim mogućnostima izbora – nastaviti ili prekinuti komunikaciju, odgovoriti ili ne na neko neprijatno pitanje i reći im da ni u kom slučaju ne daju svoje lične podatke stranim osobama. Isto tako, treba ih upozoriti na opasnosti da se predstavljaju kao neko drugi, a posebno ne kao neko koga poznaju, pa tako i tu osobu dovode u neprijatnu situaciju odavajući njegove/njezine podatke.

Osim direktne komunikacije, vrlo je nezgodna i izrada Fejsbuk profila gdje djeca ne odaju direktno svoje podatke, ali većinom pišu o osobama iz njihove okoline i ne samo da se te osobe mogu vrlo lako prepoznati, nego oni i

navode njihova imena, prezimena ili nadimke, često uz neprimjerene komentare. Obično „su na udaru“ nastavnici ili njihovi drugari iz razreda i tada se ti ljudi ili djeca osjećaju povrijeđeno.

Djecu na to treba upozoriti i ukazati na posljedice takvih komentara, jer oni često ne razmišljaju kako će se neko osjećati kad to pročita, iako to većina ne radi sa lošom namjerom.

Na osnovu izloženih rezultata ankete utvrdilo se da djeca nedovoljno koriste prednosti Interneta.

Prednosti interneta:

- Brza dostupnost informacija;
- Lako i brzo pregledanje aktuelnih vijesti;
- Predstavlja izvor zabave;
- Omogućava komunikaciju sa ljudima – brzo i jednostavno dopisivanje sa vršnjacima i ljudima u različitim djelovima svijeta;
- Omogućava kupovinu različitih proizvoda;
- Razmjena iskustava, mišljenja i informacija sa vršnjacima i odraslima sličnih interesovanja ili problema;
- Podstiče razvoj kreativnosti;
- Uči djecu da rješavaju probleme i podstiče razvoj strategija za selekciju informacija.

Učenje putem interneta – omogućava pregled najnovijih saznanja, rezultata istraživanja kao i prikupljanje podataka za pisanje školskih zadataka, izradu panoa, domaćih radova, seminara i projekata.

Nedostaci interneta:

- Objavljivanje privatnih informacija;
- Profili – informacije o autorima profila na društvenim mrežama. Djeca često upisuju prave podatke (ime i prezime, broj telefona, adresu i sl.) ili objavljuju svoje fotografije, nesvjesna opasnosti koje to povlači za sobom;
- Neodgovarajući sadržaj – pretražujući profile drugih ljudi na društvenim mrežama, djeca mogu naići na sadržaje i rasprave neprikladne za njihov uzrast;
- Nasilje preko Interneta – neki ljudi mogu koristiti profile na društvenim mrežama kao put ka nasilju ili zastrašivanju druge djece;
- Nacionalna, vjerska i rasna mržnja – korišćenje za podsticanje mržnje i vrijeđanje drugih zbog njihove nacionalne, vjerske, rasne ili druge pripadnosti;
- Objava nepouzdanih informacija – mogućnost objavljivanja nepouzdanih i netačnih podataka o drugima. Treba biti oprezan i ne treba vjerovati svemu što piše na Internetu.

Roditelji i nastavnici svojim pozitivnim pristupom Internetu dijete uvode u svijet znanja, uče ih kako biti dobro informisan, komunikativan,

kako da prepoznaju ponuđene sadržaje i njegove vrijednosti, kako da reaguju na neprihvatljiv slikovni ili tekstualni sadržaj. Ovaj pristup je vrlo bitan jer na taj način roditelji i nastavnici stižu puno povjerenje djeteta koje uzvraća otvorenosću, ne skrivajući od roditelja i nastavnika uspjeh kao ni neprimjerene poruke, ponude, i Internet poznanstva.

Navešćemo nekoliko savjeta za djecu i odrasle na internetu:

- Dijete se ne smije plašiti Interneta, već ga treba naučiti kako da savlada opasnosti koje se mogu naći na Internetu;
- Žrtve Interneta postaju djeca koja su zaplašena, nesigurna, neupućena i koja nemaju povjerenje svojih roditelja i nastavnika;
- Edukacija i povjerenje razvija kod djece osjećaj odgovornosti i spremnost za suočavanje sa opasnostima na koje može naići pri pretraživanju po Internetu;
- Dijete treba objektivno informisati i naučiti o prednostima Interneta, ali i o njegovim opasnostima;
- Preporučljivo je da dijete prođe odgovarajuće osposobljavanje u školi ili u nekoj od ovlašćenih institucija za rad na kompjuteru i pravilno korišćenje računarskih programa;
- Računaru je mjesto u zajedničkoj radnoj sobi ili u dnevnom boravku, kako bi roditelji povremeno mogli nadgledati djecu.
- Pustite dijete da samo istražuje ali neupadljivo i vrlo diskretno nadgledajte i povremeno provjerite koje je adrese posjetilo i sa kime je u komunikaciji vaše dijete, kao i poštuje li dijete dogovore sa vama;
- Naučite dijete da su pravila lijepog ponašanja na Internetu ista ili su slična onima u stvarnom životu.

Internet može pomoći djetetu u edukaciji jer mu daje mogućnost pristupa informacijama o kakvima su ljudi prije dvadesetak godina mogli samo sanjati. Međutim, velika sloboda i mnoštvo informacija nose sa sobom i veliku odgovornost. Mora se naučiti dijete kako se koristi Internet i objasniti mu šta je Internet. Tu je i odgovornost zaštite djeteta od stvari koje mu još uvijek nijesu jasne. Treba obratiti pažnju na nekoliko osnovnih pravila kojih se treba pridržavati, a to su:

- Naučiti dovoljno o računarima, tako da se djeci mogu dati savjeti i procijeniti šta djeca na računaru rade;
- Povremeno zajednički posjećivati Internet stranice kako biste se upoznali sa sklonostima i navikama vašeg djeteta na Internetu i provjerili šta vaše dijete na Internetu radi;
- Ohrabriti dijete da pita o onome što ne zna vezano za sadržaje na Internetu;
- Mlađa djeca ne bi trebala posjećivati čet sobe, forume, društvene mreže i slična mjesta bez nadzora roditelja;

- Uspostaviti pravila vezana za ponašanje na Internetu, zapisati ih i napraviti dogovor sa djetetom;
 - Savjetovati dijete da se nikad i ni pod kojim uslovima ne sastaje s osobama koje upozna putem Interneta, osim u pratnji roditelja, starijeg brata, sestre ili neke odrasle osobe u svom okruženju;
 - Saznati lozinke korisničkih imena kojima se služi dijete (imejl, čet, Fejsbuk profil i sl.);
 - Savjetovati djecu da na Internetu ne smiju ostavljati lične informacije poput adrese, broja telefona, punog imena i prezimena i ostalih ličnih informacija;
 - Upoznati se sa online prijateljima djeteta i pričati sa drugim roditeljima kako bi saznali koje stranice posjećuju njihova djeca;
 - Shvatiti da mnogi ljudi ne moraju u stvarnosti biti onakvi kakvi se predstavljaju na Internetu. Odrasli se mogu predstavljati da su djeca, muškarci da su žene i slično;
 - Djeca treba da obavjeste roditelje o svim novim imejl ili čet porukama dobijenim od nepoznatih osoba;
 - Ne naručivati niti kupovati bilo šta putem Interneta bez prisutnosti i odobrenja roditelja;
 - Ne popunjavati online upitnike ili forme koje zahtijevaju ostavljanje ličnih podataka poput imena i prezimena;
 - Ne učestvovati u tračarenju i širenju glasina o drugim ljudima putem Interneta;
 - Ne upuštati se u prepirke i svađe na čet, forumima i putem imejla.
- Ono što možemo reći djeci je – da se Interneta ne treba plašiti, naprotiv, putem njega se može ostvariti i naučiti puno toga, ali treba uvijek biti oprezan.
- Internet je uzbudljiv, omogućava nam putovanje u nepoznato, sticanje novih znanja, pomaže u učenju, možemo steći nove prijatelje, dopisivati se sa mnogima, pri tome bez straha da nam se nešto može dogoditi, osjećamo se slobodnim, možemo se igrati, slušati muziku, i bez obzira na godine, mnoštvo je izazova kojima se teško možemo oduprijeti.

Djeca moraju znati da je:

- najopasnije područje Interneta, čet soba;
- jednom dijelu korisnika Internet služi za neprimjerene poruke, zato treba biti oprezan – ne odgovarati na poruke nepoznatih;
- neke od poruka će vas uznemiriti, a u nekim će se tražiti vaš odgovor, slika, adresa – ne činite to bez odobrenja roditelja;
- ne odgovarati na neprimjerene poruke i izbrisati ih, a ako su učestale potražiti savjet roditelja, starijeg brata, sestre, nastavnika ili neke odrasle osobe u svom okruženju;
- ne odlaziti na ponuđene veb stranice, znaju skrivati brojne zamke, viruse i sl;

- roditelji i nastavnici uvijek mogu saznati koje ste stranice posjetili i ne zaboravite – kao što vam pomažu u svemu ostalome, roditelji vam mogu pomoći i u pretraživanju Interneta.

Savjeti za ponašanje na društvenim mrežama

Društvene mreže su virtualne zajednice koje su na našim prostorima postale jako popularne. Glavne karakteristike društvenih mreža su da svojim korisnicima omogućavaju objavljivanje različitih multimedijalnih sadržaja, uspostavljanje i održavanje odnosa s drugim članovima mreže. Tamo se mogu sresti prijatelji, upoznati novi ljudi, može se razgovarati o različitim temama.

U širem smislu riječi socijalnom mrežom mogao bi se nazvati i forum i Fejsbuk profil, ali pod tim se pojmom ipak podrazumijevaju virtualne zajednice koje imaju tačno određena obilježja.

Primarna namjena Fejsbuka je otkrivanje ličnih informacija o njihovim članovima, a to je jedna od osnovnih stvari koje treba spriječiti kod male djece. Kada ocijenite da je vaše dijete dovoljno zrelo da otvori Fejsbuk profi pomozite mu i barem za početak podesite nivo privatnosti u postavkama Fejsbuka na maksimum. Fejsbuk profili postali su izuzetno popularni prije nekoliko godina, dobro su mjesto za promociju proizvoda i osoba, veoma su podložni lažima, pretjerivanjima i širenju dezinformacija pa ih treba čitati s oprezom. Oni milionima ljudi omogućavaju pisanje o svojim hobijima, mislima, životima i uopšteno o bilo čemu što ih zanima.

Mnogi ljudi pod pseudonimom na Fejsbuk profilu pišu svoje najbolje čuvane tajne misleći da niko neće saznati njihov pravi identitet, ali kad-tad neko ga sazna, pa je bolje ne ostavljati lične informacije i intimne zapise na Fejsbuku.

- Socijalne mreže nijesu za djecu osnovnoškolskog uzrasta niti mlađe;
- Tinejdžeri vole socijalne mreže, tako da je najbolje ne zabranjivati im njihovo korišćenje, već ih učiti kakav im je sadržaj, te informacije sigurno postavljati na njih;
- Savjetujte djecu da na Internetu ne ostavljaju svoje fotografije ako to nije potrebno, odnosno da razmisle kakve fotografije stavljaju. Bitno je djecu upozoriti da će te fotografije moći vidjeti bilo ko, pa možda i osobe za koje djeca ne bi htjela da ih vide;
- Nemojte dopustiti svom djetetu da se susreće s osobama koje je upoznao putem Interneta;
- Upozorite dijete na problem lažnog predstavljanja na socijalnim mrežama;
- Uvjerite se da dijete ima dovoljno dobru lozinku (npr. nikako *kompjuter* ili *12345*) kako biste spriječili da se drugi koriste njegovim korisničkim profilom.

Evidentno je da djeca vole da pretražuju Internet i da bi to trebalo iskoristiti i uputiti ih na pravi način. Možda više vremena provesti s njima

zajedno pregledajući sadržaje, naučiti ih kako će nešto korisno naći i saznati. Pokazati im gdje na Internetu mogu naći zanimljive i korisne stranice i sadržaje.

U svakom slučaju, ako se na pravi način upute i upoznaju sa mogućnostima interneta, a to je posao nas nastavnika, a dijelom i roditelja, možda će njima biti zanimljiviji i neki drugi sadržaji od igranja igrica i povezivanja preko društvenih mreža.

Literatura:

- Vesna Bulatović (2014), *Internet i komunikacije*, Microsoft Outlook 2010, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva - Podgorica
- Predrag Jovanović (2013), *ECDL Start* - Delegacija evropske Unije u Crnoj Gori
- Brian Underdahl, Edward Willett, (2011). *Internet Biblija (+ CD)*, Mikro knjiga – Beograd
- Zeljko Panian (2000), *Bogatstvo Interneta*, "Strijelac" - Zagreb
- Vesna Egić, Dejan Gambiroža (2005), *Internet za početnike*, PC knjiga – Beograd

Internetski sajtovi (web pages):

http://www.ecdl.rs/o_ecdl/index.htm
http://sh.wikipedia.org/wiki/Zavisnost_od_interneta
<http://sigurnamreza.blogspot.com/2013/05/prednosti-i-nedostaci-interneta.html> <https://sites.google.com/site/sigurnostizastitanainternetu/prednosti-i-nedostaci-interneta>

CHILDREN AND THE INTERNET – PROS AND CONS

Abstract:

This paper attempts to introduce a broad application of the Internet and its pros and cons for children.

This work should be seen as a help to children and adults to use the Internet in a smart way. However, except for playing games and chatting children can find very useful and instructive contents online, too.

Key words: children, computers, Internet

POGLEDI, MIŠLJENJA, STAVOVI



Мирослав КУКА¹
Јове ТАЛЕВСКИ

СТРУКТУРАЛНЕ ПРОМЈЕНЕ ОБРАЗОВАЊА У ФУНКЦИЈИ ДЕФИНИСАЊА ЗНАЊА, УМИЈЕЊА, СТАВОВА И ВРИЈЕДНОСТИ

Резиме:

Образовање у будућности подразумијева реконструкцију система едукације. То практично значи спровођење реформи његовог цјелокупног система, као и развој концепције перманентног образовања усклађеног са друштвеним потребама и промјенама. Овдје приказан рад представља интегрални дио шире постављеног и реализованог идејног пројекта о „Редефинисаности образовне структуре Републике Србије“, предатог Министарству просвјете Републике Србије 2010. године. Идејни пројекат чији су носиоци др Мирослав Кука и др Вукосава Живковић реализован је тимски уз координацију рада централне и регионалних радних група у Србији и земљама из обружења са укупно 80 сарадника на пројекту. Модел наше структуре образовног система продужава период обавезног образовања од 10 година (до првог разреда средње школе, који је програмски исти за све) и базира се на диференцијацији образовних нивоа (од предшколског до краја средњошколског) на циклусе, који су од своје стране одређени дефинисаним циљевима и задацима. Унутар приједлога нашег модела, који је категорисан у структурални тип промјене, јасно су дефинисани краткорочни, средњорочни и дугорочни циљеви и извршена концизна подјела надлежности и начина праћења успјешности њеног спровођења.

Кључне ријечи: образовни систем, редефинисаност образовне структуре, измјене и реформа

¹ Др Мирослав Кука и др Јове Талевски: Универзитет „Свети Климент Охридски“, Педагошки факултет – Битола, Р. Македонија

СТРУКТУРАЛНИ ТИП ПРОМЈЕНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ СИСТЕМА

Зависно од принципа промјена (измјена), у постојећој педагошкој пракси се говори о четири врсте могућих измјена: адаптивне, спољашње, регулационе и структуралне. Наша измјена у овој општој поставци односи се на структурални тип промјене, који је усмјерен ка промјенама у организацијској структури образовног система, али се њиме не задире у мијењање реализације образовно-васпитног процеса. Пројекат „Рedefинисаност структуре образовног система Републике Србије“ подразумијева структурални тип промјене у организацији образовно-васпитног система и примарно је усмјерен на постизање веће економичности, рационализације, образовне либерализације и стицања конкретних знања у образовању. То је модел тзв. контролисаног ширења у коме се не раде радикалне промјене унутар постојећег система, што је социоекономски и немогуће у садашњем времену, већ интервенције типа преправки, модификација, увођења нових појединости у постојећи систем тј. структуру. По нашем програму главну пажњу треба усмјерити на структуру образовања, на то како из једне идеје настаје друга, како се непознати утисци сређују и класификују, како научено добија смисао и кроз смисао иницира друге покретаче у образовном процесу. Суштински, образовање је посредством наше структуре усмјерено на исходе, тј. дефинисана знања, умijeња, ставове и вриједности које ученици треба да посједују након завршетка одређеног циклуса образовања. Конкретно наша образовна структура, модел контролисаног либералног образовања, оријентисан је ка дјетету, подржава активну наставу конкретизовану на примјеру диференцираних циклуса датих образовних нивоа, као и њој рedefинисаног курикулума. У том смислу ми смо предложили увођење јединственог тзв. језгро курикулума који подразумијева да ученицима треба понудити јасна основна знања о чињеницама чији су садржаји прецизно одређени. Модел наше структуре образовног система базира се на диференцији образовних нивоа на циклусе од предшколског до краја средњошколског који су одређени дефинисаним циљевима и задацима за сваки конкретан циклус тј. узраст.

КОНТРОЛИСАНА ЛИБЕРАЛИЗАЦИЈА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА

Модел наше структуре образовног система базира се на диференцијацији образовних нивоа (од предшколског до краја средњошколског) на циклусе, који су од своје стране одређени дефинисаним циљевима и задацима за

сваки конкретан узраст. Ти циљеви су дефинисани унутар саме измјене досадашњег образовања усмјереног на наставни план и програм и његовог прелаза на образовање усмјерено на исходе тј. дефинисана знања, умијења, ставове и вриједности које ученици треба да посједују након завршетка одређеног циклуса образовања. Један од главних исходишта наше структуре, која је у овом сегменту примарно социолошки детерминисана, јесте продужење периода обавезног школовања. Образовно-васпитни процес почиње **првим циклусом** (0 разред), предшколско образовање, које је програмски и курикуларно редефинисано у циљу усмјеравања дјетета на контакт у самој комуникацији. Програмски дефинисани задаци у овом циклусу су: учење друштвених вјештина потребних у социјално прихватљивим ситуацијама, развијање процјена етичких вриједности, што условљава развој емоционалног осјећања, односно тзв. „колективног духа“, акцентовање физичког развоја дјете кроз разне програмски дефинисане физичке активности, програмски дефинисана учења основних елемената читања, писања и рачунања. На крају овог циклуса, а као новоуведена мјера, васпитач за свако дијете попуњава упитник (јединствен на националном нивоу) који садржи одговоре на питања којима се комплетира утисак о когнитивној, карактерној, афективној, психомоторној и социоадаптивној црти и постигнућу сваког предшколца. Овај упитник обавезно садржи и процјену карактера и темперамента дјетета који ће као независне варијабле поред обављеног тестирања у основној школи бити примарни градијенти у формирању што уједначенијих одјељења на почетку школовања. Преко овог упитника (поновљеног и на крају трећег циклуса) пратиће се комплетан развој личности дјетета од почетка његовог школовања.

У **другом циклусу** (1 – 4 разреда), разредна настава, требају се задовољити дјечије потребе и интересовања за образовањем. По питању категоризације предмета у овоме циклусу постоје само двије групе предмета; Базични предмети: српски језик, енглески језик (уводи се у II разреду) и математика. За припаднике мањинских заједница базични предмет је матерњи језик дате заједнице. Обавезни предмети су: ликовна умјетност, музичка умјетност, физичко васпитање и свијет око нас, који могу бити обавезни током свих циклуса или само у неким од њих. У овом циклусу не постоје изборни предмети (уводе се у четвртном циклусу) тј. на узрасту када ученик на основу стечених знања и непосредно доживљеног искуства, самостално врши селекцију у избору понуђених предмета. У овом циклусу ми предлажемо усвајање декларативних или концептуалних знања што подразумева дефиниције, теорије, интерпретације и таксативне податке. Код ове узрасне категорије (циклусу) битно је „шта треба да се зна“ и зато се усвојеност знања у овом циклусу односи само на начин познавања грађе као препознавање, разумијевање и памћење. У овом циклусу ученици не могу да понављају разред, већ се преводе у виши разред као што је регулисано и по актуелном образовном систему.

У **трећем циклусу** (5 – 6 разреда), почетак предметне наставе, категоризације предмета остаје на нивоу базичних, а с обзиром на проширење садржаја као и типа наставе, проширује се обим обавезних предмета. У овом циклусу ми предлажемо усвајање процедуралних знања која у односу на претходна концептуална знања (други циклус) иду корак даље, по томе што су овдје значајни поступци за употребу знања у одређеним процесима у развијању процесне рутине или вјештине. Код ове узрасне категорије (циклусу) битно је не само шта се зна, него како се нешто зна, тј. знати мјерити, посматрати, савладавати функционалне вјештине итд. У трећем циклусу ученици не могу да понављају разред, већ се као и у претходном циклусу преводе у више разреде. Међутим, у овом циклусу ученик има обавезу да у школској години у којој је преведен у виши разред, похађа наставу предмета који није положио у разреду из кога је преведен. Обавеза ученика је да минимално похађа наставу у обиму од 50% у односу на укупни фонд часова за дати предмет на нивоу школске године. На крају трећег циклуса уводи се обавеза да ученици полажу тест опште информисаности и тест интелектуалних способности. Наиме, одјељенски старјешина би у том периоду, слично обавези васпитача (крај првог циклуса), за сваког ученика требало да попуни упитник о когнитивној, карактерној, психомоторној, социјално-адаптивној црти и постигнућима, као и процјени учениковог карактера и темперамента. Овај упитник мора бити јединствен на националном нивоу, а формирају га одговарајуће педагошко-психолошке и друге специјализиране службе. Подаци из овог упитника, уз резултате са датих тестова, представљају варијабле посредством којих се образују нова одјељења састављена унутар школе од исте популације ученика. Овим се иницира адаптација и социјализација дјце у дјелимично познатој средини, а као припрема за адаптацију и социјализацију у средњој школи тј. новој, непознатој средини. Тест опште информисаности требало би да је национално стандардизован на годишњем нивоу, он није елиминациони већ служи за уједначавање новоформираних одјељења у сљедећем циклусу.

У **четвртном циклусу** (7 – 8 разреда), крај основне школе, у наставу новоформираних одјељења (разреда), поред обавезних и базичних предмета уводе се изборни и факултативни предмети. Изборне предмете школа бира са листе која се налази у „оквирном националном курикулуму“ и они могу бити засновани на образовној области или на појединачним предметима. Изборне предмете бира ученик а не родитељи и зато се тек на овом узрасном периоду (циклусу) требају понудити, јер ученик тек сада има довољно искуства за самостални избор. Факултативни предмети се појављују у овом циклусу тј. у оном дијлу курикулума који се прописује и регулише на нивоу школе. Школа водећи рачуна о интересима ученика, родитеља и локалне заједнице прави листу факултативних предмета и

даје их у понуди ученицима. Слобода избора факултативних и изборних предмета у овом циклусу из оквирног националног курикулума представља једине елементе курикуларне децентрализације унутар образовне структуре. У овом циклусу ми предлажемо усвајање највишег нивоа тзв. кондиционалних знања за које је битно познавање када, гдје и зашто употребљавати процедурална и декларативна знања. На овом узрасном нивоу тражи се самостална и критичка процјена научених садржаја, предвиђање, истраживање, упоређивање итд. Уколико ученик до краја четвртог циклуса (осми разред) бива више од два пута преведен из разреда у разред, а на крају и овог циклуса има четири или мање негативних оцјена, он се такође преводи у наредни циклус у форми назначене документације предмета из којих је негативно оцијењен. У овим околностима, на крају четвртог циклуса, ученик нема обавезу слушања 50% наставног градива негативно оцијењених предмета. Ови ученици се без полагања пријемног испита, по територијалном принципу, уписује у најближу средњу школу, али са немогућношћу настављања школовања послје петог циклуса тј. послје обавезног образовања (први разреда средње школе). За ученике који су регуларно (без превођења) завршили четврти циклус, као и по постојећој структури образовања, слиједи полагање тестова из српског језика, математике и теста опште информисаности, што представља пријемни испит за упис у једну од претходно назначених средњих школа.

У **петом циклусу** (1. разред средње школе), настава у свим средњим стручним школама и гимназијама обавља се по истом плану и програму и представља обавезан ниво школовања за сву дјецу. У овом циклусу се уводе образовне области чиме се успоставља хоризонтална, а не вертикална повезаност унутар школског програма. Образовне области допуштају да се наставни садржаји, осим у виду предмета, организују и у веће цјелине - теме. Ове теме повезују различите садржаје једног или више предмета или образовних области, чиме на први поглед интегришу различита и разноврсна знања и садржаје. Теме се образују према дефинисаним циљевима и представљају основ модела интегрисаног учења у коме се једна идеја (проблем) проучава и сагледава кроз садржаје појединих предмета и образовних области. Образовне области у овом циклусу треба подијелити на; образовне области језика, књижевности и комуникација, образовне области друштвених наука и филозофије, образовне области математике, природних наука и технологије, образовне области умјетности и естетике, образовне области физичког и здравственог васпитања. На крају петог циклуса ученик је завршио обавезно образовање и зависно од сопствених интересовања, склоности и могућности може или не мора да настави даље школовање. Ученици који на крају овог циклуса прекидају школовање, а стеченим знањем нијесу задовољили полагање овог циклуса, исти циклус полажу уколико имају присуство на више од 80% укупно и предметно

одржане nastave. Ученици који нијесу одслушали дефинисан проценат nastave, имају обавезу да почетком нове школске године у временским интервалима од по два мјесеца полажу предмете из групе обавезних. Ученици који настављају школовање, а немају задовољавајућа знања из одређених предмета, преводe се у више разреде по истој процедури као и на нивоу претходних циклуса.

У **шестом циклусу** (2 – 3 разреда), ниже средње стручне школе, у курикуларни програм поред обавезних уводе се и стручне образовне области. Датом попису обавезних образовних области (из петог циклуса) свака од средњих стручних школа додаје једну или више стручних образовних области, што се у укупном фонду часова дефинише редукијом броја предмета који се уче унутар обавезних образовних области. На крају шестог циклуса ученик је завршио ниже средње стручно образовање. У овом циклусу, као и у претходним, понављање разреда је замијењено формом превођења ученика у виши разред уз обавезу похађања nastave из предмета које није знањем задовољио. Овај циклус треба да обезбеди стручну оспособљеност средњег нивоа која ће ученицима омогућити запослење по завршетку школовања или дати базичну припрему за наставак студирања на факултетима.

На крају **седмог циклуса** (4 разред) гимназије и више средње стручне школе, ученик је завршио више средње стручно образовање. Завршни разред овог циклуса се не може понављати нити преводити већ се ученици упућују на поправни испит из предмета који знањем нијесу задовољили. Поправни испит се у овом циклусу први пут може полагати за мјесец дана од краја школске године, а потом од почетка следеће школске године највише по два пута у сваком од полугодишта.

Литература:

- Kuka M., Talevski J., Jovanović K., *Transformation due to New Concepts within the System of Education and Learning*, ADVANCED RESEARCH IN SCIENTIFIC AREAS - ARSA, Zilina / Slovakia, 2 - 6. 12. 2013, (256 - 259)

- Kuka M., Jovanović K., Talevski J., *New Conceptions of Educational Systems in the Function of Projecting School of the Future*, JO JOURNALS OF USA - CHINA EDUCATION REVIEW A & B, Volume 3, September 2013, EL Monte / USA, (703 - 708)

- Кука М., Йованович К., Талевски Й., *Проектирование новых структур системы образования*, журнал „ИЗВЕСТИЯ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ“, № 5. 2013, Ростов-на-Дону / Россия, (11 - 15)

- Kuka M., Jovanović K., Talevski J., *Redefinition of education structure in the function of projecting school of the future*, 2ND INTERNATIONAL

CONFERENCE „RESEARCH AND EDUCATION IN NATURAL SCIENCES“, Shkodër / Albania, 15 - 16. 11. 2013, (606 - 614)

- Kuka M., Jovanović K., Talevski J., *Change Of Pre-School System In Function Of New Structural Changes In Educational System*, INTERNATIONAL CONFERENCE ON INNOVATION AND CHALLENGES IN EDUCATION - CICE 2013, Kütahya / Turkey, 26 - 28. 4. 2013, (abstracts book 30 - 31)

- Kuka, M. Jovanović, K. Talevski, J. *Projecting the New Strategies of Education System*, 4TH CONFERENCE: ASIA REGIONAL OPEN COURSEWARE AND OPEN EDUCATION CONFERENCE - AROOC, Bangkok / Thailand, 21 - 22. 1. 2013, (152 - 156)

- Kuka, M. Jovanović, K. Talevski, J. *Changes in the structure of educational system in the function of millennium tendencies*, INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHING AND LEARNING - ICTL, Abuja / Nigeria, 23 - 27. 10. 2012, (134 - 139)

- Kuka, M. Stojanoska, G. *Redefinition of education structure of republic of Serbia*, INTERNATIONAL CONFERENCE “EDUCATION ACROSS BORDERS”, Florina / Greece, 5 - 7. 10. 2012, (134 - 140)

- Kuka M., Jovanović K., Talevski J., *Model of Strategic Planning In High Education*, ARPN JOURNAL OF SCIENCE AND TECHNOLOGY - Granada / Spain, (371 - 376), Volume 2, Special Issue, ICTL 2012.

- Kuka, M. Kolondžovski, B. *Cooperative learning as a socio-cognitive form of life in the intercultural education*, THE VI INTERNATIONAL BALKAN CONGRESS FOR EDUCATION AND SCIENCE „THE MODERN SOCIETY AND EDUCATION“, Ohrid / Macedonia 29. 9 - 1. 10. 2011, (165 - 170)

- Кука, М, Живковић, В, *Редефинисаност структуре образовног система Републике Србије*, Београд, 2009.

- Кука М., *Умеравање реформског процеса едукације*, Београд, 2007.

STRUCTURAL CHANGES IN EDUCATION SYSTEM IN THE FUNCTION OF DEFINITION OF KNOWLEDGE, SKILLS, ATTITUDES AND VALUES

Abstract:

Education in future implies a reconstruction in the education system. In fact it means the implementation of reforms across the entire educational system and development of permanent education concept in accordance with social needs and changes. This paper makes an integral part of a broader project *Redefinition of Education Structure of Republic of Serbia* submitted to the Ministry of Education of the Republic of Serbia in 2010. The preliminary project guided by Miroslav Kuka, Ph.D. and Vukosava Zivkovic, Ph.D. was realized based on team-work and in coordination with central and regional work groups in Serbia and neighbouring countries with 80 collaborators who participated in the project. Model of our structure of education system extends the period of compulsory education up to 10 years of age (till the first grade of high school with the same curriculum for all) and is based on differentiation of education levels (from preschool to high school) divided into cycles, which in turn are defined by aims and tasks. Short-term, middle-term and long-term aims have been visibly defined along with concise division of competences and methods of monitoring of excellence of its implementation by our model.

Key words: education system, redefinition of education structure, modifications and reform

Sreten ZEKOVIĆ¹

NJEGOŠEVA ONTOLOŠKA DIFERENCIJA ISHODI IZ DOPUNJAVANJA ČOVJEKA I PRIRODE²

Rezime:

Cilj ove studije je da ukaže na sljedeća nedovoljstva njegošologije radi novijeg i potpunijeg razumijevanja Njegoša u njegovoj ucljelovljenoj mudrosti: da je novovjekovna, antifeudalna, prevladajuće nepostvorena društvena struktura, tranzicione *crnogorske tradicionalne zajednice* uveliko omogućila *fenomen otrgnute crnogorske borbe za slobodu* i bitno odredila Njegoševu *ukupno državotvorno i poetsko stvaralaštvo*; da zaobilazi isticanja osnovnog crnogorskog narodnosno-nacionalnog (etničkog) sloja (crnogorcizma) u Njegoševom djelu; da je nepotpuno objašnjeno njegovo *bivstveno shvatanje prirode*; da je Njegoš dao kod nas i šire prvu cjelovitu kritiku „socijal-darvinizma“, dopunjujući „imperijalno pravo jačega“ *ljudskim pravom na slobodu*; da Njegoševa djelatna i poetska mudrost nije *antropocentrizam*; i da kod njega *ontološka diferencija ishodi iz dopunjavanja čovjeka i prirode*.

Ključne riječi: tranziciona atipična crnogorska tradicionalna zajednica, fenomen otrgnute crnogorske borbe za slobodu, Njegoševa filozofija prirode, „imperijalno pravo jačega“, ljudsko pravo na slobodu, ontološka diferencija čovjeka i prirode

*

Opštenito u njegošologiji, posebno u interpretaciji *Gorskog vijenca*, *Šćepana Malog* i pjesmama, zaturena je Njegoševa filozofija iskonske stvarno-konkretne prirode, pa i one u kojoj je živio, u naturali zovanoj, oprirođenoj, još neudvojenoj, nesuprotstavljenoj, *zajednici i jedinstvu ljudi i prirode* u kojoj se,

¹ Penzionisani profesor „filozofske grupe predmeta“. Autor je 43 knjige, 5 brošura i oko 1000 bibliografskih jedinica (naučnih, stručnih, publicističkih studija, intervjua, reagovanja i članaka), koautor 1 knjige, priredio i bradio 5 knjiga, ukupno 53 knjige.

² Rad je prilagođeni izvod iz autorove za štampu pripremljene ove knjige *Nedovoljstvo njegošologije i novo razumijevanje Njegoša*.

na relativno visokom stupnju razvitka, stučajem otrgnutosti istorijske sudbine, zadržao (sačuvao), nastavio i borbi za slobodu prilagodio *naturalni odnos* između samih ljudi i njih i prirode i preovlađujuće nepostvorena društvena struktura atipične *crnogorske tradicionalane zajednice* koja je uveliko omogućila *fenomen otrgnute crnogorske borbe za slobodu*, kult crnogorskoga slobodarskog čojskog junaštva, rodoljublja, narodnosti i s svrhu svega slobode kao uslova samoopstanka crnogorskoga naroda-nacije i države. Sve je to Njegoš sintetizovao u svojoj neraspu(p)čivoj i ucjelovljenoj državotvornoj i poetskoj mudrosti.

Prirodnoistorijska determinacija

Rečena crnogorska tradicionalna zajednica nastaje od začeca crnojevičko-crnogorskoga transformisanog zbora u „*zbjega slobode*“ iz već okupiranih krajeva Crne Gore u slobodarsku podlovcensku Crnu Goru, koja ne priznaje okupatorsku vlast i vodi „neprestanu borbu“ za slobodu. To je ujedno i ratom prinuđeno *antisrednjovjekovno*, odnosno *antifeudalno tranziciono preobraženje* ukupnog crnojevičkog društvenog i državnog poretka u novovjeko crnogorsko, zanago, posve atipično prirodnoistorijsko zajedništvo, posebite oblike javne (državne) vlasti, rekonstitucija i reorganizacija „plemena“ i *specifična sekularizacija crnogorskog društva* koja čini prvačnu i pijemontsku na Balkanu i šire vijekovnu narodnosno-nacionalnu crnogorsku revoluciju i oružani i duhovni *crnogroski narodni preporod (crnogorcizam)*.³

U biti i cjelovito motreći, ovi „zbjeg slobode“ je protutežno pružanje otpora ne samo već *postojećem* i *zakrvljenom* procesu *odrođavanja, potuđenjaštva, rascrnogorčenja* (denacionalizacije) Crnogoraca do gubljenja njihovog narodnosnog opstojanja, već i njihovoga aktuelnog latentnog procesno postupnog potpunog *narodnosnog nestanka – zatiranja* i *istrage* od koje je jedini spas *tragična vječita „borba neprestana“* za slobodu i nezavisnost (*pre*)*ostatka* nepokor(e)nog crnogorskoga naroda i državotvornosti kao nuž(de)nog uslova njegovog *samoopstanka u slobodi*.

U tom *ratnom tranzicionom preobraženju* došlo je do *jedinstvenih i zajedničkih interesa svih socijalno diferenciranih slojeva crnogorskog društva u jedinstveni crnogroski narod*, koji se „istorijskom sudbinom (usudom)“, ratnom nuždom, pred novim inovjernim feudalnim osvajačem i denacionalizatorom, prirodnom i socijalno-ekonomskom oskudicom u „*zbjegu slobode*“ (ne samo kao uslovom i utočištem za životni samoopstanak, posebno u slobodi, no i za narodnosno samoodržanje), zbijen, stiješnjen, kompaktan, sabran, u gotovo

³ I pored priznanja više vjeka crnogorske „borbe neprestne“ za slobodu, ne priznaje se niti tako imenuje crnogroski (narodni) kulturni preporod, no se smješta i to mimogredno u okviru srpskog kulturnog (narodnog) preporoda (srbinizma, srbinstva, srpstva) naspram hrvatskog ilirizma. U stvari, sve do danas se crnogorcizam ignoriše i gubi u klinču srbinizma i ilirizma.

nadljudskom (pre)opterećenju i intenzivnom procesu, - *samokonstituiše u naciju* u viševijekovnoj borbi za opšte, višestruko samooslobođenje kao osnove i biti njenog samostvaranja i njene posebite, autentične povijsti. Put za ostvarenje njenih krajnjih ciljeva *zahtijevao* je političko i opštenito narod(nos)no-nacionalno objedi njavanje oslobodilačkih snaga u svim društvenim jedinicama, odnosno tzv. plemenima i bratstvima, što je uslovalo i njihovo integralno utapanje u crnogorsku narodnost-nacionalnost i njenu državnost.

Pokrenuta oslobodilačka borba Crnogoraca u „zbjegu slobode“, pomognuta političkom, finansijskom i oružnom (bojnom) pomoći od stranih sila, zbog sopstvenijeh interesa, nametala je *imperativ sjedinjavanja i ujedinjavanje 'plemena' u odbrambeni narod* i formiranje moderne države (nalične evropskim) tj. *jednog centralnog javnog (državnog) organa, njenog rukovođenja*. Tijem je postala *opštenita borba za oslobođenje* Crne Gore od *vanjskog inovjernog feudalnog osvajača*, pa je ujedno ona sušto i *seljačka antifeudalna borba*. U odbrambenom *ratno sudnjem* i „*strašnoga suda*“⁴ izjednačenju i poistovjećenju u „zbjegu slobode“ (zbijene i stiješnjene podlovcenske Crne Gore)⁵ transformiše se (i) *feudalni kmet* u *slobodno seljaštvo* kao *glavni oslonac*, pa i *subjekt*, viševijekovne crnogorske borbe za slobodu sa vodećim dijelom glavarsko-starješinskog sloja.⁶

U bitno antifeudalnom, novovjekom liku regenerisanoga života, reorganizovan i reintegrisan je *naturalni društveni odnos, dominantno nepostvaren* i *drugačiji temeljni odnos ljudi i prirode*, sam njihov život u prirodni („život u skladu sa prirodom“, „ljudski život kao oprirođeni život“, proizvodnja života „po liku prirode“). Takav način života najviše i uslovljava izrazito crnogorsko samožrtvovanje za slobodan život, odnosno borbu za samoopstanak u slobodi, nemirenje sa ropstvom i podaništvom, te iskonsku arhetipsku antejevsku spupčenost sa svojom zemljom, kao uslovom samoopstanka Crnogoraca u slobodi. U bitnom uslovljava i ishodi herojsko doba Crne Gore. To je uslovalo ne samo naglašeno prirodnoistorijsko *narodnosno zajedništvo Crnogoraca*, no

⁴ Znavena je izjava Njegoševa: „No, kršna i siromašna Crna Gora ne haje ni za Njemce, ni za Murate, ni za Bonaparte. Oni svi biše i preminuše, a mač svoj o Crnogorcima đekoji opitaše, pa nestaje, a Crna Gora osta dovijeka i *strašnoga suda* u svojoj volji i slobodi, a to znači u slavi“. Njegošev *ratno sudnjem* i „*strašnoga suda*“ suprotivan je Đilasovoj „Besudnoj zemlji“ koja je postala bez suda u vremenu jake narodnjačke zloupotrebe Njegoša.

⁵ „Zemlja mala odsud stiješnjena / s mukom jedan u njoj opstat može. / Za dvostrukost ni mislit ne treba“. Iako se ovi njegovi stihovi češće navode, ne ističe se da je u ovoj lapidarnoj istinitoj konstataciji i ocjeni involvirana suština njegovog shvatanja crnogorskog bića i opstojanja Crne Gore, naravno i *Gorskog vijenca* i podrazumijevajuće navodne „Istrage poturica“.

⁶ U Istoriji Jugoslavije, Ivana Božića i grupe autaora, Prosveta Beograd, 1973. *seljaštvo kao subjekt oslobođanj i nacionalnih revolucija* se pripisuje „srpskoj raji“ pod Turcima.

i s njim spupčenu borbu za slobodu kao nužni uslov njihovog *narodnosnog samoopstanka* u „*zbjegu slobode*”. Najbitnije je to da je crnogorsko „pleme“ postfeudalna, nefeudalna iliti antifeudalna društvena formacija novog vijeka, zasnovana na crnogorskoj narodnosno (etničkoj) osnovi koja uobličava *jedinstvo plemena u jedinstvenoj naciji crnogo rskoj*. To će u daljem istorijskom toku predstavljati najbitniju karakteristiku atipičnog crnogorskog plemena, kao strukturalne kategorije naroda, nacije, novovjek(ovne) tradicionalne zajednice i države. Ona su etnički izraz crnogorskoga naroda i njegovog uobličavanja u naciju u vijekovnoj prvačnoj i pijemontskoj borbi nepesta(l)noj, odnosno u permanentnoj građansko-agrarnoj nacionalnoj revoluciji u borbi za slobodu protiv inovjernog feudalnog osvajača.⁷

**NE DOPIRE SE DO NJEGOŠEVOG
NARODNOSNO-ETNIČKOG SLOJA CRNOGORACA
I NJEGOVOG IZVOROG CRNOGORCIZMA
(Spupčenost slobode i narodnosnog opstanka Crnogoraca)**

Srpska i prosrpska nauka i literatura uopšte, a preko nje dominantno i crnogorska, ma koliko se nazivala kritičkom, zaturala je, odnosno nije dopirala do tog *najdubljeg sloja* crnogorskog bića i Njegoševe svijesti, do gotovo arhetipskog crnogorskoga *narodnosno-etničkog* sloja koji im je vazda ostajao i bio odlagan kao nedokučeni neodređeni i tajnoviti *ostatak*, a ustvari je to *bitni ostatak* (nedovoljstvo), za takvu nauku i *bitni višak* koji strči od interpretacija zloupotrijebljenog Njegoševog *srb(in)stva*, a zapravo je temelj, uslov i ishod njegovog *crnogorcizma*. To se upadljivo ističe u Njegoševoj vrlo brojnoj i raznovrsnoj korespondenciji, u državnim aktima, pasošima, pjesmama i ukupnom njegovom poetsko-filozofskom i teozofskom stvaralaštvu, naročito u *Gorskom vijencu*, *Šćepanu Malom* i *Ogledalu gorskom*.⁸ Njegoš često ističe „satiranje narodnosti“, „vražje pleme pozoba narode“, „no si otrov adske svoje duše / i na ovaj kamen izbljuvala“, „dostojanstvo samostalnosti svoje“,

⁷ O građanskim i naturalizovanim zajednicama, novim opšteteorijskim i filozofskim pretpostavkama za razumijevanje crnogorske tradicionalne zajednice, građanskoj civilizaciji koja maksimalno uspostavlja vlast i kontrolu nad prirodom, kojemu je priroda samo „prostor“ za osvajanje i gospodarenje, vidi: Sreten Zeković, *Crnogorska jeres*, CDNK, Podgorica i *Elementa montenegrina* Cetinje, 1994. 5-17.; također od istog autora *Crnogorska nacija*, Crnogorski kulturni krug Cetinje, Crnogorska prijestonica, 2010, 9-25., a pretpostavke toga su date u autorovoj knjizi *Filozofija nacije, Pobjeda*, Titograd, 1985; takođe, *Prolegomena za novu ontologiju – bivstvo je 'vječno neponovljivo (o) kretanje' naspram 'loše beskonačnosti' u 'lošoj vječnosti'*, *Arhivski zapisi*, Državni arhiv Crne Gore, 2013, broj 2 (izdat u septembru 2014)

⁸ To sam podrobno, sistematski i cjelovito elaborirao u knjizi *Etnička svijest dinasta Petrović Njegoš*, Crnogorski PEN Centar i CKK Cetinje, 2011, u Druga knjiga *Etnička svijest Petra II Petreovića Njegoša*, 367-614.

„ona mala iskra crnogorskoga narodnog genija“, „da crnogorska mladež ne izgubi nimalo od svoje dične *narodnosti*“, „crnogorska dika“, „rodoljublje je elektika, / prečišćena iskra božestvena / kroz plamenove besmrtnoga ognja“⁹ Jezik slavni i narodnost svoju / razdirahu i kamenovahu“, „crnogorsko pleme“, „jedinorodni, jedinoplemeni narodi“, „crnogorski narod“, „crnogorska nacija“, „prirodni Crnogorac“, „prirodni Srbin“ (kao *etnički kriterijum* za određivanje narodnosti-nacionalnosti) itd. kao osnovne pobude *za borbu i slobodu kao uslova narodnosnog samoopstanka Crngoraca*. U *Gorskom vijencu* i *Šćepanu Malom* naglašava se „do istrage turske al’ naše“, „istraga Crnogoraca“, „istraga Turaka“ kao protuteža „istrage Crnogoraca“. „Đe je zrno klicu zametnulo, / onde neka i plodom počiva“ nije tajna samo za imperijalnu istor(iolog)iju i njezin naumljeni fundamentalizam, denacionizaciju, (p)otuđenje.

Njogoš doprli su do *najdublje nivoa* crnogorskoga bića – do *narod(nos)nog (etničkog) jedinstva* čije je ugrožavanje i udvajanje suštinska opasnost za crnogroski narod-naciju za čem je nuž(de)ni uslov *borba za samoodržanje u slobodi, za slobodan samoopstanak crnogroske narodnosti* kao brane protiv njihovog (p)otuđivanja, imperijalne asimilacije, narodnosnoga preimenovanja i preinačenja kroz vjersko i imperijalno državno pripadništvo. Često se naglašava fraza *crnogroska borba neprestan za slobodu*, ali se ne ukazuje da su sloboda, etničko jedinstvo i etnički opstanak u *međusobnom uslovljavanju i proishođenju*, da su neodrešivi, spupčeni. Sloboda je nužan uslov narodnosnoga (etničkog) opstanka Crnogoraca, a njihovo narodnosno (etničko) jedinstvo uslov uspješne borbe za održavanje slobode. To je najizričitiije pjesnički prisutno u Njogoševim djelima, a povodom suzbijanja Gajovog ilirizma od strane Vukovog srbinizma, Njogoš piše: „Hoće li se naš narod svijetu prikazati narodom blagorodnim i dostojnim samostalnosti svoje ili će vječno obožavati tuđe verige, koje im već toliko vijeka gotovo prepilaše vrat i *satriješe narodnost*“¹⁰

Ovo zaobilaženje i previđanje *narodnosno-nacioalnog (etničkog) bića crnogorskog* kod Njogoša je ishod dugotrajne *konceptije* (sa ideološko i političkom pozadnom i osnovom) imperijalne istor(iolog)ije pa je i Njogoš prihvatljiv i glorifikovan samo ukoliko je upotrebljiv za (sve)srpstvo.

NJEGOŠEVO BIVSTVENO SHVATANJE PRIRODE Naturalizovano čojstvo i/li očovječeni nataralizam, a ne antropocentrizam koji privršava u „čovjeko-boga“

Takav ignorantski odnos prema Njogoševom shvatanju oblika *prirodnog ljudskog zajedništva* i *crnogorskoga narod(nos)nog (etničkog) bića*, proširenog na *prirodno uopšte, prirode* kao spontaniteta, *fizisa* sa *dioniskim* viškom i

⁹ U pjesmi *Pozdrav rodu na novo ljeto* pjeva odu rodu crnogroskom „Rode dragi, viteško koljeno“

¹⁰ Npr. Pismo Vrazu od 1848. i pismo J. A. Fon Turskom od 1848.

nedostatkom, okrnjio je ne samo njegovu crnogorsku državotvornu i narodnosnu mudrost (crnogorcizam) nego i cjelokupnu njegovu pjesničku mudrost (filozofiju i teozofiju), navlaštito njen izvorni, primordijalni životni, *spontani, samородni sinkretizam* u iskonskom smislu riječi (a ne u eklektičkom mnoštvu, ni u cjelini kao mehaničkom zbiru djelova), bolje reći, u iskonskom *jedinstvu ljudi i prirode*, njihovom među odnosu kao odnosu između samijeh ljudi, međuljudskom, odnosno društvenom odnosu. U crnogorskom, Njegoševom doživljaju *Prirode* može se govoriti o naturalizaciji čovjeka i o humanizaciji prirode, o naturalističkom čojstvu (humanizmu) i/li očovječenom (humanističkom) naturalizmu, i pored njegove vrlo autentične teozofije i filozofije religije.

Njegoševom shvatanju *Prirode* strana je apsolutizacija apolonsko-platonističko-hegelijanske *vizuelizovane plastifikacije* čvrstih, okorjelih oblika *prostornosti*, građanizaciono-urbanizaciono i *industrijski rafiniranog racionalizma* neprijateljskog spram prirode; novovjekovno (dekartovsko i hegelijansko) i današnje *potuđenje od prirode* i njezinog svodenja na *pasivnu, mrtvu 'res extena'* (apstrahovanu *'protežnu stvar'*, *prostor*, samo kao *kvantitet*), razilaznu, podvojenu i odvojenu *u vremenu* (u civitatisno-urbanizovanoj osvajačkoj povijesti) koje ga osvaja i sve više se otuđuje i razura „prirodne odnose“ (između ljudi i njih i prirode). Njegoš, kao izdanak crnogorske *tradicionalne (naturalne)* zajednice ne apsolutizuje *gospodarski um*, „logiku dominacije“ niti je opčinjen zanosnim novovjek(ovn)im (modernim) i savremenim temeljima civilizacije po kojim je *znanje, istina i sloboda gospodarenje (osvajanje) nad prirodom i ljudskom prirodom*.¹¹ Toj „logici dominacije“, modernom *racionalitetu* civilizacije, njemu karakterističnom komformizmu Njegoš se nepovinuje nego i suprotivi ljudskim spontanitetom, slobodnom odlukom, i hrabrošću i ljudskom dužnošću najsvjetijom: „Neka bude što biti ne može“, „Borbi našoj kraja biti neće / do istrage turske al' naše“.

Iako je za Njegoša ljudsko dostojanstvo i čovjekova sloboda „ljudska dužnost najsvetija“ i da je „čovjek čojku tajna najveća“, on ne ide jednosmjernim putem jednostranoga *antaropocentrizma* koji je put „čovjekoboga“, Čoeaka koji (h)oće da osvoji Prirodu i da vlada njom, da *postane Bog*, da sa zaludno građene Vavilonske kule „zakuca na otvorena vrata“ Božja; da *vječnost* koja „je bila, jest (sada) i biće“ izopači u obmanjujuću, vavijek odlaganu i (nedostižnu)

¹¹ O razilaženju, sukobu i neprijateljskom odnosu građanske civilizacije i prirode, o međuodnosu *'čistog socijaliteta'* i *'prirodnog zajedništva'* o znanju, istini i slobodi kao osvajanju i gospodarenju nad prirodom i ljudima (ropstvu i gospodstvu) vidi: Sreten Zeković, *Na raskršću bogočovjeka i čovjekoboga - sekularizacija, kosmopolitomorfizam, antropokratomorfizam i oprirođeno-ljudski (oljuđeno-prirodni) fideizam*, CDNK, Podgorica – Cetinje, 1994. i *S onu stranu moći i vlasti*, CKK Cetinje, Crnogorska prijestonica, 2007.

matematiziranu *beskonačnost* ∞ (konačnog).¹² To je ona „loša beskonačnost“¹³ (Hegel) koja se pervertira u „lošu vječnost“. Njegoš zna i za oni drugi „put bogočojka“ (Isusa Hrista), put vječnosti, do Boga, koji obuhvata i Prirodu i Čovjeka u njihovom skladu i jedinstvu.

Nijesu Njegošu bile nepoznate i tada savremene fizikalne kategorije i teorije, koje i pominje, ali one u njegovoj strukturi *slobodne svijesti* u 'zbjegu slobode', slobodne podlovcenske države (katunskoga *polisa slobodnih svijeh ljudi*) dobijaju sasvim drugačije mjesto, ulogu, karakter i odnos u njegovoj filozofiji prirode, ontologiji i metafizici, teozofiji. Kod Njegoša prirodne kategorije i pojave nijesu naučno-faktorski rastrzane, nabranje i sistematizovane, aspektomanskog pristupa koji ih mrvi, uščupava i ukrućuje, niti su njihova zbirna cjelina, nego u njihovom spontanitetu prirodno, ljudski i božanski ucjlovljene, genijalnim pjesničkim stvaralaštvom sintetizovane u jezgrovite, sočne, doživljene, gotovo same po sebi jasne, očite i lako primane jezičke izraze koje prepoznamo kao otkrovenje istine.

Ista je stvar i sa drugim njegovim filozofskim i teozofskim pojmovima, gledištima koje bi bitno bile osakaćene, ukrućene, rastrzane, razcjelovljene, ospoljene iz svog ontološkog bivstva, ako bi se ona secirala da bi se na osnovu nekih spoljašnjih oznaka i verbalne podudarnosti prepoznala kao već viđena u istoriji filozofije. Mogu se kod Njegoša prepoznati razne filozofske kategorije, gledišta, učenja, teorije već uobličene u istoriji filozofije, ali su oni kod njega sasvim originalno drugotovani, sa drugačijim sopstvenim unutrašnjim motivima, naumima, svrhom, sopstveno doživljene i proživljene, *izvarničene* iz bivstva ukupnog crnogorskog bića, svijesti, duha, etosa i etnosa crnogorskoga (kao „iskra u kamenu“, „izviiskra“), njegovog filozofskog umovanja i spontano ucjeloavljeni u jedinstvenu mudrost genijalnog poetskog izraza, slikovito jezgrovite, inherentno sintezične mudrosti o svijetu i životu i čovjekovom pravom (dostojnom) mjestu u njemu, individualno podlovcensko gorštački intonirana, a presvućena u crnogorskoj narodnoj-nacionalnoj nošnji. Stiće se utisak, kao da je imao potrebu da uzme i to zapoje na guslama, pa je umjesto toga odložio gusle, i to isto napisao u svojim genijalnim djelima.

¹² U *Istoriji filozofije* I, str. 209 Hegel bitno naznačava rečenu razliku između *vremena* i *vječnosti*, posebno odnos *vječnosti* i *sadašnjosti* i *njenu univerzalnu zamjenu sa beskonačnošću*. On piše: „Riječ *vječno* nezgodan je izraz, jer mi pri tom odmah mislimo na *vrijeme*, uplićući u njih *prošlost* i *budućnost* kao u neko *beskonačno dugo vrijeme*; međutim, riječ je o tome da ovo *vječno jest* ono što je jednako sa samim sobom, *čisto sadašnje*, da u nj ne ulazi *predstava vremena*. Ono *jest – postajanje* i *prestajanje isključeni su*“ (naglasio kurzivom S. Z.). Kada se kaže da *vječno jest*, znači, da ono *stvarno jest, postoji sada*, kao '*čista sadašnjost*', ni manje ni više, jer ona nije matematičko kvantificiranje, brojanje (ni uvećavanje ni umanjivanje) u beskonačno(st).

¹³ Po modelu linearnog progresivističkog i asimptotno *aproksimativnog razvoja* zamišljan je i komunizam (kao „raj na zemlji“), na jednoj, i građanska „država blagostanja“, na drugoj bandi.

Rečeni Njegošev odnos prema otuđenoj, postvarenoj *robotovskoj civilizaciji* na prikladan način dolazi do izražaja u razgovoru Crnogoraca sa vojvodom Draškom, nakon njegovog povratka iz Mletaka, što očito zbori i o bitnoj razlici između „crnogorske tradicionalne (gorštačke) zajednice“ i urbanog neoslobodenog, vještačkog, od prirode otuđenog društva kao „čistog socijaliteta“, *apsolutnog sociologizma*. Naličan je Njegošev odnos i spram mletačke latinštine, odnosno lacmanštine u Boki kroz usta Vuka Mićunovića, ali i drugim povodima.

U liku Vuka Mićunovića Njegoš izražava odnos i prema *gradu* (osnovi civilizacije) i gospodstvu turskog ovajča:

”Što se hvališ gradom i gospodstvom –
svi gradovi što su do nas turski,
Jesam li ih *opsuo mramorjem*,
To nijesu za ljude gradovi,
No tavnice za nevoljne sužnje?”

Na Njegoševo shvatanje prirode, odnosno svijeta i života upućuje (ne slučajno odabrani predstavnik mudrosti) *slijepi* iguman Stefan čija pamet i mudrost nije zasnovana na predominantnoj (uravnoteženoj, simetrijskoj, parano dvojenoj, stožernoj, sa čvrstom i jasnom „osom“, „središtem“, prostornoj, supstancijalnoj)¹⁴ *plastifikovanoj vizuelizaciji, viđenju, gledanju, „duhovnom gledanju”*,¹⁵ nego na druge intelektualne moći koje se doživljavaju slušno u riječi, govoru, *logosu (i) noću, odsustvu dana, svjetlosti* (iako kaže „Nema dana bez očnoga vida”) kao i *pojka, gusle, muzika*, odnosno kao tušina (o)kretanja.¹⁶ Još je stari Heraklit rekao: „*Nevidljiva harmonija je jača od vidljive*”. Ili Njegoš: „Nad svom ovom grdnom mješavinom (vidljivim svijetom pojava – p. n.) opet umna sila toržestvuje“ (a i ona je nevidljiva). Ili: „I svi ovi ljudi besporeci po poretku nekome sljeduju“. Konkretno i neposredno jedinstvo crnogorske prirode i ljudi Njegoš je najbolje izrazio njegovom dionizijskom maksimumom: „Ove gore ne trepe regule“ i „bez poretka najbolja nauka“.

Iguman Stefan i crnogorsku borbu neprestanu opravdava prirodnim načelom da je život *vječita borba, rat suprotnosti* koju slikovito predstavlja ratom suprotnosti iz prirode: „U nj ratuje more zbrago vima...“. Njegova mudrost opravdanja odlučne crnogorske borbe za slobodu vri opštom *borbom (ratom) antinomičnih (neparnjenih) suprotnosti* u svijetu sa „*bitnim* (promjenljivim,

¹⁴ Pri čemu je i sama supstancija shvaćena kao stvar, kod Dekarta i izričito imenovana „*res extenza*” (protežna stvar, prostor) i „*res cogitans*” (misleća stvar, stvar koja misli).

¹⁵ Dolazi od grč. riječ *eidos* – *lik, oblik, gledanje*, otuda je i grčk. izvorno *teorija* – *duhovno gledanje*.

¹⁶ U mojoj knjizi *Filozofija, muzika, mit – platonska apolonizacija tragičnog*, Književna opština Cetinje, 1982. U mojoj „spiralnoj osmici i osmičenju“ to je oni „donji put” ili „put na dolje” po „unutrašnjoj strani” za razliku od onog „gornjeg puta” ili „puta na gore” po „spoljnoj (vidljivoj) strani“.

varljivim) nedovoljstvom“ (čas višak, čas manjak) pred kojim „zapire ljudsko spoznanje“ i metoološkom skepsom nemoćnom da sazna „je li *instinkt* al' *duhovni vođa*“ i što se jedino razrješava već prisutnim odlučnim izborom praktične odluke za herojsko djelo(ovanje) koje i (p)okreće junačku sreću. U govoru igumana Stefana prisutna je jedna stalna tenzija, napetost, jedna dinamična disonanca koja otvara mogućnost njezinog usklađenja i izravnjenja.

Njegošev odabir mudrosti *sljepca* igumana Stefana još više potvrđuju glavari crnogorski koji mu ne samo hvale sljepačku pamet, no i ispoljavaju razumijevanje za prednost sljepčevog kazivanja: „Ti nijesi sljep, igumane, / kad si tako mudar i pametan! / budale su s očima sljepe, / koje vide, a zaludu vide”; „A misliš li, serdare njeгуški, da bi bio ovakav s očima? /” *Pjesma dobra spava u sljepca*” / *”pogled smeta misli i jeziku*”, „um se smuti, a jezik zaplete, / češće ne znaš što si htio reći”. I ovo ukazuje da za Njegoša *Priroda* nije samo i bitno *stvar*, pasivni prostor, pa ni „stvar po sebi”, već da je *fizis* koji se ne može vizuelizacijom opredmetiti, nego drugijema nevizuelnim čulno-umnim moćima i sposobnostima, osluškivanjem, *duhovnim čujenjem* i sl., poput uzorne muzike koja odzrcava samo (o)kretanje u prirodi.

„PRIRODNA NUŽNOST“ I „IMPERIJALNO PRAVO JAČEGA“ „NUŽNOST LJUDSKE PRIRODE“ – SLOBODE

Kuđenje imperijalnog terora i „(ne)pravde ognjem i mačem” (”imperijalnog prava jačega i većega”) njegovim poistovjećivanjem sa nasiljem i moći u prirodi (samoodržanjem) upravo je ono Njegoševo (kod nas, a i šire) prvi put kritičko *bivstveno* isticanje *jednostrane naturalizacije čovjeka, ’(p)oprirođene’, ’imperijalnom (carskom) istorijom’ ozvaničene postojeće imperijalne nužnosti, zakonitosti (imperijalnosti)* kao ’prava samoodržanja jačega u prirodi’, po uzoru na „životinjsko carstvo” („prirodnu nužnost”), nastavljano i u ljudskoj istoriji, kao uprošćeni i nepotpuni, odnosno jednostrani *biologizam* u formi ’*socijal-darvinizam*’, suštinski kao *nepostojanje slobode*. To jednostrano naturalističko-biologističko i osveštano „sveto imperijalno pravo jačega (nad slabijim)“ Njegoš u likovima predstavnika Turskog carstva izričito određuje kao „pravo jačega”: „Zakon topuza“, „istočnik sile i svetinje“, „Selim vezir, rob roba svečeva“, „Teško zemlji kuda prođe vojska“, „đed mi ga je na sablju dobio, / đe su carstvo sablje dijelile“, „Vjera turska podnijet ne može, malene su jasli za dva hata“, „Vidije li suda od dva pića, / ali kapu za po dvije glave“, „Manji potok u viši uvire, kod uvora svoje ime gubi“, „Goniš kamen badava uz goru“, „i zvjerad su isto kao ljudi“, „no što strepi lav od guske, kaži?“, „Miš u tikvi što je nego sužanj“, „uzdu glodat – da se lome zubi“, „Jaki zubi i tvrd orah slome; / dobra sablja topuz iza vrata“, „vuk na ovcu svoje pravo ima”, „pučina je stoka jedna grdna / dobre duše kad joj rebra puču”, „i da raji uzdu popritegnem, e je raja ka ostala marva“, „da okupi stoku u torinu“, „Nebo

nema bez groma cijenu“; „Teško zemlji kuda prođe vojska“ i drugi stihovi koji govore o turskom „imperijalnom pravu jačega“, moćnijega i silnijega.¹⁷ To je odnos *gospodstva i ropstva, priklanjanjem i samoodržanjem u ropstvu* (*'zarobio sebe u tuđina'*).

Već u prvom nastupu vladike Danila, Njegoš kritički naglašava nezajažljivost Turskog carstva u porobljavanju naroda i uništavanju, odnosno turcizaciji njihove narodnosti: „...za njim jata prokletoga kota, / da opusti zemlju svukoliku, / ka skakavac što polje opusti“, „aravijsko more sve potopi“, „zloga gosta Evropi Orkana!“, „Vizantija sada nije drugo / no prćija mlade Teodore“, „Paleolog poziva Murata, / da zakopa Grke sa Srbima“, „Sjem Azije, đe im je gnjijezdo, / vrajže pleme pozoba narode“, „svaki nešto, ne ostade ništa. / Strašilo je slušat što se radi/ malen svijet za adova žvala“, „Kugo ljudska, da te Bog ubije, ali ti je malo po svijeta / te si svojom zlošču otrovala“. Docnije to odbača i kudi sa stajališta ljudske slobode, morala i narodnosnog samoodržanja u slobodi: „Kome zakon leži u topuzu, / tragovi mu smrde nečovještvom“, „Ne treuuje carstvo neljudima, / nako da se pred svijetom ruže“, „Krv je ljudska rana naopaka, / na nos vam je počela skakati“, „prepunite mješinu grijeha“ Njegoševi crnogorski likovi su u neskladi, u stalnoj disonanci i iskaču iz „logike neminovne dominacije“, što je i *uslov slobode* i ljudskog samoodržanja u slobodi, posebno „malijeh naroda“, kao što je crnogorski. Ako je iko bio protiv ropstva, naročito narod(nos)no-nacionalnog i za oslobađanje iz njegovih stega, to je bio zaista Njegoš.¹⁸ On slobodi daje svojstvo *'sveta svoboda'*, što će reći, da se slobodom ne samo razlikuje *ljudski rod* od životinjskog carstva („marve“), nego i da se on može samoodržati samo u borbi za slobodu i u slobodi kao njegovom bitnom obilježju.

Samom tom „prirodnom pravu jačega“ i njemu primjerenom „imperijalnom pravu jačega“ Njegoš dopunjujuće suprotstavlja isto tako inherentno načelo „prirodne nužnosti“ koje također proizilazi iz *prirodne borbe za samoopstanak* svake vrste i roda, pa, zanago, i ljudskog roda sa svojim inherentnim *ljudskim pravom na slobodu i samoodržanje u slobodi*:

¹⁷ I danas se na našem prostoru i vremenu znaju citirati ovi stihovi sa imperijalnog stajališta i navodnog jedinstva, primirenja, svjesno ili nesvjesno ne razlikujući da ih izgovaraju *predstavnici turskoga osvajača*, koje se potpuno suprotno pripisuju Njegošu, kao npr. *'pučina je stok jedna grdna'*, „e je raja ka ostala marva“, iako to nije ni na koji način njegovo mnijenje.

¹⁸ Njegoš je načeó, probio, iskročio i uzdigao se i iznad onog čudnoga spoja, bolje reći „grdne mješavine“ *sociološko-naturalističko-teoloških* shvatanja koje prirodu i društvo, kao *dio prirode*, pa i narode-nacije, u okviru „imperijalne istorije“ sakralizuje, teologi zuje i teokratizuje u „sveto imperijalno pravo jačega“ i to baš na osnovu i po uzoru na „prirodno pravo samoodržanja jačih i većih“ koje se osvještava, „u ime Boga i naroda“, i bogomoljsko-vjerskim priznavanjem i potvrđivanjem, odnosno obogotvorenjem „carske ili kraljevske krune“.

”Ište svijet neko djeistvije,
Dužnost rađa neko popečenje!
Odbrana je s životom s kopčana!
Sve priroda snabd’jeva oružjem
protiv neke *neobuzdne* sile,
protiv *nužde*, protiv *nedovoljstva*:

...

Muž je branič žene i deteta,
narod branič crkve i plemena
čest je slava, *svetinja naronja!*”

Iako Njegoš za to koristi slike iz prirode i „prava jačega“ iz „životinjskog carstva“, „đe jači i veći kači“ (veća riba guta manju), on imanentnom, inherentnom logikom odmah i neraspu(p)čivo suprotivi tome isto tako nužnu (prirodnoistorijski zakonitu) **samosvojnost** (*samosvijest, svijest i duh*) ’*ljudske prirode*’ kao **bivstva** *ljudskog roda*, njegove božanske posebite (’po sebi i za sebe’) *čojstvenosti* i *slobodnosti* koja se ostvaruje oslobađanjem iz stega prvorečene *imperijalne ukovanosti*, nužnosti, neslobode.

U sklopu i u skladu sa Njegoševaom *ontološkom diferencijom* koja ishodi iz *dopunjavanja čovjeka i prirode*, njegove bivstveno poimane prirode (naturalizovanog čojstva i/li očovječenog naturalizam) njegovo *ontološko shvatanje bitka čovjeka, borba za samoodržanje i ostvarenje ljudskog bića* u borbi za *slobodu* sušt(astven)o upućuje da je to nastavljanje, nadilaženje, nadvlašćivanje Darwinove prirodne *evolucione borbe za samoopstanak ljudskog roda* ili (kako bi rekao Jung) ’*ljudske rase*’ (u svojim varijetetima i drugostima) i njenog *prilagođavanja* u prirodnoistorijskim uslovima dominacije „imperijalne istorije (civilizacije, ’drugobivstva prirode’) i njenog prava jačega“. Iako je ova evolucija ljudskog roda dovršavanje „prirodne evolucije“ i kod nje goša s pupčena s njom, data je naspram odnosa prema biti „imperijalne istorije“, zapravo, starog odnosa (preovlađujuće) *nužnosti i slobode, (prevlašćene) prirode i čovjeka, (predominantne) imperijalne istorije i samooslobodilačke povijesti kao zadobijanja, osvajanje slobode iz nužnosti*, kao dvije udvojene, račvane, ali obje nužne, sukobljene istorijske tendencije. Rečeno Njegoševo shvatanje nije *transnaturalizam*, niti prosti, jednostrani, isključivi *naturalizam-biologizam* i njegova drugačica tzv. *socijal-darvinizam*, koji evolucionu borbu za samoodržanje i prilagođavanje životinjskog svijeta („prirodne nužnosti“) jednostavno nekritički, bez uočavanja kvalitativne razlike, preslikava na ljudski rod, njegovu evoluciju, ljudsko društvo, ljudsku stvarnosti, samu ljudsku istoriju i poistovjećuje je s njom. Ovi socijal-darvinizam, kao klasična sociološka teorija, potvrđivan je „imperijalnom istorijom“ i njenim „pravom jačega“, s jedne, a istoj bio prijemčiv, na drugoj strani. Da navedena Njegoševa filozofija prirode nije bila takav *socijal-darvinizam* svjedoči ne samo njegovo bivstveno

shvatanje prirode, ontološka diferencija čovjeka i prirode, ontološko poimanje bitka čovjeka, nego i vrlo izoštreni opozicioni stav prema njemu i „pravu jačega imperijalne istorije“, suprotstavljajući im pripradno ljudsko pravo na slobodu kao uslova samoopstanka ljudskog lika ljudskog roda. To je Njegoš koncizno i sažimo, uzorno pjesnički lapidarno izrazio, između ostalog, u stihovima:

”Vuk na ovcu svoje pravo ima,
ka tirjanin na slaba čovjeka.
Al’ tirjanstvu stati nogom zavrat,
dovesti ga spoznaniju prava,
to je ljudska dužnost najsvetija”.

Svim tim je Njegoš otvorio vrata za jednu bitno novu korekciju, dopunu, razumijevanje, renesansu i reafirmaciju jedne druge vrste naturalizma i socijal-darvinizma kojem doprinosi i kriza savremenog društva, odnosno kriza ukupne civilizacije na što zvanično ukazuju i visoke državne institucije SAD. Taj novi tip *socijal-darvinizam* nazvao sam *Socio-darvinizam ljudskog roda* ili *socio-generički darvinizam* aliti socio-darvinizam „čiste socijabilnosti“.¹⁹

Rečeno bivstvo *samosvojnosti* 'ljudske prirode', koju čini čovjekova *samosvijest, svijest, duh*, koji vrši slobodan izbor najsvetije ljudske dužnost, njegov moralni „kategorički imperativ“, čini čovjeka ljudskim bićem, *subjektom* tj. glavnim dinamičkim, agonalnim *akterom* i *kovačem, tvorcem* svoje slobode kojom i ostvaruje svoju ljudskost kao njegov imanetni telos i svrha. Toga radi se Njegoševi junaci, uz božju pomoć, najviše oslanjaju na sebe, na sopstveno djelo(vanje), „junačku sreću“ i na „oružje njihovo uzdanje”.

Kao najizrazitiji i tipični reprezent bitija crnogorskoga bića, svijesti i duha, Njegoš je genijalno iznjedrio posebno ucjelovljenu i neraspu(p)čivu *sintezu* svoje državotvorne, poetsko-filozofske i teozofske mudrosti koja jezgrovito i vrhovito ujed(i)njava sva bitna pitanja i oblasti u *ontologiji slobode* (koja pretepostavlja i ishodi specifičan fenomen otrgnute crnogorske slobode). Kod Njegoša je na posebit način prisutno antičko-grčko, platonsko-aristotelovsko i docije *etičko fundiranje države-prava-politike*; To je ideal 'jedinstva filozfije, etike i politike'. Platonovo djelo *Država*, sinteza njegove mudrosti, već u naslovu ima *Država ili o pravičnosti*. Dok je kod Platona cilj države ostvarenje pravde (pravičnosti) koja stremi oponašanju *vrhovne savršene ideje dobra*, koja je uzor i ideji lijepog i istinitog, kod Njegoša je i pretpostavka i ishod i cilj države *ostvarenje slobode*, kao uslova, smisla i razloga opravdanja čovjekovog postojanja i samoopstanka crnogorskog naroda, kojom se postiže „ljudska dužnost najsvetija”, ljudska i božanska pravda. Kod Njegoša je posebno

¹⁹ To sam izložio u knjizi *S onu stranu moći i vlasti*, CKK Cetinje, Cetinje 2007. Kasnije sam u mojoj knjizi *Moj jezikovnik – rječnikovnik i pojmkovnik*, ICJJ, CKK i *Elementa monenegrina* Cetinje, 2012, 17. označio dvije odrednice *Socio-generički darvinizam* i socio-darvinizam ljudske vrste ili humanistički socijal-darvinizam.

spupčena *sloboda, stvaranje, djelotvornost i pravičnost*. Za njega je sloboda pretpostavka i ishod ostvarenja pravde; ona je uslov, smisao i razlog opravdanja čovjekovog postojanja i samoopstanka crnogorskoga naroda, kojom se postiže „ljudska dužnost najsvetija“, ljudska i božanska pravda. Slobodarsko ljudsko dostojanstvo, odnosno kategorički moralni imperativ, po kojem je „čovjek najviše biće za čovjeka“, a i najveća tajna („čovjek čojku tajna je najveća“), ovđe je inherentni nužni ishod borbe za slobodu. Slobodarsko čojško junaštvo je kruna etičkih i ljudskih vrijednosti tradicionalnih Crnogoraca, osnovni, vrhovni i krajnji smisao života. Kratko, sloboda je *vrhovna onološka kategorija*, junaštvo je *sredstvo* njenog ostvarenja, a čojstvo je njihov unutrašnji *telos*, sam *dinamis* kao njihovo životno ispoljavanje, kao borbeni djelatni aktivizam i psemistički optimizam.

’*Nesrećnu svijest*’,²⁰ raspetost pomeđu *nužnosti i slobode* i sve *racionalne antinomije*, aporije Njegoševi junaci i narod („Kolo”), a nakon hamletovskih sumnji i punog ubjeđenja svakim atomom svoje duše i sam vladika Danilo, nadilaze, razrješavaju tragičnim borbenim (ali ujedno vrlo optimističkim) *praktičnim aktivizmom* ili „idealizmom praktičnoga aktivizma” samopožrtvovanim herojskim činom, djelom kojim se samoodržavaju u slobdi. *Čovjek jeste Subjekt* i imperijalne i oslobodilačke povijesti, i jeste usredsređen na ljudsku samosvojonost i slobodu, jeste kovač, stvaralac, *tvorac svoje slobode* koja je ujedno i *stvaranje, djelo*, borba za slobodu. Čovjek jeste subjekt „po ljudskoj mjeri”, što znači, i da je *čojstveno, ljudski (humanistički)* usredsređen i usmjeren, ali nije *apsolutni subjekt, izvan Prirode* u najširem smislu, njezinog tajanstva i Boga, Tvorca. *Ontološka diferencija* čovjeka (u svijetu bića) je da je on „*luča mikrokozma*“ koja se odzrcava u božanskoj vječnoj svjetlosti i makrokosmosu „*tamom obuzetom*“ kao „vječna zublja vječne pomračine“; znači „*luča mikrokozma*“ (čoeck kao „svijet u malom“) koja svojom, nalik božanskom, *svjetlošću osvaja slobodu*. Nalik je Bogu, po božjem djelu, djelotvornosti ili „po božjem liku”, božanska je iskra i svjetlost u čovjeku, kao ’*luča mikrokozma*’, u kojoj se ogleda kosmos i odzrcava u njemu, prezentuje i reprezentuje, isijava i prisijava svjetlost svijeta i njegovog tvorca (Boga). Njegoševa *luča mikrokozma* nije ni starogrčki *atom, broj, (ob)lik*, nije uopšte, *kvantitet*, ni Lajbnicova *u sebi zatvorena monada, ’duhovni atom bez prozora i vrata, neprobojna i neosijavana*’. „*Luča mikrokozma*“ svojom svjetlošću (zubljom) nad pomračinom *osvaja i stvara slobodu* kao što Bog svojom „vječnom zubljom“ nad „vječnom pomračinom“ odsijava, širi, osvaja i stvara slobodu i vječnu pravdu u svijetu, njegovu vječnu harmoniju i smiraj. Crnogorski *fenomen istrgnute, otrgnute i otete slobode* je posebita („po sebi i za sebe“) „*luča mikrokozma*” čija je zraka

²⁰ G.V.F. Hegel, *Fenomenologija duha, Naparijed*, Zagreb 339: „Ona je samo stoička samosvijest mišljenja, a ova prolazeći kroz kretanje skepetične svijesti, nalazi svoju istinu u onom liku, koji smo nazivali *nesrećnom svijješću*, koja po sebi i za sebe treba da bude“.

osvijetljena božjom „lučom makrokozma”. Prema tome, ljudska sloboda i borba za slobodu je ne samo ontološka diferencija, vrhovna ontološka kategorija, nego i metafizičko vječno utemeljenje u Bogu, Tvorcu, Osloboditelju, Spasitelju.

Toga radi kod Njegoša, *priroda i ljudska priroda i zajednica* nijesu statički i mehanički razdvojeni i suprotstavljeni, no su dvije neraspupčive strane „ljudske stvarnosti”, „ljudske prirode” nalik Bogu, božja „luča mikrokozma” nadahnuta božjom svjetlošću kao i kasmos.

Isto tako, za Njegoša ljudska sloboda bitno i nije (samo) *aksiološka* oblast, i ne može se svesti i fiksirano izdvojiti samo na *etičko* (dobro i zlo, „borbe dobra i zla”), no je *ontološka* i *metafizička* postavka iz čijeg temelja se izvodi njegova *etička* i uopšte *aksiološka* ravan i dimenzija. Bitno riječ o *slobodarskom čojskom junaštvu, agonu, moralu koje se, uz božju pomoć, bitno oslanja na sebe, na svoju junačku sreću, junačko djelo i oružje, njegovo uzdanje. Sloboda je pretpostavka, cilj i ishod svega ostalog u toku oslobađanja zadatka povijesti, življenja uopšte i njegovog smisla i vrijednosnog razloga opravdanja postojanja.*

Tako je Njegoš, bez obzira je li ih poznao i koliko, po uzoru na velike filozofe, počev od Sokrata, Platona do njemačke klasične i savremene filozofije, naspram i iz neposredno postojeće datosti *ontologizovao* *važenje, vrijednost, aksiološku stvarnost* kao paradigmu. Tu *ontološku ucjelovljenost* Njegoš postiže *njegoševski, gotovo sinkretistički* (u izvornom prvobitnom smislu i značenju), u neraspupčivoj poetsko-filozofskoj jedinstvenoj mudrosti iskonskog doživljaja totaliteta (svijeta i života). Taj iskonski odnos prema prirodi, stvarnosti ogleda se i u njegovom „prirodnom” jeziku i pjesničkim slikama i upoređenjima iz prirode. Dobija se utisak da je ono što je stvorio u *Gorskom vijencu* kod njega vrelo i umjesto da uzme gusle i to otpjeva, napisao je to genijalno djelo. Po tome je upravo i genijalan, veličina, koja zahvata „vječita (neiscrpna) pitanja“, trajno aktualna, nama naročito, još uvijek, jer nijesu dovršeni, dokinuti temelji „imperijalne istorije” i konfundiranje crnogorske povijesti u druge (tuđe) imperijalne istor(iolog)ije i njezine „imperijalne istorijske trajnice”. Osnovna i bitna razlika između *imperijalne nužnosti* pred *’pravom jačega’* i *nužnosti borbe za slobodu* je što je u prvom slučaju riječ o *samoopstanku u ropstvu* (njegovom prilagođavanju, navikavanju)²¹ u prvom slučaju, a o *samoopstanku u slobodi* i njezinom ostvarivanju, u drugom slučaju.

No, za razliku od nagrade u „vječnom nebeskom carstvu” za tragičnost pogibelji na Kosovu koje obećava Srpska crkva, i od filozofske metafizike, Njegoš i crnogorska tradicionalna zajednica svojim tragičnim junacima ne nude ništa više do slavu, čast pred svojom zajednicom, da budu u pojnama opjevani,

²¹ Njegoš više puta u korespondenciji i pjesništvu kritički naglašava tu priviknutost na robovanje, čak, do gubljenja svijesti o potrebi slobode. U tom smislu se docnije loše izražavao i o Slovenima, odnosno Južnim Slovenima koji čim se oslobode jednog ropstva kao „pašče trći pod verige drugog“.

kao uzor i paradigma za buduće generacije („Vile će se grabiti kroz vjekove / da im vjence dostojne sapletu”, „Na groblju će iznići cvijeće za daleko neko pokoljenje”, „Pokoljenja djela sude, što je čije, daju svjema”).

Odnos prema carstvima

Njegoš je *imperijalnu istoriju, srednjovjekovna carstva* koja su se održavala do njegovog vremena i docnije prihvatio kao *postojeću 'usudnu' činjenicu*, kao realnost njegovog doba. Crna Gora je bila okupirana tim imperijama i osvajačkim državama. Zato i kaže „odsvud stiješnjena”, „kakve sile na nju zijevaju”. One su rascerečile Crnu Goru i ostavile je na najuži dio slobodne (podlovcenske) Crne Gore²² Ove velike sile (carstva), i one oko Crne Gore i one daleke, odlučivale su o njenoj sudbini i od njih je zavisilo da li će priznati „crnogorsku diku” – vjekovnu borbu za slobodu i nezavisnost Crne Gore. One su određivale međunarodna prava država, a naročito su nipodaštavale „male narode”, pa i istorijski državotvorni i slobodoljubivi (na)rod crnogorski.

U tom realnom imperijalnom istorijskom kompleksu, za Njegoša je razdrobljeno Dušanovo carstvo („O kukavno srpstvu ugašeno”, „na komade razdrobiše carstvo”) i težnja za njegovim obnavljanjem (posebno u Pečkoj patrijaršiji „turske Srbije”) bio jedan utopikum, ideal čije bi obnavljanje bilo *moćna sila* koja bi se mogla usprotiviti Turskoj carevini i koje bi uvažavale ostale carevine. Očito je da je taj san, utopija o obnovi Dušanovog carstva bilo njegovo srpstvo. Preko te „iracionalne ideje obnove Dušanovog carstva” (G. Gezeman) i veličanja tog nekadašnjeg srpstva, Njegoš je podizao borbeni moral okolnim narodima svrhu svega Srbama. Tijem im je „udahnjivao život zamrloj srpskoj duši”, podsticao buđenje srpske raje u „turskoj Srbiji” za dizanje ustanka protiv Turske imperije. Takvo srpstvo je bilo za Njegoša oslobodilačko ujedinjenje južnoslovenskih naroda. No, on je bio sasvim svjestan suštine i karaktera te imperijalne istorije o čemu sam prijethodno zborio, pa se ljutio i razočaravao na to što Južni Sloveni, a naročito Srbi, nijesu spremni i odvažni, odlučni na zajedničko oslobođenje. Naročito je zamjerao hatišerifsko-autonomaškoj „turskoj Srbiji” i njezinom preuzimanju pije montske uloge u oslobađanju u odnosu na prvačnu i slobodnu Crnu Goru.

NJEGOŠEVA POETSKA MUDROST NIJE ANTROPOCENTRIZAM

Na osnovu prijethodnog razmatranja Njegoševe filozofije prirode u sklopu njegove ukupne filozofije i teozofije možemo istaći da je nedovoljno promišljena prisutna tendencija (pod uticajem inače opštenito izraženim

²² A ne tzv. *Stare Crne Gore* kojim se zatura istorijska činjenica da je i prije nje Crna Gora bila mnogo šira, Donja i Gornja Zeta, za vakta Balšića i Crnojevića države, a sugerije da ovdašnja CG proširena prisajedinjenjem u odnosu na tzv. Staru CG.

filozofskim modelom) da je (i) Njegoševa ucjelovljena poetsko-filozofsko-teozofska mudrost u bitnom *antropocentri zam*, koji već po svom imenu i suštini, da je čovjek središte, osnov i mjera svega, zatura *ontološku diferenciju* između *bivstva* i *bića*, posebno čovjeka, čime zapravo gubi svoj otološki nivo i dimenziju, kao istinsku signaturu filozofije. Iako se kod Njegoša čovjek sa svojom samosviješću, sviješću i duhom javlja kao ontološka diferencija i supstancija ljudske prirode u ljudskoj povijesti bitno kao biće *slobode*, koje se oslobađa iz stega razne *nužnosti* (prirodne i imperijalne istorije), te i njegov nedogmatski, čak, i antidogmatski i znatno sekularizovani duh, kao i inače optecrnogorski, njegovo shvatanje nije bitno *antaropocentri zam* već i samim tijekom što je čovjek „luča mikrokozma”, „svijet u malom“, u kojem se odzrcava makrokosmos i njegov Tvorac-Bog. Bivstveno ucjelovljena *mudrost totaliteta* (svijeta i životu uopšte i čovjekovog pravog, dostojnog mjesta u njemu), pa i karakteristično religiozna, upravo i određuje čovjeka kao osobiti zavisni *đeličak totaliteta* i ukazuje mu na njegovu sićušnost, uslovljenost, zavisnost, prolaznost, konačnost u odnosu na *vječnost* i *stalnost svebivstva* ili po religiji, odnosno teozofiji Boga. Zar i Njegoš, i u *Gorskom vijencu*, a da ne zborimo u *Luči mikrokozma*, ne zbori baš o tome; „Što je čovjek, a mora bit čovjek?! Tvarca jedna što je zemlja vara, a za njega, vidi, nije zemlja”, „Slamka jedna među viorove,...“, „Što je čovjek, ka slabo živinče” itd. Nazvati Njegoševu cjelovitu mudrost *antropocentri zam*, a onda ga naknadno, dodatno, korektivno *ontički* i sa *'bitnim ostatkom'* i metafizičkim dodatkom (Boga) ontološki *determinira ti prirodom, poviješću, Bogom* (ovako ili onko, ali to znači, da ga to i nadređuje) *protivurječnost je u sebi*.

Pokušava se Njegošev navodni *antropocentri zam* iznova naturiti utemeljenjem u staroj, apstraktnoj inverziji: primarnosti *esencije* nad ljudskom *egzistencijom*, ili obrnuto, ljudske *egzistencije* nad *esencijom*. U prvom odnosu, *esencija* se već nadređuje *ljudskoj egzistenciji*, pa već i tim nije *dezontologizovani antropocentri zam* koji je primamljivi ishod *antropološke filozofije* i njenih izvedbi: skepticizma, sofistike, agnostici zma, „stvari po sebi“, metafizike, pozitivizma, relatiizma i sl. Na osnovu takvog Njegoševog *esencijalističkog* stajališta, koji nije sporan, ali *ontološki* odbojan prema *antropocentri zam*, a sasvim primjeren Njegoševom čojstvu (humanizmu), ljudskosti i slobodi. U drugom odnosu, primarnosti *ljudske egzistencije* nad *esencijom*, smatra se da je *egzistencijalizam*, već samim tim (podrazumijevajuće) *antropocentri zam* koji ad hoc podrazumijeva i da je on *humanizam*.

Međutim, egzistencijalizam se nije određivao i imenovao kao (klasični) *antropocentri zam*, jer i on svojim opštenitim pojmom i idejom Čovjeka uopšte unaprijed zacrtava i nadređuje njegovu esenciju kao apstraktni humanizam („u ime Čovjeka“, zaboravljajući stvarnog pojedinačnog čovjeka i samu *ljudskost*, od čega boluje i klasična metafizika). Takav *idealni projekat* ili *idealtip Čoeke* i njegov apstraktni humanizam potpuno je zaturio samu ljudskost i nadredio takvu

svoju esenciju egzistencijalističkoj *pluralizovanoj individualnoj ljudskoj egzistenciji* kao tek istinskom humanizmu.²³ U novije vrijeme se pokušava iskoristiti egzistencijalizam da se na njemu, a ujedno i kontradiktornom samonegacijom njegovom, kao *protivrječnost u sebi*, veberovski inovira i modelira, opet esencijalno, Njegošev „antropocentrizam kao *idealni tip* ljudskosti“, i suviše, da se isti proglasi ne samo potpuno različitim i suprotivnim nego i superiorno obezvređujući od samog „egzistencijalističkog antropocentrizma“ i to na osnovu posve neosnovane i preinačene interpretacije ovoga savremenog filozofskog pravca. Navodi se: „Njegošev antropocentrizam kao idealni tip ljudskosti, predstavlja totalni otklon od tipa egzistencijalističkog antropocentrizma, koji *apsolutizuje potrošačku egzistenciju* u odnosu na čovjekovu esenciju”.²⁴ Već sam naveo da je egzistencijalizam i svojevrsno kritičko negodovanje ne samo na *esencijalizam*, nego i na klasični *antropocentrizam*; čak nije ni *uprosječni antropo-pluralizam*, a totalni je otklon i suprotivnost navodnoj egzistencijalističkoj „apsolutizaciji *potrošačke egzistencije* u odnosu na čovjekovu esenciju”, jer za egzistencijalizam *egzistencija* nije obično, puko postojanje (egzistiranje), predmetnost, postvarenost, „*potrošačka egzistencija*”, nego je to *nepredmetno, autentično, sasvim lično, osobeno, unutrašnje, izvorno, individualno slobodno egzistiranje*, baš nasuprot univerzalnog *potrošačkom* postvarenom (robno-novčanom) postojanju koje sve niveliše, izjednačava i saobražava, komformira u sebi, pa i individualnu ljudsku egzistenciju. Pripisano svesti egzistencijalizam na *potrošačku egzistenciju* umjesto na njezinu potpunu negaciju zanaga je inverzivno izopačenje egzistencijalizma.

Njegoš je mnogo suptilniji i obuhvatniji no što su takve interpretacije, jer njegova pjesničko-filozofska genijalnost je vrlo neuhvatljiva, dublja i obuhvatnija i zaista ima u svom stvaralačkom opusu i egzistencijalističkih kategorija zv. *egzistencijala*. Kako npr. uskladiti taj Njegošev *antropocentrizam* sa njegovom gotovo izričito egzistencijalističkom bačenosti, izgubjenosti u svijetu: „Čovjek *bačen* na strašnu brežinu”. Već je govoreno o tragičnosti svijesti Njegoševih junaka, o „nesrećnoj svijesti“ koja je kod Sartra podvojena, nikad ostvarena svijest, patnja. Zar se kod Njgoša ne mogu prepoznati egzistencijali: sloboda, koja je kod Njegoša potpuna, višestruka, temeljna; ćeskoba, šeta, patnja, grijeh, pesimizam, sumnja, raspetost u izboru, dilemama, unutrašnji isključivi sukobi i suprotnosti *ili jedno ili drugo* (koje osnivač egzistencijalizma S. Kjerkegor imenuje u naslovu knjige „Ili –ili“, ništavilo ljudskog prolaznog života (koje Sartr naziva „Biće i ništavilo“), nedovoljstvo, oskudica (Sartr), Jaspersove „granične situacije“ (sučavanje sa smrću, izuzetne tragične situacije koje nas izbacuju iz normale, zar Njegoševi junaci nijesu stalno u takvim situacijama);

²³ Najpoznatije djelo egzistencijalistice nobelovca Žan Pol Sartra je „Egzistencijalizam je humanizam”.

²⁴ S. Vukićević, *Njegošev antropocentrizam kao idealni tip ljudskosti*, Arhivski zapisi, godina XX/2013, br. 1, 2013, Državni arhiv CG, Cetinje, 96.

sukob nužnosti i slobode, sloboda kao aktivnost (izrazita kod Njegoša koja nadilazi i razrješava podvojeni kontemplativni duh), osuđenost čovjeka na slobodu (karakteristična za Njegoševu crnogorsku borbu za slobodu, a kod Sartra u formulaciji „čovjek je osuđen na izbor i slobodu“), smrt i ostale zv. egzistencijalne negativnosti i td.

ONTOLOGICAL DIFFERENTIATION OF NYEGOSH ARISES FROM UPGRADING OF MAN AND NATURE

Abstract:

The paper attempts to identify the following gaps in Nyegoshology for better understanding of Nyegosh today in its wisdom: it is tailored for new age, ant feudal, with predominant unrealised social structure, transitional *Montenegrin traditional community* has mostly enabled the *phenomenon of torn off Montenegrin struggle for freedom* and dominantly defined *Total statehood and poetic legacy of Nyegosh*; attempt to avoid basic Montenegrin national (ethnic) layer (Montenegricism) in the work of Nyegosh; incomplete explanation of his understanding of *nature*; fist critics of Social-Darwinism made by Nyegosh, complemented by “the imperial right of the stronger” *man’s right to freedom*; poetic wisdom of Nyegosh is not *anthropocentrism*; *ontological differentiation arises* out of the upgrading of man and nature.

Key words: transitional atypical Montenegrin community, phenomenon of the torn off Montenegrin struggle for freedom, Philosophy of nature of Nyegosh, “the imperial right of the stronger”, man’s right to freedom, ontological differentiation of man and nature

IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA



*Aleksandar RADOMAN*¹

UDŽBENICI JOVA LJEPAVE U CRNOGORSKOJ PROSVJETNOJ ISTORIJI



Rezime:

Kao autor prve i jedine *Teorije književnosti* ikad napisane i objavljene u Crnoj Gori, kao jedan od začetnika crnogorske književne historiografije te kao značajna ličnost prosvjetnoga i kulturnoga života na prijelazu vjekova, Jovu Ljepavi pripada vidno mjesto u crnogorskoj prosvjetnoj istoriji. Premda je njegovu ukupnu djelatnost teško moguće izdvojiti iz političko-ideološkoga konteksta kojemu je pripadao, ne smije se prenebregnuti fakticitet da je riječ o autoru koji je udario temelje crnogorske srednjoškolske udžbeničke literature, a svojim pedagoškim radom nesumnjivo doprinio popularizaciji književnosti, o čemu ponajbolje svjedoči činjenica da je značajan broj njegovih učenika uzeo učešća u dinamičnome književnom životu Crne Gore krajem XIX i početkom XX vijeka.

Ključne riječi: Jovo Ljepava, istorija prosvjete, teorija književnosti, istorija književnosti

¹ Aleksandar Radoman, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

U plejadi izvanjaca koji su obilježili prosvjetno-kulturne prilike u Crnoj Gori druge polovine XIX i početka XX vijeka, u domenu doprinosa uobličenu prvih pedagoških priručnika iz oblasti nauke o književnosti, izdvaja se ime Jova Ljepave.

ТЕОРИЈА КЊИЖЕВНОСТИ

(СТЕЛИСТЕМА, ЕТОРИКА, ПОЕТИКА)

НА

СРОЈЕ УЧИТЕЛНИЦЕ
ДЕВОЈАЧКОГ ЦАРИЦЕ МАРИЈЕ ИНСТИТУТА НА ЦЕТИЊУ
И УЧИТЕЛСКЕ ГИМНАЗИЈЕ И БОГОСЛОВСКО-УЧИТЕЛСКЕ
ШКОЛЕ

ПО

РУСКИЈЕМ И ДОДАТНИМ ИЗБОРИМА

САСТАВИО

Ј. ЛЈЕПАВА.



ЦЕТИЊЕ,

Д Р Ж А В Н А Ш Т А К П А Р И Ј А

1895.

Ljepava je rođen u selu Poljica (Popovo polje) 6. januara 1850. godine. Potiče iz porodice koja porijeklo izvodi iz Crne Gore, od bratstva Ivaniševića. Osnovno obrazovanje stekao je u manastiru Žitomisliću, kraj Mostara, a kao stipendista ruske vlade okončao je gimnaziju u Kijevu 1870. godine. Istorijsko-filološki fakultet studirao je u Kijevu, Moskvi i Petrogradu, no 1872. godine napušta studije i s Đorđem Filipovićem i Jovom Drečom vraća se u zavičaj, po svoj prilici s namjerom da uzme učešća u pripremanju za podizanje ustanka u Bosni i Hercegovini. Nakon perioda učiteljevanja u zavičaju i Hercegovačkoga ustanka (tokom kojega je priješao u Crnu Goru i bio u službi Crvenoga krsta) te nastojanja da se organizuje novi ustanak, Ljepava se kao austrougarski izgnanik u Crnu Goru doselio 1881. godine da bi u naredne tri decenije brojnim angažmanima u prosvjetnom, kulturnom i političkom životu postao jedna od najznačajnijih ličnosti crnogorskog prosvjetno-kulturnoga miljea. Bio je nastavnik srpskoga i ruskoga jezika s književnošću i direktor Cetinjske gimnazije, nastavnik i rektor Bogoslovsko-učiteljske škole, nastavnik Đevojačkoga instituta, načelnik a neko vrijeme i pomoćnik ministra u Ministarstvu prosvjete i crkvenih

djela, školski revizor, član Komisije za izradu udžbenika, član ispitne komisije za dokvalifikaciju učitelja, urednik časopisa *Prosvjeta*, prevodilac, poslanik u crnogorskoj skupštini i dr. Kakvoga je traga u prosvjetnome životu Cetinja i Crne Gore Ljepava ostavio najbolje svjedoči podatak koji je zabilježio Pero Šoć da su se Cetinjani nakon njegova povlačenja s mjesta direktora Gimnazije pitali „ko je novi Ljepava“, poistovjećujući tako direktorsku funkciju s njim.² Penzionisan je 1908. godine, a tri godine kasnije napuštio je Cetinje i nastanio se u Beogradu đe je i preminuo 16. aprila 1916. godine.³

Ljepava se tokom boravka na Cetinju bavio književnim i prevodilačkim radom. Objavljivao je u *Srpskom listu* (Mostar), *Glasi Crnogorca*, *Crnogorki* i *Prosvjeti*. S ruskoga je prevodio Marijeta, Poa i Gogolja. Učestvovao je i u brojnim drugim društvenim aktivnostima: bio je glumac-amater u Pozorišnome društvu, smještenom u tek podignutom Zetskome domu, učestvovao je na književnim sijelima, pratio rad meteorološke stanice u Gimnaziji, bio je jedan od pokretača i član Cetinjskoga klizačkog društva i sl. U ovome prilogu daćemo osvrt na Ljepavin doprinos pokretanju crnogorske udžbeničke literature, odnosno onoga njenog segmenta koji se tiče nauke o književnosti, budući da je u tome domenu ostavio najvećega traga kao autor dva udžbenika koji čine prvijence „srednjoškolske knjige u Crnoj Gori“⁴: *Teorije književnosti* (1895), *Lekcija iz istorije srpske književnosti* (1896). Ljepava je autor i *Prve ruske čitanke za I i II razred Cetinjske gimnazije* (1904), no o toj knjizi, po formalnim karakteristikama bližoj antologiji, ovom prilikom neće biti riječi.

Teorija književnosti (stilistika, retorika, poetika), namijenjenu učenicima Đevojačkoga instituta, Gimnazije i Bogoslovsko-učiteljske škole, Ljepava je dovršio već 1891. godine, ali je iz štampe izašla četiri godine kasnije. Autor već na korici izdanja ističe svoj „sastavljački“ udio sugerišući da je knjiga nastala „po ruskiem i domaćim izvorima“. Te je izvore, njih sedamnaest, uredno popisao u predgovoru izdanja đe ukazuje da ga je na pisanje udžbenika motivisalo odsustvo sistematskoga pregleda predmeta koji se izučava na cijelome južnoslovenskom području, ali bez adekvatne ili bar ujednačene literature. No godinu dana nakon što je „sastavio“ knjigu, a tri godine prije no je objavljena, u Beogradu je iz štampe izašla *Teorija književnosti* Pera Đorđevića kao prvi publikovani priručnik te vrste na južnoslovenskim prostorima. Ljepava u predgovoru pominje tu knjigu, konstatujući da mu je žao što mu je „dockan do ruka došla“. Spisak izvora koje Ljepava donosi potvrđuju njegovu upućenost kako u domaću, južnoslovensku udžbeničku literaturu u zametku, tako i na

² Pero Šoć, „Jovo Ljepava“, *Prosvjetni rad*, br. 4–5, Titograd, 1951, str. 5.

³ Biografski podaci o Ljepavi preuzeti su iz: Dr Dušan J. Martinović, *Portreti*, Centralna narodna biblioteka „Đurđe Crnojević“, Cetinje, 1983, str. 143–146.

⁴ Dr Dušan Martinović & Marko Marković, *Crnogorski udžbenici 1836–1981. Istorijski pregled sa bibliografijom*, Republički zavod za unapređivanje školstva, Titograd, 1982, str. 24.

važnije ruske priručnike toga doba. Svoju je *Teoriju* Ljepava koncipirao u četiri cjeline. U prvoj od njih, „Uvodu“, raspravlja o „nauci i vještini“, druga nosi naslov „Stilistika“, treću je posvetio „Teoriji proze“, a četvrtu, zaključnu, „Teoriji poezije“.

U Uvodu, podnaslovljenom kao „Nauka i vještina“ Ljepava problemski analizira odnos nauke i „vještine“, odnosno umjetnosti, definišući nauku kao „naučavanje nekog predmeta u svijem njegovijem pojedinostima i to u onom obliku samo, u kakvom se pokazuje već gotov pažnji onog, koji ga posmatra“, dok za umjetnost veli da je „sposobnost stvarati nove lijepe pojave, t. j. stvarati takve oblike, koji do sad nijesu postojali, ali koji potpuno zadovoljavaju naša *estetična osjećanja*“.⁵ Razvrstavajući vještine na mehaničke (zanati) i lijepe (tvoračke), pri čemu proizvodi prvih imaju upotrebnu vrijednost, a drugih teže da što jasnije i ljepše predstave misao, Ljepava nudi i podjelu lijepih vještina na plastične (mimika, vajarstvo, slikarstvo i arhitektura) i tonične (muzika i besedna umjetnost), dajući pri tom prvjenstvo literaturi, odnosno „besjednoj umjetnosti“, među lijepim vještinama. Prvjenstvo besjednoj umjetnosti po Ljepavi obezbjeđuje to što, za razliku od drugih umjetnosti koje mogu samo parcijalno izražavati ideje, „besjedna umjetnost može iskazati svaku ideju, jer vlada sredstvima svijeh drugih vještina.“⁶ Poredeći besednu umjetnost s drugima Ljepava primjećuje: „besjedna umjetnost ima dva načina za iskazivanje misli: čuoni, konkretni, podjednako sa drugim vještinama, i misleni, apstraktni, koji je za druge umjetnosti nemoguć.“ Proizvode besedne umjetnosti Ljepava dijeli na dvije vrste: „prozaične“ i „poetične“ analizirajući njihove razlike na osnovu tri kriterija: sadržine, načina razvića misli i jezika. Na kraju uvodnih razmatranja Ljepava teoriju besedne umjetnosti dijeli na tri dijela: „teoriju sloga“ ili stilistiku, „teoriju proze“ ili retoriku i „teoriju poezije“ ili poetiku, odstupajući na taj način značajno od tradicionalnih značenja pojmova kao što su retorika i poetika.

Poglavlje „Stilistika“ Ljepava je posvetio onim aspektima proučavanja književnosti koji bi se danas mogli podvesti pod pojmove stilistika i versifikacija. U terminološki aparat knjige uvodi pojam sloga koji izjednačava sa stilom i za koji veli da zahtijeva tačnost i jasnoću. Opaska da kod svake riječi treba razlikovati unutarnju i spoljašnju stranu u saglasju je s poznijom De Sosirovom dihotomijom oznaka : označeno. Kao uzroke nejasnoće sloga autor navodi nejasnoću misli, gomilanje odričnih „rasudaka“, barbarizme, arhizme, neologizme i provincijalizme, dok netačnost sloga tvore nepravilni raspored riječi u rečenici, upotrebe istih nastavaka u različitim padežima i nepravilne upotrebe sinonima i homonima. Pod vještačkim uslovima sloga Ljepava podrazumijeva

⁵ Jovo Ljepava, *Teorija književnosti (stilistika, retorika, poetika)*, Državna štamparija, Cetinje, 1895, str. 5.

⁶ Isto, str. 8.

njegovu muzikalnost i „da nam živo sve predočava.“⁷ Po načinu razmjesta rečenica Ljepava razlikuje lakonični, periodični i razgovorni ili dijaloški slog. Ljepava, u skladu s tradicionalnom podjelom stila na tri vrste, slog razvrstava u tri kategorije: prosti ili niski (prozni) slog, srednji (ukrašeni, plemeniti) slog i uzvišeni (retorski, strasni) slog. Nakon što uvede još jednu distinkciju, između nevezanog ili prozaičnog sloga i vezanog ili stihotvornog sloga, Ljepava prelazi na novo područje – stihotvorstva, odnosno versifikacije. U tome segmentu knjige u kojem je obrađena metrika i stilske figure, bogato ilustrovanome primjerima iz usmene, srpske (L. Mušicki, J. S. Popović, B. Radičević, Đ. Jakšić, J. J. Zmaj, Lj. Nenadović...), te nešto manje crnogorske (Nikola I Petrović, Petar II Petrović Njegoš) i hrvatske (I. Gundulić, I. Mažuranić, P. Preradović, A. Šenoa) književnosti, Ljepava je pokazao upućenost u teorijska znanja svoga vremena ali i sposobnost da ta znanja primijeni na materijalu koji mu je stajao na raspolaganju. Ta je cjelina njegove knjige i danas dobar primjer metodički prilagođene i stručno izložene sinteze saznanja o naznačenoj problematici.

U trećoj cjelini knjige, „Teoriji proze“, Ljepava pažnju posvećuje tematološkim i genološkim problemima, analizirajući prvo opšte karakteristike proze, a potom i osobine pojedinih proznih vrsta, pri čemu u centru njegova interesovanja nije samo beletristika već i forme koje se danas smatraju izvanliterarnim. Ključni termin u njegovoj „Poetici proze“ nije književni tekst već „spis“, odnosno „sastav“, koji definiše kao „izlaganje misli u nekom redu o kakvom predmetu“.⁸ Da je u ovome poglavlju na umu imao zapravo teoriju pismenosti, Ljepava potvrđuje i zahtjevima koje uspostavlja kao nužnu sadržinu spisa: jedinstvo sadržine (teme), potpunost razvića i srazmjernost djelova. On uspostavlja i tipologiju načina izlaganja, razlikujući monološki, dijaloški i epistolarni način izlaganja. Zanimljiva je još jedna njegova dihotomija: „vrste prozaičnih proizvoda“ mogu biti istorijske ili filozofske, pri čemu se u prvima „opisuje takvo stanje predmeta koje zavisi od spoljašnjih okolnosti, a u drugima „objašnjava se značaj nezavisno od spoljašnjijeh okolnosti“.⁹ Istorijske, pak, spise dijeli na opis i pripovijedanje, s obzirom na vremensku dimenziju, odnosno na to da li je predmet predstavljen iz sinhronne ili dijahronne perspektive. Filozofske spise Ljepava dijeli na didaktične i oratorske, koje razlikuje ovako: „U didaktičnom spisu iznose se naučne istine za svakoga; u oratorskom spisu, primjenjujući opšte istine nekom pojedinom slučaju, pobuđuje se neko društvo, da izvrši izloženu misao.“¹⁰ Svakoj od naznačenih kategorija autor udžbenika posvećuje poseban prostor nudeći još uže definicije i podjele. Tako za opis veli da je „slikanje pomoću riječi“, po sadržini ih dijeli na „prosti opis“ i „putopis“, a po načinu opisivanja na „naučni“ i „vještački“. Između

⁷ Isto, str. 22.

⁸ Isto, str. 77.

⁹ Isto, str. 82.

¹⁰ Isto, str. 82–83.

slike i opisa Ljepava uspostavlja distinkciju prema kojoj slika nudi samo jedan trenutak „bića predmeta“ dok opis uzima predmet „u tečaju nekog vremena“¹¹ prateći i promjene. Od opisa se traži istinitost, naročito naučnog, a od vještačkog zahtijeva se uočljivost. Pored tih teorijskih saznanja koje nudi, udžbenik u ovome dijelu daje i metodički prilagođene zadatke upućene učenicima kako bi do izražaja došla i njegova praktična primjena, pa se od učenika traži da na konkretnim primjerima potvrde usvojena znanja. Ljepava razlikuje prosto pripovijedanje, odnosno „anegdota“ i složeno pripovijedanje, čije su glavne vrste biografija i istorija. Kroz detaljnije raščlanjivanje tih termina uvodi i pojmove karakteristika, autobiografija, žitije, nekrolog te ljetopis, hronika, anali, memoari. Zanimljivo je da prilikom opisa ljetopisa, donoseći primjere iz vizantijske, ruske i srpske tradicije, niđe ne pominje glasoviti domaći izvor – *Ljetopis Popa Dukljanina*. Ne samo tim primjerom već cijelom strukturom, Ljepavina knjiga uklapa se u koncept hegemonijske humanistike, karakteristične za trenutak u kojem se knjiga pojavila. Posebnu pažnju u tome dijelu knjige autor posvećuje istoriji, nudeći ne samo njenu tipologiju već oslikavajući njen razvoj i iznoseći zahtjeve koje pred nju stavlja savremeni trenutak: kritiku, pragmatizam, ljepotu izlaganja i objektivnost. Dajući sistematičan opis značenja, predmeta i cilja didaktičnih spisa, Ljepava ih dijeli na „tečaj nauka“ i „raspravu“, pri čemu prvi označava „sistematično izlaganje sviju istina koje pripadaju jednom predmetu“, a drugi „podrobno naučavanje jednog dijela nauke.“¹² Pišući o raspravi Ljepava objašnjava pojmove monografija, disertacija, recenzija, publicistička rasprava, hrija, a pojmu kritike posvećuje osobitu pažnju, dijeleći je na estetičku i istorijsku i uvodeći fenomen kriterijuma kao „istinitu mjeru“ u prosudbi vrijednosti djela. Za Ljepavin književnonaučni postupak karakterističan je ovaj odlomak: „Eto zašto *Gorski vijenac* s razlogom se naziva ‘vijenac srpske književnosti.’ u njemu se ogleda i crta život jednog dijela srpskog naroda onakav, kakav je u samoj stvari sa svijem njegovijem vrlinama i manama: poslije koje stotine godina na ovog će se djela naši potomci moći bolje upoznati sa životom Crnogoraca, no na svijeh drugijeh do danas napisanijeh. Doći će vrijeme, da će se *Gorski vijenac* naučavati u srpskijem školama, kao što se danas naučava Ilijada i Odiseja.“¹³ Tim komentarom, kojim ilustruje pojam kriterijuma, Ljepava s jedne strane dokumentuje sraslost vlastitoga diskursa s kolonijalnim konceptom hegemonijske historiografije, a s druge strane pokazuje sposobnost pronicljivoga kritičkoga suda u određenju teme *Gorskoga vijenca* kao ključnoga teksta crnogorskoga nacionalnog književnoga kanona, što u neku ruku predstavlja *contradictio in adjecto*. Poglavlje o prozi autor zaključuje odjeljkom o besedništvu će po već oprobanom konceptu prvo piše o njegovu značenju, a potom i o djelovima, uslovima i njegovim vrstama.

¹¹ Isto, str. 85.

¹² Isto, str. 99.

¹³ Isto, str. 102.

Poglavlje „Teorija poezije“ kojim zaključuje knjigu Ljepava je koncipirao u četiri segmenta. Prvo raspravlja o opštim karakteristikama poezije, potom o lirskoj, lirskoepskoj, epskoj i na posljetku o dramskoj poeziji. „Poezijom u širem značenju zovemo sve *lijepo*, t. j. svaki pojav, koji svojim oblikom izražava kakvu ideju“, veli Ljepava pod očitim uticajem Bjelinskoga, uspostavljajući potom koncepciju nalik onoj koju će dvadesetak godina nakon izlaska njegove knjige aktualizovati ruski formalisti: „*Lijepo* se sastoji u podudaranju ideje i spoljašnjeg oblika, ili forme.“¹⁴ Ljepava autoritativno piše o problemima kao što su oponašanje, pjesnik i njegove karakteristike, teorija tipova te podjela na lirsku, epsku i dramsku poeziju, posvećujući svakoj od vrsta posebnu pažnju. Evo kako opisuje lirsku poeziju: „*Lirska poezija* nam slika unutrašnji, subjektivni svijet pjesnikov, t. j. ona osjećanja, koja ga oduševljavaju: radost, tugu, uspomene, nadu i t. d. i one misli, koje predmeti spoljašnjeg svijeta u njemu izazivaju.“¹⁵ Nakon što je ponudio opšta saznanja o lirskoj poeziji, Ljepava posebno raspravlja o pojedinim lirskim vrstama utvrđenim tradicijom kao što su himna, oda, elegija, satira, ditiramb, madrigal, triolet i sonet. Primjeri kojima ilustruje pojedine vrste, nakon što je uputio na klasične izvore, baš kao i u poglavlju o stilistici, dati su iz srpske i hrvatske književnosti. „Liroepskim“ ili „smiješanim“ „proizvodima“ autor udžbenika označava one vrste koje „zauzimlju sredinu među poezijom lirskom i epskom, jer sa izlivanjem osjećanja pjesnikovijeh, sadrže u sebi i kratku pripovijetku o nekom događaju ili opis pojavâ narodnog života“. O tim vrstama, baladi, romanci, idili i basni, Ljepava piše opširnije, navodeći njihovo porijeklo i opšte osobine. Pišući o „predmetima i uslovima“ epske poezije Ljepava primjećuje da ona slika spoljašnji svijet, „t. j. prirodne ljepote, izmišljene događaje, karaktere onijeh lica, koje pjesnik stvara, starinska predanja, narodne mite, ili pripovijetke o neznabožackijem bogovima i t. d.“¹⁶ Kao bitnu osobinu epske poezije on izdvaja fantaziju napominjući i važnu ulogu lirizma. Kao glavne vrste epske poezije izdvaja skasku, poemu, roman i pripovijetku i dok prve dvije opisuje u istom poglavlju, nudeći istorijat i tipologiju tih vrsta, roman i pripovijetka dobile su detaljniji opis i zasebno poglavlje. Evo kako definiše roman: „Roman je pripovijetka o kakvom izmišljenom događaju, koji ima realnu podlogu, i u kom je razvijena od početka do kraja kakva čovječija strast.“¹⁷ Ljepava konstatuje da se u romanu prati samo jedan glavni lik, ali da ta vrsta nudi potpunu sliku savremenoga života i društva. Odlomak o romanu zapravo je enciklopedijska sinteza, mini-esej o istorijskoj poetici romana s nizom zanimljivih zapažanja o pojedinim fazama razvoja i uticaju društvenih okolnosti na tu vrstu. Pripovijetku Ljepava definiše kao mali roman: „U njoj strast čovjekova slika se samo u jednom periodu njenog razvića, t. j. ili kad

¹⁴ Isto, str. 108.

¹⁵ Isto, str. 116.

¹⁶ Isto, str. 132.

¹⁷ Isto, str. 140.

se ona pojavila, ili kad se ukorijenila, ili kad je došla do najviše snage.¹⁸ Ljepava primjećuje da su roman i pripovijetka „poglavitije vrste epske poezije“ njegova doba, od njih zahtijeva realnost i zanimljivost sadržine, a po sadržini roman dijeli na društveni (suvremeni) i istorijski. Na kraju poglavlja Ljepava daje spisak znatnijih romanopisaca svjetske književnosti te romanopisaca i pripovjedača koji pišu „srpski“ (đe ubraja i Šenou!?), dajući i kratku kritičku opasku: „Mlađi nijesu ni stopu koračili naprijed, nijesu ni dostigli, a kamo li prestigli L. Lazarevića,; kod svih je ista mana: u njihovijem tvorevinama nedostaje psihološke analize i tipičnosti; sve su to lijepe etnografske slike većinom iz seoskog života.“¹⁹ Posljednju cjelinu knjige Ljepava je posvetio „dramatskoj poeziji“ za koju veli da predstavlja „izmišljeni događaj sa zapletom i raspletom, ali ga ne predstavlja u obliku pripovijedanja, kao nešto prošlo, što se već dogodilo, nego u samoj radnji, kao sadašnjost, koja se zbiva pred očima gledalaca.“²⁰ Za uslove „dramatske poezije“ veli da mogu biti spoljašnji i unutrašnji, pri čemu se spoljašnji odnose na „sve okolnosti spoljašnjeg života i rada“, govor lica (monolog i dijalog), postupke lica i djelove drame (radnja, odnosno čin, akt i pojava). Pod unutrašnjim uslovima Ljepava podrazumijeva jedinstvo radnje, usredsređenost radnje na zaplet i rasplet i neprekidnost radnje. U segmentu posvećenom „vrstama dramske poezije“ nudi opis dramskoga roda, potom uvodi pojmove tragično i komično, a u posebnoj cjelini daje istorijski razvitak „dramatske poezije“, odnosno njenih glavnih vrsta, tragedije i komedije, dajući znatnoga prostora Šekspiru o kojem nadahnuto piše kao o „najvećem pjesniku na svijetu“, dodajući na kraju i opise drame u „tiješnjem smislu“ (gluma ili tragikomedija), opere, melodrame, operete, „vodevila“ i „farsa“. U tome dijelu knjige instrukcije učenicima date su u vidu pitanja i primjera koje traže objašnjenje, ali bez razvijenih metodičkih uputa. O značaju i uticaju Ljepavine *Teorije* Niko S. Martinović veli: „Tako je Jovo Ljepava na osnovu evropskih književnih mjerila uvodio u teoriju književnosti (stilistiku, retoriku, poetiku) mali broj učnika i učenica Gimnazije, Učiteljsko-bogoslovske škole i Djevojačkog instituta carice Marije na Cetinju. Nije isključeno da se upravo pod njegovim uticajem više od polovine tih učenika još u školskoj klupi zainteresovalo za književnost kao zanimanje.“²¹ Te Martinovićeve riječi puni smisao dobijaju kad se zna da je Ljepava tokom mostarskoga perioda bio učitelj Aleksi Šantiću i Svetozaru Čoroviću, dok su se od njegovih cetinjskih đaka u literaturi, nauci i publicistici ogledali Luka Jovović, Labud Gojnić, Jošo Ivanišević, Andrija Jovićević, Nikola S. Ljubiša, Lazar T. Perović, Risto

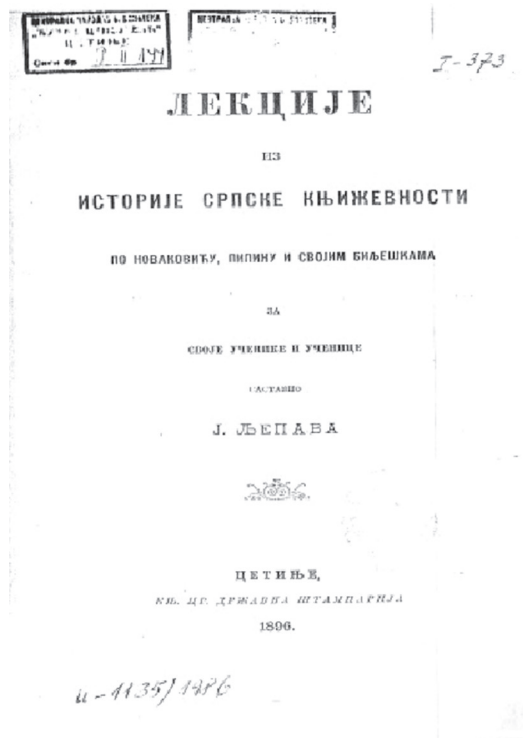
¹⁸ Isto, str. 149.

¹⁹ Isto, str. 150.

²⁰ Isto, str. 150–151.

²¹ Niko S. Martinović, „Predavanja teorije i istorije književnosti profesora Jova Ljepave“, *Godišnjak odjeljenja za književnost Instituta za jezik i književnost u Sarajevu*, knj. III–IV, Sarajevo, 1975, str. 172.

Popović, Petar Plamenac, Lazo Đ. Popović, Đuro Špadijer, Pero Vučković, Radomir Krivokapić i dr.



Drugi Ljepavin udžbenik, *Lekcije iz istorije srpske književnosti*, štampan je na Cetinju 1896. godine.²² Knjigu je autor namijenio svojim učenicima i učenicama, kako stoji na naslovnoj strani, a nastala je „po Novakoviću, Pipinu“ i bilješkama samoga autora. Uz savremene joj radove Srećka Vulovića, Ljepavina knjiga čini same početke crnogorske književne historiografije. Istina, dok se Vulović prilježno bavio osvjetljavanjem bokeške književne tradicije, Ljepavino bavljenje književnom istorijom nije izlazilo iz koordinata hegemonijske historiografije pa u njemu ne samo da ne postoji termin crnogorska književnost već, s izuzetkom usmene literature, Njegoša, Ljubiše i knjaza Nikole koje tretira kao dio srpske književnosti, nema ni crnogorskih pisaca. Kad se ima u vidu da je riječ o jedinome udžbeniku te vrste u Crnoj Gorikrajem XIX i početkom XX stoljeća, može se samo pretpostaviti kakav je njegov uticaj bio na formiranje svijesti crnogorske omladine. Svoje *Lekcije* Ljepava započinje određenjem književnosti i istorije književnosti: „Pod književnošću treba razumjeti skup sviju proizvoda čovječjeg duha, izraženijeh riječi usmeno ili

²² Jovo Ljepava, *Lekcije iz istorije srpske književnosti*, Knj. Cr. Državna štamparija, Cetinje, 1896.

pismeno. Istorija književnosti uzimlje samo one proizvode, u kojima se poglavito izrazio život i duhovne težnje jednoga naroda, i koji su imali uticaj na vjersku, umnu, naravstvenu, estetičnu stranu narodnog života.²³ Periodizacija srpske književnosti koju Ljepava, slijedeći Stojana Novakovića u svom udžbeniku, nudi izgleda ovako: 1) usmena narodna književnost; 2) period vizantijski ili stara književnost; 3) dubrovačko-dalmatinska i 4) nova književnost. Kao što je iz predočenoga vidno, u srpsku književnost Ljepava je uvrstio i kompletan korpus usmene književnosti, ali i dubrovačko-dalmatinsko književno nasljeđe. Taj je model srpske književnosti Ljepava preuzeo od svojih uzora, Pipina i Novakovića, a preko njih od rodonačelnika te koncepcije, Slovaka Pavla Jozefa Šafarika, koji je tu svoju ideju izložio u *Istoriji slovenskog jezika i književnosti prema svim narječjima* (1826).²⁴ Na tu se koncepciju naslanjala i Karadžićeva filološka konstrukcija izložena u članku „Srbi svi i svuda“ (1849), po kojoj su svi štokavci Srbi. Evo kako o tome sudi Ljepava: „Hrvatskoga jezika u opšte i nema, nego ima jedno narječje srpsko, koje se tijekom imenom zove.“²⁵ Iako mu je bokokotorska književna baština mogla biti poznata iz radova koje je koju deceniju prije objavio Srećko Vulović, Ljepava u svoju sintezu književnosti nije uvrstio nijednoga bokeškoga pisca do Stefana Mitrova Ljubiše, kojeg gotovo uzgredno tretira. Takav pristup ne treba da čudi jer je Ljepava pisao iz perspektive nacionalne i političke ideologije koja je crnogorsko nasljeđe tretirala kao kolonijalni багаж. Nema stoga u Ljepavinim *Lekcijama* pisanim za cetinjsku mladež ni pomena o Ljudevitu Paskoviću, Đorđu Bizantiju, Ivanu Boni, Živu Bolici, Andriji Zmajeviću, Krstu Ivanoviću, Stefanu i Miroslavu Zanoviću, Ivanu Antunu Nenadiću, Vasilije Petrović je tek notiran, Petar I Petrović se pominje ali ne kao pisac, *Ljetopisu Popa Dukljanina* nijeka se istorijski značaj, Crnojevića štamparija i Božidar Vuković pominju se uzgredno, dok je Njegoš obrađen u kontekstu srpskoga romantizma pa mu se priznaje ozbiljnost i dubina, ali se konstatuje da ga Branko Radičević nadmašuje „umjetnom stranom svojih pjesama.“²⁶ S druge strane, opširno piše ne samo o dubrovačko-dalmatinskim piscima, osobito o Ivanu Gunduliću, već i o Jovanu Rajiću, Dositeju Obradoviću, Pavlu Solariću, Vuku Karadžiću, Lukijanu Mušickom, Simu Milutinoviću, Jovanu Steriji Popoviću, Milovanu Vidakoviću, Jovanu Subotiću, Bogoboju Atanackoviću, Joakimu Vujiću, Matiji Banu i dr. te cijeloj plejadi srpskih (u posebnom poglavlju obradio je i „Književnost u Hrvatskoj, Dalmaciji, Crnoj Gori, Bosni i Hercegovini“) romantičarskih pisaca. Ljepavin je književnoistorijski metod patriotske kriterije nerijetko

²³ Isto, str. 3.

²⁴ Up. Petar Milosavljević, *Teorija književnosti*, Miroslav & Knjigotvornica Logos, Beograd & Gračanica, 2009, str. 330–331.

²⁵ Jovo Ljepava, *Lekcije iz istorije srpske književnosti*, Knj. Cr. Državna štamparija, Cetinje, 1896, str. 31.

²⁶ Isto, str. 96.

pretpostavljao književnim, što je razvidno iz osude na račun drame Laza Kostića: „U ovoj drami (*Pera Segedinac* – prim. A. R.) ima i krupna pogreška: u njoj nam pjesnik izvodi na pozornicu pravoslavnog vladiku u vrlo rđavom vidu. Poznato je, da je pravoslavno sveštenstvo vazda bilo narodno, vazda se odlikovalo samopožrtvovanjem, iskrenom religioznošću, a protivni izuzetci bili su vrlo rijetki. Zato pjesnik nije imao pravo izvoditi ovakvog vladiku, kad nije htio navesti kako zaslužuje naše sveštenstvo.“²⁷ Osim uzgrednog notiranja djelatnosti dva izvanjca, Jovana Sundečića i Sima Popovića te konstatacije da je i veliki vojvoda Mirko spjevao „više junačkijeh pjesama“, Ljepava od crnogorskih autora pažnju poklanja još samo knjazu Nikoli, o kome servilno sudi: „Svojim pjesničkijem tvorevinama već je došao u red najboljih naših pjesnika, ističući se originalnošću, lakoćom i zvučnošću stiha i iskrenijem oduševljenjem.“²⁸ No Pero Šoć ističe i jedno vrijedno Ljepavino zapažanje u vezi s Njegošem: „Ljepava je na tom mjestu (u *Lekcijama* – prim. A. R.) osporio i ispravio mišljenje Jovana Skerlića koji je pisao da je ‘najmanje originalan’ Njegošev spjev *Luča mikrokozma*. Naučnim proučavanjem utvrđeno je, poslije 30 godina, da Skerlić i njegovi sljedbenici nijesu bili u pravu, već da je tačno mišljenje J. Ljepave. Zato mu je odati i priznanje.“²⁹ Oštru ocjenu o knjizi izrekao je onovremeni vrhunski autoritet u oblasti književne kritike, Jovan Skerlić, ustvrdivši da je to „knjiga skroz neoriginalna i nesistematska.“³⁰ Znatno afirmativnija je ocjena savremenoga književnog historičara Milorada Nikčevića koji detaljno pretresajući vrline i mane Ljepavinih udžbenika zaključuje: „Udžbenik Jovana Ljepave *Lekcije iz istorije srpske književnosti* predstavljao je, i po saznanjome i po književnokritičkome stupnju razvoja i po metodološkome postupku, solidan pregled književnih pojava onoga vremena.“³¹ U cjelini uzev, Ljepavine *Lekcije*, striktno omeđene saznanjnim i metodološkim koordinatama koje je ocrtała Novakovićeve *Istorija srpske književnosti* (drugo izdanje, 1871) na koju se Ljepava i poziva, primjer su pozitivističke književnoistorijske sinteze koncipirane više kao kulturnoistorijski pregled a manje kao metodički prilagođen priručnik. Iako namijenjena cetinjskim đacima ta knjiga zapravo je ogledni primjer kolonijalnoga diskursa i udžbeničke literature koja je importovana ili nastajala u Crnoj Gori krajem XIX i početkom XX vijeka. O crnogorskoj književnosti, izuzev usmene, i uopšte crnogorskome identitetu đaci kojima je knjiga bila namijenjena iz nje nijesu mogli saznati apsolutno ništa. Posljedice

²⁷ Isto, str. 104.

²⁸ Isto, str. 115.

²⁹ Pero Šoć, „Jovo Ljepava“, *Prosvjetni rad*, br. 4–5, Titograd, 1951, str. 5.

³⁰ Citat prema: Savo Vukmanović, „Jovo Ljepava“, *Godišnjak Cetinjske gimnazije*, god. II, br. 2, Cetinje, 1970, str. 68.

³¹ Milorad Nikčević, *Crnogorska književnost od 1852. do 1918, Istorija crnogorske književnosti*, knjiga III, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2012, str. 638.

te prosvjetne politike mogu se iščitavati kroz sva potonja istorijska previranja koja će obilježiti crnogorsko društvo u XX vijeku.

Kao autor prve i jedine *Teorije književnosti* ikad napisane i objavljene u Crnoj Gori, kao jedan od začetnika crnogorske književne historiografije te kao značajna ličnost prosvjetnoga i kulturnoga života na prijelazu vjekova, Jovu Ljepavi pripada vidno mjesto u crnogorskoj prosvjetnoj istoriji. Premda je njegovu ukupnu djelatnost teško moguće izdvojiti iz političko-ideološkoga konteksta kojemu je pripadao, ne smije se prenebregnuti fakticitet da je riječ o autoru koji je udario temelje crnogorske srednjoškolske udžbeničke literature, a svojim pedagoškim radom nesumnjivo doprinio popularizaciji književnosti o čemu ponajbolje svjedoči činjenica da je značajan broj njegovih učenika uzeo učešća u dinamičnome književnom životu Crne Gore krajem XIX i početkom XX vijeka.

Bibliografija

- Ljepava, Jovo. *Teorija književnosti (stilistika, retorika, poetika)*, Državna štamparija, Cetinje, 1895.

- Ljepava, Jovo. *Lekcije iz istorije srpske književnosti*, Knj. Cr. Državna štamparija, Cetinje, 1896.

- Martinović, Dušan & Marković, Marko. *Crnogorski udžbenici 1836–1981. Istorijski pregled sa bibliografijom*, Republički zavod za unapređivanje školstva, Titograd, 1982.

- Martinović, Dušan J. *Portreti*, Centralna narodna biblioteka „Đurđe Crnojević“, Cetinje, 1983.

- Martinović, Niko S. „Predavanja teorije i istorije književnosti profesora Jova Ljepave“, *Godišnjak odjeljenja za književnost Instituta za jezik i književnost u Sarajevu*, knj. III–IV, Sarajevo, 1975, str. 169–181.

- Milosavljević, Petar. *Teorija književnosti*, Miroslav & Knjigotvornica Logos, Beograd & Gračanica, 2009.

- Nikčević, Milorad. *Crnogorska književnost od 1852. do 1918, Istorija crnogorske književnosti*, knjiga III, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2012.

- Šoć, Pero. „Jovo Ljepava“, *Prosvjetni rad*, br. 4–5, Titograd, 1951, str. 5.

- Vukmanović, Savo. „Jovo Ljepava“, *Godišnjak Cetinjske gimnazije*, god. II, br. 2, Cetinje, 1970, str. 59–68.

TEXTBOOKS OF JOVO LJEPAVA IN MONTENEGRIN EDUCATION HISTORY

Abstract:

As the author of the first and only *Literary Theory* ever written and published in Montenegro, one of the founders of the Montenegrin literary historiography and a significant person in educational and cultural life at the turn of the centuries, Jovo Ljepava takes up a prominent place in the Montenegrin education history. Although it is difficult to separate his overall activity from the political and ideological context to which he belonged, the fact must not be forgotten that Ljepava is an author who laid the foundations of the Montenegrin high school textbook literature, undoubtedly contributing to the popularization of literature through his pedagogical work. The best evidence for this is the fact that a significant number of his students took part in the dynamic literary life of Montenegro at the end of the nineteenth and in early twentieth Centuries.

Key words: Jovo Ljepava, history of education, literary theory, history of literature

Branko JOKIĆ

VIJEK I PO ŠKOLSTVA POD ČAKOROM

Rezime:

Vijek i po od osnivanja škole u Velici, pod Čakorom, na samom crnogorskom istoku, po svemu je značajan datum u historiji i razvoju crnogorskoga školstva.

Ova škola, kao četvororazredna, osnovana je 1864. godine, u vrijeme kad je Velika bila u sastavu Turske, uz pomoć francuskoga, ruskoga i crnogorskoga konzula u Skadru i Knjaževine Crne Gore. Njen prvi učitelj bio je Stevan Mihailović. Pod pritiskom turskih vlasti iz Plava i Gusinja, škola je nakon dvije godine prekinula rad i nastavila poslije Berlinskoga kongresa. Tada je Velika pripala Crnoj Gori i knjaz Nikola je o njenome školstvu brinuo kao i o školama u drugim crnogorskim krajevima.

Broj učenika u veličkoj školi redovno se uvećavao, posebno nakon Drugoga svjetskoga rata, pa je u nekim periodima imala po dva razreda. Za 150 godina rada, kroz njene klupe prošlo je preko tri hiljade Veličana. Imajući u vidu višedecenijsku ratnu realnost ovoga kraja, kao i kasnije (loše) društveno-socijalne uslove, impozantni su podaci o njihovome daljem obrazovanju, sticanju visokoškolskih diploma i uglednih društvenih položaja.

Ključne riječi: Velika, Čakor, velički učitelji

Osnivanje škole. Prema predanju, tu zamisao začeo je velički pop Dmitrije (Dmitar) Popović, jedan od najznamenitijih ljudi svojega doba u ovome kraju i Polimlju. Potiče od šekularskih Živkovića i rodonačelnik je veličkoga bratstva Popovića koje je ostavilo neizbrisive tragove i zasluge u ukupnoj 150-godišnjoj hronici veličkoga školstva i bitisanja na istočnoj crnogorskoj granici.

Nastavljajući porodičnu tradiciju, pop Dmitrije je početkom 19. vijeka u Pečkoj patrijaršiji stekao solidno obrazovanje. U Veliku je došao 1832. godine, to jeste dvadesetak godina pošto su se doselila i druga bratstva (sa ševera Albanije, Ceklineke župe i drugih crnogorskih krajeva). Sredinom 60-ih godina, organizovao je neku vrstu opismenjavanja. Kako u Velici nije bilo crkve, „đake“ je pozivao u svoju kuću ili ih okupljao u pojedinim zaseocima. Uglavnom tokom zime kad granica nije zahtijevala budnost i kada je bilo manje

seoskih radova. Noseći puške o ramenu, njegovu „školu“ pohađali su uglavnom odrasli, od kojih će neki postati velički komandiri (Rade i Trako Mikić, Milonja Martinov Jokić, Mileta Paunović Kri(m)vanović, Risto Gojković i drugi).

Znajući da to nije „prava škola“, koja podrazumijeva i neku vrstu šire školske nastave i programa, pop DMITAR počeo se obraćati za pomoć za njezino osnivanje crnogorskome, ruskome i francuskome konzulu u Skadru, đe je često odlazio i s kojima je imao bliske odnose. Međutim, u tome ga je prekinula smrt, 1862. godine (po nekim istoričarima ubijen je četiri godine ranije).¹

Taj plan nastavio je njegov sin, pop Milosav koji je s grupom Veličana, s rane jeseni, 1864. godine pošetio očeve prijatelje.² Potom je „zvanična“ delegacija otpravljen u Skadar, 12. oktobra 1864. godine. Radun Vukašinov i učitelj Stefan Mihajlović, s pismom koje su potpisali Mileta Krivanović, kapetan i Milić Radević, stotinaš, najprije su pošetili crnogorskoga konzula Jana (Jovana) Vaclika (Čeha – Obavijestili su ga o gradnji školskog objekta i zamolili za pomoć oko isplate duga majstorima, a još više za knjige, koje im je, „ove godine, obećao Gospodar, kada je bio pod Ostrog“. Vaclik je odmah o ovoj poseti obavijestio knjaza, moleći ga da u Veliku pošalje obećane knjige i naglašava: „Ako za nas budu manjkale, možemo ih iz Srbije ili iz Austrije nabaviti koliko hoćemo“. Na kraju piše: „Ja ovijem siromasima ne mogah dati nikakvih para ali sam ih preporučio konzulu ruskom i francuskom.“³

Veličanima, koji su očigledno na njega ostavili snažan urisak, Vaclik je pomogao i oko obraćanja francuskome kolegi. Njega su velički izaslanici pošetili već iduće neđelje, s pismom koje su potpisali kođobaše Risto Gojković i Vukašin Vučetić. U njemu piše: „Opravismo u Skadar Vaše visokorodie Milostivi gospodine Viet naše punomćnike Raduna Vukašinova sa našim učiteljem Stevanom Mihajlovićem i molimo Vaše visokordie za nekakvu pomoć er smo ogradili u našem selu školu od četiri razreda na naš sopstveni harač. Ostali jesmo dužni 976 groša zato Vas pokorno molimo da biste izvoljeli nama pomoć dati da možemo tu školu izdržavati da biste od Vašeg visokog praviteljstva cara

¹ Važio je i za velikoga borca za slobodu. Rano je počeo da usmjerava i nagovara Veličane da se odupiru Turcima i njegova „antiturska“ aktivnost, neprestano se uvećavala. Interesovao se za ustanke u Vasojevićima, direkno pokazujući spremnost da ih pomogne. Bio je (u početku) privržen knjazu Danilu i cetinjskim mitropolitima (o čemu svjedoči i književnik i profesor Dragiša Boričić, u knjizi *Ispod Komova*). Pod nerazjašnjenim okolnostima, ubijen je 1862. godine. Književnik Batrić Marjanović, 70 godina kasnije, u knjizi *Vasojevički glavari* (1929), zapisao je: „Pop DMITAR je dojadio plavo-gusinjskim Turcima svojim idenjem uz nos i radom na oslobođenju Velike” pa je (turski) komandant Plava i Gusinja „pustio glas” kako je pobjegao u Tursku. Njegovoj porodici su poslali pismo da se „javlja” iz Đakovice. Ali, mašnički čobani su našli njegove ostatke koji su potom „svečano sahranjeni u Velici”...

² *Velička škola*, Prosvjeta, Cetinje, jun 1899. godine.

³ Arhiv kralja Nikole (fascikla i 1864. godinu).

francuskog Napoleona izraditi pomoć u novcu da lakše možemo djecu našu vaspitati i prosvještavati...⁴

Francuskoga konzula istovremeno mole za pomoć oko oslobađanja „dva roba“ koje su oteli Arnauti iz Bunjana, blizu Đakovice i za njihov otkup traže 4.000 groša. Koje oni ne mogu da skupe, jer su prethodno isplatili 4.500 groša za dva druga oteta Veličanina.

Ističući da se radi o Hrišćanima istočne vjere, kojima je u susret izlazio i njegov prethodnik Ekar, te uz original molbe, francuski konzul je svojemu ministarstvu inostranih poslova odmah poslao preporuku u kojoj se kaže: „Mada siromašni, oni su htjeli da u njihovom glavnom selu podignu jednu školu kojom bi upravljao jedan mladi inteligentni čovjek, ali pošto žrtve koje su sebi nametnuli nijesu dovoljne da pokriju troškove, oni su mi se obratili ovim pismom, koje imam čast da u prilogu dostavim Vašoj Ekselenciji, kojim oni signališu deficit od oko 300 franaka, koje oni mole od darežljivosti carske vlade... Ako Vaša ekselencija udovolji njihovoj molbi, koju uzimam slobodu da preporučim svoj njenoj naklonosti, ja sam ubijeđen da sa jednom pomoću izgradnja škole će biti isplaćena (*soldee*)...“

Prema pisanim dokumentima, zahvaljujući preduzimljivom i vrlo im naklonjenom crnogorskom konzulu Vacliku, naporima Veličana da organizuju nastavu u svojoj školi, obaviješteni su i ruski i austrijski konzul. Vaclik, 22. oktobra, ponovo izvještava knjaza o posjeti kod austrijskog konzula Dubrovčića, koji je, za veličku školu, odmah zatražio pomoć od svoje vlade.

Nije sasvim poznato od koga su sve Veličani tada dobili pomoć, osim da su se iz Skadra vratili s 30 napoleona (jedan napoleon je imao 30 groša) i za 1.100 groša kupili kuću za potrebe škole, a 90 groša „narod je potrošio radi veselja“.⁵ Takođe, „i pored sve muke i sirotinje, sa Cetinja su slate knjige“...⁶

U svakome slučaju, škola je osnovana u teškim ratnim i materijalnim uslovima, odnosno u vrijeme kad su se Veličani još više zamjerali Turcima. Sredinom 1862. godine počeo je Vasojevički ustanak, u kome je učestvovalo i oko 50 pripadnika svih veličkih bratstava. Zbog toga su sve kuće u Velici i Vasojevićima bile spaljene (kao i manastir Đurđevi stupovi i crkva u Andrijevici). Uslijedila je opšta glad i teška ukupna situacija, koja je trajala i naredne četiri godine. Budući da su Veličani ponovo odbili da im plaćaju četvrtinu, i zato što su „tajno“ osnovali školu, Turci iz Plava i Gusinja ponovo su, 1866.godine, udarili na Veliku i popalili je, a devetoricu viđenijih Veličana, među kojima je

⁴ *Istorijski zapisi*, knj. 23, str. 138, 1966 (u prilogu dr Dimitrija Dima Vujovića; poziva se na: AMAE, Turqie, Scutari, 1864. fol.274)); Branko Jokić: *Koliko je stara škola u Velici*, Prosvjetni rad, 1983; Branko Jokić: *Zapisi o Velici i Veličanima*, Obod, Cetinje, 2011; Branko Jokić: *Kada je osnovana škola u Velici*, Pobjeda, Titograd, 3. maj. 1975.

⁵ *Velička škola*, Prosvjeta, Cetinje, jun 1899. godine.

⁶ Risto Dragičević: *Crnogorske štamparije (1493-1918)*, Istorijski zapisi, 1956.

bio i Radulović (koji je umro u tamnici) proćerali u Bosnu. „Poslije ovog niko se više ne usudi otvarati školu, jer bi prošao kao predašnji“.⁷

U Knjaževini Crnoj Gori. Iako je škola radila samo oko dvije godine, kao i u drugim krajevima Crne Gore, i među podčakorskim gorštacima i ratnicima, školovanje dece dobijalo je životni primat. Ali, trebalo je da prođe dvije decenije pa da im se ponovo ukaže takva perspektiva.

„Zakonom o opštoj školskoj dužnosti Knjaževine Crne Gore“ od 20. jula 1878. godine, još snažnije je podstaknuto otvaranje škola. Bile su besplatne, ali i obavezne za svakoga državljanina (izuzimajući duševno bolesne i sakate). Ipak, iako je na Berlinskome kongresu Velika i zvanično ušla u crnogorske granice, rad njene škole obnovljen je tek 1886/87. školske godine, kad je upravitelj Ministarstva prosvjete i crkvenih djela postao energični Jovan Pavlović (Srbin iz Vojvodine). Prve godine nastava je izvođena u kući Rada Mikića, na Bjelicama (kome je plaćana „ćirija“, u iznosu od 50 fiorina). Iduće godine podignuta je dvospratna zgrada na imanju Arsenija i Spasoja Živaljevića (malo niže od sadašnje školske lokacije). Zgradu su gradili Veličani, „uz pomoć NJ.V. Gospodara, od 340 fiorina“. Bila je dosta neuslovna – kako su zabilježili njeni učitelji, „više je priličila kakvoj fortici“. Ubrzo je opravljen krov, a učionice „obijenjene“...⁸

Od 1892. godine (kao što je takvog „spajanja“ bilo u još nekim krajevima Crne Gore), zbog maloga broja đaka, škola je „premještena“ u Šekular. Roditelji su svoju decu smjestili kod rodbine i prijatelja, očekujući da će to Šekularcima uzvratiti u narednome periodu, jer je bilo predviđeno da se, nakon tri godine, na isto toliko vremena, škola „preseli“ u Veliku. Međutim, redovna nastava u Velici ponovo je započeta 1895/96. školske godine i redovno nastavljena. U školskom ljetopisu za tu godinu piše: „Škola je u početku obijeljena spolja i iznutra, pravljene su kapacije oko prozora i umetana stakla. Popravljeni su svi bankovi, po upustvu učiteljevu, jer nijesu odgovarali ni najmanje u pogledu higijenskom. Napravljen je računaljka sa hrastovim kuglicama, kutija za pokretnu azbuku - po upustvu učiteljevom, i jedan čabar za vodu...“

Pohadanje i održavanje škole. Prema sačuvanim podacima, tek svaki treći Veličanin prije Drugoga svjetskoga rata umro je prirodnom smrću. Ali, Velika se istovremeno i obnavljala. Po knjigama dacija iz vremena Knjaževine Crne Gore, u drugoj polovini 19. vijeka imala je između 230 i 260 domaćinstava. Zapravo, i tada se radilo se o velikoj populaciji i jednom od naseljenijih seoskih prostora u ovom dijelu Crne Gore. Stanovništvo se brže uvećavalo kad su došla mirnija vremena. Po dokumentaciji Srpske kraljevske akademije, 1914. godine Velika (bez Novšića) imala je 1.852 stanovnika. Zabilježeno je da je 1921. godine bilo 314. kuća.⁹ Zatim je Opština Velička, u čijemu je sastavu

⁷ Isto.

⁸ Ljetopis škole, za 1891.godinu

⁹ Andrija Jovićević, saradnik SANU, 1921. godine, piše da Velika ima 314 kuća, od kojih su 153 Šaljani, ali ne navodi i ukupan broj stanovnika.

bilo Novšiče i Ržanica, 1931. godine brojala 2.083. stanovnika i 356 domova (Andrijevička 1.643, Plavska 4.042, Polimska, sa šedištem u Zoriću, 2.948, itd).¹⁰ Uoči Drugoga svjetskoga rata Velika (bez Novšiča i Ržanice) brojala je blizu 2.000 stanovnika...

Međutim, tim brojkama nije uvijek bio adekvatan i broj đaka. Pohađanje škole najviše je je zavisilo od ratno-mirnodopskih prilika. Ali na to su uticali i drugi faktori. Najprije siromaštvo, (koje učitelji i revizori u svojim izvještajima redovno pominju. Trošak za mnoge je bio previsok, naročito ako su imali više djece stasale za školu. Redovnost nastave ometale su i česte povodnje a još više razne bolesti, posebno „infulencija“ (tifus), koja bila od „zamašne snage u radu škole“.¹¹ Pri kraju 20. vijeka interesovanje roditelja za školu je poraslo, jer su u školovaju deca videli bolju budućnost nego što su je sami mogli imati. Češće su dolazili u školu i interesovali se za uspjeh, a na kraju godine prisustvovali i đačkim ispitima.¹² Zakonom je bilo propisano da se u školu polazi sa sedam godina, a završava sa 12. Đački spiskovi ukazuju da su školu pohađali i đaci u starijim gidinama (četnaestogodišnjaci, pa i stariji). Redovno pohađanje škole bilo je obavezno, u surotnom prilično strogo su kažnjavani roditelji đaka.

Obnovljena škola (nakon Berlinskoga kongresa) imala je tri, a ponekada dva razreda. Broj đaka do druge decenije 20. vijeka, najprije se uvećavao, a potom stagnirao ili opadao. Kretao se ovako:

1886/87 – 34	1898/99 – 45
1887/88 – 45	1899/00 – 33
1888/89 – 45	1900/01 – 35
1889/90 – 24	1901/02 – 23
1990/91 – 21 (ž. – 1)	1902/03 – 27
1991/92 – 19	1903/04 – 29
1992/93 (Velika i Šekular) – 73	1904/95 – 33
1893/94 (Velika i Šekular) – 62	1905/06 – 43
1894/95 (Velika i Šekular) – 54	1906/07 – 49
1995/96 – 46 (ž. – 2)	1907/08 – 42 (ž. – 1)
1896/97 – 59 (ž. – 6)	1909/10 56 (ž. – 3)
1897/98 - 53 (ž. – 2)	

Zabilježeno je da je školu u Velici, pred kraj 19. vijeka i kasnije, pohađalo i nekoliko đaka „iz Turske“ (najverovatnije iz Gornje Ržanice ili Novšiča).

¹⁰ Almanah *Šematizam zetske banovine* (1931).

¹¹ Školski inspektor Svetozar Minić konstatuje da školsku godinu „pometa puna siromaština pa roditelji ne mogu uredno otpremati svoju decu u školu“ (DACG; Izvještaj o radu veličke škole za 1901. godinu, GŠN, f.43; 543.

¹² Đoko Pejović: *Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori (1852-1916)*, Cetinje, 1971.

U školu su se dugo upisivala samo muška đeca. U izvještajima prosvjetnih nadzornika ona se i imenuje kao *Muška škola u Velici*. Krajem 19. vijeka u školi je bilo i nekoliko učenica. Učitelj Jefto Popović uspio je da prve godine svoga rada upiše čak šest, ali su ubrzo napustile školu i narednih godina skoro da se nijesu upisivale. Nešto više ih je bilo uoči Prvoga svjetskoga rata, kada je za učiteljicu došla Jelena Popović-Veković, jer su se roditelji „ugledali na nju“...

Nastava nije bila samo verbalnoga karaktera. Krajem posljednje decenije 19. vijeka, kao se takođe vidi iz izvještaja školskog nadzornika, škola je imala biblioteku, fotografije poznatih (srpskih) ličnosti, kao i telurijum („kojim učitelji đacima pokazuju kako se zemlja okreće oko sunca“), album slika biljnog i životinjskog svijeta („nabavljen iz Beča“), itd.

Prema izvještaju školskog nadzornika za 1900. godinu, u drugom razredu nastavni predmeti bili su: vjeronauka, srpski jezik, slovenski jezik, račun, zemljopis, poz. prirode, poznavanje i njega čovječijeg tijela, krasnopis, pjevanje, gimnastika, čistoća i disciplina. U trećeme razredu dodati su: geometrija i srpska istorija.

Na kraju se polagao završni ispit (pomenute godine trajao je 11 i po sati). Školski nadzornici su uspjeh đaka uglavnom ocjenjivali visokim ocjenama. Učitelji su ocjenjivali i vladanje, a postojale su i sankcije: „Stajanje u mjestu i izvan mjesta, a za nestašluk i uzajamnu svađu umjerena tjelesna kazna“.¹³

Učitelji i đaci bili su obavezni da uređuju školsku baštu. Ona je u Velici bila vrlo mala, ali su đaci u njoj učili kako se obrađuje zemlja, zasađuje i kalemi voće, a onda su bili obavezni da podignu i voćke na svojim (roditeljskim) imanjima. Sudeći po izvještajima revizora, u tome su bili naslabiji rezultati...

U izvještajima školskih revizora konstatuje se da „i glavari i narod vole školu, ali su „siromašni te joj slabo mogu pomoći“. Zato im je škola dosta neuredna, „nije za vaspitavanje mladeži“, pa trpi i nastava. Ali, bilo je i drugih problema. Zarija Vuković, u izvještaju za 1898. godinu, kritikuje svađu između lokalnog nadzornika, kapetana, kmetova i barjaktara, koji se otimaju oko naplate školarine, a ne upisuju je u protokol prihoda, pa traži od vlasti da „nekom naredbom dovedu u red te prastare običaje“. Kapetana (Stamatovića), u izvještaju za 1999/1900. školsku godinu, kritikuje i revizor Kostadin Mikić, a ujedno pohvaljuje mjesnog nadzornika Radisava Cakića (Jokića). Naime, školom su rukovali kapetan, učitelj i mjesni školski nadzornik. Dužnost ovog poslednjeg bila je da se brine o neophodnom materijalu (ogrijev i drugo). Takođe da od roditelja prikuplja školarinu, koja je godišnje iznosila jedan fiorin (mada se taj iznos mijenjao).¹⁴ Od 1900. godine o školi su u cjelini brinuli školski odbori.

¹³ Državni arhiv Crne Gore, GŠN, f.39

¹⁴ Poslije te pohvale, Radisav Cakić dao je ostavku – zato što „neće da radi besplatno“, da „dangubi, dok mu domaći poslovi ostaju“, te „da troši svoje novace s društvom za potrebe škole, a ionako je siromašan...“ (DACG, GŠN, f.40; 796)

U Kraljevini SHS. U vrijeme balkanskih ratova škola nije radila. Nastavila je pred Prvi svjetski rat i radila i u vrijeme austrougarske okupacije.

Broj đaka ošetnije je počeo da raste između dva svjetska rata. Već 1920. godine bilo ih je 120. Da je škola postajala sve „jača” svjedoči i Milić Zakov Jokić, u svojim memoarskim bilješkama. On je upravo te godine pohađao četvrti razred, kod učitelja Pavla Kneževića. Između ostaloga, piše kako je učitelj zadavao svim đacima neku „pjesmicu“ koju je trebalo „odeklamovati“ u nekoj svečanoj prilici. Njemu je, iz knjige *Deklamator*, „koja je bila debela oko 15 santimetara“, izabrao pjesmu *Berber Trajko*. Imala je 27 listova, odnosno 54 strane, pa je „po cio dan čitao i pamtio“ i kad je, na Svetoga Savu, „sva Velika došla kod škole“, popeo se na improvizovanu binu i „deklamovao“: *Ponedjeljak je, danas se niko ne brije / Ali meni, ipak, dugo vreme nije. // Dok dovedem u red moje brijačice / i promenim vodu gde su pijavice...* I tako je „ređao“, sve do kraja, 54 strane, a da „nije zapeo“. Bio je ponosan kad su na pitanja „čije je ovo dijete“, učitelji odgovarali „Zaka Jokića“, pa mu se tako obimna „deklamacija“, čiji je sadržaj za njegov način života (i za veličku realnost) u potpunosti bio apstraktan i besmislen, posrećila: „Svi su Zaku zborili da ovako bistro dijete mora da šalje na dalje školovanje”. Što se i dogodilo...

Veliki broj Veličana s kraja 19. i početka 20. vijeka završavali su tri, odnosno četiri razreda škole u Velici, ali malo ih je nastavljalo dalje obrazovanje. Ono je do balkanskih ratova najviše podrazumijevalo završavanje bogoslovsko-učiteljske škole. U prvoj generaciji novoosnovane Beranske gimnazije, školske 1913/1914, bio je i Bogdan A. Radević. U Peći, koja je bila oblasni centar Metohije, u Oblasti zetskoj, kojoj je na razne načine „gravitirala“ i Velika, prvi gimnazijalci (takođe 1913. godine) bili su Rade Živaljević i Velimir Simonović, a u (tamošnj) učiteljsku školu upisali su se Mihailo Popović i Mihajlo Radević. Potom su Pečku gimnaziju pohađali Radisav Savov Paunović i Golub Nikolin Mikić. Od 1920. godine u toj gimnaziji bilo ih je sve više – Mikići: Vladimir i Mladen Kostadinovi, Milan (Mikov) Stešević (iz Bjeluhe), Milić Zakov Jokić, Milutin Zakov Jokić (iz Volujaka), Miloje (?) Jokić, Radivoje Milenkov Knežević, Vojo Savov Paunović, Živaljevići: Radisav Milovanov, Branko Maksimov, Milorad Radisavov i Ljubo Radosavov i drugi.

Istovremeno je počelo i interesovanje za univerzitetske studije. Poslije Ilije Vučetića (koji je još sredinom osamdestih godina 19. vijeka završio pedagoške nauke u Ukrajini), prvi fakultetski obrazovani Veličani bili su: Golub Nikolin Mikić (završio pravo u Subotici, 1923. godine), Rade Maksimov Živaljević (završio pravo u Beogradu, 1926. godine) i Radisav Savov Paunović (završio slavistiku, 1926. godine). Potom su studije završili i sinovi penzionisanog pukovnika Kostadina Mikića – Mladen (pravo) i Vladimir (medicinu). Radisav Milovanov Živaljević završio je krajem tridesetih godina dva fakulteta – pravo u Beogradu i ekonomiju u Subotici. Između dva rata pravni fakultet završili su i sinovi Jefta Popovića Svetislav i Svetomir i Vojo Savov Paunović.

Zapaža se da je u ovome periodu u školi na Papretištu bilo sve više djevojčica, a u nekim periodima i više od muških. Ali, nastavak školovanja za njih bio je nezamisliv – iz materijalnih razloga i tradicionalnih shvatanja da „žensko ne valja slati u višu školu”... Prve Veličanke koje su prije rata pohađale gimnaziju bile su Radmila Radeva i Milosava Radosovova Živaljević.

Svi u školu. U prethodnim periodima u Velici nastavu su sve više pohađala deca imućnijih roditelja. Ona su i mogla da nastave dalje školovanje... Zato, ma koliko to bilo „grubo rečeno“, puna istina je da je, u cjelini gledano, kao i u drugim crnogorskim krajevima, svim Veličanima (u socijalno-materijalnom smislu) ravnopravnije školovanje omogućeno tek nakon nakon Drugoga svjetskoga rata, odnosno u doba Josipa Broza.

Prvih dana poslije oslobođenja, 1945. godine, Veličani su sopstvenim radom adaptirali u ratu zapaljenu školsku zgradu i već školske 1945/46. počela je s radom. Najprije dva, potom četiri, a 1959/60. bilo je čak i pet odjeljenja. Učitelji su bili Jelena i Pavle Knežević.

Za masovnije (dalje) školovanje od velikoga značaja bila je osmogodišnja škola u Murini, koja je osnovana 1953. godine (kada je četvororazredna škola počela da prerasta u osmorazrednu). Ona je školske 1956/7. imala blizu 600 đaka i njihov broj se uvećavao, da bi početkom sedamdestih godina (1961/62) narastao čak na 916...

Istovremeno se uvećavao broj Veličana koji su nastavljali školovanje koje im je prekinuo Drugi svjetski rat. Potom su mladi prosto „jurnuli” na visoke škole, pa ih je na stotine steklo univerzitetske diplome, raznih struka, a blizu sto i doktorate, magistrature i specijalizacije.

Međutim, u samoj školi u Velici broj đaka se počeo smanjivati – u skladu sa demografskim kretanjima... Jubilej, vijek i po školstva, dočekan je prilično tužno: školske 2014/15 godine u prvi razred upisan je samo jedan učenik!

Velički učitelji. O *Stevanu Mihajloviću*, osnivaču i prvom učitelju škole, malo se zna. Prema nekim tvrdnjama, njega je iz Peći doveo pop Milosav, sin popa Dmitara Popovića. Sudeći po pismima koja je, u ime Veličana, pisao diplomatama u Skadru, bio je vrlo skromne pismenosti. Služio se crkvenoslovenskim pismom, ali i udžbenicima koji su mu stizali sa Cetinja, a koji su pružali kakva-takva znanja iz raznih oblasti.

Prvi učitelj u obnovljenoj školi (nakon što je Velika ušla u sastav Crne Gore) bio je *Krsto Rakov Radulović*, svršeni đak Progimnazije cetinjske (misli se da je bio iz Komana, kod Podgorice, kasije će biti učitelj u Ulcinju, Zagaraču i drugim mjestima u Crnoj Gori).

Naslijedio ga je *Špiro Filipov Srzentić* (1873–1957), rodnom iz mjesta Brda, kod Petrovca. Bio je iz bogate trgovačke porodice (otac mu je bio predsjednik budvanske opštine), ali je želio da napusti austrougarsku teritoriju, pa se, kako je zapisao u autobiografiji, „stavio na rasplaganje knjazu Nikoli, koji ga je „poslao u prigranične krajeve da širi prosvjetnu i patriotsku misiju“. Najprije je (1887. godine) bio učitelj u Ublima (Kuči), a potom u Krnjicama

(na istoku Crmničke nahije).¹⁵ U Velici je ostao od početka školske 1889. do kraja juna 1892. godine. *Glas Crnogorca* objavljivao mu je dopise o borbi Veličana s plavsko-gusinjskim Turcima i Rugovcima, načinu njihova života i običajima. Iz Velike je pošao u Ševernu Ameriku, đe je završio medicinski fakultet i napravio uspješnu stručnu karijeru.¹⁶ Prišećajući se boravka u Velici, pomenutim mjestima i krvavih sukoba njihovih žitelja s Turcima, kazao je da je „od 1887. do 1892. godine, kao mladi izgnanik živio među albanskim banditima na granici koja je razdvajala Crnu Goru i Tursku“.¹⁷

Srzentića je (1892/93. školske godine) zamijenio *Simo R. Mijović*, iz Gračanice. Rođen je 1862. godine i u dvadesetoj godini postao učitelj. Uživao je ugled dobrog i pedantnog vaspitača, a odgovorno se ponašao i prema školskim vlastima. Uredno je vodio i školski ljetopis, bilježeći i haranje tifusa, koje je trajalo nekoliko godina. Imao je i podršku Veličana, kod kojih je često zalazio i od njih skupljao narodne umotvorine. Zapisao je i epske pjesme o borbama Šekularaca i Veličana s Turcima, koje je objavljivao u tada poznatom cetinjskome časopisu *Luča*. U jednoj se nalaze legende o Cikušama i Ivanpolju. Nakon Velike, bio je učitelj u još nekim mjestima u Crnoj Gori, a radni vijek završio u Šekularu.

Uprkos skromnim materijalnim mogućnostima, i nekoliko Veličana se počelo obrazovati za učiteljski poziv. Važnu ulogu u tome imao je i *Ilija Mitrov Vučetić*, Velčanin koji je oko 15 godina bio nastavnik u Bogoslovsko-učiteljskoj školi u Prizrenu, pa je „vrbovao“ veličke roditelje da tamo upisuju svoju decu, kojoj je tokom školovanja svesrdno pomagao.

Iz ovlašnog pregleda obrazovnih sadržaja tadašnjih bogoslovsko-učiteljskih škola jasno proističe da je sticanje svešteničkih znanja imalo prevagu nad obučavanjem za školsku praksu. Međutim, najveći broj Veličana koji su ih završili, posvetili su se obrazovanju. Kasnije su neki postali i političari, a vrlo malo ih je koji su bili sveštenici, pa i ta činjenica potvrđuje iznesena zapažanja da je Veličanima uvijek proritetno bilo obrazovanje, a ne crkva (koje u Velici nikada nije ni bilo)...

¹⁵ Često se žali ministru Jovanu Pavloviću na malu platu (12 fiorina) i traži pozajmice, objašnjavajući kako „nema s čime poći na dužnost“, a kao stranac i učitelj ne smije da se zadužuje u narodu, jer bi „izgubio autoritet“. Plata mu je povećana (na 24 fiorina) tek kada se obratio knjazu Nikoli (DACG, MPICD, fasc. 4).

¹⁶ Studurao je na univerzitetu u Breklju. Kao dobrovoljac učestvovao je u balkanskim i Prvome svjetskom ratu. Najprije je bio glavni hururg u Arandelovcu, a potom upravnik poljske bolnice crnogorske vojske. Govorio je više evropskih i sve balkanske jezike, pa je u nastavku imao i diplomatsku karijeru. Dobitnik je najviših odlikovanja ruskog carskog dvora, kralj Nikola ga je dva puta odlikovao Danilovim krstom, a kralj Aleksandar (1932. godine) Ordenom Svetoga Save. Kasnije je živio u Vašingtonu, đe je bio glavni medicinski savjetnik u odbrambenoj upravi SAD. Bio je i član Američke medicinske akademije. U svojoj brografiji radovno je pominjao svoje početke – u Velici.

¹⁷ *THE SEATTLE DAILY TIMES*, 10. 3. 1907. godine.

Prvi Veličanin koji je, sa nekoliko Vasojevića, 1880. godine, završio tada čuvenu prizrensku Bogoslovsko-učiteljsku školu bio je *Savo Gojković Veljović*. Međutim, on nije radio u Velici.

Radule Miletin Stamatović prvi je učitelj Veličanin koji je radio u ovdašnjoj školi (od 1896/97). Međutim, nakon tri godine premješten je u Šekular, a na njegovo mjesto postavljen Jefto Popović. Radulu ovaj premještaj nije bio „po volji“ pa se žalio Đuru Popoviću, glavnom načelniku za školstvo. On mu je odgovorio da je Jefto „imao prvijenstvo kao sposobniji“. Radule je ponovo napisao žalbu i ustvrdio: „Ja to ne priznajem! Jefto je svršio pet razreda Prizrenske bogoslovije i četvrti razred Beogradske bogoslovije, a ja tri razreda Prizrenske bogoslovije i Učiteljsku školu u Beogradu i polagao ispit za učitelja“. Dodaje da Jefto „istovremeno obavlja i posao sveštenika u Velici, za šta takođe prima platu“. Na kraju ističe i da je Jefto „došljak“ (iz Šekulara) pa bi trebalo da upravo on (Radule) ima prednost...¹⁸ Žalba mu nije uvažena, pa je i naredne tri godine ostao u Šekularu. U početku je bio zapažen kao učitelj, o čemu svjedoči i činjenica da je određivan da, kao inspektor na ispitima, kontroliše rad škole u Andrijevici. No, ubrzo se sa Šekularcima našao i pred Okružnim sudom u Andrijevici. Naime, šekularski prvaci su ga optužili da je sklon svađi te da je izazvao tuču s mjesnim parohom Andrijom Popovićem. Stamatović je tvrdio da iza toga stoji namjera nekih Šekularaca da umjesto njega dovedu „svoje“ učitelja Sima Ćorovića, te da su pokušali i da ga ubiju (tako što su potplatili nekog Rugovca). Ali, na sudu su protiv njega svjedočili i oni koje je je upravo on predložio za svjedoke, pa je presuđeno na njegovu štetu, a prosvjetne vlasti su ga poslale u Bratonožiće... Uzalud je ponovo tražio mjesto u Velici i dalje ističući da je „sposoban koliko i Jefto Popović“, te da su njegovi preci takođe bili (i kao sveštenici) zaslužni rodoljubi, itd. Njegov otac Mileta (kapetan velički) i brat Maksim (oficir) skupili su potpise nekoliko veličkih „opštinar“, koji mu daju podršku za premještaj u Veliku (mada ističu o ništa rđavo o Jeftu Popoviću, osim što se pitaju da li može „da prima dvije državne plate“...). Takođe nije dobio ni pozitivan odgovor od Mitropolita Mitrofana, od koga je tražio da ga rukopoloži za sveštenika... Potom ljutito traži od glavnog nadzornika da mu pošalje dokumenta kako bi išao u Srbiju, pa ga ponovo moli da ga postavi za učitelja u Andrijevici, naglašavajući da se „pismeno“ obratio g. Mitropolitu i g. ministru, moleći ih da mu oprostite „na nenasene uvrede“, ali sve je bilo uzalud...¹⁹ O Radulu Stamatoviću se više može saznati i iz nekrologa koji je 25. 6. 1936. godine, u podgoričkoj *Zeti*, povodom smrti, napisao Bogdan A. Radević (Radule je umro 4. 6. 1936. godine). „Rođen je 1877. godine u Velici, gde su mu se rodili hrabri preci, koji su stajali na čelu narodnog oslobođenja još 1850. godine – 25 godina pre Nevesinjske puške... Pokojni Radule sin je Milete Stamatovića, plemenskog kapetana. On je jedan od prvih đaka osnovne

¹⁸ Državni arhiv Crne Gore, GŠN. f.37.

¹⁹ DACG; GŠN, 2002. f.47.

škole u Velici. Po svršenoj osnovnoj školi otac ga je preko srpskog konzula poslao u Bogosloviju u Prizren, a odatle u učiteljsku školu u Beograd. Po svršenom školovanju Radule dolazi za učitelja u Veliku 1896. godine. On je prvi učitelj iz Velike kvalifikovan s potpunim zvanjem. Službovao je i u drugim mestima Crne Gore, kao primeran učitelj, sve do davanja Ustava Crnoj Gori 1905. godine. Tada je njegov otac, „kapetan stari“ postao penzioner, a za „mladog kapetana“ postavljen je Radule. Kao „kapetan mladi“ službovao je sve do 1910. godine. Igrao je vidnu ulogu na granici Turske i Crne Gore jer je sa braćom Veličanima stalno bio na granci s puškom u ruci, a u kancelariji sa perom dosađivao neprijatelju. Zalagao se je mnogo za porobljenu braću u okolini Plava i Gusinja, kao i u Metohiji i u svakoj prilici uzeo vidnog učešća. Znao je da je Čakor iznad Metohije, kao neka svetla zvezda u koju gledaju sve porobljene srpske zemlje. Zato se je i izlagao opasnostima radi primera, pokazujući nesalomljivi duh. Neprijatelji Arbanasi stavili su uslov: ili 'kapetana' ubiti ili svoje glave izgubiti. Jednog septembarskog jutra 1909. g. kapetan Radule iziđe na zasedu koja ga kuršumima izrešeta, i napravi mu teške rane koje nikada nisu zarasle. Ali, tada su se borci i patrioti nagrađivali. I Radule je posle preležanih rana, unapređen i postavljen za sudiju Oblasnoga suda, gde je službovao u Kolašinu, Baru i Andrijevići. 1912. god. postavljen je za Vojnog sudiju, gde je bio do kraja Balkanskoga rata sa Turskom. Godine 1913. postavljan je za predsednika Oblasnoga suda u Bijelome Polju, a 1914. vraćen za sudiju Vojnoga suda i ostao sve do kapitulacije, 1915. Iz ovoga izlaganja u zauzimanju raznih položaja, vidi se njegova odlična vrednost. Da je uživao simpatije narodne, vidi se iz toga što ga je kapetanija velička birala za narodnog poslanika 1905. g. pa za sve vreme parlamentarnog života Crne Gore. On je pripadao onoj grupi narodnih poslanika koja je dizala glas protivu 'krutog režima' i pokazao se kao narodni vođa. Za vreme okupacije bio je interniran. Tu je pokazao čvrstinu karaktera, kada su se mnogi pokolebali ili posrnuli. Tada su duševne rane ropstva pogoršale pušćane rane, i u zamoreni organizam ubacile klicu bolesti. Ali on se vraća iz ropstva ponosan i čvrst i postaje sudija Okružnog suda u Beranama, u ujedinjenoj Otadžbini. Odatle ga iz političkih razloga postave za poglavara sreza kraljskog (okruga andrijevičkog) gde se pokazao vrlo taktičan u sređivanju posleratnih prilika, i umeo je pridobiti ljude i pomoći dosta narodnom jedinstvu.“

Jefto Milovanov Popović rođen je 1878. godine. Praunuk je popa Dmitra i važio je ne samo za najboljeg učitelja kojega su do Drugoga svjetskoga rata imali Veličani, nego je takav ugled stekao i među kolegama i od prvih dana bio poznat na širem (školskom) prostoru Crne Gore. Darovitost i stručnost pokazao je i u drugim oblastima u kojima je nastavio nakon učiteljskog poziva. Riječju, ostavio je trag jednoga od najobrazovanijih i najinteligentnijih ljudi svojega doba. Nakon završene škole u Velici, otišao je u Prizren, đe je s odličnim uspjehom završio Bogoslovsko-učiteljsku školu, 1867. godine, u

njenoj sedmoj generaciji, a zatim i „dopunu“ za učitelja, u Učiteljskoj školi Beogradu. Prvo je (godinu dana) bio vjeroučitelj u srpskim školama u Skoplju, a 1899. godine postavljen je za učitelja u Velici. Važio je za strogoga učitelja, ali i upornoga da svojim mladim sugrađanima prenese što više znanja. To još prve godine njegovoga rada konstatuje i revizor Zarija Vuković. Izvještava da su „sposobnosti učitelja vrlo dobre“, kao i rezultati đaka, pa mu čak i zamjera na prećerivanju, tvrdeći da „opterećuje decu stvarima koje leže iznad njihove moći shvatanja“. Osim svestranoga znanja, koje ističu i drugi nadzornici, zapaženo je da dužnost „vrši dostojno i na zadovoljstvo plemena, kod kojeg je zadobio poštovanje i ljubav“, da prema deci „postupa očinski“, ukazuje im na „ono što je karakterno i što krase čovjeka“, itd.²⁰ Istovremeno je obrazovao i đачke roditelje. Na početku svake školske godine držao je predavanje o tome kako bi trebalo da se vladaju pred svojom decom, opominjući ih riječima: „Šta rade đeca, što vide od oca“. Podučavao ih je kako da u pojedinim prilikama konkretno pomognu, a istovremeno ih opominjao i na nešto ne manje važno: „Vi ste dužni dati svome Gospodaru dobre i poslušne podanike, a crkvi pobožne članove“.²¹ Iako bolešljiv, bio je veoma radan i zainteresovan za primjenu najnovijih dostignuća u školskoj praksi, provjeravajući i sopstvenu. Prilozima u stručnoj publicistici, brzo je stekao i ugled kod prosvjetnih vlasti, a naročito među kolegama. Iako s nevelikim iskustvom, u cetinjskoj *Prosvjeti*, od samog početka rada u Velici, pa u naredne dvije (kad je taj časopis prestao da izlazi), svakoga mjeseca, iz broja u broj, objavljivao je i veoma uputne metodološke priloge iz nastave, pokazujući na primjerima kako se organizuje školski čas i izvode sadržaji iz pojedinih predmeta.²² Autoritativno je pisao i o tekućim problemima školstva, ne ustručavajući se da kritikuje školske vlasti. U članku „Školski nadzor“ piše: „Školski nadzor, onakav kakav je bio do danas, nije koristio *narodnoj školi*, koliko je danas potrebno. Ocijeniti za nekoliko časova šta je, i kako je rađeno u toku godine u jednoj školi, stvar je čisto nemogućna, pa i kad bi revizori bili stručni ljudi, što je često puta bilo obratno. Dosadašnja revizija nije bila od velike koristi po *narodne škole*. Nepodesna je bila stoga, što je učiteljev uspjeh ocjenjivan bilješkom, čega nema ni kod jednog reda državnih trudbenika. Tim ocjenjivanjem učitelji su primoravani da rade više za ocjenu, a mnogo manje u korist vaspitanja; ubijen im je ugled i volja za

²⁰ Državni arhiv Crne Gore, GŠN. f.37. DACG, GŠN, f.43. izvještaj revizora Svetozara Minića, 1901. godine.

²¹ J. Popović: *Govor na prvom roditeljskom skupu u velčkoj školi*, 1. oktobra 1898. god. (Prosvjeta, Cetinje, br. 9, 1898.godine)

²² Zanimljivo je da su ovi prilozi potpisivani pseudonimom „učitelj“, ali da se među kolegama brzo pročulo ko je njihov autor. To se potvrđuje i njegovim pismom Jovu Ljepavi, uredniku *Prosvjete*, od 21. novembra 1900. godine, u kome traži honorar za rad „Iz oblasti metodike“, naglašavajući da još nije dovršen jer je „obolio“, što će uraditi i poslati ga da se štampa (najverovatnije kao knjiga) kada se oporavi „od proklete boljke“ (DACG; GŠN, f.41).

rad. Nadzoru je bio cilj ne samo da konstatuje slab ili dobar uspjeh, nego i da iznađe pogriješke u radovima pojedinih nastavnika... Školski nadzornik treba da je najobrazovaniji i najmarljiviji među svima učiteljima u svome području. Njegova sprema treba da se ogleda u pedagoškoj i psihološkoj grupi nauka, jer poznavanjem pedagoških i metodičkih principa će se naći put, kojim valja ići u vaspitanju...²³ Nije bio zadovoljan ni ličnim statusom, a često se prosvjetnim starješinama žalio i na loše održavanje škole, nedostatak učila i knjiga. Već druge godine rada traži da bude uvršten u prvi učiteljski razred. Naglašavajući da je bio odličan đak i za prvu godina rada dobio visoke pohvale, kaže da to čini „iz principa“ a ne iz materijalnih razloga, ali ne zaobilazi ni to stanje: piše da ne poseduje ni parče zemlje i da živi u kućnoj zajednici koja ima 20 članova. Uz to, i on (kao i Stamatović i drugi učitelji) traži redovnost plate. Uovoljeno mu je za oba zahtjeva...²⁴ Bio je i hroničar svojega zavičaja. Zahvaljujući njegovim dopisima (kasnije još nekih veličkih učitelja), koje je objavljivala štampa na Cetinju, u Beogradu, Carigradu i Novome Sadu, prvi put je, kako krajem 19. vijeka tako i kasnije, šira javnost saznala nešto više o Velici i nevoljama njenih stanovnika u neprestanoj borbi s Turcima. Nije pisao često, ali nije tokom skoro poluvjekovne saradnje u novinama propustio ni jednu priliku da prezentuje svaki značajniji događaj o ovdašnjem životu i zbivanjima, pa se s pravom može reći da je najpouzdaniji velički hroničar s kraja 19. vijeka do Drugoga svjetskoga rata. Njegovi novinski izvještaji bili su veoma sadržajni, ispunjeni činjenicama (koje je znalački i patriotski komentarisao) i imaju značenje nezaobilazne istorijsko-arhivske građe za proučavanje prošlosti ovoga kraja. I u nastavku, kada je napustio učiteljski poziv, ispoljio je darovitost i radoznalost u drugim oblastima života i stvaralaštva. Njegovo obrazovanje i šira pismenost ubrzo je bila zapažena i na dvoru na Cetinju, pa je, 1908. godine, postavljen za sudiju Oblasnoga suda u Podgorici. Na toj funkciji bio je do balkanskih ratova, kad se preselio u Peć. Tamo je najprije bio predsjednik Privremenoga okružnoga suda, a potom je otvorio advokatsku kancelariju. Odmah je postao uvaženi advokat koji se nije bavio samo tekućim sudskim sporovima i imao mnoštvo (uglavnom bogatijih) klijenata, nego je veoma mjerodavno objašnjavao i sudsku praksu, dovodeći u pitanje mnoge zakonske odredbe. Sve je to objavljivao u časopisima koje su uređivali i u njima saradivali ondašnji pravni autoriteti, univerzitetski profesori prava ili istaknuti teoretičari i sudije. Bavio se i proučavanjem tradicije. Više priloga te vrste, sačinjenih izuzetnim (književnim) pripovjedačkim darom i stilom, objavio je uoči Drugoga svjetskoga rata u Nikšićkoj *Slobodnoj misli*. Njegova biografija rasuta je po crnogorskoj i srpskoj periodici i veoma je obimna...

Novica Milovanov Popović (najmlađi Jeftov brat) rođen 1887. godine, četiri razreda gimnazije završio je u Solunu, a Bogoslovsko-učiteljsku školu

²³ *Učiteljski list*, Cetinje, avgust, 1905.

²⁴ Državni arhiv Crne Gore, GŠN, f. 38 (1062/2).

u Prizrenu. Najprije je postavljen za učitelja u pivskim Crkvicama (tu je ostao svega petnaest dana), zatim u Lijevoj Rijeci, a u oktobru 1908. godine, došao je u Veliku („što mu je bio davašnji san“) đe je učiteljsku dužnost preuzeo od starijega brata Jefta. Po ugledu na njega, zalagao se da prenese što više znanja đacima. Među njima je bio omiljen, kao i kod roditelja, kod kojih je takođe zapažen „zbog izuzetne bistrine i rječitosti“. Ipak, pokazaće se da ga učiteljski poziv nije previše zaokupljao, koliko politika, kojoj će se posvetiti brzo i u potpunosti. U zapisima koje će sačiniti poslije Drugoga svjetskoga rata (u emigraciji), tadašnju Veliku vidio je kao veliko i stalno borbeno poprište, na kome se „nije znalo šta nosi dan a šta noć, kad se omrkne a ne osvane“, te da „iz tih teških dana nije bilo lako živu glavu iznijeti“. I sam je bio s puškom u ruci, kasnije to ovako objašnjavajući: „Ko u ono vrijeme, na granici, nije u tim borbama učestvovao, taj je bio prezren kao vojnik i čovjek.“ Dva-tri puta je uoči balkanskih ratova, na inicijativu knjaza Nikole odlazio „u izviđanje“ po Metohiji i o tome izvještaje podnosio lično knjazu. Kada je počeo Prvi balkanski rat, otišao je u dobrovoljce. Nije bio mobilisan, pošto je bio slaboga vida. No, „nije mogao ostati kod kuće, kod žena, kako se to u narodu govorilo za one koji nisu ma iz kog razloga otišli u rat“. Pridružio se Veličkome bataljonu, u kome je njegov brat Stevan bio komandir čete. Stalno je bio na borbenoj liniji (kao hrabar ratnik, kao jedan od 15 Veličana, odlikovan je zlatnom Obilića medaljom). U oslobođenoj Peći imenovan je za jednoga od tri sekretara Oblasne uprave. Pred Prvi svjetski rat, 1914. godine, postavljen je za učitelja i upravitelja Osnovne škole u Plavu. Sa bratom Stevanom, 1916. godine, prišao je komitskome pokretu i bio jedan od komandira. Zarobljen je i poslat u tzv. logor smrti, u Nadmederu, u Mađarskoj, odakle je uspio da pobjegne. Poslije Podgoričke skupštine (na kojoj je sa bratom Jeftom bio veoma aktivan), postao je „član kvarta“ u Peći, potom, 1920. godine, načelnik Sreza plavsko-gusinjskoga, poslanik Oblasne Narodne skupštine na Cetinju i u Narodnoj skuštini Kraljevine Jugoslavije (u dva mandata, 1935. i 1838. godine). Zapažen je kao političar koji je često mijenjao stranke i politička uvjerenja, ali i kao izvanredan orator i polemičar. U Drugom svjetskom ratu zapažena je njegova četnička aktivnost. Nije direktno komandovao nekom od četničkih formacija, ali je bio blizak Pavlu Đurišiću i organizovao tajne akcije i ubistva. Proglašen je ratnim zločicom. Između ostaloga, piše mu se organizovanje ubistva partizana Petra Dedovića čije ime i sada nosi škola na Murini, u čijem sastavu, skoro sedam decenija, radi i Velička škola. Na kraju rata, sa oko 12.000 četnika i članova njihovih porodica najprije je stigao do Zidanoga mosta u Sloveniji. Većina ih je pobijeno, a on se najprije našao u Beču, a potom u Torontu i Čikagu (po nekim istoričarima, spašen je kao pripadnik američke obavještajne službe i vjerovatno je prebačen u Tursku). Umro je 7. jula 1964. godine, u 78. godini, u Indijana Harboru, država Indina, SAD.

U sličnome kontekstu, zanimljiva je ličnost *Vuksana Đ. Gojkovića*. Rođen je 1888. godine. Po ugledu na strica Sava, završio je Bogoslovsko-učiteljsku

školu u Beogradu, s odličnim uspjehom. Za učitelja u Velici postavljen je 1. septembra 1911. godine i do balkanskih ratova radio i družio s Novicom Popovićem.²⁵ I on se odmah istakao pedagoškim radom, a posebno je značajno njegovo obavještanje javnosti o zbivanjima na istočnoj crnogorskoj granici. Opširne, a veoma pismene dopise, s mnoštvom detalja i relevantnih konstatacija, pretežno je obavljivao u crnogorskoj i beogradskoj štampi i novosadskoj *Zastavi*. Patriotizam je pokazao i ličnim primjerom u balkanaskim ratovima i Prvome svjetskom ratu. Bio je u prvim borbenim radovima, ranjavan je i odlikovan za hrabrost. Kasnije se nastanio u Peći, đe je imao kuću. Bio je učitelj kod Dečana i predsjednik Učiteljskoga društva Metohije. Kao cijenjenome učitelju, 1920. godine to društvo mu je objavilo brošuru pod nazivom *Opšte napomene srpskom narodnom učitelju za rad u školi i van nje, s obzirom na sadašnjost*. Međutim, i on se više zanimao za politiku. Za razliku od braće Popovića, tada je smatran pripadnikom komunističkoga pokreta. Zapažen je njegov govor o ruskoj revoluciji, na skupu u Peći, 1920. godine, na kome je učestvovalo preko pet hiljada ljudi... Ubrzo je napustio KPJ i prihvatio ponude (uglavnom, materijalne prirode) i "pridružio se krstarećim odredima koji su napadali albanske seljake... (po knjizi Mite Miljkovića *Pečki komunisti između dva rata*, Beograd, 1980). Od komunista se „distancirao” pošto je postavljen za sreskoga policijskoga načelnika u Đakovici. U albanskoj historiografiji, pominje se kao „režimski mučitelj albanskoga stanovništva“ i ističe njegovo učešće u masovnim ubistvima žena, dece i staraca. Između dva rata bio je na visokim policijskim dužnostima u Virovitici, Sanskome Mostu, Jajcu, na Cetinju, u Danilovgradu, Šavniku, Peći i Đakovici. U Drugome svjetskom ratu okupljao je četnike i izbjeglice iz Metohije i formirao leteću brigadu *Visoki Dečani*. Neposredno poslije završetka rata, odlukom Oblasne komisije Kosova i Metohije za utvrđivanje ratnih zločina proglašen je za ratnoga zločinca. U obrazloženju se navodi da je „u svojstvu načelnika i komandanta dobrovoljačkih jedinica izvršio masovna ubistva, paljevine i pljačke“. Ipak, taj zaključak se zasniva samo na konstataciji da je to „opšte poznato“, a i na (eventualnim) svjedočenjima i dokazima.

Milutin Jovanov Popović rođen 1886. godine, bez ikakvih materijalnih sredstava otišao je u Skoplje, đe se upisao u gimnaziju. U istome gradu završio je Učiteljsku školu, s odličnim uspjehom, vratio se u domovinu, tri godine bio učitelj (u Župi Nikšićkoj, na Goranskome, Bioču, Ublima Kučkim i u Šekularu), pa je, kako piše u *Spomenici učiteljima palim u balkanskim ratovima*, „kao opijeni rodoljub”, stupio u prve redove boraca u Prvome balkanskom ratu. Mjesec dana nakon što je postavljen za učitelja u Velici, pri jurišu na Mokri, u blizini pećine kod koje mu je ubijen đed D Mitar, teško je ranjen u grudi (2. oktobra, 1912. godine). Od tih rana preminuo je nakon tri mjeseca, u bolnici na Cetinju, đe je i sahranjen.

²⁵ DACG, GŠN (istočno), 1911.

Pavle Milovanov Knežević, takođe Veličanin, bio je dugogodišnji učitelj u Velici a zatim u Plavu, đe je jedno vrijeme bio i upravitelj škole. Između dva rata, bio je i politički angažovan. Kao blizak prijatelj braće Popovića, učestvovao je u svakoj Novičinoj izbornoj kampanji. Prilikom dolaska u Plav Reis-uleme Mehmeda Spaha, poslanika u Beogradu i jednoga od istaknutih vođa JERE-ze, u aprilu, 1937. godine, koji je došao da takođe podrži Popovićevu kandidaturu za poslanika, Pavle Knežević mu je održao (na Racini, sa Saitom Šabovićem) pozdravni govor. Budući da se, zajedno sa Novicom, kretao u društvu Šemsa Ferovića, Mula Ahmeta Šabovića, Radomira Lazovića i drugih „reakcionara“, pristalice komunista, a kasnije partizana smatrali su da „simpatiše četnike“. Nije poznata nikakva njegova direktna aktivnost, ali komunisti su pokušali i da ga likvidiraju. Pretpostavlja se da bi ga i poslije rata likvidirali, ali im je bio neophodan – kao učitelj. Umro je u Peći, 1948. godine.

Mihailo Jovanov Popović, takođe Veličanin, postavljen je za učitelja u Velici 1923. godine. Umro je u 40. godini života. Beogradska *Pravda* (12. aprila 1933), donoseći i fotografiju, obavještava o njegovoj smrti ističući da je, nakon svršene Učiteljske škole u Skoplju, za učitelja postavljen (21. novembra, 1919) u južnoj Srbiji, a potom i u Metohiji, te da ga je smrt zatekla na mjestu upravitelja osnovne škole u Velici. Posebno se potencira: „On je rođen u poznatoj porodici koja je dala veliki broj nacionalnih radnika i boraca za oslobođenje... Energičan, sa puno požrtvovanja, radio je bez prekida i bio dostojan prosvjetni radnik. Njegova smrt izazvala je žalost čitavog kraja“.

Osim u Bogoslovsko-učiteljskoj školi u Prizrenu, nove generacije Veličana su se za učitelje počele obrazovati i u Beogradu, Solunu, Skoplju i na Cetinju. Među njima su bili i neki koji su u veličkoj školi radili do Prvog svjetskog rata, ili kasnije: *Rade, Milutin, Mihailo, Novica i Mileta Popović, Vuksan Đ. Gojković, Pavle Knežević, Jelena Veljović Popović-Knežević* (iz Lušca, kod Berana; završila nižu gimnaziju u Bitolju i učiteljsku školu u Skoplju, 1909. godine) i drugi.

Vlajko Radević, najduže bio ulitelj u Velici, poslije Drugoga svjetskoga rata.²⁶ Pred kraj 20. vijeka, bio je predsjednik opštine u Plavu. *Jezdimir Zogović* postao je ugledni hirurg na VMA u Beogradu. Nekoliko drugih veličkih učitelja takođe su završili fakultete, promijeni profesiju i ostvarili uspješne karijere.

²⁶ Kroz veličku školu poslije Drugoga svjetskoga rata (do 1980. godine) prošli su učitelji: Knežević Bogdan, Radević Ilija, Dedović Ivan, Čulafić Momo, Čukić Božo, Radević Vlajko, Ugrenović Milorad, Jevrić Milić, Knežević Vojo, Tomović Vojo, Tomović Vukman, Ljutić Branislav, Stanisavić Petar, Laban Milo, Garčević Milutin, Novović Slobodanka, Bandović Milica, Komatina Dragica, Simonović Veljko, Rajović Natalija, Šoškić Todorica, Jokić Stanoje, Laban Dafina, Zogović Jezdimir, Jokić M. Branko, Šoškić Momo, Gojković Radojko, Živaljević Nenad Dragan i Petrović Radmila.

ONE AND A HALF OF CENTURY OF EDUCATION AT THE FOOT OF MOUNT ČAKOR

Abstract:

At the very east of Montenegro, in Velika, at the foot of Mt Čakor a school was founded one and a half of century ago. The date of its foundation is very important for the history of schooling in Montenegro.

This school was founded in 1864 as a school of four grades with the support of French, Russian and Montenegrin Consul in Scutari and the Principedom of Montenegro. At that time Velika was part of Turkish Empire. The first teacher of the school was Stevan Mihailović. Under the pressure of Turkish authorities from Plav and Gusinje, the school had to stop its working and continued its work after the Congress of Berlin. At that point Velika entered into the Montenegro and Prince Nicholas took good care of Velika's schooling as he did in other parts of his principedom.

Number of students in Velika's school was increasing all the time especially after the WW2 so that in some periods it had even two grades on each level. During 150 year of its work over three thousands of Velika people were students of this school. In spite of continuous war circumstances and bad social-economic conditions that affected this region of Montenegro its students made remarkable achievements in schooling at higher institutions and took high ranking position in the social hierarchy of Montenegrin society.

Key words: Velika, Čakor, teachers of Velika

Nenad PEROŠEVIĆ¹

OBRAZOVANJE I VASPITANJE DJECE SA INVALIDNOŠĆU U CRNOJ GORI 1945–1955.

Rezime:

Rad predstavlja pregled nastojanja ondašnje vlasti u Crnoj Gori da u prvoj poslijeratnoj deceniji obezbijedi mogućnost školovanja djece sa posebnim potrebama, u skladu sa proklamovanom maksimumom da jedno socijalističko društvo treba da omogući svima isto pravo na jednaku šansu u svim sferama društvenog života. U prvoj poslijeratnoj deceniji u Jugoslaviji i u Crnoj Gori ostvareni su značajni rezultati u širenju i razvijanju mreže osnovnog i srednjeg školstva. Uspjeh je tim veći ako se ima u vidu materijalna oskudica i nedostatak stručnih kadrova svih profila što je u Crnoj Gori bilo posebno izraženo. U ovom periodu je počeo rad na podizanju ustanova za djecu sa posebnim potrebama.

Ključne riječi: Crna Gora, Jugoslavija, djeca sa posebnim potrebama, školovanje

Nakon završetka Drugog svjetskog rata, vlast u Crnoj Gori nije samo nastojala da što više ojača i proširi školsku mrežu, već i da u skladu sa davanjem jednake šanse svima, školovanje omogući i onima koji ne mogu pratiti nastavu u redovnim školama. U Crnoj Gori je to imalo posebno težinu jer u međuratnom periodu nije bilo nijedne ustanove u kojima se mogla školovati djeca sa posebnim potrebama.² Za razliku od Crne Gore, većina ostalih federalnih jedinica imale su duže ili kraće iskustvo u toj oblasti. U Crnoj Gori se, dakle, kao i u većini drugih oblasti društveno-ekonomskog života, moralo početi takoreći ni iz čega. Koliko je Crna Gora kasnila u ovoj oblasti u odnosu na većinu drugih republika

¹ Docent dr Nenad Perošević, Filozofski fakultet u Nikšiću – Studijski program za istoriju.

² O samim definicijama termina kojim su obuhvaćena djeca sa invalidnošću i terorijskim osnovama nastanka istih vidi opširnije: Č. J. Veljić, *Zaštita i tretman osoba sa invalidnošću u Crnoj Gori*, Podgorica 2005, 8-21; T. Eraković, *Korektivni pedagoški rad*, Beograd 1995, 7-13;

Jugoslavije, vidi se iz kratkog pregleda historijata razvoja ovih ustanova po republikama.

Prvi zavod za slijepe na teritoriji Jugoslavije bio je osnovan još 1. IX 1895. u Zagrebu pod nazivom „Zavod za odgoj slijepe djece“. Bio je smješten zajedno sa „Zavodom za gluvonijeme“, i tu je nakon rata nastavio rad kao „Zavod za gluvonijeme dječake“. Njegov prvi direktor bio je Vinko Bek, koji je ranije dok je radio kao učitelj u Bukevju kod Velike Gorice, obišao neke zavode za slijepe u tadašnjoj Austrougarskoj i Njemačkoj, upoznavajući se sa njihovim radom i prikupljajući nastavna sredstva i stručnu literaturu. Od 1890. počeo je izdavati list „Slijepčev prijatelj“, koji je od 1893. primenovan u „Prijatelj slijepih i gluhonijemih.“ Njegov rad se tu ne završava već stvara hrvatsku Brajevu azbuku i sam štampa i objavljuje prvi bukvar za slijepe pod nazivom *Početnica za slijepce*. Prve godine u Zavodu je bilo 14 štíćenika (po sedam muških i ženskih), a Bek je prvi i jedini učitelj i istovremeno upravnik Zavoda. Bek je u Zavodu ostao četiri godine, nakon čega prelazi u Dom za odrasle slijepe društva „Sv. Vid“, gdje je radio sve do svog penzionisanja, kada ga 1899. nasljeđuje na položaju upravitelja Stjepan Horvat, koji će uz prekide taj posao raditi naredne 33 godine. Zbog skučenih materijalnih i stambenih uslova, zavod se vrlo sporo razvijao do Prvog svjetskog rata sa najvećim brojem štíćenika od 25 u godinama 1902–1903, 1905–1906 i 1906–1907. Za vrijeme Prvog svjetskog rata Zavod je bio iseljen iz zgrade a štíćenici su poslani svojim kućama, ustupajući zgradu učiteljskoj školi sa vježbaonicom i ženskoj stručnoj školi. Po završetku rata, Zavod se ponovo vraća u svoju staru zgradu u jesen 1918. i tu je ostao sve do 1927. kada je odlukom Povjereništva za socijalnu skrb bivše Zemaljske vlade, preseljen iz Zagreba na Zemaljsko dobro u Popovači (Moslavina), gdje su već odranije bili smješteni odrasli slijepi oba pola. Međutim, upravitelj Horvat je odbio da ide u Popovaču i ubrzo Zavod prestaje sa radom. Dio štíćenika primljen je u „Dom slepih“ u Zemunu, a ostali su vraćeni kućama. Ipak, raznim intervencijama privoljen je tadašnji Oblasni odbor zagrebačke oblasti (dr Krajević) da se Zavod vrati u Zagreb, i on je opet, pod upravom Stjepana Horvata, počeo rad početkom školske 1928/29. godine sa svega 11 štíćenika. Horvat je penzionisan u martu 1932. a naslijedio ga je Josip Očko. Do početka Drugog svjetskog rata broj štíćenika narastao je na 42, mada bi ih moglo biti i više da su stambeni uslovi Zavoda to dozvoljavali.³

Zahvaljujući zalaganju Josipa Očka, u tom periodu se veoma mnogo uradilo na muzičkom obrazovanju štíćenika, a učinjeni su i prvi pokušaji za srednjoškolsko obrazovanje slijepih. Da bi se proširili kapaciteti za smještaj štíćenika pred Drugi svjetski rat, počela je izgradnja nove zgrade Zavoda u jednom od najljepših djelova Zagreba. Zgrada je dovršena u vrijeme Nezavisne države Hrvatske (NDH), ali u nju nijesu useljeni slijepi, jer su svi štíćenici

³ ASCG, f. 317 – 61 – 85, Udruženje slepih Jugoslavije – Savetu za nauku i kulturu Vlade FNRJ, 18. III 1952.

Zavoda zajedno sa zaposlenim prebačeni u Zemun u „Dom slepih“ nakon što je Zemun pripojen NDH. Odatle je u jesen velika većina štíćenika sa upravnikom Ramadanovićem prešla u Beograd gdje su i ostali do oslobođenja. Nakon oslobođenja 1945. Zavod je vraćen u Zagreb i tek januara 1948. počinje sa radom. Nakon više mijenjanja zgrada, Zavod se smjestio u zgradu koja je i bila sagrađena za njegovu namjenu i školske 1949/50. godine bilo je 85 djece, a početkom 1952. bilo ih je nešto preko 90, dok je kapacitet Zavoda bio toliki da je mogao obuhvatiti otprilike 120 djece.

Drugi zavod za slijepce u FNRJ bio je „Zavod za slepe“ u Zemunu. Ključni čovjek u osnivanju ovog zavoda bio je Ljubomir Ramadanović, koji je još 1917. u Sjevernoj Africi u Bizerti počeo da se bavi reedukacijom srpskih vojnika oslijepjelih u ratu. Ramadani se sa vojnicima i cjelokupnim inventarom vratio u Srbiju tek u maju 1919. Zavod je prvo bio smješten u jednoj privatnoj zakupljenoj kući u Zemunu, a potom je dobio još nedovršenu zgradu (štalu) Konjičke kasarne, koju je prije useljenja trebalo očistiti, generalno srediti i snabdjeti potrebnom opremom. Već 1920. uz „Invalidski zavod“ otvorene su i škole za „slepu, gluvonemu i bogaljastu decu.“ Kada je Zavod morao da 1928. vrati zgradu vojsci, izvršena je reorganizacija i decentralizacija: Ramadanović se sa slijepom djecom, radionicama i školom za njih, povukao u krug Zavoda koji je i poslije rata korišten u tu svrhu, škola za gluvonijemu djecu preseljena je u Jagodinu (Svetozarevo), škola za bogaljastu djecu premještena je u Suboticu (gdje je i zatvorena 1932), a odrasli invalidi preseljeni su sa svojom školom u Surdulicu, gdje je škola zatvorena već 1929.

Zavod u Zemunu je, zahvaljujući dobrovoljnim priložima, dobio značajno proširenje u vidu dva novoizgrađena dvospratna paviljona za doživotni smještaj odraslih oba pola. U svakom paviljonu bilo je mjesta za 200 štíćenika. Osim osnovne i zanatske škole, u Zavodu su postojale i gimnazija, muzička škola i radionice pletarska, četkarska, opančarska, klavirštimerska i trikotaža za ženske štíćenike. Dom je imao štampariju za slijepce, koja je i u godinama nakon oslobođenja bila jedina u zemlji; imala je štampariju i za videće sa knjigoveznicom, najbogatiju zbirku nastavnih sredstava i biblioteku od svih zavoda u zemlji. Štíćenici su primani iz cijele zemlje, a Dom je bio pod upravom tadašnjeg Ministarstva socijalne politike. Školske 1936/37. godine Zavod je imao 99 učenika (djece i omladine), bez odraslih slijepih štíćenika, a od tog broja 43 su pohađali osnovnu školu, 30 mušku zanatsku, 19 žensku zanatsku i sedam gimnaziju. Nastavnika je bilo 16.⁴

Za vrijeme trajanja NDH, većina štíćenika ovog Zavoda sa nastavnim osobljem i upravnikom Ramadanovićem prešla je u Beograd, gdje su bili smješteni, u prilično teškim uslovima, u jednom krilu zgrade Zavoda za gluvoneme Društva „Kralj Dečanski.“

⁴ ASCG, f. 317 – 61 – 85, Udruženje slepih Jugoslavije – Savetu za nauku i kulturu Vlade FNRJ, 18. III 1952.

Poslije oslobođena 1945, slijepi štíćenici i nastavnici vratili su se u svoje zgrade u Zemunu. Zgrade u starom krugu Doma ostale su neoštećene, kao i inventar, a stradale su dvije nove zgrade za odrasle slijepce štíćenike (jednu zgradu su Njemci pri povlaćenju spalili a drugu minirali). Kad su u jesen 1947. završene popravke na tim zgradama znatno su prošireni i kapaciteti Zavoda. Kako sva mjesta za slijepce u Zavodu nijesu bila popunjena, a Zavod za gluvonijeme u Beogradu nije obnovio svoj rad, jer mu zgrada još nije bila vraćena na upotrebu, otvorena je u Domu škola za gluvonijemu djecu. Dom je dobio naziv „Domovi slepih i gluvonemih“, a formirane su dvije samostalne uprave, dok je na čelu Doma ostao jedan upravnik. Taj period obilježen je čestim smjenama upravnika i dovođenjem novih, često nestručnih, što se odrazilo i na rad samog Doma. Radilo se na odvajanju Doma slijepih i Doma gluvonijemih, jer se takav rad pokazao nepodesnim. Poslije oslobođena sagrađena je još jedna nova zgrada u kojoj je smještena škola za gluvonijeme i većina zavodskih radionica (krojačka, obučarska, obje štamparije sa knjigoveznicom i bravarska), a školske 1949/50. godine otvorena je samostalna Niža muzička škola za slijepce. Osim toga, slijepa djeca učila su i zanate u pleterskoj, četkarskoj i klavirštimerskoj radionici, a umjesto trikotaze otvorena je lutkarska radionica za izradu lutaka.

U poslijeratnom periodu Dom su pomagale i organizacije iz inostranstva, iz SAD-a, Danske i Velike Britanije, šaljući u više navrata raznu opremu, od koje je dosta toga upućeno i u druge zavode u zemlji. Početkom 1952. u Domu je bilo 140 štíćenika uz još slobodnih mjesta.

Do kraja Prvog svjetskog rata ni u Sloveniji nije bilo nijednog zavoda za slijepce pa su takve osobe slate u austrijske zavode u Beču, Gracu, Lincu i Celovcu (Klagenfurtu), gdje su se većinom otuđivala i od svog naroda i do svog jezika. U novembru 1918. bili su repatrirani iz Graca slovenački slijepi ratni vojni invalidi (njih 23), a u proljeće 1919. i slijepi odrasli civili i omladina. Najprije su bili smješteni u jednoj kasarni, a onda su prebaćeni u zgradu ženske bolnice. Tamo je otvorena škola, najprije dvogodišnja, a potom trogodišnja, i pletarska i četkarska radionica. Prve učiteljice bile su slovenačke školske sestre, katoličke redovnice, a upravitelj Josip Kobel bio je autor prvog slovenačkog bukvara za slijepce. U Zavodu je otvorena i zanatska škola za slijepce. Zavod je 1923. bio izmješten u malo mjesto Kočevje, što se veoma nepovoljno odrazilo na njegov rad zbog tijesne zgrade, izmiješanosti starih i mladih štíćenika i propadanja radionica usljed čega je četkarska veoma brzo zatvorena. Kobel je odmah dao ostavku po prelasku u Kočevje i tek 1931. u Zavod dolaze tri kvalifikovana radnika za taj posao. Međutim, i pored njihovog zalaganja da se stanje popravi Zavod je do Drugog svjetskog rata samo životario. Poslije oslobođenja obnovljen je Zavod u Ljubljani, u koji su sa 82 štíćenika radili obučeni i kvalifikovani radnici. U njemu se moglo dobiti, osim obaveznog osmogodišnjeg školovanja, i odgovarajuće profesionalno obrazovanje kroz pletersku radionicu ili telefonski

kurs, a mnogo toga je učinjeno i po pitanju muzičkog obrazovanja šticićenika. Nekoliko šticićenika je pohađalo i srednje stručne škole.⁵

Za raliu od prethodnih republika, u Bosni i Hercegovini, Makedoniji i Crnoj Gori do oslobođenja 1945. nije bilo nijedne ustanove za zbrinjavanje i školovanje slijepih.

U Bosni i Hercegovini 1947. osnovano je Udruženje slijepih, prvi dom za odrasle slijepe u Sarajevu. U jesen 1950. odrasli su premješteni u Derventu, a u zgradi tog Doma otvorena je škola za slijepu djecu. Uslovi su bili prilično loši – nedovoljno prostorija i učionica, nedostatak nastavnih sredstava i kvalifikovanog stručnog osoblja (prva dva kvalifikovana stručnjaka stigla su 1951. iz Zavoda u Zemunu), uslovalo je dosta slabe rezultate u radu ovog zavoda. Početkom 1952. u Zavodu je bilo smješteno 29 šticićenika.

U Makedoniji je situacija bila još teža i tu je tek počinjao rad na školovanju slijepe djece (u Domu u Bitolju bilo je svega osmoro slijepe djece), a u septembru 1951. u Beogradu je otvorena još jedna škola za slijepe – Internat za slepe učenike srednjih i visokih škola.

U Crnoj Gori do oslobođenja nije bilo nijedne ustanove za školovanje i socijalnu zaštitu slijepih.⁶ Ali, po oslobođenju situacija se počela popravljati, zahvaljujući, prije svega, požrtvovanju bračnog para Božine i Veselinke Laban. Oni su stigli u Kotor iz Zavoda za gluve u Jagodini, na poziv Mata Petrovića i Dobrile Ojdanić, ministra i njegovog pomoćnika u Vladi NR Crne Gore. Iskusni surdopedagog, Božina Laban, odmah je organizovao nastavu za 18 gluvih učenika, a njegova supruga Veselinka Laban, učiteljica (vaspitač) brinula se o njima kao istinska majka. To je bio početak organizovanog vaspitno-obrazovnog rada sa gluvom djecom i prva specijalna škola za vaspitanje, obrazovanje i rehabilitaciju djece i omladine sa smetnjama u razvoju u Crnoj Gori. Dakle, rješenjem Vlade NR Crne Gore u junu 1946. osniva se „Dom za gluvonijemu djecu“, a sljedeće godine vrše se pripreme i u susjednom malom mjestu Perastu.⁷ „Dom za gluvonijemu djecu“ počeo je svoj rad u Bijeloj sa sedmoro djece, da bi se broj djece postepeno povećavao i naredne 1947. dom je preseljen u Kotor kada se formira i drugo odjeljenje.⁸ U svom daljem radu, Dom je iz Kotora bio preseljen u Perast pa u Prčanj, da bi na kraju 1956. ponovo bio vraćen u Kotor gdje se i danas nalazi.⁹

⁵ ASCG, f. 317 – 61 – 85, Udruženje slepih Jugoslavije – Savetu za nauku i kulturu Vlade FNRJ, 18. III 1952.

⁶ Isto.

⁷ *Razvojni put specijalnog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori 1946-1997*, Podgorica 1997, 17, 29.

⁸ Isto, 29-30.

⁹ Č. Veljić, V. Simović, *Sto deset godina socijalne zaštite u Crnoj Gori*, Podgorica 2011, 42; Č. J. Veljić, *Zaštita i tretman osoba sa invalidnošću u Crnoj Gori*, 53.

U Perastu je Milisav Došljak, iskusni tiflopedagog, osnovao „Dom za slijepu djecu“, i uz njega kao upravnika radila su još dva stručnjaka: učitelj Dušan Čupić i vaspitač Miličko Miketić.¹⁰ Dom je počeo sa radom 1. I 1948. sa svega dva štićenika Doma, u februaru je bio samo jedan štićenik, u aprilu 13 štićenika od kojih petoro djece. Zavod za slepe iz Zemuna poklonio je bukvaru, čitanke i dio lektire na Brajevom pismu, kao i tablice i aparate za matematiku, dok je olovne tablice izradio Pomorski zavod iz Tivta. Đačka biblioteka je u junu 1948. imala oko 200 knjiga, pa je na taj način izvršena priprema za novu školsku 1948/49. godinu koja će početi u prilično sređenim uslovima.¹¹ Dom je novu školsku godinu počeo 1. IX 1948. i raspolagao je sa 160 mjesta. Dom je bio predviđen za obuhvat svih odraslih slijepih sposobnih za rad, a pored njih i slijepu djecu obaveznu za pohađanje škole, za koju je Dom školske 1948/49. godine otvorio osnovnu školu. Ali, kada je trebalo prikupiti u Dom odrasle slijepu osobe zbog radnog osposobljavanja i slijepu djecu zbog školovanja, ispriječile su se vjekovne predrasude o slijepima, „kao plod prosvetne zaostalosti širokih narodnih masa.“ Ipak, upornim radom organa narodne vlasti uz pomoć „Udruženja slijepih Crne Gore“ (osnovano 1947), uspjelo se okupiti veći broj slijepih, mada ih je i dalje, i to veći broj, ostao van Doma. Školske 1950/51. godine u osnovnoj školi je bilo 20 djece, a devet preraslih omladinaca pohađalo je stručni kurs. U novembru 1950. Dom je preseljen iz Perasta u Risan, a njegov razvitak i rad ometali su isti oni razlozi koji su važili i za ostale obrazovne institucije u Crnoj Gori u to vrijeme: oskudica stručnog kadra, materijalnih i nastavnih sredstava.¹² Treba reći da je Ministarstvo zdravlja i socijalnog staranja donijelo oktobra 1948. jednu zbunjujuću odluku kojom formira nova ustanova „Dom slijepih i gluvonijemih“ u Perastu. Međutim, odmah se uvidjelo da je nemoguće organizovati pedagoški rad sa slijepim i gluvim osobama u jednoj ustanovi pa je školske 1948/49. došlo do formiranja dvije ustanove: Doma za slijepu i Doma za gluve.¹³

Kako se tih godina povećavao broj slijepih i gluvih učenika, kao i broj nastavnika i vaspitača, osnovana je još jedna ustanova 1949: „Dom za vaspitno zapuštenu djecu i omladinu“ u Lastvi kod Tivta – prva asocijacija defektologa. Od jeseni 1949. u ovim ustanovama počinje da radi više stručnih osoba, a neki od njih došli su iz Beograda poslije završenih studija, ili inostranstva (Čehoslovačka) gdje su više mjeseci proveli na usavršavanju.

U školskoj 1951/52. u nastavi za slijepu učenike uveden je predmet muzičko vaspitanje, koji je predavao nastavnik muzike Ivan Odošić, a koji do tada radio u Zavodu u Zemunu. Kako nije bilo ni klavira za izvođenje nastave to

¹⁰ *Razvojni put specijalnog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori 1946-1997*, 17.

¹¹ Isto, 47.

¹² ASCG, f. 317 – 61 – 85, Udruženje slepih Jugoslavije – Komitetu za škole i nauku Vlade FNRJ, 18. III 1952.

¹³ *Razvojni put specijalnog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori 1946-1997*, 49.

je nastavnik Odobašić, do kupovine polovnog klavira, nastavu izvodio na svom klaviru. Već naredne godine (1952) na nekoliko svečanosti u Boki Kotorskoj pojavili su se šticićnici Doma iz Risna sa svojim muzičkim programom. Naredne, 1953. zajedno sa Zavodom za gluvu djecu iz Kotora, organizovana je turneja u svim većim gradovima Crne Gore sa programom koji je imao za cilj da se javnosti pokaže šta sve može ova populacija hendikepirane djece. Program se sastojao iz dva dijela: muzički, koji su izvodili slijepi i ritmičke vježbe sa recitacijama u izvođenju gluvih iz Kotora. Tih godina i broj učenika ju Domu je varirao: školske 1952/53. godine upisano je 37, 1953/54. godine – 47 i 1954/55. godine – 31 učenik.¹⁴

Dom je u ovom periodu, i kasnije, odigrao značajnu ulogu u zbrinjavanju hendikepiranih osoba, za koje je tada važno ukorijenjeno shvatanje da oni, pogotovo slijepi, ne mogu da se školuju, da ne mogu da obavljaju nikakav posao i da je njihovo mjesto u porodici koja se o njima mora brinuti čitavog života. Uostalom, nerijetko je i sama porodica prikrivala saznanja da u njoj živi slijepo lice. Često je po starim shvatanjima invalidna osoba smatrana za sramotu porodice, neka kazna više sile. Osim materijalne oskudice trebalo se boriti i sa duboko ukorijenjenim nazadnim shvatanjima okoline i njenog odnosa prema ovom problemu. Ipak shvatanje da slijepo lice ne može raditi nikakav posao a ni izdržavati druge najbolje je demantovano sljedećim činjenicama: Marko Jovović (slijepi korpar) i Tomo Beželj (slijepi četkar), u periodu od nekoliko godina osposobili su oko 150 slijepih radnika koji su kasnije svojim radom izdržavali porodice; šticićnici Doma – Vojislav Minić je kasnije završio gimnaziju, filološki fakultet i doktorat filoloških nauka, dok je Fadil Mučić, završio gimnaziju i pravni fakultet (Minić i Mučić su izgubili vid neposredno po završetku rata od eksplozije zaostale bombe); slijepi šticićnik Doma Radenko Bojović, nakon osnovnog obrazovanja u Domu, završio je Srednju muzičku školu i Muzičku akademiju u Beogradu sa najvećom prosječnom ocjeni u klasi, a nakon završenih studija vratio se u Zavod gdje je više od 30 godina uspješno izvodio nastavu muzičkog obrazovanja itd.

Krajem pedesetih i početkom šezdesetih godina XX vijeka nastaje prekretnica u specijalnom školstvu. Donose se neophodna sistemski rješenja i povećava se broj škola, odjeljenja, učenika i stručnih kadrova – defektologa. Osniva se Društvo defektologa Crne Gore i veoma brzo novih pet opštinskih društava – u Titogradu, Kotoru, Herceg Novom, Nikšiću i Bijelom Polju, pa Društvo defektologa Crne Gore prerasta u Savez društava defektologa Crne Gore.¹⁵

¹⁴ *Razvojni put specijalnog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori 1946-1997*, 17, 49, 51.

¹⁵ Isto, 18-19, 47.

IZVORI I LITERATURA

Neobjavljeni izvori:

- ASCG (Arhiv Srbije i Crne Gore, danas Arhiv Jugoslavije), fond 317 – Savet za nauku i kulturu Vlade FNRJ

Literatura:

- Eraković Tadija, *Korektivni pedagoški rad*, Beograd 1995.
- *Razvojni put specijalnog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori 1946–1997*, Podgorica 1997.
- Veljić J. Čedo, *Zaštita i tretman osoba sa invalidnošću u Crnoj Gori*, Podgorica 2005.
- Veljić Čedo Simović Vesna, *Sto deset godina socijalne zaštite u Crnoj Gori*, Podgorica 2011.

EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN MONTENEGRO 1945-1955

Abstract:

Until the end of World War II there were no institutions for the education of children with special needs in Montenegro. The first such institution named “The home for the deaf and mute children” was established in Kotor in June 1946 by the decision of the Government of the Republic of Montenegro. The following year already, preparations were started for the opening of a similar institution in Perast and in September 1948 “The home for the blind children” was opened. These were the initial, but significant steps taken in order to approach this sensitive issue in a professional manner. The late 50s and early 60s represent a milestone in the Montenegrin special education as this is the period in which the Association of Montenegrin Defectologists was set up. Following this, five local associations in five Montenegrin cities appeared (Kotor, Titograd, Herceg Novi, Niksic, Bijelo Polje), which transformed the Association into the Montenegrin Defectologists Association Group.

Key words: Montenegro, special education, Kotor, Association of Defectologists

PRIKAZI



Prof. dr *Slavka GVOZDENOVIĆ*¹

VASPITANJE KAO NAČIN ŽIVOTA

**Prof. dr Rade Delibašić: „Pedagogija po narodu u Crnoj Gori“,
Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Podgorica, 2012, str. 346.**

Da je vaspitanje permanentan proces koji traje tokom cijelog života na poseban način svjedoči knjiga „Pedagogija po narodu u Crnoj Gori“ profesora Rada Delibašića. Polazeći od ličnog iskustva i iskustva drugih, autor podsjeća na narodnu krilaticu da *čovjek uči dok je živ*, upućujući istovremeno na stanovište po kojemu fizičko i duhovno zdravlje omogućuju uspješno sticanje novih znanja i ovladavanje novim vješinama nezavisno od godina života. Imajući u vidu korelaciju između razvoja svakog pojedinca i života društvene zajednice, kao i univerzalno značenje i svevremensko trajanje *duhovnog blaga naroda*, koje ilustruje brojnim iskustvenim primjerima i narodnim poslovicama, autor konstatuje da je ***narodna pedagogija načelo permanentnog vaspitanja istakla nekoliko vjekova prije naučne pedagogije*** (str. 23). Pri tom polazi od činjenice da je narodna pedagogija posebnu pažnju poklanjala samoobrazovanju, samovaspitanju i samorazvoju, „jer su to bili osnovni vidovi razvoja svakog pojedinca, a posebno u uslovima kada nije bilo škola, učitelja, knjiga i drugog što je bilo potrebno za obrazovanje.“ (str. 25) Narodna pedagogija njegovala je princip jedinstva svih vaspitnih komponenti: fizičko, umno, moralno, estetsko, radno-tehničko i religiozno kao činioce koji samo u jedinstvu mogu dati optimalne rezultate. Iako su, uglavnom, sve vaspitne komponente podjednako favorizovane, najveća pažnja poklanjala se umnom i moralnom vaspitanju, smatra autor.

Budući da sinteza pisanih i nepisanih tragova u razvoju društvene zajednice i pojedinaca koji učestvuju u njenom oblikovanju svjedoči o prenošenju znanja i iskustva sa generacije na generaciju, izvjesno je da je *vaspitanje staro koliko*

¹ Slavka Gvozdenović je redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

i ljudsko društvo. Iznošenjem tog stava u predgovoru, profesor Delibašić konkretizuje i predmet sopstvenog višedecenijskog interesovanja: *vaspitanje koje je ostvarivano na principima narodne pedagogije*. U tom duhu je eksplicirana i namjera da se vaspitanje sagleda sa istorijskog i drugih relevantnih aspekata, uz apostrofiranje narodnog iskustva i njegovih duhovnih tvorevina, kako bi se potpunije proučilo tradicionalno narodno vaspitanje i narodna pedagogija sa osnovnim ciljem da se sazna „na kakvim osnovama se temeljilo to vaspitanje, koje su njegove dobre strane, a koje su njegove stranputice i zablude“. (str. 5)

Knjiga „Pedagogija po narodu u Crnoj Gori“, pored predgovora i priloga, sadrži četiri dijela: *Prvi dio – 1. Uvodna riječ, 2. O vaspitanju po narodu – opšte odlike, 3. Čovjek kao socijalni subjekat – biće; Drugi dio – Porodica kao činilac razvoja i vaspitanja; Treći dio – Osnovne komponente vaspitanja; i Četvrti dio – Društvena zajednica*. Svaka od tih cjelina sadrži određeni broj poglavlja u kojima se na temelju relevantnih izvora znanja vaspitanje razmatra sa različitih aspekata.

U zaključnoj riječi profesor Delibašić iznosi sintezu onoga što čini suštinu ove knjige:

Iako se u Crnoj Gori posebna pažnja poklanjala njegovanju i vaspitanju djece u najranijem djetinjstvu, upravo je u tom periodu bilo najviše nesnalaženja, zabluda i lutanja. U starijem djetinjstvu i bliže zrelosti osjećao se značajan napredak, jer se raspolagalo sa više znanja, samopouzdanja i umještosti. Budući da viševjekovno iskustvo pokazuje da *glupost i vradžbine caruju tamo gdje nema znanja i nauke*, „prosvjećivanje je bilo jedan od najznačajnijih činilaca u oslobađanju narodne svijesti od lutanja i zabluda kada je riječ o vaspitanju mladih“. (str. 236)

Vaspitanju je posvećivana značajna pažnja, ali je u svijesti velikog dijela naroda vladalo uvjerenje da je *sudbina* činilac koji determiniše čovjekovu budućnost. Utoliko je osvješćivanje naroda u smislu uvažavanja vaspitanja kao činioca razvoja i kreiranja budućnosti teklo sporo i teško. Bilo je mnogo nesnalaženja i zabluda u pripremanju mladih za brak i porodicu. Najviše su se željela muška djeca što pokazuje usporeno oslobađanje od zabluda koje je pratilo razvoj nauke i proces prosvjećivanja širih slojeva naroda. Briga roditelja i uže rodbine posebno je bila usmjerena na njegovanje i zdravo odrastanje djece, pri čemu su, da bi sačuvali život djeteta, pored narodne medicine pomoć tražili i u *gatanju* i *vračanju*.

Narodna pedagogija je veliku pažnju poklanjala pojedinim komponentama vaspitanja, njihovom prožimanju i jedinstvu. Fizičko vaspitanje se organizovalo u prirodi u uslovima koji su odgovarali dječjim sklonostima i sposobnostima. Vjerovalo se da je *za zdrav duh potrebno zdravo tijelo, a za zdravo tijelo potreban je zdrav duh*. Najznačajniji činilac u tjelesnom razvoju svakog pojedinca bio je permanentna fizička aktivnost koja je jačala organizam, dok su raznovrsne igre u slobodnom prostoru bile najzanimljivije i najplodonosnije aktivnosti.

U centru pažnje narodnog vaspitanja bio je umni (intelektualni) razvoj. Učenje se odvijalo kroz neposredne radne aktivnosti, upoznavanjem sa iskustvima drugih, čitanjem knjiga i slušanjem umnih ljudi. „Radeći, um se bogati novim sadržajima i pojmovima, razvijaju se umne sposobnosti, a ponajviše opažanje – posmatranje, inteligencija, pamćenje, mišljenje, mašta, intuicija, što je bilo od velikog značaja za umni razvitak svakog pojedinca i naroda kao cjeline.“ (str. 239)

U pogledu vrijednosti koje su najviše cijenjene, narodno vaspitanje je moralni razvoj pojedinca i društva *stavljalo na prvo mjesto*. Narodna pedagogija je istakla moral kao najznačajniju čovjekovu osobinu što potvrđuje nastojanje da se kod mladog čovjeka razviju osobine koje ga čine čovjekom i eliminišu one koje ga čine nečovjekom. Uglavnom je izostajala sentimentalnost po kojoj se živi i radi za drugoga, dok se više *gajio borbeni humanizam* po kojemu društvo vrijedi koliko vrijede pojedinci koji ga čine. Traženo je da se čini: *sve s mjerom, sve na vrijeme, sve postupno, da se pazi na čistoću, da se navikavamo na strpljenje, da budemo mudri, istrajni, čvrste volje, dobre naravi, junačni, obrazni, skromni, društveni, iskreni, istiniti, pravični, poštteni, moroljubivi* i sl. (str. 239) Sve prethodno navedeno pokazuje da se nije vaspitavalo samo riječima već djelom i primjerom kao najefikasnijim vaspitnim sredstvom.

Narodna pedagogija je značajnu pažnju posvećivala estetskom vaspitanju. Autor sjajno podsjeća da je lijepo „onaj činilac koji zbilju lako pretvori u šalu i u igru. Aktivnosti iskazane kroz igru lako se pretvaraju u radne aktivnosti ako je rad odmjeren prema mogućnostima djece, a kroz rad se pored tijela jačaju duhovne, moralne i voljne osobine. Tako djeca sama traže da se igraju i kroz igru rade, ništa se ne nameće silom i roditelji im samo kažu: *ovako*. Ta čarobna riječ *ovako* više vrijedi od svih metodičkih uputstava u savremenoj školi... Traženo je da se sve uradi lijepo, jer ljepota je bila osnovni motiv za uspjeh“ (str. 240) Djeca su usmjeravana da osjete ljepotu u pjesmi, u radu i riječima. Narodna pedagogija cijenila je sklad između spoljašnje i unutrašnje ljepote, iako je unutrašnja *duševna ljepota* bila značajnija od spoljašnje. Evidentno je da vrijednost estetskog vaspitanja, u duhu vremena kojemu pripada, ima svoje univerzalno važenje i zaslužuje punu pažnju svakog pojedinca u svakom društvu.

Religiozno vaspitanje temeljilo se na *molitvi, vjeri, postu i činjenju dobrih djela* što se pozitivno odražavalo na moralni razvoj svakog pojedinca. O radno-tehničkom vaspitanju brinuli su roditelji i svi kojima je bilo stalo da djeca kad odrastu budu korisni članovi društvene zajednice. Vaspitanje je imalo zadatak da pomaže u rješavanju socijalnih pitanja, u stvaranju radnih navika i uključivanje pojedinaca u radne procese i samostalno obavljanje poslova. „Ljudi su shvatali da je rad na razvijanju ličnih sposobnosti najunosniji rad, pa su zato veliku pažnju poklanjali učenju i samoučenju kao činiocima razvoja.“ (str. 243).

Profesor Delibašić posebno naglašava da osnovu narodne pedagogije i narodnog vaspitanja čine narodne umotvorine: lirske i epske pjesme, bajke,

legende, mitovi, basne, novele, šaljive priče, anegdote, poslovice, pitalice, zagonetke, brzalice i drugi žanrovi. (str. 245) Od svih narodnih umotvorina autor je u knjizi najviše koristio narodne poslovice, ističući da nigdje kao u poslovicama narod nije pokazao istančan duh za pjesnički i prozni izraz, kao i sposobnost promišljanja, ocjenjivanja i vrednovanja svega što ga je zanimalo, motivisalo, opterećivalo i sputavalo. Poslovice su proizvod kolektivnog narodnog duha, najviše su korišćene u svakodnevnom komuniciranju i snažno su djelovale na razvijanje duhovnih, moralnih, estetskih i religioznih shvatanja.

Knjiga „Pedagogija po narodu u Crnoj Gori“ u cjelini svjedoči o duhu najvrednijeg u praksi narodnog vaspitanja, suptilno iznoseći dragocjene edukativne poruke autora o snazi punog jedinstva izgovorene riječi i djela, kao i o značaju *primjera* kao najefikasnijeg vaspitnog sredstva. U tom duhu izdvajamo i finalni iskustveni primjer: „Trezveniji roditelji su shvatali da sve vaspitava ili ne vaspitava: svaka izgovorena riječ, svaki pokret, svaki čin, način pričanja, pjevanja, igranja, odijevanja, obuvanja, rada, odmaranja itd.“ (str. 247)

Dr Marijan PREMOVIĆ

**ZNAČAJAN JUBILEJ MEDIJSKE NAUKE
U CRNOJ GORI – DVADESETI BROJ ČASOPISA
„MEDIJSKI DIJALOZI”**



Već odavno se osjećala potreba da Crna Gora ima jednu redovnu publikaciju koja će se baviti pitanjima medija. *Medijski dijalozi*, časopis za istraživanje medija i društva izlazi već šest godina i dosad je objavljeno 20 brojeva. Dvadeseti broj izašao je iz štampe nedavno, što je zaista prigodna, ali i stvarna prilika da se osvrnemo sa nekoliko napomena na ovaj značajan jubilej, na dosadašnje uspjehe, ali i povremene teškoće koje prate gotovo svaki naučni časopis, a koje su dosad ipak uspješno prevazilažene. Sve to vrijeme, ciljevi ovog zamašnog naučnog poduhvata ostali su isti oni koji su istaknuti prilikom pokretanja prvog broja 2008. godine. To je, prije svega, da Redakcija

prihvata originalne naučne radove, koji donose nove naučne rezultate i proširuju fond medijskog znanja, u skladu s modernim tendencijama u medijskoj nauci.

Na stranicama ovog časopisa objavljeno je preko 400 radova i prikaza, od preko 250 autora. Svojim sadržajem prevazilazi nacionalne okvire i izaziva veliko interesovanje ne samo u regionu, već i mnogo šire. Časopis ima multidisciplinarni pristup medijskoj problematici, koja se sagledava i obrađuje s ekonomskih, pravnih, tehnoloških, sociokulturnih, filozofskih, lingvističkih i političkih aspekata.

Pored radova naučnih istraživača i stručnjaka iz Crne Gore, u časopisu je objavljen značajan broj tekstova autora iz Srbije, Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Slovenije, Makedonije, Rusije, Izraela, Kipra, Ukrajine, Italije, Australije itd. Ti autori iz različitih kulturnih sredina proučavaju čak iste medijske probleme i osvjetljavaju ovu problematiku na drugačiji način, što doprinosi sklapanju znatno kompletnije ukupne slike. Većina naučnih radova objavljena u ovom časopisu spada u fundamentalna istraživanja medijske nauke.

Što se tiče ugleda i renomea koji je stekao za ovako kratko vrijeme, Redakciju ovog naučnog glasila ubuduće još će više obavezivati. Časopis s tako specifičnim istraživanjima ranije nije postojao u Crnoj Gori, on je prvi i jedini koji izučava medijske fenomene, pojave i procese na naučnom nivou.

Časopis je širom otvoren za sve istraživače, a naročito je dragocjen za objavljivanje radova mlađih naučnih istraživača koji se na bilo koji način bave medijima, posebno treba istaći nesebičnu podršku Redakcije i glavnog i odgovornog urednika doceta dr Mima Draškovića da na najbolji način, daju značajan prostor unutar stranica ovog renomiranog časopisa.

Medijski dijalozi predstavljaju veliki doprinos nauci u smislu mogućnosti njegove multidisciplinarnе upotrebe. Pored toga, on je primer dobrog rješenja i adekvatnog modela za analizu medija i medijske scene. Na taj način je časopis nezaobilazan za svakog onog ko se bavi medijima i društvom, postao je pristupačan i širem krugu čitalaca zainteresovanih za ovu problematiku, postavljajući kako svojim sadržajem, tako i izgledom visoke standarde za buduća izdanja naučnih radova.

U ovih dvadeset brojeva nalaze se naučne rasprave brojnih eminentnih profesora i stručnjaka, kao npr: Roberta MekČesnija, Marina Šiline, Sandre Bašić Hrvatinić, Đorđa Obradovića, Željka Rutovića, Mihaela Enderstona, Radenka Šćekića, Dobrivoja Stanojevića, Stjepana Malovića i dr.

Časopis *Medijski dijalozi* uvršten je kao obavezna literatura na mnogim fakultetima u Crnoj Gori i regionu. Iz mnogih evropskih sredina stižu veoma laskave ocjene. To je samo potvrda ispravne orijentacije, kao i podsticaj za dalji rad.

Redakcija časopisa postavila je sigurne i dugotrajne osnove, rukovodeći se željom da radovi objavljeni u ovoj publikaciji uvijek budu utemeljeni na kritički provjerenim činjenicama i objektivnim naučnim objašnjenjima. Svi zainteresovani

autori svoje radove mogu poslati na e-mail adrese: *medijskidijalozi@gmail.com* i *rookie@t-com.me*. Radovi se recenziraju, a jedini kriterijum za njihovo objavljivanje je naučni kvalitet.

Na kraju, imamo izuzetno zadovoljstvo da čestitamo ovaj značajan jubilej glavnom i odgovornom uredniku i Redakciji časopisa.

POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljenom odobrenju.

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

Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 staranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačkaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.

g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjeha. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

Ministarstvo nauke – za časopis *Vasptanje i obrazovanje* - Podgorica, Rimski trg bb

ili e-mail: casopis.mpin@mps.gov.me

radovan.damjanovic@mps.gov.me

snezana.jovanovic@mna.gov.me

REDAKCIJA