

UNIVERZITET U ZENICI
PEDAGOŠKI FAKULTET U ZENICI

ZBORNİK RADOVA

PEDAGOŠKOG FAKULTETA U ZENICI

Zenica, 2009.

ISSN 1512-9195

**ZBORNİK RADOVA
PEDAGOŠKOG FAKULTETA U ZENICI**
Godište 7, broj 7, 2009
Zbornik izlazi godišnje

Izdavač
PEDAGOŠKI FAKULTET U ZENICI

Za izdavača
Refik Ćatić

Redakcija
Refik Ćatić
Memnuna Hasanica
Enes Kujundžić
Damir Kukić
Mirjana Mađarević
Indira Meškić
Hazema Ništović
Kemal Subašić
Željko Škuljević
Dževad Zečić

Odgovorni urednik
Muhamed Arnaut

Lektor i korektor
Alica Arnaut

Tehnički urednik
Izet Pehlić

UVODNA RIJEČ

U jubilarnoj godini svoga postojanja Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici objavljuje sedmi broj *Zbornika radova*. Na stranicama ove zapažene publikacije nalaze se radovi nastavnika i saradnika, koji obrađuju pedagoške teme, filološku problematiku, društvena pitanja, umjetnost i kulturu.

U okviru pedagogije i psihologije prezentirana su četiri rada. Emocionalnu zrelost djece za polazak u osnovnu školu obradili su Refik Ćatić i Mirnesa Parić u radu *Emocionalna zrelost djeteta za polazak u školu*. Dženan Skelić autor je rada pod nazivom *Reinžinjeri – šta, gdje, kako*. Problem nasilja među učenicima obrađuje studija *Nasilje među učenicima osnovne škole* autorica Vahdete Ćatić i Maide Karić. Amer Ćaro obradio je fenomen darovitosti kod učenika u svom radu pod nazivom *Stavovi nastavnika općine Tešanj o darovitim učenicima*.

Na sljedećim stranicama *Zbornika radova* nalazi se komunikološka tema *You Tube i videosfera* autora Damira Kukića. Iz oblasti filologije obrađena su brojna pitanja različitog sadržaja. Hazema Ništović nagovijestila je proučavanje dosad nedovoljno sagledane i osvijetljene sintaksičke paradigme u svojoj studiji *Sintaksičke teorije u lingvodidaktičkoj praksi*. Nedovoljno proučena i sistematizirana bosanskohercegovačka bibliografija predmet je posmatranja Enesa Kujundžića u radu *Osnova bošnjačke bibliografije*. U studiji pod nazivom *Redakcije staroslavenskog jezika na južnoslavenskom prostoru* Muhamed Arnaut osvijetlio je proces nastajanja srednjovjekovnih redakcija staroslavenskog jezika kao baze za nastajanje današnjih jezika na štokavskom području. Prevođenje sa jednog jezika na drugi posredstvom savremenih tehnoloških dostignuća obradila je Alica Arnaut u radu *Mašinsko prevođenje. Pronominalna pitanja u govoru djece predškolskog uzrasta* istraživački je rad autora Reufa Veje i Amine Pehlić, koji sagledava ovu jezičku problematiku kod predškolske djece. Mirzana Pašić autorica je rada *Sudbina zlosretne nevjeste i transformacija baladesknog narativa u pripovijeci „Hrt“ Ćamila Sijarića*, gdje se uočava posebno čitanje Sijarićevog djela. U radu *Diplomatička obrada vakufname* autorica Edina Solak

ukazuje na osnovne principe diplomatske obrade vakufname. Daniela Čančar razmatra prikaz prirode i njezino djelovanje na Fausta u svom radu *Faust i priroda*. Rad pod nazivom *Kritika fašizma i društva u Horvathovom romanu „Mladež bez Boga“* napisala je Mersiha Škrgić. Elvedina Bilajbegović autorica je rada *Pojam životinje u frazeologizmima njemačkog i bosanskog, hrvatskog, srpskog jezika*.

Civilno društvo i demokratija studijski je rad Faruka Kozića, u kojem se sagledava savremena organizacija društva. Indira Meškić obrađuje muzičku djelatnost u osmanskome periodu u svom radu pod nazivom *Muzička djelatnost u Bosni i Hercegovini u osmanskome periodu. Poimanje tjelesnog odgoja pedagoških klasika* napisala je Amna Ćatić.

U ovom broju *Zbornika* objavljuju se radovi sa naučnog skupa *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole* koji nisu mogli biti objavljeni u *Zborniku* sa tog naučnog skupa zbog velikog obima te publikacije. To su radovi: *Izazovi na putu ka inkluzivnoj školi u Bosni i Hercegovini* autorica Fate Ibralić i Alme Dizdarević, *Iskustva u radu u prvoj trijadi devetogodišnje osnovne škole* Amele Brdarević i Amire Dautović, *Odgojni i savjetodavni rad u razrednoj nastavi* Alise Ibraković i Kanite Kulić, *Patriotski odgoj i obrazovanje u NPP i udžbenicima razredne nastave devetogodišnje osnovne škole* Lejle Hamzić, *Ostvarenost pretpostavki inkluzije u redovnim osnovnim školama na području Tuzlanskog kantona* autora Saše Delića, Sanele Mandžukić, Damira Muratovića, *Inkluzija za sve* Ilde Hozić.

Na stranicama ovogodišnjeg broja *Zbornika* radova Pedagoškog fakulteta u Zenici nalazi se in memoriam profesoru Nihadu Suljičiću (1944-2009) – Oproštajni govor na komemoraciji, koja je održana 13. 09. 2009. godine na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici. Fakultet se oprostio od svog profesora koji je radio u ovoj ustanovi od njenog osnivanja i dao značajan doprinos proteklih petnaest godina da ova ustanova bude ono što je danas – respektabilna univerzitetska obrazovna institucija.

Urednik

Pedagogija i psihologija

Refik Čatić
Mirnesa Parić

EMOCIONALNA ZRELOST DJETETA ZA POLAZAK U ŠKOLU

Sažetak

Osnovna svrha i cilj ovog rada je utvrditi emocionalnu zrelost djece za polazak u osnovnu školu, kao i utvrditi kako porodični odnosi utječu na emocionalnu zrelost djece. U skladu s tim izvršeno je testiranje sa petero djece, uzrasta od 6 godina (djeca koja polaze u školu). Prilikom testiranja korišten je test porodičnih odnosa, kojim se utvrđuju djetetove emocionalne poteškoće, ukoliko ih dijete ima, ali i porodični odnosi, tj. odnosi između roditelja, te kako porodični odnosi utječu na emocionalne sposobnosti djeteta. Također, korišten je i pripremljeni upitnik za roditelje i vršena je opservacija djece. Emocionalna zrelost je bitan faktor dječije pripremljenosti za školu, kojoj treba posvetiti više pažnje nego što se to radi danas.

Ključne riječi: emocije, zrelost, emocionalna zrelost, pripremljenost za školu, porodični odnosi

ZRELOST DJETETA ZA POLAZAK U ŠKOLU

Polazak u školu za svako dijete je nov, vrlo značajan događaj, odnosno najveći događaj djetinjstva. Da bi dijete moglo krenuti u prvi razred osnovne škole potrebno je utvrditi njegovu zrelost i pripremljenost za školu.

Zrelost ili pripremljenost za školu podrazumijeva djetetovu razvijenost na svim onim područjima koja su bitna za njegov uspješan početak osnovnog školovanja, tj. za savladavanje zadataka i obaveza što ih postavlja i određuje određena odgojno-obrazovna ustanova. Prema tome, kada se govori o djetetovoj zrelosti za školu valja se odmah pitati o kakvoj školi je riječ, kakvi su ciljevi i zadaci te škole i na kakvim se sadržajima ti ciljevi ostvaruju.

Ciljevi i zadaci škole u suvremenom društvu osim socijalizacije obuhvataju i druge važne odgojne zadatke, kao i obrazovne zadatke kao što su: uvođenje djece u pismenu komunikaciju, prenošenje na mlade generacije osnovne strukture

ljudskih znanja, te razvijanje intelektualnih i drugih psihičkih sposobnosti djece (Furlan, 1980).

Pravo na upis u prvi razred osnovne škole stječu sva djeca koja su psihički i fizički dozrela i sposobna da sudjeluju u nastavnom radu. Pored mentalnog i fizičkog razvoja, zrelost djeteta za polazak u školu pretpostavlja i sposobnost snalaženja u socijalnim situacijama, pojačanu voljnu pažnju, sposobnost za koncentraciju kao i istrajnost i spremnost za svakodnevno izvršavanje zadataka.

Ćatić i Ramić na sljedeći način definiraju zrelost djeteta za polazak u školu: „Zrelost djeteta za polazak u školu uključuje i pojačan smisao za realnost, pojavu kauzalnog i pojmovnog mišljenja, strukturiranje konfiguracija koje je dijete do tada samo globalno doživjelo, zatim sposobnost pamćenja i imitiranja kao i poimanje skupine.” (Ćatić, Ramić, 1998:93). Dakle, zrelost djeteta za polazak u prvi razred uključuje intelektualnu, tjelesnu, emocionalnu i socijalnu razvijenost (Ćatić, Ramić, 1998).

Intelektualna zrelost podrazumijeva sposobnost rješavanja problema, pravilno ocjenjivanje svoje sredine i sebe, samostalnost i realnost u donošenju odluka. Intelektualnu zrelost ne mogu imati osobe oštećene inteligencije (mentalno retardirane osobe), kao ni oni inteligentni koji nisu emocionalno, socijalno, moralno ili psihoseksualno zreli.

Kada se radi o tjelesnoj razvijenosti djece za školu među mnogim pokazateljima, najuočljivijim i najjednostavnijim, su mjerenje visine i težine djece. Tjelesni razvoj uključuje sve forme tjelesnih promjena, kako unutarnjih tako i vanjskih, uključujući tu povećanje težine i visine, promjene skeleta mišića, unutarnjih organa i nervnog sistema, te kako grube tako i fine motoričke sposobnosti, od učenja puzanja, sjedenja i hodanja, pa do učenja govora, plivanja, vožnje biciklom. Tjelesnu zrelost djeteta prilikom upisa u osnovnu školu utvrđuje ljekar prilikom pregleda, zbog čega ljekarski pregledi trebaju biti sistematičniji, detaljniji i sa predloženim mjerama u odnosu na snimljeno stanje. Dešava se da su mnoga djeca tjelesno sasvim dobro razvijena mada tom razvoju ne odgovara uvijek i njihov duševni razvoj, zbog čega se nakon zdravstvenog pregleda vrši i psihološko ispitivanje, koje obuhvata ličnu i funkcionalnu zrelost djeteta.

Pod ličnom zrelosti podrazumijeva se dječija emocionalna i socijalna zrelost. Socijalno zrelo dijete pokazuje interesovanje za svoje vršnjake, njihovo društvo i spremno je da saraduje sa njima.

Socijalni razvoj je dio individualnog razvoja koji nastaje iz socijalnih odnosa i istovremeno doprinosi njegovom daljem razvoju.

Emocionalnu zrelost karakterizira odsustvo pretjerane agresivnosti, ambicioznosti, fobičnosti. Emocionalno stabilnu ličnost karakterizira želja i volja za životom. Emocionalna zrelost podrazumijeva dobru emocionalnu stabilnost, dobru emocionalnu kontrolu, prevazilaženje narcizma, emocionalnu zavisnost, kao i socijalno razumljivo ponašanje i prihvatljivo u odnosu na realno okruženje. Emocionalna zrelost znači da dijete reagira primjereno određenoj situaciji kao i većina djece njegove dobi. Djeca počinju racionalno objašnjavati svoje i tuđe ponašanje, a to onda omogućava i kontrolu ponašanja.

Odsustvo pojedinih zrelosti stvaraju pojedincu poteškoće, što znači da se češće stavlja u situaciju da reagira agresivno, nesigurno, neodlučno, neraspoloženo. Sredina ga manje prihvata, potcjenjuje, u njoj često doživljava neuspjeh.

Pod općom psihičkom zrelošću većina autora podrazumijeva zadovoljavajući nivo opće inteligencije, verbalno-edukativne sposobnosti, te zadovoljavajući nivo razvijenosti vanintelektualnih faktora, prije svega socijalne i emocionalne zrelosti, motiviranosti za učenjem, tolerancije na frustracije, radno-karakternih osobina i mentalnog zdravlja (Čehić, 1997).

Zrelost djeteta za polazak u školu predstavlja jednu novu razvojnu etapu u razvoju djeteta i njegovom psihofizičkom sazrijevanju, što ima daleko veći značaj nego zakonsko propisivanje vremena i godina za polazak djeteta u školu. S tim u vezi treba imati u vidu različite individualne varijacije između djece iste i približne hronološke dobi.

Djeca se u školu ne mogu uključiti ispod određene dobi, tj. ako su premlada, ali nije dobro ni ako u školu pođu nakon određene dobi, tj. ako su "prestarjela". Dob početka školovanja određuje se zakonom, dakle administrativno, i uglavnom to je dob od 5 do 8 godina starosti. Međutim, starost djece, tj. njihova hronološka dob ne može biti jedini prihvatljiv kriterij zrelosti za školu, već to može biti samo određeni stupanj njihove tjelesne i psihičke razvijenosti.

Utvrđivanje zrelosti djece za polazak u školu ima izuzetan značaj za dijete, za njegov kasniji razvoj. Procjena ličnosti djeteta još od prvog razreda važna je pretpostavka razvoja zdrave ličnosti, zato nam ne treba biti svejedno na kom nam je nivou pedagoško-psihološka služba. Testiranje djece za upis u prvi razred ne znači

samo testiranje radi upisa. To mora biti stručna, timska procjena ličnosti djeteta, na kojoj će se zasnivati naučno zasnovan odgojno-obrazovni rad. Djeca kod koje zrelost nije usklađena sa zahtjevima škole doživljavaju velike neprijatnosti, teškoće u radu, što redovno dovodi do negativnog stava prema školi, prema učenju, a nerijetko preraste i u negativne oblike ponašanja.

Emocionalna razvijenost kao kriterij zrelosti za polazak u školu

Da bi dijete bilo zrelo za polazak u školu, pored tjelesne, intelektualne i socijalne zrelosti, ono mora biti zrelo i u emocionalnom pogledu. Motivi koji ga pokreću na aktivnost i koji omogućavaju razvoj svijesti o dužnosti ne smiju biti samo subjektivne naravi, već treba da imaju i druge osnove. Čuvstva i raspoloženja koja dominiraju u psihičkom životu čovjeka i upravljaju aktivnostima predškolskog djeteta treba da postignu stupanj na kojem će biti ublažen njihov afektivni karakter i na kojem će biti stabilnija i više kontrolirana.

U emocionalnoj sferi posebno je važan razvoj tzv. viših ili složenih čuvstava intelektualnog, moralnog, estetskog i socijalnog karaktera, želja za spoznavanjem, osjećaj za pravičnost, urednost, osjećaj za drugarstvo.

Školski život i rad zahtijevaju od djeteta da se uključi u razrednu zajednicu. U toj zajednici ono mora priznavati prava drugih, a odricati se vlastitih želja i zahtjeva. Treba se podvrgnuti stanovitom poretku i potrebnoj disciplini. Dakle, dijete mora umjeti živjeti u zajednici i skladno se uključiti u tok njezina života i rada.

Dijete emocionalno zrelo za polazak u školu ne smije biti emocionalno puno vezano za roditeljski dom, ono ne smije osjećati težinu zbog neprisutnosti roditelja u toj mjeri da bi to izazvalo teškoće u njegovom uživljavanju i prilagođavanju školskoj sredini. Dijete, također, treba da bude spremno i sposobno slušati učitelja kao jednu od najvažnijih osoba u svom životnom krugu, ispravno mu se potčinjavati, tj. bez straha i bojazni, sa povjerenjem i zauzetošću obavljati ono što on u nastavnom radu i školskom životu traži i mora tražiti. Emocionalna svijest tj. prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija je od izuzetne važnosti za emocionalno vaspitanje, za organizirano djelovanje na podršci djeci u izgradnji zdrave emocionalnosti.

Prve komunikacije sa svijetom oko sebe dijete ostvaruje uz snažne emocije. Ako ne dobije adekvatnu podršku, toplinu, nježnost i ljubav, dijete će svoje emocije orijentirati u negativnom smjeru, a njegovo formiranje ličnosti može dobiti nepoželjan pravac. Dakle, zdrava interakcija u ranom djetinjstvu, treba da se bazira na zdravoj emocionalnosti, a to će dovesti do pravilnog formiranja veza između kognicija i emocija. Predškolska ustanova može pomoći djetetu da prepozna vlastite emocije i emocije drugih ljudi. Veza između ideja i vlastitih emocija dijete gradi pod utjecajem roditelja, nastavnika, socijalne sredine, vršnjaka i vlastitom preradom. Prepoznavanje emocija, emocionalna stabilnost, učenje poželjnih emocija, stvaranje pozitivne emocionalne klime u okruženju i druge komponente emocionalne inteligencije djeca mogu učiti i usvajati veoma rano. Vaspitač stvara uslove za bogaćenje i oplemenjivanje dječijih emocija, tako što uspostavlja odnose saradnje i podrške dječijem kolektivu, uslove u kojima je svako dijete aktivno i u kojima je ta aktivnost cijenjena. Povjerenje između vaspitača i djece, između članova predškolskog kolektiva, predstavlja izvor i osnov jačanja emocionalne stabilnosti djeteta.

Postoji veliki broj aktivnosti predškolskog djeteta koje mogu biti korištene za jačanje emocionalnosti. Navest ćemo neke najzanimljivije:

- tehnika opuštanja – djeca zatvore oči zamisle da su na nekom prijatnom mjestu, opuštaju mišiće i prate kako se osjećaju, nakon toga crtaju ono što su zamislili dok su žmirili;
- brainstorming po modelu “volim – ne volim”;
- grupni debriefing – razgovor o neprijatnom događaju – jedno dijete ispriča svoj neprijatni doživljaj, a ostala djeca komentiraju, solidarišu se, iskazuju razumijevanje i podršku;
- prepoznaj emocije na slici, životinjama i sl;
- “ogledalo emocija” – djeca u parovima imitiraju emociju koju odigra druga strana, imitatori se smjenjuju;
- razgovor na temu *Kako obradovati mamu, tatu, drugu, vaspitača, komšiju*;
- razgovor na temu *Kako ljudi uče emocije, kako ih mijenjaju i kontroliraju* (Suzić, 2006).

Emocionalne sposobnosti poput empatije i samoregulacije počinju se izgrađivati od najranijeg djetinjstva. Predškolsko razdoblje obilježava vrhunac dozrijevanja “društvenih emocija” i osjećanja poput nesigurnosti, skromnosti, ljubomore i zavisti, ponosa i povjerenja, a sve one zahtijevaju sposobnost upoređivanja sebe sa drugima. Šestogodišnjak koji ulazi u širi društveni svijet škole, ulazi i u svijet društvenih usporedbi. Riječ je o životnoj dobi u kojoj npr. djevojčica čija starija sestra stalno dobija čiste petice samu sebe u usporedbi sa njom može početi smatrati “glupom”.

Dr. David. Hamburg godine polaska u osnovnu školu, a potom prelaz u više razrede osnovne škole smatra dvjema prelomnim tačkama u procesu djetetova prilagođavanja. U dobi od 6. do 11. godine škola je presudno i definirajuće iskustvo koje će silno utjecati na djetetovu mladost i kasniji život. Djetetov osjećaj o vlastitoj vrijednosti uvelike ovisi o njegovoj sposobnosti postizanja uspjeha u školi.

Kako razvojni psiholozi i drugi znanstvenici sve tačnije utvrđuju tok razvoja emocija, tako su u stanju konkretnije navoditi koje tačno lekcije djeca trebaju učiti u kojoj fazi dozrijevanja emocionalne inteligencije.

Kako obiteljski život sve većem broju djece ne nudi više sigurno uporište u životu, škole ostaju jednim mjestom kojem se zajednice mogu obratiti za pomoć u korigiranju dječijih nedostataka u emocionalnim i društvenim sposobnostima. To ne znači da škole same mogu ispunjavati zadaće svih društvenih institucija koje su prečesto u stanju raspada ili na rubu propasti.

Emocionalna pismenost podrazumijeva prošireni mandat škola, tj. one preuzimaju zadaće obitelji koje nisu uspjele socijalizirati djecu. Ta zadaća sadrži dvije velike promjene:

- da učitelji prevaziđu svoju tradicionalnu ulogu i
- da članovi zajednice počnu više sudjelovati u radu škola.

Sastavni dio mnogih programa emocionalnog opismenjavanja jesu i posebna predavanja za roditelje na kojima se oni upoznaju sa onim što djeca uče, ne samo kako bi nadopunila ono što se prenosi u školi nego i kako bi pomogla roditeljima koji osjećaju potrebu učinkovitijeg odnosa prema emocionalnom životu djeteta. Na taj način djeca u svim segmentima života primaju dosljedne poruke o emocionalnim sposobnostima. Programe emocionalnog opismenjavanja idealno je da započnu rano da budu primjereni

dobi, da traju tokom čitavog razdoblja školovanja i da sadrže tijesno povezane napore u školi, kod kuće i unutar zajednice.

METOD

Cilj ovog istraživanja je ispitati, analizirati i interpretirati emocionalnu zrelost djeteta za polazak u školu, te ukazati na važnost emocionalne inteligencije u životu djeteta, kao i na ulogu roditelja u emocionalnom životu djeteta.

Zadaci istraživanja su ispitati emocionalnu zrelost djeteta za polazak u školu, utjecaj porodičnih odnosa na emocionalnu zrelost djeteta za polazak u školu, povezanost između emocionalnog ponašanja roditelja i emocionalnog ponašanja njihove djece, te utjecaj emocija na socijalni razvoj djece.

Osnovna pretpostavka od koje polazimo u ovom istraživanju jeste da stabilna porodična kohezija i dinamika povoljno utječu na emocionalnu zrelost djeteta za polazak u školu.

Istraživanje je provedeno u Zavidovićima sa djecom uzrasta od 6 godina, tj. sa djecom koja su po svojoj hronološkoj dobi spremna za polazak u školu, kao i sa njihovim roditeljima. Ispitivanje je obavljano pojedinačno, posebno sa djetetom, posebno sa roditeljima, trajalo je nekoliko dana, 2 – 3 sata dnevno.

Korišteni su različiti instrumenti u toku ispitivanja.

Test porodičnih odnosa nam govori o položaju djeteta u porodici, o njegovom zadovoljstvu porodičnim odnosima, uzrocima neprilagođenosti porodici, greškama roditelja. Emocionalna strana ličnosti djeteta mnogo zavisi od kvaliteta porodičnih odnosa, pedagoškog nivoa porodice. Traumatski događaji i frustrirajuće situacije u porodici su osnovni faktori emocionalne nestabilnosti, nezrelosti, neurotičnosti, psihotičnosti, pa i osnova za delinkvente oblike ponašanja. Ovaj test je najprikladniji za ispitivanje emocionalne zrelosti djece za polazak u školu. Cilj interpretacije rezultata dobijenih na ovom testu jeste utvrditi dječiju zrelost i sposobnosti koje dijete iskazuje u priči, kao i emocionalne poteškoće i osjećanja koja dijete ima, a koja mogu biti prepreka prilagođavanju školi. Skalom indikatora možemo dobiti profil emocionalno-socijalnog stanja djeteta. Djeca se na osnovu dobijenih rezultata svrstavaju u kategorije od 1 do 5 (gdje je 1 krajnje slabo, a 5 visoko iznad prosjeka) (Čehić, 1997).

Korišten je i anketni upitnik za roditelje, koji se sastoji iz tri dijela. U prvom dijelu anketnog upitnika obraćamo se roditeljima,

navodeći koji je cilj ovog testiranja, te ih molimo da što iskrenije odgovaraju na postavljena pitanja, jer će rezultati biti korišteni isključivo u naučne svrhe. U drugom dijelu anketnog upitnika nalaze se pitanja, koja se odnose na opće informacije o djetetu kao o njegovim roditeljima. U zadnjem, tj. trećem dijelu anketnog upitnika se nalaze pitanja koja ispituju emocionalnu zrelost djeteta za polazak u školu.

Vršeno je i posmatranje djece u porodičnom okruženju.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Slučaj 1 – A.F. (6 godina)

A.F. ima šest godina i upisan je u prvi razred osnovne škole. Porijeklom je iz gradske sredine. Rođen je 17. juna 2003. godine, kao prvo dijete u skladnoj bračnoj zajednici između A.F. i M.F. Porodica ima dobre stambene, finansijske i unutarporodične odnose, koji povoljno utječu na dijete.

Otac je rođen 1978. godine po zanimanju je ekonomski tehničar, a zaposlen je kao konobar. Emotivno je vezan za A.F. jer se radi o prvom djetetu koje je dugo čekano, budući da supružnici 4 godine nisu imali djece. Komunikacija između njih je jako dobra i otvorena što pozitivno utječe na emocionalni razvoj A.F.

Majka je rođena 1981. godine, po zanimanju je krojač i zaposlena je u industriji tekstila. Trenutno majka posvećuje malo više pažnje drugom djetetu koje ima tek godinu dana i kojem je pažnja više i potrebna. Međutim, A.F. ne pokazuje pretjeranu ljubomoru, samo povremenu, a čak se u nekim situacijama i sam brine o svom mlađem bratu.

Dječak A.F. nikad nije pohađao vrtić, već su se o njemu brinule nene, kod kojih ponekad ostaje i po nekoliko dana, što ukazuje na to da dijete nije pretjerano emocionalno vezano za roditelje, te da može funkcionirati i kada nije u njihovoj blizini, što će mu olakšati prilagođavanje školi i navikavanje na drugu djecu i sredinu. Dječak je samostalan u obavljanju raznih aktivnosti, često zna iznenaditi svojom kreativnošću i snalažljivošću. Dječak A.F. nije stidljiv dječak, preosjetljiv je u situacijama kada se nađe u nekoj opasnosti, on ili njemu draga osoba, mnogo je razdražljiv i tvrdoglav, nije sebičan, rijetko plače i voli da je u društvu sa svojim vršnjacima ili sa njemu dragim osobama.

Ono o čemu roditelji brinu jeste to što dijete još ne zna dobro izgovarati slovo r, pa se plaše kako će se snaći u školi, te kako će se učiteljica ophoditi prema njemu. Drugih poteškoća dijete nema, nekada se dešava da nemirno spava, ali to nije tako često.

Ljubomora se ponekad javi i uglavnom je to prema drugoj djeci, jer oni imaju neke igračke koje nisu kao njegove, ali ga brzo prođe, ljubomora se rijetko javlja prema mlađem bratu.

Dječak ponekad zna biti agresivan, i to u situacijama kada mu se nešto zabranjuje, pa pokušava da to dobije na malo agresivniji način. Roditelji smatraju da je moguće da je takav način ponašanja dječak vidio na televiziji.

Što se tiče njegovog ponašanja kada primjeti nesuglasice među roditeljima, dječak je obično suzdržan, te roditelji nisu primijetili da je na strani jednog od njih, jednostavno se zabavi nekom drugom aktivnošću dok oni to riješe, mada izbjegavaju rješavati probleme pred njim.

Kada je u pitanju kontrola emocija, dječaku je to još vrlo teško, uglavnom odreaguje onako kako osjeti u datoj situaciji, a misle da nikada nije potiskivao svoje emocije. Njegove reakcije u određenim situacijama znaju biti dosta slične njegovom ocu, npr. kada odluči da nešto uradi, on će to uraditi po svaku cijenu.

Dosta često se igra sa svojim vršnjacima, sam odlazi do njih ili oni njemu dođu da se igraju skupa, te roditelji smatraju da prilikom odlaska i dolaska iz škole neće biti nikakvih problema, te smatraju da je njihovo dijete emocionalno, ali i u svakom drugom smislu zrelo za polazak u školu.

Na testu porodičnih odnosa A.F. je pokazao sljedeće rezultate:

SLIKA BR. 1 – Ova slika sugerira materinsku zaštitu i dječiju zavisnost od majke.

Dječaku je pokazana slika i zamoljen je da kaže nešto o toj slici, da ispriča neku svoju priču. Dječak je dugo gledao i razmišljao, te nakon toga rekao da vidi jednu majku koja se brine o svojoj bebi, koju puno voli i čuva i koji slušaju jedno drugo. Na pitanje da kaže nešto o ocu tog djeteta, dječak je odgovorio da je on trenutno zauzet, ali čim bude mogao doći će kući. Dakle, vidi se da je dijete vezano za majku, ali ne pretjerano, jer kaže da se oni međusobno slušaju, kao i otac, čije odsustvo dječak potpuno razumije.

SLIKA BR. 2 – Ova slika treba da sugerira isključivanje djeteta iz intimnosti roditelja, posebno kada je u pitanju njegova

sigurnost. Dječak kaže da su na slici muškarac i žena koji se vole, kao i njihova djevojčica koja sjedi dolje zato što nema stolice, ali ide prema svojim roditeljima kako bi sjela kod njih. Čovjeka na vratima dječak nije pomenuo, što je možda znak da se dječak ne plaši stranaca. Iz svega ovoga se vidi da se dječak osjeća sigurnim, jer se roditelji vole, iako ovdje pominje djevojčicu.

SLIKA BR. 3b – Ova slika treba da pokaže odnos prema mlađem djetetu. Dječak kaže da je to majka koja doji bebu, ali mu nije jasno zašto dječak ne sjedi sa svojim roditeljima, jer je on obično uvijek sa njima i sa svojim bratom. Na pitanje koga roditelji više vole, dječak kaže da vole više malu bebu, zato što je još mala i ništa ne zna. Dječak pokazuje pravu zrelost kada je u pitanju odnos prema mlađem bratu, razumije da je njemu pažnja i pomoć potrebija, ali se ne osjeća zapostavljenim jer kaže da je uvijek skupa sa njima.

SLIKA BR. 4. – Ova slika provocira način, učestalost i odnos prema usamljenosti. Dječak počinje priču u kojoj je dječak na slici sam i tužan, jer je ostao sam kod kuće, dok su mu roditelji na poslu, a jako bi volio da je mama sa njim. Ali, kaže, da ipak neće dugo biti sam, jer će mu doći nena. Ovdje se može primijetiti da se dječak ipak ponekad osjeća usamljenim, volio bi da više vremena provodi sa svojim roditeljima, ali tu ljubav donekle kompenziraju nene, koje ga čuvaju dok su roditelji na poslu.

SLIKA BR. 5 – Ova slika provocira mogućnost agresije i “izdaje roditelja”. Na ovoj slici dječak je samo rekao da je to muškarac koji tuče ženu, a neće tući bebu, jer nju voli. Dječak nije bio mnogo pričljiv te je teško ocijeniti da li se ono što je rekao odnosi na njegovu porodicu, mada po svemu naprijed rečeno to je vrlo malo moguće, dječak je jednostavno samo rekao ono što vidi na slici.

SLIKA BR.6 – Ova slika provocira privlačnost “zabranjenog voća i vjerovatnoću kazne”. Dječak je prvo rekao da je to žena, ali poslije ipak kaže da je to muškarac koji tuče dijete, jer je bilo “lopov”, a na pitanje zašto je dijete lopov, dječak kaže:”Eh...to je teško pitanje za mene!” Dječak se boji kazne roditelja, svjestan je da će biti kažnjen ako nešto loše uradi, više se plaši oca, nego majke.

SLIKA BR.7 – Ova slika provocira dječije reakcije na sukob roditelja. O ovoj slici dječak je rekao da majka i otac razgovaraju o djetetu koje je bilo lopov i nakon toga otac će istući dijete. Dječak

nam ovdje daje do znanja da roditelji sve rješavaju razgovorom, pa i ono što se odnosi na djecu.

Tabela 1: *Indikatori emocionalno-socijalnog stanja djeteta (značenje brojeva: 1 – izraženo prisutno; 2 – značajno prisutno; 3 – prisutno; 4 – rijetko; 5 – nikako)*

Indikatori	1	2	3	4	5	Σ
1. prisutna agresija prema likovima sa slika					X	5
2. prisutna ljubomora				X		4
3. prisutno osjećanje inferiornosti (odbačenosti)				X		4
4. prisutan strah od kazne		X				2
5. opterećenost lošim odnosima roditelja					X	5
6. odsustvo pozitivnih emocija u sadržajima priča				X		4
7. prisutni sadržaji sa antisocijalnim oblicima ponašanja (bježanje od kuće)			X			3
UKUPNO 27; 27/7=3.85						

Dječak spada u kategoriju 4 (iznad prosjeka).

Ovi rezultati pokazuju da dijete uglavnom ispravno emocionalno reagira, da zna prepoznati emocije kod drugih ljudi, često i svoje emocije, ali ih još nije u stanju kontrolirati. Dijete nije pretjerano emocionalno vezano za svoje roditelje, što je velika prednost za njegovu bolju integraciju u školsku sredinu.

Više je emocionalno naklonjeno majci, ali i sa ocem ima jako dobre odnose. Voli mlađeg brata i spreman mu je pružiti svoju pomoć. Iz njegovih priča na testu porodičnih odnosa vidi se da se boji kazne roditelja, posebno oca, ali zna da će biti kažnjen tek ako nešto loše uradi. Također, u ovoj porodici vlada povoljna atmosfera, jer sam kaže da se roditelji dogovaraju, što govori o tome da roditelji zajedno odlučuju o odgoju djeteta i učestvuju u njegovom boljem prilagođavanju. Dječak ne bi trebao imati većih poteškoća prilikom prilagođavanja na školsku sredinu, posebno ne zbog odvajanja od roditelja, jer je dječak na to već navikao.

Dakle, povoljna porodična atmosfera povoljno djeluje i na emocionalni razvoj dječaka A.F.

Slučaj 2 – S.P. (6 godina)

Dječak S.P. rođen je 8. maja 2003. godine u Zavidovićima, živi na selu sa roditeljima i dva starija brata u vlastitoj kući.

Otac dječaka je rođen 1967. godine, po zanimanju je stolar i trenutno radi u Italiji. Majka je rođena 1969. godine, bez školske spreme je, nezaposlena je, te se brine o kući i djeci.

Dijete nije pohađalo predškolsku ustanovu, najviše se o njemu brine njegova majka, jer je otac uglavnom odsutan. Dječak ima dobre odnose sa starijom braćom, iako ponekad zna da ih izazove pa oni znaju da ga malo ukore. Dječak nije stidljiv, bez ikakvih problema stupa u interakciju sa drugim ljudima i sa svojim vršnjacima. Prilično je preosjetljiv i plašljiv, a posebno je razdražljiv, zna se iznervirati za sitnice, tvrdoglav je i obično sve mora da bude po njegovom, posebno kada se igra sa vršnjacima. Plače samo onda kada je baš tužan, ljut ili nešto slično tome. Što se tiče poremećaja, nema ih, jedino ponekad zna odbijati hranu. Nije ljubomoran, ali je prilično agresivan, majka to objašnjava njegovom željom da bude što stariji, bliži svojoj braći pa na taj način pokušava da se dokaže. U igri sa vršnjacima želi da dominira i često, ukoliko to nije tako, zna biti agresivan prema drugoj djeci, jer misli da su to njegova braća koja će tolerirati njegovo ponašanje. S obzirom na činjenicu da je otac rijetko kod kuće i nesuglasice među supružnicima su rijetke, a i kada ih ima dijete je na strani majke, te je vrlo oštro brani.

Majka smatra da dječak više potiskuje emocije, nego što ih kontrolira, rijetko plače, čak i u situacijama kada bi i odrasli plakali, te majka smatra da to nije dobro i da treba da ispoljava svoje emocije, iako je u tome dosta sličan njoj, jer i ona potiskuje emocije, jer ne želi da ih drugi primijete.

Dječak je samostalan u igri sa vršnjacima, te majka kaže da će tako biti i u školi, jer je dječak emocionalno zreo za polazak u školu.

Na testu porodičnih odnosa dječak S.P. je ostvario sljedeće rezultate:

SLIKA BR. 1 – Ova slika sugerira materinsku zaštitu i dječiju zavisnost od majke. Dječak u svojoj priči pominje čovjeka koji pere ruke na česmi, ima stolicu, stol i ogledalo. Ovo što je dječak rekao ne ukazuje na zavisnost od majke, već pominje čovjeka, što može biti znak da dječaku nedostaje otac i njegova ljubav.

SLIKA BR. 2 – Ova slika treba da sugerira isključivanje djeteta iz intimnosti roditelja, posebno kada je u pitanju njegova sigurnost. Muškarac i žena sjede na stolici, a dječak je na podu, jer je loš, iako ne bi trebao da sjedi tu, jer smeta, a kaže da ne voli tog čovjeka na vratima, kao ni on dijete. Dječak osjeća odbojnost prema strancima. Sve ovo ukazuje da dijete nije uključeno u intimnost roditelja, da se osjeća nesigurnim, možda što nema baš najbolje odnose sa ocem, koji je emocionalno udaljen od djeteta.

SLIKA BR. 3b – treba da pokaže odnos prema mlađem djetetu. Roditelji drže svoju malu bebu, drugi dječak je ljubomoran, što majka ne drži njega, a i roditelji više vole malu bebu. Dječak ima dva starija brata i ne pokazuje ljubomoru prema njima. Međutim, ova njegova priča pokazuje da bi dječak bio ljubomoran da ima mlađeg brata ili sestru, jer bi se tada osjećao zanemarenim.

SLIKA BR. 4. – Ova slika nam ukazuje na način, učestalost i odnos prema usamljenosti kod djece. Za ovu sliku S.P. kaže da je dječak na slici usamljen, da su ga svi ostavili, te da su mu roditelji u “stranim zemljama”. Vrata su zaključana, jer mu roditelji ne daju izaći van i tu će ostati dok ne bude pametan i prestane biti bezobrazan. Dječakov otac radi u Italiji, što možemo povezati sa rečenicom kada dječak kaže da su mu roditelji u “stranim zemljama”. To nam govori da se dječak osjeća usamljenim bez oca, te da bi jako volio da više vremena provodi sa njim. Dječak zna da neće izaći van ukoliko nije poslušan, što ukazuje na to da roditelji praktikuju ovu metodu kao način kažnjavanja djeteta.

SLIKA BR. 5 – Ova slika provocira mogućnost agresije i “izdaje roditelja”.

Dječak kaže da je majka podigla dijete da ga vidi čovjek koji ga želi istući, a ona ga tako drži da ne bi i nju ubio. Ovo ukazuje na to da majka i nije toliko brižna prema djetetu, da dijete nije sigurno u majčinu požrtvovanost i zaštitu, te da je dijete donekle upoznato sa određenom vrstom agresivnosti, jer je prepoznalo da stranac želi istući dijete. U suprotnom dijete bi iznijelo neke pozitivnije stavove npr. da je majka uzela dijete u ruke kako bi ga zaštitila od zlog čovjeka.

SLIKA BR.6 – Ova slika provocira privlačnost “zabranjenog voća i vjerovatnoću kazne”.

Dijete kaže da je majka otišla negdje, u šumu možda, da bere nešto. Čovjek želi da istuče dijete, a dijete se ne može braniti, jer je manje od njega. Kad majka dođe zvat će policiju i policija će čovjeka odvesti u zatvor ili sud. Dječak nigdje ne pominje oca,

samo majku i stranca, upravo zbog toga što jako malo poznaje svog oca, te je logično da očekuje više zaštite od majke, nego od oca. Može se reći da je dijete fizički zlostavljano, ili je bilo prisutno nekom vidu fizičkog zlostavljanja.

SLIKA BR.7 – Ova slika provocira dječije reakcije na sukob roditelja.

Roditelji se raspravljaju oko toga čije je dijete, majka kaže da je njeno, jer ga je ona rodila, a otac kaže da je njegovo. Dijete želi da živi sa oba roditelja, a kada bi morao da bira s kim će da živi, odabrao bi majku, jer ga je otac već jednom ostavio. Dakle, ovdje vidimo koliko bi dječak volio da svi budu stalno zajedno, on misli da ga je otac napustio, ne razumije da je on otišao tamo, jer je morao za dobrobit čitave porodice, dječak se boji da bi mogao biti potpuno napušten od strane oca, da će ostati sam.

Tabela 2: *Indikatori emocionalno-socijalnog stanja djeteta (značenje brojeva: 1 – izraženo prisutno; 2 – značajno prisutno; 3 – prisutno; 4 – rijetko; 5 – nikako)*

Indikatori	1	2	3	4	5	Σ
1. prisutna agresija prema likovima sa slika			X			3
2. prisutna ljubomora			X			3
3. prisutno osjećanje odbačenosti		X				2
4. prisutan strah od kazne		X				2
5. opterećenost lošim odnosima roditelja					X	5
6. odsustvo pozitivnih emocija u sadržajima priča				X		4
7. prisutni sadržaji sa antisocijalnim oblicima ponašanja					X	5
UKUPNO 24/7=3.42						

Dječak S.P. spada u kategoriju 3 (prosječno).

Dakle, dječak je prosječno emocionalno zreo za školu, iako bi se dosta toga moglo i vjerovatno hoće popraviti. Vidljivo je da dječaku nedostaje otac koji je neophodan i veoma važan u dječijem životu kako za uzor tako i za identifikaciju, pa bi bilo poželjno da dijete što više vremena provodi sa ocem, da sve svoje slobodno vrijeme otac posveti njemu, kako ne bi ostale posljedice u razvoju djeteta i kako ne bi došlo do otuđenosti između roditelja i djeteta.

Također, dolazimo do zaključka da porodična situacija svakako utječe na emocionalno, ali i svako drugo sazrijevanje djece. Djetetu je potrebno više ljubavi, kako od majke tako i od oca, što je prilično otežano, jer otac malo vremena provodi kod kuće.

Slučaj 3 – D.I. (6 godina)

D.I. rođena je 15. juna 2003. godine u Italiji. Trenutno živi u Italiji sa roditeljima, dok ljetno provode u Zavidovićima, kod nene i djeda, sa majkom, a otac ostaje da radi. U Italiji žive u vlastitom stanu, ona, roditelji i mlađi brat.

Otac A.I. je rođen 1974. godine, po zanimanju je građevinski tehničar i radi u jednoj građevinskoj firmi. Emotivno je jako vezan za djevojčicu, udovoljava joj u svemu i poklanja joj više pažnje nego mlađem sinu.

Majka N.I. je rođena 1983. godine, po zanimanju je frizer, a trenutno je nezaposlena te se brine o djeci. Za razliku od oca, majka je više vezana za mlađe dijete, iako i djevojčici pruža potrebnu ljubav i pažnju.

Djevojčica D.I. pohađa vrtić u Italiji, već od druge godine, te je jako društvena, lahko uspostavlja komunikaciju i sa ljudima i sa djecom, rijetko plače, pomaže drugovima u nevolji, plaši se životinja. Ljubomoru ne pokazuje, pogotovo ne prema mlađem bratu, kojeg štiti i brine se o njemu, kao i on o njoj, čak kaže da se on u vrtiću potukao sa Martinom, kako bi nju odbranio. Jako dobro čuva svoje igračke i brine se o njima, nije donijela svoju lutku, pa joj je drugarica posuđivala svoju, dok joj majka nije kupila, bila je očarana kada je dobila svoju novu lutku. Mirna je djevojčica, uvijek govori istinu, za razliku od brata, koji često zna izmanipulirati situacijom. Ne voli da dominira, više voli da sve mirno posmatra. Na nesuglasice između roditelja djevojčica rijetko odreguje, obično šuti i ne miješa se u ono što je se ne tiče. Dok boravi u Bosni, bez oca, jako često pita za njega, kada će doći, zove ga i govori da ga je poželjela, što pokazuje koliko je djevojčica vezana za njega. Majka smatra da djevojčica može kontrolirati svoje emocije što i pokazuje u određenima situacijama. Kada joj se nešto zabrani, ljuta je, ali to ne pokazuje. Što se tiče njenog emocionalnog ponašanja, majka smatra da je slična ocu, da je opuštena, mirna i da uglavnom tako i reaguje. Ovdje ima nekoliko drugarica sa kojima se igra, koje žive u blizini, a rijetko odlazi sama da se igra, jer ne poznaje dobro okolinu, dok u Italiji izađe

pred zgradu da se igra, iako je i tada nadgleda jedan od roditelja. Majka smatra da je djevojčica emocionalno zrela za polazak u školu, jer i u vrtiću nema nikakvih problema.

Na testu porodičnih odnosa djevojčica D.I. dobila je sljedeće rezultate:

SLIKA BR. 1 – Ova slika sugerira materinsku zaštitu i dječiju zavisnost od majke. Djevojčica kaže da su na slici mala seka i beba, koju seka hoće uzeti u naručje i reći joj draga. Seka voli bebu i sluša je, a otac je otišao na posao i doći će sutra kad mama napravi “hapu”. Vidimo da djevojčica nije mnogo zavisna od majke, a to što pominje seku, može da se odnosi na tete iz vrtića i na njihovu brigu o njoj.

SLIKA BR. 2 – Ova slika treba da sugerira isključivanje djeteta iz intimnosti roditelja, posebno kada je u pitanju njegova sigurnost. Ovdje djevojčica govori o neni i djedu, koji se brinu o djetetu, čuvaju ga, ali dolazi jedan čiko, kuca na vrata i nena mu otvori, on uđe da popije kafu i sjeda na stolicu. Pazi na bebu, a kada popije kafu odlazi kući sa djetetom. Djevojčica se osjeća nesigurno, jer više ne zna gdje pripada, roditeljima, neni i djedu, ili će je odvesti neko drugi, čak i ne spominje roditelje što govori da je vrlo malo uključena u njihovu intimnost.

SLIKA BR. 3a – Ova slika pokazuje odnos prema mlađem djetetu. Nena i djed čuvaju malu bebicu, a seka koja stoji, hoće da sjedne kod njih i da gleda bebu, pa će se poslije igrati sa svojim igračkama. Velika seka je malo ljubomorna, jer se niko ne brine o njoj, mama je otišla hodati, na pijacu i Nerki (drugarici), a otac je na poslu. Vidimo da se djevojčica osjeća malo zapostavljenom, jer nena i djed više pažnje pružaju njenom bratu, dok majka i nije tako često kod kuće, te se o njima brinu nena i djed.

SLIKA BR. 4. – Ova slika provocira način, učestalost i odnos prema usamljenosti. Djevojčica kaže da je to mali braco koji sjedi pred vratima, koja su zaključana, a jedino ih majka može otključati, ali kad dođe kući, jer trenutno nije kod kuće. Dječak je zločest, zato sjedi sam, a kada mama dođe, otključat će ga. Iako djevojčica ovdje govori o dječaku, vjerovatno se i ona sama osjeća usamljenom, jer mnogo govori o majci, koji nikada nije kod kuće, moguće je čak da ostavlja djecu zaključanu, jer djevojčica kaže da ih jedino majka može otključati.

SLIKA BR. 5 – Ova slika provocira mogućnost agresije i “izdaje roditelja”. Jedan čiko hoće da gleda dijete i da ga malo vidi

i primi sebi na grudi, a majka mu dozvoljava, ona voli dijete, jer ga je rodila.

SLIKA BR.6 – Ova slika provocira privlačnost “zabranjenog voća i vjerovatnoću kazne”. Dijete puže po travi, babo ga čuva, dijete jede čokoladicu, a onda babo baca u smeće ono što dijete nije pojelo, tu je i kanta za smeće. Dijete ne pokazuje strah od kazne od strane roditelja, ali zna da ostatke onoga što se pojede treba baciti u kantu za smeće, ne na travu.

SLIKA BR.7 – Ova slika provocira dječije reakcije na sukob roditelja. To su mama i babo, koji se svađaju, dijete je na stolici, jer mu mama hoće povući sto da jede, a i babo je došao sa posla pa hoće da jede. Mama i babo su se potukli, jer je babo vidio mamu kako se ljubi sa nekim momkom. Oni neće ništa uraditi djevojčici, jer je vole, a djevojčica će brzo završiti sa jelom i otići u svoju sobu. Vidimo, dakle, da djevojčica ne reaguje na njihove nesuglasice i svađe, već se samo povuče, iako roditelji mnoge probleme ne bi trebali rješavati pred djecom, pogotovo ovako ozbiljne stvari.

Tabela 3: *Indikatori emocionalno-socijalnog stanja djeteta (značenje brojeva: 1 – izraženo prisutno; 2 – značajno prisutno; 3 – prisutno; 4 – rijetko; 5 – nikako)*

Indikatori	1	2	3	4	5	Σ
1. prisutna agresija prema likovima sa slika					X	5
2. prisutna ljubomora				X		4
3. prisutno osjećanje odbačenosti		X				2
4. prisutan strah od kazne					X	5
5. opterećenost lošim odnosima roditelja		X				2
6. odsustvo pozitivnih emocija u sadržajima priča				X		4
7. prisutni sadržaji sa antisocijalnim oblicima ponašanja					X	5
UKUPNO 27/7=3.85						

Djevojčica spada u kategoriju 4 (iznad prosjeka).

Djevojčica je emocionalno zrela za polazak u školu, vjerovatno i zbog toga što pohađa vrtić, već duže vrijeme, iako bi

roditelji trebali, posebno majka, posvetiti više pažnje djevojčici, koja se osjeća zapostavljenom i odbačenom, jer svi više pažnje pružaju mlađem bratu. Djevojčica potiskuje svoje emocije kada su odnosi roditelja u pitanju, jer vjerovatno ne zna kako da se suoči sa tim, a to može da utječe na razvoj njene ličnosti.

Slučaj 4 – E.DŽ. (6 godina)

E.DŽ. rođen je 10. aprila 2003. godine u Zavidovićima. Živi sa majkom i sestrom u iznajmljenom stanu, jer su mu roditelji razvedeni.

Otac je rođen 1971. godine, po zanimanju je varilac, trenutno je nezaposlen, ne brine se o djeci niti ih kad posjećuje. Nezainteresiran je za njih, a do razvoda je došlo zbog toga što je otac tukao i djecu i njihovu majku.

Majka je rođena 1979. godine, završila je samo osnovnu školu, nezaposlena je, iako čuva jednu stariju osobu, kako bi mogla pružiti djeci bar ono najosnovnije.

Dječak je mlađe dijete, nije pohađao predškolske ustanove, jer mu majka to nije mogla pružiti. Jako je osjetljiv, povučen, plaši se stranaca, posebno muškaraca, razdražljiv je, teško uspostavlja interakciju sa drugom djecom, kao i sa odraslima. Često ima nemirne snove, budi se u strahu, ne voli puno da jede, majka ga čak mora prisiljavati da jede. Nije ljubomoran, samo kaže da bi volio da ima život kao njegovi drugovi, da ga otac voli, te je zbog toga često tužan. Poslušan je, posebno prema majci, ali i djedu i neni kod kojih često odlazi, jer je još uvijek vezan za mjesto gdje je ranije živio. Ne voli da dominira, za razliku od starije sestre, koja mora biti glavna u svemu. Nije agresivan, iako se često zna potući sa svojom sestrom, ali majka kaže da je to uobičajeno za svu djecu. Majka je primijetila da je dječak veoma osjetljiv, da primijeti tugu na njenom licu i da i on odmah postane tužan, čak počne i plakati, međutim kako su otišli od oca i nema više tih užasnih svađa, dječak se popravlja te je majka primijetila da je dječak manje tužan, da se više smije i raduje. S obzirom na činjenicu da je dječaku grad još uvijek nepoznata sredina, boji se izaći sam vani da se igra sa svojim vršnjacima, a pogotovo da ode sam u trgovinu ili nešto slično, te je uvijek sa starijom sestrom ili majkom. Majka nije primijetila nikakve negativne emocije kod djeteta, mada bi voljela da je dječak malo više opušteniji i da je sretniji. Smatra da još uvijek nije u stanju da kontrolira svoje emocije, ali bolje je da ih

ispoljava nego da ih zadrži u sebi, te misli da će mu prilagođavanje školi biti malo teže, ali da će ipak sve biti uredu.

Na testu porodičnih odnosa dječak E.DŽ. dobio je sljedeće rezultate:

SLIKA BR. 1 – Ova slika sugerira materinsku zaštitu i dječiju zavisnost od majke. Dječak kaže da je to dobra majka koja ljulja svog dječaka, kako bi ga uspavala, da on lijepo sanja, a ona će biti tu da pazi na njega. Na pitanje gdje je otac, dječak kaže, bolje što nije tu, jer tada dječak ne bi mogao spavati, budući da bi on vikao na njegovu mamu. Dakle, jasno nam je koliko je dječak vezan za majku, a koliko se plaši oca i drago mu je što više ne živi sa njim, jer ne bi mogao mirno spavati.

SLIKA BR. 2 – Ova slika treba da sugerira isključivanje djeteta iz intimnosti roditelja, posebno kada je u pitanju njegova sigurnost. Dijete sjedi na podu i igra se, jer mu je tu najljepše, a to mu je i omiljeno mjesto. Roditelji ne vole dječaka, jer im nije u krilu, ali došao je daidža da ga vidi, jer ga je poželio, iako dječak ne voli svog daidžu. Dakle, dječaku je ljepše kada je sam nego kada su mu roditelji skupa, jer se tada osjeća nesigurnim. Kaže da ne voli daidžu, to je možda zbog toga što ga podsjeća na oca, pa se plaši da će se i on ponašati na isti način kao njegov otac.

SLIKA BR. 3b – Ova slika treba da pokaže odnos prema mlađem djetetu. Dječak koji stoji sam razmišlja o radosti, jer ima brata, iako je ljubomoran jer njega majka više voli. Dječak ne pominje oca, što opet govori da ga on pokušava isključiti iz svog života. Dakle, dječak bi volio da ima brata, ali u isto vrijeme bio bi ljubomoran na njega, jer se boji da će mu oduzeti majku.

SLIKA BR. 4. – Ova slika provocira način, učestalost i odnos prema usamljenosti. Dječak je sam i tužan, jer mu nema nikoga kod kuće, čeka majku da dođe od tete i sestru da dođe iz škole, pa će otići da se igra sa sestrom. Primijeti se da je dječak usamljen, da bi volio da neko sa njim provodi više vremena, ali možda će škola i druženje sa vršnjacima promijeniti njegov odnos prema usamljenosti, te se neće više tako osjećati.

SLIKA BR. 5 – Ova slika provocira mogućnost agresije i “izdaje roditelja”. Majka je uzela svoje dijete kako bi pobjegla sa njim od čovjeka koji ih želi povrijediti, ali kada dječak poraste on će istući tog čovjeka. Nesvjesno, dječak želi da se suprostavi ocu, da odbrani sebe i svoju majku, te je potrebno pričati sa djetetom ne bi razvilo agresivnost prema ocu, pa bi moglo doći do neželjenih posljedica.

SLIKA BR.6 – Ova slika provocira privlačnost “zabranjenog voća i vjerovatnoću kazne”. Dječak se izgubio, ne zna gdje je, a prilazi mu nepoznati čovjek, koji mu želi nauditi, majka ga traži, ali ga ne može naći i zabrinuta je, ali će ipak spasiti dijete. Dječak se boji stranaca, posebno muškaraca, boji se kazne, jedino ima povjerenje u majku.

SLIKA BR.7 – Ova slika provocira dječije reakcije na sukob roditelja. Roditelji se stalno svađaju, a dječak samo sluša i plaši se šta će otac uraditi njegovoj majci. Ovdje nije potrebno komentirati, da je dječak živio i još živi sa velikim traumama koje mogu uveliko utjecati na njegov psihički razvoj.

Tabela 4: *Indikatori emocionalno-socijalnog stanja djeteta (značenje brojeva: 1 – izraženo prisutno; 2 – značajno prisutno; 3 – prisutno; 4 – rijetko; 5 – nikako)*

Indikatori	1	2	3	4	5	Σ
1. prisutna agresija prema likovima sa slika			X			3
2. prisutna ljubomora			X			3
3. prisutno osjećanje odbačenosti		X				2
4. prisutan strah od kazne		X				2
5. opterećenost lošim odnosima roditelja	X					1
6. odsustvo pozitivnih emocija u sadržajima priča			X			3
7. prisutni sadržaji sa antisocijalnim oblicima ponašanja			X			3
UKUPNO 17/7=2.42						

Dječak E.DŽ. spada u kategoriju 2 (nešto ispod prosjeka)

Iz svega možemo zaključiti da je porodična situacija u velikoj mjeri utjecala na emocionalno sazrijevanje i ponašanje dječaka. Nedostaje mu pozitivna identifikacija sa ocem, počeo je da mrzi muškarce, izgubio je povjerenje u njih te se plaši odnosa sa njima. Dječak bi mogao imati poteškoća u školi, sa svojim vršnjacima, ali i sa učiteljem, jer postoji mogućnost da i u učitelju vidi opasnost i sliku oca. Potrebno je upoznati učitelja sa porodičnom situacijom, te sa osobinama djeteta, kako bi pronašao pravi način da mu pristupi, što neće biti nimalo jednostavno.

Slučaj 5 – A.M. (6 godina)

Dječak A.M. rođen je 24. maja 2003. godine u Zavidovićima. Živi u porodičnoj kući sa majkom i starijim bratom i sestrom, otac je poginuo prije godinu dana u saobraćajnoj nesreći.

Majka je rođena 1967. godine, po zanimanju je trgovac i radi u trgovačkoj radnji. Brat je najstarije dijete, završio srednju školu, upisao fakultet, dok sestra još ide u srednju školu. Dok majka radi o djetetu se brinu brat ili sestra, a ako su oni u školi, onda ga pričuva nena.

Dječak je stidljiv i povučen, posebno nakon smrti oca, jer je bio vezan za njega, te često plače i pita za njega, iako je majka primijetila da je u posljednje vrijeme puno privržen starijem sinu, moguće da u njemu nalazi kompenzaciju za oca. Ljubomoran je ako druga djeca imaju nešto što on nema, te mu se to odmah mora nabaviti, jer je jako tvrdoglav i ne razumije kada mu se kaže ne može. Često zna iznenaditi svojom agresivnošću, a posebno je agresivan prema sestri sa kojom se jako loše slaže, ponekad je zna tući govoreći da je on nindža Leonardo, što je pokupio sa crtića koje gleda jako puno. Dobro čuva svoje stvari, posebno igračke, kaže da jedva čeka da pođe u školu da ima svoje knjige koje će čuvati od druge djece i neće im dati. Dječak ima određeni broj drugova sa kojima se stalno igra, a ostali ga ne zanimaju, pa kada neko od njegovih drugova odlazi da se igra sa drugom djecom, on bude jako ljut. Majka se nada da neće biti nikakvih poteškoća u školi, mada se boji, jer je dječak jako razmažen i sve mu je dozvoljeno, te nije navikao na kontrolu.

Na testu porodičnih odnosa A.M. dobio je sljedeće rezultate, iako je bio jako stidljiv, povučen te je jedva sastavljao i po jednu rečenicu:

SLIKA BR. 1 – Ova slika sugerira materinsku zaštitu i dječiju zavisnost od majke. Dječak hoće da spava i onda ga njegova sestra ljulja i pjeva mu uspavanku. On ne zavisi mnogo od majke, možda što ne provodi mnogo vremena sa njom, pa se više oslanja na sestru.

SLIKA BR. 2 – Ova slika treba da sugerira isključivanje djeteta iz intimnosti roditelja, posebno kada je u pitanju njegova sigurnost. Majka sjedi sa nekim strancem, a dječakov brat dolazi po njega i oni odlaze da se igraju fudbala. Dječak je sigurniji sa bratom, u njemu vidi zamjenu za oca.

SLIKA BR. 3b – Ova slika treba da pokaže odnos prema mlađem djetetu. Ovdje je dječak rekao: “Da moj babo nije umro i ja bih imao malog bracu!” Dječaku otac vidno fali, volio bi da je on živ, jer bi tako mogao da ima i malog brata, sa kojim bi vjerovatno imao i dobar odnos.

SLIKA BR. 4. – Ova slika provocira način, učestalost i odnos prema usamljenosti. Svi su otišli i ostavili dječaka samog, on sad mora spavati dok mu mama dođe i donese čokoladicu. Dječak je navikao na samoću, izdrži to, jer zna da će poslije dobiti nagradu.

SLIKA BR. 5 – Ova slika provocira mogućnost agresije i “izdaje roditelja”. Otac trči da uzme svoje dijete od majke, jer ga je poželio i želi da ga poljubi Ovdje dječak opet pokazuje koliko mu fali otac, koliko bi volio da ga poljubi i da bude sa njim.

SLIKA BR.6 – Ova slika provocira privlačnost “zabranjenog voća i vjerovatnoću kazne”. Ovdje dječak kaže da on tako tuče sestru kad bude nindža Leonardo, jer ga ona ne sluša. Dječak se, dakle, ne boji kazne od drugih, samo želi da on kažnjava druge.

Tabela 5: *Indikatori emocionalno-socijalnog stanja djeteta (značenje brojeva: 1 – izraženo prisutno; 2 – značajno prisutno; 3 – prisutno; 4 – rijetko; 5 – nikako)*

Indikatori	1	2	3	4	5	Σ
1. prisutna agresija prema likovima sa slika			X			3
2. prisutna ljubomora			X			3
3. prisutno osjećanje odbačenosti				X		4
4. prisutan strah od kazne				X		4
5. opterećenost lošim odnosima roditelja					X	5
6. odsustvo pozitivnih emocija u sadržajima priča			X			3
7. prisutni sadržaji sa antisocijalnim oblicima ponašanja			X			3
UKUPNO 25/7=3.57						

SLIKA BR.7 – Ova slika provocira dječije reakcije na sukob roditelja. Majka i otac pričaju kako će kupiti dječaku bicikl, ali ne žele da on čuje, pa to skrivaju od njega. Prvi put dječak zajedno pominje oca i majku, što je vjerovatno njegova želja, da budu

zajedno i da njemu nešto kupuju. Vidi se da je dječakova porodica bila zdrava, sa dobrim međusobnim odnosima. Zbog toga je dječaku gubitak oca velika promjena na koju se još navikava, dobro je da ima starijeg brata koji mu sad služi kao uzor za identifikaciju, te će tako lakše prevazići probleme i gubitak oca.

Dječak A.M. spada u kategoriju 3 (prosječno).

Dječak teško uspostavlja komunikaciju sa strancima, povučen je i otvoren samo prema svojim najbližim, što mu može predstavljati poteškoće u školi, s obzirom i na to da nema puno drugova i da bira sa kim će se družiti, ali pokušava i da drugima naređuje sa kim će se družiti. Nedostaje mu identifikacija sa ocem, kao i sklad u porodici koji je bio prije smrti oca.

ZAKLJUČAK

Nakon analize dobijenih podataka, možemo reći da je naša glavna hipoteza potvrđena, te da stabilna porodična kohezija i dinamika povoljno utječu na emocionalno sazrijevanje djece i njihovo pripremanje za školovanje i život općenito.

Djeca koja imaju stabilnu porodičnu situaciju, koja žive sa oba roditelja, koji im pružaju svu potrebnu ljubav, pažnju i brigu su emocionalno zrelija za početak školovanja, čime je potvrđena naša druga podhipoteza, ali i četvrta, jer emocionalno zrelija djeca brže i lakše uspostavljaju dobre socijalne odnose. Djeca koja žive odvojeno od jednog roditelja (u ovom radu to je uglavnom bio otac), bilo zbog posla, razvoda ili smrti roditelja češće imaju problema u emocionalnom sazrijevanju i uspostavljanju dobrih socijalnih odnosa. Ipak, najteža situacija je kod one djece čiji su se roditelji razveli, pogotovo, ako je u porodici vladao totalni haos i ako je bilo agresivnosti prema djeci i majci. Dakle, razvod roditelja često ostavlja negativne posljedice po emocionalni razvoj djece. Smrt jednog od roditelja, također, može kod djece izazvati velike traume, ali i strah od gubitka ostalih voljenih osoba, te sa takvom djecom treba pričati, davati im do znanja da su voljeni, da neće nikoga izgubiti, jer u tim godinama oni još ne shvaćaju da je smrt nešto što ne možemo izbjeći.

Procjena emocionalne zrelosti djece za polazak u školu je od velike važnosti za početak osnovnog školovanja, kako za roditelje tako i za učitelje koji će sutra raditi sa tom djecom, pa je bolje da ih što više poznaju, kao i načine njihovog reagiranja u određenim situacijama. Pomoću emocionalne procjene zrelosti djece za

početak školovanja, mi možemo uočiti poteškoće u emocionalnom razvoju djece, te shodno tome pružiti im odgovarajuću pomoć i podršku, ali isto tako i onima koji su dovoljno emocionalno zreli pomoći im da njihov emocionalni razvoj i dalje ostane zdrav.

LITERATURA

- Čardašić, M. (1956). *Pripremanje deteta za polazak u školu*. Beograd: Izdavačko preduzeće "Rad".
- Ćatić, R. (2005). *Osnovi porodične pedagogije*. Zenica.
- Ćatić, R. & Ramić, O. (1998). *Osnovnoškolska pedagogija*. Zenica: Pedagoška akademija.
- Čehić, E. (1997). *Indikatori zrelosti djeteta za polazak u školu*. Sarajevo: Psihoteka – nauka i nastava.
- Furlan, I. (1985). *Čovjekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Herlok, E.B. (1956). *Razvoj deteta*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika socijalističke Republike Srbije.
- Jurić, V. (1977). *Metodika rada školskog pedagoga-psihologa*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Zagreb: Naklada Slap "Jastrebarsko".
- Pedagoška enciklopedija I i II (1989). Grupa autora.
- Selimović, E. (2001). *Osnovi razvojne i pedagoške psihologije*. Mostar: Univerzitet "Džemal Bijedić".
- Šehović, M. (2005). *Osnovi opće, razvojne i pedagoške psihologije*. Mostar: Univerzitet "Džemal Bijedić".

Summary

The basic purpose and aim of this paper is to determine the emotional maturity of the children who are starting the school, as well as to determine the impact of the family relations on the children's emotional maturity. In accordance with that, the testing of five six-year children, i.e. the children who are starting the school was done.

During the testing, family relation test was used. This test determines child's emotional difficulties, if the child has one of them, as well as the family relations themselves, i.e. the relations between parents, and their impact on the child's emotional ability.

Already prepared questionnaire for parents was also used, as well as the observation of the children. The emotional maturity is important factor of child's readiness for school which should be paid more attention than it is done today.

Dženan Skelić

REINŽINJERING – ŠTA, GDJE, KAKO

Sažetak

U vremenu globalne ekonomije reinžinjeri predstavlja radikalni redizajn poslovnih procesa s ciljem njihovog dramatičnog poboljšanja. To podrazumijeva počinjanje ispočetka, a organizacije su na takav poduhvat spremne u uvjetima kada se nađu pred krizom ili su već duboko u njoj.

Ključne riječi: reinžinjeri, poslovni sistemi

Najvažniji ciljevi u globalnoj ekonomiji su brzina, kvalitet, fleksibilnost i niska cijena, dok tradicionalni sistemi počivaju na dva principa¹:

- specijalizacija radnog procesa, podjela rada na mnogo manjih dijelova i
- hijerarhijski menadžment tj. postavljanje nadzornika.

Hammer² ističe kako su ovi principi danas krajnje neprikladni, jer dovode do kašnjenja, grešaka, krutosti i visokih troškova. U takvoj situaciji reinženjering, kao radikalni redizajn poslovnih procesa radi njihovog dramatičnog poboljšanja, predstavlja jedini izlaz. To znači počinjanje ispočetka umjesto mijenjanja ili modificiranja postojećih načina rada. Organizacije su spremne na ovakav poduhvat najčešće kad se nalaze pred krizom ili su duboko u njoj. Upravo stoga neki autori nalaze da kriza često predstavlja novu pravu šansu³. Takva situacija zahtijeva dramatičnu promjenu. Pod dramatičnim unapređenjem smatra se skok u performansama čitavog procesa⁴.

¹ Uopredi sa: Hammer, M. & Champy, J. (1993), Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution, Harper Business

² Hammer, M. & Champy, J. (1993), Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution, Harper Business

³ Horx, M. (2003). Politik der Vertauens. Brend eins. Nr.06.

⁴ Npr. desetostruko povećanje produktivnosti ili osamdesetpostotno smanjenje dužine trajanja procesa

Reinženjering vodi većim poslovima fokusiranim na cijeli radni proces pri čemu se uposlenima daje više odgovornosti i autonomije⁵, što vodi ka većem zadovoljstvu uposlenih vlastitim radom i angažmanom, te ulogom u firmi⁶.

Treba, međutim, naglasiti da reinženjering nije automatizacija niti smanjenje organizacije. On ne počiva na marginalnim već korjenitim promjenama, uz hitne inovativne zahvate širokog karaktera⁷. Dobro poslovanje ovisi prije svega o kulturi, otvorenosti razmjene, rušenju barijera i načinu upravljanja znanjem⁸. Tu značajnu ulogu igra prohodnost informacija i mogućnost komunikacije na svim razinama, između svih nivoa i u svim pravcima. Dijalog je, možemo slobodno reći, osnova poduzetništva – *tržišta su razgovori*⁹.

Najvažnije izmjene u svakom aspektu poslovnog sistema kod reinženjeringa moraju biti podržane izmjenama u svim ostalim aspektima. Kako Just¹⁰ ističe *produkcija već odavno predstavlja jezgru kompetencije*. Organizacija u kojoj je sproveden reinženjering podrazumijeva jednostavne procese, dok su aktivnosti višedimenzionalne, uz povećani stepen kontrole prebačen na uposlenike sa naglaskom na horizontalnoj, a ne vertikalnoj strukturi organizacije uz preferiranje timskog rada naspram individualnog pri čemu tim ima vođu.

Ovo ne znači da ne postoji stvarni, formalni vođa. Naprotiv, teži se upravo takvoj distribuciji moći koja počiva na stvarnom autoritetu, što stvara uvjete za profiliranje karizmatičnih osoba na čelu organizacija, jer, kako istraživanja pokazuju, investitori, akcionari i suradnici cijene preduzeća na čijem vrhu se nalaze karizmatične osobe¹¹.

⁵ Ovdje treba imati na umu jednu od konstacija koje iznosi Haering (u Haering, Ch. (2006). Wo kommt das Geld her? Brand eins. Nr. 03. str. 104- 107.) a to je da „mi više mrzimo gubitke nego što volimo dobitke (psihologija finansijakog ponašanja)“

⁶ Hammer, Michael (1990), Reengineering Work: Don't automate, obliterate, Harvard Business Review, Jul/Aug 1990, pp 104-112

⁷ Hammer, Michael (1990), Reengineering Work: Don't automate, obliterate, Harvard Business Review, Jul/Aug 1990, pp 104-112

⁸ Grauel, R. (2003). Die Sprachfabrik. Brand eins. Nr. 01.

⁹ Grauel, R. (2003). Guck mal, wer da spricht. Brand eins. Nr. 05.

¹⁰ Just, Ch. (2002). Der Fabrik ohne Namen. Brand eins. Nr.10.

¹¹ Flynn, F. (2004). Was bringt ein charismatischer, visionärer Chef einem Unternehmen? Brand eins. Nr.06.

Čitava organizacija se orijentira ka procesu i proizvodnoj orijentaciji uz naglasak na usmjerenosti ka klijentu¹².

- Reinženjering zahtijeva pridržavanje slijedećih uputstava¹³:
- Prepoznajte da je svrha procesa da stvori novu vrijednost za klijenta i osigurajte da je sav rad usmjeren na zadovoljavanje njihovih potreba.
- Postavite ostvarive ciljeve. Ljudi su motivirani da napuste tradicionalno samo kada su u stanju da ostvare ciljeve koji su pred njima postavljeni kao izazov.
- Radite brzo. Reinženjering neće uspjeti ako se sprovodi opreznim koracima. Mora biti sproveden prije nego što ga otpor u organizaciji prevlada.
- Tolerirajte rizik, jer nema napretka bez rizika. Nepoznato je uvijek i zastrašujuće, ali najveći rizik dolazi od održavanja status quo.
- Prihvatite nesavršenost. Kada se upuštate u nepoznato, neizbježno je da načinite greške i neophodno je da učite na njima.
- Nemojte prestati prerano. To je podjednako loše kao i zaustaviti proces pred prvim teškoćama.

Ono što očekujemo da postignemo restrukturiranjem je:

- povećanje produktivnosti,
- bolja podrška kupcima i
- kraće vrijeme do tržišta.

Ovo sveukupno vodi ka prednosti na tržištu, koja je jedino moguća decentralizacijom strukture i horizontalnom, a ne vertikalnom upravljačkom politikom. Mnogi autori¹⁴ zaključuju kako strategija prepuštanja odluka saradnicima može biti veoma efikasna. Treba međutim istaći važnost obezbjeđenja osjećaja sigurnosti na svim razinama organizacije ali i u pravcu klijenata, stoga što trendovi nastaju upravo kao posljedica potrebe za sigurnošću, što u konačnici vodi ka stvaranju novog identiteta¹⁵ neophodnog za zaživljavanje procesa reinženjeringa.

¹² ¹² Uporedi sa: Hammer, M. & Champy, J. (1993), Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution, Harper Business

¹³ ¹³ Uporedi sa: Hammer, M. & Champy, J. (1993), Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution, Harper Business

¹⁴ Willenbrock, H. (2002). Der nicht-Entscheider. Brend eins. Nr.07.

¹⁵ Grauel, R. (2002). Moden (er-) finden. Brend eins nr.08.

Nova organizacija treba da obezbijedi adekvatne uvjete za:

- kreiranje,
- premještanje,
- upravljanje i
- bolju povezanost na svim nivoima tj. i na nivou korisnika (Driesen¹⁶ ističe da su dva osnovna nezaobilazna temelja dobrog poslovanja: uslužnost ka klijenteli i samoprezentacija) i na nivou segmenta.

Reinžinjeri poslovnih procesa (BPR¹⁷ - Business Process Reengineering) je prelazak u novu tehnološku paradigmu gdje se organiziranje vrši oko kontinuiranih poslovnih procesa čiji je krajnji cilj klijent.

Osnovni zadatak reinžinjeri je komunikacija koja treba da dovede do premoštavanja odozgo na dolje teorije¹⁸ sa stanovišta najviših rukovodilaca (metodom intervjua) čime se izvodi definiranje ciljeva poslovnih procesa i resursa, što daje širinu, sa odozdo na gore implementacijom¹⁹, odnosno metodologijama odozdo na gore (analizom dokumenata) kojima se izvodi projektiranje i uvođenje, što vodi ka preciznosti²⁰.

Za sprovođenje BPR-a potrebno je podijeliti poslovne procese u dijelove koji se mogu realizirati u konačnom vremenu, izvršiti ponovno grupiranje procesa u podsisteme i to prema podacima, definirati prioritete i veze podsistema preko podataka²¹. Jedan od razloga zašto se pristupa BPR-u su promjene vezane za razvoj informatičkih tehnologija, čime se osnovne postavke Adama Smitha²² vezane za postojeći način rada moraju revidirati²³.

¹⁶ Driesen, O. (2002). Die Kroenung des Kunden. Brand eins. Nr. 10

¹⁷ Biznis proces reinžinjeri autori različito definiraju. Tako npr. Hammer & Champy (1993) ga definiraju kao „fundamentalnu promjenu u promišljanju i radikalni redizajn“, Thomas H. Davenport (1993) ga, pak, povezuje sa inovacijom procesa, dok Johansson et al. (1993) ga relativiziraju u odnosu na Total Quality Management (TQM) ili Just in Time (JIT) metodu.

¹⁸ Top-Down

¹⁹ Bottom-Up

²⁰ Veljović, A & Radojičić, M. Reinžinjeri poslovnih procesa. Tehnički fakultet Čačak. Univerzitet u Kragujevcu. Internet izvor.

²¹ Veljović, A & Radojičić, M. Reinžinjeri poslovnih procesa. Tehnički fakultet Čačak. Univerzitet u Kragujevcu. Internet izvor.

²² Historijski gledano Adam Smith je definirao slijedeće postavke:

- Razbijanje procesa na elementarne zadatke
- Razbijeni zadaci se dodjeljuju usko specijaliziranim radnicima
- Radnici su izdvojeni u različite organizacione cijeline

Ove su postavke pojavom informatičkih tehnologija postale smetnja razvoju savremene organizacije poslovanja. Također je primijetno i to da je tejlorsistička koncepcija proizvodnje postala više nego neadekvatna s obzirom na generalnu promjenu paradigme u kojoj je nastajala. Tako naprimjer prvi od četiri principa tejlorizma naglašava razdvajanje planiranja i kontrole produkcije i same izvedbe, odnosno konkretne proizvodnje, pri čemu se u potpunosti naglašava razdvajanje umnog od tjelesnog rada²⁴. Ovakva postavka nije adekvatna trendu u kojem su mašine, roboti i kompjuteri preuzeli brigu i nadzor proizvodnje, te je odvajanje umnog od tjelesnog rada besmisleno stoga što tjelesni rad jedva da postoji. Stoga je efektno korištenje svakog uposlenog moguće jedino ukoliko se iskoriste njegovi intelektualni potencijali. Sve češće se dešava da mala poduzetništva posluju mnogo likvidnije od velikih i značajnih firmi sa brendom stoga što prve realiziraju ideje²⁵, jer upravo u malim preduzećima češće dolazi do izražaja horizontalni tok odlučivanja i razmjene informacija i ideja. Drugi princip tejlorizma počiva na uvjerenju u „one best Way Prinzip“ čime dolazimo do neminovnosti jasnog upravljanja striktno od strane menadžmenta, što značajno uskraćuje mogućnost kreativnog rješavanja problema, te višestrukog sagledavanja situacije iz perspektive različitih iskustava koja primarno počivaju na specijalistima, a ne na menadžerima. Stalna razmjena ideja i kreiranje inovacijskih procesa od presudnog su značaja za organizacije uključene u tokove globalizacije. Inovacije su važnije nego ikada. Ilustrativan primjer je da u USA 30 % poduzetničkog obrta otpada na nove produkte ne starije od 36 mjeseci²⁶. Treći princip tejlorizma naglašava neophodnost specijalizacije procesa, tako da u doba globalizacije²⁷, čestih promjena tržišta i tehnologija

– Postoje konfliktni ciljevi između osnovnih jedinica organizacije (nabavka, prodaja, proizvodnja, projektovanje i sl.)

²³ Veljović, A & Radojičić, M. Reinžinjerin poslovnih procesa. Tehnički fakultet Čačak. Univerzitet u Kragujevcu. Internet izvor.

²⁴ Mikl-Horke, Gertraude (1994): Industrie- und Arbeitssoziologie. 2., München/Wien. p. 58.

²⁵ Schnittgerhans, H. (2003). Die Ueberflieger. Brand eins. Nr. 03

²⁶ Cooper, R. (2003). Idee & Disziplin & Planung. Brand eins. Nr. 10

²⁷ Shodno ubrzanom razvoju tehnologije i snažnom pritisku globalizacije nameće se zahtjev što kvalitetnijeg obrazovanja svakog pojedinca, što je moguće razriješiti jedino ulaganjem u obrazovanje mladih od strane sistema kako to predlaže Alstotta.- prema: Lauterbach, P. (2006). Die 60.000 Euro-Idee. Brand eins. Nr. 03. str. 48- 54.

koje podupiru proizvodnju dolazimo u situaciju u kojoj veliki broj uposlenika postaje višak, jer je njihova uska specijaliziranost postala suvišna, odnosno nadomještena je tehnološkim razvojem. Razrješenje krize prouzrokovane nezaposlenošću moguće je razriješiti kroz daljnje stručno usavršavanje²⁸. Četvrti princip tejlorizma preferira novac kao osnovni motivacijski faktor, što je promjenom paradigme svakodnevnog življenja od sakupljačke ka doživljajnoj postalo više nego nedostatan motivacioni faktor.

Savremena organizacija poslovanja počiva na ideji sjedinjavanja različitih aktivnosti u jedinstvene poslovne procese sa fokusom na načinu izvršenja posla, a ne na strukturi organizacije. Stoga za sprovođenje reinžinjerina poslovnih procesa treba izvršiti sintezu procesa i vrsta ljudi, načina vrednovanja ljudi kao i postavku nove organizacije poslova.

Hammer & Champy identificirali su nekoliko tzv. „disruptivnih tehnologija“ koje su suprotstavljene tradicionalnoj mudrosti poslovanja. To su²⁹:

- *Shared databases* – omogućava da su informacije dostupne na mnogim mjestima
- *Expert systems* – omogućava generalistima da obavljaju specijalističke zadatke
- *Telecommunication networks* (na razini LAN-a) – omogućava organizaciji da bude i centralizirana i decentralizirana u isto vrijeme
- *Decision-support tools* čime je omogućeno da odlučivanje bude dio svačijeg posla
- *Wireless data communication and portable computers* – omogućava rad neovisno o uredu
- *Interactive videodisk* – omogućava trenutni kontakt sa potencijalnim kupcem
- *Automatic identification and tracking* – omogućava trenutno pronalaženje stvari čim se za njima pojavi potreba
- *High performance computing* – omogućava leteće planiranje i revizioniranje

Kako se reinžinjerinje odnosi isključivo na poslovne procese, to su osnovna dva pitanja koja se uvijek moraju imati u vidu³⁰:

²⁸ Scheytt, S. (2004). Amtliche Aufloesungerscheinungen. Brand eins. Nr. 04

²⁹ Hammer, M. & Champy, J. (1993), Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution, Harper Business

- Šta kupac očekuje od nas³¹?
- Šta i kako treba promijeniti da bismo zadovoljili zahtjeve kupca?

Pitanje cijene i potreba, te želja kupca osnovni su orijentiri u razvoju određenog produkta. Kako Driesen³² ističe, čak i loš proizvod u kombinaciji sa potrebama klijenta može postati marketinški pojam. Sa druge strane, ne smijemo zaboraviti da je vrijednost produkta ona koju je kupac spreman da plati³³. Istina da se neki autori ne slažu sa ovakvim određenjem. Tako Vom Hagen³⁴ ističe, kako radikalna orijentacija ka klijentima nije krajnje rješenje, već prije može postati značajan problem marketinga, stoga što stvarno inovativni produkti ne nastaju kroz orijentaciju ka klijentu, već uglavnom kao posljedica slučaja (bilo planiranog, bilo zbiljski slučajnog procesa).

Tok samog procesa sprovedbe reinžinjerina moguće je prikazati na slijedeći način (kako je to predloženo³⁵ od strane autora Guha et.all³⁶):

- vizija novog procesa
 - obezbijediti podršku menadžmenta
 - identificirati protivnike reinžinjerina
 - identifikacija postojećih tehnologija
 - usaglašavanje sa strategijom
- inicijalna promjena
 - sastaviti tim za reinžinjerin
 - nacrt izvedbe ciljeva
- dijagnostika procesa
 - opis postojećeg procesa
 - razotkrivanje patologije u postojećem procesu

³⁰ Veljović, A & Radojičić, M. Reinžinjerin poslovnih procesa. Tehnički fakultet Čačak. Univerzitet u Kragujevcu. Internet izvor.

³¹ Stvarnost je subjektivna, iako brojevi daju osjećaj sigurnosti, nagovještavaju objektivnost, reduciraju kompleksitet, ipak se stvarnost ne može svesti na brojeve niti njima obuhvatiti. Prema: Sprenger, R.,K. (2002). Wer viel misst, misst viel Mist. Brand eins. Nr.08.

³² Driesen, O. (2002). In der Heimchen Falle. Brand eins. Nr.02.

³³ Simon, H. (2003). Preisfrage. Brand eins. Nr. 02.

³⁴ Vom hagen, L. (2003). Wier sind fuer Sie da. Wofuer sonst. Brand eins. Nr. 04.

³⁵ na osnovu PRLC-a (Process Reengineering Life Cycle)

³⁶ Guha, S.; Kettinger, W.J. & Teng, T.C., Business Process Reengineering: Building a Comprehensive Methodology, Information Systems Management, Summer 1993

-
- redizajn procesa
 - razvoj alternativnog scenarija procesa
 - razvoj dizajna novog procesa
 - dizajn arhitekture
 - izbor platforme
 - razvoj nadzora i povratne sprege u praćenju procesa
 - rekonstrukcija
 - razvoj/instalacija IT solucije
 - ovladavanje procesima promjena
 - monitoring procesa

REENGINEERING – WHAT, WHERE, HOW

Summary

In a time of global economic reengineering represents radical redesign of business processes with the aim of its dramatic improvements. This means to start from scratch and organizations are prepared for such venture when facing a crisis or when they are already deep in it.

Vahdeta Ćatić
Maida Karić

NASILJE MEĐU UČENICIMA OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak

Nasilje je sve češća pojava među učenicima osnovne škole. Šta je nasilje? Nasilje nije dječija igra, niti školski predmet, nasilje je sve veći problem savremenog doba.

Pokušali smo da na osnovu pedagoško-psiholoških i metodičko-didaktičkih saznanja i rezultata istraživanja predstavimo, ispitamo, utvrdimo i analiziramo da li je prisutno nasilje među učenicima, koje vrste nasilja su prisutne kod učenika, koji su učenici žrtve nasilja, da li roditelji i nastavnici rade nešto kako bi se eventualni problem riješio, ko su zlostavljači i da li postoji spolna razlika kad je u pitanju nasilje.

Za dobijanje podataka koristili smo anketni upitnik, koji se sastojao od dvadeset i četiri pitanja. Ispitanici su bili učenici osnovne škole " Vuk Stefanović Karadžić " u Doboju i to: VI, VII, VIII i IX razredi. Anketirano je ukupno stotinu učenika. Učenici su uzrasta od 10 do 15 godina.

Dobijeni rezultati potvrđuju glavnu hipotezu ovog rada, a to je da je nasilje prisutno među učenicima osnovne škole.

Ključne riječi: nasilje, učenici, osnovna škola, žrtve nasilja

UVOD

S nasiljem se susrećemo svakodnevno u svijetu u kojem živimo, u svim aspektima čovjekovog života, u obitelji, institucijama, školi i sl. Prema prof. dr. Refiku Ćatiću (2003, str.151) nasilje je „uporaba fizičke sile da bi se iznudilo određeno ponašanje ljudi“. Ono ne podrazumijeva uvijek upotrebu fizičke sile, može se vršiti i drugim sredstvima. Učenik je zlostavljan ili viktimiziran kada su on ili ona ponavljano ili trajno izloženi negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika (Olweus, 1998). Negativni postupak je kada neko namjerno zadaje ili nastoji zadati ozljedu ili neugodnost drugome – u osnovi ono što je uključeno u odredbu napadačkog ponašanja (Olweus, 1998).

Pod pojmom zlostavljanje podrazumjevaju se „postupci roditelja ili djetetovih skrbnika kojima se djetetu nanosi tjelesna i/ili emocionalna bol ili ga se zanemaruje u toj mjeri da je ugroženo njegovo emocionalno zdravlje i razvoj“ (Tomić, Šehović i Hatibović, a prema Killen, 2001, str.21). Nasilje je, ustvari, oruđe onih koji imaju više moći kako bi pokazali ili pojačali svoju kontrolu nad onima koji je imaju manje. Nasilje je najčešće kombinacija dva ili više oblika nasilja u kojoj dominira jedan od njih. U školama preovladava psihičko i verbalno nasilje, u porodicama fizičko nasilje i zanemarivanje, a na ulici i mjestima gdje se mladi okupljaju dominira fizičko nasilje i seksualno uznemiravanje u kombinaciji sa različitim opojnim sredstvima kao što su droga, alkohol i sl.

Nasilništvo može činiti pojedinac – nasilnik ili skupina, također, meta nasilja može biti pojedinac – žrtva ili skupina. Međutim, u kontekstu nasilništva u školi meta je obično pojedinac, u većini slučajeva pojedinca, koji je žrtva, zlostavlja skupina od dva do tri učenika. Da bi se koristio pojam nasilništvo, mora postojati nesrazmjer snaga, u tom slučaju učenica ili učenik izloženi su negativnim posljedicama, s teškoćom se brane i donekle su nesposobni, bespomoćni u odnosu prema učeniku koji ih zlostavlja. Razlikuje se direktno nasilništvo sa srazmjerno otvorenim napadima na žrtvu i indirektno nasilništvo u obliku društvene izolacije i namjernog isključivanja iz grupe.

Nasilje među vršnjacima

Pod vršnjačkim nasiljem podrazumijevamo događanja u širem okviru škole, kojima pojedinci učenici ili, još češće, grupe učenika, izvode trajno nasilje nad svojim vršnjakom ili mlađim djetetom kojim se tom djetetu, odnosno žrtvi nasilja nanose povrede ili pričinjava bol i neprijatnost.

„Nasilje nad djecom podrazumijeva odnose i ponašanje pojedinaca (odraslih osoba i druge djece) ili institucija (porodica, škola i drugih mjesta gdje se dijete nalazi i kreće) prema djetetu, kojima se ugrožava ili na bilo koji način ometa normalan fizički i psihički razvoj djeteta, zadovoljenje njegovih potreba (njega, ishrana, zdravstvena zaštita) i integritet ličnosti“ (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005, str. 48).

Nasilje među djecom u školama je česta pojava i prisutna je stoljećima. Ali na našim prostorima još uvijek ovaj problem nije

zaživio u pravom smislu, još uvijek se ispituje prisutnost nasilja među učenicima, a skoro se do sada ništa nije poduzelo kada su u pitanju preventivski i intervencijski programi, te evaluacija ovih programa.

U svakoj školi postoje djeca koja zlostavljaju drugu djecu i djeca koja trpe ova zlostavljanja. Da bi se dijete zaštitilo, da bi imalo sigurno djetinstvo, donesena je i Konvencija o pravima djeteta i drugi mnogobrojni dokumenti o pravima djece, ali se na našim prostorima o nasilju nad djecom i među djecom uglavnom šuti. Razlog nedavanja značaja ovom problemu, te sakrivanje istine o nasilju od strane vršnjaka može se tražiti u nedostatku informacija, zbog čega je svijest o problemu i razumijevanju njegove prirode ograničena. Malo se pažnje poklanja odnosu djece sa vršnjacima, vrlo često ne prepoznamo djetetovu tjeskobu ili strah zbog neprihvatanja ili zlostavljanja od strane vršnjaka. Tako nasilje među učenicima ostaje, najčešće, skriveno, uglavnom zbog straha od pojačanog nasilja, nepovjerenja u moći drugih ljudi da ga spase nasilja i da nađu rješenje za tu situaciju, strah da će ga okriviti ili da će mu se smijati. Djeca vide i prihvataju nasilje kao dio svog života, a ne kao nešto što im se ne bi trebalo dešavati. Jedan od razloga zašto roditelji na vrijeme ili nikada ne primjećuju da im je dijete žrtva vršnjačkog zlostavljanja može da bude i posljedica nedovoljne komunikacije roditelja i djece. Nasilje među učenicima može biti manifestirano u sljedećim vidovima:

- *fizičko nasilje*: od čupanja za kosu i uši, guranja, šamaranja i batinanja, do teških tjelesnih povreda i okrutnih sadističkih mučenja;
- *psihičko nasilje*: uznemiravanje, isključivanje iz društva i zajedničkih sportskih i drugih aktivnosti, do zanemarivanja i praktične izolacije;
- *verbalno nasilje*: vrijeđanje, ruganje, prijetnje i zastrašivanje, podsmijavanje, intrigiranje, ponižavanje, klevetanje itd;
- *moralno nasilje*: ponižavanje, vrijeđanje, podcjenjivanje, prisiljavanje djeteta da radi stvari koje ne želi;
- *materijalno nasilje*: otimanje novca i dječijih školskih stvari, kaputa, sportske opreme, obuće i sl;
- *seksualno nasilje*. (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005, str. 51)

Učestalost nasilja među vršnjacima

Nasilje među učenicima je pojava koja se sve češće javlja. Proganjanje u školama je stoljećima prisutno. Vjerovatno ćemo se svi mi sjetiti proganjanja od strane vršnjaka iz vlastitog školovanja. „U istraživanju Istituta za pedagoška istraživanja u Beogradu pokazalo se da nastavnici i roditelji smatraju da je učestalost vršnjačkog nasilja među učenicima u školi znatno manja nego što to sami učenici navode. Roditelji često ni ne slute da im je dijete zlostavljano od strane vršnjaka, a nastavnici više pažnje usmjeravaju na dijete napadača, nego na dijete koje je žrtva nasilja.“ (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005, str. 54)

Prema jednom istraživanju koje je provedeno u Srbiji više od trećine učenika iz viših razreda osnovne škole je doživjelo vrijeđanje i ismijavanje od strane vršnjaka. Jedna petina njih je navela da im neko prijeti batinama, oko 3 % učenika neko od vršnjaka tuče u školi i fizički povređuje, a 10 % izjavilo je da im drugi učenici otimaju ili uništavaju stvari (Mikljuš – Kos, 2002.). Kod mlađe djece, prema podacima nekih drugih istraživanja, ovakvi oblici nasilja su još učestaliji. Jedino kad se pojave drastični slučajevi, sa teškim posljedicama po žrtvu, masovni mediji stave ovu temu u središte svoga interesiranja.

Najčešći oblici nasilja među učenicima u našim školama su: vrijeđanje i ismijavanje, prijetnje batinama, otimanje i uništavanje stvari. Djevojčice su manje nego dječaci izloženi nasilju vršnjaka, ali među njima ima 10 % onih koje su i same, bar jednom učestvovala u tuči (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005.).

Iz istraživanja u engleskim školama došlo se do sljedećih podataka vršnjačkog nasilja u školi:

- prema *iskazima* samih učenika oko 10 – 27 % njih su bar ponekad bili žrtva nasilja,
- oko 10 % učenika mlađih razreda osnovne škole doživjelo je nasilje koje se ponavljalo nekoliko puta sedmično,
- oko 7 % je lično učestvovalo u ulozi napadača u težim oblicima *nasilja* nad vršnjakom,
- oko 6 – 12 % učenika je ponekad učestvovalo u napadu nad vršnjakom,
- u periodu *između* 8. i 16. godine neki od učenika koji su bili žrtva nasilja prestali su to da budu, ali učenici koji su bili napadači ostali su i dalje u toj ulozi,

- najmlađi učenici u školi su u najvećem riziku da će biti zlostavljani, *vjerovatno* zato što su slabiji nego stariji učenici,
- dječaci su češće u ulozi napadača nego djevojčice, ali kao žrtve se i jedni i drugi pojavljuju u jednakom broju,
- oko 30 – 60 % učenika koji su doživjeli nasilje razgovaraju sa svojim nastavnicima o tome, a sa uzrastom učenika se taj broj smanjuje,
- većina učenika (60 %) izjavljuje da ne vole nasilje, neki od njih su uzdržani u tome, ali 20 % je onih učenika koji kažu da bi oni mogli učestvovati u nasilju,
- samo polovina *učenika* je pokušala da nekako pomogne djetetu žrtvi, a 20 % njih ne čini ništa kada vide da je neko dijete napadnuto, jer smatraju da ih se to ne tiče,
- ni nastavnici nisu dovoljno spremni da se umiješaju u odbranu žrtve, 34 % učenika je izjavilo da nastavnici uvijek pokušaju da zaustave nasilje nad učenikom, a 34 % je izjavilo da njihovi nastavnici to nikad ne čine. (prema Tomić, Šehović i Hatibović, 2005, a prema Gašić – Pavišić, 2003)

Škola i nasilje

Kakvi će biti odnosi među učenicima, u velikoj mjeri zavisi od razredne klime, ponašanja učitelja i drugih zaposlenika škole koji svojim ponašanjem i osobinama predstavljaju primjere učenicima. Zato problem nasilja među učenicima treba rješavati na nivou cijele škole pa i društva. To je dužnost škole i obaveza svih zaposlenika škole. Pomoć je, svakako, potrebna i učenik koji vrši nasilje, kako bi svoje ponašanje na vrijeme mogao promijeniti. Škole često rješavaju nasilje tako što zovu policiju. Prije negoli do toga dođe, svaka škola bi trebala da uradi opće i obuhvatne mjere prevencije. Prema prof. Ruži Tomić (2005) to su:

- razvijanje pozitivne psihosocijalne klime u školi,
- primjeri ponašanja i načina rješavanja sukoba koje odrasle osobe u školi daju učenicima,
- jasno izražen negativan stav prema nasilju,
- jasno postavljena i predstavljena pravila ponašanja učenika na času, odmoru, prema drugoj djeci i mlađim učenicima i dosljedno izvođenje tih pravila od strane učitelja i školskog tima,

-
- učitelj treba da bude model korektnog ponašanja,
 - pošten i korektan odnos učitelja prema svim učenicima,
 - usmjerenost škole u pridobivanju znanja – usmjerenost ka radu,
 - škola treba da ima jasna i djeci poznata pravila u vezi sa međusobnim odnosima i ponašanjem, i da se nastoje ta pravila poštovati,
 - odnos između učenika i nastavnika treba da je pošten i pravedan,
 - da su prostorna i vremenska organizacija škole prilagođeni potrebama učenika,
 - što se tiče odnosa među učenicima velike škole su nepovoljnije kada je to u pitanju od malih škola, veliki broj učenika u razredu, također, je nepovoljan, kao i skučen prostor u učionicama, hodnicima, školskim dvorištima,
 - da vlada dobra radna disciplina i atmosfera u školi,
 - zainteresiranost škole i nastavnika za međusobne odnose učenika i spremnost da se učenicima pomogne u izgrađivanju dobrih odnosa,
 - provođenje raznih programa, kao npr. umijeće življenja, da pomognu usvojiti vještine koje će pomoći da se učenici lakše nose sa rizicima savremenog života i oblikuju svoje stavove (UNICEF-ovi materijali, 2003),
 - formiranje servisa za podršku djeci nad kojom se vrši ili je vršeno nasilje.

„Nastavnici za vrijeme odmora treba da dežuraju u dvorištu ili drugim prostorijama gdje borave učenici i da pažljivo promatraju učenike, kako bi mogli reagovati na svaku pojavu konflikta i nasilnog ponašanja. Potrebno je da se kod svih nastavnika u školi razvije osjetljivost na nasilje među učenicima i svijesti o tome da je potrebno pomoći djetetu i zaustaviti nasilje. U preventivne mjere spada i organizovanje saradničkih akcija među učenicima, gdje bi bila uključena i djeca sklona napadanju ostalih učenika.“ (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005, str. 64)

Društvo nudi djeci slabu zaštitu od nasilja i djeca nisu sigurna da ih bilo ko, pa i roditelji, mogu zaštititi od nasilja pojedinih vršnjaka. Nažalost, ni sami roditelji ne vide značajne mogućnosti u pogledu zaštite svoje djece. Na nasilje treba reagirati odmah, bez obzira koji je stepan i vid nasilja. Neophodno je

sagledati specifičnost svakog slučaja, jer je za svako dijete koje doživljava nasilje teško, ma o kojem obliku i stepenu nasilja se radilo. Da bi se na nasilje reagiralo, neophodno ga je prepoznati na vrijeme i znati kome se i na koji način obratiti. Kada se u školi pojavi nasilje među učenicima, primjenjuje se program „Krizne intervencije“ koji se sastoji od nekoliko nivoa (prema Tomić, Šehović i Hatibović, 2005, a prema Mikljuš – Kos, 2002):

- **sistemska pristup** na nivou cijele škole uključuje informiranje, raspravljanje, zajedničko traženje rješenja od strane kolektiva škole, ali uključuje i praktične intervencije kao što su povećan nadzor učitelja nad učenicima, jasno postavljena pravila u pogledu ponašanja, dosljedno izvođenje kazne;
- **razredni pristup** odnosi se na to da sa učenicima treba razgovarati o proganjanju koje se događa, kao i o tome šta se u ostalim razredima desilo, jer djeca znaju šta se događa u njihovoj školi; na razrednom sastanku treba informirati o pojavi, u raspravi neka djeca kažu svoje stavove, neka raspravljaju o ponašanju i ulozi proganjača;
- **individualni pristup** podrazumijeva da žrtva mora osjetiti podršku i zaštitu od strane svog učitelja koji treba da podrži dijete svojim razumijevanjem, treba da mu pomogne savjetima kako razviti strategije sprječavanja pojave i savladavanja situacije; znači, individualne intervencije uključuju razgovore sa progonjenim učenicima i njihovim roditeljima, te razgovore sa zlostavljačima i njihovim roditeljima, a prva i osnovna intervencija jeste osigurati sigurnost djetetu i spriječiti daljnje maltretiranje;
- **saradnja sa roditeljima** podrazumijeva da svi roditelji moraju biti upoznati sa konkretnim primjerima proganjanja i pozvani na suradnju; partnerska saradnja sa roditeljima je nužna za zaštitu djeteta, a roditelji trebaju da razgovaraju o proganjanju sa svojom djecom kod kuće, treba da daju svoje prijedloge kako spriječiti pojavu nasilja; važno je, također, objasniti roditeljima šta mogu očekivati od škole ako se desi da su njihova djeca žrtve ili da su njihova djeca zlostavljači.

METOD

Cilj istraživanja je utvrditi prisutnost nasilja među učenicima osnovne škole, te koji vidovi nasilja se susreću među učenicima, ko su najčešće žrtve nasilja, a ko su zlostavljači i utvrdi koje su to preporuke u prevenciji, smanjenju i otklanjanju ovog problema.

U ovom istraživanju korišene su sljedeće metode: metod teorijske analize, Serwey metod i deskriptivni metod. Za prikupljanje podataka u ovom istraživanju korišten je anketni upitnik za učenike, a tehnika anketiranja.

Uzorak ispitanika sačinjavali su učenici osnovne škole "Vuk Stefanović Karadžić" u Doboju. Uzorak sačinjava 100 ispitanika, ispitanici su učenici VI, VII, VIII i IX razreda, dobi od 10 do 15 godina. U VI razredu ispitano je 23 ispitanika, od toga je 7 muškog spola i 14 ženskog spola, uspjeh tri ispitanika je dobar (3), 7 njih ima vrlo dobar (4) uspjeh i njih 13 ima odličan (5) uspjeh. Što se tiče VII razreda ispitano je 12 ispitanika ženskog spola, a 11 ispitanika muškog spola, sa uspjehom dobar (3) ima ih 6, vrlo dobar (4) 10 ispitanika, a 7 ispitanika sa odličnim (5) uspjehom. U VIII razredu ispitano je 27 ispitanika, 14 muškog i 12 ispitanika ženskog spola, i jedan ispitanik se nije izjasnio kada je u pitanju spol. Od ukupno 27 ispitanika sa odličnim (5) uspjehom ima ih 8, sa vrlo dobrim (4) također 8, sa dobrim (3) 7 ispitanika, a 4 ispitanika se nisu izjasnila kada je u pitanju školski uspjeh. I na kraju, u IX razredu ispitano je 27 učenika, od toga njih 13 muškog, a 14 ženskog roda. Što se tiče školskog uspjeha, odličnih (5) ima 12 ispitanika, vrlo dobrih (4) 4 ispitanika, dobrih (3) 9 i dovoljnih (2) 2 ispitanika. Većina ispitanika dolazi iz Doboja.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

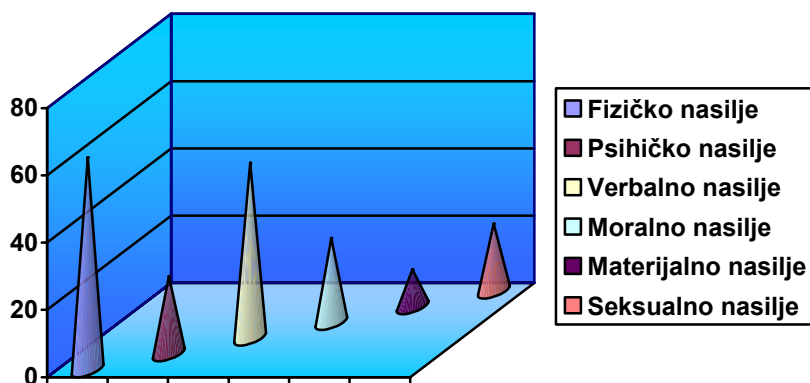
Ispitanici smatraju da je prisutno nasilje među učenicima osnovne škole. 54,00% učenika smatra da je nasilje prisutno, 18,00% ispitanika smatra da nasilje nije prisutno i 28,00% ispitanika se izjasnilo sa možda.

Da bi smo saznali da li su mišljenja učenika statistički značajna ili su slučajna, izračunali smo X^2 test. Dobivena vrijednost X^2 testa je 20,72.

Uz dva stupnja slobode na nivou značajnosti od 0,05 granična vrijednost X^2 je 5,991. S obzirom na činjenicu da je dobiveni hi-kvadrat veći od granične vrijednosti, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između dobivenih i očekivanih

frekvencija, te se prisutnost nasilja može smatrati statistički značajnim, a ne slučajnim.

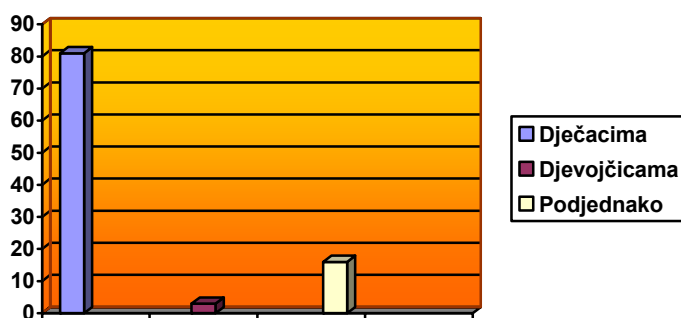
47% ispitanika smatra da je najčešći oblik nasilja fizičko nasilje, 11, 86% ispitanika smatra da je najčešći oblik psihičko nasilje, 26, 80% ispitanika se odlučilo za moralno nasilje, 5, 67% učenika smatra da se materijalno nasilje najčešće javlja, i 10, 31% ispitanika smatra da je seksualno zlostavljanje najčešće prisutno.



Grafikon 1: Prisustvo raličitih oblika nasilja

X^2 iznosi 116,22. Kada smo dobiveni X^2 očitani na 5 stupnju slobode, vidjeli smo da je njegova vrijednost statistički značajna, odnosno da pojava nije slučajna.

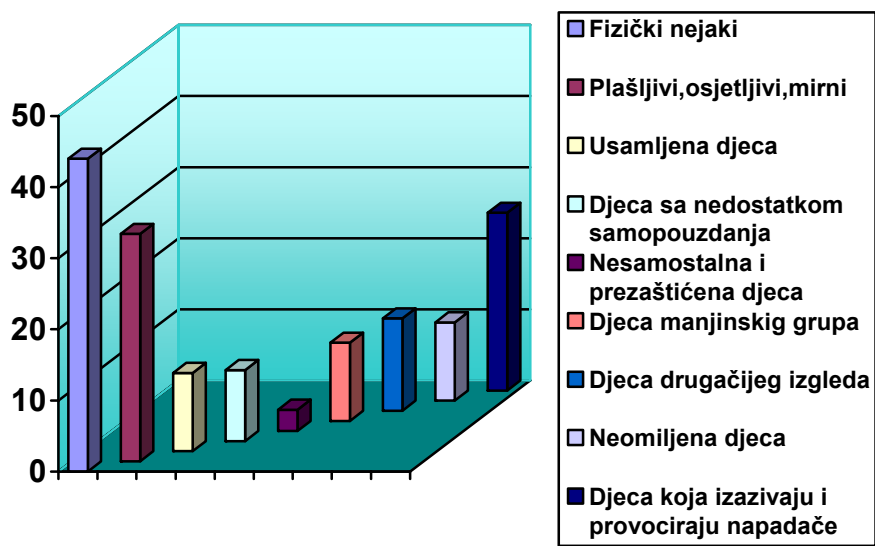
Ispitanici smatraju da je nasilje više prisutno među dječacima, 81,00% ispitanika se slaže sa ovom tvrdnjom, 3,00% ispitanika smatra da je nasilje više prisutno među djevojčicama i 16,00% ispitanika smatra da je nasilje jednako zastupljeno među dječacima i djevojčicama.



Grafikon 2: Prisustvo nasilja među dječacima i djevojčicama

Hi-kvadrat iznosi 104,79. Kad smo dobiveni X^2 očitali na drugo stupnju slobode, vidjeli smo da je njegova vrijednost znatno iznad naznačene, na osnovu toga možemo zaključiti da je dobiveni X^2 značajan.

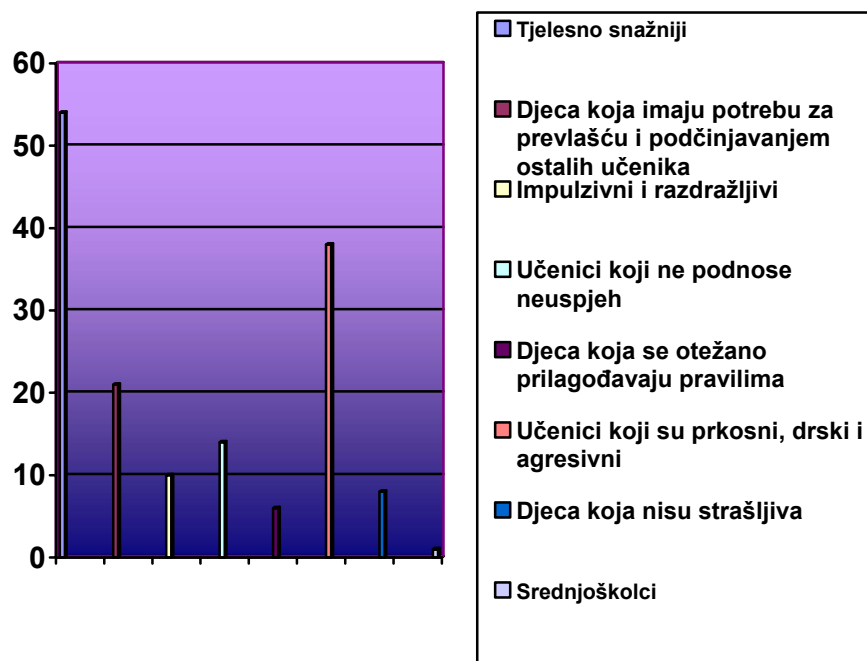
27,33% ispitanika smatra da su najčešće žrtve zlostavljanja učenici koji su fizički nejak, 19,88% učenika misli da su najčešće izloženi zlostavljanju učenici koji su plašljivi, osjetljivi i mirni, 6,83% ispitanika smatra da su žrtve zlostavljanja učenici koji su usamljeni, zatim djeca manjinskih grupa, i isto toliko ispitanika smatra da su to neomiljena djeca, 6,21% smatra da su to djeca sa nedostatkom samopouzdanja, 1,86% ispitanika misli da su to nesamostalna i prezaštićena djeca, 13,00% smatra da su žrtve zlostavljanja djeca drugačijeg izgleda i 25,53% učenika smatra da su to djeca koja izazivaju i provociraju napadače.



Grafikon 3: Ko su žrtve nasilja?

Dobivena vrijednost X^2 je 87,4. Uz osam stupnjeva slobode na nivou značajnosti od 0,05 granična vrijednost hi-kvadrat testa iznosi 15,5. S obzirom na to da je dobiveni X^2 veći od granične vrijednosti zaključujemo da su odgovori učenika statistički značajni.

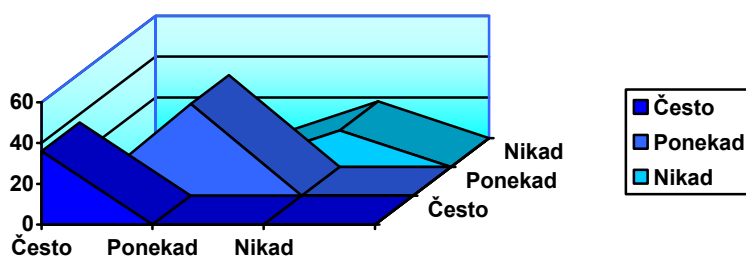
35,53% ispitanika smatra da su zlostavljači učenici koji su tjelesno snažniji, 25,00% učenika smatra da su to učenici koji su prkosni, drski i agresivni.



Grafikon 4: Ko su nasilnici?

Budući da dobiveni X^2 test iznosi 121,57, te da je statistički značajan, zaključujemo da odgovori učenika nisu slučajni.

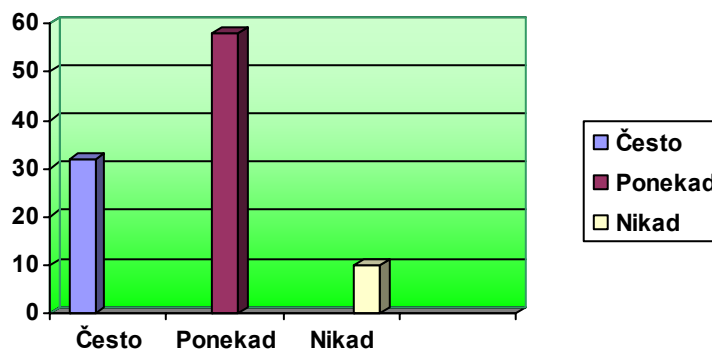
36,00% učenika reklo da često razgovaraju sa svojim nastavnicima i roditeljima o ovom problemu, 45,00% ispitanika ponekad razgovara sa nastavnicima i roditeljima o ovoj temi, a 18,00% učenika nikako ne razgovara o ovom problemu. 1% ispitanika se nije izjasnilo o ovom pitanju.



Grafikon 5: Učestalost razgovora o nasilju s roditeljima i nastavnicima

Vrijednost X^2 je 11,45. Uz dva stupnja slobode na nivou značajnosti od 0,05 granična vrijednost hi-kvadrat testa iznosi 5,991. S obzirom na to da je dobiveni X^2 veći od granične vrijednosti koju očekujemo na drugom stupnju slobode na nivou značajnosti od 0,05, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između dobivenih i očekivanih frekvencija, te se odgovori učenika smatraju statistički značajnim.

32,00% ispitanika razgovara o nasilju i posljedicama nasilja sa svojim nastavnicima, 58,00% ispitanika ponekad razgovara o ovoj temi sa nastavnicima, a 10,00% učenika nikad ne razgovara o nasilju sa nastavnicima.

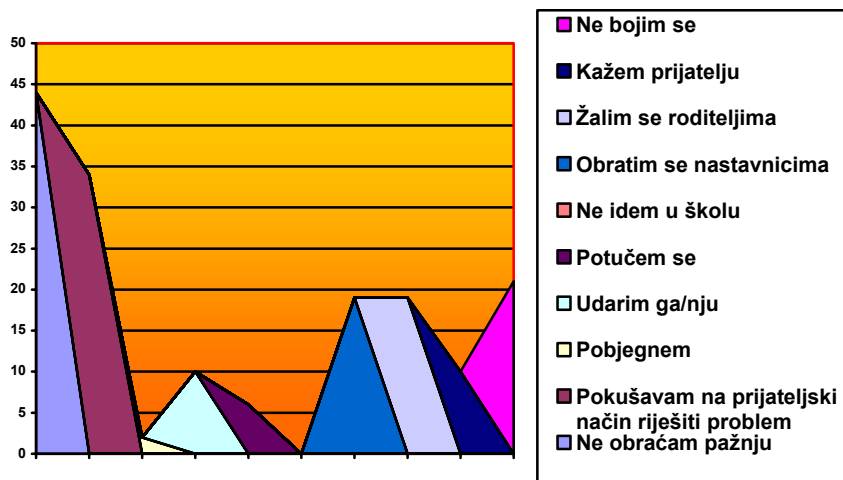


Grafikon 6: Učestalost razgovora sa nastavnicima o nasilju

Dobivena vrijednost X^2 je 34,64. Uz dva stupnja slobode na nivou značajnosti od 0,05 granična vrijednost hi-kvadrat testa

iznosi 5,991. Obzirom da je dobiveni X^2 veći od granične vrijednosti, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između dobivenih i očekivanih frekvencija, te se odgovori ispitanika mogu smatrati statistički značajnim.

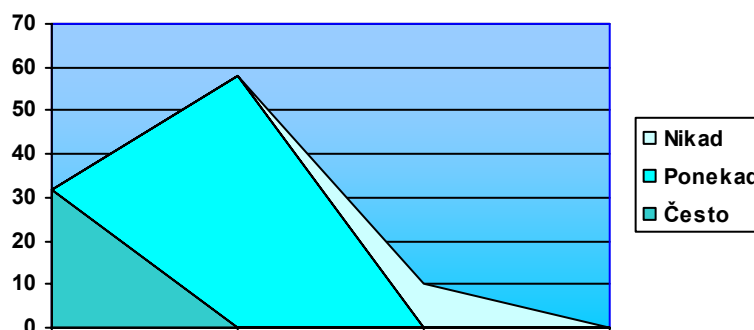
26,67% učenika ne obraća pažnju kada ih neko zadirkuje, 20,61% pokušava problem riješiti na prijateljski način, dok ni jedan ispitanik ne reagira neodlaskom u školu.



Grafikon 7: Reakcija učenika na zadirkivanje

Budući da dobiveni X^2 iznosi 121,36, te da je statistički značajan, zaključujemo da odgovori naših ispitanika nisu slučajni.

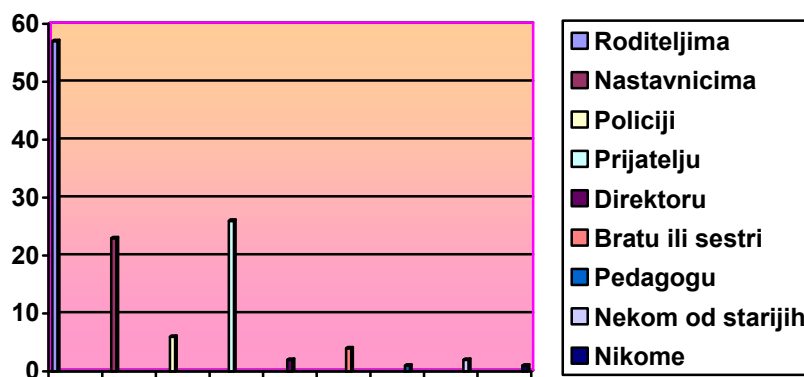
32,00% učenika često se plaši da prijavi nasilje ili da govori o njemu, 58,00% ispitanika se ponekad plaši, i 10,00% ispitanika se nikada ne plaše da govore o nasilju ili da ga prijave.



Grafikon 8: Stavovi učenika o strahu od prijavljivanja nasilja

Dobivena vrijednost X^2 je 24,08. Uz dva stupnja slobode na nivou značajnosti od 0,05 granična vrijednost X^2 je 5,991. S obzirom na to da je dobiveni hi-kvadrat veći od granične vrijednosti, zaključujemo da su odgovori statistički značajni i nisu slučajni.

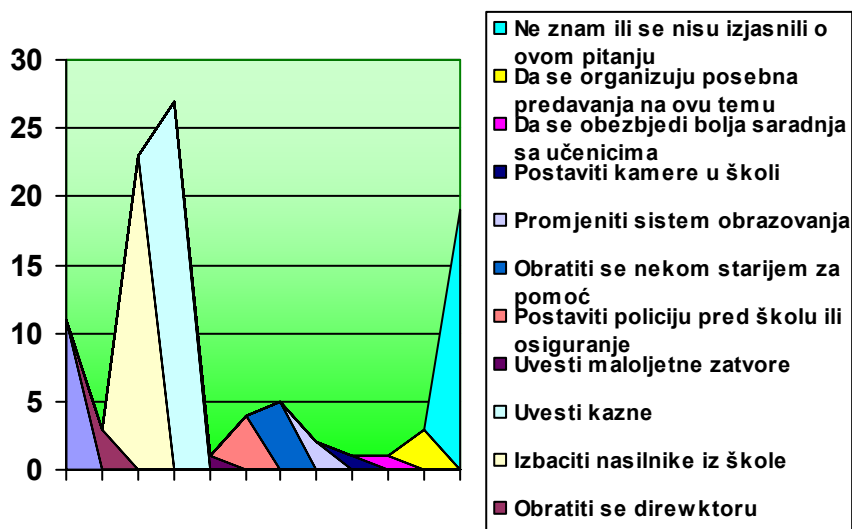
44,19% ispitanika bi se obratilo roditeljima za pomoć, 17,83% nastavnicima, 4,65% policiji, 20,16% prijateljima, 1,55 % direktoru, isto toliko nekome od starijih, 3,10% bratu ili sestri, i 0,77% pedagogu i isti broj ispitanika se ne bi nikome obratio. 5,43% ispitanika se nisu izjasnili kada je riječ o ovome pitanju.



Grafikon 9: Kome bi se obratili za pomoć?

Izračunata vrijednost X^2 testa je 222,18. S obzirom da je dobiveni X^2 veći od granične vrijednosti, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između dobivenih i očekivanih frekvencija, te se odgovori učenika mogu smatrati statistički značajnim.

Učenici najčešće kao mjeru za suzbijanje i smanjenje nasilja najčešće predlažu da se uvedu kazne, 27,00% ispitanika, 23,00% ispitanika predlaže da se nasilnici izbace iz škole, 11,00% smatra da nastavnici, roditelji ili neko drugi od starijih treba da razgovara sa nasilnicima.



Grafikon 10: Prijednozi mjera za suzbijanje nasilja

Dobivena vrijednost X^2 je 116,79. Uz jedanaest stupnjeva slobode na nivou značajnosti od 0,05 granična vrijednost X^2 je 19,7. S obzirom na to da je dobiveni hi-kvadrat veći od granične vrijednosti, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između dobivenih i očekivanih frekvencija, te se odgovori na ovo pitanje smatraju statistički značajnim, a ne slučajnim.

ZAKLJUČAK

Nasilje je prisutno među učenicima osnovne škole i postoje različiti oblici nasilja među učenicima. 63% ispitanika smatra da se fizičko nasilje javlja kao najčešći oblik nasilja, 23% ispitanika smatra da je najviše zastupljeno psihičko nasilje, 52% ispitanika smatra da je to moralno nasilje, 11% da je materijalno, i na kraju 20% smatra da se najčešće javlja seksualno zlostavljanje.

Pretpostavka da postoji spolna razlika u nasilništvu među učenicima osnovne škole je potvrđena, jer je 81% ispitanika odgovorilo da su dječaci više skloni nasilju, 3% je odgovorilo da su to djevojčice, a 16% je odgovorilo da je nasilje podjednako prisutno među učenicima.

44% učenika smatra da su najčešće žrtve zlostavljanja djeca koja su fizički nejaka, a 54% ispitanika je odgovorilo da su najčešće zlostavljači učenici koji su tjelesno snažniji.

Na pitanje da li sa svojim roditeljima i nastavnicima razgovaraju o ovom problemu 36% učenika je reklo da često razgovaraju o ovom problemu, 45% ispitanika je reklo ponekad, a 18% ispitanika je odgovorilo da nikada ne razgovaraju sa nastavnicima i roditeljima o ovom problemu. Oslanjajući se na ove rezultate, možemo reći da je naša podhipoteza potvrđena.

44,19% ispitanika je odgovorilo da se obrate roditeljima kada ih neko zadirkuje. Na pitanje da li se plaše da prijave nasilje ili da govore o njemu 56% ispitanika je reklo da se nikada ne plaše, a na pitanje da li se stide da govore o nasilju 51% učenika je odgovorilo da se ne stide. Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da naša peta podhipoteza nije potvrđena, znači učenici su se obraćali za pomoć i ne postoji strah i stid da se govori o tome.

Kao prijedlog za smanjenje i otklanjanje nasilja 27% ispitanika je predložilo da su uvedu kazne za zlostavljače, 23% ispitanika je reklo da se trebaju izbaciti iz škole učenici koji vrše nasilje, 11% ispitanika predlaže da se vode razgovori sa nasilnim učenicima od strane roditelja, nastavnika, pedagoga i sl. Mali broj učenika ili 4% predlaže da se postavi osiguranje ili policija pred školu kako bi regulirala nasilništvo, dok 3% ispitanika smatra da se treba obratiti direktoru i isti broj smatra da treba organizirati posebna predavanja i radionice na ovu temu.

Iz ovog proizilazi da je nasilje prisutno među učenicima osnovne škole, da je najčešći vid nasilja fizičko nasilje, i to da su najviše zastupljene mehaničke povrede. Kako su pokazala dosadašnja istraživanja, a također, je potvrđeno i ovim istraživanjem, spolna razlika je prisutna u nasilništvu, i dječaci su skloniji nasilju više od djevojčica. Ono što je zanimljivo, a što se pokazalo u ovom istraživanju je to da su učenici na pitanje zašto te drugi zadirkuju većinom odgovarali da ih niko ne zadirkuje, međutim, na naredno pitanje u kojem se traži da označe koje su im se stvari događale, većina učenika je doživjela neku od ponuđenih stvari, kao npr. netko ti je govorio ružne riječi, neko te gurnuo ili udario i sl. Postavlja se pitanje zbog čega je to tako. Možda učenici ne mogu da prepoznaju sve vidove nasilja ili im se događaju rijetko u životu pa smatraju da to nije jedan od vidova nasilja.

Jasno je da ovaj problem zahtijeva veliku pozornost i neophodno je da se više posvetimo ovoj problematici kako bismo poradili na mjerama za smanjenje i suzbijanje nasilja među učenicima, jer je u posljednjih nekoliko godina postao ozbiljan problem i zahtijeva punu pažnju svih nas.

LITERATURA

- Aronson, E., Wilson, T. D., i Akert, R. M. (2002). *Social Psychology*. NJ: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Bagić, D. i Palašek, M. (2003). Problem nasilja nad djecom u Hrvatskoj, arhiv agencije PULS.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*.
- Bilić, V. i Karlović, A. (2004). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Bonnie, M. Obrađen materijal iz National Clearinghouse na temu Zlostavljanje i zanemarivanje.
- Elez, K. (2003). *Nasilništvo i samopoimanje djece osnovnoškolske dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Erdley, C. A., i Asher, S. R. (1998). Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. *Social Development*.
- Mikljuš – Kos, A. (2002). *Dobrovoljni rad u školi*. Gračanica: Društvo za psihosocijalnu pomoć i razvijanje dobrovoljnog rada " Osmjeh" .
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, B. (1997). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Puhovski, S. (2002). *Validacija upitnika o emocionalnom zlostavljanju*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Ćatić, R. (2003). *Porodična pedagogija*. Zenica: Pedagoško fakultet u Zenici.
- Rigby, K, Cox, I i Black, G. (1997). Cooperativeness and bully / victim problems among australian schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. i Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter. *Scandinavian Journal of Psychology*.
- Selimović, E. (2001). *Opća psihologija*. Fojnica.
- Tomić, R. i Osmić, I. (2005). *Didaktika*. Tuzla: Pedagoški fakultet Zenica.
- Tomić, R., Šehović, M. I Hatibović, Č. (2005). *Prisutnost zlostavljanja među djecom i mladima*. Tuzla: Denfas.

-
- Vasta, R, Haith, M. M i Miller, S. A. (1998). Dječija psihologija. Zagreb: Naklada Slap.
- Žužul, M. (1989). Agresivno ponašanje: psihologijska analiza. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.

Summary

Frequent appearance between pupils in primary school is violence. What is violence? The violence is not a game, or school subject, it's a big problem of modern world.

On base of pedagogical – psychological and metodological – didactical knowledge and research we tried to introduce, examine, affirm and analyse is there violence between pupils, which model of violence we have, which pupils are victims of violence, do teachers and parents do anything to stop violence, who tyrants are and is there exist any kind of sexual difference when we are talking about violence.

For collecting data we used questionnaire which had twentifour questions. We tested pupils of VI, VII, VIII and IX class of primary school " Vuk Stefanović Karadžić " in Doboj.

We have tested onehundred pupils. Pupils where 10-15 years old.

The results of research affirm hypothesis of work, that the violence between pupils in primary school exist.

Key words: pupils, violence, primary school, victims of violence

Amer Ćaro

STAVOVI NASTAVNIKA OPĆINE TEŠANJ O DAROVITIM UČENICIMA

Sažetak

Cilj rada je ispitati stavove nastavnika o darovitim učenicima i njihovoj edukaciji, odnosno mišljenje nastavnika o zastupljenosti darovitosti, vrstama darovitosti koje preovladavaju kod učenika, vidovima rada sa darovitim učenicima, mišljenje nastavnika o potrebi škole za specijalnim edukacijskim programima, te stavove nastavnika o značaju darovitih učenika za društvo u cjelini. Istraživanjem je obuhvaćeno 115 nastavnika iz 5 osnovnih škola Općine Tešanj. Primijenjen je sociodemografski upitnik, i Gagne-Nadeau skala mišljenja nastavnika o darovitim i njihovoj edukaciji. Na osnovu dobivenih rezultata utvrđeno je da se većina nastavnika susreće sa darovitim učenicima, te imaju pozitivno mišljenje o potrebama škole za specijalnim edukacijskim programima za darovite učenike. Kada su u pitanju vidovi rada sa darovitim učenicima, nastavnici imaju negativan stav prema homogenom grupiranju, školskoj akceleraciji, te ostajanju darovitih učenika u redovnim odjeljenjima. Rezultati ukazuju i na pozitivan stav nastavnika prema darovitim učenicima, koji se smatraju vrijednim resursima za društvo u cjelini.

Ključne riječi: darovitost, identifikacija darovitih, oblici rada sa darovitim, vidovi darovitosti

UVOD

Svjedoci smo vremena u kome stalno dolazi do reformi u školstvu. Različite se promjene uvode, a najviše za djecu koja imaju teškoće u učenju. Već duže vrijeme najmanje se pažnje posvećuje darovitim učenicima. Pojam darovitosti je veoma složene prirode, te brojni autori različito definiraju darovitost. Također se darovitost ispoljava u različitim vidovima, te je skoro svaki učenik dobar u određenom području. U našim školskim sistemima se ne vrši nikakva identifikacija darovitih učenika. Također, nema ni posebnih programa rada sa ovim učenicima. Nastava je prilagođena "prosječnom učeniku", te se daroviti

učenici nalaze u nezavidnom položaju. Jedini način na koji bi daroviti mogli pokazati svoj talenat je u vannastavnim aktivnostima. Društvo u cjelini, također, ne vodi računa o darovitim učenicima. Edukacija darovitih postaje sve značajnije pitanje u psihološkoj i pedagoškoj teoriji i praksi. U nedaekvatnoj brizi o darovitim učenicima, dolazi do niza posljedica kako po razvoj darovitog djeteta tako i po razvoj društva u cjelini. Problemu edukacije darovitih treba pristupiti što ozbiljnije, u čemu mnogo mogu doprinijeti nastavnici, koji trebaju da otkriju darovite učenike u razredu i da podstiču njihov razvojni put, tj. da znaju odgovoriti na njihove potrebe, kako bi im pomogli da postanu produktivni članovi društva. Ne treba se zaboraviti ni utjecaj porodice kao važnog agensa socijalizacije, što uveliko može pomoći u radu nastavnicima sa darovitim učenicima. Ako bi se posvetila pažnja od roditelja, nastavnika i društva u cjelini daroviti učenici bi mogli dobiti mjesto koje im u društvu pripada. U razvijenijim društvima posebna pažnja se posvećuje darovitim učenicima, te se investira u njihov razvoj.

TEORIJSKO RAZMATRANJE PROBLEMA

Definiranje darovitosti

U teoriji o darovitosti i darovitim, postoje neka neslaganja među autorima kada je u pitanju terminologija. Različiti autori koriste različite termine za darovitost. Riječ je o sljedećim terminima koji se često koriste kao sinonimi: nadprosječnost, nadarenost, obdarenost, genijalnost, talentiranost. Najčešći sinonim za darovitost je nadarenost. Ovaj termin koriste Koren (1989), kao i Čudina-Obradović u istoimenom djelu. Međutim, razlike između termina nadarenost i darovitost postoje u tome što prvi termin može imati pasivan prizvuk, u smislu da je pojedinac dobio neke natprosječne sposobnosti (Furlan, 1988), dok je u slučaju darovitog pojedinca moguće očekivati neka postignuća, takoreći "darove", što znači da je daroviti pojedinac aktivan i da aktivno koristi svoju nadarenost. Čudina-Obradović (1991) smatra da nema jednog ispravnog odgovora na pitanje šta je darovitost (autorica koristi termin nadarenost). Postoje mnogobrojni i različiti odgovori koji se osvrću na vrijeme njenog javljanja, na karakteristike ponašanja ili na predviđanje nekog budućeg ponašanja, na vrstu ponašanja, na rano javljanje, na veliku produkciju i značajan doprinos

čovječanstvu. U osnovi raznih shvaćanja darovitosti i različitih njenih definicija jeste pokušaj da se odredi i pronađe onaj „tajni sastojak“, onaj čarobni katalizator zbog kojeg se razlikuje dobro obrazovan činovnik od stvaraoaca novih ideja, tehnički savršeno vješt obrtnik od umjetnika s novim vidicima, marljiv sakupljač podataka od konstruktora njihove još neviđene smislene cjeline. Ovo traganje za „tajnim sastojkom“ dovelo je do shvaćanja darovitosti kao opće intelektualne sposobnosti, opće kreativne sposobnosti, produktivno-kreativne i specifične sposobnosti, sposobnosti upotrebe misaonih procesa, te kao područno-specifične inteligencije i kreativnosti. (Čudina-Obradović, 1991)

Koren (1989) navodi da je darovitost (autor koristi termin nadarenost) svojevrsan sklop osobina na osnovu kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudskih djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječan uradak.

Furlan (1988) smatra da darovitost podrazumijeva opću ili specifičnu visoko razvijenu sposobnost koja omogućava iznadprosječan učinak u određenom području ili više područja.

Može se vidjeti da postoji više načina definiranja darovitosti, ali sveobuhvatne definicije nema. Također, u teorijama inteligencije spominju se i različita područja darovitosti, te kako ih razvijati.

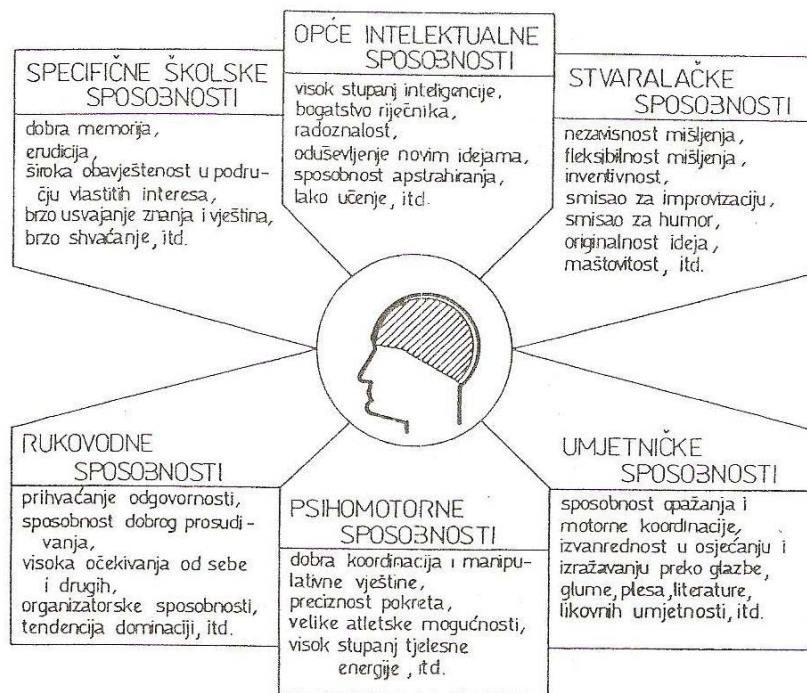
Područja darovitosti

Već je spomenuto da su vrlo rijetki nadareni pojedinci čija se nadarenost proteže na sve oblasti ljudske djelatnosti. Oni se najčešće ističu u jednome, a samo ponekad na nekoliko različitih područja. Dosada su izrađene različite klasifikacije tih područja, ali se čini da je za praktične potrebe najpovoljnija ona koja dijeli nadareneost prema sposobnostima na šest područja:

1. nadarenost u općim intelektualnim sposobnostima,
2. nadarenost u stvaralačkim (kreativnim) sposobnostima,
3. nadarenost u specifičnim školskim sposobnostima,
4. nadarenost u socijalnim i rukovodnim sposobnostima,
5. nadarenost u umjetničkim sposobnostima,
6. nadarenost u psihomotornim sposobnostima.

Svako navedeno područje ima neke dominantne karakteristike koje mu daju određeni identitet, ali pojedine su karakteristike zajedničke za više područja. (Koren, 1989)

Na slici br.2. su prikazane osobine pojedinih vrsta darovitosti.



Slika 2: Područja darovitosti (preuzeto iz Koren, 1989, str.16)

Ova podjela na šest područja nadarenosti uobičajena je u novijoj znanstvenoj i stručnoj literaturi, te daje mogućnost da se uspostave specifični identifikacijski postupci i usporedni edukativni tretmani kojima će se obuhvatiti cijeli spektar područja potencijalne nadarenosti. Zbog toga pri uspostavljanju koherentnih sistema podrške nadarenima treba uzeti u obzir raspon nadarenosti u njegovom totalitetu. Kako je vidljivo, u ovoj su klasifikaciji područja nadarenosti imenovana prema dominantnim sposobnostima koje su osnova za ispoljavanje određenog tipa nadarenosti. No, pritom se sposobnosti ne shvaćaju u smislu konstruktivnih elemenata intelekta, utvrđenih faktorskom analizom već kao operativno definirane psihološke kategorije koje osim kognitivnih, sadrže i mnogo konativno-motivativne komponente.

Treba imati na umu činjenicu da pri svrstavanju nadarenih učenika u određena područja, oblasti, tipove i slične kategorije postoje velika ograničenja jer bogatstvo pojava oblika darovitosti

prelazi te granice pa je, osim u iznimnim slučajevima, takvog konkretnog učenika teško svrstati „bez ostatka“ u neku od imenovanih kategorija. Iz toga proizilazi da takve klasifikacijske liste treba shvatiti više kao sistematizirane i teoretski orijentirane, a u praktičnim se identifikacijskim postupcima pri kategorizaciji pojedinaca valja pridržavati principa dominantne, a ne isključive pripadnosti određenom tipu nadarenosti. (Koren, 1989) Veoma je teško odrediti područje darovitosti, te stoga treba biti oprezan i ne donositi zaključke na osnovu jedne informacije.

Uloga nastavnika u identifikaciji darovitih učenika

Škola u najširem smislu riječi (osnovna, srednja, viša, fakultet) mjesto je gdje se odvija kontinuiran proces otkrivanja i identificiranja darovite djece i omladine. Odmah valja reći da dominantnu poziciju ima osnovna škola, ali taj proces mora biti prisutan i na svim višim razinama, bilo zbog toga što je na nekom nižem stupnju propuštena pravovremena i ispravna dijagnoza nekih učenika, bilo što se zbog velikih individualnih razlika u pojavljivanju indikacija darovitost nekih učenika takvi znakovi i ponašanja očituju tek u kasnijoj dobi. Kako identifikacija nadarenih učenika nije sama sebi cilj već ima svoju jasnu pragmatičnu komponentu (a to je edukativna podrška razvoja onih potencijalnih sposobnosti i osobina nekog učenika koje mu omogućuju da u određenom području postane i manifestno darovit), postupak identifikacije i odgovarajući edukativni tretman stapaju se u jedinstven proces, odnosno prožimaju se i fazno izmjenjuju. (Koren, 1989)

B. Klark (1979) je u svom istraživanju našla da vaspitači i nastavnici mogu biti veoma uspješni u procjeni sposobnosti osobina ličnosti darovite i talentirane djece i učenika. Ona navodi najčešće indikatore u ponašanju djece koji mogu biti lako zapaženi od strane vaspitača i nastavnika koji se interesiraju za to i dobro poznaju sposobnosti i osobine ličnosti darovitih. To su sljedeći indikatori:

- posjeduju samodisciplinu i nezavisnost,
- postavljaju mnoga pitanja,
- pokušavaju da urade zadatke na neuobičajen i imaginativan način,
- imaju mnogo informacija o različitim stvarima,

-
- žele da otkriju kako se nešto dešava ili kako stvari funkcioniraju,
 - kritikuju druge za glupe ideje,
 - ponekad vole da budu sami i dosadno im je ako ništa ne rade,
 - imaju često dnevna sanjarenja,
 - posjeduju smisao za humor i pokazuju lakoću razumijevanja,
 - vole rješavati probleme i zagonetke,
 - obično imaju vlastite ideje o tome kako treba da bude nešto urađeno,
 - otporni su na pritisak grupe i sudjeluju i zauzimaju vlastite stavove, neovisni su u mišljenju,
 - posjeduju visok stepen razvijenosti divergentnog mišljenja,
 - imaju snažnije motivacije i posjeduju veća opća znanja u odnosu na svoje vršnjake. (Stojaković, 2006 str.355)

Kada se radi o učenicima, dobri nastavnici brzo otkrivaju učenike koji brzo uče. Dobri nastavnici redovno zapažaju da darovita djeca pokazuju postojanost u naporu kao i sposobnost za dugu i duboku koncentraciju. Darovita djeca mogu da slijede uputstva nastavnika i da rade samostalno. Oni imaju dobro pamćenje i sposobnost da zadrže činjenice bez mnogo ponavljanja. Ova djeca su obdarena intelektualnom radoznalošću i postavljaju mnoga pitanja. Najveći broj obdarene djece pokazuje i neobičan stepen originalnosti i maštovitosti. Darovita djeca imaju sposobnost da primijene obavještenje, činjenicu i da je stvaralački koriste u novim situacijama. Međutim, prilikom procjenjivanja sposobnosti djece i učenika, vaspitači i nastavnici mogu da nesvjesno zavedeni djetetovom sposobnošću da pamti, zatim njegovim izgledom, prijatnom ili neprijatnom spoljašnošću, njegovim lakim ili teškim izražavanjem, a često i njegovim ličnim svojstvima, kao što su poslušnost, uzornost itd. Postoji tendencija da se precjeni pričljivo, prijatno dijete koje ima dobar rječnik i raspolaže velikim brojem informacija, a koje su najčešće rezultat dobrih porodičnih uslova. S druge strane, neka veoma inteligentna djeca mogu da budu podcijenjena ako su mirna i povučena, ako ne saraduju sa svojim vršnjacima, ako ne postižu odgovarajući uspjeh u školi, ako su neprijatna ili ako imaju slabe radne navike. Darovitost, kao

dinamičan proces pokazuje se na različite načine, pa Roulendes skreće pažnju na neke od njih:

1. "Zvijezda koja gubi sjaj"- rani razvoj neke djece koji daje utisak da ih možemo smatrati darovitim, a kasnije postepeno ili naglo, gube povoljan početak koji su pokazali,
2. Grupa djece koja vrlo rano pokazuju darovitost u posebnom pravcu: muzici, likovnoj oblasti dok su u drugim oblastima prosječni,
3. Dijete može izgledati sposobno ali ne i darovito u ranim godinama, a zatim iznenada manifestira jedan ili više talenata do stepena koji daje osnovu da ga smatramo darovitim,
4. Grupa koju čine djeca koja su obdarena u širokom opsegu, ali imaju neku "slijepu mrlju" tj. slabosti ili teškoće u jednoj oblasti ili pravcu.

Pouzdana identifikacija darovitih zahtijeva primjenu standardiziranih testova općih i specijalnih sposobnosti. (Đorđević, 2005) Nastavnici imaju mogućnost svakodnevnog praćenja razvoja darovitosti, te ako su stručno osposobljeni mogu pomoći učenicima da svoj talenat za određeno područje razviju do maksimuma.

Vidovi rada s darovitim učenicima

Kao što se razvijala psihološka i pedagoška teorija i praksa, tako su se razvijala i upotpunjavala saznanja o tome na koji način se putem nastave može obezbijediti optimalni razvoj darovitih i najспособnijih učenika. Do danas su u praksi provjereni ili se još provjeravaju raznorazni oblici rada za podsticanje darovitosti i kreativnosti kao što su homogeno grupiranje, školska akceleracija ili ubrzano napredovanje, obogaćeni programi i slično.

Homogeno grupisanje

Homogeno grupiranje uzima u obzir sljedeće činjenice:

- daroviti i kreativni pojedinci se kao grupa u mnogim svojstvima i osobinama ličnosti razlikuju od ostalih učenika, te im treba omogućiti i poseban tretman sa odgovarajućim programima,
- na taj način bolje se zadovoljavaju individualne potrebe za traganjem i istraživanjem kod intelektualno darovite djece.

Međutim, dosadašnja praksa istakla je i niz nedostataka ovakvog načina rada sa darovitim i kreativnim grupama i pojedincima:

- Darovitost i kreativnost pretežno su samo jedan aspekt razvoja darovitog učenika ili djeteta i uglavnom se odnose na intelektualni razvoj, međutim, u drugim aspektima svoga razvoja (emocionalnom, socijalnom, fizičkom itd) takva djeca i učenici su još uvijek bliži većinskoj populaciji svojih vršnjaka, te bi izdvajanje iz te populacije imalo više štete nego koristi.
- Veoma nepovoljno djeluju i tzv. psihološke barijere koje se sastoje i u tome da takva djeca tim posebnim izdvajanjem postaju svjesna očekivanja drugih, što ih još više inhibira u razvoju i radu. Tu postoji strah od odgovornosti da neće moći postići ono što se od njih očekuje i to još više blokira cjelokupan njihov razvoj.
- Homogeno grupiranje je, također, nepovoljno i za prosječne, tj. većinu, jer su na taj način lišeni stimulacije koja dolazi od ideja i rada darovite djece, ako su ona odvojena u posebna odjeljenja.
- Daroviti učenici u homogenim odjeljenjima, također, mogu stvoriti loše socijalne odnose i nepovoljnu socioemocionalnu klimu u razredu, a zbog jače konkurencije i takmičenja.
- Izdvajanjem u posebna odjeljenja darovita i kreativna djeca lišena su mogućnosti da razviju neke socijalne osobine potrebne za svakodnevni život i rad sa ostalim članovima društva.
- Također se postavlja pitanje da li treba stvarati posebna odjeljenja za darovite, ako još ni ne postoji pouzdan instrument ni postupci za identificiranje darovite djece.
- Stvaranjem specijalnih razreda za darovite smanjuje se mogućnost uspješne integracije učeničkih interesa i aktivnosti škole u cjelini. (Stojaković, 2006)

S obzirom na činjenicu da darovitih učenika ima veoma malo, homogena odjeljenja ili razredi formiraju se sa šireg školskog područja. Najčešći postupak u identifikaciji takvih učenika je primjena nekog standardiziranog individualno-verbalnog testa općih sposobnosti kao što su npr. Bine-Simonova skala. Tako izabrani učenici imaju IQ 120 i više, a negdje čak 140 i više.

Ovakav način homogenog grupiranja može biti povremeno (1 čas u toku dana ili sedmice i sl) . Takozvano dugotrajno ili stalno grupiranje javlja se u okviru specijalnih (matematičkih, lingvističkih, muzičkih, likovnih) odjeljenja i škola, pretpostavlja adekvatnu osnovu za realizaciju posebnih programskih sadržaja, te se na taj način može “dalje i više “ ići u susret njihovim potrebama, željama i interesima. (Golubović, 2000)

Ubrzano napredovanje ili školska akceleracija

Ovaj vid rada omogućuje darovitoj djeci i učenicima brže napredovanje kroz školski sistem i ubrzano završavanje određenog nivoa škole. Smatara se da ovaj vid obučavanja darovitih omogućuje dvostruku prednost, kako za društvo tako i za pojedinca. Prvo, to je efikasnija racionalizacija sredstava, truda i vremena, i drugo, daroviti pojedinci na taj način stupaju u svijet rada što je opet od višestruke koristi za društvo, jer oni i mogu da daju najviše, ako im se obezbijede adekvatni uslovi rada.

Najčešće se navode sljedeći nedostaci ovog vida rada u podsticanju darovitosti i kreativnosti putem nastave:

1. ubrzano obučavanje može da predstavlja ozbiljan problem u podsticanju kvalitetnog savladavanja predviđenog nastavnog programa,
2. ovaj vid rada u velikoj mjeri smanjuje i sputava mogućnosti darovitih učenika za bavljenje drugim aktivnostima, koje, također, mogu biti od značaja za darovite i stvaralaštvo,
3. čest je i prigovor da, iako pojedinci u razredu mogu biti u pogledu intelektualne razvijenosti znatno ispred svog uzrasta, oni u drugim aspektima svoje ličnosti tu prednost ne moraju imati (emocionalni, fizički, socijalni razvoj). U tim aspektima razvoja oni su bliži svom uzrastu, te je stoga i bolje ne odvajati ih od vršnjaka. (Stojaković, 2006)

Obogaćeni programi za darovite učenike

Tu se darovitim i kreativnim učenicima daje proširen, obogaćen program u okviru redovnih nastavnih programa za redovna odjeljenja. Glavni cilj obogaćenog programa je da podstakne motivaciju za rad i omogući optimalan razvoj sposobnosti darovitih učenika. Nađeno je da je ovaj vid rada

pogodan sa nižim uzrastima, tj. na nivou opšteobrazovne nastave, gdje se vodi računa i o adekvatnoj individualizaciji nastave. Tu se programi sastavljaju tako što se, pored ostalog, uzimaju u obzir najznačajnije karakteristike učenika, utvrđene prije planiranja i izrade programa rada za pojedine kategorije učenika. Treba imati u vidu i da u okviru savremenih modela podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u školi već preovlađuju oni koji su rađeni tako da obuhvataju sve kategorije učenika. Navode se i sljedeće prednosti takvih modela (model višestrukog talenta, model kreativnog rješavanja problema, model strukture sposobnosti, modeli heurističkog učenja i slično):

- takvi modeli najvećim dijelom funkcioniraju u razredu na relaciji između nastavnika i učenika, tj. bitna je dobra stručna i pedagoška osposobljenost nastavnika, gdje je stvaranje povoljne socioemocionalne klime u razredu za ispoljavanje darovitosti i kreativnosti tu najbitnije, a ne skupa oprema laboratorija, učionica i kabineta,
- nađeno je da identifikacijom, ma koliko ona bila dobro zamišljena i sprovedena, uvijek znatan broj darovitih biva neotkriven. (Stojaković, 2006)

Obogaćivanje nastavnih sadržaja, prema J. Đorđeviću u obrazovanju darovitih najčešće se primjenjuje u dva vida:

1. kao stjecanje iskustava u učenju poslije rada u redovnom odjeljenju,
2. kao prilagođavanje nastavnih obaveza za darovite učenike u redovnim heterogenim odjeljenjima.

Nekada se za darovite učenike mogu organizirati u određene dane posebno obogaćeni programi koji u sebi sadrže posebno izabrane dijelove programskih sadržaja određenih naučnih oblasti. Svoja interesovanja i sklonosti daroviti učenici mogu ostvariti putem obogaćenih programa u okviru rada raznih drugih institucija i centara, univerziteta, muzeja, laboratorija i dr. (Golubović, 2000) Može se vidjeti da svaki od vidova rada sa darovitim učenicima ima svoje prednosti i nedostatke, te da nema u dosadašnjoj pedagoškoj praksi optimalnog programa rada sa darovitim učenicima.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bi je ispitati stavove nastavnika Općine Tešanj o darovitima učenicima i njihovoj edukaciji, odnosno mišljenje nastavnika o zastupljenosti darovitosti, vrstama darovitosti koje preovladavaju kod učenika, vidovima rada sa darovitim učenicima, potrebi škole za specijalnim edukacijskim programima, te o značaju darovitih učenika za društvo u cjelini.

Zadaci istraživanja

1. Istražiti, utvrditi i analizirati mišljenje nastavnika o zastupljenosti darovitosti kod učenika.
2. Istražiti, utvrditi i analizirati mišljenje nastavnika o vrstama darovitosti koje preovladavaju kod učenika.
3. Ispitati stavove nastavnika o potrebi škole o specijalnim edukacijskim programima za darovite učenike.
4. Ispitati, analizirati i utvrditi stavove nastavnika o različitim vidovima rada sa darovitim učenicima (homogena grupacija ili izdvajanje u posebno odjeljenje i školska akceleracija).
5. Ispitati i analizirati odnos nastavnika prema darovitim učenicima.
6. Ispitati razlikuju li se nastavnici različitog spola u stavovima prema darovitim učenicima i preferenciji određenog načina rada s darovitim učenicima.
7. Ispitati i analizirati stavove nastavnika o značaju darovitih učenika za društvo u cjelini.

Hipoteze

1. Pretpostavlja se da se nastavnici u svakodnevnom radu susreću sa darovitim učenicima.
2. S obzirom na činjenicu da se u našim školama kao opći kriterij za darovite često koristi ukupan školski uspjeh kod učenika ili pak uspjeh u pojedinim predmetima, pretpostavlja se da će nastavnici smatrati da je kod darovitih učenika s obzirom na vrstu darovitosti u najvećoj mjeri zastupljena opća intelektualna darovitost.
3. Pretpostavlja se da preovladava pozitivno mišljenje među nastavnicima o potrebi škola za specijalnim edukacijskim programima za darovite učenike.

-
4. Pretpostavlja se da nastavnici imaju negativne stavove prema homogenom grupiranju, školskoj akceleraciji te ostajanju darovitih učenika u redovnim odjeljenjima.
 5. Pretpostavlja se da kod nastavnika preovladava pozitivan odnos prema darovitim učenicima.
 6. Pretpostavlja se da nema razlike s obzirom na spol nastavnika u stavovima prema darovitim učenicima i preferenciji načina rada.
 7. Pretpostavlja se da kod nastavnika preovladava pozitivno mišljenje o značaju darovitih za društvo u cjelini.

Uzorak

Uzorak su činili nastavnici razredne i predmetne nastave. Zbog ekonomičnosti pristupilo se odabiru prigodnog uzorka kojeg su činili nastavnici zaposleni u pet osnovnih škola Općine Tešanj: OŠ „Huso Hodžić“, OŠ „Rešad Kadić“, OŠ „1. mart“ Jelah, OŠ „Gazi Ferhad-beg“ i OŠ „9. septembar“ Medakovo. Veličina uzorka je 115 ispitanika. Kada je u pitanju spol nastavnika anketirana su 34 nastavnika muškog spola i 81 nastavnik ženskog spola. Od toga je 50 nastavnika razredne nastave i 65 nastavnika predmetne nastave.

4.5. Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja koristili su se sljedeći instrumenti:

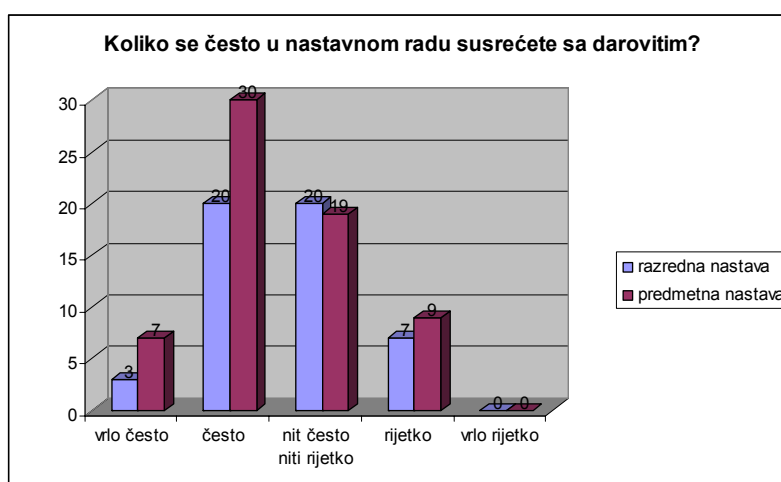
1. Sociodemografski upitnik napravljen za potrebe istraživanja. U njemu se nalaze pitanja koja se odnose na sljedeće varijable: spol, godine radnog staža, zastupljenost darovitosti i vidove darovitosti.
2. Skala procjene nastavnika o darovitim učenicima i njihovoj edukaciji, autora Gagne i Nadeaua. Skala ima 34 tvrdnje koje se odnose na mišljenje nastavnika o darovitima i njihovoj edukaciji. Uz svaku tvrdnju ponuđeni su odgovori na petostepenoj skali (1-u potpunosti se ne slažem; 2-djelimično se ne slažem; 3-neodlučan sam; 4-djelimično se slažem; 5-u potpunosti se slažem). Ispitanik je uz određene tvrdnje trebao da odabere jedan od ponuđenih pet odgovora.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Ovim istraživanjem željelo se ispitati da li je zastupljena darovitost u našim školama te mišljenja nastavnika o darovitim i njihovoj edukaciji.

Prvi zadatak istraživanja je bio istražiti, utvrditi i analizirati mišljenje nastavnika o zastupljenosti darovitosti kod učenika. Pitanja koja se odnose na ovaj zadatak su 4 i 5 u sociodemografskom upitniku.

Svi nastavnici koji su učestvovali u istraživanju i u predmetnoj i u razrednoj nastavi odgovorili su da se u radu susreću sa darovitim učenicima, čime je potvrđena pretpostavka kojom se pokušao operacionalizirati navedeni zadatak.

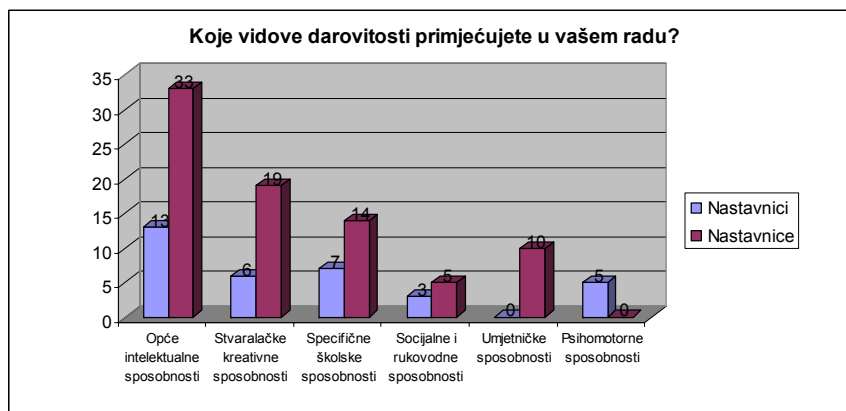


Dijagram 1

Na osnovu rezultata može se vidjeti da je u razrednoj i predmetnoj nastavi darovitost često i vrlo često zastupljena (52,17%), pa se prva hipoteza koja pretpostavlja da se nastavnici u svakodnevnom radu susreću sa darovitim učenicima prihvaća.

Dobivena vrijednost χ^2 uz Yatesovu korekciju iznosi 1,16, te pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju nastavnika razredne i predmetne nastave o zastupljenosti darovitosti.

Drugi zadatak je bio istražiti, utvrditi i analizirati mišljenje nastavnika o vrstama darovitosti koje prevladavaju kod učenika.



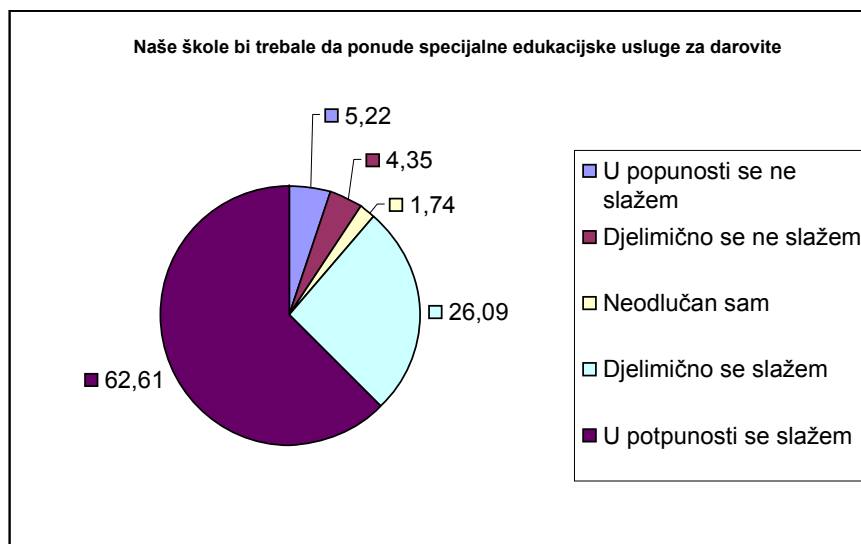
Dijagram 2

Iz dijagrama 2 je vidljivo da nastavnici i nastavnice najviše primjećuju darovitost u općim intelektualnim sposobnostima 40%, u stvaralačkim kreativnim sposobnostima 21,74%, u specifičnim školskim sposobnostima 18,26%, u umjetničkim sposobnostima 18,69%, u socijalnim i rukovodnim sposobnostima 6,96%, te najmanje u psihomotornim 4,35%. Većina nastavnika smatra da je najzastupljenija darovitost u općim intelektualnim sposobnostima čime se prihvaća i druga hipoteza koja pretpostavlja da će nastavnici smatrati da je kod darovitih učenika s obzirom na vrstu darovitosti u najvećoj mjeri zastupljena opća intelektualna darovitost.

χ^2 iznosi 10,35 uz Yatesovu korekciju. Kako je navedeni hi-kvadrat manji od granične vrijednosti na 5 stupnju slobode (11,07) ne postoji statistički značajna razlika između odgovora nastavnika i nastavnica o vrstama darovitosti koje su zastupljene među učenicima.

Treći zadatak istraživanja je bio ispitati stavove nastavnika o potrebi škole sa specijalnim edukacijskim programima za darovite učenike. Tvrdnje koje se odnose na ovaj zadatak su: 1,4, 5, 14, 15 i 16 iz Skale procjene nastavnika o darovitim učenicima i njihovoj edukaciji, autora Gagne i Nadeaua.

88,7 % nastavnika se djelimično ili u potpunosti slaže da bi naše škole trebale ponuditi specijalne edukacijske usluge za darovite, 1,74% je neodlučno i 9,57 % nastavnika se djelimično ili potpuno ne slaže da škole trebaju ponuditi specijalne edukacijske usluge za darovite učenike.

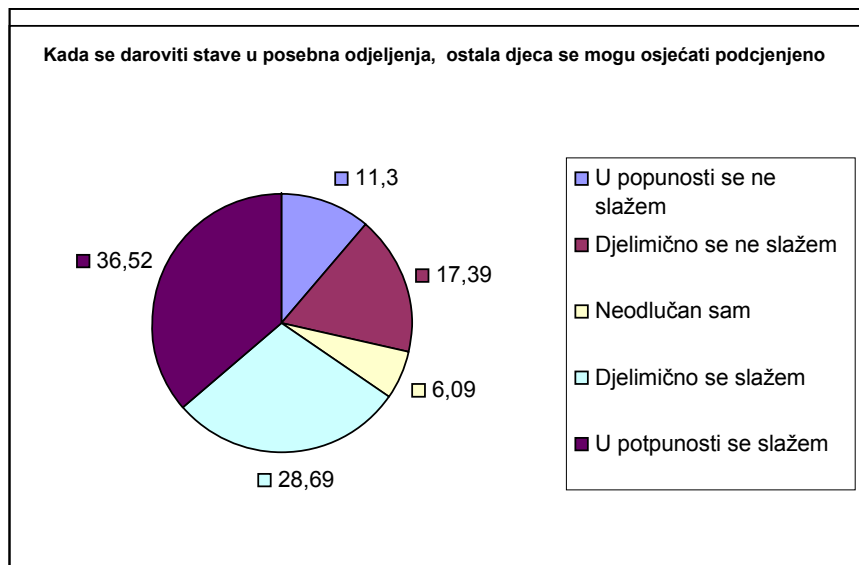


Dijagram 3

S obzirom na evidentne činjenice o zanemarenosti darovitih i njihovih potreba u našim školama, a na osnovu dobivenih rezultata, može se zaključiti da nastavnici imaju pozitivno mišljenje o potrebi specijalnih edukacijskih programa u našim školama i potrebna je veća pozornost u smislu razvijanja njihovih talenata, što potvrđuje postavljenu hipotezu da preovladava pozitivno mišljenje među nastavnicima o potrebi škola sa specijalnim edukacijskim programima za darovite učenike.

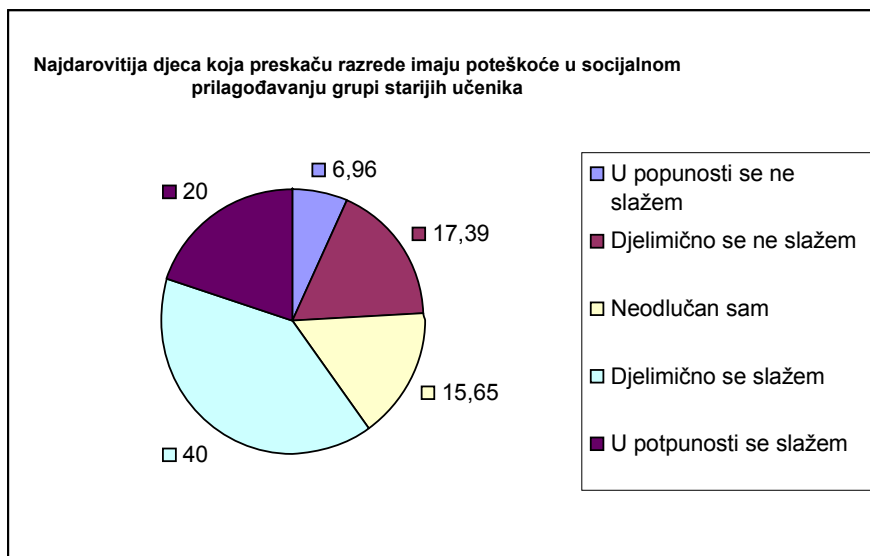
Četvrti zadatak istraživanja je bio ispitati, analizirati i utvrditi stavove nastavnika o različitim vidovima rada sa darovitim učenicima (homogenoj grupaciji ili izdvajanje u posebno odjeljenje, školskoj akceleraciji i položaju darovitih u redovnim odjeljenjima). Tvrdnje koje se odnose na vid rada koji se naziva **homogena grupacija** su 2, 6 i 21.

65,21% nastavnika se djelimično ili u potpunosti slaže sa ovom tvrdnjom, 6,09% ih je neodlučno, te 28,69% nastavnika se djelimično ili u potpunosti ne slaže sa ovom tvrdnjom. Dobivena vrijednost ($\chi^2 = 21,47$; $df=4$) hi-kvadrata potvrđuje statističku značajnost dobivenih odgovora. Može se vidjeti da nastavnici imaju negativan stav o homogenoj grupaciji, te je ne predlažu kao najbolji vid rada sa darovitim učenicima.



Dijagram 4

Tvrdnje koje se odnose na rad sa darovitim učenicima u vidu **školske akceleracije** su 7, 8, 10, 29 i 34.

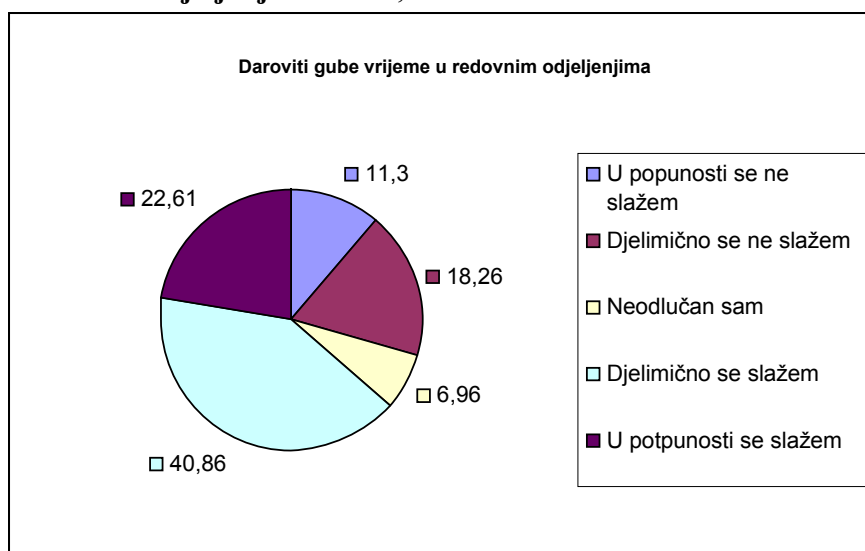


Dijagram 5

60% nastavnika se djelimično ili u potpunosti slaže sa tvrdnjom da darovita djeca ako preskoče razred imaju poteškoća u socijalnom prilagođavanju, 15,65% nastavnika je neodlučno, dok

se 24,35% nastavnika djelimično ili u potpunosti ne slaže sa ovom tvrdnjom. Dobivena vrijednost ($\chi^2 = 34,26$; $df=4$) hi-kvadrata potvrđuje statističku značajnost dobivenih odgovora. Može se vidjeti da nastavnici imaju negativan stav i o školskoj akceleraciji, navodeći da djeca mogu imati „rupe“ u znanju ako preskoče razred, da su pod pritiskom roditelja da to urade, te da imaju problema u socijalnom prilagođavanju.

Tvrdnje koje se odnose na položaj darovitih učenika u redovnim odjeljenjima su 11, 20 i 32.



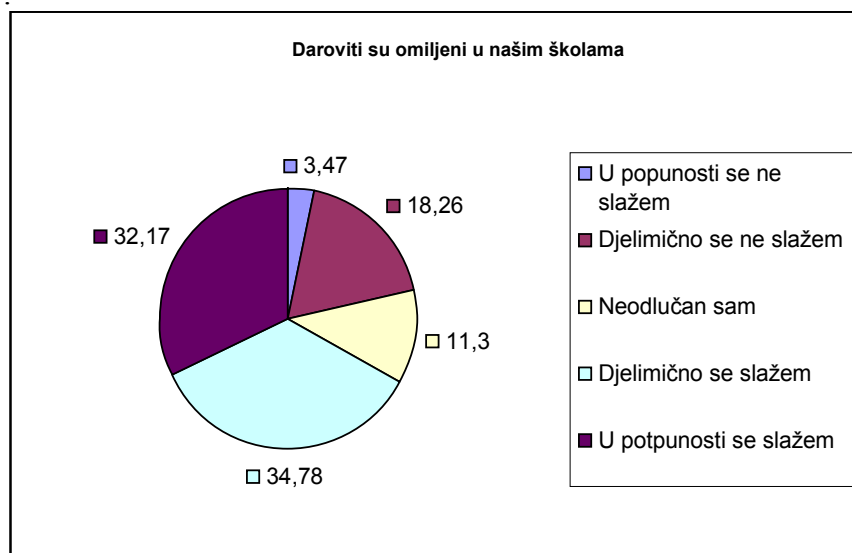
Dijagram 6

63,47% nastavnika se djelimično ili u potpunosti slaže da daroviti gube vrijeme u redovnim odjeljenjima, 6,96% nastavnika je neodlučno, dok 29,96% nastavnika se djelimično ili u potpunosti ne slaže sa ovom tvrdnjom. Dobivena vrijednost ($\chi^2 = 39,73$; $df=4$) hi-kvadrata potvrđuje statističku značajnost dobivenih odgovora. Može se vidjeti da nastavnici ne predlažu da daroviti ostanu u redovnim odjeljenjima, jer može doći do gušenja intelektualne radoznalosti, a smatraju i da daroviti učenici gube vrijeme u redovnim odjeljenjima.

Nastavnici većinom imaju negativno mišljenje o formiranju posebnih odjeljenja za darovite učenike i homogeno grupiranje uopće, jer smatraju da se ostala djeca mogu osjećati podcijenjeno, te dolazi do etiketiranja. Također, imaju negativno mišljenje o školskoj akceleraciji. Kao nedostatak navode teškoće darovitih

učenika u socijalnom prilagođavanju, te mogu propustiti važne ideje. Što se tiče redovnih odjeljenja nastavnici smatraju da daroviti gube vrijeme te da dolazi do gušenja intelektualne radoznalosti, pa se potvrđuje četvrta hipoteza koja pretpostavlja da nastavnici imaju negativne stavove prema homogenom grupiranju, školskoj akceleraciji i ostajanju darovitih učenika u redovnim odjeljenjima.

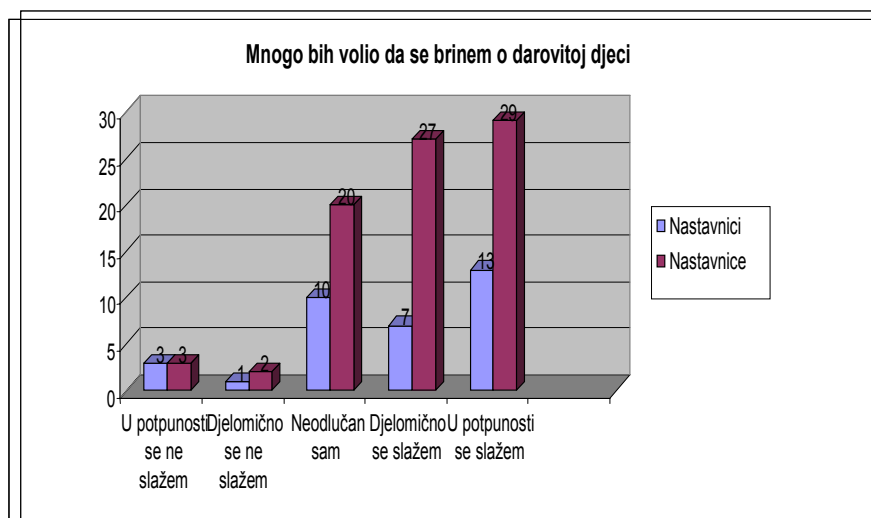
Peti zadatak je bio ispitati i analizirati odnos nastavnika prema darovitim učenicima. Tvrdnje koje se odnose na ovaj zadatak su 17, 18, 19, 22, 23 i 31 iz skale Gagne-Nadeaua.



Dijagram 7

66,95 % nastavnika se djelimično ili u potpunosti slaže da su daroviti omiljeni u našim školama, 11,30% nastavnika je neodlučno, dok 21,73% nastavnika se djelimično ili u potpunosti ne slažu sa ovom tvrdnjom. Na osnovu rezultata može se zaključiti da nastavnici imaju pozitivan stav prema darovitim učenicima, mnogi bi se voljeli briniti za darovite učenike, te su oni omiljeni u našim školama. Time je potvrđena i peta hipoteza.

Šesti zadatak je bio ispitati razlikuju li se nastavnici različitog spola u stavovima prema darovitim učenicima i preferenciji određenog načina rada s darovitim učenicima. Tvrdnje koje se odnose na ovaj zadatak su 17, 18, 19, 22, 23 i 31.



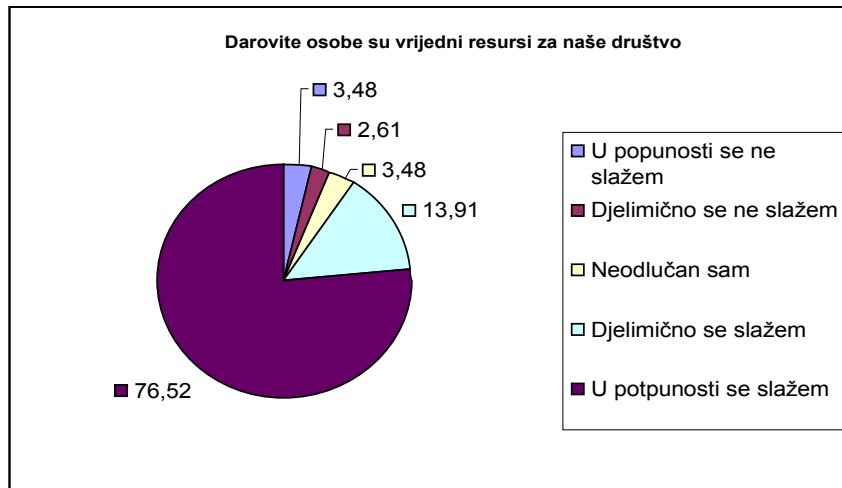
Dijagram 8

Vrijednost hi-kvadrata uz Yatesovu korekciju iznosi 3,32. Kako je navedeni hi-kvadrat manji od granične vrijednosti na 4 stupnja slobode (9,49), ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima između nastavnika i nastavnica.

Na tvrdnji br. 18 vrijednost hi-kvadrata je uz Yatesovu korekciju 2,16, na tvrdnji br. 19 vrijednost hi-kvadrata uz Yatesovu korekciju je 4,79, na tvrdnji br. 22 vrijednost hi-kvadrata uz Yatesovu korekciju je 4,51, na tvrdnji br. 23 vrijednost hi-kvadrata uz Yatesovu korekciju je 8,28 i na tvrdnji br. 31 vrijednost hi-kvadrata uz Yatesovu korekciju je 3,64. Dakle, na svih šest tvrdnji vrijednost hi-kvadrata je manja od granične vrijednosti na četiri stupnja slobode, pa prema tome zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima između nastavnika i nastavnica, te se potvrđuje i šesta hipoteza

Sedmi zadatak je bio ispitati i analizirati stavove nastavnika o značaju darovitih učenika za društvo u cjelini. Tvrdnje koje se odnose na ovaj zadatak su 13, 24 i 30.

90,43% nastavnika se djelimično ili u potpunosti slaže da su darovite osobe vrijedni resursi za naše društvo, 3,38% nastavnika je neodlučno dok 6,09% nastavnika djelimično ili u potpunosti se ne slaže da su darovite osobe vrijedni resursi za naše društvo. Nastavnici smatraju da daroviti imaju veliki značaj za društvo u cjelini i da je potrebno investirati u njihov razvoj kako bi razvili svoj talent do maksimuma, te se i sedma hipoteza prihvata.



Dijagram 9

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja je bio ispitati stavove nastavnika o darovitim učenicima, njihovoj edukaciji, te značaju za društvo u cjelini. Na osnovu navedenih rezultata istraživanja došlo se i do vrijednih zaključaka.

Prva hipoteza, kojom se pretpostavlja da se nastavnici u svakodnevnom radu susreću sa darovitim učenicima, je potvrđena. Većina nastavnika se u svakodnevnom radu susreće sa darovitim učenicima, kako u razrednoj tako i predmetnoj nastavi.

Druga hipoteza, s obzirom da se u našim školama kao opći kriterij za darovite često koristi ukupan školski uspjeh kod učenika ili pak uspjeh u pojedinim predmetima, pretpostavlja da će nastavnici smatrati da je kod darovitih učenika s obzirom na vrstu darovitosti u najvećoj mjeri zastupljena opća intelektualna darovitost je potvrđena. I nastavnici i nastavnice u svome radu najčešće primjećuju opću intelektualnu darovitost, dok su ostali oblici darovitosti zastupljeni u nižem stupnju.

Treća hipoteza, koja pretpostavlja da preovladava pozitivno mišljenje među nastavnicima o potrebi škola za specijalnim edukacijskim programima za darovite učenike, je potvrđena. U odnosu na ukupan broj tvrdnji, koje su se odnosile na mišljenje nastavnika o potrebi škole sa specijalnim edukacijskim uslugama za darovite, zaključuje se da je u većini njih preovladavalo pozitivno mišljenje nastavnika o navedenom. Većina ih smatra da

su njihove edukacijske potrebe zanemarene u našim školama, te trebaju posebnu pozornost.

Četvrta hipoteza, koja pretpostavlja da nastavnici imaju negativne stavove prema homogenom grupiranju, školskoj akceleraciji te ostajanju darovitih učenika u redovnim odjeljenjima, također je potvrđena. Nastavnici većinom imaju negativno mišljenje o formiranju posebnih odjeljenja za darovite učenike i homogeno grupiranje uopće, jer smatraju da se ostala djeca mogu osjećati podcijenjeno, te dolazi do etiketiranja. Također, imaju negativno mišljenje o školskoj akceleraciji. Kao nedostatak navode teškoće darovitih učenika u socijalnom prilagođavanju, te mogućnost propuštanja važnih ideja. Kada su u pitanju redovna odjeljenja, nastavnici smatraju da daroviti gube vrijeme u redovnim odjeljenjima, te da dolazi do gušenja intelektualne radoznalosti.

Peta hipoteza, kojom se pretpostavlja da kod nastavnika preovladava pozitivan odnos prema darovitim učenicima, je potvrđena. Kod nastavnika preovladava pozitivno mišljenje o odnosu prema darovitoj djeci. Većina njih bi se voljela brinuti o darovitim učenicima, te smatraju da su daroviti učenici omiljeni u našim školama.

I šesta hipoteza, kojom se pretpostavlja da nema razlike s obzirom na spol nastavnika u stavovima prema darovitim učenicima i preferenciji načina rada, je potvrđena. Na osnovu dobijenih vrijednosti hi-kvadrata može se vidjeti da nema razlike s obzirom na spol nastavnika u stavovima prema darovitim učenicima.

Sedma hipoteza, kojom se pretpostavlja da kod nastavnika preovladava pozitivno mišljenje o značaju darovitih za društvo u cjelini, također je potvrđena. Većina nastavnika se slaže da su darovite osobe vrijedni resursi društva, smatrajući da društvo mora razvijati talente darovitih do njihovog maksimuma kako bi ono napredovalo, te da je neophodno investirati dodatne fondove za darovite.

Iako se nastavnici svakodnevno susreću sa darovitim učenicima, te su svjesni posebnih potreba darovitih učenika, nastavna praksa ukazuje na sasvim drugačiju sliku i relativno nezavidan položaj darovitog učenika u današnjem odgojno-obrazovnom sistemu kod nas. Jedini način da bi daroviti iskazali svoj talenat je putem vannastavnih aktivnosti koje škola organizira u skladu sa svojim mogućnostima. Jako se malo pažnje posvećuje

darovitim učenicima. U takvom društvu posljedice su velike, kako po darovito dijete tako i po društvo u cjelini.

LITERATURA

- Čudina-Obradović, M., (1991), *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Školska knjiga, Zagreb
- Darovitost, talent, i kreativnost u odgojnom procesu*
*<http://www.portalalfa.com>
- Dorđević, B., (2005), *Darovitost i kreativnost dece i mladih*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac
- Golubović, S., (2000), *Obrazovanje darovitih učenika – juče, danas, sutra*, <http://defektologija.net/phpBB2/viewtopic>
- Koren, I., (1989), *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*, Školske novine, Zagreb;
- Lazarić, N., (2001), *Darovitost*, <http://www.roda.hr>
- Pedagoška enciklopedija I* (1989);
- Pedagoška enciklopedija II* (1989);
- Rot, N., (1987), *Opšta psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Stojaković, P., (2000), *Darovitost i kreativnost*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske, Srpsko Sarajevo;
- Stojaković, P., (2002), *Pedagoška psihologija I*, Filozofski fakultet, Banja Luka;
- Stojaković, P., (2002), *Pedagoška psihologija II*, Filozofski fakultet, Banja Luka;
- Stojaković, P., (2003), *Psihologija za nastavnike*, Prelom, Banja Luka;
- Supek i sardnici (1987), *Dijete i kreativnost*, Globus, Zagreb
- Šehović, M., (2005), *Osnovi opće, razvojne i pedagoške psihologije*, Univerzitet „Džemal Bijedić“, Mostar,
- Veselinović, Z., (2007), *Darovitost*, <http://www.roda.hr>

Summary

The purpose of this workpaper is to investigate the attitudes of the teachers about the gifted pupils and their education, respectively, the opinions of the teachers about the pupils, talent, the types of the talents which enrolled at the pupils, the aspects of the work with the talented pupils, the opinions of the teachers about the necessity of the school designed with the special educational programmes, and the attitudes of the teacher about the significance of those talented pupils for our society in general. This investigation included 115 teachers from the 5 primary schools of Tešanj. Here is applied a socio-demographic questionnaire and the Gagne-Nadeu scale of the Opinions of the teachers about the talented pupils and their education. On the case of the given results, it is determined that the most teachers encounter with the talented pupils and those teachers have the positive opinion about the necessities of the school for the special educational programmes for the talented pupils. When it comes to consider the ways of the working with talented pupils, the teachers had the negative attitude towards the homogenic grouping, the schools acceleration and the staying of those talented pupils in the normal classes. The results are in line with the positive attitudes of the teachers towards the talented pupils, and they are considered as a valuable resource for the society in general.

Komunikologija i filologija

Damir Kukić

YOU TUBE I VIDEOSFERA

Sažetak

Superbrzi masovni mediji su u (post)moderni postali veoma bitan faktor. Efekti njihovog djelovanja mogu se identificirati u različitim oblastima: politici, ekonomiji, kulturi, obrazovanju. Proces globalizacije ne može se zamisliti bez prisustva masovnih medija čije su funkcije promijenile naše poimanje vremena i prostora. You Tube, kao savremen online servis, stvara nove mogućnosti za učešće običnih ljudi u politici, kulturi i obrazovanju. You Tube mijenja model proizvodnje medijskih sadržaja.

Ključne riječi : mediji, videosfera, kultura, funkcije

UVOD

Razvoj novih superbrzih elektronskih medija doprinio je stvaranju novih modela komunikacije, ali i otkrivanju potrebe za preispitivanjem moderne medijske pismenosti. Brzina kojom se danas prenose informacije bitno je utjecala na naše promišljanje pojmova kao što su prostor i vrijeme, a koncept „globalnog sela“ postao je već zastarjela činjenica. Warholovska ideja o televizijskoj slavi za svakog, u trajanju od bar nekoliko minuta, postala je glavna strategija *celebrity* ideologije.

Vrijeme koje se danas kondenzira u tačku, u medijskom jeziku egzistira jedino u formi mladosti, mitovi za identifikaciju svedeni su na pojavnost i „star“ sistem. U tom kontekstu, kojeg možemo posmatrati kao videosferu, duhovna elita se više ne manifestira kroz crkveno tumačenje ili kroz stavove laičke inteligencije. Naime, u videosferi dogma i saznanje nemaju takvu vrijednost kao informacija, a vjeru i zakon sada potiskuje javno mnijenje i ono što distribuira informacije – masovni mediji.

Proučavanje masovnih medija, njihovih funkcija i utjecaja, postali su uobičajena stvar još od pojave frankfurtske škole. Moderni izazovi, kada je riječ o pomenutim temama i pojmovima, samo su dobili na značaju i aktualnosti. Novi mediji, te novi elektronski oblici komunikacije, poput You Tuba, ili Facebooka,

otvaraju niz pitanja, od onih etičkih, komunikoloških, pa do kulturoloških i pedagoških. Traženje odgovora na ova pitanja podrazumijeva analize i promišljanja u okviru modernog medijskog obrazovanja.

Videosfera postaje ne samo mjesto naših egzistencija nego i model koji određuje sadržaj tih egzistencija. Mogućnosti promjene identiteta, kreiranje virtualnih sredina i različitih reality okvira jesu samo neke od posljedica življenja u savremenom svijetu kakav je naš. Takva situacija zahtijeva proučavanja koja neće donositi samo jednostrane sudove, bilo pozitivne ili negativne, nego rezultate na osnovu kojih možemo odgovoriti na neka od postavljenih pitanja i naslućenih izazova.

Savršen zločin

Tumačenja prema kojima iz života u videosferi stremimo življenju u hiperrealnosti često imaju svojevrsni negativan odnos prema funkcijama modernih masovnih medija. Prema tim tumačenjima, da počnemo od onih Baudrillardovih, mi se već nalazimo u trećoj etapi na putu prema ukidanju realnog svijeta i potpunom prekrivanju te realnosti virtualnim svijetom. Taj proces Baudrillard zove savršenim zločinom i smatra ga neumitnim.

Pomenuti autor analizira razliku između onog što tvrde teoretičari koji vide da postoje tragovi stvaranja i ljudske vrste u prošlosti, te da je takav proces i to stvaranje ipak „inauguriralo jedan realan svet i istoriju“ (Baudrillard, 32, 1998). U tom procesu stvari su postavljene na svoje mjesto i one nastavljaju da se kreću prema svom konačnom odredištu bez obzira na svoju iluzornu prošlost. Međutim, u odnosu na takve postavke, prema Baudrillardu, mi više nismo dio realnosti i simulacije.

Nisu više virtualni samo tragovi naše prošlosti nego je i naša sadašnjost prepuštena simulaciji. Baudrillard smatra kako je naša aktualna realnost neprovjerljiva, a čitav raspon realnosti – prošlost, sadašnjost, budućnost – postaje sumnjiv (Baudrillard, 34). U tom kontekstu se postavlja pitanje da li je tehnički projekat virtualnosti, odnosno razvoj supermodernih medijskih i informatičkih tehnologija rastuća funkcija ljudske vrste ili model njenog vrtoglavog i konačnog iščezavanja.

Pitajući se da li je čovjek izmislio okolišno sredstvo kojim će stvoriti priliku za vlastiti nestanak, Baurillard zaključuje kako bi kreiranje tog sredstva bio znak da je moderni čovjek počinio

savršen zločin jer iza njega ne bi ostali nikakvi tragovi. Čitava realnost i stvarni svijet bili bi prekriveni i simulirani od strane novog, artificijelnog, virtualnog svijeta. Savremenom čovjeku se ponudila nova avantura : avantura u kojoj se koristi tehnikom i u kojoj je započelo uništavanje realnog svijeta i iluzije da on još postoji.

Slične opservacije o modernom dobu, dobu virtualnih tehnika i brzih elektronskih medija, govore kako je to period kada je čovjek napustio stvarnost – kao da od neke tačke povijest više nije bila stvarna. Tehnološka, virtualna stvarnost upila je stvarnu sliku svijeta tako da sada svojstva predmeta i slika procjenjujemo na osnovu vjerodostojnosti, odnosno bliskosti kodu ili modelu, a ne na osnovu istine, morala, emocija ili vjerovanja.

U tom kontekstu, nastali su stavovi i teze prema kojima nismo došli do kraja povijesti nego do njenog raspadanja kao događaja, odnosno povijest sada egzistira kao medijska slika i medijski događaj. Povijest je svedena na „tekući događaj“ i pretvorena u „stvarno vrijeme“ vijesti. Mediji su ti koji određuju šta je bitno i kroz vlastiti *agenda setting* selektiraju događaje, dijeleći ih na bitne, nebitne, te one koji se i ne spominju.

Medijske funkcije se često svode na jedan novi, globalni model površnosti koji i najznačajnije informacije dovodi u drugačiji kontekst. Tako se informacije o različitim nesrećama, ljudskim žrtvama u potresima, ratovima i saobraćajnim udesima, smjenjuju s onim vijestima koje se odnose na različite zanimljivosti i, čak, zabavu. Taj *infotainment* postaje dominantan ne samo u komercijalnim medijima nego i u programima ozbiljnih javnih servisa.

Zabava, senzacija, utisak, sve su to elementi i sadržaji na kojima insistiraju moderni elektronski mediji. Prije svih, televizija i internet, zaista omogućavaju da različiti *reality show* programi promoviraju ne samo anonimne ličnosti nego i konzumerističku i potrošačku ideologiju življenja. Površnost dobija globalni značaj, a slava i *celebrity* strategija postali su obrasci na kojima počiva savremena vjerodostojnost i proces identifikacije.

Nova medijska ekspanzija i masovna upotreba elektronske komunikacije analizirani su i kroz Debordov koncept društvenog spektakla. Pretvaranje društvenih događaja i procesa u niz konzumeristički ustrojenih entiteta, njihova medijska spektakularizacija i hiperboliranje, stvorili su matricu *celebrity* kulture. Ta kultura više nije samo masovna, nego je u jednom

produktivno-dizajnerskom smislu ona i kreiranje novih zvijezda uz čiji se sjaj reklamiraju različiti apstraktni i materijalni proizvodi. U kolikoj je mjeri to izraženo pokazuju i neki od svježih primjera iz televizijskih programa. Kroz različite programe televizija nudi šansu da anonimni ljudi postanu slavni i da kao takvi zadovolje propozicije i karakteristike koje se pripisuju nekom koga poznajemo kao *celebrity*. Ovakav postupak je različit od onog koji je označavao prijašnju *celebrity* kulturu u kojoj je za takvu osobu mogao biti proglašen samo neko ko je na osnovu svojih javnih aktivnosti i djelovanja postao popularan i uspješan. To su bili različiti glumci, pjevači, manekenke, fotomodeli, sportisti, ali uvijek ljudi koje su mediji i javnost poznavali po nekom rezultatu i uspjehu u (javnom) poslu. Međutim, nova medijska praksa omogućava da *celebrity* budu i oni pojedinci koji su do jučer bili potpuno nepoznati. Njihova slava, imidž i identitet kreiraju se putem televizijske slike, njihovi životi postaju stvarna/virtualna slika koja je precizno upakirana u televizijski jezik spektakla i incidenta.

Moderni izraz *celebrity* kulture podrazumijeva stvaranje slavni koji kroz medijsko fabriciranje nastaju od nepoznatih ličnosti koje do vlastite medijske prezentacije nisu ništa ni napravile što bi opravdalo njihovu medijsku popularnost. Pobjednici različitih televizijskih projekata za talente (muzičke, glumačke, manekenske), kreiranje televizijskog života porodice Gotovac na Novoj TV u Hrvatskoj, samo su neki od primjera jedne takve moderne medijske funkcije.

Pojedina istraživanja medija i medijskih utjecaja potenciraju još jednu stvar. Naime, ta istraživanja su fokusirana na kreiranje naše potrošačke svakodnevnice koja nastaje kao posljedica jedne od imanentnih uloga medija. Mediji kroz jezik reklama oslikavaju poželjne vrijednosti i odražavaju norme ponašanja. Takav jezik sada afirmira drugačiju paradigmu: naime, dok je tradicionalni, religiozni diskurs insistirao na vrlinama kao što su skrušenost, skromnost i odricanje, sadašnji televizijski kodovi insistiraju na zabavi, konzumerizmu, pohotnosti i posjedovanju.

Uz *infotainment* stvara se i *infomercial* kao glavni element medijske produkcije. Teorije i postavke koje na ovako kritičan način govore o masovnim medijima i njihovim potencijalima neosporno otkrivaju brojne negativne stvarne i latentne efekte medijskog djelovanja. Takav diskurs je potreban kako bi modelirali

kvalitetnu medijsku pismenost i medijsku kulturu, ali on često zapostavlja neke od pozitivnih karakteristika medijske produkcije.

Upravo u tom kontekstu bitno je istaknuti kako moderni elektronski mediji, prije svih televizija i internet, odnosno različite komponente tih medija, poput You Tube i Facebooka, posjeduju niz drugačijih osobina, te ostvaruju i drugačije efekte. Klasične medijske funkcije, kao što su politička, kulturološka i obrazovna, realiziraju se i u savremenim uvjetima, ali sa potpuno novim, ponekad neočekivanim konsekvencama. Upotreba modernih masovnih medija stvorila je novu paradigmu pri čemu se računar nalazi u centralnoj poziciji.

Pojava interneta, elektronske pošte, blogova, You Tube, ukazala je na drugačije dimenzije i aspekte komuniciranja i distribucije informacija. To je otvorilo i mogućnost za drugačije propitivanje političke participacije, kreiranja obrazovnih paketa i sistema, kao i uopće određivanje identiteta, odnosno kulturoloških matrica i vrijednosti. Poigravanje s identitetima, komunikacija koja ne poznaje granice, diskutiranje i distribucija informacija elektronskom mrežom forme su koje bitno određuju naše političke, socijalne i kulturne entitete.

You Tube – nova paradigma

You Tube su osnovali Chad Hurley, Steve Chen i Jawed Karim, bivši zaposlenici komercijalnog online website PayPal. Njegov zvanični početak vezuje se za juni 2005. godine, ali on je bio i ostao samo jedan od servisa čiji je cilj pomjeranje tehničkih barijera kako bi se videomaterijal mogao distribuirati putem elektronske komunikacije, odnosno online. You Tube je omogućio veoma jednostavno gledanje, objavljivanje i arhiviranje videosadržaja online putem i to bez posebnog tehničkog znanja korisnika ovog servisa.

You Tube je kreiran tako da nema ograničenja u broju korisnika koji žele „skidati“, pregledati i slati video poruke, istovremeno stvarajući uvjete za povezivanje recipijenata kao prijatelja, te koristeći URLS i HTML kodove što je omogućilo postavljanje videosadržaja na druge web stranice. Ključni trenutak za You Tube se desio u oktobru 2006. godine kada je Google

uložio 65 biliona dolara u You Tube. Već iduće godine You Tube je bio najpopularniji zabavni website u Britaniji.¹

Na taj način You Tube je potvrdio jedan od modernih mitova o „uspjehu iz garaže“ koji počiva na ideji da se najveće i najunosnije tehnološke i poslovne ideje stvaraju izvan velikih etabliranih firmi i kompanija, a da u tim inovacijama učestvuju mladi vizionari. Potencijal You Tube je pokazala popularnost videoklipa „Lazy Sunday“ čiji je sadržaj (u trajanju od dvije i pol minute) za samo deset dana pregledan 1,2 miliona puta.

Gledanost tog videoklipa otkrila je veoma zanimljivu stvar za oglašivače i medije – naime, taj videoclip je bio najgledaniji od strane mladih recipijenata koji su postali inertni na poruke distribuirane putem drugih medija ili servisa. Mnogi smatraju da je tajna uspjeha You Tube u činjenici da je, kroz ovaj servis, osmišljena tehnološka inovacija koja omogućava jednostavnu upotrebu i slanje video materijala putem email komunikacije.

Osim toga, You Tube je, istina kao i brojni drugi online servisi, obezbijedio još jednu veoma bitnu stvar – komentare, međusobnu komunikaciju, razgovore (sve ono što predstavlja osnovu moderne društvene umreženosti ili što čini funkcije umreženog društva). Popularnost You Tube je otvorila i pitanja o tome šta takav jedan online servis predstavlja – samo još jedan element i servis u virtualnoj sredini, model elektronske komunikacije u kojoj učestvuju masovni primaoci i kreatori poruka, pametnu tehničku inovaciju, ili je to vrsta medija, poput televizije.

Na osnovu različitih istraživanja modeliraju se odgovori na ova pitanja. Iako još uvijek nema stručnog konsenzusa evidentno je da se You Tube posmatra kao jedan online servis i elektronska platforma, u okviru socijalne mreže, za širenje poruka, komentara i različitih videosadržaja. You Tube je sredstvo za distribuciju kako sadržaja etabliranih medija i medijskih kuća tako i videomaterijala kojeg kreiraju brojni anonimni korisnici.

Istovremeno, You Tube se može posmatrati kao medijska platforma koja je sredstvo za širenje različitih sadržaja, ali ne i kao

¹ U novembru mjesecu 2007. godine You Tube je bio najpopularniji zabavni web site u Britaniji, dok je BBC bio na drugom mjestu. Početkom 2008. godine You Tube je bio među deset najpopularnijih i najposjećenijih web sajtova na svijetu, a u aprilu 2008. You Tube je raspolagao sa 85 miliona videosnimaka. Prema Burgess, Jean & Green, Joshua (2009) : *YOU TUBE – Online Video and Participatory Culture*. Malden, USA, Cambridge, UK : Polity Press; str. 1-2.

kompanija koja proizvodi medijski sadržaj. Takva pozicija i učešće na tržištu se može okvalificirati kao „meta business“ kako je David Weinberger ocijenio ulogu You Tube (Burgess, Jean & Green, Joshua, 2009, 4). U tom kontekstu You Tube ima ulogu da privuče pažnju publike, što onda utječe na ponašanje videoproducenta i oglašivača.

Upravo je to jedna od nabitnijih i najinteresantnijih stvari kada je riječ o preplitanju života u videosferi, te kada se razmatra upotreba masovnih elektronskih medija i nekih od najnovijih komponenti koje se javljaju unutar funkcija tih medija, kao što je i You Tube. Naime, You Tube je servis ili mjesto na kojem se prepliću interesi, ali i veoma važni, u komunikološkom i kulturološkom smislu, sadržaji i utjecaji etabliranih medijskih kompanija i produkcije videoamatera, odnosno anonimnih korisnika online servisa.

Jedan od najranijih hitova You Tube je „Hey Clip“² koji upravo ilustrira to preplitanje i obje perspektive – *mainstream* medijsku perspektivu koju kreiraju velike transnacionalne medijske kompanije i perspektivu kućnih uradaka amaterskog porijekla. Objе ove perspektive se koncentriraju na zajedničke elemente : artikulaciju mladosti, stvaranje celebritija putem digitalne tehnike i u okviru modernog koncepta *celebrity* kulture, te na novu paradigmu kreativnosti.

Ta nova paradigma kreativnosti počiva na ideji i praksi kako privatna upotreba modernih medija i njihovih servisa postaje legitimnim dijelom kulturne produkcije. Ova izmjena u osnovi kulturne produkcije označila je situaciju u kojoj više masovna kultura i medijska kultura ne počivaju isključivo na produkciji etabliranih medijskih kuća.

Sada su, u doba videosfere, dojučerašnji medijski konzumenti, postali i kreatori. Obični građani, kao članovi umreženog društva, putem You Tube, mogu poslati vlastiti videomaterijal i tako postati stvaraoci medijskog sadržaja namijenjenog masovnoj publici. Paradigma koja se zasnivala na globalnoj medijskoj produkciji, i kao takva bila tema

² Spot „Hey Clip“ je odličan primjer kućnog, amaterskog rada, odnosno primjer „bedroom dance video“. U spotu Lital Mizel i prijatelj Adi Frimerman plešu i sviraju u kućnom ambijentu. Spot je do sredine 2006. godine vidjelo nekoliko miliona gledalaca, a do marta 2008. godine pregledan je više od 21 milion puta, tako da je postao jedan od najgledanijih videosadržaja. Prema Burgess, Jean & Green, Joshua; str. 26.

višedecenijskog istraživanja, sada je zamijenjena *user-created* paradigmom.

Podaci o upotrebi You Tube ukazuju na neke od karakteristika te nove paradigme. Stručnjaci u SAD-u su istraživali gledanost i frekvenciju korištenja You Tube, podijelivši sadržaje na one koje su producirali mediji (tradicionalna produkcija), te one koje su proizveli sami korisnici You Tube (*user-created*), dok jedan broj spotova (331) pripada klasi neodređene forme. Sadržaj na You Tubeu je, također, klasificiran kao onaj koji je omiljen, gledan, diskutiran, te onaj koji je izazvao reakcije.

Istraživanje, koje je realizirano tokom 2007. godine na uzorku od 4320 video spotova (Burgess, Jean & Green, Joshua, 38-44), pokazalo je kako su omiljeni i gledani materijali, uglavnom, kreirani od strane masovnih medija (tradicionalan model produkcije). Tako je odnos „most favored“ sadržaja 511 (tradicionalan model) naspram 466 (sadržaji koje su sačinili korisnici), a kada je u pitanju gledanost, onda je taj odnos 717 spotova, napravljenih od strane medija, naspram 277 kreiranih od običnih građana.

Međutim odnosi su sasvim drugačiji kada se analiziraju podaci za spotove koji su izazvali najveći broj reakcija i koji su najčešće diskutirani putem elektronske komunikacije. Tako je broj spotova na You Tubeu, koji su izazvali najviše odgovora i reakcija, 683 (*user-created*) naspram 308 onih koje su proizveli mediji na tradicionalan način. Omjer je i veći kada je riječ o spotovima koji su motivirali ljude na diskusiju: korisnici su, kroz privatnu kućnu kreaciju, stvorili 751 takav spot, a masovni mediji samo 276.

Ovi podaci pokazuju zašto je You Tube veoma interesantan fenomen. Njegova upotreba motivira učešće anonimnih, običnih građana u procesu kreacije masovnih poruka, što ima za implikaciju ne samo komunikološke, nego i sociološke i kulturološke efekte. Pojedinci putem You Tubea iskazuju svoje emocije, stavove, kreativnost, maštovitost, ili, jednostavno, participiraju u globalnoj komunikacijskoj mreži bez obzira da li su teme političke, ekonomske, zabavne ili naučnog karaktera.

Zanimljivo je pogledati i koji su to žanrovi najpopularniji na You Tubeu. U kategoriji programa kojeg produciraju samo korisnici, najzastupljeniji su blogovi (oko 40%), muzički videospotovi (fanvids i amaterski spotovi uživo), različite muzičke i plesne igre, sportski klipovi, spotovi tipa „slice of life“, te informativni sadržaji i presnimljeni materijal kao što su *sketch* komedije, epizode

sapunica ili nekih drugih televizijskih serija. Značajno je da ovi podaci pokazuju kako nije visok gledanosti onih sadržaja koji pokazuju brutalnost, odnosno nasilje u porodici ili školi.

Nagledaniji žanrovi u sadržajima You Tube, kojeg su producirali masovni mediji, vezani su za informativni program (klipovi s glavnim vijestima, a posebno su bili gledani prilozi o predsjedničkoj kampanji 2008. godine u SAD-u). Gledani su i različiti intervjui s poznatim ličnostima, te *talk-show* programi, a posebna pažnja se posvećuje i *sketch* komedijama, te sportskim i muzičkim spotovima. Poseban žanr i kategoriju predstavljaju najave za filmove, te reklamne i promotivne poruke/spotovi za različite proizvode.

You Tube se, dakle, pojavio kao veoma bitna i aktualna sociološka, kulturološka, komunikološka, te obrazovna komponenta modernog svijeta. Promjena paradigme s tradicionalnog modela masovnomedijske produkcije ka *user-created* modelu, omogućila je redefiniciju i transformaciju samog pojma participacije pojedinaca u društvenim procesima.

Pojam *participatory culture* sada postaje veoma značajan jer on omogućava stvaranje Stevensonovog koncepta „cosmopolitan cultural citizenship“, odnosno jedne globalne građanske platforme čija se funkcija prezentira bez obzira na kulturološke, nacionalne i vjerske razlike. Naravno, sve ove ideje treba realno sagledati i analizirati na objektivan način utjecaj savremenih medija, te online servisa poput You Tube.

Ipak, sve su očitije mogućnosti koje stvaraju You Tube i život u videosferi. To pokazuju i podaci o upotrebi You Tube tokom predsjedničke kampanje u SAD-u 2008. godine, ali i situacije u kojima You Tube pomaže prilikom organiziranja, povezivanja i djelovanja marginaliziranih i diskriminiranih grupa unutar društva. You Tube ne samo da pruža mogućnost mladim ljudima da iskažu svoje stavove i kreativnost nego svim običnim građanima predstavlja zanimljivo, korisno i kreativno sredstvo za socijalnu interakciju, te kreiranje vlastitog identiteta u komunikacijskoj mreži.

ZAKLJUČAK

Utjecaj modernih elektronskih medija kod jednog dijela stručnjaka stvorio je dojam kako savremeni čovjek živi u posebnom ambijentu – u videosferi. Procjenjujući kvalitet tog

života i te sredine, formirani su stavovi prema kojima se naglašava negativna strana i efekti djelovanja masovnih medija. Nestanak realnog svijeta i stvaranje potpuno nove, virtualne stvarnosti odvija se u društvu spektakla gdje zabava i površnost postaju glavne karakteristike i ciljevi medijske produkcije.

Ali s druge strane, novi modeli elektronske komunikacije, novi mediji i online servisi, poput You Tube, svojim funkcijama pokazuju i pozitivne strane. Elektronski mediji i online servisi stvorili su potencijale na osnovu kojih je već došlo do promjene tradicionalne masovne medijske produkcije. Obični korisnici su postali kreatori medijskih sadržaja i poruka za masovnu publiku.

Na taj način došlo je do bitne promjene kada je riječ o participaciji pojedinaca i grupa u političkim, socijalnim, kulturološkim i obrazovnim procesima. To se već primjećuje u različitim političkim procesima, zatim prilikom organiziranja i djelovanja diskriminiranih grupa, ali i u aktivnostima vezanim za uspostavu kulturoloških vrijednosti i obrazaca. Već sada je jasno kako buduća istraživanja medijskih funkcija i modela njihove upotrebe podrazumijeva drugačiji pristup i novu medijsku pismenost.

LITERATURA

- Burgess, Jean & Green, Joshua (2009) : *YOU TUBE – Online Video and Participatory Culture*. Malden, USA, Cambridge, UK : Polity Press.
- Brigs, Asa i Berk, Piter (2006) : *Društvena istorija medija – od Gutenberga do Interneta*. Beograd : Clio.
- Brigs, Adam; Koblj, Pol (2005) : *Uvod u studije medija*. Beograd : Clio.
- Bodrijar, Žan (1998) : *Savršen zločin*. Beograd : Circulus.
- Debre, Režis (2000) : *Uvod u mediologiju*. Beograd : Clio.
- Fabos, B., Christopher, M., Campbell, R. (2002) : *Media and Culture. An Introduction to Mass Communication*. New York – Boston : Bedford/St. Martin's.
- Kelner, D. (2004) : *Medijska kultura*. Beograd : Clio.
- Manovič, Lev (2001) : *Metamediji – izbor tekstova*. Beograd : Centar za savremenu umetnost.
18. Dani Frane Petrića (2009) – Međunarodni simpozij „Filozofija i mediji“, Cres, Hrvatska; *Sažeci izlaganja*; Zagreb : Hrvatsko filozofsko društvo.

Summary

In the postmodernism, the super fast mass media have become a significant factor. Their effects may be identified in the various fields: politics, economy, culture, education; the globalisation process cannot be conceived without the presence of the mass media which functions have changed our perception of time and space. You Tube, as a modern online service, is creating new possibilities for ordinary people participating in policy, culture and education fields. You Tube is changing the model of the media content production.

Hazema Ništović

SINTAKSIČKE TEORIJE U LINGVODIDAKTIČKOJ PRAKSI

Sažetak

U poređenju sa ubrzanim tokovima proučavanja glasova i morfoloških oblika napredovanje u proučavanju sintaksičkih kategorija išlo je sporo zbog metodoloških manjkavosti. Sintaksička proučavanja temeljila su se na subjektivnim kriterijima što je sintaksičke definicije lišavalo naučne preciznosti. Tek je strukturalizam ubrzao razvoj sintaksičkih ispitivanja. Posebno su značajne ideje strukturalističke epohe u okviru koje se razvija teorija o sintaksičkim paradigmama. Najznačajniji događaj u savremenoj lingvistici je poklanjanje pažnje semantičkim osobinama predikata koji imaju odlučujuću ulogu u određivanju tipova sintaksičke strukture. Ni jedna savremena sintaksička teorija nije u dovoljnoj mjeri pronašla adekvatno mjesto u lingvodidaktičkoj praksi

Ključne riječi: lingvodidaktika, gramatičnost, frazna struktura, gramatika zavisnosti, padežna gramatika

Sintaksa (syntaxis, prema syn=s, tassein=sastavljati postavljati) je dio gramatike koji se bavi slaganjem i distribucijom riječi, njihovim sređivanjem i uređivanjem unutar rečeničkog ustrojstva. Rečenicu ne čini bilo kakvo nizanje riječi, već samo ono koje počiva na strogo utvrđenim sintaksičkim pravilima. Svaki rečenički dio unutar sintaksičkog niza mora odgovarati nekoj od jedinica sintaksičke analize. Sintaksu ne zanima samo sintaksička jedinica kao strukturni dio rečenice nego je zanima i značenjski, semantički dio određenog sintaksičkog ustrojstva, potom paradigmatski i, naravno, stilistički. Često se sintaksa definiše kao nauka o tvorbi rečenica¹, mada je sintaksa i dio nauke o tekstu, jer je najmanja sintaksička jedinica riječ, a najveća vezani tekst ili diskurs. I danas su prisutna brojna sukobljavanja oko definiranja pojma sintakse, od onih koja sintaksu posmatraju kao nauku o

¹ Vidjeti kod Ibrahima Čedića u *Osnovi gramatike bosanskog jezika*, Institut za jezik u Sarajevu, Priručnici 4, Sarajevo, 2001, str.155.

odnosima među oblicima koji tvore diskurs, pa do onih koji tvrde da je „istraživanje vanjskih oblika rečenice predmet morfologije, a istraživanje unutrašnjih oblika (oblika označenih ideja) predmet sintakse“². Predmet interesiranja sintakse može se sintetizirati u tri vrste konstrukcija:

- sintagma – spoj dvije ili više punoznačnih riječi(sintaksema-veza nepunoznačnih i punoznačnih riječi);
- rečenica kao temeljna jedinica za prenošenje informacija;
- diskurs ili vezani tekst – spoj dvije ili više smisaono povezanih rečenica.

Većina naših gramatika se zadržava na granici rečenice kao sintaksičke cjeline, mada znanstveni pristup, a i edukacijska primjena zahtijevaju da se sintaksičke zakonitosti proučavaju na tekstovnim cjelinama. Ovim problemom bavila se sintaksička teorija i u 19. stoljeću kada je jedan od sintaksičara ustvrdio sljedeće: „Osobito nije moguće sintakse naučiti na suhoparnim mršavim rečenicama, već treba cijeli kompleks misli, kako se jedna iz druge izvija, a ne jednu samu od sebe“.³ Bez obzira što je rečenica optimalna sintaksička jedinica, ne može svaka pružiti dovoljno informativnih elemenata pa je potrebno uzeti podatke iz veće tekstovne cjeline kako bismo razumjeli pravu poruku rečenice. Da bi se u rečenici *Izgubila ga je na livadi* znalo ko je izgubio, šta je izgubio i druge pojedinosti, neophodno je uzeti podatke iz veće diskursne cjeline u okviru koje se rečenica nalazi: *Irma je jučer kupila prsten. Izgubila ga je na livadi.*

Sasvim je jasno da se teško može govoriti o poznavanju jezika, a da se pri tome zanemari poznavanje sintakse. Sintaksa utječe na razvoj mišljenja i zaključivanja, ona je značajna za jezičko obrazovanje uopće. Ukoliko sintaksičkom analizom rečenice želimo ustanoviti posebnosti s kojima se upoznajemo u savremenoj nastavnoj praksi, onda takva sintaksa nije tradicionalna, bez obzira što su još od Aristotela u lingvistici i lingvodidaktičkoj praksi postavljeni subjekatski i predikatski dijelovi rečenice. Sa neznatnim odstupanjima naša sintaksa u

² Guiraud,P, *La Syntaxe du Français*, Presses universitaires de France, Paris, 1967, p.5.

³ Golik,J, *Nekoliko napomena o obuci klasičnih jezika*, Nastavni vjestnik, 1894, II

lingvodidaktičkoj praksi ima strukturalističkih elemenata (strukturalnih) jer se u sintaksičkoj materiji polazi od poimanja jezika kao strukture sa njenim podstrukturama. U klasičnom strukturalističkom pristupu u sintaksičkoj problematici bile su aktuelne teorije u kojima se zanemarivalo proučavanje semantičkih vrijednosti sintaksičkih jedinica, a posebna se pažnja posvećivala gramatičkoj strani i funkcionalnim odnosima. U savremenim sintaksičkim tokovima semantici se poklanja ista pažnja kao i ostalim jezičkim posebnostima (prozodijskim i drugim).

U okviru sintaksičkih učenja danas se najčešće pominju strukturalistički, transformacijsko-generativni, zavisnovalencijski, operacionalistički i padežno-gramatički teorijski pogledi na sintaksu. Savremene školske gramatike još uvijek se nisu odredile prema navedenim sintaksičkim teorijama. Ponekad se dešava da jedna gramatika istovremeno slijedi i tradicionalne i savremene sintaksičke teorije. Sintaksičari još uvijek ne vežu sintaksičku teoriju za strukturu nekog jezika, jer žele da slijede moderne sintaksičke trendove. Ono što je savremeno ne mora uvijek biti i najprihvatljivije posebno kada se primjenjuje za edukacijske potrebe. Metoda preoblike Noama Čomskog pogodna je za razumijevanje rečenice i za razvijanje izražajnih mogućnosti, međutim, „Čomski i njegovi sljedbenici nemaju pravo kad zasnivaju svoju semantičku analizu na logici i žele sve potencijalne kombinacije semantema objasniti logičkim zakonitostima, pa alogične rečenice odbacuju kao nejezičke“⁴. Znanstvene sintaksičke postavke ne bi se smjele temeljiti na negiranju tradicionalnih teorija, jer se i savremene i tradicionalne teorije provjeravaju i potvrđuju u lingvodidaktičkoj praksi. Duskora je nastava sintakse počivala na mladogramatičarskoj ideji o zakonitosti u jeziku koju su mladogramatičari naslijedili od prethodnih generacija, a koja se temeljila na minucioznom posmatranju pojedinosti. Mladogramatičari su istraživali svaku jezičku pojedinost kroz sve njene razvojne faze, posebno su vodili računa da slijede temeljnu zakonitost, te da odstrane izuzetak „kao što se trunje odstranjuje da ne zamrači bistru sliku“⁵. Mnogi su im zamjerali na ovoj minucioznosti, govorili su da atomiziraju jezik, međutim, upravo te jezičke konkretnosti pomogle su da sa „toga

⁴ D. Škiljan, *Dinamika jezičnih struktura*, str.15.

⁵ Milka Ivić, *Pravci u lingvistici*, Ljubljana, 1983, str.47.

jezičkog oslonca izrastaju novi teorijski vidici⁶. Sa željom da uhvate male niti, možda čak i beznačajne, zanemarivali su jezičke strukture u kojima ništa ne postoji samo za sebe, nego je sve međusobno povezano u sistem. Svaka pojedinost određena je svojom pozicijom u toj cjelini. Sosir nije dao značajnijih rezultata na polju sintakse, ali je utemeljio semiotiku, pa je na posredan način skrenuo pažnju na unutarnji, značenjski plan rečenice. Sosirova strukturalna lingvistika jezik posmatra kao sistem te ga i ne proučava izolovano već uvijek vodi računa o međusobnom odnosu bitnom za sporazumijevanje. Području sintaksostilistike posebno su doprinijeli Sosirovi sljedbenici na čelu sa Čarlsom Balijem (Charles Bally, 1868-1947). Tek sa prodiranjem Balijevih ideja znanstvenici iz lingvističkih krugova počeli su se „opredjeljivati za širu koncepciju stilistike u duhu klasičnog Sosirovog izdvajanja individualnog jezičkog ostvarenja (parole) od jezika kao svojine kolektiva (language)⁷. Bali je isticao da „riječi i situacije igraju istu ulogu u diskursu⁸. Ovako Balijevo stajalište imalo je utjecaja na lingvističku znanost, ali i na transformaciju sintaksičke materije u didaktički izraz. Rezultati Balijevih stilističko-izražajnih vrijednosti sintetizirani su u sljedeću konstataciju: „Samo onda možemo istinski analizirati strukturu bilo koje složene rečenice u njezinoj stilističko-izražajnoj vrijednosti, ako je u prvom redu misaono analiziramo, to jest, ako znamo, šta ona uistinu znači⁹.

Lingvistika koja je ponikla u okviru Ženevske škole zaslužna je i za odnos psihološkog i jezičkog u području rečeničkog fenomena (Albert Sechehava, 1870-1946). Bali je osnivač racionalne stilistike, ispitivao je emocionalnost uopće bez udublivanja u problematiku estetskog i individualnog. Mnogi lingvisti ovu Balijevu lingvistiku nazivali su afektivnom, jer je on u tolikoj mjeri otišao u emocionalno da je vjerovao kako ne postoji rečenica koja nije modalna. Bali je začetnik interesantne ideje o principu determinacije u sintaksi. Principu determinacije u sinaksi prethodio je proces aktuelizacije koji se „tiče prelaska jezika u govor, tj. prelaska apstraktnog (virtuelnog) u realno (aktuelno).Sva

⁶ o.c.str.47.

⁷ o.c.str.76.

⁸ Le contecxte évoque des mots,et lasituation desreprésentations; mais encore une fois,les uns etlesautresjouent le même rôle dans le discours.Ch.BallY,prema knjizi P.Guberine, *Povezanost jezičkih elemenata*, str. 230.

⁹ P.Guberina, *Povezanost jezičkih elemenata*, str.274.

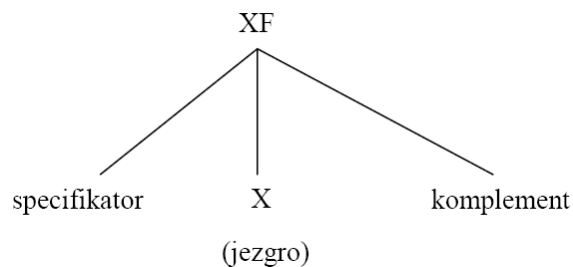
sredstva koja u jeziku služe za prebacivanje pojmova iz sfere virtuelnog u oblast aktuelnog nazivaju se aktualizatorima. Aktualizatori su npr. prisvojne zamenice (isp. razlika u određenosti pojma kosa u svojstvima *moja kosa i plava kosa*)¹⁰. Na ovaj način Bali je ispitivao funkciju riječi u rečenici koja se tokom vremena stabilizirala u jeziku. Takva pojava desila se i u našem jeziku u imenici *mlada* u značenju *nevjesta*. Zanimanje za funkcije riječi u rečenici rezutiralo je teorijom binarizma u području sintagmi. Bali je tvrdio da su odnosi u sintagmama binarni, te da obavezno počivaju na odnosima dva člana. Balijevo poimanje sintagme kao dvojne veze riječi i rečenice izazvalo je suprotstavljene stavove i brojna oprečna mišljenja.

Generativno-transformacijska sintaksa

Noam Čomski sa svojom generativno-transformacijskom gramatikom značajan je za nastavu jezika uopće. Za nastavu sintakse posebno su značajne teorije o formiranju rečenice i stavovi o rečeničkim preoblikama. Takav pristup rečenici posebno je prihvaćen u lingvodidaktičkoj praksi jer utječe na razvoj mišljenja i na upotrebnu vrijednost raznih jezičkih činjenica. Generativna sintaksa svoj razvojni period doživjela je 1968. godine. Ovakav pristup sintaksi sintetiziran je u utvrđivanju pravila po kojima se generiraju (grade) rečenice. Čomski pristupa analizi sa pozicije sintaksičara koji osvjetljava rečeničke strukture s ciljem da sazna nešto više o odnosu gramatičkog i logičkog. Čomski teži jednoj univerzalnoj teoriji o gramatičkim strukturama koja bi se služila uvođenjem simbola u proces sintaksičke analize. Pod utjecajem univerzalne teorije Noama Čomskog u našoj lingvodidaktičkoj praksi počinje traganje za rečeničnim modelom koji bi poslužio kao neka vrsta zajedničkog gramatičkog obrasca po kome bi se obrazovale (formirale) pojedinačne rečenice. Na osnovu istog modela može se generirati neograničen broj rečenica. Svaka komunikativna cjelina odraz je realizacije određenog rečeničkog modela. Prema rečeničnom modelu S+P+O +AOM (simboli znače: S=subjekat, P=predikat, O=objekat, AOM=adverbijalna odredba za mjesto) može se generirati bezbroj rečenica. Ovaj model prihvaćen je u lingvodidaktičkoj teoriji i praksi, ali približavanje generativnoj gramatici nije nastavljeno. Tako je ovaj način generiranja rečenica

¹⁰ Milka Ivić, *Pravci u lingvistici*, Ljubljana, 1983, str.110.

ostao na nivou rečeničnog modela, ali ne i na nivou sintaksičke teorije. Prema Čomskom osnovni zadatak gramatike je da nam pojasni način nastajanja rečenica i razumijevanja njihovog značenja. Čomski smatra da se gramatika nekog jezika definira kao sistem sređenih pravila koja se ne mogu proizvoljno primjenjivati nego samo po utvrđenom redosljedju. Ovaj lingvista rečenice dijeli prema kriteriju gramatičnosti, ustvrdivši da neke rečenice dosežu punu mjeru gramatičnosti, a neke se ne uklapaju u koncept zadovoljavajuće gramatičnosti. S obzirom na kriterij gramatičnosti Čomski traga za pravilima pomoću kojih bi se mogle generirati gramatički korektne rečenice, odnosno one rečenice koje nosioci određenog jezičkog sistema smatraju jezički uspjelim, gramatički ispravnim. Čomski dijeli rečenice na one koje su u gramatičkom pogledu uspjele i one koje nisu. Gramatičnost neke rečenice može procijeniti jedino onaj koji vlada određenim jezikom, odnosno nosilac jezika iz kojeg se mjeri gramatičnost rečenice. Pri utvrđivanju gramatičnosti rečenice potrebno je voditi računa o kompetenciji govornog predstavnika. Ne može svaki konzument određenog jezika posjedovati sposobnost da utvrdi nedovoljno gramatički uspjele rečenice. Čomski je u teorijsku sintaksičku znanost uveo apstraktne jezičke nivoe kao što su *površinska i dubinska struktura*.¹¹ On je svoju pažnju posebno usmjerio na izučavanje dubinske sintaksičke strukture. Generiranje sintaksičkih jedinica Čomski je predstavljao u vidu *fraznih struktura*.



Frazom se u lingvistici naziva grupa riječi povezana semantički ili funkcionalno. Ovaj termin svojstven je američkoj terminološkoj lingvističkoj tradiciji. U našem jeziku umjesto termina frazna struktura upotrebljava se termin *sintagma*.

Temeljni nivo jezičke analize naziva se bazičnom komponentom gramatike koji je sastavljen iz sintaksičkog dijela i

¹¹ Terminima dubinske i površinske strukture služili su se prije Čomskog još neki američki lingvisti, među njima posebno se isticao Charles Hockett. Ove termine popularizirali su i filozofi, a posebno L. Wittgenstein.

leksikona. Sintaksički dio počiva na uređenim sintaksičkim pravilima i strukturama, čijom se primjenom generiraju sintaksičke jedinice. Ukupnost tih jedinica predstavlja *fraznu strukturu*. Pomenuta struktura se specifično prikazuje pa se takav način prezentiranja naziva *drvetom*, a nastaje u procesu generiranja sintaksičkih struktura. Među bazičnim pravilima koja sudjeluju u bazičnoj komponenti nalaze se i pravila za formiranje kompleksnih simbola pomoću kojih se ukazuje na sve odlučujuće momente za značenje rečenice¹² (kompleksni simbol pruža informacije da li će prelazni glagol u poziciji objekatske dopune zahtijevati ili odbacivati imenicu koja označava živo biće). One jedinice koje su generirane u bazičnoj strukturi uz primjenu sintaksičkih pravila sačinjavaju dubinsku strukturu jezika.

Leksikon je poseban kompleks leksičkih pojedinosti koje obuhvataju značajne podatke semantičkog, sintaksičkog i fonološkog sistema. Svi ti podaci ulaze u fraznu strukturu pomoću posebnih pravila. Prisustvo svih ovih pojedinosti daje poseban značaj apstraktnoj sintaksičkoj konstrukciji.

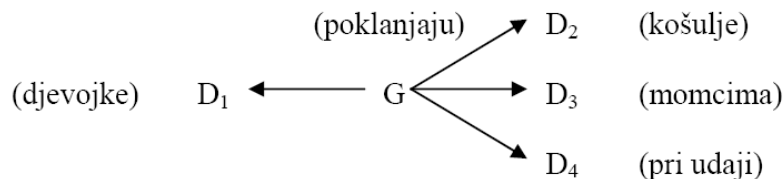
Gramatika zavisnosti i valentnosti

Pojam gramatike zavisnosti ustanovio je američki lingvista Hajs (D.G.Hays) u svojim teorijskim raspravama o sintaksičkim relacijama. U centar sintaksičkih razmatranja Hajs je postavio funkciju jezičkih jedinica koje funkcioniraju kao minimalni sintaksički eksponenti, njihova uloga je da ukažu na različite vidove sintaksičkih realizacija. Posebnim pravilima utvrđuje se funkcija pomoćnim jedinicama. Ta se pravila nazivaju pravilima zavisnosti (eng. dependency rules). Prema ovome takva funkcija može biti upravna ili zavisna. Ako je u pitanju upravna funkcija, onda se upravni element određuje prema broju jedinica koje su od njega zavisne. Semantička i sintaksička ispitivanja uglavnom se odnose na komunikativni fenomen. Semantika osvjetljava odnose komunikativnih znakova prema pojmovima o kojima se govori dok sintaksa proučava odnos znakova u komunikativnom sistemu. Ulančanoj strukturi odgovara sistem pravila ili konvencija izraženih simbolima (kalkulus). Determinativna struktura se razlikuje od ulančane strukture, ona se predstavlja pomoću *drveta zavisnosti*, gdje se pomoću *grafa* daje projekcija strukturalnih

¹² O ovoj problematici vidjeti više djelu N. Čomskog *Gramatika i um* i Milke Ivić *Pravci u lingvistici*, Ljubljana, 1983, str.192.

odnosa na osu jezičke linearnosti. Zbog toga se ova teorija i naziva *teorijom zavisnosti* ili projektivnosti. Pristalice sintaksičke teorije smatraju da ovakvi stavovi doprinose razvoju sintaksičke strukture.

U našu lingvodidaktičku teoriju i praksu postepeno se inkorporiraju pozitivni tokovi *gramatike zavisnosti*. Prema ovoj teoriji glagol je središte rečenice, on stvara mogućnost dopune različite valentnosti.¹³ Prema gramatici zavisnosti rečenica *Djevojke poklanjaju košulje momcima pri udaji* grafički se može predstaviti na sljedeći način:



D=glagol

D₁=subjekat (prva dopuna)

D₂= bliži objekat (druga dopuna)

D₃=dalji objekat (treća dopuna)

D₄= priloška odredba (četvrta dopuna)

Na osnovu Tesnierreve formule koja je urađena prema Engelovoj prilagodbi, a koju je kasnije S. Težak prilagodio zakonitostima hrvatskog jezika¹⁴ tablica sintaksičkih dopuna može se predstaviti na sljedeći način:

D₀ – nominativna dopuna: **Djevojke** vezu. (subjekat)

D₁ – akuzativna dopuna: Djevojke poklanjaju **košulje**. (bliži objekat)

D₂ – genitivna dopuna: Momci se sjećaju **košulja**. (dalji objekat)

D₃ – dativska dopuna: Oni odlaze **djevojkama**. (dalji objekat)

D₄ – instrumentalna dopuna: Oni se ponose **košuljama**. (dalji objekat)

D₅ – prijedložna dopuna: Oni razgovaraju **o košuljama**. (dalji objekat)

D₆ – priloška dopuna: Momci dolaze **kod česme**. (priloška odredba)

D₇ – imenska dopuna: Zove se **Nail**. (imenski predikat)

D₈ – pridjevska dopuna: On je **dobar**. (pridjevska dopuna)

D₉ – infinitivna dopuna: Ne voli **pjevati**. (infinitiv kao dopuna predikatu)

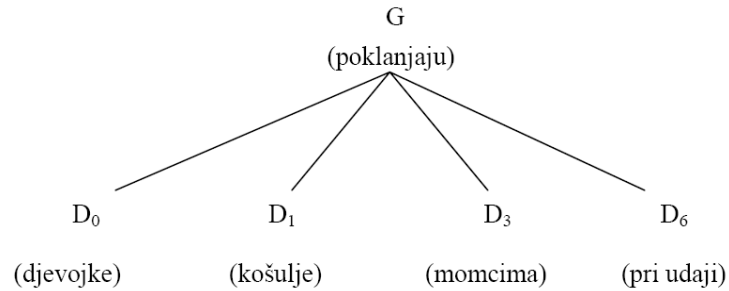
¹³ Vidjeti o ovome više u knjizi L. Tesnière *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, 1959.

¹⁴ S. Težak – Z. Diklić, *Jezik izražavanje i stvaranje*, VI razred, str. 61. (sažimanje rečenice)

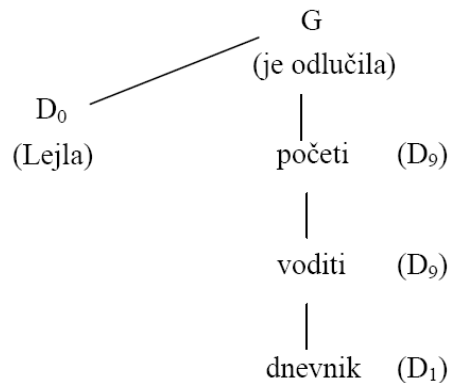
-L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, 1959.

-U. Engel – P. Mikić, *Valenz im Deutschen und im Serbokroatischen*, U knjizi M. Đorđević, *Verbalphrase und Verbvalenz*, Untersuchungen zur deutsch-serbokroatischen kontrastiven Gramatik, Hedelberg, 1983.

Prema navedenim primjerima rečenica: *Djevojke poklanjaju košulje momcima pri udaji* može se grafički predstaviti na sljedeći način:



Rečenicu: *Lejla je odlučila početi voditi dnevnik* grafički možemo predstaviti na sljedeći način:



Nije moguće dosljedno provoditi navedene rečeničke analize bez proučavanja valentnosti glagola onog jezika u kojem se pomenuta analiza vrši (fakultativne dopune, jednovalentni i viševalentni glagoli, modalni, modalitetni i infinitivni glagoli).¹⁵

Funkcionalna sintaksička teorija

Francuski lingvista André Martinet obogatio je lingvističku javnost svojom funkcionalnom teorijom o jeziku. Martinet je pošao

¹⁵ Vidjeti o ovome više u *Teorija i praksa hrvatskoga jezika*, Stjepko Težak, Školska knjiga, Zagreb, 1996, str.322.

O problematici glagolske valentnosti vidjeti kod M. Samardžija, „Dopune u suvremenom hrvatskom književnom jeziku“, *Radovi Zavoda za slavensku filologiju*, 21, Zagreb, 1986, str.1-32; M. Samardžija, „Razdioba glagola po valentnosti“, *Radovi Zavoda za slavensku filologiju*, 23, Zagreb, 1988, str.35-46.

od temeljnih lingvističkih načela i načela Praške škole. Sintaksičke odnose protkane padežnim značenjima Martinet naziva funkcijama, te na taj način naglašava da „morfologija sintaksičkih jedinica“ zaslužuje detaljnije istraživanje u savremenim jezičkim znanostima. U okviru utvrđivanja sintaksičkih odnosa Martinet ističe pojavu varijacija prema kojima glagol *servirer* može imati objekatsku dopunu i sa dativom i sa akuzativom (servirer nekome = dopuna u dativu; servirer nekoga = dopuna u akuzativu). Martinet je na sintaksičkoj strukturi francuskog jezika ustanovio postojanje tri jezička ustrojstva koji pomažu pri razlikovanju funkcija:

- U francuskom jeziku prijedlog *de* upotrebljava se za označavanje posesivnog odnosa,
- Postavljanje karakterističnog reda riječi (subjekat obavezno stoji ispred predikata, a objekat iza),
- Pravilna interpretacija semantičkog značenja riječi o kojoj se govori u određenoj rečeničkoj strukturi, francuski glagol *écrire* (pisati) prelazni je pa iza njega može ići objekat, ako se iza glagola stavi imenica *mardi* (utorak), onda je sasvim jasno da ona u tom okruženju ne može vršiti funkciju objekta, već priloške odredbe za vrijeme.¹⁶

Martinetova funkcionalna jezička teorija tumači da se u jeziku *struktura* očituje kao vid njena funkcioniranja te da „raznovrsnost funkcija uspostavlja među činjenicama hijerarhiju koja sadržava razliku između središta i periferije“.¹⁷

Pri određivanju pojmova središte i periferija moramo voditi računa da ono što je jezičko središte ne mora biti i didaktičko središte, nego može biti rubno jer takva postavka u didaktičkom smislu ne predstavlja nikakvu poteškoću, a neke rubne činjenice u lingvodidaktičkom sistemu mogu predstavljati veliki problem.¹⁸

Glosematika L. Hjelmseva u nastavi sintakse nije mogla naći značajnije mjesto jer je suviše apstraktna. Istina, od ovog predstavnika strukturalne lingvistike prihvaćen je deduktivni postupak koji ide od cjeline prema dijelovima, a dijelovi se uvijek posmatraju kao elementi cjeline. Za sintaksičku teoriju interesantna

¹⁶ O ovome vidjeti više kod Milke Ivić, *Pravci u lingvistici*, Ljubljana, 1983, str.131. i 132.

¹⁷ A. Martinet, *Langue et fonction, Une théorie fonctionnelle du langage*, str.14.

¹⁸ Vidjeti više o ovome u knjizi *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika I S. Težaka*, str.322.

je i *padežna gramatika* Charlesa Fillmorea u kojoj se padeži određuju prema logičko-semantičkom kriteriju. Ovdje padeži imaju svoje posebne nazive: agentiv je padež za označavanje vršioca radnje, faktitivom se označava rezultat neke radnje, objektiv označava odnos imenice prema glagolu.¹⁹ Lokativ je padež mjesta koji se ostvaruje različitim morfološkim i sintaksičkim sredstvima: *U sobi* je hladno. *Soba* je hladna. *Sobom* vlada hladnoća. Instrumental, padež kojim se izriče sredstvo radnje, također, se može izreći na više načina: On je *istom loptom* zadao dva udarca. On je upotrijebio *istu loptu* da zada dva udarca.²⁰ Ovakav način poniranja u sintaksičku strukturu utječe na razvoj lingvističkog mišljenja, ali je složen proces za sve školske nivoe lingvodidaktičke prakse.

ZAKLJUČAK

Različite sintaksičke teorije imaju isti cilj – *ulaženje u složenu jezičku materiju*, a lingvodidaktička teorija treba da sintetizira sve sintaksičke teorije, te da ih onda, pretočene u metodički izraz, ponudi za edukacijske svrhe.

LITERATURA

- Barić i saradnici: *Hrvatska gramatika*, Školska knjiga, Zagreb, 1995.
- Brozović, D: *Standardni jezik*, Zagreb, 1970.
- Bugarski, R.: *Jezik i lingvistika*, Beograd, 1970.
- Chomski, N.: *Syntactic Structures*, s-Gravehage, 1957.
- Čedić, I.: *Osnovi gramatike bosanskog jezika*
- Čomski, N: *Gramatika i um*, Beograd, 1972, Sarajevo, 2001.
- Ivić, M: *Pravci u lingvistici*, Ljubljana, 1975.
- Jahić, Dž. i saradnici: *Gramatika bosanskoga jezika*, Zenica, 2000.
- Katičić, R.: *Sintaksa hrvatskoga književnoga jezika*, JAZU-GLOBUS, Zagreb, 1986.
- Kovačević, M. i saradnici: *Naš jezik*, »Svjetlost«, Sarajevo, 1991.
- Martine, A.: *Jezik i funkcija*, Sarajevo, 1973.
- Minović, M.: *Sintaksa srpskohrvatskog-hrvatskosrpskog jezika za više škole*, »Svjetlost«, Sarajevo, 1987.

¹⁹ Ch.J. Fillmore, *The Case for Case*, Universals in Linguistics Theory, New York, 1968.

²⁰ navedeno prema H.Keckeis, „Promjena funkcije jezika u umjetnosti radiofonije“, Zbornik *Aspekti radija*, Svjetlost, Sarajevo, 1978.

-
- Samardžija, M.: *Dopune u suvremenom hrvatskom književnom jeziku*, Radovi Zavoda za slavensku filologiju, 21, Zagreb, 1986.
- Sosir, F.: *Opšta lingvistika*, Beograd, 1969.
- Stevanović, M.: *Savremeni srpskohrvatski jezik I i II*, Beograd, 1969.
- Težak, S.: *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb
- Težak, S. i Brigljević, D.: *Naš jezik, vježbanica hrvatskoga ili srpskog jezika za VII razred osnovne škole*, Školska knjiga, 1961.
- Vuković, J.: *Sintagma u srpskohrvatskom jeziku*, Sarajevo, 1964.

Summary

Different syntactic theories have the same purpose-entrance in complex linguistic matter, and linguistic didactic needs to synthesize these syntactical theories, and then turn them into methodical expressions for education purposes.

Enes Kujundžić

OSNOVA KNJIŽEVNE BIBLIOGRAFIJE BOŠNJAKA

Sažetak

Bošnjačko književno naslijeđe je tokom minulih stoljeća akumulirano u različitim formatima (rukopisi i štampana građa), zatim na različitim jezicima (bosanski, arapski, turski i perzijski) i različitim pismima (bosančica, latinica, ćirilica i arebica). Izgleda, međutim, da ova kulturna raznolikost nije bila dovoljan razlog da ono doživi svoju kumulativnu obradu u jednoj cjelovitoj bibliografiji. Prvobitine popise knjiga i arhivskih artefakata, koji čine ovu dragocjenu duhovnu baštinu srećemo u popisima ostavštine vlasnika knjižnih zbirki zabilježene u sidžilima šerijatskih sudova. U dvadesetom vijeku, pak, uslijedio je ozbiljan napor pojedinih autora da ovu kulturološku građu stručno bibliografski i kataloški obrade.

Ključne riječi: bibliografija, Bošnjaci, književno naslijeđe, kulturološka građa, stručna bibliografska obrada

Opći pogled

Rast intelektualne produkcije kroz minula stoljeća u Bosni i Hercegovini sa manje ili više konzistentnosti i uz brojne lakune pratili su svojevrsni bibliografski popisi prdukata duha i uma učenih pripadnika bosanskohercegovačkog društva što treba zahvaliti u najvećoj mjeri individualnim nastojanjima upornih pojedinaca.

Aktivnosti na bosanskohercegovačkoj bibliografsko-kataloškoj praksi u različitim fazama njenog razvoja, uključujući uvođenje i primjenu profesionalnih standarda u ovoj djelatnosti od strane odgovarajućih bibliotečkih institucija i arhivskih ustanova, uz ranije pokušaje, može se reći da su ozbiljnije započele u drugoj polovini dvadesetog stoljeća. U tome, za nauku i kulturu dragocjenom poslu, su najbolje prošle zaokružene cjelovite intelektualne tvorevine u rukopisnoj i štampanoj formi koje obično nazivamo knjigama, dok je arhivska građa uglavnom bila i još uvijek je svakako nedovoljno predmet interesa popisivača. I jedna i

druga vrsta građe danas spadaju među najdragocjenije segmente sačuvanog dijela dokumentarnog naslijeđa Bosne i Hercegovine.

Od niza popisa knjiga zaostalih iza umrlih osoba sačuvanih u *sidžilima* šerijatskih sudova pa preko pojave *Epitome vetustatum provinciae bosnensis* (Venecija, 1765.) Filipa Lastrića kroz čitavu historiju Bosne i Hercegovine prisutna je težnja da se popišu i za kasnije generacije sačuvaju naslovi djela čiji su autori bili učeni ljudi porijeklom iz ove zemlje. Popisi starih i rijetkih knjiga u bibliotekama koje su vlasništvo vjerskih zajednica i drugim depozitorijima, uključujući i one u Gazi Husrevbegovoj biblioteci još nisu sistematski istraženi iako predstavljaju kulturološku činjenicu prvoga reda.¹

Izraz koji u najširem smislu opisuje cjelinu dokumentarnog naslijeđa Bosne i Hercegovine je *Bosniaca*. Ovaj izraz je prvi put spomenuo, prema današnjim saznanjima, Joannes Cothilf Stritter u svojoj knjizi *Memoria populorum ...* (objavljenoj u Petropolisu – Petrogradu, 1774. godine). Ovaj izvor, pored građe koja nosi naziv *Slavica, Service, Chrovatica, Zachlumica, Terbunica, Paganica, Diecleica, Moravica, Bulgarica, Vlachica, Polonica i Boemica*, također, pominje i *Bosniacu*. Kasnije, taj izraz nalazimo naveden u stručnoj literaturi i u bibliotečkim časopisima Bosne i Hercegovine. Njime se u najkraćem opisuje literatura iz ove zemlje i literatura koja se odnosi na ovu zemlju.

Prvi ozbiljan napor da se započne institucionalni rad na bosanskohercegovačkoj bibliografiji u vezi je sa aktivnostima Instituta za balkanološka istraživanja u Sarajevu, koja je inicirao Carl Patsch u periodu između 1908. i 1918. godine. Unutar konteksta kompiliranja bibliografije šireg područja Balkana (Albanija, Crna Gora, Makedonija), dr. Patsch je pokušao uključiti i bibliografiju Bosne i Hercegovine. Ideja o stvaranju opće bibliografije *Bosniace* datira iz 1909. godine kada je dr. Patsch povjerio ovaj zadatak mladom istraživaču Hamdiji Kreševljakoviću koji je kasnije postao jedan od najprominentnijih bosanskih historičara. Angažovanje na ovom poslu je pomoglo Kreševljakoviću da pripremi i objavi studiju o štamparijama tokom

¹ Rani izvori podataka o bosanskohercegovačkoj literaturi su knjige Filipa Lastrića. *Epitome vetustatum provinciae bosnensis* (Venecija, 1765) kao i Joannes Colthilf Strittera *Memoria populorum ...* Petropolis – Petrograd, 1774. godine. Vidi, također, dr. Enes Kujundžić. *Gazi Husrev-begova biblioteka: Pet stoljeća u misiji bošnjačke kulture* (Sarajevo: Gazi Husrevbegova biblioteka, El-Kalem, 1421/2000).

otomanskog perioda, koja je objavljena u zborniku *Grada za povijest književnosti Hrvatske*, sv. 9 (Zagreb, 1920.). Svoj doprinos ovome poslu su dali Ferdinand Velc, čija se knjiga pod naslovom *Bibliografska grada o Bosni i Hercegovini (1488. - 1918.)* pojavila mnogo godina kasnije u Sarajevu 1991. godine, kao i Pavle Mitrović, Julijan Jelenić i Vladimir Ćorović.

Povoljniji uslovi za institucionalni rad na pripremi bibliografije Bosne i Hercegovine su nastali osnivanjem Narodne i univerzitetske biblioteke u Sarajevu 31. oktobra 1945. godine. U izvještaju pripremljenom povodom 35. godišnjice postojanja ove biblioteke, dr. Ljubinka Bašović, u članku pod naslovom "Narodna i univerzitetska biblioteka Bosne i Hercegovine" (*Bibliotekarstvo*, XXII, 1-2, 1976, str. 14) daje živu sliku aktivnosti Biblioteke na području nacionalne bibliografije.

U radu na bosanskohercegovačkoj bibliografiji u periodu nakon Drugog svjetskog rata veoma aktivnu ulogu je imao Đorđe Pejanović koji je pripremio rad pod naslovom *Štampa u Bosni i Hercegovini 1850 – 1941*, a kojeg je objavila sarajevska Izdavačka kuća "Svjetlost" 1949. godine. Drugo prošireno izdanje ove još uvijek korisne publikacije se pojavilo 1961. godine.

Nakon duge pripreme stručni radnici Biblioteke su izradili *Bibliografiju članaka i ostalih priloga u bosanskim godišnjacima i zbornicima 1945 - 1970.* koja je objavljena 1977. godine. Prvi tomovi *Bibliografije bosanskohercegovačke knjige* su se pojavili 1978. godine. Poslije ovog početnog stadija, tekuća bibliografija Bosne i Hercegovine objavljuje sa više ili manje ažurnosti u predviđenim godišnjim serijama. S obzirom na ono što je urađeno do sada na ovom području zainteresirani mogu konsultirati malu ali poučnu publikaciju *Prilog bibliografiji Bosne i Hercegovine* koja je 1994. godine, također, izašla u izdanju ove kuće.

U članku kojeg je pripremio dr. Ante Kovačić pod naslovom "Kompleksno istraživanje bosanskohercegovačke pisane produkcije i izrada retrospektivne bibliografije" autor je pokušao da preciznije definiše retrospektivnu bibliografiju Bosne i Hercegovine i da se ona smjesti u širi kontekst historije pisane i štampane riječi ove zemlje. Članak je objavljen u *Bibliotekarstvu* (XXVII, 1982. str. 34-44). Dr. Kovačić ističe složenost ovog zadatka, naglašavajući da stvarna metodologija bibliografskog istraživanja mora u obzir uzeti geografske parametre, historijske periode i raznolikost jezika i pisama na kojima je ovo nasljeđe sačuvano ne samo u Bosni nego i u inostranstvu. U ovom poslu

jedan od prioriteta, prema njegovom mišljenju bio bi da se utvrdi i kompletira lista imena autora Bosne i Hercegovine.

U cilju izrade stvarne bibliografije monografskih publikacija *Bosniace* u obzir bi trebalo uzeti sljedeću periodizaciju:

- period srednjovjekovne Bosne prije 1463. godine;
- period od 1463. godine do kraja 18. i početka 19. vijeka;
- 1866 – 1878 – osnivanje prve štamparije u Sarajevu i kraj otomanske administracije;
- 1878 – 1918 – austrougarska uprava;
- 1918 – 1941 – period Kraljevine Jugoslavije;
- 1941 – 1945 – Drugi svjetski rat;
- 1946 – 1992 – period kada je Bosna i Hercegovina bila dio SFRJ;
- period od 1992. godine do danas.

Slična periodizacija bi se mogla izraditi i za serijske publikacije, ali počevši od 1850. godine kada je zahvaljujući Ivanu Franji Jukiću pokrenut prvi bosanskohercegovački časopis naslovljen *Bosanski prijatelj*.

U najnovijem razdoblju, dakle poslije 1992. godine, Bosna i Hercegovina je postala nezavisna država i zbog tragične ratne kataklizme ušla je u fokus svjetske medijske pažnje. U tom vremenskom rasponu u svijetu je publiciran veliki broj dokumentarnih zapisa u vezi sa Bosnom i Hercegovinom koji uključuju službene publikacije, knjige, članke u časopisima, sivu literaturu, arhivske dokumente, audiovizuelnu i digitalnu građu itd.

U vezi sa dugoročnim ciljem i potrebom za međunarodnom saradnjom da se sakupi *Bosniaca* i *Herzegovinica* i tako nadoknadi ono što je izgubljeno tokom rata, ozbiljniju pažnja stručne javnosti trebale bi privući preporuke proistekle sa sastanka grupe UNESCO-vih eksperata za rekonstrukciju *Bosniace* i *Herzegovinice* koji je održan u Pragu 25. i 26. novembra 1994. godine. Stavka 2 ovog dokumenta definiira *Bosniacu* kao sve dokumente u bilo kojem formatu pisane ili objavljene:

- na teritoriji Bosne i Hercegovine u njenom historijskom okviru bez obzira na jezike na kojima su napisani i objavljeni,
- Bosni i Hercegovini na bilo kojoj teritoriji ili jeziku bez obzira na porijeklo autora.

Popis monografskih publikacija, koje su objavljene u Bosni i Hercegovini u ratnom periodu od 1991. do 1994. godine, također je

publicirala Narodna i univerzitetska biblioteka 1995. godine. Svezak sa popisom serijskih publikacija za period 1992 - 1996. godina objavljen je 1997. godine. Ova građa, čak i ako nije sveobuhvatna, korisna je za sve one koji se žele pobliže upoznati sa onim što je objavljeno u Bosni i Hercegovini u kritičnim godinama rata.

Bošnjačko književno naslijeđe u bibliografiji

Bošnjačko književno naslijeđe predstavlja dio ukupnog korpusa dokumentarne memorije Bosne i Hercegovine i kao takvo je predmet bibliografske stručne obrade ustanova koje se po prirodi svoje misije bave bibliografskim radom. U institucionalnom smislu u ovom poduhvatu posebno važnu ulogu igra Odjeljenje za bibliografiju pri Nacionalnoj i univerzitetskoj biblioteci u Sarajevu svojim izdanjima bibliografija za monografske publikacije, serijske publikacije i priloge u serijskim publikacijama. Tome treba pridodati bibliografije sa popisom slavističke građe koje izlaze u susjednim zemljama i u slavističkim centrima u svijetu. Stručni djelatnici Gazi Husrev-begove biblioteke u Sarajevu, sa svoje strane, također, povremeno objavljuju bibliografske popise sa ovom specifičnom vrstom materijala. Važan doprinos ovome segmentu intelektualne djelatnosti dali su i daju pojedinci različitog profesionalnog profila. Među bošnjačkim autorima, na ovom polju su se posebno istakli Hamdija Kreševljaković, Osman Asaf Sokolović, Smail Balić, Hazim Šabanović, Mahmud-efendija Traljić, Muhamed Hadžijahić, Alija Bejtić, Alija Isaković, Lamija Hadžiosmanović, Emina Memija, Bisera Nurudunović, a posebno Mustafa Ćeman.

Zbog specifične prirode pojedinih aspekata bošnjačkog književnog naslijeđa naniže smo iznijeli nekoliko primjera bibliografskog rada nekolicine autora u čijim je djelima raznolikost te baštine došla do punog izražaja.

Elementarne oblike bibliografskog popisivanja knjiga u Bošnjaka u prošlosti obično nalazimo uz biografije istaknutih poslanika pisane riječi. Nekoliko takvih kraćih biografija zabilježio je Ibrahim-beg Bašagić i objavio u bosanskim salnamama: *Salname-i vilayet-i Bosna* (u periodu 1283/1866 - 1295/1878) i *Bosna ve Hersek vilayeti salnamesi* (u periodu 1300/1882-1310/1892). Istraživanjem biografija Bošnjaka na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće bavio se i njegov sin, poznati bošnjački pjesnik i istaknuti kulturni i

politički radnik Safvet-beg Bašagić, počinjući sa ogledom o Mahmud-paši Adniju, objavljenom u prvom broju *Bošnjaka*, 1895. godine i završavajući sa prikazom života Derviš-paše Bajezidagića u *Nadi* (I/1895), tekstom o Nerkesiji, također u *Nadi* (II/1896) i na kraju Sabitu Užičaninu u *Smotri Dalmatinskoj*.

Objavljujući 1900. godine svoju knjigu *Kratka uputa u prošlost Bosne i Hercegovine od godine 1453. do 1850.* (Sarajevo, 1900), Bašagić joj je pridodao kraći ogled naslovljen “Herceg-Bosna i Istočna prosvjeta”, u kome je predstavio književno stvaranje dvadeset i sedam Bošnjaka na istočnim jezicima sa biografskim podacima. Deceniju kasnije, 1910. godine u Beču je branio doktorsku disertaciju naslovljenu *Bosniaken und Hercegovcen auf dem Gebiete der Orientalischen Literatur*, koja je 1912. godine objavljena na bosanskom jeziku kao *Bošnjaci i Hercegovci u islamskoj književnosti* (Sarajevo: Zemaljska štamparija, 1912.), u kojoj je obrađen život i književno stvaranje oko stotinu i trideset pjesnika i pisaca iz Bosne i Hercegovine koji su pisali na orijentalnim jezicima. Pored toga što ima širi kulturološki značaj, ovo djelo je vrijedno i kao izvor bibliografskih podataka. U njemu je literatura shvaćena u širem smislu, obuhvatajući, ne samo umjetničku prozu, nego i djela, odnosno njihove autore, iz oblasti prava, historiografije, filozofije, pa čak i empirijskih znanosti. Pozitivna ocjena se može primijeniti i na njegovo drugo, po obimu manje djelo, koje se po svome sadržaju nalazi u samoj žiži biografske literature u Bošnjaka. To je njegov leksikon *Znameniti Hrvati, Bošnjaci i Hercegovci u Turskoj carevini*. Knjigu je prvi put stampala Matica Hrvatska u Zagrebu 1931. godine. U predgovoru, koji je objavio u *Novom Beharu*, autor kaže: “Ono što sam prikupio, ove sam godine (1930., prim. E. K.), u društvu sa prijateljem Alijom Nametkom, svrstao po alfabetskom redu i evo sada puštam djelo u javnost, makar bilo i nepotpuno.”

Bošnjačko književno nasljeđe na orijentalnim jezicima bilo je predmet interesiranja niza drugih bošnjačkih istraživača. Jedan od primjera za to je i književno-historijski rad Mehmeda Handžića naslovljen *Al-Gawahir-ul-asna fi taragimi ulama'i wa šu'arai Bosna* (*Sjajni dragulji biografija učenjaka i pjesnika Bosne*). Djelo je hadži Mehmed Handžić napisao tokom svojih studija na univerzitetu El-Azhar u Kairu i tamo ga i objavio 1349/1930. godine. Kasnije je doživjelo nekoliko izdanja u arapskom svijetu, a u Bosni je u najnovije vrijeme njegov prijevod sa originalnog arapskog objavljen u okviru *Izabranih djela* ovoga autora

(Sarajevo: Ogledalo, 1999). Tekst na 142 strane manjeg formata, počinje sa kratkim predgovorom, zatim napomenama o izvorima, gdje je spomenuto 23 naslova, počev od starijih arapskih bibliografija kao što je al-Gabarti, preko *Kašfu-z-zunun* Hadži Halife, do *aš-Šaqa'iq an-nu'maniya* Tašköprüzadea i *Hulasat-ul-atar* al-Muhibbija. Autor se kao izvorima koristio radovima *Qamusu-l-'alam* Šemsudina Samija i *Osmanli mu'eliferi* Muhameda Tahira na turskom jeziku. Handžić je koristio i niz izvora na bosanskom jeziku, ali to posebno ne ističe. Vidljivo je da se posredno služio i građom koju je našao u pojedinim antologijama poezije. Pored književnohistorijskih pitanja, autor se u uvodnom dijelu knjige (str.4-9) dotakao pitanja dolaska islama u Bosnu, čiju hronologiju naznačuje (str.9-10), podataka o stanovništvu (str.10-12) i procesa širenja islama (str.12-23). Na strani 23. počinje svoj prikaz pojedinih pisaca i njihovih djela. Na prvom mjestu su osnovni biografski podaci o Abu Bekru Dikriju, čijih nekoliko stihova na turskom jeziku i citira. Slijedeći unaprijed zadatu metodologiju, autor, ukoliko raspolaže podacima o životu pisca, donosi i rezultate njegove spisateljske aktivnosti, tj. naslove djela koje je napisao, sa nekim kraćim uzorkom, najčešće stihom ili kraćom pjesmom, uz navođenje u fusnotama izvora iz kojih je crpio podatke. Dopunivši ga nekim dodatnim podacima, autor je jednu verziju ovog djela objavio i na bosanskom jeziku pod naslovom *Književni rad bosanskohercegovačkih muslimana na orijentalnim jezicima* (Sarajevo: Islamska dionička štamparija, 1933).

Rijetko je ko bibliografiji Bošnjaka do sada pristupio s toliko radoznalosti i dao joj važan doprinos kao poznati bibliofil i bibliograf, uz to i istraživač privredne i kulturne historije Bosne i Hercegovine, Osman Asaf Sokolović iz Sarajeva (1883 – 1972). Ovaj pasionirani kolekcionar starih i rijetkih knjiga nije se ograničio samo na posao prikupljanja spomenika pisane riječi nego je dobar dio svog života posvetio istraživanju i studijama pisane ili štampane građe. Posebnu pažnju poklanjao je građi i istraživanjima koji se odnose na staru i rijetku knjigu. Tokom svoga rada došao je na ideju da uobličiti cjelovit bibliografski pregled literarnog stvaralaštva Bošnjaka u periodu od 1878. do 1948.

Sačuvan je u rukopisu nacrt plana ovog njegovog prvorazrednog kulturnog a prije svega bibliografskog poduhvata. Ovaj projekt nosi naslov *Muslimani i islam u jugoslovenskoj knjizi 1878. - 1948. (bibliografski pregled)*. Autor je u ovom radu iznio

22 tematske cjeline u kojima je planirao obuhvatiti publicirana ostvarenja Bošnjaka za naznačeno razdoblje. U spomenutom nacrtu date su sljedeće skupine: Uvod, Muslimani pisci ćirilicom i latinicom, Muslimani pisci arabicom, Pseudonimi, Zajednički pisci, Nepoznati pisci, prevodioci i izdavači, Edicije islamskih društava, Izvještaj i edicije islamskih vjerskih ustanova, Spomenice, Dokumenti i memorandumi islamskih naroda, Narodne pjesme i sevdalinke, Kalendari, Novine i revije, Muslimani vlasnici ili urednici zajedničkih listova i revija, Muslimani pisci na orijentalnim jezicima, Muslimani pisci na evropskim jezicima, Izjave i cirkulari pojedinaca i organizacija, Muslimanska prosvjetna i ostala društva do 1908. godine, Islamski pseudonimi pisaca nemuslimana, Nekoja djela nemuslimana o islamu, Zaključna riječ, Abecedni popis pisaca.

Ovaj autentični bibliografski projekt ostao je, nažalost, nerealiziran, a uz to i vrlo malo poznat u naučnoj javnosti. Da je u cijelosti realiziran, bio bi to značajan doprinos inače nedovoljno bogatoj literaturi iz retrospektivne bibliografije Bošnjaka i Bosne i Hercegovine. Istina, Sokolović je u periodu od 1955. do 1959. objavljivao dijelove svoga *Pregleda*, da bi na kraju bio štampan i kao separat *Glasnika Islamske vjerske zajednice*, glasila u kojem je Sokolović povremeno sarađivao. Ovaj njegov rad je naslovljen kao *Pregled štampanih djela na srpsko-hrvatskom jeziku muslimana Bosne i Hercegovine od 1878. do 1948. godine*, u nekoliko brojeva *Glasnika VIS, Sarajevo*, 6, 1955, 1-2, 5-7, 8-10, 7, 1956 (1957), 1-3, 4-6, 7-9, 10-12.

Raspored prezentirane građe, znatno reducirane u odnosu na navedenu prvobitnu zamisao, u *Glasniku* i *Separatu* sadržavao je sljedeće: Kratak predgovor, Djela pisana latinicom i ćirilicom, Nekoja zajednički izdana djela, Pseudonimi, Nepoznati pisci i prevodioci, Islamski ili orijentalni pseudonimi nemuslimana, Alfabetски popis pisaca i prevodilaca (latinica i ćirilica), Djela pisana arapskim slovima, Popis pisaca i prevodioca (arabicom), Zaključna riječ o arabici.

Godine 1959, u brošuri na 14 strana, štampan je nastavak *Pregleda*, a njime su obuhvaćeni novine i časopisi u vremenu od 1878. do 1948. godine (sa kratkom uvodnom bilješkom), muslimani vlasnici i urednici raznih posebnih i zajedničkih listova, takvimi/kalendari (samo uvodna bilješka). Naknadno, u *Glasniku VIS, XI*, (1960.), br. 1-2, na str. 34-35. objavljen je dio *Pregleda*

naslovljen sa *Novine i časopisi u vremenu od 1878. do 1948. godine.*²

Pri ocjenjivanju doprinosa Osmana A. Sokolovića bibliografiji Bošnjaka, koji je samo naizgled skroman, treba voditi računa o složenosti posla, odnosno poduhvata koji je on pokrenuo, različitosti pisama i jezika na kojima su Bošnjaci stvarali, zatim neadekvatnosti institucionalnog rada na bibliografiji Bosne i Hercegovine općenito u vrijeme kada je on ovaj posao i svoju zamisao želio realizirati. Naravno, treba podsjetiti da je kultura Bošnjaka jedan tok ukupne kulture Bosne i Hercegovine i da taj tok ima svoju mjeru preplitanja sa kulturama druga dva naroda sa kojima oni zajedno žive. S druge strane, savremena dostignuća u standardizaciji bibliografskog opisa knjižne građe općenito traže zajednički rad, kako pojedinaca tako u daleko većem obimu i institucija koje u fokusu svoga djelovanja imaju bibliografiju. Imajući to u vidu, može se bez pretjerivanja reći da je Sokolović uradio pionirski posao, koji kao takav ne bi smio ostati bez svojih nastavljača, ali u povoljnijim okolnostima i uz vođenje računa o zahtjevima moderne metodologije rada.

Dodatne informacije o ovom bibliografu ponudio je javnosti Alija Bejić u svome radu *Osman Asaf Sokolović i njegov prinos društvu i kulturi Bosne i Hercegovine*. (Sarajevo, Pokopno društvo Bakije, 1972).

U nevelikoj brošuri naslovljenoj *Bibliografija Prve muslimanske nakladne knjižare i štamparije (Muhameda Bekira Kalajdžića)* (Sarajevo, Udruženje ilmije u SR BiH, 1967) autorica Lamija Hadžiosmanović, pored uvoda, dala je opis izdavačke produkcije nakladne knjižare Muhameda Bekira Kalajdžića koja se sastoji od brižljivo prikazanih 77 publikacija. U drugom dijelu donesen je *Registar važnijih članaka u Biseru*, časopisu za širenje islamske prosvjete, koji je, i pored samo tri godišta izašla u Mostaru, ostavio vidnoga traga u kulturi Bošnjaka svoga vremena (1912, 1913, 1918. godine). Ovaj drugi dio *Bibliografije* (str. 24-45) i sam je podijeljen na dva dijela: *Književnost* i *Članci*. *Književnost* obuhvata prikaz radova raspoređenih po strukama: poezija, proza, drama, narodne pripovijetke, poslovice, zagonetke i dosjetke. Grupa *Članci* sadrži: opću grupu, filozofiju, psihologiju,

² Opširnije o Sokolovićevom bibliografskom radu vidjeti u tekstu Branka Čulića "Jedan zanimljiv bibliografski projekat" *Anali Gazi Husrev-begove biblioteke*, I (1972), str. 113-117.

islamsku moralku, religiju, historiju, pedagogiju i školstvo, zatim nauku o književnosti, književnost uopće, teoriju književnosti, uporednu književnost, historiju jugoslavenskih književnosti, historiju perzijske književnosti, historiju turske književnosti, glazbu, muslimanske pravce u BiH, žensko pitanje i odjeljak *O listovima i časopisima*. U nastavku su dati pseudonimi i inicijali pisaca u *Biseru*, te imenski registar knjiga i članaka.

Korisne napomene i dopune za ovo izdanje dao je, u prikazu ove brošure, Alija Nametak i objavio ih u časopisu *Bibliotekarstvo*, XIV, 1- 2 (1968), str. 91-94. Ova pažljivo pripremljena publikacija, kada se gleda opće stanje bošnjačke literature bibliografskog žanra, svakako zaslužuje pažnju i studenata bosanskohercegovačke bibliografije zbog toga što je to jedna od rijetkih specijalnih bibliografija i da su je u svome radu slijedili drugi autori - do sada bismo imali nemali broj monografski oblikovanih bibliografija za ostalu građu koje nam još uvijek nedostaju.

Građa za bibliografiju muslimanske književnosti 1883-1971 Alije Isakovića, objavljena u časopisu *Život* (XXI, knj. XL, br. 4. i 5- 6, Sarajevo, 1972., str. 437- 467. i 571-604), sa 1.307 bibliografskih jedinica, data je hronološki i počinje sa 1883. godinom, kada je, prema autorovom mišljenju, štampana prva knjiga Bošnjaka pod naslovom *Risale-i ahlak: Pouka o lijepom i ružnom ponšanju*, koju je izdao Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak, bosanskim jezikom i latinikim pismom. Građa završava sa 1971. godinom. Autor je ovdje uvrstio sve štampane knjige do čijih podataka je mogao doći znatnim dijelom iz sekundarnih izvora, kao i podatke o radovima iz časopisa, a uvrštena su i neka djela, kako autor kaže, društvene naravi, dakle ne samo književna. Tu je i dio literature na stranim jezicima koja je, inače, rijetko bila predmet pažnje bibliografa, što je možda propust jer se zna, naprimjer, da je samo *Hasanaginica* najprevođenija balada na svim evropskim jezicima. Kada je u pitanju književno naslijeđe Bošnjaka na orijentalnim jezicima, ono je u Isakovićevom radu rijetko predmet pažnje i uvršteni su samo oni radovi koji su prevedeni na bosanski ili neki drugi evropski jezik. U izradi svoje bibliografije autor se služio u njegovo vrijeme dostupnim izvorima, kao što su: Osman A. Sokolović, zatim Lina Štitić i Hamid Dizdar te Lamija Hadžiosmanović.

Pri ocjeni ove bibliografije treba reći da su joj mogući prigovori i metodološke naravi i sa stajališta cjelovitosti, ali treba imati u vidu da je njome, u tjeskobnim društvenim okolnostima u

kojima je nastala, autor temu bošnjačkog naslijeđa putem bibliografije uveo u cjelokupnu književnost Bosne i Hercegovine i time doprinio da se ona koliko-toliko počne tretirati u istoj ravni sa ostala dva toka književne produkcije u nas, srpskom i hrvatskom.

I, nakon više od trideset godina od njene pojave 1973. godine, *Književnost Muslimana BiH na orijentalnim jezicima (Biobibliografija)* (Sarajevo, Svjetlost, 1973, 727 str.) Hazima Šabanovića ostaje validan putokaz za istraživanje starijeg knjižnog naslijeđa Bošnjaka. Njome je obuhvaćeno 239 bibliografskih jedinica podijeljenih u dvije cjeline, od kojih prva od broja 1 do 162 (str. 39. - 624.) počinje sa Mahmud-pašom Anđelovićem Adnijem i završava sa imenom Abdulaha Riđanovića. Druga cjelina je *Pisci koji nisu obrađeni* i proteže se od 625. do 716. strane. Nastala nakon dugogodišnjeg autorovog rada na bazi originalnih izvora, iako u podnaslovu nosi oznaku biobibliografije, ova knjiga se može smatrati i nekom vrstom književne historije koja se fokusira na specifičan dio bošnjačke duhovne baštine koja je tokom stoljeća nastala uglavnom u Bosni na istočnim jezicima. Oslanjajući se na tradiciju kojoj su inicijalni impuls prije svih dali Ibrahim-beg Bašagić svojim priložima u bosanskim *Salnamama*, zatim Safvet-beg Bašagić u svojoj knjizi *Bošnjaci i Hercegovci u islamskoj književnosti* (1912), te Mehmed Handžić u svojoj monografiji *Književni rad bosansko-hercegovačkih Muslimana* (1934.), ova Šabanovićeveva knjiga predstavlja korak dalje u okupljanju relevantne građe jednog još uvijek malo poznatog ali relevantnog dijela duhovnog naslijeđa Bošnjaka koje se iskazalo na arapskom, turskom i perzijskom jeziku. Posmatrana kao bibliografski popis građe, ova knjiga ostaje nedovršena u onoj mjeri u kojoj njenom priređivaču nije bilo moguće da provjeri baš sve navedene bibliografske činjenice izvora kojima se služio i koje je citirao. Problemi praktične naravi sa kojima se autor suočio u oblikovanju svojih bibliografskih jedinica, kao što su imena autora pojedinih djela i njihovi naslovi, ostaju i dalje krupni zbog još uvijek neriješenog pitanja uniformne transkripcije imena autora. Praktična rješenja još nisu uobličena u standardnu formu, pa i dalje autorima generalno ostaje obaveza da se snalaze kako znaju i umiju. Knjiga kao izvor saznanja o bošnjačkim autorima koji su pisali na orijentalnim jezicima ipak ostaje vrijedan izvor podataka, ali je potrebno nastaviti rad na njenom tragu.

U knjizi *Kultura Bošnjaka - muslimanska komponenta* Smaila Balića (Wien, vlastita naklada, 1973), objavljenoj, dakle,

iste godine kada i *Književnost* Hazima Šabanovića, dat je historijski pogled na razvoj kulture Bošnjaka u Bosni i Hercegovini i šire, pri čemu je poklonjena odgovarajuća pažnja različitim vidovima književnog stvaranja ovoga naroda u različitim historijskim epohama. Njen autor je 1978. godine u Beču objavio dopunu ovome svome radu pod naslovom *Die Kultur der Bosniaken. Supplement I. Inventar des bosnischen literarischen Erbes in orientalischen Sprachen*. U njemu autor kaže da se ovaj dodatak nadovezuje na obje prethodne knjige: *Kod pisaca ili djela o kojima ni kod Šabanovića ni kod mene nema osnovnih podataka bilo je potrebno posegnuti za drugim radovima*.³ Ovaj inventar se dodatno poziva i na pionirske rezultate istraživanja koje je dosegao Safvetbeg Bašagić. Balić, između ostalog, ističe da ova knjiga pruža uvid u do sada pronađeno orijentalno književno blago koje su stvarali ljudi porijeklom iz Bosne ili okolnih krajeva. Obuhvaćena su njihova imena i naslovi po njima stvorenih djela, te ukazano na literaturu u kojoj se mogu naći detaljniji podaci i o piscu i o djelu. Usporedbe radi, treba istaknuti da je Hazim Šabanović u svojoj *Književnosti* obradio 162 autora – 76 njih je spomenuo i predstavio kraćim, u rijetkim slučajevima i duljim bilješkama. Smail Balić je indicirao imena 370 pisaca i oko 680 naslova. Radi lakšeg snalaženja prilikom korištenju ovoga rada, treba reći da kurzivom tiskani brojevi u *Die Kultur der Bosniaken. Supplement (I)* upućuju na stranicu knjige *Kultura Bošnjaka* (Wien, 1973), gdje treba tražiti dodatne podatke, dok tamnije odštampani brojevi ukazuju na stranice knjige *Književnost Muslimana BiH na orijentalnim jezicima* Hazima Šabanovića (Sarajevo, 1973). Treba podsjetiti, na što ukazuje i sam Balić, da neke autore, kao što su to Abdullah 'Abdi ibn Muhammad al-Bosnawi, Nasuh ibn Abdullah al-Mitraqi, 'Ali ibn Abdullah al-Bosnawi Tabit, Muhammad Qadri Nasuh Pajić, Muhammad Tahir Bosnawi, Muhammad al-Bosnawi al-Hangi (Mehmed ef. Handžić) i Muhammad Tayib Okić, Šabanović uopće nije obradio, a neki nisu ni mogli biti obrađeni jer su se javili kasnije, poslije pripreme knjige, kao što su Ahmed Smajlović i Jusuf Ramić. Upravo ovaj *Dodatak*, uz njegovo pravilno korištenje, omogućava prilično zaokružen uvid u naslove djela i imena autora koji su među Bošnjacima stvarali na orijentalnim jezicima.

³ Balić, Smail. *Kultura Bošnjaka*. Wien: izdanje autora, 1973., 2. dop. izd. (Tuzla: R&R, 1994). Vidjeti također od istog autora *Die unbekannte Bosnien* (Koln etc., 1992).

Obiljem istražene i neistražene izvorne građe koristio se Fehim Nametak u pripremi svoga djela *Pregled književnog stvaranja bosanskohercegovačkih Muslimana na turskom jeziku* (Sarajevo, El-Kalem, 1989), pa smo smatrali da mu je mjesto u ovom radu posebno zbog indicirane literature.

Neku vrstu sinteze dosadašnjih istraživanja općenito i po sebi vrijedan doprinos saznanju o ovoj vrste bošnjačke literature predstavljaju djela *Prozna književnost Bosne i Hercegovine na orijentalnim jezicima* Amira Ljubovića i Sulejmana Gvozdanića (Sarajevo, Orijeentalni institut, 1995) i *Logička djela Bošnjaka na arapskom jeziku* (Sarajevo, Orijeentalni institut, 1996) Amira Ljubovića. Potrebno je ukazati da, pored prilično temeljito istraženog bošnjačkog naslijeđa na orijentalnim jezicima i dalje ostaje nasušna potreba istraživanja srednjovjekovnih izvora Bosne i Huma pisanih na narodnom jeziku (vladarske povelje, administrativno-pravni spisi, srednjovjekovni epitafi, i slično) kako bi se stekla cjelovitija slika dokumentarnog naslijeđa Bošnjaka. Izvjestan pomak u pristupu ovoj vrsti građe učinjen je objavljivanjem knjige *Bošnjačka epigrafika* (Sarajevo: BZK IP Preporod, 1999. 276 str.) Sulejmana Grozdanića i prvog sveska posvećenog starijoj književnosti u šestotomnom zborniku *Bošnjačka književnost u književnoj kritici* (Sarajevo: Alef, 1998) kojeg su priredili Enes Duraković, Esad Duraković i Fehim Nametak.

Bibliografija radova o *Hasanaginici* (1774-1974), *The Bibliographu of works on 'Hasanaginica', 1774-1974*, Mustafe Ćemana koja objavljena na str. 621-692. u zborniku *Hasanaginica 1774-1974*, koji je priredio Alija Isaković (Sarajevo, Svjetlost, 1975), predstavlja rijedak primjer bibliografskog rada posvećenog jednoj dužinom nevelikoj baladi, što ju je prvobitno objelodanio talijanski etnograf i prirodoslovac Alberto Fortis na bosanskom jeziku i u talijanskom prijevodu u svojoj knjizi *Viaggio in Dalmazia 1774. godine* (Venecija, 1774).⁴ Bibliografija sadži 941 jedinicu i posebno je korisno sredstvo za istraživanja koji tragaju za recepcijom ove balade u svjetskim književnostima kroz mnogobrojne prijevode koje je doživjela ova pjesma od 1774. do

⁴ Balada *Hasanaginica* je po prvi put publikovana u *Viaggio in Dalmazia dell' Abate Alberto Fortis* (Venezia: Presso Alvise Milocco, MDCCLXXIV), Volume primo, str. 98-104.

danas. Bilo bi korisno da se građa ovdje objavljena dopuni i za period od 1974. do naših dana.

Kao što alhamijado literatura Bošnjaka ostvarena prije kraja 19. stoljeća predstavlja jedan tok njihove ukupne duhovne kulture bazirane na pisanoj riječi, takva je i cijela jedna oblast njihovog stvaranja na narodnom jeziku pisana bosančicom. Po svom sadržaju bitno vezana za bošnjačku usmenu književnost, posebno epiku, to je vrsta epistolarne književnosti, konkretnije pisma krajišničkih Bošnjaka nastala od 16. do 18. stoljeća, sa nekim primjerima i iz prve polovine 19. vijeka. Ona su ostala sačuvana u arhivama i privatnim zbirkama s druge strane granice nekadašnjeg Bosanskog pašaluka. Ova pisma su ugledni Bošnjaci, najčešće vojni zapovjednici upućivali preko granice hrvatskim časnicima u službi Austrije i Venecije, mletačkim providurima, uskočkim starješinama u mletačkoj službi, dubrovačkim vlastima te glavarima u Crnoj Gori. Ista vrsta korespodencije obavljala se preko Save sa sisačkim i karlovačkim komandantima, te mletačkim vlastima u Zadru, Omišu, Dubrovniku, zatim Risnu i Perastu. Ta pisma su pisana narodnim jezikom, u većini ikavski i ijekavski, ovisno od jezičke oblasti iz koje su upućivana. Autorstvo ovih knjiga, kako se imenuju u narodnoj pjesmi, podijeljeno je između pošiljalaca i pisara, a sva dosadašnja istraživanja ovih pisama ističu njihov narodni jezik i slažu se u pogledu naziva pisma, tj. bosančice, kojom su napisana.

Kao dokumenti pisane kulture Bošnjaka, ona nisu mogla biti zaobiđena u razmatranju koje smo posvetili razvoju bibliografije Bošnjaka zbog važnosti koju imaju u ukupnoj našoj pismenosti na narodnom jeziku. Njima se posebno bavio Muhsin Rizvić u radu „Pisma muslimanskih krajišnika pisana bosančicom od XVI do sredine XIX stoljeća kao oblik stare epistolarne književnosti“, *Godišnjak Instituta za jezik i književnost*, V (1976), 217-264, gdje je donio niz bibliografskih indikacija ove vrste književnohistorijske i jezičke građe čija je dokumentarna vrijednost neosporna i koja čeka dodatna istraživanja.

Za oblast narodne književnosti posebno je dragocjena *Bibliografija radova o narodnoj književnosti*, koju je u šest svezaka objavila Akademija nauka i umjetnosti BiH (Sarajevo, 1972- 1981). Također, treba ukazati i na postojanje *Bibliografije radova o književnosti Muslimana na orijentalnim jezicima kod nas* objavljenu u *Prilozima za orijentalnu filologiju*, 39, 1989. (1990), 231-286, čija je autorica Svjetlana Milić. Pri tome treba naglasiti da se ne

radi o bibliografiji u pravom smislu riječi nego o popisu literature na zadatu temu koji je nastao u povodu pripremanja naučnog skupa *Naša književnost na orijentalnim jezicima - rezultati i perspektive*, a cilj joj je bio obuhvatiti svu literaturu koja se odnosi na književnost na orijentalnim jezicima kod nas, počev od najstarijih biografija pjesnika i učenjaka pisanih još u osmanskome periodu, preko djela evropskih orijentalista i prvih članaka o ovoj književnosti u našoj štampi, do najnovijih monografija i radova objavljenih u savremenim orijentalističkim i drugim časopisima. Formalno, ovaj bibliografski popis obuhvatio je historije književnosti i priručnike, kataloge rukopisa, bibliografije, opća djela i, na kraju, popis skraćena. Način popisivanja, raspored građe i obuhvat ponuđenog materijala daju mogućnost da se zaključi da je ovdje više riječ o torzu ili nacrtu za bibliografski popisane građe na zadatu temu nego o bibliografiji u pravom smislu riječi, pa će ovome poslu biti potrebno iznova se vratiti. Navedene podatke treba uporediti sa onima koje su dali Amir Ljubović i Sulejman Grozdanić u već pomenutom djelu *Prozna književnost Bosne i Hercegovine na orijentalnim jezicima* (Sarajevo, Orijentalni institut, 1995, 279 str).

Na kraju treba istaći, u onoj mjeri u kojoj je to relevantno za našu temu, i važan doprinos Bisere Nurudinović popisivanju orijentalističke literature, koja je pripremila nekoliko svezaka građe pod naslovom *Bibliografija jugoslovenske orijentalistike* (1945-1960), 1968, Ibid, (1961-1965), 1981, Ibid, (1918-1945), 1986. koju je objavio Orijentalni institut u Sarajevu.

Dugogodišnji rad na bibliografiji bosanskohercegovačke kulture Mustafe Ćemana iz Tešnja dostigao je kulminaciju u *Bibliografiji bošnjačke književnosti* (Zagreb, Sebil, 1994, 615 str.), u čijem uvodu autor navodi: "Bibliografija je rezultat moje želje i nastojanja da se objedini sve što je o bošnjačkoj književnosti napisano, kako bi bilo predloženo bogatstvo naše pisane riječi i kako bi se znanstvenicima olakšala daljnja izučavanja. Činilo se važnim da se literatura o bošnjačkoj književnosti izloži historijskim slijedom, kako bi čitaoci lakše uočili njen razvitak, koji je u izvjesnoj ovisnosti o historijskim okolnostima, da se lakše uoče usponi i padovi te njeno bogaćenje i siromašenje. Ovaj bibliografski slijed neka je vrsta sažete pripovijesti o našoj kulturi i našem prisustvu u islamskom i krišćanskom svijetu i kulturnim tokovima. Istovremeno, to je slika našeg kulturnog i književnog bogatstva, i književnojezičke samobitnosti. S obzirom na to da o

svakom objavljenom djelu postoji neki pisani trag, ovo je svojevrsna bibliografija (možda i biografija bošnjačke književnosti)”⁵.

Ovaj ambiciozni poduhvat obuhvatio je 16.845 bibliografskih jedinica, koliko ima ovaj rad na 615 stranica i u okviru tematskih cjelina: *Riječ zahvale*, predgovora naslovljenog sa *Petsto godina bošnjačke književnosti*, *Napomena*, *Kratice*, *Appendix*, te *Izvori* kojima se autor koristio. U *Predgovoru* autor iznosi kratku genezu rasta knjižne građe koju je obuhvatio svojom *Bibliografijom*, od one na arapskom, turskom i perzijskom jeziku do one na bosanskom jeziku, te alhamijado, narodne i savremene književnosti.

Metodologiju svoga rada autor je bliže objasnio u uvodnom dijelu knjige naslovljenom sa *Napomene*, uz navođenje odgovarajućih primjera. Posebno je relevantno objašnjenje predmetnog indeksa kojim su obuhvaćeni pisci i njihova djela, te radovi u kojima je pisano o istima, kao i odrednice iz različitih struka, među kojima su: Alhamijado književnost, Anali GHB, Antologije, Arabica, Baština, Behar, Bibliografije, Biografije, Bogumili, Bosanske salname, Bosanski jezik, Bosansko-turski učitelj, Bosna i Hercegovina, Bošnjak-Muallimi, Bošnjaci, Bošnjak, Ćirilica, Dar-al-hadis, Defteri, Derviši, Dijalekti, Drama, Epigrafika, Epistolografija, Epitafi, Estetika, Etika, Evlije, Filozofija, Hanefijski mezheb, Hasanaginica, Hercegovci, Hikjmet, Hipokoristici, Historije književnosti, Hrvati, Hurem, Imena, Inteligencija, Islam, Janičari, Jedileri, Kaligrafi, Kandoz, Književnosti, Kultura, Kur'an, Latinica, Medresa, Medžmua, Mitologija, Muslimani, Muslimanska biblioteka u Mostaru, Nacionalizam, Nacionalnost, Narodna književnost, Novi behar, Novi vijek, Ogledalo, Pismenost, Pjesništvo, Plemstvo, Pokrštanje, Pozorište, Predaja, Prepisivači, Preporod, Prosvjeta, Putokaz, Putopis, Romanistika, Romantizam, Romi, Rukopisi, Sarajevski cvjetnik, Seobe - hidžra, Sidžil, Skriptorij, Slaveni, Slikari, Slobodna riječ, Srbi, Šerijat, Tarikat, Tefsir, Tekije, Turbeta, Turci, Turcizmi itd.

Ukupna građa je, inače, raspoređena hronološki počevši od 1466. godine do 1989, koja se završava bibliografskom jedinicom

⁵ Ćeman, Mustafa. *Bibliografija bošnjačke književnosti* (Zagreb: Sebil, 1994), str. 13

broj 15.569, a zatim su alfabetskom rasporedu dodate bibliografije i odrednice, te appendix od broja 15.570. do broja 16.845.

Kada je riječ o dijelu bošnjačke književnosti na istočnim jezicima, u *Bibliografiju* su, pored imena autora i naslova originala, uvršteni i komentari (šarh), glose (hašiya), rasprave (risale), biografije (manaqib) kao i djela u kojima se nalaze fragmenti iz biografije, biografski podaci. Bibliografija, također, donosi i prijepise ovih djela uz podatke o imenu pripisivača, godinu, mjesto i godinu prijepisa i lokacije rukopisa, uključujući eventualno i izvor podataka. Autor se u znatnoj mjeri koristio djelom M. Ždralovića *Bosansko-hercegovački prepisivači u arabičkim rukopisima*, sv. I-II (Sarajevo, Svjetlost, 1988), što i sam priznaje (str. 15).

Autor se posebno bavio pitanjem literature nastale kao rezultat pripremanja ili prepisivanja rječnika bosanskog jezika, od kojih je posebno istakao jedan četverojezični priručnik arapsko-perzijsko-grčko-bosanski (rukopis u Aja Sofiji, Istanbul, br. 4739-4750), kao i bosansko-turski rječnik u stihu Muhameda Hevajje Uskufija, poznat kao *Maqbul-i Arif* ili *Potur šahidija*.

U okviru teme *Narodna književnost* pažnja je poklonjena podtemama epika, Nasrudin Hodža, Hasanaginica i sevdah.

Uz bibliografiju (str. 37-449), zatim appendix (str. 451-486), te izvore kojima se služio (484-494) autor je donio i niz indeksa koji u cjelini služe korisnicima kako bi u knjizi sa ovolikim brojem bibliografskih podataka lakše mogli pronaći traženu informaciju.

Gledano i formalno i sadržinski, autor se, zbog heterogenosti građe koju je obradio, sreo sa nizom gotovo nerješivih problema. Prije svega, zbog toga što su se na jednom mjestu našla rukopisna i štampana građa, zatim monografske publikacije i prilozi u serijskim publikacijama. Obje ove činjenice, da ne nabrajamo druge, prisilile su ga da u značajnoj mjeri odstupa od standarda prihvaćenih za bibliografski opis. Autor, naime, nigdje i ne navodi da se služio nekom od normi ili standarda, bilo za cjelovit ili skraćeni opis bibliografskih jedinica koje je uvrstio u svoj rad. Tu je i problem transkripcije građe na istočnim jezicima, zatim redosljed elemenata u imenima autora ranijeg perioda. Korisniku je posebno nepraktično to što je knjižna produkcija jednog te istog autora rasuta kroz čitavu knjigu, pa ju je veoma teško posmatrati kao organski povezanu cjelinu. Sam autor kaže: "Pošto mnogi izvori nisu bili dostupni za istraživanje, nesumnjivo je da se ova bibliografija ne može smatrati potpunom. Korisnik se može služiti i

bibliografijama pojedinih književnika, koje su navedene u predmetnom indeksu pod odrednicom *Bibliografije*” (str. 19).

Kada su u pitanju manjkavosti tehničke naravi, one su brojne i nastale su, pretpostavljamo, tokom štampanja, kao što su pogrešno odštampana pojedina slova, ali i imena, pa i atribucija autorstva često se može dovesti u pitanje. Ova i druga pitanja tražit će dodatnu elaboraciju. Ipak, u cjelini gledano, ovo je svakako dobrodošla prinova skromnom obimu bibliografske literature u Bošnjaka, iako joj nedostaje značajan i svakako nezaobilazan segment srednjovjekovnog perioda.

Plodotvoran rad na istraživanju baštine Bošnjaka, posebno u domenu biografije i bibliografije rahmetli hafiza Mahmuda Traljića još nije na odgovarajući način istražen niti valjano evoluiran. Taj posao, svakako bi trebalo ubrzati, posebno nakon pojave zbornika radova naslovljenog *Iz kulturne historije Bošnjaka* (Travnik: Borac, 1999) ovoga autora. Dosta aktuelnih podataka o bibliografskom istraživanju u Bosni i Hercegovini općenito sadrži i knjiga pod naslovom *Rekonstrukcija pamćenja: bibliografija Bosne i Hercegovine i svjetski bibliografski izvori* (Sarajevo: Svjetlost, 2000.) Enesa Kujundžića, kao i knjiga *Stručna sehara za savremenog bibliotekara* (Sarajevo: Lapis, 2008.) istog autora.

Summary

The Bosniac literary heritage has been accumulated throughout centuries in various formats (manuscripts and printed books), different languages (Bosnian, Arabic, Turkish and Persian) and variety of scripts (Bosančica, Latin, Cirylic). However, this entire heritage has not been, except in few intances, the subject of particular Bibliography. The earliest lists of books and archival artefacts, which constitute this precious collections, are to be found in the records of of Shari'a courts particularly in Sarajevo. In XX century there was a number of authors (H. Kreševljaković, S. Bašagić, Osman Asaf Sokolović, M. Ćeman etc.) who took serious interest in preparing bibliographies and catalogues of book collections.

Key words: Bibliography, Bosniacs, Literary heritage, lists of books, Bibliographic description.

Muhamed Arnaut

REDAKCIJE STAROSLAVENSKOG JEZIKA NA JUŽNOSLAVENSKOM PROSTORU

Sažetak

Današnji jezici na južnoslavenskom prostoru, odnosno na području štokavskog narječja, bosanski, hrvatski i srpski jezik, nastali su iz jedne slavenske jezičke matrice. Od staroslavenskog jezika kao prvog zajedničkog standardnog jezika svih Slavena, nastajale su pojedine redakcije u srednjem vijeku, glagoljska, ćirilička i bosanska, koje će prerasti u predstandardne idiome i postati današnji aktuelni jezici. O prirodi i strukturi redakcija staroslavenskog jezika na južnoslavenskom prostoru raspravlja se u ovom radu.

Ključne riječi: staroslavenski jezik, redakcije, jezičke osobine, funkcionalni stilovi, društvene prilike, jezički spomenici.

Priroda redakcija staroslavenskog jezika

Redakcija je prodiranje elemenata narodnog jezika i pisaca u staroslavenski jezik. Ona je kao vid literarnog, odnosno književnog jezika usko povezana sa ekstralingvističkim momentima. Znači da redakcije pripadaju datosti historijskih činjenica koje uvjetuju način razvoja i karakter svakog književnog jezika, pa dosljedno tome nastanak i razvoj redakcija staroslavenskog jezika.

Sve redakcije staroslavenskog jezika uklapaju se u opći pojam takozvanog crkvenog jezika. Crkvenoslavenski jezik predstavlja zbir svih redakcija staroslavenskog jezika. On je neobično jedinstvo raznolikosti. Nije jedinstven književni jezik, ali njegova zajednička osnova jeste staroslavenski jezik. To je ona osnova koja omogućava dodire između novonastalih redakcija, fluktuiranje tekstova, prenošenje tekstova iz jedne redakcije u drugu.

Treba istaći da je dosta kompaktna crkvenoslavenska književnost istočne ćiriličke orijentacije prema kojoj stoji izdvojena glagoljska književnost na zapadu južnoslavenskog prostora.

Društvene i kulturne pretpostavke za nastajanje redakcija

U 11. stoljeću (1054) desio se crkveni raskol, crkva se raspala na dva međusobno oponirana centra, Vizantiju i Rim. Politička granica između Rima i Vizantije išla je preko Balkana, na južnoslavenskom prostoru sukobili su se njihovi interesi. Istočni dio je ušao u sferu vizantijske pravoslavne crkve, zapadni dio u sferu rimske katoličke crkve. To je uvjetovalo vrlo različit razvoj. Slaveni koji su pripadali rimskoj crkvi (Hrvati, Česi, Slovaci, Lužički Srbi) primili su latinski jezik, osim jednog dijela današnje Hrvatske. Dio Hrvatske je ostao sa svojom glagoljicom i svojom redakcijom staroslavenskog jezika i to je specifična pojava u okviru rimske crkve. Ali upravo to je otežalo kontakte i zajednički razvoj sa ostalom slavenskom književnošću. Slaveni na istoku su pod Vizantijom bili u drugačijem položaju zbog političkih prilika a donekle i tradicije. Vizantija nije insistirala na grčkom jeziku kao jedinom kulturnom jeziku. Tu su već bile razvijene crkve sa različitim kulturnim jezicima. Tako je tolerisana a i podržavana upotreba crkvenoslavenskog jezika, te su bile vrlo intenzivne veze između ruske, bugarske, makedonske i srpske književnosti. Osim toga, status crkvenoslavenskog jezika kao jezika crkvene kulture u Srbiji je bio veoma povoljan. Osnovana je samostalna autokefalna crkvena organizacija, nju je podržavao državni dvor, i imala je zvanični jezik crkvenoslavenski ćiriličke redakcije.

Kako je u srednjem vijeku osnovna evropska ideologija kršćanstvo, čitava je kultura u svim njenim vidovima direktno podređena i prožeta kršćanskim idejama i kultom. Otuda je na jednoj teritoriji primanje određenog idioma za crkveni jezik osiguravalo tom idiomu i status jezika kulture i književnog ili literarnog jezika. Tako će i zbog toga razloga biti na južnoslavenskom prostoru razdvajane *glagoljska*, *ćirilička* i *bosanska redakcija* staroslavenskog odnosno crkvenoslavenskog jezika.

Glagoljska redakcija staroslavenskog jezika

Glagoljska redakcija staroslavenskog jezika razvijala se u posebnim uvjetima. Ona je bila na terenu koji je pod utjecajem rimske crkve, te samim tim kulturni i kulturni jezik bio je latinski. Rimska crkva je insistirala na upotrebi latinskog jezika kao zvaničnog crkvenog jezika. Time je on postajao i jezik literature. Iako upotreba crkvenoslavenskog jezika na hrvatskoj teritoriji nije

podržana i nije imala povoljne uvjete za opstanak, ona se ipak održala.

Učenici Ćirila i Metodija, nakon odlaska iz Moravske, našli su utočište, izgleda, prvo na Kvarnerskim otocima. Kasnije se njihova djelatnost proširila na Hrvatsko primorje sa zaleđem, Liku i Krbavu, te Istru, a zatim i dalje na sjever sve do Kupe. Ne zna se tačno kad su učenici došli, ali je sigurno da su razvili živu aktivnost već početkom 10. stoljeća, s obzirom na činjenicu da je Splitski sabor već 925. godine ustao protiv upotrebe crkvenoslavenskog jezika u crkvi. U prvo vrijeme oni se zovu glagoljaši, jer je samo glagoljica poznata u tom sjevernom dijelu Kvarnerskog primorja. To ide u prilog činjenici da je glagoljica prvo staroslavensko pismo. Crkveni sabor održan 1059. godine u Splitu ponovo je uperen protiv glagoljice. Međutim, ni jedan ni drugi sabor nisu zatvorili sasvim vrata glagoljici, na onaj način kako je crkva mogla to učiniti. Tako je dozvoljeno da se glagoljanje upotrebljava u crkvama i na terenu gdje nema latinskih svećenika, s tim što je rang svećenika glagoljaša vezan za najviša zvanja (klerici, monasi). To govori o tome da je upotreba crkvenoslavenskog jezika bila prema latinskom bogoslužju (u okvu rimske crkve) kao niže vrijedna. Zbog toga je ona postala demokratska i narodna, rezervirana samo za niže slojeve, za slavensko seljaštvo.

Treba imati u vidu da su dalmatinski gradovi bili jako samostalni, osobito Split. Na toj liniji razlika javljale su se i linije razlika u nacionalnom i klasnom pogledu: romanski gradovi protiv slavenskog zaleđa i feudalizirano građanstvo protiv puka ili podređenih zemljoradnika. To je, naravno, lišavalo glagoljske svećenike onih ekonomskih prednosti koje je uživalo crkvenoslavensko svećenstvo na pravoslavnim teritorijama Vizantijske crkve. To svećenstvo je u početku naročito siromašno, uvjeti školovanja nepovoljni. Crkvenoslavenski jezik u svojoj strožijoj formi imao je manje uvjeta da se pojavi brzo kao jezik originalnijeg književnog stvaralaštva. Ovakav položaj glagoljskog svećenstva uvjetovao je njegovu izraženiju povezanost sa narodom i određenu dozu narodne svijesti, jer je bila prisutna jaka konfrontacija sa romanskim svećenstvom i latinskom crkvom. To će se odraziti i na jezik književnosti ovoga teritorija i ove redakcije.

Papa Inoćentije IV iz političkih razloga 1248. godine dozvoljava bez ograničenja upotrebu crkvenoslavenskog jezika u Senjskoj biskupiji, a 1252. godine to proširuje na Omišaljske benediktince. Benediktinci (kaluđeri) su značajni jer su u početku

bili prvi nosioci glagoljske književnosti, da bi kasnije, u 13. i 14. stoljeću, primat preuzeli franjevci Trećeg reda Male braće.

Samim tim što je dozvoljena upotreba crkvenoslavenskog jezika bez ograničenja dolazi, u 14. i 15. stoljeću, do naglog razvoja glagoljske književnosti, ali ne samo na crkvenoslavenskom nego i na narodnom jeziku. Tome su doprinijele izvjesne plemićke hrvatske porodice. Tako je značajan dokumenat glagoljske književnosti *Kločev glagoljaš* bio svojina Frankopana (Kloč je bio njemački baron koji ga je kasnije posjedovao i po njemu se taj dokumenat tako nazvao).

Činjenica da je upotreba crkvenoslavenskog jezika na terenu glagoljske redakcije proganjana, ograničavana i vezana za niže slojeve svećenstva, te za potrebe nižih slojeva naroda, urodila je time da je u 13. stoljeću znatno jača infiltracija narodnog jezika u strogo crkvenoslavenske tekstove određene za crkvu nego što je to bio slučaj u istočnoj crkvi i ćirilskoj redakciji. To znači, u stvari, mnogo više osobina narodnog jezika od samog početka prisutno je i u onim djelima koja su namijenjena za crkvenu službu.

Funkcionalni stilovi glagoljske redakcije

U književnosti pisanoj glagoljicom postojala su tri funkcionalna stila koji nisu strogo razgraničeni. U prvom redu prvi koji je maksimalno crkvenoslavenski jeste funkcionalni stil vezan neposredno za crkvenu službu, za misu. To su *misali*, liturgijske knjige iz kojih se čita na misi. U njima je sadržan izvjestan dio iz Starog i Novog zavjeta (Biblije) i drugih crkvenih obaveznih knjiga.

Poznat je *Misal kneza Novaka* iz 14. stoljeća, reprezentativan i veoma bogat, pisan je relativno dobrim crkvenoslavenskim jezikom. Najljepši glagoljski misal je *Hrvojev misal* iz 15. stoljeća, pisan za bosanskog vojvodu koji je ujedno bio i splitski vojvoda (Hrvoje Vukčić Hrvatinić, dvovjeraš). Ovaj misal pokazuje jak prodor narodnog jezika, neke osobine čakavskog narječja, naročito u oblasti fonetike, mada je pisan crkvenoslavenskim jezikom u verziji bosanske redakcije.

Postojale su knjige iz najstarijeg vremena koje se baziraju na prvim crkvenoslavenskim prijevodima. Kasnije, poslije 1248. godine, već se vrši ponovo redakcija (revizija), upoređuju se te crkvene knjige sa zvaničnim latinskim crkvenim knjigama. Tu je

jezik ostao relativno crkvenoslavenski. Međutim, ima infiltracija narodnog jezika naročito u oblasti fonetike.

Drugi funkcionalni stil odnosi se, također, na religioznu književnost, ali onu koja ide u ličnu pobožnost. To su u prvom redu *brevijari*. Oni su služili monasima za svakodnevna obavezna čitanja, ali u njima ima dosta tekstova iz Starog zavjeta koji su za čovjeka onog vremena predstavljali zabavnu lektiru (naprimjer *Knjiga o Juditi*, kasnije je M. Marulić upotrijebio za renesansnu dramu). Upravo zbog njihovog takvog karaktera, privatnog (manje oficijelnog), jezik će još jače biti pod utjecajem narodnog govora, osobito u fonetici, morfologiji, leksici i sintaksi.

Među brevijarima poznati su *Vrbnički brevijar I* iz 13. stoljeća i *Vrbnički brevijar II* iz 14. stoljeća, pisani u Vrbniku na ostrvu Krku. To su gotovi kodeksi, u njima je prisutan znatan utjecaj narodnog jezika u fonetici, morfologiji i leksici.

Međutim, dok ova prethodna dva funkcionalna stila, koji pripadaju prepisivačkoj djelatnosti, ostaju u granicama crkvenoslavenskog jezika, dotle treći tip literature pisan je, uglavnom, na narodnom jeziku (čakavskom narječju), sa manjom ili većom dozom crkvenoslavenskih utjecaja. Ovu književnost, koja se naziva pučko-religiozna književnost, namijenjena je pučkim, narodnim slojevima stanovništva kao svojevrsna vrsta zabavno-propagandnog štiva. Tu spadaju podjednako prevodna djela kao i originalna (kojih je prilično malo). Najbolji reprezentanti pučko-religiozne književnosti su zbornici u kojima dolaze ti zabavni tekstovi najrazličitijeg sadržaja (*Petrisov, Koluničev, Ivančičev zbornik*). U njima se pojavljuju srednjovjekovni viteški romani i poezija, kako prevodna sa latinskog tako i originalna poezija na narodnom jeziku. Pored zabavnih tekstova naći će se tu traktata moralnog, poučnog, filozofskog ili dogmatskog sadržaja. Zatim tu su i neke vrste i pravnih spisa koje predstavljaju komentare crkvenoga prava. Sve je to i zabavna i poučna literatura zbornika podjednako prožeta kršćanskim pogledima na svijet (dogmatika).

Tokom 14. i 15. stoljeća postojala je relativno razvijena literatura pretežno na narodnom jeziku. Taj jezik je bio prožet različitim nanosima crkvenoslavenskog jezika, ali je upotreba čakavskog dijalekta kao literarnog jezika u sferi pučke književnosti od neprocjenjivog značaja za ustaljivanje jednog književno-jezičkog izraza, koinea. Razvio se jedan određen način pisanog izražavanja, ustaljeni stilistički opisi, formirana leksika za izražavanje. Sve je to bio neophodan preduvjet za stvaranje kasnije

renesansne književnosti. Pri stvaranju te pučko-religiozne književnosti, koja je stvarana na različitim punktovima čakavskog tla, dolazi do interferencije i nivelacije različitih dijalekatskih osobina. U prepisivanju i u prevođenju stvara se čakavski književni jezik u obliku jednog koinea bez izrazitijih crta lokalnog govora, a udio crkvenoslavenskog jezika pritom zavisit će od namjene djela, od predloška ako je prepisivan, te od samog pisca. Bilo je pisaca koji su namjerno, zbog svojih ambicija, unosili nešto više crkvenoslavenskih elemenata od drugih koji su bliži narodnom jeziku. Kod nekih su opet uočljivije lokalne crte njihovoga govora, a drugi se prilagođavaju književno-jezičkom maniru, kao labilnoj literarnoj normi.

Jezičke osobine glagoljske redakcije

Kriterij da li je jezik jednog teksta crkvenoslavenski, narodni ili mješoviti utvrđuje se na temelju distinktivnih, odnosno razlikovnih elemenata na svim nivoima jezičke strukture.

Na fonetsko-fonološkom planu to je odnos pisanja *poluglasa* u slabom položaju, naročito na apsolutnom kraju riječi, što je redovna literarna osobina. U jakom položaju pisanje poluglasa je literarna osobina samo u spomenicima od početka 14. stoljeća, jer se tek tada poluglas vokalizira. U spomenicima 14. i 15. stoljeća bit će i zamjene *poluglasa vokalom a*, i to je osobina narodnog jezika. Međutim, u glagoljskoj književnosti zbog čakavske govorne podloge zamjena *poluglasa vokalom a je nešto šira*. Tu se nailazi na pojavne oblike *zla* i *zala*, *mlin* i *malin*.

Nešto drukčija je sudbina grupe *vb* u otvorenom slogu. Ta grupa u čakavskom narječju daje *v* ili *va* i govorna je osobina, dok je u štokavskom narječju to literarna osobina.

Za distinkciju važan je glas *jat (ě)*. U tekstovima koji se drže tradicije (tradiranim tekstovima) zadržano je pisanje *jata (ě)* na starom mjestu, a u tekstovima koji su pod utjecajem narodnog jezika *jat (ě) se* zamjenjuje njegovom izgovornom vrijednošću *i* i *e* (*sedeti, sedem, sednem – siditi, sidim, sidnem, peti – pivati*). Na sjeverozapadu čakavskog narječja (Liburnija, sjeverozapad Istre) narodni govor je *ekavski*, dok je istočni čakavski prostor (južno od Zadra) narodni govor je *ikavski*.

Na istoj liniji razlika stoji i odnos crkvenoslavenskog *žd* nastalo od starog praslavenskog palatalnog *d'* prema čakavskom govornom *j*: u praslavenskom jeziku *d'*, *t'* nastalo je od *dj*, *tj*, u

staroslavenskom jeziku *d'*, *t'* dalo je *žd*, *št*, kasnije u štokavskom narječju nastalo je *đ*, *ć*, a u čakavskom i kajkavskom narječju *j*, *ć*. Upotreba *žd* u glagoljskim tekstovima na mjestima gdje je u štokavskom narječju *đ* pokazuje da su ti tekstovi crkvenoslavenskog karaktera. Upotreba *j* u drugim tekstovima na istom mjestu pokazuje utjecaj narodnog jezika.

U tradicionalnim tekstovima bit će redovno nazal *ę* zamijenjen sa *e* u svim pozicijama. Tamo gdje je utjecaj narodnog jezika jači tamo je u poziciji kada je to *ę* iza palatalnog suglasnika zamijenjeno sa *a*, jer je takva situacija u jednom dijelu čakavskih govora: *žaja* (stsl *žežda*; *žeđa*), *gospoja* (gospođa), *jazik* (jezik), *pojati* (uzeti), *obujati* (obuzeti).

Tekstovi pod jačim utjecajem narodnog govora imaju ispred *i* protetično *j* na početku (*Jivan* – Ivan).

U tradicionalnim tekstovima toga nema. Glas *ž* između dva vokala prelazi u *r* (rotacizam). To je osobina čakavskih govora (*more*, *ne mere*), utjecaj narodnog jezika, a u tradicionalnim tekstovima zadržano je *ž*.

U svakom tekstu bit će i jednog i drugog, čak i u onim narodnim tekstovima ima izvjesna doza crkvenoslavenskog jezika. Radi se o frekvenciji, ono čega ima više (*zamjena ě sa i, ž sa r, j*), što je osobina narodnog jezika.

Leksika. Fonetski plan je manje-više formalna distinkcija. Međutim, u leksici promjene su mnogo bitnije jer se one vezuju za funkcionalne stilove na taj način što će prodor narodne leksike (fonda narodnog jezika) biti normalna i zakonita pojava u pučko-religioznoj književnosti, dijelom i zbog karaktera originalnih ili prevodnih tvorevina i tu je lakše ubaciti riječi svakodnevnog jezika. Kod prepisivačke književnosti leksika ostaje tradicionalna, u većoj ili manjoj mjeri, i na taj način tekstovi dobijaju izrazitiji crkvenoslavenski karakter.

Tradirani tekstovi imat će upotrebu relativne *iže*, *jaže*, *ježe*, a narodni tekstovi mjesto te zamjenice imaju čakavsku zamjenicu *ki*, *ka*, *ke* (koji, koja koje).

U narodnim tekstovima bit će zamjenica *gdo* (ko), zatim *ča*, a u crkvenoslavenskom tekstu je *k'to*, *k'to*, te *čb*.

Za *sat* čakavski je *ura*, prilog *nigdar*, infinitiv *glagolati* (govoriti), a u tradiranim tekstovima je *godina*, *prilog*, *nikoliže*, *jako* (kako).

Morfologija je također relevantna u ovom odnosu, osobito u promjeni pridjeva (određenog vida) i zamjenica. U

crkvenoslavenskim tekstovima su duži oblici pridjeva: nastavak **-go** u G sg. muškog roda (*njego, vašego*), **-ogo, ago** (*dobrogo*), G sg. ženskog roda **-oe** (*dobroe*), a A sg **-uju** (*dobruju*), u množini je **dobriihъ**. Sažeti oblici su u narodnim tekstovima.

Glagoljski tekstovi imaju literarne oblike imenica **čudesa, tjelesa, nebesa**, zatim **imene, dne**, dok narodni tekstovi imaju **čudo**.

Glagoli su posebno informativni u pogledu karaktera teksta. Crkvenoslavenske osobine naročito se očituju u prezentu: 2. lice sg. ima nastavak **-ši** (*radiši*), 3. lice sg. ima nastavak **-tb**, 1. lice pl. ima nastavak **-mb**. Tekst u kome će biti pretežno crkvenoslavenski oblici preuzeti su iz staroslavenskog, i gdje oni dominiraju, to su glagoljski tradicionalni tekstovi. Gdje je tih pojava malo ili nikako, to su narodni tekstovi.

Stariji oblici asigmatskog aorista uočljivi su u glagoljskim tekstovima: 1. lice sg. **padb**, 1. lice pl. **padombъ**, 3.lice pl. **padu**, dok su u narodnim tekstovima prisutni oblici sigmatskog aorista. Glagoljski tekstovi imaju prepoznatljivo 2. i 3. lice sg. aorista **bisi** (analogno sa *jesi*; oblik **bisi** nastao je od: *bi-st* i *je-si*>**bisi**).

Sintaksičke osobine. Crkvenoslavenskog karaktera je konstrukcija **dativ apsolutni**, preuzeta iz staroslavenskog jezika, a nije prisutna u govorima. Ova osobina je česta u tekstovima 14. i 15. stoljeća i neki je pisci upotrebljavaju i u prevodnoj književnosti u namjeri da što više literariziraju tekst. Javljaju se sintaksičke osobine koje pripadaju sintaksičkoj strukturi talijanskog jezika, a ušle su u čakavske govore putem neposrednog utjecaja talijanskog jezika: upotreba prijedloga *ot* (Lsg. *od/ot: pričamo od/ot dobroga čovjeka*); kombinacija oblika glagola **činiti** sa **infinitivom** nekog drugog glagola (on *čini da ja radim / čini me raditi* – zbog njega, talijanska konstrukcija); upotreba **dativa sa infinitivom** (*dobro je bogatu biti*).

Ćirilička redakcija staroslavenskog jezika

Srednjovjekovna književnost na ćiriličkom području, također, je vezana za crkvu, njenu organizaciju i sadržaje, kao i ona glagoljska redakcija. Međutim, ćirilička redakcija nastala je na tlu crkve koja se nalazila pod jurisdikcijom Vizantije, i koja je, osim toga, vrlo rano, već od početka 13. stoljeća postala samostalna autokefalna crkva. Sveti Sava Rastko Nemanjić ovu crkvu je osamostalio u odnosu prema Vizantiji. Istočna crkva je i prije i poslije raskola prakticirala u liturgijskoj upotrebi različite forme

narodnog jezika. Na taj način je ta crkva od samog početka kao službeni jezik imala staroslavenski jezik, koji će ostati u upotrebi sa redakcijskim izmjenama sve do novijih vremena, pa i do danas u crkvenim obredima. Pošto je taj jezik postao kulturni crkveni jezik, on je samim tim postao i kulturni jezik, a u tom sklopu i književni jezik.

Književna djelatnost u ćirilskoj redakciji staroslavenskog jezika osjeća se negdje od 13. stoljeća. Crkva je direktno vezana za vladarsku kuću Nemanjića i na taj način ona je državna crkva koja uživa sve feudalne povlastice. Ona služi upravo tom feudalnom društvu u čijem se krilu razvija. To su razlozi zbog kojih je ta crkva razvila jednu intenzivnu književnu djelatnost i zbog kojih se ta djelatnost razvijala u vanredno povoljnim uvjetima sve do vremena potpune propasti srpske državne samostalnosti.

Pismenost u srednjem vijeku uopće ograničena je na crkvu, na crkvene službenike, a zatim dosta ograničeno na najvišu feudalnu hijerarhiju. To je razlog religioznog karaktera književnosti. U ćirilskoj redakciji je od samog početka primljen staroslavenski jezik kao zvanični jezik. Na njemu se razvila izuzetno živa književna djelatnost. Prilike su bile povoljne jer su osnovani manastiri na feudalnim posjedima. Manastiri su bili ujedno i škole i skriptoriji (institucije u kojima su se pisale i prepisivale knjige). U tom smislu je od posebnog značaja Sveta gora na otoku Atosu, gdje je Sava osnovao Hilandar.

Glavne crkve pod jurisdikcijom Vizantije (Grčka, Ruska) imale su svoje manastire na Atosu. Tako je Atos bio u neku ruku kulturna metropola istočne crkve. Tamo se moglo doći do novih originalnih tvorevina koje su nastajale na vizantijskoj teritoriji.

Pošto je Sava osnovao Hilandar, on je propisom (tipikom) manastira ustanovio tzv. *Korejsku ćeliju*. U ovoj ćeliji bio je poseban režim života, čiji je glavni propis bio da svaki dan stanovnik ćelije mora pročitati čitav *psaltir* (svih 365 dana u godini). To su *Davidovi psalmi*, tekst iz *Starog zavjeta*, te *Knjiga o Salamonu*. Poznavanje psaltira, metafora i različitih drugih stilskih obrta u njemu, zatim psaltirska leksika i sintagma, prodirali su na taj način u nove originalne književne tvorevine, pa se stvarao svojevrsni psaltirski stil. Upravo ta osobina postat će karakteristika originalne književnosti u prvom redu, a samo djelimično prevodne ćirilčke (srpske) književnosti.

Postojanje škola, podržavanje razvoja srpskoslavenske redakcijske književnosti pomoglo je da se održi srpskoslavenski

jezik kao literarni jezik manje više u svim stilskim funkcijama, u svim stilovima. To je veoma važno. U Srbiji je od prvih vremena stvorena redakcija staroslavenskog jezika, ali ona je zadržala i održala svoju staroslavensku osnovu upravo zbog sistematskog rada na crkvenoslavenskom jeziku i zbog stalne brige da se drži makar i labilna crkvenoslavenska norma. Naročito to važi za period do 16. stoljeća do pada srpske države.

Redakcijske inovacije obuhvatile su u punoj mjeri samo plan fonetike, znatno manje, gotovo neznatno, plan morfologije i nešto veće adaptacije u leksici. Leksika je već u staroslavenskim spomenicima sinonimična (različite riječi za iste pojmove). Ta sinonimičnost bila je preduvjet selekcije leksičkog fonda u raznim areama (*певъсь – kokot – petel / pijetao*).

Što se tiče sintakse, logično je da se i ona mijenja, ali uz inovacije koje odgovaraju štokavskom govornom području. Upravo se u sintaksi nastoji održati crkvenoslavenska norma i to na taj način što su se čuvale izrazito literarne konstrukcije nepoznate narodnim govorima kao posebna crkvenoslavenska specifičnost.

Treba reći da su pisci, te viši slojevi, najčešće poznavali i grčki jezik osim staroslavenskog jezika, što je znatno utjecalo na literarizaciju crkvenoslavenskog jezika.

Međutim, upravo zbog ovakvog književnog statusa srpskoslavenski jezik gubi elastičnost, prilagodljivost i prilagođenost koju ima živi jezik, jer je prilagodljiv zahtjevima, naročito u morfologiji i sintaksi. Morfološki oblici mogu da se sistematski nauči. Naprimjer ako je staroslavenski Lsg. bio *v grad □ hъ*, u govoru se osjeti *u gradu* (u 14. stoljeću).

Funkcionalni stilovi ćiriličke redakcije

Redakcijske specifičnosti i čuvanje staroslavenskih osobina u srpskoslavenskom jeziku nije ipak podjednako u svim djelima, jer i ovdje, kao i u glagoljskoj srednjovjekovnoj književnosti, cjelokupna literarna književnost može se podijeliti u tri funkcionalna stila: *liturgijska*, *prevodna* i *originalna*.

Liturgijska književnost najvećim dijelom je prepisivačka. U njoj će i jezik naravno biti najkonzervativniji, naročito kada su u pitanju zbilja prepisi evanđelja, nekih crkvenih knjiga (*trebnika* – lektire za publiku osim molitve; *časoslova* – molitvenih tekstova). Ovaj strogo liturgijski jezik je najstariji i najkonzervativniji. Ostaje srpskoslavenski jezik, ali ima nešto više utjecaja narodnog jezika.

Prevodna književnost jednim dijelom je svjetovna jer uglavnom u okviru te književnosti sreću se tzv. viteški srednjovjekovni romani kao zabavna tadašnja književnost: *Priča o premudrom Ahilu, Stefanij i Ihnilad, Muke blaženoga Grozdija* (djelo je humoristično-satirično, blaženi Grozdije je grožđe koje se muči, cijedi, satira na hageografije, parodija) itd. Prevođena su djela iz historiografije, zatim ljetopisi, hronogrami, fiziolog (sa grčkog jezika, neka vrsta biologije), jedan vid hagiografija, životopisi nesrpskih svetaca, djela kanonskog crkvenog prava, moraliteti i slično. Međutim, prevodna književnost za razliku od prepisivačke književnosti sadrži određenu dozu prevodioca koji je često i prerađivač. Osim toga, ta literatura nije u toj mjeri nepovređiva kao strogo crkvena, nije kanonizirana, tako da je tu veća sloboda pri prevodu i otuda najveći udio narodnoga jezika u staroslavensku osnovu.

Originalnu književnost predstavljaju biografije srpskih vladara i arhiepiskopa, najvećim dijelom, i one su najznačajnije. U tim sadržajima vidi se veza crkve i države. Osim biografija vrlo rano se u crkvene službe inkorporiraju izvjesni dijelovi specifično srpski vezani za srpske svece i obrede posvećene srpskim svecima. U obredu ima dosta pjevanja, i vrlo rano pojavit će se neke specifične pjesničke forme *kondaci* i *tropari* (pjesme koje se pjevaju jednom svecu). Svaki srpski kralj postao je svetac nakon smrti. Dakle, crkva se brinula o duhovnoj hrani srpske države. To je već određena književno-umjetnička produkcija. Kasnije će biti svjetovnih ostvarenja. Tako se pojavljuje *Slovo ljubve* Stevana Lazarevića kao originalno svjetovno ostvarenje. U originalnoj književnosti jezik je različit, osjeća se izrazito crkvenoslavenski, odnosno srpskoslavenski jezik. Međutim, u *Slovu ljubve* stil je profanijeg karaktera, on je znatno više infiltriran narodnim jezikom.

Prvi pisac biografija je Sveti Sava, početkom 13. stoljeća napisao je biografiju Svetog Simeona. Istu biografiju napisao je i brat Stevan Prvovjenčani. Sava je opisao život oca u manastiru, a Stevan je opisao kompletan život. U drugoj polovini 13. stoljeća pojavile su se dvije biografije Svetog Save, prva je Domentijanova, a druga Teodosijeva. U 14. stoljeću, kada je uspon srpske države i prosperitetno Dušanovo doba, napisano je niz biografija. Danilo II i njegovi učenici pisali su životopise kraljeva srpskih.

Godine 1371. desila se Marička bitka. Nakon te bitke u Srbiji se održava despotovina (period 15. stoljeća). Ali već u 14. stoljeću

Turci su zauzeli Bugarsku. U Bugarskoj je bila razvijena književnost na bugarskoj redakciji staroslavenskog jezika, koja je najbliža prvobitnom jeziku. Tu je bila naročito poznata *Trnovska škola* (Trnovo, Bugarska, neko vrijeme bio prijestonica Bugarske). Dolaskom Turaka pada i ova škola. Predstavnici te škole Gligorije Camblak i Konstantin Filozof dolaze u Srbiju. Značajan je njihov učitelj Jeftimije koji je djelovao u 14. stoljeću i dao je *Reviziju crkvenih knjiga* i određene izmjene u jeziku i pismu. To je u Srbiju prenio Konstantin Filozof i napisao djelo *O pravopisaniju* (O pravopisu). On je svojim djelom do izvjesne mjere *unio neke grčke ortografske navike, pisanje akcenata* (nadrednih znakova), koji za srpskoslavenski jezik nisu imali značaja, zatim upotrebu *oba poluglasa* (što je bila osobina bugarske crkvene tradicije).

Konstantin i Gligorije su za svoga života radili u raznim redakcijama i pisali djela u svakoj od njih, Konstantin u bugarskoj i srpskoj, a Gligorije u bugarskoj, srpskoj i ruskoj. To znači da je crkvenoslavenski jezik istočnoga prostora koji je imao osnovu staroslavenski jezik bio u stalnom neposrednom kontaktu i književnom i jezičkom. I zbog toga je bilo moguće bezbolno prebacivanje osobina iz redakcije u redakciju.

Prepisivačke škole

Jezičke osobine ove redakcije zavise od jezičke podloge na kojoj se književnost gradila. Za razliku od glagoljske redakcije i književnosti, gdje su prisutni stilovi crkvenoslavenski i narodni kao dva pola, u ćiriličkoj redakciji i srpskoj srednjovjekovnoj književnosti pojavljuje se samo jedna *koine*, to je crkvenoslavenski jezik. Na narodnom jeziku pisani su samo administrativno-pravni spisi, koji ne ulaze u književnost u užem smislu riječi, ali koji čak imaju natruha crkvenoslavenskog jezika. Pisano je donekle narodnim jezikom, a ima tu i tamo pokoji crkvenoslavenski izraz, naročito uvodni i završni dio. Ostala književnost je pisana crkvenoslavenskim jezikom u većoj ili manjoj mjeri, a to je staroslavenski jezik ćiriličke redakcije.

Razlike između stilova su samo u manjoj ili većoj dosljednosti primanja ili zadržavanja staroslavenskih osobina, određena izražajnost, te staroslavenski morfološki oblici. Promjena u pravcu narodnog jezika je u oblasti fonetike relativno malena, dosta dobro se čuvala staroslavenska leksika, a i dalje se razvijala crkvenoslavenska leksika. Zadržavane su karakteristične osobine

staroslavenske sintakse. Razlika između stilova je kvantitativna, ne kvalitativna. Nastoji se, naprimjer u liturgijskoj prepisivačkoj književnosti, prepisivati što vjernije i tako se čuvaju crkvenoslavenske i staroslavenske osobine. U prevodnoj književnosti ima nešto više slobode (svjetovna djela, viteški romani). Pisци su se u toj književnosti osjećali najmanje obaveznim da poštuju tekst kojeg su prevodili i crkvenoslavensku normu. Interesantno je da su u originalnoj književnosti pisци vrlo dosljedno primjenjivali crkvenoslavensku normu i zadržavali najveći dio osobina staroslavenskog jezika. To govori o njihovoj obrazovanosti u tom crkvenoslavenskom duhu, o dobrom poznavanju staroslavenske gramatike, frazeologije i sintakse.

Pošto je i ovdje osnova staroslavenski jezik, pojavit će se slične osobine kao karakteristične, koje se pojavljuju i u glagoljskoj književnosti pisanoj crkvenoslavenskim jezikom, ali nekih razlika će biti. Srpska književnost ima *Svetosavsku* i *Resavsku školu*. Ortografija i pisarske navike idu do kraja 15. stoljeća do Konstantina Filozofa. U to vrijeme, a naročito u 16. stoljeću, pod uticajem *Trnavske škole* i djelatnosti Konstantina Filozofa i njegove knjižice *O pravopisaniju* dolazi do promjene i do pojave *Resavske škole* (prepisivačke) u 16. i 17. stoljeću. To je vrijeme opadanja književnog stvaranja, uglavnom se prepisuju stari tekstovi. Zahvaljujući tome do danas su sačuvana djela koja bi vjerovatno propala. Većina biografija sačuvana je u kasnijim prepisima dok su se originali i sami prepisi vremenom izgubili.

Jezičke osobine ćiriličke redakcije

Ćirilička redakcija ima jezičke odlike koje se manifestiraju u pojedinim oblastima. Na fonetskom planu izvedeno je ***ujednačavanje oba poluglasa***, od ranih vremena piše se samo ***jedan poluglas (ѣ)***, što je u skladu sa narodnim govorom. Ono što ne odgovara govoru je ***pisanje poluglasa (ѣ) u slabom položaju***, osobito na kraju riječi jer se prestao upotrebljavati taj literarni manir. U 13. stoljeću ***poluglas (ѣ) u jakom položaju daje a***. Međutim, u skladu sa literarnim manirom nastavlja se pisanje poluglasa (ѣ) tamo gdje je on već prešao u vokal a. U kasnijim epohama (*Resavska škola*, 17. stoljeće) dolazi do određenog uopćavanja u tom smislu što se sada ***ne samo poluglas zamjenjuje vokalom a u jakom položaju nego i u slabom položaju osim na apsolutnom kraju (отѣс / otac, рѣс / pas)***. Pisar je čitao tekst

predložka po tradiciji i poluglas u sredini riječi se izostavljao, a zna da treba poluglas. Neke riječi često u govoru, međutim, pisar zapamti po grafičkoj slici same riječi. On se sjeća da je bilo *otbc*, *otbčbstvo* i kada piše *otacb*, svaki poluglas zamjenjuje sa vokalom *a*: *otačastvo*, *sam(rb)t* / *sɔm(rb)t*. Stepen zamjenjivanja poluglasa zavisi i od karaktera teksta. U 14. stoljeću, kad je tek počelo zamjenjivanje poluglasa, bilo je više zamjene u prevodnoj nego u liturgijskoj ili originalnoj književnosti. U spomenicima *Resavske škole* ima inovacija, koje se ogledaju u upotrebi *dva poluglasa (b,ɔ)*, što je postalo manir. To je utjecaj bugarske redakcije. Poluglasi se među proizvoljno, i to su tzv. *dvojerovski spomenici* (iz *Resavske škole*). Stil *Resavske škole* obilježava mnoštvo upotrijebljenih nadrednih znakova, kao što su *akcenti* i *spiritusi*, koji su preuzeti iz grčkog jezika.

U ćirilčkim srednjovjekovnim spomenicima sekvenca *vb* se čuva i piše (u štokavskim govorima zamjenjuje se sa vokalom *u*, u čakavskom je zamjena sa *va*). Od 16. stoljeća, od pojave *Resavske škole*, vokalizira se poluglas (*ɔ*) uz *v* i pojavljuje se u izgovoru i pisanju oblik *va* (*vadova*, *vaistinu*, *vaskrst*). Isto važi i za prefiks *vas*.

Glas *jat* (*ě*) se zamjenjuje sa vokalom *e* početkom 14. stoljeća, ali potpuno nedosljedno. Čuvanje *jata* (*ě*) i velika frekvencija pisanja toga *ě* jedna je od oznaka veće literarnosti i višeg funkcionalnog stila. Tamo gdje je preovladalo *e* to je u prevodu ili pisanje neukog pisara.

Nastavljena je upotreba znaka za *jeri* *ɣ* zajedno sa vokalom *y* (*i*) kao grafički dublet. Upotreba znaka *ɣ* za *jeri* je crkvenoslavenska literarna osobina.

Refleksi starog praslavenskog *jotovanja eksplozivnih dentala t* i *d* u staroslavenskom jeziku dali su oblike *št* i *žd*, koji se čuvaju u srpskoslavenskim spomenicima. Vrlo je rijetka zamjena.

U kasnijim spomenicima *Resavske škole* poluglas *ɔ* se ne piše nego se stavlja tzv. *pajerak* (znak u obliku crtice). Oblik N pl. ima jedan *pajerak*, a G pl. u ovim spomenicima označava se sa dva *pajerka*, i to je specifična ortografska karakteristika.

U staroj glagoljici i staroslavenskoj ćirilici *nema znaka za obilježavanje slova j*, ima samo znak za slog *ju* u obliku *ю*, a *jat* *ě* se čita kao *ja* na početku riječi i sloga. Slovo *e* u istoj poziciji čita se kao *je*. U srpskoslavenskom jeziku izvedena je intervencija na grafijskom planu tako što se *ja* piše kao *I-A*, a *je* kao *I-E*.

Morfologija. U oblasti zamjениčke i pridjevsko-zamjениčke deklinacije i ovdje je karakterističan nastavak **-go** u G sg. muškog i srednjeg roda. U zamjениčko-pridjevskoj promjeni određenog vida zadržalo se **-ago** prema štokavskom **-oga**. Prisutne su u srpskoslavenskom jeziku, također, i druge nesažete forme: **predn'uju, dobruju, dobraja, dobrijimь/ dobruimь, dobreie/dobrye**. Srpskoslavenski jezik ima više formi u odnosu na staroslavenski jezik koji ima jednu formu.

U imeničkoj promjeni zadržani su stari padežni oblici i ta je pojava prisutna sve dotle dok traje ta literarna tradicija. Prodor elemenata narodnog govora obrnuto je proporcionalan sa literarnim dostojanstvom teksta, što znači da prisustvo više narodnih riječi smanjuje vrijednost književnog teksta. Literarna osobina je upotreba oblika Lsg. **vb gradě** sa **jatom (ě)**, a narodna osobina je **u gradu**. Imenica ženskog roda a-promjene **žena** ima stari oblik Gsg. **ženy/ženy** (literarna osobina), a u Isg. je **ženoju** (adaptiran staroslavenski oblik **ženojě**, literarna osobina). Imenica srednjeg roda n-osnova **imę** ima Gsg. **imene** a Isg. **imenьmь** (literarna osobina).

Kod glagola u prezentu su isti stoslavenski nastavci kao u glagoljskoj redakciji: 2. lice sg. ima nastavak **-ši**, 3. lice sg. i pl. ima nastavak **-tb**, 1. lice pl. ima nastavak **-mь**. Ćirilická redakcija **nije čuvala najarhaičnije forme aorista, nema asigmatskog aorista** (za razliku od glagoljske redakcije) i nema starijeg sigmatskog aorista. Osim toga vrlo često **ima sažimanje u imperfektu**, što već odgovara narodnom jeziku (nije **mišljaše** nego je sažeto **mišljaše**). Ova redakcija **čuva oblike participa i upotrebu participskih konstrukcija**, što je odraz najstarijeg staroslavenskog stanja.

Često je **prisutan dativ apsolutni**. Konstrukcija relativne zamjenice srednjeg roda **ježe** (koje, što) sa infinitivom ima najčešće značenje namjerne rečenice **ježe vidě ti boga** (da bi boga vidio).

Od 15. stoljeća pod utjecajem grčkog jezika proizvedeno je **pletjenje sloves**. To je razvijanje vrlo kompleksnih rečenica sa jako razvijenom atributivizacijom (atributi na razne načine vezani), i sa mnogo asociranih rečenica koje se uklapaju u jedan rečenički iskaz i prepliću se. U takvim rečenicama naročito su brojne infinitivne i participske konstrukcije i to naslijeđene iz staroslavenskog jeziku. U staroslavenskom jeziku upotrebljavale su se odvojeno i pojedinačno, a u ćirilčkoj redakciji zabilježeno je gomilanje tih konstrukcija. To je vrlo teška stilska konstrukcija. Kako ide prema

našem vremenu dalje od izvornog staroslavenskog jezika, bit će kompleksnija i neprobojnija za smisao, sve teže shvatljiva. Ove stilske konstrukcije gubit će se prirodnim razvojem.

Leksika. U staroslavenskom jeziku postojale su brojne složenice često kalkirane sa grčkim (*mudroslovje, počitanije* i slično). Kasnije nove misaone potrebe nametale su potrebu novih naziva, novih pojmovnih vrijednosti za nove pojmove. Pisци imaju gotove modele za složenice, po njima prave nove složenice: *bogoljuban* i uz to pravi i *bogomrski*, zatim i *dobroljubni* i slično. Ne zna se apsolutno koliko je originalnih tvorevina u srpskoslovenskom jeziku. Po količini tih složenica u odnosu na staroslavenski jezik utvrđeno je da ih je bilo, a bile su uvjetovane i stilom *pletenije sloves*.

Bosanska redakcija staroslavenskog jezika

Bosanska redakcija ne može se pribrojati ni glagoljskoj zapadnoj ni ćirilskoj istočnoj redakciji staroslavenskog jezika. Po nizu razlika u društvenim i političkim okolnostima i uvjetima u kojima su pisana riječ i književnost u Bosni nastajali i razvijali postoje bitne razlike. Najveći dio bosanskih srednjovjekovnih tekstova su tekstovi koji su pripadali crkvi bosanskoj. Ta crkva bila je posebna, heretička, protivna zvaničnoj tadašnjoj crkvenoj dogmi (zapadnoj i istočnoj) i ideologiji (slično su smatrani katari u Francuskoj, bogumili u Bugarskoj itd). Heretici su razlog i uzrok mnogobrojnim vođenim ratovima protiv Bosne. Ova crkva bosanska je drugačijeg karaktera i od istočne vizantijske i zapadne latinske. Nije bila institucionalizirana kao ove navedene, nije vezana za Rim i nije uklopljena u organizaciju te crkve kao što je crkva na glagoljskom području. Nije vezana za državu kao što je to bio slučaj na istoku na ćirilskom području (u Srbiji). U vrijeme bosanskih kraljeva imala je znatan utjecaj na bosanskom dvoru i predstavljala je jaku političku snagu, iako je bila asketska.

Funkcionalni stilovi bosanske redakcije

Bosanska redakcija stvarala se i oblikovala u periodu od 11. do 15. stoljeća. Sadrži veoma izraženu pisanu aktivnost crkve bosanske, ***različite funkcionalne stilove***. U tom periodu prisutna je u okrilju te crkve pisana riječ glagoljicom koja je bazirana na staroslavenskom jeziku. Većina tih tekstova su iz *Starog* i *Novog zavjeta*, a namijenjeni su nešto drugačijoj vjerskoj i obrednoj

orijentaciji koja je zračila jednostavnošću i uvažavala prirodnost. Crkva bosanska prilagođavala je svoje učenje dualizmu svjetla i tame, dobra i zla. Do danas je ostalo malo spomenika pisanih glagoljicom, jer se ostvarivalo sistematsko i neprestano uništavanje glagoljskih tekstova. Druge crkve su ih smatrale nepoželjnim i heretičkim. Pojedini sačuvani tekstovi doživljavali su promjene i prilagođavani su ostalim crkvama, koje su ih upotrebljavale za svoje bogoslužje. U samoj Bosni nije sačuvan nijedan kompletan glagoljski tekst, mada se smatra da ih je bilo zaista mnogo. Sadržaji pojedinih glagoljskih pisanih spomenika sačuvani su u odlomcima, kao što su *Grškovićevo*, *Mihanovićevo* i *Splitski odlomak*, zatim *Čajničko evanđelje*, *Zbornik krstjanina Radosava* i slično. Na ortografskom planu ovi tekstovi svjedoče prisutnu organsku **bosansku glagoljicu**, prelazni tip između oble istočne i uglate zapadne glagoljice.

Pripadnici crkve bosanske bili su originalni, vjerska učenja tumačili su na svoj način, imali su jasan odnos prema istočnoj i zapadnoj crkvi, glagoljicu su oblikovali po svojim bosanskim jezičkim manirima i ortografskim pravilima. Sve to su prilagođavali karakterističnim narodnim govorima. Svoje učenje prvobitno su bilježili pismom glagoljicom, a onda su ubrzo uspostavili svojevrsnu srednjovjekovnu pisarsku tradiciju, *Bosansku pisarsku školu*, na prepoznatljivom bosanskom pismu **bosančici**. Sačuvano je mnogo spomenika, knjiga i tekstova različitih stilova ostvarenih na tom pismu. Tako imamo specifična **bosanska četveroevanđelja**: *Miroslavljevo*, *Giljferdingovo*, *Manojlovo*, *Divoševo*, *Vrutoško*, *Belićevo*, *Batalovo*, *Kopitarovo*, *Daničićevo*, *Srečkovićevo*, *Nicoljsko*, *Pripkovićevo*, *Čajničko*, *Sofijsko* itd.

Značajan spomenik iz 12. stoljeća pisan bosančicom je *Miroslavljevo evanđelje*, nastalo u Humu, pisano za kneza Miroslava, humskog vladara. Pisano je raskošnim i živopisnim stilom i grafijom, sadrži ortografske karakteristike koje su obilježje srednjovjekovne *Bosanske pisarske škole* i bosanske književnosti.

Od većih kodeksa značajni su zbornici *Radoslavljjev*, *Mletački* i *Hvalov* (potječu iz 15. stoljeća). Zbornici imaju biblijske sadržaje ali i neke apokrifne tekstove (apokrifi su tekstovi religioznog karaktera koji nisu odobreni od zvanične crkve, sadrže često fantastične doživljaje). Tu je i *Bosanska aleksandrida* (*Berlinska aleksandrida*, to je romansirana historija Aleksandra

Velikog), zatim *Apokalipsa*, *Tajna knjiga* i drugi oblici srednjovjekovne crkvene književnosti.

Veoma je prepoznatljiva *bosanska epigrafika*, svojevrsna lapidarna pisana tradicija, pa onda različiti *administrativni tekstovi*, *povelje*, *zapisi*, *natpisi* itd. Lapidarna pismenost je bliska i crkvenoj književnosti i narodnom govornom izrazu. Natpisi i zapisi u kamenu vezani su za religiozne motive i nadgrobne spomenike. Prepisivanje tekstova pisari su bogatili osobitim svojim zabilješkama na marginama. Bili su skloni da zabilježe detalje iz života, određena stanja, odnose prema društvenoj organizaciji i crkvi, a time su neposredno unosili živi narodni govorni izraz.

Kameni natpisi su bili različiti po sadržaju i namjeni, to su bili *epigrafi* (natpisi na građevinama) i *epitafi* (natpisi na stećcima). Značajni su najstariji spomenici ove vrste iz 10. stoljeća *Humačka ploča*, a iz 12. stoljeća *Kulinova ploča*, *Natpis župana Grda*, *Natpis velikog sudije Gradiše*, koji svjedoče pisanu riječ u Bosni u vremenu staroslavenskog jezika i neposredno poslije njega, te potvrđuju prisustvo elemenata glagoljice u bosančici i rano oblikovanje *bosančice* kao autentičnog i originalnog bosanskog pisma još iz ranog srednjeg vijeka.

Natpisi na stećcima osobit su fenomen Bosne toga doba, jedinstven na širem prostoru Evrope. Oko 60000 evidentiranih ovih spomenika kapitalan i osebujan je korpus vrijednih literarnih tekstova. To su forme srednjovjekovnog govornog izraza Bosne na narodnom jeziku, koji sadrži i duhovnu komponentu i prirodnu životnu situaciju bosanskog čovjeka toga vremena. To su dokazi rane jezičke pisane tradicije i njegovanja neobičnih književnih manira.

Zapisima na kamenu, stećcima, kao i svim drugim kulturološkim i književno-jezičkim vrijednostima, srednjovjekovna Bosna stvorila je i specifičan *administrativni i epistolarni stilski izraz* koji je nastao u banovoj državnoj kancelariji za potrebe bosanske države. Dijaci su pisali *povelje* i *pisma*, *ugovore* i *darovnice*, *rodoslove*, *pohvale* i *zahvalnice*, kao i druge slične pisane oblike.

Među mnogobrojnim ovakvim vrstama, do danas sačuvan, jeste spomenik iz 12. stoljeća *Povelja Kulina bana*. Smatra se jednim od najstarijih spomenika ne samo Bosne nego i južnoslavenskog prostora, pa i svih Slavena. Ona odslikava književni jezik srednjovjekovne Bosne i potvrđuje originalnu *bosansku redakciju staroslavenskog jezika* sa uočljivim

osobenostima koje se ispoljavaju u jasnom fonološkom sistemu, u morfološkoj strukturi sa svim vrstama riječi i njihovim promjenama, u izvornoj bosanskoj i slavenskoj leksici, razvijenoj sintagmi i rečenici, u funkcionalnim stilskim nijansama.

Jezičke osobine bosanske redakcije

Svi bosanski tekstovi različitih stilova i sadržaja pisani su *bosančicom* na jednostavnom narodnom jezičkom izrazu. Dijaci su primjenjivali ortografsko pravilo **da se piše kako se u narodu govori**. To potvrđuje prisutnu literarnu osobinu izražene bliskosti pisanog i govornog jezika, što je rezultiralo i formiranjem **bosančice** kao izvornog i autohtonog pisma srednjovjekovne Bosne i *bosanske redakcije staroslavenskog jezika*.

Bosančica kao pismo imala je svoj razvojni put od *ustavnog pisma (majuskule)* u ranom periodu, preko *minuskule*, do pojave *pisanih slova (kurziva)* u trećem periodu srednjovjekovne Bosne. Na ortografskom planu uočljiva su pojedina simbolična obilježja za *bosanska slova v (v), đ (đerv), a (a), t (t), ѡ, i (i), ž (ž), m (m), d (d), l (l), k (k), r (r)* i slično.

Bosanske govorne osobine spontano su se pretakale u pisane tekstove.

U ranom srednjem vijeku (11. i 12. stoljeće) uočljive su promjene staroslavenskog jezika. Glas jat (□) u tom periodu piše se i izgovara u svojoj punoj vrijednosti (**v□nъcъ**). *Divoševo evanđelje* sadrži očuvano *jat*, on je označavao piščev izgovor koji je bio diftonškog karaktera: **lijepo / liepo**. U *Aleksandridi* prepliću se ikavski i ijekavski izgovor □.

U narednoj fazi (13. i 14. stoljeće) *jat (ě)* se javlja kao grafijska oznaka za grupu **JA** na početku riječi (**ě banъ kulinъ**) i sloga iza vokala (**pričtelъ, hoěhu, diěkъ ostoě**).

Od 13. stoljeća upotrebljava se **ikavska zamjena**, koja u 15. stoljeću postaje prepoznatljiv *pisarski manir (vinъcъ / vinacъ)*.

U bosanskoj redakciji izostavljaju se staroslavenske *ligature* i zamjenjuju sa vokalom **E**. Vokal **E** na početku riječi i sloga ispred drugog vokala čita se kao **JE (moemu, svoevъ)**.

Sonanti **LJ** i **NJ** obilježavaju se kao *tvrdi sonanti L (pri□telъ, povelovъ, krъstitela)* i **N (knigu)**.

Piše se samo *jedan poluglas (ъ)*, u slabom položaju se *izostavlja*, a u 15. stoljeću *poluglas se vokalizira u jakoj poziciji (vinacъ)*.

Prilikom pisanja miješaju se vokali *Y* i *I*. Pisar često zamjenjuje *y* jatom (ě): *mysl̥b* (staroslavenski oblik) piše kao *měsl̥b*.

U tekstovima sa područja zapadne Bosne prisutna je zamjena praslavenskog palatalnog *d'* (iz starog jotovanja) sa glasom *j* (*hojahu* – hođahu).

Nazali se zamjenjuju vokalima.

Vokal U je zamijenio staroslavenske oblike V/VA (u ime).

Na morfološkom planu uočavaju se *tragovi starih oblika imeničko-zamjeničke promjene, aktivni su prezent, aorist (stari sigmatski i asigmatski) i perfekat*, koji su bliski današnjim formama. Prisutne su *arhaičnije imeničko-pridjevske promjene*.

U leksici ima sačuvanih starijih oblika riječi koje se inače često zamjenjuju sa novijim riječima. U pojedinim tekstovima često se nalaze neprevedene grčke riječi.

Zaključak

Nastajanje pojedinih redakcija staroslavenskog jezika logična je posljedica historijske divergencije slavenskih jezika koja je začeta još u praslavenskoj jezičkoj zajednici. Kratkotrajna zajednica južnih Slavena na štokavskom području razdvojiti će se u tri posebne redakcije. Svaka sa svojim specifičnim osobinama, nastale su glagoljska, ćirilička i bosanska redakcija staroslavenskog jezika.

Razvoj pojedine redakcije uvjetovan je određenom govornom i jezičkom bazom, te kulturnom i društvenom prirodom sredine. Jezik kulture zavisi od konkretnih društvenih prilika, a društvene prilike u pojedinim južnoslavenskim sredinama, srednjovjekovnim zemljama, bile su bitno različite. Navedene jezičke karakteristike nastalih redakcija, glagoljske, ćiriličke i bosanske, rezultat su posebnih odnosa države i feudalne hijerarhije u pojedinim sredinama, te razvijenog nivoa obrazovanja govornika i neposrednog sporazumijevanja članova redakcijske jezičke zajednice, kao i razvijenih književnih, odnosno literarnih stilova u kojima su redakcijski jezici funkcionirali. U narednim stoljećima redakcije će biti profilirane kao prepoznatljivi prestandardni idiomi koji će prerasti u pojedine jezike: glagoljska redakcija postat će hrvatski jezik, ćirilička redakcija srpski jezik, a bosanska redakcija bosanski jezik.

Literatura

- Anđelić, P. (1972), *Tokovi pisane riječi u BiH*, Sarajevo.
- Arnaut, M. (2009), *Vrijednosti književnog jezika srednjovjekovne Bosne*, Povodom 820 godina *Povelje Kulina bana*, Didaktički putokazi, broj 50, PZ i PF, Zenica.
- Belić, A. (1972), *Osnovi istorije srpskohrvatskog jezika*, I, Fonetika, Naučna knjiga, Beograd.
- Belić, A. (1972), *Istorija srpskohrvatskog jezika*, knjiga II, sv.1: *Reči sa deklinacijom*, V izdanje, Naučna knjiga, Beograd.
- Belić, A. (1973), *Istorija srpskohrvatskog jezika*, knjiga II, sv.2: *Reči sa konjugacijom*, Naučna knjiga, Beograd.
- Bogićević, V. (1975), *Pismenost u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo.
- Damjanović, S. (1995), *Staroslavenski glasovi i oblici*, Zagreb.
- Hamm, J. (1970), *Staroslavenska gramatika*, treće izdanje, Školska knjiga, Zagreb.
- Jagić, V. (1871), *Filološki opis Hvalovog zbornika*, Starine III, JAZU, Zagreb.
- Jagić, V. (1877), *Opis i izvodi iz nekoliko južnoslavenskih rukopisa*, Starine, XIV, JAZU, Zagreb.
- Kuljbakin, M. (1925), *Paleografska jezička ispitivanja o Miroslavljevom evanđelju*, SKA, 52, Beograd.
- Kuna, H. (1965), *Redakcije staroslovenskog kao literarni jezik Srba i Hrvata*, Slovo, 15-16, Zagreb.
- Kuna, H. (1973), *Bosanski rukopisni kodeksi u svjetlu južnoslavenskih redakcija staroslavenskog*, Radovi III, Muzej grada, Zenica.
- Kuna, H. (1974), *Istorija literarnog jezika – standardni jezik, njegova istorija i predstandardni idiomi*, Izraz, knjiga XXXVI, godina XVIII, broj 10, Sarajevo.
- Kuna, H. (1976), *Književne koine u relaciji prema predstandardnim idiomima i standardnom jeziku*, Književni jezik, 1-2, godina V, Sarajevo.
- Maretić, T. (1889), *Istorija hrvatskoga pravopisa latinskijem slovima*, Zagreb.
- Moguš, M. (1967), *Gubljenje poluglasa kao uzrok nekim posljedicama u hrvatskosrpskom vokalizmu*, Radovi Zavoda za slavensku filologiju, 9, Zagreb.
- Nahtigal, R. (1943), *Rekonstrukcija treh izvirnih stesl. pesnitev*, Razprave SAZU I, Ljubljana.

-
- Nikolić, S. (1997), *Staroslavenski jezik*, II, izdanje XII, Trebnik, Beograd.
- Popović, Lj. (1972), *Počeci jugoslovenske pismenosti*, Život, Sarajevo.
- Štefanić, V. (1963), *Tisuću i sto godina od Moravske misije*, Slovo, 13, Zagreb.
- Vego, M. (1956), *Humačka ploča*, Sarajevo.
- Vince, Z. (1976), *Od Baščanske ploče do Kačića i Reljkovića*, Forum, 10-11, Zagreb.
- Vuković, J. (1974), *Istorija srpskohrvatskog jezika*, I dio, *Uvod i fonetika*, Naučna knjiga, Beograd.

Summary

Today languages in South Slavic area, respectively in the field of štokavian dialects, Bosnian, Croatian and Serbian language originate from one Slavic language matrix. From Old Slavic language as the common standard language of all Slavs, some redactions were born in the middle ages, Glagolitic, Cyrillic and Bosnian, which will turn into pre-standard idioms and become today's current languages. The nature and structure of redactions of Old Slavic language in the South Slavic area are discussed in this work.

Key words: Old Slavic language, redactions, linguistic features, functional styles, social opportunities, language monuments.

Alica Arnaut

MAŠINSKO PREVOĐENJE

Sažetak

U savremenom svijetu rješenje velikog broja problema, ili barem smjernice za njihovo rješenje, mogu se pronaći putem računarske tehnologije. Postalo je gotovo nezamislivo baviti se bilo kakvom djelatnošću bez učešća računara. Računari i sve naprednije računarske tehnologije postaju osnovna potreba i imperativ savremenog doba.

Tako je i lingvistika pokušala pronaći efikasan način za rješenje nekih svojih problema putem računarskih tehnologija. Komunikacija ljudi iz različitih jezičkih područja podrazumijeva i znanje različitih jezika. Stoga se ukazala i potreba za pojednostavljenjem prevođenja tekstova različitih sadržaja iz jednog u drugi jezik. Rješenje se pokušalo naći u računarskim programima koji prevode tekstove iz jednog jezika u drugi. Međutim, da li su time riješeni svi problemi i dokle se došlo u pokušajima da mašina zamijeni čovjeka u prevodilačkim poslovima?

Ključne riječi: mašinsko prevođenje, teorija informacije, računarske tehnologije

O mašinskom prevođenju uopće

Mašinsko prevođenje predstavlja granu računarske lingvistike koja prevodi zadati tekst iz jednog prirodnog jezika u drugi, koristeći se pritom računarskim softverom. Da bi mašinsko prevođenje moglo biti djelotvorno, potrebna je potpuna saradnja lingvista i programera. Kada je u drugoj polovini 20. vijeka mašinsko prevođenje stavljeno u središte pažnje lingvističkog svijeta, očekivali su se značajni rezultati i neki vid revolucije u prevodilačkim poslovima. Nastojalo se doprinijeti univerzalizaciji kulture, olakšavajući i ubrzavajući proces prevođenja tekstova iz različitih oblasti – nauke, tehnike, politike. Međutim, o mašinskom prevođenju ne bi se uopće moglo govoriti da prethodno nisu precizno određeni metodi jezičkog opisa, te razvojni stepen tehničkih nauka. Zahvaljujući metodološkim principima strukturalizma, jezički opis je dostigao preciznost koja je bila dovoljna za njegovo prilagođavanje tehnikama mašinskog

prevođenja. S druge strane, brzi razvoj tehničkih nauka omogućio je jednostavno korištenje računara i njihovih mogućnosti za potrebe ovakvog prevođenja.

Postavlja se pitanje da li je moguće prevesti sve tipove tekstova (od onih unificiranih kakvi su administrativni, preko manje standardiziranih, neformalnih tekstova, pa do svakodnevne konverzacije). Razvijaju se specijalizirani softveri koji omogućavaju mašinsko prevođenje tekstova uz ograničenja mogućnosti zamjena u okvirima pojedinih tipova teksta. Ova tehnika posebno je efikasna kada su u pitanju tekstovi pisani formalnim jezikom, pa su takvi prijevodi vjerodostojniji i bliži originalnom tekstu. I pored silnih nastojanja i napredaka koji se svakim danom postižu, mašine, ipak, neće biti u mogućnosti da vjerodostojno prevedu književnoumjetničke tekstove. Da bi to bilo moguće, mašina bi morala u sebi sadržavati sve moguće uneobičajene riječi i izraze, koji su katkad i samom čovjeku teško razumljivi i često neprevodljivi.

Da bi se moglo prevoditi sa jednog jezika na drugi, potrebno je napraviti rječnike sa upotrebom leksikom. Radi se na pravljenju tzv. mikroglosara. Oni predstavljaju rječnike leksema i izraza jedne struke (npr. medicine, geografije i sl). I pored pažljivog odabira riječi koje će ući u mašinske glosare, može doći do problema u prevođenju zbog eventualnog prisustva sinonima. Tada se najčešće pribjegava teoriji vjerovatnoće, po kojoj se prednost daje onoj riječi koja je upotrebno najfrekventnija. Tako se riječi klasificiraju na obične, manje obične i rijetke. Postoji i mogućnost navođenja svih mogućih prijevoda sporne riječi u prevedenom tekstu, pa se čitaocu prepušta da izabere onu najpogodniju za dati kontekst.

Pravilan, precizan i detaljan opis jezičke strukture osnovni je imperativ postojanja i funkcioniranja složenog procesa mašinskog prevođenja. Tu do izražaja dolaze sposobnosti i umijeće lingvista da jezičke pojave svoga jezika prodube i definiraju maksimalno jasno i koncizno u isto vrijeme. Najprije je potrebno uporediti jezičke strukture jezika između kojih će se vršiti prevodilačka aktivnost kako bi se odredila mjera kongruentnosti, odnosno stepen tipološke srodnosti ta dva jezika. U tu svrhu lingvisti vrše popisivanje inventara jezičkih jedinica i navode principe njihove distribucije. Posebno pitanje predstavlja način „organizacije *pamćenja*: da li će mašina posebno *pamtiti* samo cijele reči (= *leksička* organizacija mašine) ili će *pamtiti* posebno osnove, a posebno nastavke reči (= *gramatička* organizacija mašine)“ (Ivić,

1978:222). Lingvisti nisu saglasni oko toga koji način organizacije mašine je bolji, jednostavniji i istovremeno daje vjerodostojnije rezultate. Naročit problem predstavlja gramatička organizacija zbog velikog broja gramatičkih osobina jezika, te njihove nedovoljne razrađenosti u samim jezicima. Uzmimo za primjer bosanski jezik i njegovu gramatičku strukturu u odnosu na gramatičku strukturu engleskog jezika. Broj padeža, padežna homonimija i sinonimija, kao i rod imenica samo su neki od eventualnih problema koji bi se mogli javiti kao nekongruirajući faktori između ova dva jezika.

Uz dobar lingvistički opis površinske strukture jezika može se omogućiti dosta efikasan rad i dobro funkcioniranje mašina u procesu prevođenja. Ipak, u dubinsku strukturu teže je proniknuti na način njenog svođenja na neke univerzalne obrasce (barem za taj jezik). Teško je svesti sve moguće semantičke varijante pojedinih jezičkih elemenata na matematičke obrasce i odrediti njihove ekvivalente u drugom jeziku kako bi se olakšalo prevođenje. Čini se da semantika predstavlja najveći problem mašinskog prevođenja. Programirati računar koji će tekst razumjeti na način na koji ga razumije čovjek i koji će potom stvoriti isti tekst na drugom jeziku, koji će izgledati kao da ga je pisao čovjek, predstavlja najveći izazov mašinskog prevođenja.

John Hutchins pod sistemom mašinskog prevođenja podrazumijeva „software for automatic translation, where input units are full sentences of one natural language and the output units are corresponding full sentences of another language“¹ (Hutchins, 2009:4). On navodi i nekoliko tipova ovih softvera s obzirom na njihovu namjenu:

1. *home use* – namijenjen kućnoj upotrebi i osobama koje inače i nemaju posebnog iskustva sa prevođenjem;
2. *for Internet/Web* – namijenjen prevođenju elektronskih dokumenata sa interneta;
3. *professional use* – namijenjen profesionalnim prevodiocima i prevodilačkim agencijama;
4. *enterprise* – namijenjen kompanijskom intranetu kako bi se podržao prevodilački tim;

¹ softver za automatsko prevođenje, gdje su ulazne jedinice pune rečenice jednog prirodnog jezika a izlazne jedinice su korespondirajuće pune rečenice drugog jezika.

-
5. *for Websites* – namijenjen internetskim stranicama kompanija kako bi se omogućilo njihovo prevođenje;
 6. *spoken language* – namijenjen prevođenju govora.

Proces mašinskog prevođenja

Mašinsko prevođenje predstavlja složen i zahtjevan proces koji podrazumijeva obimnu i iscrpnu pripremu. Najprije je potrebno pripremiti jezike za potrebe prevođenja, dajući opise njihovih gramatičkih sistema, te napraviti rječnike u kojima će se dati popis leksema, nastojeći smanjiti mogućnost semantičkih nedoumica.

Sam proces prevođenja obuhvata nekoliko faza. Najprije se tekst treba pripremiti za prevođenje, odnosno unijeti u mašinu. Potom se zadati tekst prebacuje u matematički jezik formula koje u potpunosti odgovaraju strukturi jezika sa kojeg se prevodi. Da bi se ova faza izvela korektno, trebaju biti zadate matematičke formule koje opisuju gramatičku strukturu toga jezika. Nakon ovoga slijedi proces prebacivanja matematičkog koda jezika izvornog teksta u matematički kod jezika na koji se prevodi. Ova faza podrazumijeva prethodno određene mjere kongruentnosti među jezicima i odgovarajuće relacije među njihovim gramatičkim strukturama. U posljednjoj fazi matematičke formule koje odgovaraju strukturi jezika u koji se prevodi pretvaraju se ponovo u ljudski jezik i dobijamo prevedeni tekst. Shematski se proces mašinskog prevođenja može prikazati na slijedeći način:

JEZIK 1 → MATEMATIČKI KOD 1 → MATEMATIČKI KOD 2
→ JEZIK 2

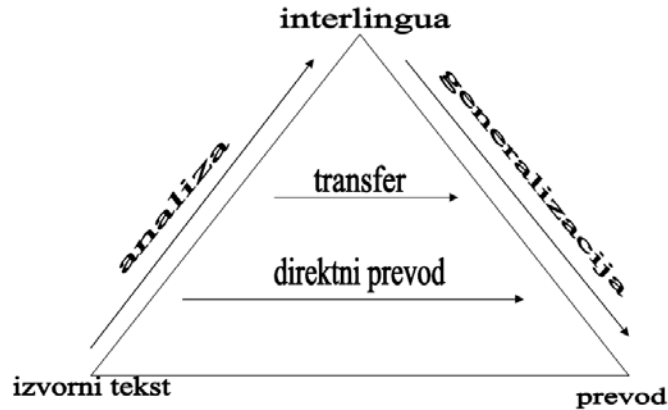
Postoje dva načina procesa mašinskog prevođenja:

1. direktno mašinsko prevođenje i
2. indirektno mašinsko prevođenje.

Direktno mašinsko prevođenje vrši se putem bilingvalnih rječnika sa veoma malom analizom same sintaksičke strukture. Najpoznatiji program ovakvog tipa prevođenja jeste Systran, prvenstveno dizajniran za prevođenje sa ruskog na engleski jezik, a kasnije adaptiran i za englesko-francuske prevode.

S druge strane, indirektno mašinsko prevođenje zahtijeva i neke intermedijalne resurse u procesu prevođenja. Ovakav tip prevođenja može biti interlingvalni, što podrazumijeva upotrebu metajezika (mašinski jezik, interlingua) kao posrednika između dva jezika. Taj metajezik ima svoju standardiziranu sintaksičku

strukturu, koja se sa jedne strane dovodi u vezu sa sintaksičkom strukturom jezika iz kojega sa prevodi (analiza), a sa druge u vezu sa sintaksičkom strukturom jezika u koji se dati tekst prevodi (generalizacija). Indirektno mašinsko prevođenje može uključivati i upotrebu apstraktnih predstavnika oba jezika uz originalnu rečeničnu strukturu i naziva se transfer prevođenje.



Historijat mašinskog prevođenja

Počeci mašinskog prevođenja vežu se za konac četrdesetih godina 20. vijeka. Warren Weaver je gledajući ruski tekst razmišljao na ovaj način: "I have a text in front of me which is written in Russian but I am going to pretend that it is really written in English and that it has been coded in some strange symbols. All I need to do is strip off the code in order to retrieve the information contained in the text."² (www.dialog-21.ru) On je ukazao na četiri ključne tačke mašinskog prevođenja: problem višestrukog značenja, logičke osnove jezika, teorije komunikacije i kriptografske tehnike, te mogućnosti jezičkih univerzalija. Problem višestrukog značenja i dalje je najveći problem mašinskog prevođenja, jer različiti konteksti zahtijevaju upotrebu različitih sinonimnih oblika riječi. S druge strane, pokazalo se da su različiti jezici u svojim osnovnim logičkim strukturama dosta slični, tako da je problem prevođenja uz pomoć kompjutera formalno moguće riješiti. Weaver je vjerovao da je problem mašinskog prevođenja moguće riješiti opsežnijim statističko-semantičkim studijama.

² Ispred sebe imam tekst napisan na ruskom jeziku, ali ću se pretvarati da je, zapravo, pisan na engleskom i kodiran nekim stranim simbolima. Sve što trebam uraditi jeste otkriti taj kod kako bih preuzeo informacije sadržane u tekstu.

Također je smatrao da su jezičke univerzalije ono na čemu treba zasnovati jedan univerzalni jezik iz kojeg će proizilaziti svi drugi jezici. To bi, svakako, uveliko doprinijelo i napretku u mašinskom prevođenju.

Vidi se da je bila izražena potreba za izgrađivanjem jednog jezika koji bi olakšao mašinsko prevođenje, posredujući između izvornog teksta i prevoda. I Louis Hjelmslev je polovinom 20. vijeka naglasio potrebu izgrađivanja jednog metajezika – jezika koji bi bio izgrađen na matematičko-logičkim principima. Težeći „logičkoj gramatici“ koja bi bila jasna i precizna kao algebra, on se približio matematskoj metodi analize jezika. Interesirao se za izgrađivanje opće teorije znakova komunikacije, budući da za sporazumijevanje nije nužna upotreba ljudskog jezika (npr. znakovi u jeziku gluhoonijemih, boje na semaforu, vatra). Hjelmslevljev rad doprinio je tako izgrađivanju metajezika za mašinsko prevođenje, koji predstavlja sistem formula u koji se prebacuje ljudski jezik prilikom prevođenja posredstvom mašine.

Prvi uspješniji pokušaj mašinskog prevođenja predstavljao je eksperiment na Georgetown univerzitetu iz 1954. godine. Tada je prevedeno 49 rečenica sa ruskog na engleski jezik uz rječnik od 250 riječi i samo šest gramatičkih pravila. Godine 1964. uspostavljen je ALPAC (Automatic Language Processing Advisory Committee³) koji je trebao dati ocjenu dotadašnjih dostignuća mašinskog prevođenja. ALPAC-ov izvještaj iz 1966. godine pokazao je da je mašinsko prevođenje bilo sporo, sa dosta propusta i dvostruko skuplje negoli prevođenje koje je radio čovjek. Stoga je preporučeno da se dalje ne ulaže u mašinsko prevođenje nego da se radi na razvoju i unapređenju mašinskih pomagala prilikom prevođenja. Narednih desetak godina nije bilo značajnijih pomaka u procesu mašinskog prevođenja, ali se nije ni odustalo od njega.

Sedamdesetih godina pojavljuje se prva verzija Systran-a za englesko-ruske prevode. Godine 1976. javlja se i verzija za englesko-francuske prevode koja je poslužila i kao uzor za prevođenje sa drugih evropskih jezika. Kako su godine prolazile, prvobitni dizajn se unapređivao. Radilo se, također, i na povećanju kompatibilnosti analize i sinteze komponenata, te na smanjenju troškova.

Rane osamdesete godine obilježila je potreba za nastajanjem novih sistema za mašinsko prevođenje, te povećanje broja zemalja

³ Savjetnički komitet za automatsko procesuiranje jezika

zainteresiranih za ovakav vid prevođenja. Uz veću dostupnost različitih računara i softvera za obradu teksta na tržištu se otvara mogućnost za eksploataciju jeftinijih programa mašinskog prevođenja. Tokom osamdesetih nastavlja se rad na unapređivanju metoda i tehnika mašinskog prevođenja. Dominantna strategija postaje indirektno prevođenje, koje se vrši preko reprezentativnih posrednika uključujući i morfološku i sintaksičku i semantičku analizu i sintezu, a katkad čak i vanlingvistička znanja.

Devedesete godine donose nove prekretnice. Značajna novina je da se ni sintaksička ni semantička pravila više ne koriste u analizi tekstova i odabiru leksičkih ekvivalenata. Najveća inovacija u mašinskom prevođenju uopće jeste početak istraživanja prevođenja govora, što uključuje raspoznavanje govora, njegovu sintezu i module prevođenja.

Danas programi za mašinsko prevođenje postaju potreba širih narodnih masa. I dalje se radi na razvijanju novih komponenti takvih programa, ali se unapređuju i oni prvobitni programi. Prevođenje postaje gotovo nezamislivo bez programa koji, ako ništa drugo, onda barem daju smjernice prevodiocu za bolji i kvalitetniji prevod.

Literatura

Ivić. Milka, *Pravci u lingvistici* (četvrto izdanje), Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1978.

Международная конференция по компьютерной лингвистике,
www.dialog-21.ru

Hutchins, John, *Publications on the history of machine translation*,
www.hutchinsweb.me.uk

MACHINE TRANSLATION

Summary

The term machine translation (MT) refers to computerized system responsible for the production of translation with or without human assistance. Although the ideal goal of MT systems may be to produce high-quality translation without human intervention at any stage, in practice this is not possible except in highly constrained situations.

There is now a multitude of translation software products on the market offering a wide range of systems, for mainframes, for workstations, and for personal computers; for the use of professional translators, and for casual use by the general public; for the production of high-quality documents, for the production of low quality 'gists' (for information analysis or review), for translating electronic mail, for translating Web pages, and so forth.

Reuf Vejo
Amina Pehlić

PRONOMINALNA PITANJA U GOVORU DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Sažetak

Rad istražuje prirodu interogativnosti kod djece predškolskog uzrasta s akcentom na prisustvo pronominalnih pitanja. U okviru teorijske elaboracije osvijetljen je problem interogativnosti kao primarne lingvističke kategorije i ponuđena je formalno-semantička tipologizacija pitanja. U empirijskom dijelu ispitano je prisustvo, frekventnost i semantička nijansiranost različitih tipova pronominalnih pitanja u govoru djece predškolskog uzrasta od 3 do 6 godina. Korištene metode u radu jesu teorijska elaboracija i empirijska neeksperimentalna metoda. Rezultati su sagledani iz ugla postojanja statistički značajne povezanosti između pojavljivanja pronominalnih pitanja i dobi, pola, intelektualne razvijenosti djeteta, te obrazovanosti majke i oca.

Ključne riječi: interogativnost, pronominalna pitanja, semantička nijansiranost pronominalnih pitanja

UVOD

Pod pitanjem podrazumijevamo *upitne* ili *interogativne*¹ rečenice. U istom značenju u lingvističkoj literaturi susrećemo još i nazive tipa *sintaksičko pitanje* (Piper, 2005:670) i *informativno pitanje* (Končarević, 1986:72) ili samo *pitanje*. Govornim činom kojim se postavlja pitanje, govorno lice pokušava od sagovornika da dobije određenu informaciju koja je u vezi sa govornom situacijom. Pitanjem govornik podstiče sagovornika na verbalnu

¹ "U sistemu semantičkih kategorija interogativnost, imperativnost i vokativnost (...), spadaju kategorijalnom kompleksu apelativnosti – obimnom i složenom sistemu jezičkih sredstava koji pored interogativnih, imperativnih i vokativnih gramatičkih oblika i značenja obuhvata i (...) druga sredstva kojima govorno lice skreće pažnju sagovornika na sebe i svoj iskaz, i pokušava da utiče na sagovornikovo verbalno ili neverbalno ponašanje. U sadržaj apelativnosti ulazi, dakle, namera da se deluje na sagovornika i na njegovo ponašanje." (Piper i ost., 2005:649-650)

reakciju, dakle, nastoji da otkloni kognitivni deficit, pri čemu slušalac može svojim odgovorom popuniti prazninu u informaciji, odnosno, poboljšati govornikov nivo informiranosti.

Većina pitanja, pored svoje intonacije kao obilježja upitnosti, u toj funkciji sadrže i neka morfološko-leksička sredstva, tj. odgovarajuće upitne riječi i izraze, koja u strukturi pitanja zauzimaju uvijek odgovarajuće mjesto. Također, u bosanskom jeziku susrećemo i ona pitanja u kojima je jedini znak upitnosti upitna intonacija, pa se takva pitanja nazivaju *intonaciona* ili *deklarativna* pitanja.

Pitanja imaju i svoje strukturne karakteristike, i to:

- uobičajena je prepozicija pitanja u odnosu na repliku koja sadrži odgovor,
- za pitanje je karakteristična odgovarajuća intonacija, tj. dizanje tona na kraju,
- u strukturi pitanja javljaju se odgovarajuća morfološko-leksička sredstva, tj. različiti tipovi upitnih riječi ili upitnih izraza,
- u pitanju susrećemo karakterističan red riječi, npr. upitne zamjenice i upitni prilozi na početku pitanja, ili partikula *li* iza glagola, partikula *zar* uglavnom u inicijalnoj poziciji, iako se, u razgovornom stilu, može naći kako u sredini tako i na kraju rečenice i sl.

U recentnoj lingvističkoj literaturi suočavamo se s višestrukim kriterijskim polazištima u diferencijaciji tipova pitanja, kao i u pristupu njihovoj naučnoistraživačkoj empirijskoj analizi. Međutim, u ovom radu slijeđena je tipologizacija koju susrećemo kod Ksenije Končarević,² koja pitanja tipologizira prema funkcionalno-semantičkom kriteriju na sljedeće osnovne tipove:

- *pronominalna*,
- *nepronominalna* i
- *disjunktivna*.

Pronominalna pitanja su ona čija se interogacija, pored odgovarajuće intonacije, eksplicitno izražava odgovarajućim formalno-gramatičkim sredstvima:

² Rad K. Končarević „Interogativne rečenice u ruskom i srpskohrvatskom jeziku“, rađen na Odsjeku za slavistiku Filozofskog fakulteta u Beogradu, novembra 1985, nagrađen je prvom nagradom na Tematu Univerziteta u Beogradu. Zato ga smatramo najrelevantnijim izvorom u kontekstu ovog istraživačkog problema.

a) upitnim zamjenicama: *ko, šta/što, koji, kakav, čiji, kolik(i)...*

b) upitnim adverbima: *gdje, kuda, kada, odakle, dokle, otkad, dokad, kako, koliko, (za)što, kamo...*

Semantičko-sintaksičke karakteristike pronominalnih pitanja

Pitanja u čijoj se inicijalnoj poziciji javljaju upitne zamjenice služe kao pitanja za lica i predmete, za njihova svojstva i njihovu količinu. One traže kao odgovor imenice (ili njihove zamjenice), pridjeve i brojeve, pa prema tome one njih i zamjenjuju.

-Ko je došao?

-Koga tražiš?

-Kakav je on đak?

-Koliko novaca imaš

Ova vrsta pitanja u našem jeziku oblički su dosta razučena. Zamjenicom *ko* pita se za živo, tj. izriče se pitanje o vršiocu radnje, nosiocu stanja ili osobine,

-Ko kuca?

-Ko spava u ovo doba dana?

-Ko je ljepši?

Zamjenicom *šta/što* pita se za neživo, tj. pita se za neku osobinu čovjeka, za nepoznate stvari, pojave i sl, za količinu nečega (najčešće u razgovornom stilu), o uzroku ili cilju nečega. Obje zamjenjuju imenice.

-Šta sam ti skrivio?

-Šta košta ova knjiga?

Zamjenica *šta* javlja se i sa značenjem kako, na koji način:

-U šta sam proživio sve ove godine?

Zamjenice *ko* i *šta* upotrebljavaju se i kao odnosne (relativne), budući da u strukturu složene rečenice uvode odnosne (relativne) zavisne klauze. Međutim, one se mogu upotrijebiti i u funkciji neodređenih zamjenica.

-Ako me ko šta za tebe pita, ništa mu neću reći.

-Ako me neko nešta za tebe pita, ništa mu neću reći.

Zamjenica *što* javlja se umjesto zamjenice *koji* (*koja, koje*) u poziciji veznika:

-Oženio se djevojkom što ga je u svemu bodrila.

Oblici *šta/što* upotrebljavaju se i u značenju količinskog priloga *koliko*:

-Uh, šta vas je.

-*Ja, što ste pokisli!?*

Ako je pitanje usmjereno na saznavanje suštine nečega koristi se model: *šta je + nominativ* ili *šta znači + nominativ/infinitiv*.

-*Šta je to materija?*

-*Šta znači živjeti u skladu sa svojim vremenom?*

Zamjenicom *kakav* izriče se pitanje o osobini, svojstvu (u predikatskoj funkciji u rečenici) ili negacija u retorskim pitanjima:

-*Kakvi su to bili ljudi?*

-*Kakav sam ja to roditelj?*

Zamjenica *koji* zahtijeva kao odgovor imenicu, pridjev (određeni oblik) i broj (redni), tj. zamjenjuje te riječi:

-*Koja rijeka je ponornica?*

-*Koji ćeš danas sako obući?*

-*Koji si u razredu po uspjehu?*

Zamjenicom *čiji* izriče se pitanje o pripadnosti ili porijeklu. Na ovo pitanje javlja se replika sa prisvojnomo zamjenicom, prisvojnomo pridjevom ili posesivnim genitivom.

-*Čija je to knjiga?*

Zamjenicom *kakav* izriče se pitanje o kakvoći ili materijalu, pa se na njega može odgovoriti prisvojnomo i gradivnim pridjevom ili neodređenomo zamjenicom:

-*Kakav ste uspjeh postigli?*

-*Kakav je (= od čega) sto?*

Zamjenicom *koliki* pitamo za broj i mjeru, a u funkciji replike javlja se broj, pridjev ili pokazna zamjenica:

-*Koliko je osam puta osam?*

-*Koliki ti je sin?*

Upitni adverb *gdje* koristi se za označavanje mjesta vršenja radnje i za pravac kretanja:

-*Gdje se nalaze lične stvari našeg gosta?*

-*Gdje su ih odvukli?*

Upitni adverb *kuda* koristi se i za pravac i za liniju kretanja:

-*Kuda ideš?*

-*Kuda si pošao?*

Upitna zamenica ili adverb mogu biti upotrijebljeni i samostalno, što je karakteristično, prije svega, za dijaloški govor. Pored toga, najčešće u razgovornom stilu, dolazi i do ponavljanja upitnog člana, kako radi isticanja pitanja tako i kao odraz vanjezičkih ponavljanja:

-*Pa šta, šta hoćete od mene?*

-*Vidjela sam ga.*

-*Gdje, gdje?*

Najčešće se za vrijeme pita adverbom *kad(a)*:

- *Kada su došli?*

Adverbom *kako* traži se informacija o načinu vršenja glagolske radnje ili se izražava negodovanje, tj. nedoumica izazvana prethodnom replikom, pri čemu se ponavlja onaj dio koji je doveo do takve reakcije:

-*Kako ćemo se gore popeti?*

-*U kosmos ode raketa bez čovjeka.*

-*A ko upravlja njome?*

-*Kako ko upravlja? – udari dlanovima o koljena u čudu.*

Adverbom (*za*)što postavlja se pitanje o uzroku i cilju:

-*A (za)što ste ga udarili?*

-*Što ti je, mama, tako ruka hladna?*

Čuđenje se izražava upitnim izrazom *kako to*, kao i rečenicama sa adverbom *kako*, u kojima „dolazi čuđenje otuda, što je pitalac mislio da nema načina kojim bi se radnja glagolska vršila“ (Musić, 1910:176). Stoga se u ovakvim rečenicama često koristi futur, koji pokazuje nemogućnost vršenja glagolske radnje.

Adverbom (*za*)što postavlja se pitanje o uzroku i cilju:

-*A zašto ste ga udarili?*

-*Zašto čekate satima na istom mjestu?*

-*Što ti je, dijete, tako ruka hladna?*

Adverbom *koliko* izražava se pitanje o količini, mjeri, iznosu, broju nečega, ili se izražava velika količina nečega sa dozom čuđenja:

-*Koliko imamo flomastera, Amra?*

-*Koliko samo ti imaš drugarica?*

Adverbom *kud(a)* pita se za pravac glagolske radnje:

-*Odvezli smo ih dolje.*

-*Kuda?*

Upitni adverb *odakle* i *otkuda* javljaju se sa značenjem kakvog mjesta:

-*Odakle si ti?*

-*Otkuda dolazite?*

Adverb *dokle* javlja se sa značenjem “do koje prostorne granice“. Upotrebljava se i u vremenskom značenju – do koje vremenske granice, kao i sinonimični prilog *dokad(a)*, a u upotrebi je i prilog *otkad(a)*.

Adverb *kamo*³ u svom osnovnom značenju sinoniman je sa prilogom *kuda*. Služi za izricanje onoga čega nema ili za izricanje žaljenja što ga nema, a želi se da bude.

U bosanskom jeziku, kada je riječ o stilski neutralnom redu riječi, upitne zamjenice i adverbni, po pravilu, stoje u inicijalnoj poziciji u rečenici. Međutim, javljaju se i odstupanja u slučajevima kada se govori o stilski obilježenom redu riječi:

-*Slavljenik, gdje je?*

METODE ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je korišten metod teorijske analize, deskriptivno analitički Survey metod (posmatranje, upitnik). Planirano istraživanje imalo je karakteristike operativnog istraživanja u kome je bio zastupljen transverzalni pristup.

Metodom teorijske analize osvijetljen je fenomen interogativnosti kao temeljna istraživačka preokupacija u ovom projektu. U empirijskom dijelu istraženo je prisustvo, frekventnost i semantička nijansiranost pronominalnih pitanja u govoru djece predškolskog uzrasta.

Generalna hipoteza glasi: *Pretpostavljamo da će se u govoru djece predškolskog uzrasta manifestirati pronominalna pitanja.*

Posebna hipoteza glasi: *Očekujemo da dob, pol, intelektualna razvijenost djeteta, te nivo obrazovanosti roditelja, značajno utječu na prisustvo, frekventnost i semantičku razuđenost pronominalnih pitanja kod djece ovog uzrasta.*

Operacionalizacija hipoteza na nivo varijabli: nezavisne varijable: (dob, spol, IQ djeteta, stepen obrazovanosti roditelja); zavisne varijable (pitanja izražena upitnim zamjenicama: *ko, šta, koji, čiji, kakav, kolik(i)*; pitanja izražena upitnim adverbima: *gdje, kuda, kamo, odakle, dokle, kad, dokad, kako, koliko...*).

Glavne tehnike na koje je istraživanje bilo oslonjeno jesu: protokol posmatranja, anketiranje, testiranje, evidentiranje.

Istraživački instrumenti za prikupljanje podataka, primijenjeni u ovom ispitivanju su: protokol posmatranja dječijih

³ “Među zamjeničkim pitanjima ima srazmerno više nego kod drugih pitanja regionalnih oblika, koji se sreću u književnim delima, ali koji se ne bi mogli smatrati oblicima jezičkog standarda kao što je, na primer, slučaj sa prilogom *kamo* za pitanje o nečemu što je stalno, npr. *Kamo novac? Kamo društvo?*“ (Piper, 2005:673).

pitanja, test opće inteligencije (standardizirani instrument), te upitnik za roditelje o socio-ekonomskom i obrazovnom statusu.

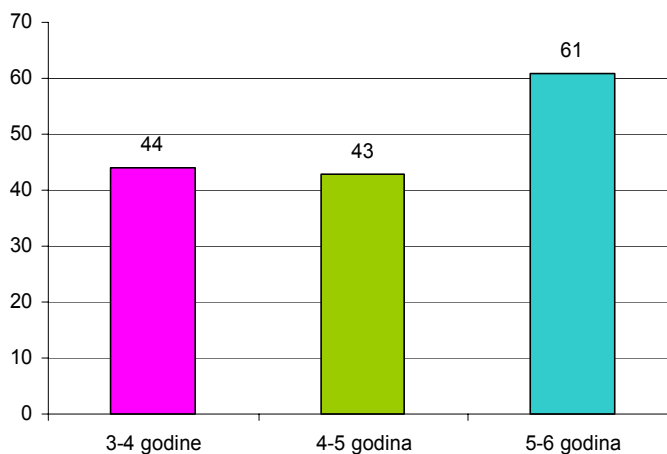
Istraživački uzorak sačinjavalo je 148 djece iz vrtića u Travniku, Zenici, Doboju i Tuzli, uzrasta od 3 do 6 godina, koja su obuhvaćena institucionalnim predškolskim odgojem i obrazovanjem u urbanim sredinama.

Tabela 1: *Struktura uzorka*

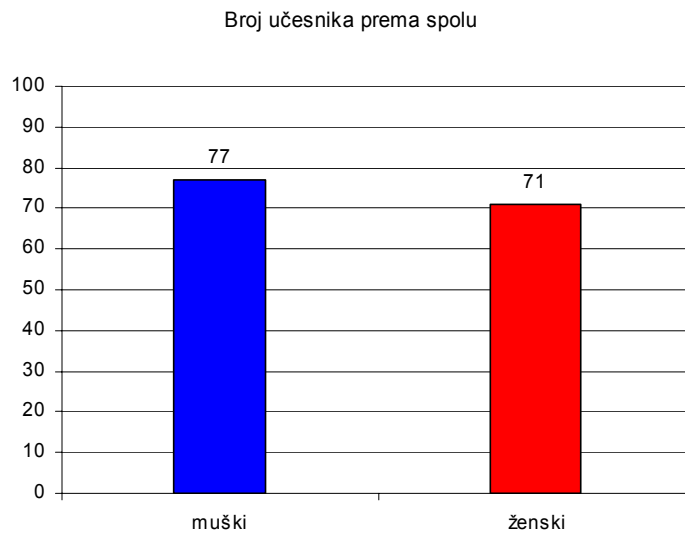
UZRAST			POL		IQ		NIVO OBRAZOVANOSTI RODITELJA						
3-4	4-5	5-6	M	Ž	P	NP	MAJKA				OTAC		
							BSS	SSS	VŠS	VSS	SSS	VŠS	VSS
44	43	61	77	71	102	46	16	79	6	47	89	12	48
Svega: 148			Svega: 148		Svega: 148		Svega: 148				Svega: 148		

Objašnjenje: P – prosječna inteligencija; NP – natprosječna inteligencija; BSS – bez stručne spreme; SSS – srednja stručna sprema; VŠS – viša stručna sprema; VSS – visoka stručna sprema

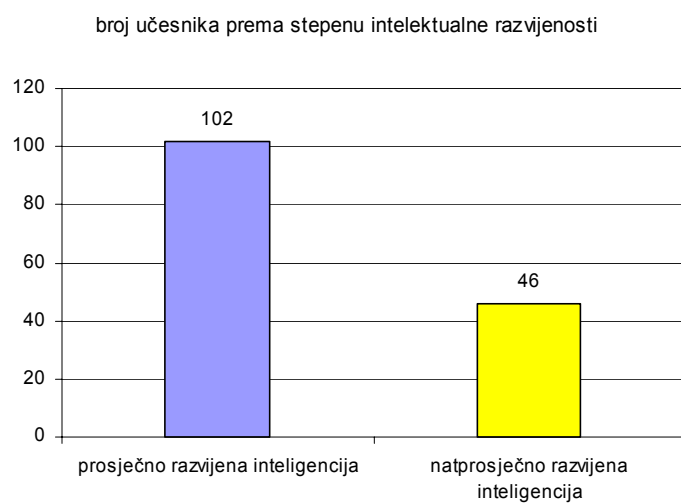
broj ispitanika prema dobnim kategorijama



Grafikon 1: *Struktura uzorka prema uzrastu*



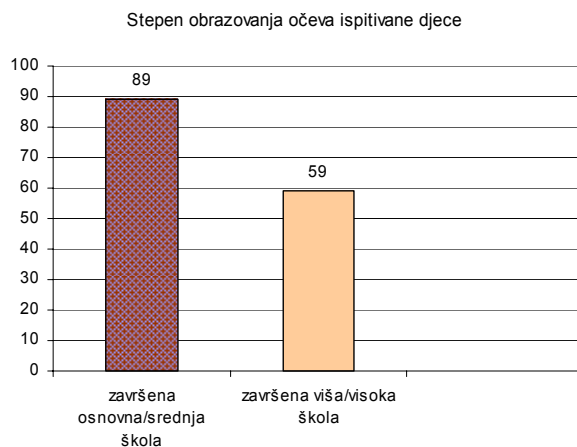
Grafikon 2: Struktura uzorka prema polu



Grafikon 3: Struktura uzorka prema stepenu intelektualne razvijenosti djece



Grafikon 4: Struktura uzorka prema stepenu obrazovanosti majke



Grafikon 5: Struktura uzorka prema stepenu obrazovanosti oca

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA

Rezultati istraživanja interpretirani su kroz dva nivoa analize dječijih pitanja: statistički, kao pomoćni nivo lingvističke analize i lingvistički, kao primarni, na kome je težište analize korpusa dječijih pitanja.

Analiza statističke značajnosti nezavisnih varijabli u odnosu na karakter pronominalnih pitanja

Odnos dobi učesnika sa brojem postavljenih pronominalnih pitanja

Tabela 2. Broj postavljenih pronominalnih pitanja u odnosu na dob

Dob	N	Prosječni rang	
broj postavljenih pronominalnih pitanja	3-4 godine	42	70,15
	4-5 godina	32	48,72
	5-6 godina	45	58,54
	Ukupno	119	

Tabela 3. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika kod pronominalnih pitanja u odnosu na dob

Test Statistik	broj postavljenih pronominalnih pitanja
Chi-Square	7,72
Df	2
Značajnost	,02

Vrijednost hi-kvadrata od 7,72 u ovom slučaju je statistički značajan ($p < 0,05$), pa bismo mogli odbaciti nultu hipotezu. Postavljanje pronominalnih pitanja nije brojčano jednako kod predškolske djece iz navedene tri dobne kategorije. Iz kolone *Prosječni rang* možemo da uočimo da se ova vrsta pitanja najrjeđe javlja kod djece uzrasta 4-5 godina, tj. da se najčešće javlja na uzrastu 3-4 godine.

Odnos varijable pol ispitanika sa brojem postavljenih pronominalnih pitanja

Tabela 4. Broj postavljenih pronominalnih pitanja u odnosu na pol

Pol	N	Prosječni rang	
broj postavljenih pronominalnih pitanja	Muški	67	61,15
	Ženski	52	58,52
	Ukupno	119	

Tabela 5. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika kod pronominalnih pitanja u odnosu na pol učesnika

Test Statistik	broj postavljenih pronominalnih pitanja
Mann-Whitney U	1665
Wilcoxon W	3043
Z	-,43
Značajnost	,67

Mann-Whitney U statistik od 1665 u ovom slučaju nije bio statistički značajan (značajnost od 0,67, $p > 0,05$) pa bismo mogli prihvatiti nultu hipotezu, tj. naglasiti da pol djece, na ispitanom uzorku, ne igra značajnu ulogu u postavljanju pronominalnih pitanja.

Odnos intelektualne razvijenosti ispitanika sa brojem postavljenih pronominalnih pitanja

Tabela 6. Odnos intelektualne razvijenosti ispitanika sa brojem postavljenih pronominalnih pitanja

Iq	N	Prosječni rang	
broj postavljenih pronominalnih pitanja	prosječno razvijena inteligencija	84	59,63
	natprosječno razvijena inteligencija	35	60,90
	Ukupno	119	

Tabela 7. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika u odnosu na intelektualnu razvijenost i broj postavljenih pronominalnih pitanja

Test Statistik	broj postavljenih pronominalnih pitanja
Mann-Whitney U	1438,5
Wilcoxon W	5008,5
Z	-,19
Značajnost	,85

Podijelivši ispitanike prema kriteriju nivoa intelektualne razvijenosti na prosječne i natprosječne, te ukrstivši tu varijablu sa brojem zabilježenih pronominalnih pitanja, možemo zaključiti da se broj postavljenih pronominalnih pitanja ne razlikuju značajno u odnosu na prosječnu ili natprosječnu inteligenciju djece na ispitanom uzorku (Mann-Whitney U 1438,5, značajnost 0,85, $p>0,05$).

Odnos stepena obrazovanja majke sa brojem postavljenih pronominalnih pitanja

Tabela 8. Odnos stepena obrazovanja majke sa brojem postavljenih pronominalnih pitanja

	Edukacija majke	N	Prosječni rang
broj postavljenih pronominalnih pitanja	završena osnovna/srednja škola	79	61,11
	završena viša/visoka škola	40	57,81
	Ukupno	119	

Tabela 9. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika u odnosu na stepen obrazovanosti majke i broja postavljenih pronominalnih pitanja

Test Statistik	broj postavljenih pronominalnih pitanja
Mann-Whitney U	1492,5
Wilcoxon W	2312,5
Z	-,51
Značajnost	,61

Mann-Whitney U statistik od 1492,5 u ovom slučaju nije bio statistički značajan (značajnost od 0,61, $p>0,05$) pa bismo mogli prihvatiti nultu hipotezu, tj. naglasiti da nivo obrazovanja majki ispitanе djece, na ispitanom uzorku, ne igra značajnu ulogu u postavljanju pronominalnih pitanja.

Odnos stepena obrazovanja oca sa brojem postavljenih pronominalnih pitanja

Tabela 10. Odnos stepena obrazovanja oca sa brojem postavljenih pronominalnih pitanja

Edukacija oca		N	Prosječni rang
broj postavljenih pronominalnih pitanja	završena osnovna/srednja škola	73	62,76
	završena viša/visoka škola	46	55,62
Ukupno		119	

Tabela 11. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika u odnosu na stepen obrazovanosti oca i broja postavljenih pronominalnih pitanja

Test Statistik	broj postavljenih pronominalnih pitanja
Mann-Whitney U	1477,5
Wilcoxon W	2558,5
Z	-1,14
Značajnost	,25

Mann-Whitney U statistik od 1477,5 u ovom slučaju nije bio statistički značajan (značajnost od 0,25, $p > 0,05$) pa bismo mogli prihvatiti nultu hipotezu, tj. naglasiti da nivo obrazovanja očeva ispitivane djece, na ispitanom uzorku, ne igra značajnu ulogu u postavljanju pronominalnih pitanja.

Lingvistički nivo analize

Lingvistička analiza ovog istraživanja pokazala je, generalno govoreći, prisustvo pronominalnih pitanja na svim uzrasnim grupama, a najfrekventnija su na uzrastu od 3 do 4 godine. Međutim, nisu sva pronominalna pitanja, sa svim svojim formalno-gramatičkim mogućnostima istraživanja interogacije, jednako prisutna ni na jednoj uzrasnoj grupi, pogotovo ne sa svim svojim pripadajućim semantičkim nijansama.

Tako, analiza formalno-gramatičkih oblika upitnosti izražena:

- upitnim zamjenicama: *ko* – sa značenjem radnje, *šta* – pita se za nešto nepoznato, *čiji* – sa značenjem posesivnosti,
- upitnim adverbima: *gdje* – sa mjesnim lokacionim značenjem, *kada* – sa temporalnim značenjem i *zašto* – sa kauzalnim značenjem,

pokazuje da su ova pitanja najfrekventnija na uzrastu od 3 do 4 godine. Ovaj istraživački problem korespondira sa fazom razvoja mišljenja djece na ovom uzrastu, koje obilježava naglašen interes za neposredno iskustveno polje, tzv. predoperativno mišljenje. Dječija pitanja na ovom uzrastu imaju izrazito afektivnu funkciju, često s ciljem da odrasle “uvuku” u svoju aktivnost. To su, dakle, *pitanja radi pitanja* kojima se ostvaruje, prije svega, kontaktna funkcija jezika, pa otud i njihova frekventnost na ovom uzrastu.

Iako nisu potvrđene statističke značajnosti u pogledu spola, inteligencije, obrazovnog statusa roditelja, ipak, analizom frekventnosti uočljivo je da ovu semantičku nijansu upitnosti više ispoljavaju muška djeca, s prosječno razvijenom inteligencijom, te nižim obrazovnim statusom roditelja.

Pitanja u čijoj je inicijalnoj poziciji zamjenica *šta*, koja se javlja u formi *šta je + nominativ*, kojom se žele identifikovati predmeti, bića i pojave, javljaju se na sva tri uzrasta, a najfrekventnija su na uzrastu od 3 do 4 godine.

Međutim, kad se javljaju u formi *šta znači + nominativ/infinitiv*, sa značenjem suštine nečega, zbog svojih strukturnih i semantičkih karakteristika, njihova frekventnost se povećava, zavisno od djetetovog uzrasta. Ovaj tip pitanja podrazumijeva viši nivo jezičkih sposobnosti i izrazit su primjer ostvarenja kognitivne funkcije jezika. Također, natprosječna inteligencija postaje relevantna za njihovo pojavljivanje.

Pronominalna pitanja u čijoj su inicijalnoj poziciji:

- a) upitne zamjenice: *koji* – kojom se pita za za bića i predmete, *kakav* – sa značenjem osobine, tj. svojstva nečega,
- b) upitni adverbi: *kako* – sa značenjem načina, *koliko* – sa značenjem količine, mjere, broja nečega i sl.

prisutna su na sve tri uzrasne skupine, ali su frekventnija na starijim uzrastima. S druge strane, pronominalna pitanja u čijoj su inicijalnoj poziciji adverbi: *odakle/dokle*, *otkad/dokad*, model *kako to* rijetka su u dječijem izražavanju interogacije zbog svoje tvorbene i morfološko-semantičke kompleksnosti. Javljaju se tek u

kasnijoj predškolskoj dobi, s nagovještajima javljanja tzv. operativnog mišljenja kod djece ovog uzrasta.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su pronominalna pitanja prisutna kod djece predškolskog uzrasta, a najfrekventnija su na uzrastu od 3 do 4 godine. Nisu sva pronominalna pitanja, sa svim svojim formalno-gramatičkim mogućnostima izražavanja interogacije jednako prisutna u ovoj uzrasnoj grupi, pogotovo ne sa svim svojim pripadajućim semantičkim nijansama. Indikativno je da su pitanja koja u osnovi imaju interes za neposredno iskustveno opažajno djetetovo polje prisutnija na ovom uzrastu. Polazeći od interferencijske prirode lingvistike, rezultate ovog istraživačkog problema interpretiramo u kontekstu interakcije jezika, govora i mišljenja.

LITERATURA

- Babić, N. (1983). *Dječja pitanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Chomsky, N. (1972). *Gramatika i um*, Beograd: Nolit.
- Furlan, I. (1963). *Govorni razvoj djeteta*, Beograd: Savremena škola.
- Končarević, K. (1986). Interogativne rečenice u ruskom i srpskohrvatskom jeziku, U: *Prilozi proučavanju jezika*, (71-97), Novi Sad: Institut za južnoslavenske jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- Musić, A. (1910). *Pitanja u hrvatskom ili srpskom jeziku*, Rad JAZU, 172 (101-119).
- Pijaže, J. (1978). Odnos jezika i mišljenja s genetičkog stanovišta, U: Pijaže, Ž., Inhelder, B., *Intelektualni razvoj deteta*, (183-191), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, J. (1978). *Strukturalizam*, Beograd: Bigz
- Piper, P. i ost.(2005). *Sintaksa savremenog srpskog jezika*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska

Summary

This work explores the nature of preschool children with accent on the presence the pronominal questions. In the theoretical part, a interrogative problem is presented and offered a formally-semantic classification of the questions. In the empirical part is investigated the presence of pronominal questions in children's of preschool age. Used methods in the work are theoretical elaboration and empirically-experimental methods. The results were analyzed from the perspective of the existence in a statistically significant association between the occurrence pronominal questions, age, gender, child's intellectual development and education of mother and father.

Mirzana Pašić

SUDBINA ZLOSRETNE NEVJESTE I TRANSFORMACIJA BALADESKNOG NARATIVA U PRIPOVIJECI *HRT* ĆAMILA SIJARIĆA

(Skica za moguće žensko/rodno čitanje)

Cilj ovog rada jeste da među mnogobrojna čitanja segmenata i/ili cjeline književnog djela Ćamila Sijarića pokuša uvesti još jedno od niza mogućih, a koje će, pak, nastojati ukazati na pripovijedne osobitosti priče „Hrt“ i, s ovim u vezi, izrazito jak utjecaj usmene književnosti na njen nastanak, posebno u smislu transformacije baladesknog narativa, s jedne strane, ali će rad istovremeno predstavljati i pokušajnu skicu ženskog / rodnog (tzv. gender) čitanja same priče, s druge strane. Preciznije, u ovom radu pažnja će se posvetiti utjecaju balade kao „pjesme tragične intoniranosti“ ili "susreta sa smrću"¹, a koja u Sijarićevoj pripovijeci „Hrt“, mijenjajući tek žanrovski okvir, u proznom iskazu uveliko zadržava sve svoje temeljne i određujuće karakteristike. Istovremeno, u duhu mahom postmodernog pristupa književnosti, ali i uz zadržavanje nekih od tradicionalnih interpretativnih strategija, priča Hrt tumačit će se kao svojevrsni prozno iskazani baladeskni narativ, i to u smislu iščitavanja tragične pozadine pripovijetke kao Sijarićeve vizije sudbine „zlosretne nevjeste koju zla kob susreće u novome domu“², a koja, pak, preko konkretne priče i vremenskog okvira ženine udaje – lajt-motiva usmene književnosti općenito – poprma simbolički karakter univerzalne sudbine emancipirane ili, barem, u odnosu na zadati kontekst života, drugačije žene, što Sijarićevoj priči daje i arhetipsko-nadvremeni karakter. Ovim, dakle, pripovijetka „Hrt“ postaje univerzalna priča, nastala pod utjecajem baladesknog tradicionalnog senzibiliteta, u uskoj vezi s ubaštinjenom bošnjačkom usmenoknjiževnom tradicijom, ali i izrazito post/moderna priča o razlici, identitetu i rodu, uvijek, dakle, nanovo nudeći različite interpretacije – "stare i nove" – uvijek uz jasnu viziju razlike i neuklapanja kao uzroka tragične propasti.

¹ Maglajlić, Munib: *Usmena balada Bošnjaka*, Preporod, Sarajevo, 1995, str. 7.

² Usp. Maglajlić, Munib: *Usmena lirski pjesma, balada i romansa*, Institut za književnost, Svjetlost, Sarajevo, 1991, str. 132.

Uvjetno govoreći, postmodernost priče svodi se na iščitavanje književnosti u kojoj aktuelni kulturno-civilizacijski okvir društva izgrađenog na patrijarhalnim temeljima nudi sliku svijeta u kojem *žena nije u stanju prilagoditi se i prihvatiti sve zakone, a naročito ne mnogobrojne "uloge" koje to društvo od nje zahtijeva*³. Riječ je o "ulogama" konstruiranja "uzorne slike"(tzv. *role model*) žene i "ženstvenosti", *slici koja opisuje, ali i određuje mjesto i ulogu žene u društvu*⁴ u svim segmentima njenog života: braku, majčinstvu, ljubavi, poslu itd. i njenim "kretanjima" iz "jednog u drugi svijet", iz "jednog u drugi identitet", gdje višestruke nadogradnje (ali nekada i potpune beskompromisne promjene) samo uskraćuju slobodu, koje je, svakom "novom ulogom", sve manje.

Polaznu tačku za pokušaj predloženog čitanja moguće je otkriti u postmodernističkoj postavci o granici i razlici u književnosti, preciznije rečeno u nešto drugačijem sagledavanju identiteta unutar dva različita "prostora" i neprihvatanju tih razlika, koje, zbog netolerancije po principu jačeg, tragično završavaju po drugačiju – slabiju individuu, a posebno je s tim u vezi kao moguća osnova pristupa književnom tekstu pogodna ideja o rodno-feminističkoj teoriji čitanja. Nju je, pak, dobrim dijelom nagovijestila npr. Patrocino P. Schweickart, ugledna američka feministička analitičarka, supriredivačica utjecajnog zbornika *Gender and Reading: Essays on Readers, Texts, and Contexts* (1986) i uopće – kako je opisuje Nigel Wood – gorljiva zastupnica "otpora androcentričnim čitanjima ili tekstualnim strategijama"⁵.

Naime, sve dosadašnje interpretacije Sijarićevog opusa u osnovi će se složiti u činjenici da je *Hrt* priča o razlikama i različitim identitetima u kojima tragično strada slabiji identitet, jer, krucijalno već oblikovan, spletom novih okolnosti nije u stanju

³ Vidjeti u: *Encyclopedia of feminist theories* edited by Lorraine Code, Routledge 2002.

⁴ Lešić, Zdenko I dr.: *Suvremena tumačenja književnosti*, Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2006, str. 432.

⁵ Usp. Lodge, David i Wood, Nigel (ur.): *Modern Criticism and Theory: A Reader (Second Edition)*, Longman – Pearson Education, Harlow, 2000., str. 424. Na istom mjestu preštampan je i ovdje korišteni tekst Schweickartove *Reading ourselves: Toward a feminist theory of reading*, str. 425 – 447. Usp. također: *A Reader's Guide to Contemporary Feminist Literary Criticism*, Harvester Wheatsheaf, New York, 1994.

prihvatiti nove zakone i odgovornosti koje taj novi "ambijent" neminovno i surovo zahtijeva.⁶ U tom smislu, na temelju novijih književnoteorijskih postavki, Sijarićevu pripovijetku moguće je posmatrati na način proširenja njenih značenja i na kontekst *rodnih razlika*, odnosno na problem neuklapanja, nenavikavanja žene na "višestruka odrastanja" i prihvatanje niza, uvijek novih, obaveza – "proširivanja identiteta" – koje sad već dati "ambijenti" podrazumijevaju.

* * *

Opisujući selo Doliće u surovoj Pešteri, Sijarićev pripovjedač započinje pripovijetku tek naoko s osjećajem lagodnosti, a zapravo s jasno naslutivim, zlokobnim znakom neke začudne prijetnje. Već tu se unekoliko osjeća prisustvo baladesknog narativa:

*A tamo na sjever i zapad pukla, kao dlan, ravna polja,
kojima, reklo bi se, kraja nema.*⁷

U navedenom opisu sadržano je jedno od osnovnih uporišta za pristup Sijarićevom tekstu u perspektivi koju podrazumijeva ovaj rad – motiv slobode u kojoj još uvijek samo individua (bez preciziranja ženskog spola / ženskosti) može ostvariti svoje osnovno (ljudsko) pravo i potrebu – pravo i potrebu na potpunu slobodu, koja je neminovni uvjet za sva ostala zadovoljstva i "ostvarivanja". Ubrzo zatim, pripovjedač uvodi subjekte koji su uživali tu slobodu – dolićanske hrtove, još uvijek bez preciziranja njihove ženskosti, ali sa značenjem množine:

*[...] a hrtovi brzo i pravo trče, i tu su imali kuda da
potrče – i ništa im, što nebom leti i zemljom gazi, a
lovi se, nije moglo umaći.*⁸

A tada, međutim, pripovjedač počinje graditi priču motivom ukidanja apostrofirane slobode, "o kojoj su ostala samo sjećanja", i time je konačno uvedeno osnovno pitanje priče – prirodno pravo na slobodu i njeno uskraćivanje.

⁶ Usp. npr. izbor tekstova o Sijarićevom pripovjedačkom opusu u: Duraković, Enes (prir.): *Bošnjačka književnost u književnoj kritici – Proza* (Knjiga III), Alef, Sarajevo, 1998.

⁷ Sijarić, Ćamil: „Hrt“, *Drvo kraj Akova*, Dani, Sarajevo, 2004, str. 206.

⁸ Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 206.

[...] ali i njih je bivalo sve manje – dok ih najzad nije sasvim nestalo, i o njima ostale samo priče.⁹

I tako pripovjedač, u duhu baladesknog kazivanja kratkog zbivanja, koje naglo započinje u času kada je ono odlučno krenulo bilo propasti, bilo razrješenju¹⁰, preko mikroplana – dolićanskih hrtova – čitalja/ku uvodi u konkretan problem priče, iniciran onda kada Elmaz Dolićanin, iz "tih ravnih polja, stvorenih za trčanje" svome zetu u "grmoviti" Bihor¹¹, uz kćerku, kao miraz, poklanja i hrtu.

Jednog od ta dva ili tri poklonio je Emlaz Dolićanin svome zetu u Bihor Šaranu Lipovcu: neka mu od njega, uz kćerku, ode i hrt.¹²

U tom trenutku već se otkriva najjače motivsko uporište u tekstu na kojem se i zasniva moguće žensko / rodno čitanje Sijarićevog *Hrta*, jer se u navedenoj rečenici dekonstruira patrijarhalni okvir sredine iz koje potječe nevjesta. Otac, kao miraz uz kćer, poklanja psa – simbol produžene vlastite, očeve i/ili očinske zaštite, kućnog odgoja i savjeta, koji će u braku – novoj ulozi – čuvati kćer. Jer, otac, zapravo, poznaje "ambijent" u koji kćer odlazi:

U Bihoru nije bilo hrtova, a ako je koji i bio, nije lovio, jer Bihor je kraj gorovit i lomovit i nije za hrtove.¹³

Nakon ove, u novonastaloj situaciji uvodne rečenice, preciziran je i karakter najbližeg subjekta s one druge, jače strane – nevjestinog supruga, koji je, zapravo, samo konkretan predstavnik svega onog što jeste taj "grmoviti i lomoviti kraj" – Bihor.

Šaran Lipovac gotovo nije ni znao šta je hrt, sem tolko da je pas – ali drukčiji od običnih pasa, jer drugi mu je rod i drugo mu je ime.¹⁴

⁹ Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 206.

¹⁰ Maglajlić, Munib: *Usmena balada Bošnjaka*, Preporod, Sarajevo, 1995, str. 9.

¹¹ Za što potpuniji opis Dolića korisno je sjetiti se Sijarićevog romana *Bihorci*, u kojem je autor uspio opisati sve negativne tekovine primitivnog patrijarhalnog društva.

¹² Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 206.

¹³ Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 206.

Iz ove rečenice otkrivamo i porijeklo "te produžene zaštite", dakle, očito, takorekuć plemićko porijeklo hrta, ali, vjerovatno, i djevojke koja se udaje. I upravo u ovom segmentu teksta "produžena očeva zaštita" – hrt – postaje čin jedinstva nevjestice koja, iz očeve, odlazi u "tuđinsku" kuću. Kasnije će se u priči pojaviti i fizički opisi hrta, kojeg pripovjedač, *govorom tijela*¹⁵, izuzetno transparentnim od samog početka priče, pod očiglednim utjecajem usmene lirike, u potpunosti prezentira kao ženski subjekt, naročito s obzirom na njegov novostečeni egzistencijalno-kulturni kontekst, a što, pak, nije nimalo slučajno jer pojedinačnu karakterizaciju i sudbinu hrta i/kao nevjestice Sijarić sve vrijeme u pripovijeci prati govorom hrtovog / "nevjestinog" tijela (o čemu će biti riječi kasnije u tekstu).

[...] stajao je na svojim tankim nogama, a tanak i sav, tako da je ličio na živ, zategnut luk, koji se nema kuda odapeti, jer je svud tijesno. A ono što se najviše kod tog golog stvorenja isticalo, bile su oči; bile su mu crne, i iznad njih, za čudo, crne obrve, iako je sav bio bijel.¹⁶

Dakle, napuštajući Doliće, beskrajne horizonte stvorene za trčanje i lov, hrt – zaštita kuće i njenog dostojanstva – odlazi u miraz s nevjestom, pretvarajući se u simbol njenog vlastitog identiteta, a njegova sudbina postaje sudbina mlade žene-plemkinje koja se udaje u brdoviti Bihor.

I sada, postepeno, dobivamo osnovu za žensku / rodnu strategiju čitanja književnog teksta, osnovu sačinjenu od prethodno istaknutih (nekih od) ključnih momenta Sijarićeve priče, pri čemu svi prethodni ulomci Sijarićevog teksta dobivaju svoja nova značenja, ili barem jedna od mogućih: ocrtavaju ženu koja, neuspjelim prelaskom iz jednog u drugi identitet, tragično strada.

¹⁴ Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 206.

¹⁵ O značaju tjelesnih indikacija za feministice dovoljno upečatljivo pisala je Hélène Cixous, između ostalog i ovo: [...] *Ne počinjem tako što 'pišem', ja ne pišem. Sam život stvara tekst polazeći od mog tijela. Istorija, ljubav, nasilje, vrijeme, posao, želje, ispisuju tekst po mome tijelu, ja se samo pomjeram prema mjestu gdje se čuje 'fundamentalni jezik' tijela, na koji se prevode svi govori stvari, činova i bića, u mojim sopstvenim njeđrima; cjelina obrađivane stvarnosti je u mome mesu, uhićena mojim nervima, radom svih mojih ćelija [...].* Citirano prema: Lešić, Zdenko: *Nova čitanja: poststrukturalistička čitanka*, Buybook, Sarajevo, 2003, str. 128.

¹⁶ Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 207–208.

Jer, slobodu, preslikanu u dolićanske ravnice, o kojoj je prethodno već bilo riječi, moguće je tumačiti kao bezbrižni djevojački život pun sreće i raskoši, život u kojem se sudbina "trčeći lovi" ipak sretno i gdje djevojka "u svojoj kući" ima, uprkos postojećem, ali diskretnom patrijarhalnom okviru, slobodu i zaštitu. A slično značenje moguće dobija i činjenica da Sijarićeva hrt-nevjesta potječe iz "carskog roda", odnosno, vjerovatno, iz kakve plemićke porodice, gdje plemićko porijeklo ne označava samo materijalno bogatstvo i ugled, već i viši nivo emancipacije, svijesti, ali i neiskustva, stranstvovanja u stvarnom životu, uslijed kojeg je mlada žena još manje sposobna odgovoriti zahtjevima tradicionalističke patrijarhalne kulture, zahtjevima uloge "univerzalne žene" što pred nju postavlja "kuća" u koju dolazi, a što nužno vodi katastrofi, konačnoj propasti, pa – kako kaže Sijarić – od svega ostaju "samo priče".

Pri tome, sve vrijeme u priči pojavljuje se govor tijela, pa tako simboličkom predstavom hrta u duhu usmene pjesme, gdje se *ljepota pojavljuje često u svojim osnovnim obrisima i djeluje mnogo jače kao utisak nego kao pojava*¹⁷, otkrivaju se sasvim drugačija značenja.

Naime, opisujući zapravo svoju zlosretnu nevjestu, pripovjedač najprije potencira njenu "bjelinu", najkraće rečeno: djevojačku čistotu, a zatim proširuje značenje te bjeline do stupnja "golotinje", koja bi se, u tom smislu, zasigurno mogla posredno tumačiti kao nedostatak životnog iskustva, vještine društvenog opstajanja i oružja egzistencijalnog izbjavljenja iz okova patrijarhalne kulture, a kojima bi se neiskusna Sijarićeva plemenita hrt-nevjesta, ali i, u proširenom kontekstu, moderna žena, trebala boriti protiv "odjenute", zaštićene i sigurne sredine:

*Bio je bijel. Dlake kratke toliko da se činilo da je go. I po tome je – po golotinji, od svega što se vratima i vratnicama pred kućom njegovog gospodara zatvaralo, on jedini bio kao kakav ljuti siromah: bez gunja, bez runa, bez kočeti.*¹⁸

¹⁷Vidjeti u tekstu Hatidže Krnjević *Urok, kletva i snoviđenja u baladi, Bošnjačka književnost u književnoj kritici, Usmena književnost, Alef, Sarajevo, 1998, str. 241.*

¹⁸Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 207.

Usto, ono u čemu se ogleda briljantno Sijarićevo umijeće jeste odabir hrta – psa kao višeznačenjskog subjekta priče, jer, u ovom slučaju, hrt jeste i simbol zaštite te produžene očeve brige u životu nevjeste, ali isto tako i subjekt koji neminovno zahtijeva gospodara. Također, zanimljivo je da se njeno – nevjestino – ime u priči nigdje ne spominje, čime se, svakako, ponovo briljantnim spisateljskim umijećem, otvara i mogućnost polifoničnosti čitanja priče, pa samim tim i rodne analize. Spominje se, naime, samo onaj "koji daje" – Elmaž Doličanin (otac) i onaj "koji uzima" – Šaran Lipovac (muž). Time Sijarićeva hrt-nevjesta, uz brojne narodne motive udaje i sl., postaje jedna od, uvjetno govoreći, inačica Hasanaginice ili Vilića sestre, tim prije što se život Sijarićeve nesretne plemkinje, bez prava na vlastiti izbor, činom udaje u Bihor, počinje gasiti, dok se, na samom kraju priče, potpuno ne ugasi.

Međutim, treba se vratiti tome kako počinje hrt-nevjestin egzistencijalni pad. Rečeno je: iz "očeve kuće", u kojoj se moglo "trčati i loviti", nevjesta odlazi u Bihor, gdje odmah osjeti tugu za starim "ambijentom":

*Nijesam više onaj koji lovi, nego ulovljeni. I činio je ono što je dato i hrtovima: pustio bi suzu; kao što i hoće to biti sa strancem kad se nađe u tuđini.*¹⁹

Ovaj opis mogao bi sugerirati da je hrt, zapravo, ženski subjekt, koji, "ulovljen", poput Hasanaginice, nije imao pravo izbora, a, ostala su samo sjećanja na djevojačke dane u "kojima se mogla loviti sudbina", jer Dolići i Bihor dva su različita "ambijenta" s potpuno drugačijim kulturno-društvenim karakterom. Naime, identitet djevojke-plemkinje formiran je u Dolićima i osnovna napetost priče nastaje kada se taj, već formirani ženski identitet, bez prava na izbor, mora prilagoditi novoj atmosferi i zadaćama koje nameće nepoznata sredina.

Odlazeći u svijet muževe porodice – u "zajednicu", djevojka ne uzima samo muževo prezime već, kako se to na osnovu konteksta balkanskih svadbenih običaja razumijeva, *djevojka prelazeći prag muževe kuće postaje sve ono što ta kuća jeste*. Preciznije rečeno, "briše" se prethodni identitet žene-nevjeste i između nje i muškarca-muža stavlja znak jednakosti, koji obavezno diktira muškarac.

¹⁹ Sijarić, Ćamil: n. dj. str. 207.

Dakle, u takvim konzervativnim sredinama činom udaje djevojka mijenja i identitet, a s obzirom da je taj novi identitet neminovno podrazumijevao višestruka dokazivanja novopreuzetih uloga (npr. nevjesta mora biti izvrsna domaćica, služiti ukućane, biti rotkinja i sl.), svaka promjena prethodnog identiteta, a posebno neuspjela, morala je biti duboko bolna, pa je taj novi život predstavljao nevjestin bračni ispit, čiji se rezultati očituju u uspjelom ili neuspjelom privikavanju na nove uloge i proširenja identiteta, koja, nažalost, često nisu kompromisna.

Pri tome, ono što se sve vrijeme u pripovijetci spominje jeste lov, što uz sokolove, i jeste bila osnovna funkcija dolićanskih hrtova i stanje u kojem mladi dolićanski hrt, slobodan, ravnica lovi. Taj motiv želje za ciljem – ulovom – i jeste osnovni "bijel cvijet"²⁰ Sijarićeve nevjeste, a sjećanje na njegov miris, uz trenutnu svijest o njegovoj nedokučivosti, osnovni uzrok njene lagahno pristižuće, ali sigurne tragične sudbine.

Šta bi, zapravo, jedna od interpretacija "bijelog cvijeta – ulova" mogla biti?

Čini se da osnovnu nit otkrivanja navedenog pitanja treba tražiti u "poznatom mirisu" na "bijeli cvijet", činjenici da je hrt, kao gospodar "ravnica", nekada ipak lovio i, kao takav, uživao visoko poštovanje. Dakle, nekada je "mirisao taj svoj cvijet". Uslijed nagle promjene "ambijenta" (koju nije sam izabrao jer ga otac nevjeste šalje s njom kao miraz), a zbog gorovite i brdovite prirode Bihora te "šuma kojih se plašio", hrt nije bio u stanju ostvariti svoju osnovnu funkciju – biti lovac – i upravo u tom nesnalaženju, neprivikavanju na novonastali ambijent, beskoristan, u "želji da ulovi Mjesec – svoj bijeli cvijet", smrznuvši se ispred vrata gospodara, tragično strada. Međutim, da bi se na postavljeno pitanje dao potpuni odgovor, potrebno je pobliže se vratiti priči.

Po svom dolasku u Bihor, hrt odmah osjeća skućenost nove sredine, u kojoj sad "više nije onaj koji lovi već ulovljeni". To se svakako u baladama prepoznaje u *Motivu ledenog dočeka u mladoženjinu dvoru*²¹ – kontrastu u odnosu na topli i brižni roditeljski ispraćaj i djevojački status. Dakle, hrtov identitet ne

²⁰ Ovdje je potrebno podsjetiti se još jedne antologijske Sijarićeve priče – *Bunar*, u kojoj Džimšir Tuhovac sve vrijeme ima viziju "bijelog cvijeta" – ostvarivanja životnog sna u pronalska vode u peštarskom bespuću da bi tamo napravio bunar.

²¹ Vidjeti u: Maglajlić, Munib: *Usmena lirski pjesma, balada i romansa*, Institut za književnost, Svjetlost, Sarajevo, 1991, str 150.

doživljava blagu promjenu – proširivanje – već cjelovita izmjena postaje uvjet, zakon egzistencije i postojanja. Međutim, hrt, ipak pokušava pronaći kompromis:

Htjele su mu noge nekud, ali je pred njima bilo sve strmeno i puno šume, pa tijesno kao u kavezu, u kojem se ne može dalje od žice [...] Treptao je što ne može nikud, drhtao je, i svoju tanku glavu - iz nemoći, dizao nebu kao jedinom prostoru kud bi se moglo; kad bi se moglo [...] i u njih udarao pravo glavom: u kamen, u panj, u stablo, ranjavajući se. Vraćali su ga kući krvava.²²

Dakle, u kontekstu diskurza o proširivanju identiteta i višestrukim ulogama, Sijarićeva hrt-nevjesta, iako to pokušava, nije u stanju "nadopuniti" vlastiti identitet, jer, u njenom slučaju, on nije nadogradnja već uvjet opstanka. Da bi opisao upravo ovakvu zlehudu bračnu odiseju svoje plemkinje, Sijarić, kako je naznačeno, sve vrijeme koristi govor ženskog tijela, kao najbolji pokazatelj psiho-kulturnog privikavanja na novu sredinu, i to s poznatim aludiranjem ponovo na usmenu tradiciju, pri čemu opis ženskog tijela nakon udaje odražava njeno bračno stanje:

I kao da mu noge [hrtu, prim. M. P.] nijesu više ni trebale, kad se nema kuda odapeti [...]. Nije više bio ni bijel, kao onda kad su ga doveli, ni go onako: izrasla mu je neka žučkasta dlaka, koja nikako nije bila ukras na njegovom još i sada gipkom tijelu, nego ružnoća.²³

Izlaz iz ove situacije nemoguć je jer je hrt-nevjestin identitet krucijalno oblikovan "u ravnicama", gdje je "lov" svrha i smisao njenog postojanja, a svaki pokušaj proširivanja identiteta bolna je istina o vječnoj granici s nepomirljivim razlikama unutar kojih su, opet, oblikovani potpuno različiti identiteti, bez mogućnosti "kompromisa":

Zabole bi mu se u tu dlaku slamke i travke, nešto što može da se desi psima, ali ne i hrtovima, i to ga je činilo još ružnijim. [...] i on je postajao nešto sasvim

²² Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 209.

²³ Sijarić, Ćamil: n. dj., str. 210.

*drugo od onoga što je nekad bio - kad je jedan mladi,
bijeli hrt bio.*²⁴

I upravo u toj disharmoniji već oblikovanog identiteta i ambijenta koji ne prihvata taj identitet, počinje lagana, ali sigurna tragična sudbina zlosretne nevjeste, koja "od bijelog hrta postaje pseto".

*Hodio je oko kuće i oko staja, biraio mjesto gdje će
leći, i sve, više postajao obično pseto – ni torno ni
lovno, pa beskorisno; do što bi se djeca, od svih pasa,
jedino sa njim poigrala.*²⁵

Nakon svih neuspjelih pokušaja prilagođavanja novoj sredini, od kojih je hrt-nevjesti samo "bijela dlaka postajala sve više garava", jedino što joj je preostalo jeste san o "bijelom cvijetu", koji je sada, u tom brdovitom kraju, zapravo, "san o Mjesecu", gdje se jedino po nebu može loviti i gdje je nebo jedini prostor "kuda se moglo".

*Niko nije mogao vidjeti taj lov – a da je mogao, vidio
bi u očima hrtovim ulovljen Mjesec, i njega, bijelog od
mjesečine kao kad je nekad bio mladi hrt – mrtvog.*²⁶

I tek sada se u potpunosti otkriva značenje "bijelog cvijeta" – ulovljenog Mjeseca, koji predstavlja samouobličenu slobodu, ona nekadašnja dolićanska polja, u kojima se već oblikovani identitet jedino mogao "ostvariti". I time Sijarić zatvara krug, sudbinu zlosretne hrt-nevjeste, kojoj je smrt jedini način povratka dostojanstva, ostavši do kraja vjeran govoru tijela, jer "jedino sjaj neba i Mjeseca hrt-nevjesti može povratiti nekadašnju bjelinu".

*Sjale su po njemu zvijezde. I Mjesec.*²⁷

Smrzavanjem hrta i konačnom smrću pred vratima "mladoženjina dvora", uvjetno govoreći, ova priča poprima baladeskni karakter i konačno do kraja realizira baladeskni narativ, i to onaj iz skupine balada o smrznutoj nevjesti, pri čemu je „balada o smrznutoj nevjesti zapravo je razvijena metafora o uvijek prisutnoj neizvjesnosti pri napuštanju tople roditeljske kuće i

²⁴ Sijarić, Ćamil: n. dj. str. 210.

²⁵ Sijarić, Ćamil: n. dj. str. 209.

²⁶ Sijarić, Ćamil: n. dj. str. 212.

²⁷ Sijarić, Ćamil, n. dj. str.212.

odlasku u novi i nepoznati dom, odakle stalno vreba hladnoća i odbojan doček. Sudbina zlosretne nevjeste koju ubija ledena odbojnost onih koje zatiče u novome domu jedna je od najčešće oblikovanih tema u muslimanskoj baladi.²⁸

Otud, Sijarićeva zlosretna hrt-nevjesta u potpunosti podsjeća na poznatu Vilića sestru, i to ne samo po nesretnoj sudbini, već i po statusu i porijeklu porodice Vilić, „koja je uz Kopčiče bila najpoznatija muslimanska feudalna porodica na živopisnom prostoru oko Rame i Uskoplja tokom osmanskog razdoblja“²⁹.

* * *

U ovom radu, s obzirom na višeznačenjski karakter Sijarićeve pripovijetke *Hrt*, pokušalo se ostvariti još jedno u nizu čitanja ove autorove priče, ovaj put čitanje zasnovano na udruživanju ženskih / rodno orijentiranih interpretativnih strategija i interesa za ispitivanje odjeka usmene u pisanoj književnosti. Pritom, tragična sudbina hrta predstavljena je kao zlosretni put nevjeste-plemkinje koja, udajući se u brdoviti Bihor, ne uspijeva proširiti vlastiti identitet, krucijalno oblikovan u rodnim Dolićima, te otud strada. Sijarićeva pripovijetka, usmjerena na literarno prikazivanje neuspjelog preuzimanja nove socijalne uloge unutar konteksta udaje s nizom asocijacija upućuje (i) na usmenu predaju kao svoje polazište, istovremeno pružajući i osnovu i za žensko / rodno čitanje.

Ipak, s obzirom na širi, univerzalni karakter Sijarićeve priče, konkretan fabularni okvir – udaja – samo je polazište za autorovo suštinsko poimanje slobode kao osnovnog preduvjeta za postojanje, što povratnom spregom upućuje i na univerzalni aspekt baladesknog narativa uopće i njegovu arhetipsku nadvremenost ispod naizgled arhaičnih patina daleke folklorne prošlosti. Ispostavlja se, na ovaj način, da je senzibilitet balade kao žanra uopće zapravo izrazito moderan i, uprkos formalnim okvirima, vrlo blizak i modernom, a u nekim elementima i postmodernom osjećanju ljudskog života. To će upravo posvjedočiti i Sijarićeva priča *Hrt*, duboko ukorijenjena u usmenoj tradiciji, kao i niz drugih prerada ili kreativnih nastavljanja usmenoknjiževne riječi, i to ne

²⁸ Munib Maglajlić, *Usmena lirska pjesma, balada i romansa*, Institut za književnost, Svjetlost, Sarajevo, 1991, str 146

²⁹ Munib Maglajlić, *Usmena lirska pjesma, balada i romansa*, Institut za književnost, Svjetlost, Sarajevo, 1991, str 147

samo kod Sijarića, već i u znatno širim okvirima bošnjačke književnosti, pa i izvan njih. Zato je, možda, balada, uz – naravno – sevdalinku jedan od danas najvitalnijih oblika ovdašnje usmenoknjiževne tradicije, a kao takva i povod ili izazov za nove i drugačije književne transformacije, jednako kao i za nova i drugačija čitanja.

LITERATURA

- Sijarić, Ćamil: „Hrt“, *Drvo kraj Akova*, Dani, Sarajevo, 2004.
- Maglajlić, Munib: *Usmena lirska pjesma, balada i romansa*, Institut za književnost, Svjetlost, Sarajevo, 1991.
- Maglajlić, Munib: *Usmena balada Bošnjaka*, Preporod, Sarajevo, 1995
- Lešić, Zdenko.: *Suvremena tumačenja književnosti*, Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2006.
- Lešić, Zdenko: *Nova čitanja: poststrukturalistička čitanka*, Buybook, Sarajevo, 2003.
- Lodge, David i Wood, Nigel (ur.): *Modern Criticism and Theory: A Reader (Second Edition)*, Longman – Pearson Education, Harlow, 2000.
- A Reader's Guide to Contemporary Feminist Literary Criticism*, Harvester Wheatsheaf, New York, 1994.
- Đenana Buturović i Munib Maglajlić, *Bošnjačka književnost u književnoj kritici – Proza* (Knjiga II), Alef, Sarajevo, 1998.
- Duraković, Enes (prir.): *Bošnjačka književnost u književnoj kritici – Proza* (Knjiga III), Alef, Sarajevo, 1998.
- Encyclopedia of feminist theories* edited by Lorraine Code, Routledge 2002.

**THE DESTINY OF THE TRAGIC BRIDE AND THE
TRANSFORMATION OF BALLAD NARRATIVE IN THE
STORY GREYHOUND OF ĆAMIL SIJARIĆ**

(Sketch for Possible Female/Gender Reading)

Summary

In this work, according to the polysemantic character of Sijarićev's story Greyhound, in the rows of all possible reading, I have tried to open one more, the reading based on the combined female/gender oriented interpretative strategies and interests for the researching of the reverberation of the oral literature in the written literature.

For all that, tragic destiny of the Greyhound (which in a story, although is a main role, comes as a "dowry with a bride" as its main symbol) is presented as a tragic road of the noble bride – white beautiful Greyhound - which one, by getting married in to the hilly rural Bihor does not succeed to extend her own identity (crucially made in her native flatland Dolići) and ends tragically because of it, frozen in the front of the door of her Master – husband. Because of this ballad narrative, this story reminds of many oral Muslim ballads about tragic brides (like the one about the Vilić's sister for example) and gives the sample of the transformation of ballad narrative and its reverberation in later literature.

That's why ballad and sevdalinka, are one of the most challenging forms for new literary transformations and new readings.

Edina Solak

DIPLOMATIČKA OBRADA VAKUFNAME

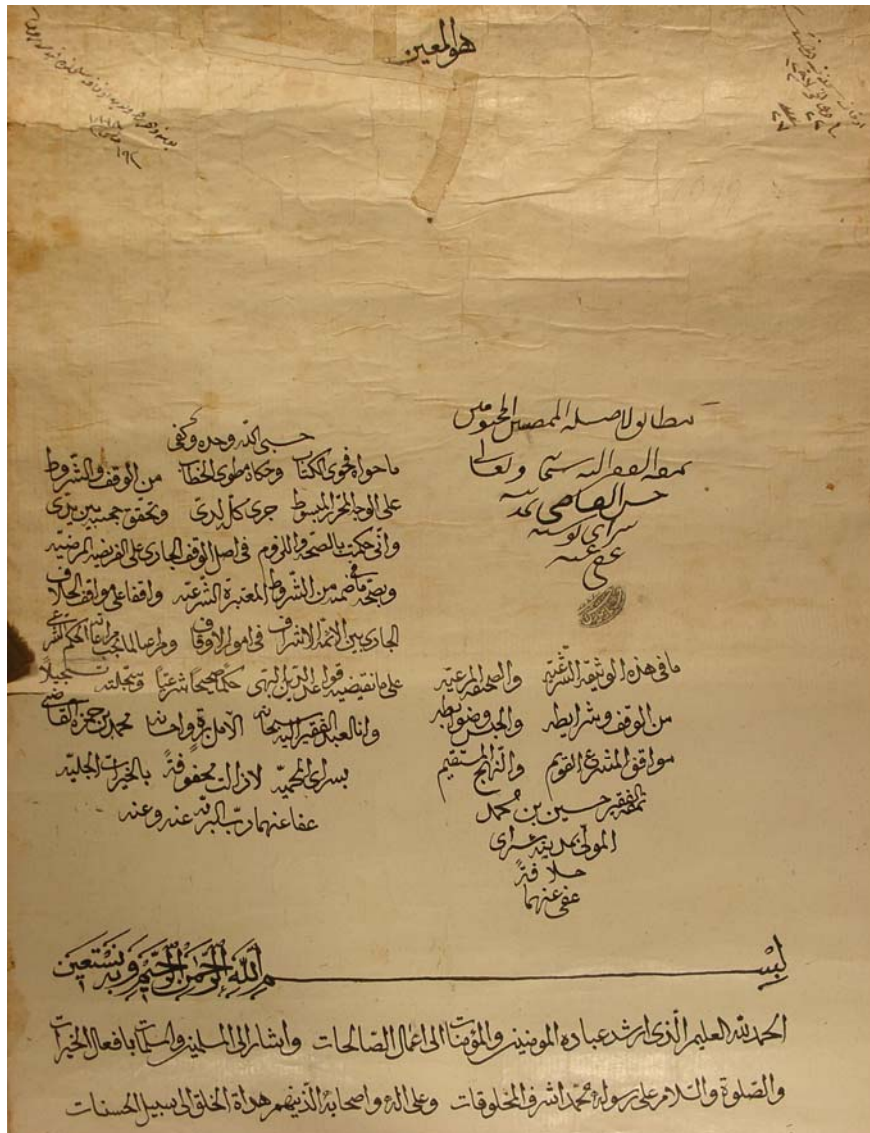
Sažetak

Ovim radom nastojat ću ukazati na osnovne principe diplomatske obrade vakufname. Pokušat ću skrenuti pažnju na potrebu objavljivanja ove vrste dokumenata u skladu sa zahtjevima savremene naučne metodologije. Naime, vakufname treba objavljivati sa komentarima filološkog i historijskog karaktera, a o elementima, koje vakufnama treba da sadrži, bit će riječi. Sam čin uvakufljenja morao je biti usklađen sa odredbama islamske vjere, tako da nije nelogično da su vakufname pisane arapskim jezikom a ne osmanskim turskim, budući da je arapski jezik, jezik Kur'ana.

Ključne riječi: struktura vakufname, kratka invokacija, ovjere, duža invokacija, ekspozicija, dispozicija, uslovi, legalizacija, sankcije, datiranje, svjedočenje, dodatak

UVOD

Za bolji uvid u jezik vakufname treba se osvrnuti i na opće osobitosti jezika vakufnama iz klasičnog perioda Osmanskoga carstva. Naime, u brojnim bosanskim vakufnamama iz 16. i 17. stoljeća zamjetna je optimalno naglašena poetska funkcija jezika. Na početku vakufname se srećemo i sa nekom vrstom rime i „različito distribuiranih udara ritma“. Autor se poigrava sinonimijom, metaforama, aluzijama, raznolikim sintaksičkim paralelizmima. Uzvišenim stilom autor vakufname izražava uzvišenost svojih osjećanja i nakane da svoje djelo čini u ime Boga. Rima i ritmizacija teksta način su da se ta namjera postigne. Na taj način formira se posebna i interesantna vrsta sakralnog administrativno-pravnog funkcionalnog stila. Vakufname odlikuje i neka vrsta sakralne citatnosti, kada se autor poziva na izvore islama, na Kur'an i hadis. Gradacija je prisutna u dužim uvodnim invokacijama vakufnama.



Da bi se bolje shvatila formalna struktura vakufname, pokušat ćemo navesti njene glavne strukturalne cjeline.

1. KRATKA INVOKACIJA

Najveći broj vakufnama ima na početku ovaj element. Primjeri kratke invokacije:

- *Bismillahi r-Rahmani r-Rahim* (U ime Allaha milostivog, samilosnog);
- *Huwa al-Mu'in* (On je pravi Pomagač);

- *Huwa al-mu'in al-fayyad* (On je pravi i najdarežljiviji Pomagač);
- *Ya Hayyu ya Qayyum* (O vječno Živi, o vječno Postojeći);
- *Tawakkuli 'ala Allah* (Oslanjam se na Allaha).

U vakufnami koju smo uzeli kao primjer za analizu, kratka invokacija glasi: *Huwa al-Mu'in* (On je pravi Pomagač).

Kada se listaju sidžili, uvodne invokacije su jake pozicije teksta koje svojim stilom i ustaljenim kolokacijskim izrekama sigurnošću ukazuju na to da se radi o vakufnami a ne o nekom drugom historijsko-pravnome dokumentu.

2. TUGRA

Najveći broj sultanskih vakufnama ima poslije kratke invokacije *tugru* (stilizirani potpis-pečat). Katkada su tugru imale i vakufname pojedinih viših dostojanstvenika. Umjesto tugre, vakufname su često imale pečat vakifa, međutim, oni su u prepisima ispušteni. Kadijske ovjere su mogle biti potvrđene i kadijskom *penčom* (posebnim znakom, pečatom).

3. OVJERE

Kadijske ovjere su skoro uvijek na početku, nekada sa strane, a vrlo rijetko na kraju vakufname. Postoje dvije vrste ovjera: ovjere originala i ovjere prepisa. Ali, jedna vakufnama je mogla imati nekoliko originalnih ovjera, odnosno ovjera nekoliko kadija. Do toga je dolazilo kad je jedan vakif uvakuflijavao svoj imetak u više mjesta koja su pripadala različitim kadilucima. U takvim slučajevima vakufnamu je sastavljao kadija, muftija ili kadiasker, ili vojni kasam, u mjestu boravka vakifa ili njegovog zastupnika, i on ju je prvi ovjeravao, a zatim su to činile i kadije ostalih kadiluka gdje se imetak dotičnog vakifa, također, uvakuflijavao. Vrlo često u slučajevima spora, mutevelija ili neko drugi ko je bio zadužen za upravu nad vakufom, donosio je originalnu vakufnamu pred kadiju koji ju je ponovo ovjeravao. Ove kasnije ovjere obično počinju izrazom *lamma 'urida* i sličnim, što znači *kada mi je pokazana, pošto mi je pokazana*. Ovjere prvog kadije najčešće su na vrhu, a ovjere ostalih ispod njegove ili sa strane. Ovjere prepisa vakufnama obično su pisane ispod originalnih ovjera, katkad sa strane, a ponekad su originalne ovjere i izbačene, a ostavljene samo ovjere

prepisa. Ovjere originala, kao i prepisa, redovno sadrže ime kadije i njegovog oca, kao i mjesto službovanja.

Navest ćemo nekoliko primjera, i to prvo ovjera originala:

"Za mene je jasno i ispravno ono što je napisano u ovom spisu pa presuđujem da su u njemu ispravna i tačna načela vakufa, njegova punovažnost i uslovi, znajući za razilaženja oko pitanja vakufa. Ja, siromah Mubarek, kadija u zaštićenom Sarajevu."

Primjer kasnije ovjere:

"Podnesen mi je ovaj spis i ja sam ga primio, usvojio i sproveo. Ovo je napisao onaj koji se čvrsto drži sveopšteg dobročinitelja, Numan, sin Jakubov, kadija u Sarajevu".

U našem primjeru ovjera prepisa glasi:

(Ovaj dokument je) identičan originalu, oba su potpisana i obavezna. Napisao ga je Njegov rob - neka je On uzvišen i velik - Hasan, kadija u gradu Sarajevu - neka mu je oprošteno.

/Pečat: / Hasan.. .

Sličan je i sljedeći primjer:

"Prepis je vjeran originalu. Ovo je napisao siromašni sluga božji Mahmud, sin Zijaudinov, poznat pod imenom Nevalizade, kadija u zaštićenom gradu Sarajevu – neka im bude oprošteno!"

Na ovjerama se vrlo rijetko može naći datum. Jedan od takvih primjera je ovjera prepisa Gazi Husrev-begove vakufname za džamiju i hanikah:

"Prepis vakufname je prenijet iz originala koji je na Šerijatu zasnovan. To je uradio siromašni Jusuf, kadija u zaštićenom Sarajevu. (Ovo) je napisano u prvoj dekadi rebia I godine 993".

4. DUŽA INVOKACIJA

Tekst vakufname počinje dužom invokacijom u kojoj se izražava zahvalnost Allahu, veličaju Njegove osobine i Njegova

moć. Zatim slijedi salavat na Muhammeda, njegovu porodicu i ashabe (drugove).

U našem primjeru duža invokacija glasi:

" Hvala Allahu koji sve zna, koji je uputio svoje robove - vjernike i vjernice - da čine dobra djela i ukazao muslimanima i muslimankama da čine dobročinstva. Neka je Božija milost i spas na Njegovog poslanika Muhammeda, najuglednijeg od svih stvorenja, na njegovu porodicu i na njegove drugove koji su istinski vodiči ljudima na putu dobrih djela".

Navest ćemo i primjer invokacije iz vakufname Hurema, sina Balijske, iz Sarajeva:

"Hvala Allahu čija su dobročinstva i blagodati dostojni hvale, koji upozorava svoje robove svojom izvanrednom dobrotom na Veliki dan (Sudnji dan), posredstvom svojih poslanika, koji će učiniti da djeca ostare, da žele da odu sa ovog prolaznog svijeta na onaj vječni. Neka je spas na onoga kome je data sposobnost lijepog govora, koji je postigao najviše pobjede u najboljoj misiji i sa čijeg jezika izvire samo istina i blista svjetlo istine iz njegovih objašnjenja – Muhammeda, zagovornika, čiji se zagovor za ljude uvažava onoga dana kada će se " grešnici po biljezima svojim poznati, pa će za kike i za noge ščepani biti" i (neka je spas) njegovoj uzvišenoj porodici i njegovim dobrim drugovima sve dok se budu smijali defteri zvukom pera (dok teče svijeta i vijeka) i dok se šerijatske odredbe propisuju na lijep način".

5. EKSPozICIJA

U ovom dijelu se govori o tome kako je Allah ukrasio čovjeka znanjem i razumom, odredio mu da troši svoj imetak na Božijem putu, da je ovaj svijet prolazan, a onaj vječan i da zato svako ko je pametan teži onome svijetu i ne pridaje važnost ovom. U ovom odlomku citiraju se riječi iz Kur'ana i hadisa u kojima se govori o prednosti onih koji troše imetak u dobrotvorne svrhe, o vrijednosti uvakufljenja itd. Jednom riječju, navode se razlozi koji

su naveli dobrotvora da svoj imetak uvakufi. U ovom dijelu nalazimo ime vakifa i njegovu funkciju. Ekspozicija skoro redovno počinje sa *wa ba'd* ili *amma ba'd* (a zatim).

Ovdje ćemo navesti primjer iz vakufname Ismail-čelebije, sina hadži Ebu Bekrova, iz Foče:

"A potom, vlasnik ove rječite isprave, ovog ispravnog lista, dobrotvor koji teži dobročinstvima, Ismail-Čelebi, sin preminulog hadži Ebu Bekra, iz mahale preminulog Mustafa-paše u gradu Foči – neka Bog uveća njegov ugled i neka učini da kraj njegovih djela budu dobročinstva – utvrdio je da veliki darovi koji dolaze od strane Gospoda uzvišenoga nemaju granice ni broja, a prema smislu časnih riječi (Kur'ana): "Koliko god dobra pripremite i pošaljete za sebe, naći ćete kod Boga to dobro, i još veću nagradu. Prema časnim riječima odabranog Poslanika – neka je na njega najveća milost Gospoda koji oprašta – "Raj je kuća darežljivosti"; a on je rekao ovo : "Prvo što će se staviti na vagu na Dan proživljenja i u vrijeme polaganja računa je lijepa ćud i darežljivost". Darežljivost i plemenitost, bez sumnje, kada nisu na svom mjestu – to je samo gubitak. Nema sumnje u to da je pohvalno svojstvo trošiti imetak u dobrotvorne svrhe, u ime uzvišenog Boga, naročito vakufljenje i žrtvovanje za opće dobro, jer to je trajno dobro djelo i vječno dobročinstvo čija je pomoć neizmjerena, korist beskrajna, čija je blagodat neprekidna poput rajске, bez nedostatka je poput Božije milosti; nagrada i plata za to je neizbrojiva i zaslužena; i – nema sumnje da je to najvrednije dobro djelo i najljepše dobročinstvo. Pošto je shvatio sadržaj časnih riječi što ih je izrekao najbolji od svih ljudi (Muhamed): "Kada čovjek umre, njegova djela prestaju, ali samo tri ostaju: sadaka koja traje, nauka koja ljudima koristi i dobro odgojeno dijete koje se za njega Bogu obraća i moli", te izreke: "Imetak je dobar u dobra čovjeka", kao i izreke: "Ovaj svijet je njiva za onaj drugi svijet" – počeo je da priprema zalihu za budući svijet.

6. DISPOZICIJA

Dispozicija je najvažniji dio vakufname. U njemu se navodi sve ono što je dobrotvor uvakufio. Prvo se navode sakralni, kulturno-prosvjetni ili socijalno-humanitarni objekti kao što su: džamija, mesdžid, mekteb, medresa, tekija, zavija, imaret, zatim razni drugi objekti kao što su: kuće, dućani, mlinovi i slično, te zemljište (livade, bašče, vinogradi, pašnjaci itd.) čiji prihodi služe za održavanje spomenutih objekata. Za ove objekte i zemljište daje se detaljan opis sa granicama. Na kraju se navode pokretna dobra – razni predmeti, knjige i novac. Dispoziciju nije potrebno posebno analizirati, a njen sadržaj se može pratiti i u našoj vakufnami.

7. USLOVI

Ovaj dio sadrži sve uslove koje postavlja dobrotvor u vezi sa svojim vakufom, bilo u pogledu trošenja prihoda i održavanja objekta, bilo u vezi sa vakufskim službenicima, odnosno korisnicima vakufa. Dobrotvor obično određuje kako će se zadužbine održavati i iz kojih prihoda, iznos novca za prostirke i osvjetljenje, koje će se namirnice kupovati za imaret ili zaviju itd. On određuje kolika će biti plata svakog službenika, koje su dužnosti i obaveze svakog službenika, kakve kvalitete treba da oni posjeduju, kada se mogu smijeniti, koje su nadležnosti kadije itd. Katkad se u ovome ide tako daleko da se postavlja uslov da službenici ne smiju ljeti odlaziti na odmor na planinu, kako mujezin treba da uči ezan i kakav treba da mu je glas. Ako je dobrotvor uvakufio knjige, onda se postavljaju uslovi kako se te knjige koriste i čuvaju. Kada je riječ o stavljanju uvakufljenog novca u promet, određuje se kome se on može davati pod interes i pod kojim uslovima.

Izdvojit ćemo primjer o tome iz naše vakufname, u kojem stoji sljedeće:

"Neka se pazi da se ne umiješa kamata, da ne nastane propast, da ne bude riskantan postupak i da se ne daje putniku-namjerniku, siromahu, propalom trgovcu, kadiji, muderisu, službenicima, timarnicima i seljacima, te na ostala mjesta gdje postoji mogućnost da nastane šteta".

8. LEGALIZACIJA

Legalizacija je akt kadije kojim on uvodi u sudski registar (sidžil) vakuf koji je priznat kao punovažan. Tim aktom, ustvari, uvakufljenje postaje neopoziv pravni akt. Međutim, poznato je da postoje izvjesna razilaženja između Ebu Hanife i njegovih učenika u pitanju neopozivosti vakufa. Prema Ebu Hanifi, zadužbina je opoziva, sem ako je vezana za smrt vakifa, a po Ebu Jusufu i Muhamedu eš-Šejbaniju i kasnijim školama, zadužbina postaje neopoziva samom izjavom volje za vakufljenjem. Zbog toga je ostavljeno kadiji da on donese konačnu odluku o ovome. Naime, vakif pomoću prividnog pravnog sukoba izaziva presudu kadije. Taj spor, koji se vrlo jasno vidi u skoro svakoj vakufnami, teče na sljedeći način: pošto vakif izjavi šta sve uvakufљуje, odredi uslove, naznači muteveliju i preda mu vakuf na upravu, on odustaje od svoje odluke i opoziva uvakufljenje na osnovu mišljenja Ebu Hanife. Mutevelija se tome suprostavlja, pozivajući se na mišljenje Imama Jusufa i Muhameda eš-Šejbanija, a katkad dovodeći i svjedoke koji izjavljuju da je dobrotvor već uvakufio taj i taj imetak. Tada kadija donosi odluku u korist vakufa, tj. da vakuf postaje neopoziv. Kao primjer navest ćemo odlomak iz vakufname Salih-age, sina Mehmed-agina, iz Bihaća:

"Izjavivši to, on je spomenuto i ograničeno zemljište i kuću – sve slobodno od bilo kakvih smetnji i opterećenja (šawagil), predao navedenom muteveliji. Mutevelija je izjavio da je to preuzeo kao vakuf (uvakufljenje) i da je primio na upravljanje kao što čine i druge mutevelije. Nakon te zakonski provedene potvrde primopredaje (tasdik), navedeni vakif je odlučio da odustane od nagodbe i krenuo je pravcem nesporazuma i spora, pa je sa navedenim mutevelijom stupio u svađu i raspravu, izjavljujući: "Vakufljenje nekretnina je po pravnom mišljenju odabranog imama, Imam Azama, najstarijeg učenjaka-pravnika, koji je svjetionik naroda, koji razotkriva sumnje i nedoumice, pravno valjano, ali je to kao pozajmica (ima pravni status pozajmice) i ne poprima obaveznost i neopozivost, pa je dozvoljeno odustati od spomenutog vakufljenja, a onaj koji odustaje ne krši zakonom određenu odredbu. Ja zahtijevam da se spomenuta kuća povrati u moje vlasništvo kao što je

ranije bila". Kada je to izjavio, navedeni mutevelija mu je odvratio ispravnim i zadovoljavajućim odgovorom, izjavivši: "Premda po mišljenju Imam Azama, kako je već izneseno i objašnjeno, u ovom pitanju nema mjesta sumnji i nejasnoći (teškoći), veliki poznavalac teologije i prava (arif-i samedani), Abu Yusuf, poznat kao Drugi Imam (tj. poslije Ebu Hanife Imama Azama), smatra da kada vakif izjavi: 'Uvakufio sam', a po mišljenju velikog učenjaka (Imami rabbani) Muhammed b. Hasan al-Šaybani, predaja (uvakufljenog dobra) muteveliji s napomenom da se predaje na vječna vremena, vakufljenje postaje obavezno i neopozivo". Izjavivši to, on nije pristao da (uvakufjeno dobro) vrati i preda (vakifu), te su se tako raspravljali i parničili u prisutnosti navedenog katiba. Kada je svaki od njih zatražio da se parnica okonča, navedeni katib je smatrao da je bolje i preče da zadovolji stranu vakufa, bivši svjestan različitih stavova među velikim imamima, a uvažavajući sve ono što se mora uvažavati prilikom registriranja vakufa, pa je kao opunomoćenik, ovlašten da donese presudu, izrekao presudu, pravnovaljanu, zakonitu, koja se mora uvažavati o pravnoj važnosti i neopozivosti navedenog vakufa, a u prisutnosti navedenog vakifa. Ono što se dogodilo, navedeni katib je na određeno mjesto zapisao. Kada je (katib) sa opunomoćenim izaslanicima suda došao na sud i podnio izvještaj o onome što se dogodilo, navedena presuda je od strane suda bila provedena".

9. SANKCIJE

Za razliku od svjetovnih dokumenata gdje se sankcije javljaju u vidu prijetnje, jer uvijek pretpostavljeni, koji šalje dokument, može da kazni potčinjenog kome se taj dokument šalje, u vakufnamama se sankcija javlja u vidu kletve (la'na) i prijetnjom da će Allah kazniti onoga ko izvrši neke izmjene, poništi odredbe ili učini neku zloupotrebu. Sankcije nisu obavezan element vakufname, pa ih neke vakufname nemaju.

Kao primjer sankcija dat ćemo tekst iz vakufname Ismail-čelebije, sina hadži Ebu Bekra, iz Foče:

" Onaj ko vjeruje Stvoritelja velikog i uzvišenog, knjige i poslanike Božije, neka se ne miješa, ne upliće i ne suprotstavlja osnovnim ni sporednim odredbama spomenutih zapisanih uvakufljenja, njihovom napredovanju i rastu, odredbama, pravnoj valjanosti i neopozivosti i neka ne smatra da ih je dozvoljeno mijenjati. Ko na bilo koji način napravi prestup i pokušaj da ga obori, preinači, ošteti, izmijeni, prestupniku se nađe u pomoći ili nasilnicima ukaže pomoć, obistiniće se sadržaj jasnog ajeta: "I postao je od onih čija su djela uzaludna, od onih čiji je trud propao u zemaljskom životu, a oni smatraju da su dobro činili, i biće svrstan u društvo onih što će biti kažnjeni. Ko ga izmijeni nakon što je čuo, grijeh će pasti na one što ga mijenjaju, a Bog sve čuje i sve zna." Ko ga izmijeni nakon što je čuo" neka je na njega prokletstvo Božije, prokletstvo anđela i cijelog svijeta. Nagrada vakifova pada u obavezu onoga u čije ime je uvakufio dobra svoja. On (Bog) voli dobročinitelje i dobročiniteljke, nagrađuje iskrene prijatelje."

10. DATIRANJE

Kao i kod ostalih dokumenata, na kraju vakufname je datum izražen prema hidžretskom računanju, redosljedom dan, mjesec, godina, uobičajenim za arapsko datiranje, ali bez oznake mjesta kao u drugim dokumentima. Već smo napomenuli da je mjesto sastavljanja vakufname navedeno u ovjeri kadije.

Datiranje može biti i približno, kao što je slučaj u našoj vakufnami:

"A nakon toga, dogodilo se ovo pisanje u drugoj dekadi mjeseca ramazana blagoslovljenog godine 1019. poslije hidžre Vjerovjesnika (22. novembra – 1. decembra 1610.) – neka je njemu najbolji pozdrav."

11. SVJEDOČENJE

U vakufnamama, kao i u većini sudskih dokumenata, nalazimo i svjedoke (šuhudul-hal). Ponekad se oni javljaju i dva puta – jedanput u legalizaciji, kada nastaje spor između dobrotvora i mutevelije u vezi sa neopozivosti vakufa, te mutevelija dovodi

svjedoke da potvrde da je dobrotvor već izjavio da je svoj imetak uvakufio, a drugi put, što je uobičajeno, na kraju vakufname.

12. DODATAK – ZEJL

U slučajevima kada bi dobrotvor izvjesno vrijeme nakon sastavljanja vakufname odlučio da još nešto uvakufi i doda prvobitnom vakufu, kadija bi, umjesto da sastavlja novu vakufnamu, dodavao tzv. zejl i ovjeravao ga. Zejl redovno sadrži ovjeru sa datumom, dispoziciju sa detaljnim opisom objekata, a, ako je vakuf veći, onda i uslove. Ovjere dodataka su, kao i kod vakufnama, uglavnom na početku, mada se događalo da su i na kraju, odnosno sa strane, a datum zejla pokazuje da je on kasnije napisan, jer se nikad nije moglo dogoditi da dodatak i vakufnama nose isti datum.

IZVORI

Kadić, Muhamed Enveri, *Tārīh-i Enverī*, Gazi Husrev-begova biblioteka, 7301-7328.

Vakufnama hadži Alije, sina Musaa, iz Sarajeva, prepis: Istorijski arhiv u Sarajevu.

Vakufnama Salih-age, sina Mehmed-agina, iz Bihaća, prepis: Gazi Husrev-begova biblioteka u Sarajevu, Sidžil vakufnama I, red. broj: 341, str.3.

Vakufnama Aiše, kćeri hadži Ahmeda, iz Mostara, prepis: Gazi Husrev-begova biblioteka u Sarajevu, Sidžil vakufnama I, red. broj: 135, str. 233.

Vakufnama Hurema, sina Balije, iz Sarajeva, prepis: Gazi Husrev-begova biblioteka, Sidžil vakufnama I, red. broj: 215, str. 133.

LITERATURA

Grupa autora (1996:279-382) “Vakufname iz Bosne i Hercegovine (XVII stoljeće)“, *Prilozi za orijentalnu filologiju* 44-45, Sarajevo.

Handžić, Adem (1991:237-242) “O specifičnostima nekih osmanskih popisa u vezi institucije vakufa u Bosni u XVI i XVII stoljeću”, *Prilozi za orijentalnu filologiju* 40/1990, Sarajevo.

Kaleši, Hasan (1972) *Najstariji vakufski dokumenti u Jugoslaviji na arapskom jeziku*, Priština.

-
- Kasumović, Ismet (1999) *Školstvo i obrazovanje u Bosanskom ejaletu za vrijeme osmanske uprave*, Islamski kulturni centar, Mostar.
- Kunter, Halim Bakı (1938) "Türk Vakıfları ve Vakfiyeleri Üzerine Mücmel Bir Etüd", *Vakıflar Dergisi - I*, Ankara.
- Klaić, Bratoljub (2004) "Rječnik stranih riječi, Zagreb.
- Škaljić, Abdullah (1985) "Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku", Sarajevo.

Summary

In this thesis I will try to imply to the basic principles of Vakufnama's diplomatic processing. I will attempt to draw attention to the publishing requirements of this document form, in accordance with demands of contemporary scientific methodology. Namely, Vakufnama should be published with commentaries that include philological and historical characteristics. Elements itself, endowment is to be consisted of, will be discussed later. The Act of endowment had to be reconciled with the Islamic postulates, so it's no surprise that endowments had been written in Arabic language, and not in Ottoman Turkish, since the language of Koran is Arabic.

Key words: endowment structure, short invocation, authentication, exposure, disposal, terms, legalization, sanctions, dating, testimony, appendix.

Daniela Čančar

FAUST I PRIRODA

Sažetak

Priroda za glavnog protagonistu Fausta u istoimenoj tragediji Johanna Wolfganga von Goethea igra značajnu ulogu. Ovaj rad razmatra prikaz prirode, a prije svega njezino djelovanje na Fausta. Nastoji se prikazati kako Faust kroz prirodu pokušava doći do spoznaje, kako pokušava razumjeti stvari koje si naukom nije mogao objasniti, kako u prirodi spoznaje samoga sebe, ali i kako upoznaje ljude oko sebe i kako počinje shvatati historiju.

Za Fausta priroda je utočište. Odlazi u prirodu, nastojeći da pobjegne od dosadnog života učenjaka. Ljubav prema Margareti sve više ga sputava, te se Faust povlači u okrilje prirode. Kroz opis prirode ispoljava se i većina Faustovih osjećanja i njegovo duševno stanje, njegova zaljubljenost, depresija, nada i njegov strah.

FAUST UND DIE NATUR

Einleitung

In dieser Arbeit wird das Thema der Natur in Goethes Faust behandelt. Es wird die Darstellung der Natur und vor allem ihre Wirkung auf Faust erörtert. Hier wird gezeigt, wie Faust sich durch die Natur Erkenntnis verschaffen will, wie er dadurch Dinge verstehen kann, die ihm seine Wissenschaften nicht erklären konnten, wie er in der Natur zur Selbsterkenntnis gelangt, seine Mitmenschen kennen lernt und auch die Geschichte zu verstehen beginnt.

Für Faust ist die Natur auch eine Zuflucht. Er begibt sich in die Natur, um seinem langweiligen Gelehrtenleben zu entfliehen. Durch die Liebe zu Margarete fühlt Faust sich immer mehr eingeengt und zieht sich vor ihr in die Natur zurück.

Durch Naturbeschreibungen werden auch die meisten Gefühle und Seelenzustände Fausts ausgedrückt, seine Verliebtheit, seine Depression, Angst und Hoffnung.

Diese unterschiedlichen Funktionen, welche die Natur in Goethes Faust übernehmen kann, werden anhand signifikanter Textstellen näher erläutert.

1. Natur als Weg zur Erkenntnis

Faust ist an einem Punkt in seinem Leben angelangt, wo ihm seine Lehren und sein Wissen keine neuen Erkenntnisse mehr bringen. „Alle Gebiete gelehrten Denkens hat er durchforscht, eine Hochschulwürde nach der andern erreicht, und schon längst ist er der wissenschaftlichen Welt, aber auch den einfachen Leuten zum Inbegriff höchster Gelehrsamkeit und Weisheit geworden. Er selbst aber hat weder in den Schriften der Väter noch bei den Versuchen mit chemischen und physikalischen Geräten, [...] den ersehnten inneren Frieden gefunden. Ihn verlangte nach unmittelbarer Erkenntnis, nach Wesensschau der Urgründe alles Seins.“¹

Um seine Ziele zu erreichen, ergibt sich Faust der Magie und erblickt in einem Zauberbuch das Zeichen des Erdgeistes. Der Erdgeist ist ein Naturgeist, dem Faust sich nahe fühlt und der ihm neue Kraft und Mut gibt. Faust fleht den Geist an, sich ihm zu zeigen, aber als dieser erscheint, hat Faust Angst vor ihm. Der Erdgeist kritisiert ihn.

„Wo bist du, Faust, des Stimme mir erklang,
Der sich an mich mit allen Kräften drang?
Bist du es, der, von meinem Hauch umwittert,
In allen Lebenstiefen zittert,
Ein furchtsam weggekrümmter Wurm?“²

Diese Worte des Erdgeistes enttäuschen Faust, da er sich dem Erdgeist gegenüber als seinesgleichen fühlte. Faust meinte einer Gottheit zu gleichen und erhob sich zu einem Übermenschen. Durch die Begegnung mit dem Erdgeist denkt er, auch die Schaffenskraft Gottes und die ewige Wahrheit erkannt zu haben, Faust stellt sich selbst als einen schaffenden Gott vor.

„Ich, Ebenbild der Gottheit, das sich schon
Ganz nah gedünkt dem Spiegel ewger Wahrheit,
Sein selbst genoß in Himmelsglanz und Klarheit,
[...]
Und schaffend Götterleben zu genießen
Sich ahnungsvoll vermaß, [...]“³

¹ Friedrich, Theodor / Scheithauer, Lothar J.: Kommentar zu Goethes *Faust*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1999. S.30

² Goethe, Johann Wolfgang: *Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1966. S.20

Faust konnte sich somit mit dem Erdgeist als einem höheren Wesen identifizieren, der sich über alle erhebt und eine übermenschliche Schaffenskraft besitzt.

Die vorhin genannten ermahnenen Worte des Erdgeistes holen Faust jedoch auf die Erde zurück, Faust erkennt seine Nichtigkeit dem Geist gegenüber und wird wieder in seine alte Welt zurückgestoßen. Jetzt wird sich Faust seines Lebens und seines ungewissen Menschenloses bewusst. Seine Lehren erscheinen ihm so sinnlos wie das Wühlen eines Wurmes im Staub und sein Leben kann in jedem Augenblick durch den Fußtritt eines Wanderers ausgelöscht werden.

„Den Göttern gleich ich nicht! Zu tief ist es gefühlt!
Dem Wurm gleich ich, der den Staub durchwühlt,
Den, wie er sich im Staube nährend lebt,
Des Wanderers Tritt vernichtet und begräbt!“⁴

Obwohl Faust in der Szene *Nacht* von der Erscheinung des Erdgeistes enttäuscht und entmutigt ist, richtet er in *Wald und Höhle* seinen Dank an den Erdgeist, da er jetzt in der Lage ist die Natur zu erfassen.

„Erhabener Geist, du gabst mir, gabst mir alles,
Worum ich bat. Du hast mir nicht umsonst
Dein Angesicht im Feuer zugewendet.
Gabst mir die herrliche Natur zum Königreich,
Kraft, sie zu fühlen, zu genießen.“⁵

Faust kommt hier seinem Streben nach einer Gottheit näher. „Die Natur beherrscht er als Königreich wie Adam, fühlt und genießt sie im Sinne der Teilhabe so, dass er die potenziell mikrokosmische Anlage in sich aktualisiert und damit dem Status der Gottheit näher kommt [...].“⁶ Hier erkennt Faust, was die Erscheinung des Erdgeistes für ihn bewirkt hat, er sieht ein, dass der Erdgeist ihn in die Natur eingeführt hat, dass er jetzt fähig ist, die Natur zu genießen. Er fühlt sich als ein Teil der Natur, die für

³ Ebd. S.24

⁴ Ebd. S.25

⁵ Ebd. S.97

⁶ Gaier, Ulrich: Erläuterungen und Dokumente zu Goethes *Faust I*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2001. S.161

ihn den Mikrokosmos darstellt, also die *Kleine Welt* des Menschen. In dieser kleinen Welt kann Faust wie ein König leben, weil er sich mit der Natur vereint fühlt, sie ist nun ein Gebiet, in dem er sich auskennt und in dem er auch regieren kann.

Der Ausflug in die Natur ist keinesfalls oberflächlich, denn Faust kann die Zusammenhänge der Geschichte verstehen, die ihm von Felsenwänden erscheinen.

„Und steigt vor meinem Blick der reine Mond
Besänftigend herüber, schweben mir
Von Felsenwänden, aus dem feuchten Busch
Der Vorwelt silberne Gestalten auf [...]“⁷

Die Felsenwände stellen als Steinmasse etwas Altes dar. Man kann die Steine auch als Pflastersteine sehen, auf denen wir täglich schreiten, aber trotzdem nicht wissen, woher die Steine kommen. So ist es auch mit der Geschichte. Sie begleitet uns ständig durch unser Leben, ohne dass wir sie genau kennen oder ohne dass wir uns der Geschichte bewusst sind.

Damit kann man die Selbsterkenntnis, zu der Faust mit Hilfe der Natur gelangt, verbinden:

„[...] Dann führst du mich zur sichern Höhle, zeigst
Mich dann mir selbst, und meiner eignen Brust
Geheime, tiefe Wunder öffnen sich.“⁸

Ein Mensch kann sich selbst nicht erkennen, ohne über seine Geschichte Bescheid zu wissen, über seine Abstammung und seine Vorfahren. Faust erkennt die Natur als Quelle seines Ursprungs und ist damit in der Lage in sein Inneres zu schauen und auch seine Brüder, seine Mitmenschen zu erkennen. Die Natur ist Faust nun so sehr vertraut wie die Seele eines Freundes.

„Vergönnest mir, in ihre tiefe Brust
Wie in den Busen eines Friends zu schauen.
Du führst die Reihe der Lebendigen
Vor mir vorbei und lehrst mich meine Brüder
Im stillen Busch, in Luft und Wasser kennen.“⁹

⁷ Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. a.a.O. S.97

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

Durch das Erkennen der Natur erkennt Faust auch das, wonach er strebte. Er wollte die Weltzusammenhänge verstehen und dies erreicht er durch die Geschichte. Auch sein Dasein begreift er als einen Teil dieser Geschichte. Faust erkennt, dass er nicht unabhängig von seiner Umwelt, seinen Mitmenschen und der ihnen gemeinsamen Weltgeschichte existieren kann.

2. Natur als Flucht vor der Realität

Im ersten Kapitel wurde dargelegt, wie Faust versucht, sich durch die Natur höhere Erkenntnisse zu verschaffen. Er versucht die Weltzusammenhänge zu ergründen, lernt durch die Natur sich selbst, aber auch seine Umwelt und seine Geschichte kennen. Die Natur dient Faust aber auch dazu, aus der Realität zu fliehen und sich vor Problemen zu verstecken.

Gleich am Anfang der Tragödie befindet sich Faust in einem engen gotischen Zimmer, das sein Eingeengtsein in der wissenschaftlichen Welt symbolisiert. Faust ist mit seinem Leben unzufrieden, denn er lebt in einem von hohen Mauern begrenzten Raum, versteckt sich in der Dunkelheit hinter seinen Büchern, ist also in einer naturfremden Umgebung, die er verlassen möchte. „Der Blick zum Fenster hinaus auf den Mond weckt in Faust den Wunsch, in die freie Natur zu gehen, den Kerker des Studierzimmers zu verlassen, der bisher seine Welt gewesen war.“¹⁰

„O sähst du, voller Mondenschein,
Zum letzten Mal auf meine Pein,
Den ich so manche Mitternacht
An diesem Pult herangewacht:
Dann über Büchern und Papier,
Trübselger Freund, erschienst du mir!
Ach! Könnt ich doch auf Bergeshöhn
In deinem lieben Lichte gehen,
Um Bergeshöhle mit Geistern schweben,
Auf Wiesen in deinem Dämmer weben,
Von allem Wissensqualm entladen,

¹⁰ Hermes, Eberhard: Johann Wolfgang von Goethe – Faust I/II. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2001. S.27

In deinem Tau gesund mich baden!¹¹

Indem Faust den Mond anschaut, fühlt er seine Pein stärker, ihm erscheint sein Grübeln in den Büchern sinnlos, für das er viel Zeit verschwendet hat. In der Natur will er sich vom Wissensdrang befreien. Faust sehnt sich nach Freiheit, nach Wanderungen in den Bergen, unbekümmertem Sitzen auf Wiesen. Vom Tau verspricht er sich die Erfüllung seiner Wünsche, der Tau soll ihm Genesung bringen und ihn aus der Enge des Gelehrtenlebens in die Freiheit führen. Tautropfen sind ja Wassertropfen und Wasser ist die Quelle des Lebens. So ist die Natur für Faust die Quelle, welche sein Dasein schöner machen, ihn von seinem Schmerz erlösen und ihn aus seiner langweiligen Umgebung herausführen sollte.

„Und fragst du noch, warum dein Herz
Sich bang in deinem Busen klemmt?
Warum ein verklärter Schmerz
Dir alle Lebensregung hemmt?
Statt der lebendigen Natur,
Da Gott die Menschen schuf hinein,
Umgibt in Rauch und Moder nur
Dich Tiergeripp und Totenbein!
Flieh! auf! hinaus ins weite Land!“¹²

Hier sieht sich Faust genötigt, ins weite Land zu fliehen, in die unberührte Natur, wozu Gott den Menschen auch geschaffen hat, da der Mensch ein Teil der Natur ist. Damit könnte auch das Rousseausche „Zurück zur Natur“ gemeint sein, denn Faust hat sich durch sein Verstecken hinter Büchern, Wissenschaften und Forschungsgegenständen der Natur und sich selbst entfremdet, weil er nur die tote Natur erforscht („Tiergeripp und Totenbein“). Faust weiß aber nicht, wie die wirkliche, lebendige Natur aussieht und dies will er nun erfahren, indem er aus seinem Gelehrtenleben in die freie Natur flieht.

In der Szene *Vor dem Tor* wird Faust von seinem schlechten Gewissen gequält. Durch die Begegnung mit den Bauern in der Stadt wird er daran erinnert, wie er zur Zeit der Pest an vielen Kranken eigentlich nur Experimente durchführte, weil er nicht

¹¹ Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. a.a.O. S.18

¹² Ebd.

wusste, welche Wirkung das Medikament, das er ihnen verabreichte, haben würde. So hat Faust manche Menschen geheilt, viele jedoch getötet. Sein Schüler Wagner versteht die Vorwürfe nicht, die Faust sich macht, und er würde an seiner Stelle bloß die Ehre genießen, welche die einfachen Leute ihm erweisen. Um dem sinnlosen Gespräch mit Wagner auszuweichen und um seine Schuldgefühle loszuwerden, vertieft Faust sich wieder in ein Naturbild.

„Das Erlebnis der Abendsonneglut veranlaßt ihn zu einem Hymnus auf die Sonne [...]. Er träumt vom Flug hoch über Land und Meer; der Sonne nach, vor sich den Tag und hinter sich die Nacht, befreit vom irdischen Wechsel zwischen Licht und Finsternis.“¹³ Faust will also mit der Engstirnigkeit Wagners nichts zu tun haben, er will seine Aufmerksamkeit auf die Abendsonne lenken und sucht wieder den Ausweg aus seiner augenblicklichen Lage in der Natur.

„Doch laß uns dieser Stunde schönes Gut
Durch solchen Trübsinn nicht verkümmern!
Betrachte, wie in Abendsonneglut
Die grünumgebenen Hütten schimmern!“¹⁴

Mit dem Flug über Land und Meer will sich Faust über Wagner erheben, er will ihm deutlich zeigen, dass er nicht in seine Welt hineingehört und macht sich über Wagner lustig, weil er keinen Zugang zur Natur hat. Der Gesang der Vögel sagt Wagner überhaupt nichts, doch in Faust weckt er einen Bewegungsdrang, die Sehnsucht nach dem Auswandern. Faust fühlt sich vom Gesang angezogen, da er eigentlich selbst wie die Vögel sein will, um in eine andere Welt zu fliegen.

„Doch ist es jedem eingeboren,
Daß sein Gefühl hinauf- und vorwärtsdringt,
Wenn über uns, im blauen Raum verloren,
Ihr schmetternd Lied die Lerche singt,
Wenn über schroffen Fichtenhöhen
Der Adler ausgebreitet schwebt
Und über Flächen, über Seen

¹³ Hermes, Eberhard: Johann Wolfgang von Goethe – *Faust III*. a.a.O. S.34

¹⁴ Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. a.a.O. S.36

Der Kranich nach der Heimat strebt.“¹⁵

Faust verspürt einen großen Freiheitsdrang, weil ihn das Gespräch mit Wagner einengt, ihm keinen Freiraum gibt, deshalb möchte er sich im „blauen Raum“ verlieren, unbeschwert singen und sich mit ausgebreiteten Flügeln frei bewegen können.

Die Liebe zu Margarete fängt an für Faust eine Last zu werden, er hat sein Bedürfnis befriedigt und will nun nichts mehr von der Geliebten wissen. Faust will keine Verantwortung übernehmen und er will auch keine richtige Beziehung zu Gretchen aufbauen, er gibt sich mit dem Gedanken an Gretchen und die Liebe zufrieden. Deshalb hat sich Faust in der Szene *Wald und Höhle* wieder in die Arme der Natur geflüchtet, um seinen Problemen und Verpflichtungen aus dem Weg zu gehen. Erich Trunz beschreibt den Wald und die Höhle als Symbole für einen bergenden, umfangenden Raum.¹⁶ In diesen sicheren Räumen versucht Faust seine Probleme zu vergessen und nicht an Gretchen zu denken. Er kümmert sich nicht um Gretchens Leid und will nichts unternehmen, um ihren Untergang in der Gesellschaft zu verhindern, sondern flieht vor dem Sturm da draußen in die „sichere Höhle“.

„Und wenn der Sturm im Walde braust und knarrt,
Die Riesenfichte, stürzend, Nachbaräste
Und Nachbarstämme quetschend niederstreift
Und ihrem Fall dumpf-hohl der Hügel donnert,
Dann führst du mich zur sichern Höhle, [...]“¹⁷

Faust hat hier die Welt um sich völlig vergessen. Auch wenn „Nachbaräste“ und „Nachbarstämme“ niederfallen, also wenn in seiner unmittelbaren Umgebung etwas vernichtet wird, wie hier Margaretes Leben vor seinen Augen in die Brüche geht, will Faust nichts unternehmen und sitzt mit verschränkten Armen in sicherer Deckung. „Denn nicht nur flieht er entgegen der Ankündigung bei Sturm in die Höhle, er ist auch vor der physischen Seite der Liebe

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. Trunz, Erich: Kommentar zu Goethes *Dramatische Dichtungen I*. München: Verlag C. H. Beck 1993. S.490

¹⁷ Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. a.a.O. S.97

zu Margarete und dem daraus folgenden Leid entflohen.“¹⁸ Faust befindet sich an einem einsamen Ort im Wald, wo nichts und niemand an ihn herankommt, so auch Gretchen nicht. Er hat sich also in seine kleine, vor Sturm sichere Welt eingeschlossen, er umgeht all seine Verpflichtungen Margarete gegenüber und überlässt sie sich selbst.

3. Natur als Ausdruck der Seelenzustände

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, dass durch die Naturbeschreibungen auch Fausts Gefühle ausgedrückt werden. Die Naturbilder werden aber auch als Spiegel der inneren Welt Fausts verwendet. Faust verspürt oft einen Einklang mit der Natur und deren Schilderung entspricht seinem Seelenzustand.

Beim Osterfest wird Fausts hoffnungsvolle Stimmung durch die lebendige Natur ausgedrückt. Durch den Gesang der Engel, welche das Osterfest, also die Auferstehungs- und Frühlingsfeier verkünden, wird Faust von seinen Selbstmordgedanken abgehalten und fühlt sich durch das Erwachen des Frühlings wie neu geboren. Mit dem neuen Leben, das in der Natur entsteht, bekommt Faust wieder Hoffnung.

„Vom Eise befreit sind Strom und Bäche
Durch des Frühlings holden, belebenden Blick,
Im Tale grünet Hoffnungsglück;
Der alte Winter, in seiner Schwäche,
Zog sich in rauhe Berge zurück.“¹⁹

Der „alte Winter“ symbolisiert Fausts früheres Leben, denn im Winter ist alles erstarrt, leblos. Als Gelehrter führte Faust ein solches Dasein, das jede Lebensregung in ihm erstickte, doch Faust hat sich seinem alten Leben entrissen und fühlt in seinem Inneren auch einen Frühling, ein Wiedererwachen und hat wieder Hoffnung.

„Der Ostertag ist mit einer Pracht aufgegangen, die fast schon auf Pfingsten weist. *Vor dem Tor* der Stadt, [...], dehnt sich eine weite Frühlingslandschaft mit Gärten und Feldern, durchflossen vom schiffbeladenen Strom und begrenzt von Dörfern

¹⁸ Gaier, Ulrich: Erläuterungen und Dokumente zu Goethes *Faust I.* a.a.O. S.162

¹⁹ Goethe, Johann Wolfgang: *Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil.* a.a.O. S.31

und Höhenzügen in der Ferne. In dieser Landschaft verstreut, bewegt sich eine bunte Menschenmenge, die, froh der auferstandenen Natur, in solchem Gelände und in solcher Gegenwart ihr volles Genügen findet.“²⁰ Indem Faust sich in dieses Naturbild und in die Betrachtung der fröhlichen Menschen völlig vertieft, erwacht auch in ihm neue Hoffnung und Lebenskraft.

„Sieh nur, sieh! Wie behend sich die Menge
Durch die Gärten und Felder zerschlägt,
Wie der Fluß in Breit und Länge
So manchen lustigen Nachen bewegt,
Und bis zum Sinken überladen,
Entfernt sich dieser letzte Kahn.
Selbst von des Berges fernen Pfaden
Blicken uns farbige Kleider an.“²¹

Der Fluss und das Wasser sind wieder Symbole für das neue Leben, welches in Faust und den Menschen durch das Erwachen des Frühlings erweckt wird. Die lustigen Menschen auf den Schiffen und die „farbigen Kleider“ drücken Fausts Hoffnung und Fröhlichkeit aus, denn fahrende Schiffe sind ein Zeichen für Bewegung, Veränderlichkeit und Faust ist vom Frühling sichtlich ergriffen, so dass ihm die Berge farbig und fröhlich erscheinen. Faust kann sich so sehr mit der auferstehenden Natur identifizieren, dass er sagt:

„Hier bin ich Mensch, hier darf ichs sein!“²²

Eine ähnliche Funktion zeigt die Natur in der Szene *Abend*. Da wird Fausts Verliebtsein durch die Natur ausgedrückt. Faust befindet sich in Gretchens kleinem, reinlichen Zimmer. Der Dämmerchein drückt sein Gefühl der Liebe zu Margarete aus, der Dämmerchein ist süß und seine Liebespein ebenfalls. Der Gedanke an die Liebe erfüllt Faust in seinem ganzen Wesen und er kann bloß vom Tau der Hoffnung leben. Der Tau ist auch hier das Symbol des Lebens, aber auch der Liebe zugleich, weil der Mensch ohne Liebe nicht leben kann. Wenn ein Tautropfen auch nur ein

²⁰ Friedrich, Theodor / Scheithauer, Lothar J.: Kommentar zu Goethes *Faust*. a.a.O. S.31

²¹ Goethe, Johann Wolfgang: *Faust*. Der Tragödie erster und zweiter Teil. a.a.O. S.32

²² Ebd.

winziger Teil des lebensnotwendigen Wassers ist, reicht er Faust völlig aus, um am Leben zu sein, um das Gefühl der Stille, der Ordnung und Zufriedenheit zu atmen.

„Willkommen, süßer Dämmerchein,
Der du dies Heiligtum durchwebst!
Ergreif mein Herz, du süße Liebespein,
Die du vom Tau der Hoffnung schmachtend lebst!
Wie atmet rings Gefühl der Stille,
Der Ordnung der Zufriedenheit!“²³

Faust hat sich also seinem Empfinden der Liebe völlig ergeben. Hier ist der Tau auch ein Ausdruck der Hoffnung, denn Faust will durch die Liebe zu Margarete ein erfülltes Leben haben und dazu reicht ihm ein kleiner Schimmer der Hoffnung, ein einziger Tautropfen aus.

„Was faßt mich für ein Wonnegraus!
Hier möcht ich volle Stunden säumen.
Natur hier bildest in leichten Träumen
Den eingebornen Engel aus!“²⁴

Die Natur drückt auch das Wohlbefinden Fausts aus. Ihn ergreift das Gefühl der Wonne, er genießt diesen schönen Augenblick, in dem er von Liebe erfüllt wird und sieht Margarete als einen Engel an, den ihm die Natur geschenkt hat.

Die Natur drückt nicht nur das Wohlbefinden und die Hoffnung Fausts aus, sondern auch seine Ängste und seine Bedrängnis, was in der Szene *Walpurgisnacht* deutlich wird.

Bei der Wanderung auf das Harzgebirge, wo Faust und Mephistopheles sich auf dem Weg zur Walpurgisnacht befinden, wird durch die unheimlichen Naturbeschreibungen die Angst geschildert, welche Faust vor dem Unbekannten hat, vor dem wilden Hexentreiben, den vielen Geistern und ihren Zaubereien.

„Wir müssen uns den Harz zunächst in einer Zeit vorstellen, als er touristisch noch unerschlossen, besonders für die volkstümliche Einbildungskraft etwas Rauhes, Wildes, Unheimliches an sich hatte: In diese verworren grausige Welt

²³ Ebd. S.81

²⁴ Ebd.

versetzt Mephistopheles Faust in tiefer Nacht, und noch dazu in einem Augenblick, als Sturmgewölk mit wütendem Rasen rings Äste brechen und Stämme bersten läßt.²⁵ Faust wird also durch die furchterregenden Klänge aus der Natur von Angst ergriffen, obwohl er in den Szenen zuvor nicht als ängstlicher Mensch erscheint. Dieses unheimliche und fürchterliche Treiben in der Natur wird in dem Lied ausgedrückt, das Faust und Mephistopheles mit dem Irrlicht zusammen singen.

„Ein Nebel verdichtet die Nacht.
Höre, wies durch die Wälder kracht!
[...]
Girren und Brechen der Äste!
Der Stämme mächtiges Dröhnen!
Der Wurzeln Knarren und Gähnen!“²⁶

Faust ist also in den Kräften der Natur gefangen und drückt seine Angst durch die Beschreibung der Natur aus. Die ungeheure Kraft, welche der Wald mit seinen riesigen Bäumen besitzt, drückt Fausts Ausgeliefertsein den Kräften der Natur aus und verstärkt somit seine Bangigkeit.

Die Darstellung der seltsamen Tierwelt ist auch ein Ausdruck der Angst, die Faust ergriffen hat.

„Uhu! Schuhu! tönt es näher:
Kauz und Kiebitz und der Häher,
Sind sie alle wachgeblieben?
Sind das Molche durchs Gesträuche?
Lange Beine, dicke Bäuche!
[...]
Und die Mäuse,
Tausendfärbig, scharenweise,
Durch das Moos und durch die Heide!“²⁷

Eulen, Molche und Mäuse sind alles Tiere, vor denen sich viele Menschen fürchten und ekeln und so wird hier auch Fausts Angst durch diese Lebewesen geschildert. Sie machen unheimliche

²⁵ Friedrich, Theodor / Scheithauer, Lothar J.: Kommentar zu Goethes *Faust*. a.a.O. S.37

²⁶ Goethe, Johann Wolfgang: *Faust*. Der Tragödie erster und zweiter Teil. a.a.O. S.116

²⁷ Ebd. S.115

Geräusche, haben lange Beine und dicke Bäuche. Ein einziges solches Tier wäre Grund genug, in Panik zu geraten, doch hier versammeln sich diese Tiere scharenweise und sind überall zu finden, im Gesträuch, im Moos und auf der Heide. Faust wird hier mit so vielen schrecklichen Bildern erschüttert und so sehr geängstigt, dass er sich dem darauf folgenden Hexentreiben wehrlos hingibt.

Schlussfolgerung

Der Gegenstand der Untersuchung in dieser Arbeit war die Rolle der Natur in Goethes Tragödie *Faust*.

Im ersten Kapitel wurde dargestellt, wie Faust durch die Mittel der Natur, vor allem durch die Beschwörung des Erdgeistes viele Dinge zu verstehen beginnt und erkennen kann. Der Erdgeist führt Faust zur Selbsterkenntnis, denn er sieht seine Nichtswürdigkeit dem Erdgeist gegenüber ein und erkennt, dass er sich zu hoch gestellt hat und keine Gottheit sein kann. Faust bekommt später die Fähigkeit, in die Natur hineinzuschauen und sie zu genießen. Er versteht die Natur als seinen Ursprung und kann damit auch den Zusammenhang der Geschichte begreifen und lernt seine Mitmenschen kennen, da sie auch der Natur entstammen.

Die Natur wurde im zweiten Kapitel als eine Flucht aus der Wirklichkeit dargestellt. Faust findet in der Natur eine Zuflucht vor seinen Problemen und kann darin Abstand von Margarete gewinnen. Sein Ausbruch aus dem langweiligen Gelehrtenleben findet ebenfalls in der Natur statt und dem lästigen Schüler Wagner weicht Faust durch die Betrachtung der Natur aus.

Die verschiedenen Gefühle und Ausdrücke der inneren Welt und deren Abhängigkeit von der Darstellung der Natur wurden im letzten Kapitel behandelt. Es hat sich gezeigt, dass Goethe Fausts Seelenzustände im Zusammenhang mit der Naturbeschreibung schildert.

Als Ergebnis dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass der Natur in Goethes *Faust* eine hohe Bedeutung zukommt. Für Faust ist die Natur keine Nebensache, sie ist nicht nur ein zum bloßen Gegenstand verkümmertes Begriff. Faust erkennt die Wichtigkeit der Natur für sich selbst, aber auch für seine Mitmenschen und er kann sich den Gaben der Natur völlig hingeben, sie genießen und sich eins fühlen mit der Natur.

Literatura

- Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1966
- Friedrich, Theodor/Scheithauer, Lothar J.: Kommentar zu Goethes *Faust*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1999
- Gaier, Ulrich: Erläuterungen und Dokumente zu Goethes *Faust I*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2001
- Hermes, Eberhard: Johann Wolfgang von Goethe – *Faust I/II*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2001
- Trunz, Erich: Kommentar zu Goethes *Dramatische Dichtungen I*. München: Verlag C. H. Beck 1993

Summary

For leading protagonist Faust in tragedy „Faust“ by Johann Wolfgang von Goethe, nature plays a significant role. This picce consideres view of nature, but most of all its effect on Faust. It is attempted to show Faust how through nature he tryes to understands things that he was not able to explain by science, how through nature he understands himself but how he also meets people around himself and how he begins to understand history.

For Faust nature is a sanctuary. He goes into nature trying to escape boring life of a scholar. Love towards Margaret imprisons him more and more, therefore Faust withdraws himself into aegis of nature.

Most of Faust's feelings and state of his soul are seen through descriptions of nature; infatuation, depression, hope and his fear.

Mersiha Škrgić

KRITIKA FAŠIZMA I DRUŠTVA U HORVATHOVOM ROMANU MLADEŽ BEZ BOGA

Sažetak

Zadatak ovog rada bio je dokazati postojanje kritike fašizma i društva u Horvathovom romanu „Jugend ohne Gott“ („Mladež bez Boga“), te istražiti njene aspekte u istom. U pojedinačnim poglavljima predstavljeni su i obrazloženi dokazi za ovu tezu.

Horvath u romanu kroz prikaz strukture društva i metoda nacionalsocijalista pokazuje kako i zašto je fašizam mogao doći na vlast. Kroz ovaj prikaz u cijelom djelu se provlači kritičan i ironičan ton autora koji ustvari i daje snagu ovom djelu. Kritika nikada nije direktna, nikada sama sebi nije cilj, ali je upravo zbog toga tako upečatljiva. Horvathu upravo zbog slobode koju ostavlja čitaocu i neizražavanja kritike eksplicitno polazi za rukom da animira istog i da ga navede na razmišljanje. On nije svaku sliku i svaki opis popratio kritikom, tako da nikada nemamo utisak da čitamo antifašistički propagandni letak, naprotiv, Horvath je suptilan i čitaocu prepušta da sam odluči na koji način želi tumačiti ovaj ili onaj prikaz.

Često se preispituje anifašistički karakter romana, jer režim koji je u njemu opisan i vrijeme u kojem se radnja dešava nikada nisu nazvani pravim imenom. Međutim, uprkos tome čitalac tačno zna na koga se sve odnosi. Ovaj rad mnogobrojnim primjerima pokazuje i dokazuje da se ovdje radi o fašističkom režimu i da je Horvath prema istom uzrazio jasan stav.

Roman ni u kojem slučaju nije samo uzbudljiva kriminalistička priča nego je i suočavanje sa dešavanjima za vrijeme nacionalsocijalizma u Njemačkoj i neka vrsta istraživanja uzroka za ono što će tek uslijediti. Činjenicu da upravo taj režim ni u jednom momentu ne nosi pravo ime možemo smatrati i pozitivnom, jer se opisano može prenijeti na svaki totalitarni sistem i time aktualizirati u odnosu na vrijeme i mjesto.

I danas, šezdeset godina nakon Drugog svjetskog rata i sedamdeset godina od vremena opisanog u romanu, i dalje možemo primijetiti slične pojave u različitim društvima i društvenim sistemima. To samo dokazuje da je Horvathova zabrinutost za jednu generaciju „bezbožnika“ bila

opravdana, jer čini se da i danas odrastaju i odgajaju se nove generacija onih koji razmišljaju i rade mimo svih Božijih i ljudskih pravila, prije svega protiv humanosti, slobode i pravednosti.

Faschismus- und Gesellschaftskritik in Ödön von Horvaths Roman *Jugend ohne Gott*

Der Roman „Jugend ohne Gott“ ist wie eine Kriminalgeschichte aufgebaut. Die Handlung beginnt mit einem Mord, entwickelt sich weiter über die Verhandlung und die Suche nach dem Mörder und endet schließlich mit der Aufklärung des Mordes. Diese Arbeit untersucht jedoch nicht die kriminalistische Handlung, sondern die scheinbar im Hintergrund gehaltene Faschismus- und Gesellschaftskritik, die Horvath auch ohne konkrete Zeitangaben und ohne das kritisierte System beim Namen zu nennen, gelungen ist.

Horvaths Roman „Jugend ohne Gott“ ist die Geschichte eines Lehrers, der in einer schwierigen Zeit zu sich selbst findet. Der Roman ist aber auch die Geschichte dieser Zeit, in der viele Umbrüche geschehen. Durch die Geschichte eines Einzelnen stellt Horvath die ganze Gesellschaft in Deutschland vor dem II. Weltkrieg dar. Der Erzähler ist ein Außenseiter und deshalb auch ein guter Beobachter der Umstände und der Menschen um ihn herum. Im Roman finden wir keine genauen Zeitangaben, aber die Hinweise auf einige historische Ereignisse ermöglichen uns, den Zeitrahmen auf das Jahr nach Hitlers Machtergreifung zu beschränken.

Am 30. Januar 1933 wurde Hitler zum Reichskanzler ernannt, am nächsten Tag wurde der Reichstag aufgelöst. Dem folgte eine Verhaftungswelle, der 10000 kommunistische Funktionäre, Sozialdemokraten und andere Linke zum Opfer fielen. Grundrechte wurden außer Kraft gesetzt, Parteien aufgelöst und durch den massiven Wahlterror gewann Hitler schließlich die Mehrheit der Stimmen.¹

Im Parteiprogramm der NSDAP forderte man einen gesunden Mittelstand, Kommunalisierung der Groß-Warenhäuser und ihre Vermietung an kleine Gewerbetreibende sowie Enteignung von Boden für gemeinnützige Zwecke. Auf diese Weise entsprach die nationalsozialistische Politik in erster Linie

¹ Vgl. Ernst Loevy: „Exil“ in: Traugott Krischke (Hrsg.): „Horvaths Jugend ohne Gott“ Frankfurt: Suhrkamp 1984, S. 11.

dem Mittelstand, der auch zum Träger der faschistischen Politik wurde.

Die Mehrheit der Bürger hatte keine Informationen über die wahren Ziele und Vorstellungen des faschistischen Regimes. Die Mehrheit der Bürger war auch nicht daran interessiert, solange ihre eigenen Vorstellungen unterstützt wurden. Sie waren einfache Mitläufer, die keine Fragen stellen, und genau das wollte Hitler erreichen. Durch Propaganda in den Medien wurde nach und nach ein Mensch geschaffen, dessen Denken und Handeln völlig von der Ideologie beherrscht wird, von einer Ideologie, die „auf die Vernichtung jeglichen intellektuellen und moralischen Widerstands aus ist.“²

Während die Erwachsenen also durch ihren Opportunismus an Hitlers Ideologie gebunden waren, boten die Nationalsozialisten der Jugend durch verschiedene Organisationen eine andere Motivation- den Gemeinschaftsgedanken.

Die Hitlerjugend bot den Jugendlichen das Gefühl der Zusammengehörigkeit, sie war eine Ersatzfamilie. Für die Nationalsozialisten war das der beste Weg, die Erhaltung der Ideologie zu sichern. Sie wurden in ihrer Begeisterung zu den wichtigsten verbündeten Hitlers. Horvath macht auf die Folgen, die durch den Missbrauch der Jugend entstehen, aufmerksam. Die Jugendlichen sind eigentlich Opfer, aber sie werden zu Tätern gemacht. Sie tragen die Idee des Nationalsozialismus, aber sie werden auch die Konsequenzen tragen müssen. Der Roman „Jugend ohne Gott“ beleuchtet genau diese Problematik, indem er die Jugend aus der Sicht eines Lehrers und Gegners des Regimes darstellt.

I. Die Faschismuskritik in Horvaths Roman „Jugend ohne Gott“

Horvaths Faschismuskritik in diesem Roman geht in zwei Richtungen. Die eine ist die Kritik am Hitler und am NS-Regime und die andere die Kritik am Menschen im Nationalsozialismus.

² Wolf Kaiser: „Jugend ohne Gott-ein antifaschistischer Roman?“ in: Traugott Krischke (Hrsg.): „Horvaths Jugend ohne Gott“ , a. a. O. , S.55.

I. 1. Die Kritik des NS-Regimes

Horvath äußert seine Kritik nie deutlich gegen das NS-Regime oder gegen die Hitlerideologie, er nennt sie nicht einmal beim Namen. Es ist aber immer klar, wer und was hier kritisiert wird.

Gleich am Anfang des Romans werden wir mit einer Folge der faschistischen Ideologie konfrontiert: die Überbewertung der eigenen Rasse und die Erniedrigung anderer Rassen und Volksgruppen. Der Schüler N schreibt in seinem Aufsatz:

„*Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul.*“³

Das ist eine Verallgemeinerung, die auch dem Lehrer sofort auffällt. Doch der Schüler ist nicht selbst zu dieser Aussage gekommen. Er hat dieses Vorurteil aus dem Radio übernommen, wahrscheinlich ohne darüber weiter nachzudenken, denn die Informationen, die durch das Radio vermittelt werden, gelten als richtig.

Das ist auch der zweite Punkt, den Horvath am Faschismus kritisiert, nämlich die faschistische Propaganda, die Menschen zu Maschinen erzieht. Das Ziel ist es, blinden Gehorsam zu bewirken und die Menschen vom kritischen Denken abzuhalten. Eine der Parolen, die überall wiederholt wird, lautet: „*Du bist nichts, Dein Volk ist alles!*“⁴

Der Mensch ist kein Individuum mehr, er ist nur ein Teil eines größeren Ganzen. Als solches hat er auch keine eigene Meinung. Wenn er eine Meinung haben sollte, dann hat er aber zu schweigen, sonst droht ihm als Strafe die Vernichtung der Existenz. So rät auch der Schuldirektor Philippi dem jungen Lehrer, sich den Zeitumständen anzupassen, wie er es auch tut, denn er will „...*die Altersgrenze erreichen, um die volle Pension beziehen zu können.*“⁵

Er passt sich wie so viele andere aus opportunistischen Gründen an. Das ist auch das Ziel des Faschismus. Alle sollen gleich denken und handeln. Der Intellekt ist auf diesem Weg nur eine Störung und deshalb hat die Schule auch eine neue Funktion übernommen. Sie soll nicht mehr Wissen und Humanität vermitteln, ganz im Gegenteil:

³ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“ Frankfurt : Suhrkamp 1983, S. 20.

⁴ Alexander Fuhrmann: „Der historische Hintergrund: Schule-Kirche-Staat“ in: Traugott Kruschke (Hrsg.) : „Horvaths Jugend ohne Gott“, a. a. O. , S. 134.

⁵ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. O. , S. 20.

„Das Denken ist den Anhängern der Ideologie verhasst und Humanität wird zu Humanitätsduselei. Dazu kommt der Verzicht auf jegliche moralische Begründung des eigenen Tuns.“⁶

Die neue Schule soll den Schüler zum Krieg erziehen, sie enthält eine vormilitärische Ausbildung, welche die Schüler für ihre Rolle im Krieg vorbereiten soll. Besonders wichtig sind dabei Qualitäten wie Gehorsam, Abhärtung und Opferbereitschaft. Die Jugend verliert ihre natürlichen Interessen, ihr einziges Ziel und ihre einzige Aufgabe ist es, für das Vaterland zu kämpfen und zu sterben. Horvath warnt vor der Verherrlichung der Opferrolle und des Heldentodes. Das kommt im folgendem Zitat besonders stark zum Ausdruck:

„Wie gerne würden sie krepieren auf irgendeinem Feld! Der Name auf einem Kriegsdenkmal ist der Traum ihrer Pubertät.“⁷

Horvaths Faschismuskritik wird also in den konkreten Folgen der Gesellschaftsentwicklung im nationalsozialistischen Deutschland bemerkbar. Aber auch wenn er keine konkreten Beispiele nennt, kritisiert er durch die bloße Sprachverwendung: durch ironische Kommentare, Zitate der faschistischen Propaganda oder durch groteske Bilder. Eines der wirksamsten Bilder ist die Tanzszene, in der die Verdrehung der Werte im Faschismus dargestellt wird:

„Im Mondlicht drehten sich die Paare. Die Feigheit mit der Tugend, die Lüge mit der Gerechtigkeit, die Erbärmlichkeit mit der Kraft, die Tücke mit dem Mut. Nur die Vernunft tanzte nicht mit.“⁸

Horvath formuliert seine Kritik meist in der Weise, dass er das Objekt seiner Kritik nicht nennt und es nicht weiter erklärt. Manchmal reicht auch nur ein Wort, um der ganzen Darstellung eine kritische und ironische Note zu verleihen. So verwendet er im Zusammenhang mit dem Faschismus folgende Begriffe: Pest, Krankheit, Seuche, Irrsinn etc.

⁶ Ulrich Schlemmer: „Oldenbourg Interpretationen“ München : Oldenbourg-Verlag GmbH, 1993, S. 49.

⁷ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. O. , siehe Anhang S. 24.

⁸ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. O., S. 58.

I. 2. Die Kritik des Menschen im Faschismus

Der Autor selbst hat in einem Brief an Franz Theodor Czokor auf die Wichtigkeit seiner Darstellung und Kritik des Menschen im Faschismus hingewiesen:

„Es ist mir dabei noch etwas aufgefallen, daß ich ohne Absicht, auch zum erstenmal den sozusagen faschistischen Menschen geschildert habe, an dem die Zweifel nagen - oder besser gesagt: den Menschen im Faschismus.“⁹

In dem Roman „Jugend ohne Gott“ kann man die Menschen im Bezug auf ihre Haltung gegenüber dem faschistischen Regime in mehrere Gruppierungen teilen:

1. Anhänger des Regimes
2. Mitläufer
3. Gegner und Kritiker des Regimes

1. Die erste Gruppe umfasst alle Anhänger der Ideologie, die sie verinnerlichen und sogar verteidigen. Horvath kritisiert ihr Verhalten oft durch bloße Darstellung ihrer Aussagen, die eigentlich nur die Anreihung faschistischer Parolen sind. Ein Beispiel dafür sind die Worte des Bäckermeisters N in der Unterhaltung mit dem Lehrer:

„Das ist Sabotage am Vaterland! Oh, mir machen Sie nichts vor! Ich weiß nur zu gut, auf welcher heimlichen Wegen und mit welcher perfiden Schlichen das Gift ihrer Humanitätsduselei unschuldige Kinderseelen zu unterhöhlen trachtet!“¹⁰

Der Bäckermeister glaubt so sehr an die faschistische Ideologie, dass er gar nicht merkt, wie sinnlos diese Aussage ist. Er ist so sehr in das System verwachsen, dass er nicht einmal mit seinen eigenen Thesen argumentiert, sondern einfach die faschistischen Parolen übernimmt. Genauso hat auch sein Sohn im Aufsatz argumentiert. Das zeigt nur, wie weit die Gehirnwäsche der Nationalsozialisten schon gewirkt hat, sie wird schon vom Vater auf den Sohn übertragen. Humanität wird im Faschismus als eine Behinderung verstanden und deshalb ist bei den Schülern auch eine Gefühlskälte bemerkbar, die den Lehrer schockiert.

⁹ Ebd., S. 158.

¹⁰ Ebd., S. 19.

Die Jugendlichen werden vom faschistischen System missbraucht und sie lassen sich missbrauchen. Sie glauben, frei und richtig zu handeln, wenn sie eigentlich das tun, was die NSDAP erwartet und vorschreibt. Nicht nur, dass sie von einem Lehrer, der sich für die Neger einsetzt, nicht unterrichtet werden wollen, sie sind auch bereit, ihn zu ruinieren. Das ist Horvaths Kritik an das Regime, aber auch an die Menschen, die es dem Regime erlauben, sie als Mittel zum Zweck zu gebrauchen:

„Sie pfeifen auf den Menschen! Sie wollen Maschinen sein, Schrauben, Räder, Kolben, Riemen - doch noch lieber als Maschinen wären sie Munition: Bomben, Schrapnells, Granaten.“¹¹

Nicht nur die Schüler sind von der Idee des Heldentodes überzeugt, auch die Lehrerin der Mädchenklasse ist von der vormilitärischen Ausbildung der Jugendlichen überzeugt. Sie rechtfertigt die Vorbereitung der Mädchen für den Krieg und bedauert sogar, dass sie nicht an die Front können. Horvaths Lehrer hat für diese *„rucksacktragende Venus“¹²* nichts übrig. Er stellt nur ironisch fest, dass der Faschismus auch die Rolle und die Natur der Frau ins Negative umgewandelt hat.

2. In die Mitläufergruppe gehört eigentlich die Mehrheit der Figuren im Roman. Das sind all die Menschen, die zwar der Ideologie nicht völlig unterworfen sind, aber die sich trotzdem anpassen und einfach mitmachen. Horvaths Kritik gegenüber den Mitläufern ist scharf und intensiv:

„...und die Eltern, die die Lügen glauben, die auf den Transparenten stehen. Und die sie nicht glauben, marschieren ebenfalls mit. Divisionen von Charakterlosen unter dem Kommando von Idioten. Im gleichen Schritt und Tritt.“¹³

Diese Kritik äußert sich vor allem durch die Ironie und Selbstkritik des Lehrers, der im größeren Teil des Romans selbst zu dieser Gruppe gehört. Dadurch ist es Horvath gelungen, die Gründe für ein solches Verhalten zu erklären und bei den Lesern Verständnis für die Hauptfigur zu erwecken:

¹¹ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. O, S. 24.

¹² Ebd., S. 40.

¹³ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. O., S. 112.

„Wer mit Verbrechern und Narren zu tun hat, muß verbrecherisch und närrisch handeln, sonst hört er auf. Mit Haut und Haar.“¹⁴

Nach diesem Muster verhalten sich die meisten Figuren. Sie passen sich an und handeln, wie es von ihnen verlangt wird. Der Direktor nennt sich selbst einen Zyniker, aber er tut das, was man von ihm erwartet. Der Lehrer hasst und verachtet sich aber hängt zu Hitlers Geburtstag die Fahne heraus:

„Wir sind alle verseucht, Freund und Feind. Unsere Seelen sind voller schwarzer Beulen, bald werden wir sterben. Dann leben wir und sind doch tot.“¹⁵

Genau diese Unzufriedenheit und dieser Hass sind die deutlichste Kritik Horvaths. Als der Lehrer sich dann entschließt, alles zu riskieren, ist er endlich zufrieden mit sich selbst und das zeigt, wie falsch sein Leben davor war.

3. Diese Gruppe ist die kleinste. Sie umfasst die Menschen, die die Ideologie ablehnen, diese jedoch sind und bleiben Außenseiter. Der Germanist Ulrich Schlemmer definiert diese Gruppe auf folgende Weise:

„Sie verweigert bzw. entzieht sich dem System, leistet aber bestenfalls passiven bzw. geistigen Widerstand.“¹⁶

Das ist vielleicht auch die einzige Kritik, die Horvath gegenüber dieser Gruppe äußert. Ihr Widerstand beschränkt sich nur auf das Nichtmitmachen und Nichtmitlaufen. Aber sie haben es doch geschafft, dass die Wahrheit ans Licht kommt und somit sind sie die einzige Hoffnung. Die Tatsache, dass sie alle Außenseiter bleiben und dass der Lehrer sogar das Land verlässt, lassen zwar einen bitteren Nachgeschmack und wenig Raum für die Hoffnung auf Veränderung der Situation, aber wichtig ist, dass sie existieren.

II. Gesellschaftskritik in Horvaths Roman „Jugend ohne Gott“

Neben der Faschismuskritik wird in Horvaths Roman „Jugend ohne Gott“ auch Gesellschaftskritik ausgeübt. Horvath schildert verschiedene Erscheinungen und Institutionen in der Gesellschaft und nimmt durch seinen Ich-Erzähler Stellung dazu.

¹⁴ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. O. , S. 112.

¹⁵ Ebd. , S. 24.

¹⁶ Ulrich Schlemmer: „Oldenbourg Interpretationen“, a. a. O. , S. 52.

II.1. Die Gesellschaft

Horvaths Gesellschaftskritik hat zwei Aspekte. Der erste bezieht sich auf die Kluft zwischen arm und reich und der zweite auf die Familienverhältnisse.

1. Die Menschen in der dargestellten Gesellschaft kann man in Reiche und Arme teilen. Horvaths Hauptfigur wird gleich am Anfang des Romans mit den armen Kindern in einem Dorf konfrontiert und dieses Bild wird ihn bis zum Schluss verfolgen:

„Die grauen Häuser stehen dicht beieinander. An den offenen Fenstern sitzen lauter Kinder mit weißen alten Gesichtern und bemalen bunte Puppen. Hinter ihnen ist es schwarz.“¹⁷

Er ist sofort von ihrem Schicksal ergriffen und streitet auch mit dem Pfarrer über den Kapitalismus. Er steht eindeutig auf der Seite der Armen, was man auch in anderen Situationen sieht. Das Mädchen Eva ist mit ihrer Räuberbande das typische Beispiel für die Armen und Benachteiligten der Gesellschaft. Obwohl sie eine Diebin ist, empfindet der Lehrer von Anfang an nur Mitleid für sie, denn sie ist eigentlich ein Opfer der kapitalistischen Gesellschaft. Er macht es sich zur Aufgabe, sie zu retten, denn er will wenigstens einem der Dorfkinder helfen.

Horvaths Kritik bezieht sich auch auf die Ohnmacht gegen die Reichen, die immer siegen. Sie werden als das Böse dargestellt. Es ist auch kein Zufall, dass der Mörder aus der Schicht der Reichen stammt. T's Vater leitet einen Konzern und sie wohnen in einem Edelviertel.

Schließlich siegt aber der Reichtum im Roman auch nicht. T's Mutter bricht zusammen, als der Lehrer von den armen Kindern erzählt. Diese Kinder haben alles verloren, aber ihr eigenes Kind, das eigentlich alles außer Liebe hatte, ist tot.

2. Das ist auch der zweite Punkt den Horvath innerhalb der Gesellschaft kritisiert: die Familie. Im ganzen Roman findet man keine intakte Familie. In der Familie des Bäckermeisters N dominiert der Vater. Er ist streng und seine Frau und sein Sohn sind ihm völlig unterworfen. N fällt durch seinen Gehorsam und jegliches Fehlen von Individualität auf. Nicht nur, dass er selbst keine eigenen Gedanken hat, er hasst auch alle, die eigenständig

¹⁷ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. O., S. 46.

denken und streitet deshalb mit Z, der ein Tagebuch schreibt und sich auch sonst von seinen Mitschülern unterscheidet.

In Z's Familie fehlt der Vater und er entwickelt sich freier. Doch das nach außen harmonische Familienleben ist eine Lüge. Beim Prozess kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen Z und seiner Mutter, die zeigt, dass die Mutter ihrem Sohn keine Liebe entgegen bringt. Sie ist verbittert und zerfließt im Selbstmitleid. als Z sie beschuldigt:

*„Nie kümmert sie sich um mich, immer nur um ihre Dienstboten! Seit ich lebe, höre ich ihre ekelhafte Stimme, wie sie in der Küche die Mädchen beschimpft.“*¹⁸

Den Höhepunkt erreicht die Familienkritik bei Horvath in der Familie von T. Seine Eltern sind beschäftigt und finden für ihren Sohn keine Zeit. Wenn T mit seiner Mutter reden möchte, muss er sich anmelden. Er ist ohne Wärme und Zuneigung erzogen worden und das erklärt auch, weshalb er keine Gefühle zu kennen scheint. Er ist der „Fisch“¹⁹, der wichtigste Repräsentant des Zeitalters der Gefühlskälte. Horvath widersetzt sich diesen Verhältnissen und zeigt auch die Folgen am Verhalten der Jugend:

*„Die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz hat nach Horvath versagt. Die Jugend findet hier weder Zuwendung noch Wärme noch einen geistigen Rückhalt, so bleibt sie von desinteressierten Eltern allein gelassen und ohne Hilfe den Einflüsterungen des Zeitgeistes ausgesetzt.“*²⁰

Horvaths Kritik an dem Zerfall der Familie dient nicht nur der Bloßstellung, sie lässt auch tiefer in die Figuren blicken und erklärt, weshalb sie handeln, wie sie handeln. Die Generation der Eltern trägt Horvaths Meinung nach die Schuld an der Gefühllosigkeit der Jugend. Aber nicht nur die Eltern sind schuld. Der Lehrer selbst repräsentiert auch eine weitere Instanz, die für die Erziehung der Jugend zuständig ist: die Schule.

¹⁸ Ebd., S. 98.

¹⁹ in Horvaths Roman „Jugend ohne Gott“ steht der Fisch für das kommende Zeitalter der Fische in dem die Gefühlskälte herrschen wird. T ist mit seinem Aussehen und Verhalten für den Lehrer der typische Repräsentant dieses Zeitalters

²⁰ Ulrich Schlemmer: „Oldenbourg Interpretationen“, a. a. O., S. 54.

II. 2. Die Schule als Erziehungsinstitution

Die Schule hat in ihrer Funktion als Erziehungsinstitution ebenfalls versagt. Das höchste Ziel der Humanität steht nicht mehr im Lehrplan. Die Lehrer vermitteln nicht mehr Werte, an die sie glauben, sondern das, was ihnen das Regime befiehlt. Sowohl der Lehrer als auch der Direktor der Schule sind mit dem System, in dem sie leben nicht einverstanden, aber sie passen sich aus Opportunismus an und unterdrücken ihre Meinung. Wie sollen dann die Schüler im Stande sein, eigene Gedanken zu entwickeln und für ihre Ideale einzustehen?

Horvaths Lehrer ist von seinem Beruf enttäuscht, er ist unzufrieden und versteht seine Schüler nicht. Er unternimmt aber anfangs nichts, um das zu ändern. Die Jugendlichen sind nicht nur von der Familie, sondern auch von der Schule im Stich gelassen und folgen ohne Widerstand der neuen Ideologie. Eine andere konnten sie nicht kennen lernen. Auf diese Weise kann das NS-Regime, die Schule zum „Vollzugsorgan der Partei“²¹ machen und die Schüler für eigene Zwecke missbrauchen. Das Ziel dieser neuen Schule formuliert der Reichsminister für Wissenschaft Bernhard Rust folgendermaßen:

„Die Schule hat sich auszurichten nach dem Geiste unseres großen feldgrauen Heeres, und hat dafür zu sorgen, daß ein ganzes Volk in seiner Totalität auf diesen Gedanken hin erzogen wird.“²²

Daraus wird deutlich, welche Rolle die Nationalsozialisten der Schule zugeschrieben haben. Sie wussten, dass diese Institution für die Beeinflussung der Jugend sehr wichtig ist und deshalb versuchten sie, sie nach eigenen Vorstellungen auszubauen. Durch verschiedene Geheimschreiben werden alle Lehrer, die den Vorstellungen des Regimes nicht entsprechen, zurechtgewiesen. Die Schule ist wie der Staat autoritär und duldet keinen Individualismus:

²¹ Kurt-Ingo Flessau: „Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher der Nationalsozialisten“ in: Traugott Krischke (Hrsg.): „Horvaths Jugend ohne Gott“ , a. a. O. , S. 14.

²² zit. nach Max Domarus: „Hitler. Reden und Proklamationen 1932-1945. Kommentiert von einem deutschen Zeitgenossen“ , Wiesbaden 1973, S. 489.

„Die normative Autorität der Institutionen und ihrer geheimen Rundschreiben entlastet vom subjektiven Gebrauch von Vernunft und Moral.“²³

Genau nach diesem Prinzip handeln alle Mitläufer, im Nationalsozialismus. Niemand fühlt sich berufen, aus der Rolle zu tanzen. Die Jugend, das schwächste Glied, ist sich selbst überlassen. Horvaths Kritik gilt vor allem dem Nichteingreifen der Lehrer, die ja die Möglichkeit haben, auf die Jugend einzuwirken. Das beweist das Beispiel des Klubs. Der Lehrer glaubt, zwischen ihm und seinen Schülern ist eine unüberwindbare Kluft und er hat keine Einwirkung auf diese Generation. Doch, nachdem er seine Meinung über die Neger sagt, gründen einige von ihnen einen Klub, deren Mitglieder für die Wahrheit und Gerechtigkeit kämpfen möchten. Diese vier Jungen haben durch die Aussage des Lehrers den Mut gefunden, einen Klub zu gründen, den man als einen kleinen Beitrag zum Widerstand betrachten kann. Es ist also möglich, auf die Jugend einzuwirken und ihnen wahre Ideale zu vermitteln, aber nur wenn man selbst davon überzeugt und ehrlich ist.

Die Jugend ist nicht gefühllos und böse, weil sie so auf die Welt gekommen ist, sondern, weil sie in einer Zeit lebt, in der sie niemand vom Bösen beschützen wollte. Weder die Familie noch die Schule haben es geschafft, der Jugend Ideale, Wahrheit oder Gott zu zeigen, deshalb sind sie als Jugend ohne Gott aufgewachsen.

II. 3. Die Kirche

Die Kirche ist eine weitere Institution, deren Handeln Horvath in seinem Roman hinterfragt. Horvath stellt die Kirche im Bezug auf ihr Verhältnis zum Nationalsozialismus und ihr Verhältnis zum Kapitalismus dar.

II. 3. 1. Die Kirche und der Nationalsozialismus

Die katholische Kirche unterschreibt 1933 ein Reichskonkordat mit dem Deutschen Reich, das die öffentliche Ausübung der katholischen Religion sichern soll, aber von Hitler

²³ Holger Rudloff: „Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur“ in: Traugott Krischke (Hrsg.): „Horvaths Jugend ohne Gott“, a. a. O., S. 186.

zu Propagandazwecken missbraucht wird. Bald wird klar, dass Hitler nicht vor hat, die vereinbarten Pflichten gegenüber der Kirche einzuhalten. Es kommt zum „Kirchenkampf“, der zur Schließung von Ordensschulen, Verbot von kirchlichen Organisationen und Verhaftung eigenwilliger Priester führen wird.²⁴

Auch der Dorfpfarrer, mit dem sich der Lehrer unterhält, ist strafversetzt. Die Gründe dafür werden zwar nicht explizit genannt, aber man kann sie erahnen. Der Lehrer drückt offen seine Unzufriedenheit mit der Kirche aus, die immer den Staat unterstützt, auch wenn der gegen jede Moral handelt. Doch der Pfarrer erklärt die Haltung der Kirche:

„Nicht die staatliche Ordnung, sondern der Staat ist naturnotwendig, also gottgewollt.“²⁵

Dadurch wird die Kritik gegenüber der Kirche, die der Lehrer äußert, sofort gemildert. Horvath macht also durch den Lehrer auf die zwiespältige Haltung der Kirche gegenüber dem faschistischen Regime aufmerksam. Aber er lässt auch den Pfarrer für die Kirche sprechen und ihre Sichtweise erklären. Da der Pfarrer, als einziger Repräsentant der Kirche, auch ein Außenseiter ist, gewinnt er auch die Sympathie des Erzählers. Damit gelingt es Horvath die Kirche gleichzeitig zu kritisieren und zu rechtfertigen. Man kann also sagen, dass Horvaths Kritik gegenüber der Kirche und ihrem Verhältnis gegenüber dem Regime nicht so scharf ist, dafür ist sie im Bezug auf das Verhältnis gegenüber dem Kapitalismus umso schärfer.

II. 3. 2. Die Kirche und der Kapitalismus

Der Lehrer ist ein Gegner des Kapitalismus und sieht im Reichtum das Böse. Diese Idee taucht auf, als er im Dorf das Sägewerk, das nicht mehr arbeitet, bemerkt und wird mit dem Bild der hungrigen Kinder im Dorf weiter geführt. Er kann den Gedanken an sie nie mehr verdrängen:

„Und ich denke ... an das Sägewerk, das nicht mehr sägt, an die Aktionäre, die trotzdem mehr verdienen,

²⁴ Vgl. Alexander Fuhrman: „Der historische Hintergrund: Kirche – Schule – Staat“ in: Traugott Krischke (Hrsg.): „Horvaths Jugend ohne Gott“, a. a. O., S. 141-143.

²⁵ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. o., S. 50.

... an die Aufsichtsbehörde und an die unterernährten Kinder. ²⁶

Bald verbindet er diese Kinder und ihre Armut mit der Kirche und ihrem Reichtum. Als er den Dorfpfarrer besucht, fällt ihm der Gegensatz zwischen dem Pfarrhaus und der Häuser der armen Kindern auf. Als er den Pfarrer darauf aufmerksam macht, bekommt er eine schockierende Antwort:

„...der Kirche ist nicht die Macht gegeben, zu bestimmen, wie ein Staat regiert werden soll. Es ist aber ihre Pflicht, immer auf seiten des Staates zu stehen, der leider immer nur von den Reichen regiert werden wird.“ ²⁷

Der Pfarrer versucht, ihm zu erklären, dass die Kirche sich für die Armen auf andere Art und Weise einsetzt, doch das reicht dem Lehrer nicht. Er kann den Gedanken daran nicht ertragen und er kann an einen Gott, der so etwas zulässt, nicht glauben. Die Kirche bleibt für ihn in diesem Punkt im Unrecht, denn es kann nicht ihre Aufgabe sein, immer nur die Reichen zu unterstützen. Gegen diese Auffassung der Kirche wird sich der Lehrer bis zum Schluss auflehnen und somit wird Horvaths Kritik gegen die Kirche der Reichen nicht aufgehoben. Sie wird jedoch zum Schluss des Romans gemildert, indem der Lehrer mit seiner Missionsarbeit in Afrika, den Armen doch im Namen der Kirche zu helfen versuchen wird. Er wird also die Kirche unterstützen, aber nur unter seinen Bedingungen:

„Heute glaube ich an Gott, aber ich glaube nicht daran, daß die Weißen die Neger beglücken, denn sie bringen ihnen Gott als schmutziges Geschäft.“ ²⁸

Horvath zeigt die Kirche also sowohl von ihrer schlechten als auch von ihrer guten Seite und lässt uns die Freiheit, sie zu kritisieren oder zu rechtfertigen.

Schlussfolgerung

Diese Arbeit hatte die Aufgabe, die Aspekte der Faschismus- und Gesellschaftskritik in Horvaths Roman „Jugend ohne Gott“ zu untersuchen. Durch die einzelnen Kapitel wurden die Beweise für diese These gesammelt und vorgestellt.

²⁶ Ebd. , S. 38.

²⁷ Ödön von Horvath: „Jugend ohne Gott“, a. a. O. , S. 49.

²⁸ Ebd. , S. 126.

Horvath zeigt also in seinem Roman, wie und warum der Faschismus an die Macht gelangen konnte. Er zeigt, wie die Gesellschaft damals aufgebaut war und wie die Nationalsozialisten regiert haben. Durch diese Darstellung durchzieht sich immer auch ein kritischer und ironischer Ton, der eigentlich auch die Kraft des Buches ausmacht. Die Kritik ist nicht direkt, sie ist nie das einzige Ziel und genau deshalb hat sie eine große Wirkung. Horvath schafft es, den Leser zu animieren und ihn zum Nachdenken zu bewegen, indem er ihm Freiraum lässt. Nicht jedes Bild ist mit einem kritischen Kommentar versehen, so dass man nie das Gefühl hat, eine Kampfschrift zu lesen. Horvath ist subtil und lässt den Leser selbst entscheiden, wie er das eine oder das andere Bild deuten möchte.

Oft wird der antifaschistische Charakter des Romans in Frage gestellt. Denn das Regime, das beschrieben wird und die Zeit, in der die Handlung geschieht, werden nie beim Namen genannt. Trotzdem weiß der Leser, wer genau gemeint ist. Diese Arbeit zeigt und belegt mit vielen Beispielen, dass es sich um das faschistische Regime handelt und dass Horvath eine deutliche Meinung dazu ausgesprochen hat. Das Buch ist nicht nur eine spannende Kriminalgeschichte, es ist auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland. Die Tatsache, dass das Regime nie beim Namen genannt wird, kann man auch positiv sehen. Auf diese Weise kann man das Buch auch als eine allgemein gültige Beschreibung eines totalitären Regimes lesen und auf ein aktuelles Problem beziehen.

Literatura

- Flessau, Kurt-Ingo: „Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher der Nationalsozialisten“, Frankfurt: Suhrkamp 1979
- Fuhrmann, Alexander in Traugott Krischke (Hrsg.): „Der historische Hintergrund: Schule-Kirche-Staat“, Frankfurt: Suhrkamp 1984
- Horvath, Ödön: „Jugend ohne Gott“, Frankfurt: Suhrkamp 1983
- Kaiser, Wolf in Traugott Krischke (Hrsg.): „Jugend ohne Gott-ein antifaschistischer Roman?“, Frankfurt: Suhrkamp 1984
- Krischke, Traugott: „Horvaths Jugend ohne Gott“, Frankfurt: Suhrkamp 1984

-
- Loevy, Ernst in Traugott Krischke: „Exil. Horvaths Jugend ohne Gott“, Frankfurt: Suhrkamp 1984
- Rudloff, Holger: „Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur“, Frankfurt: Suhrkamp 1984
- Schlemmer, Ulrich: „Oldenbourg Interpretationen“, München: Oldenbourg Verlag 1993

Summary

This work examines the aspects of the fascism and society criticism in Horvaths Roman "Jugend ohne Gott". The proofs of this thesis were collected by the single chapters and were introduced.

Horvath shows in his novel how and why the fascism could reach to the power. He shows how the society was built up at that time and how the National Socialists have ruled.

The criticism is not direct, it never is the only aim and exactly, therefore she has a big effect. Horvath gets to animate the reader and to move him to the reflexion, while he leaves him clearance. Not every picture is provided with a critical comment, so that one never has the feeling to read a pamphlet. Horvath is subtle and allows to decide the reader how he would like to interpret one or other picture.

The anti-fascist character of the novel is often questioned. Since the regime, this is described and the time in which the action happens, is never called with the name. Nevertheless, the reader knows who is exactly meant. This work points and proves with many examples that it concerns the fascist regime and that Horvath has pronounced a clear opinion in addition. The book is not only an exciting detective novel, it is also a critical discussion with the time of the national socialism in Germany. One can see the fact that the regime is never called with the name also positive. In this manner one can read the book also as a generally valid description of a totalitarian regime and cover to a topical problem.

Elvedina Bilajbegović

POJAM ŽIVOTINJE U FRAZEOLGIZMIMA NJEMAČKOG I BOSANSKOG, HRVATSKOG, SRPSKOG JEZIKA

Sažetak

Bogatstvo jednog jezika mjeri se mnoštvom frazeoloških izraza. Stoga su frazeološki izrazi iznimno važni za jedan jezik. Uz pomoć frazema bolje možemo razumjeti geografski, politički, kulturni i duhovni život jednog naroda.

Postoje određene poteškoće prilikom usvajanja jednog jezika, pošto ne mora da postoji ekvivalencija frazeološkog izraza između maternjeg i stranog jezika koji se usvaja. Doslovno prevođenje može dovesti do nesporazuma. Bitno je za onog koji uči strani jezik da shvati da se frazeološki izraz uči kao cjelina.

Sa frazom možemo izraziti nešto što se jednostavnim riječima ne može opisati. Za onog koji uči strani jezik frazeologija predstavlja najteži stepen usvajanja stranog jezika. Veoma je važno naučiti ispravno koristiti frazeme.

Ključne riječi: frazeologija, frazem, frazeološki izraz, idiomatičnost, polileksičnost, uklopivost, reproduciranje

Definicija pojma frazeologizma i terminološki problem

Frazeologija je naučna disciplina koja se bavi proučavanjem frazeoloških jedinica. Razvoj ove naučne lingvističke discipline počeo je početkom 19. stoljeća s ruskim lingvistima. Ruski lingvisti osnovnu frazeološku jedinicu nazivaju frazeologizmom. Franzus Charles Bally smatra se osnivačem evropske frazeologije. On razlikuje čvrste grupe riječi koje nisu idiomatične i one koje su idiomatične. Njegov učenik Vinogradov razradio je njegove osnovne ideje. Vinogradovljeva klasifikacija frazema dugo godina se održala u teoriji frazeologije. Na engleskom govornom području ustalio se, pak, termin idiom.

Postoje dvije vrste naziva za pojam frazeološke jedinice: jedna potječe od grčke riječi *phrasis* koja u prevodu znači *izraz, izričaj*, a druga, također, dolazi od grčke riječi *idioma* a značenje

joj je *osobitost*. U prvoj skupini imamo termine kao što su frazeologija, frazem, frazeologizam, a u drugoj idom, idiomatika, idiomatizam. Mnoge ćemo termine naći za pojam frazeološke jedinice koja dovodi do haotične terminološke raznolikosti, na osnovu čega se da zaključiti da se jo uvijek radi o veoma mladoj lingvističkoj disciplini.

Fleischer paralelno upotrebljava frazeologizam i frazeoleksem. Međutim, on istovremeno upozorava da ta dva pojma nisu istoznačna. Termin frazeologizam nadređen je frazeoleksemu. Spojevi riječi kod Fleischera podijeljeni su na centar i periferiju. Prema njegovom mišljenju, centar je spoj riječi s najmanje jednom autosemantičkom i jednom sinsemantičkom riječju a odlikuje se idiomatičnošću, stabilnošću i leksikalizacijom.

Burger (2003:15) frazem definira kao *Phraseologisch ist eine Verbindung von zwei oder mehr Wörtern dann, wenn erstens, die Wörter eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden, und wenn zweitens, auf der anderen Seite die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft, ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist.*

S druge strane, Matešić J. (1979: 248) frazem definira ovako: *Frazem tvori terminološki red sa jedinicama nižih nivoa leksemom, morfemom, fonemom; pri tome smo svjesni da ovdje postoje razlike. Svaki tekst se može razložiti na leksem, morfem i fonem, ali ne i svaki u frazeme.*

Za frazeološka ispitivanja našeg jezika možemo reći da su još uvijek u začetku. U zadnje vrijeme se može naći poneki članak koji se bavi proučavanjem frazema. Pored spomenutih termina frazeologizam i frazem u b/h/s jeziku ravnopravno se koriste i termini kao ustaljena fraza, idiomatska fraza, idiom, frazeološki izraz.

Karakteristike frazema

U osnovne karakteristike frazema spadaju: idiomatičnost, stabilnost, polileksičnost, uklopivost i reproduciranje.

Idiomatičnost

Značenje frazema nije zbir značenja pojedinačnih leksema, već značenje proizilazi iz frazema kao cjeline. Za pojam idiomatičnost nalazimo i nazive desemantizacija, semantička preoblika, deaktualizacija leksičkog značenja.

Na primjeru ove dvije rečenice pokazat će se pojam idiomatičnosti:

1. Peter hat bei seiner Mutter ein Auto in der Garage.
2. Peter hat bei seiner Mutter einen Stein im Brett.

Prva rečenica daje smisao i između komponenata riječi postoji regularni odnos između značenja komponenata riječi i značenja rečenice. U drugoj rečenici nema slaganja pojedinih riječi i kompletnog značenja, tako da smisao rečenice iz pojedinih riječi ne možemo shvatiti. *Einen Stein im Brett haben* pokazuje velik stepen idiomatičnosti i znači *biti cjenjen, biti preferiran*. Između riječi *Stein* i *Brett* nema semantičke kongruencije, iz čega slijedi da su te dvije riječi nespojive.

Nadalje, možemo naći i takve frazeme kod kojih se idiomatičnost ne može tražiti putem metaforizacije, već se treba shvatiti u prenesenom smislu, kao npr. *etwas werden* čije sa značenjem *postati nešto*.

Stabilnost

Stabilnost znači da je frazeološki izraz neraščlanjiv skup riječi sastavljen od najmanje dvije riječi, od kojih je jedna autosemantička a druga sinsemantička riječ. Pojedine dijelove riječi kod nekih frazema nije moguće zamijeniti drugom riječju, pa čak ni sinonimom, npr. *slika i prilika*, jer se ne kaže *prilika i slika*.

Stabilnost se označava kroz slijedeća obilježja:

- a) pojedini dijelovi frazema se ne mogu zamijeniti – uvijek se kaže *den Stuhl vor die Tür stellen* (nekog izbaciti pred vrata);
- b) frazem se ne može naglasiti – značenje ostaje isto kada se kaže „*den Stuhl vor die Tür stellen*“ ili „*den Stuhl vor die Tür stellen*“;
- c) frazem se ne može objasniti uz dodavanje riječi npr. *ein großes Sofa vor die Tür stellen*;
- d) frazem može sadržavati riječi koje u jeziku samostalno ne nalazimo npr.: *auf dem Holzweg sein* (biti na pogrešnom putu) – riječ *Holzweg* osim u ovom izrazu ne možemo naći kao riječ sa samostalnim prevodom.

Ipak postoje i takvi frazemi kod kojih je moguća zamjena jedne komponente, npr. *bojati se (plašiti se) svoje sjene*.

Polileksičnost

Polileksičnost znači da se frazemi sastoje od jedne autosemantičke i jedne sinsemantičke riječi. One mogu da se grade i od više autosemantičkih riječi, npr. *einem Speck durchs Maus ziehen* (nekome se dodvoravati), *sich mit fremden Federn schmücken* (kititi se tuđim perjem), *wie eine Made im Speck leben* (živjeti kao bubreg u loju).

Uklopivost

Frazemi su postojane veze te se stoga kao leksičke jedinice mogu uklopiti u kontekst u svim sintaktičkim funkcijama.

Reproduciranje

Frazem ne nastaje u govornom aktu već se reproducira kao gotova cjelina. Usko povezani su reproduciranje, stabilnost i idiomatičnost. To ne znači da sva tri kriterija moraju biti prisutna kod jednog frazema.

Pojam životinje u frazemu

Kada je čovjek davao nazive životinjama, polazio je od svojih iskustava, okoline i od posmatranja prirode. Tako pojam zmije ima različita značenja u različitim narodima. Osobine životinja stapale su se vremenom sa osobinama čovjeka, tako da slikovito možemo prikazati osobu, njen postupak ili određenu situaciju, kao u slijedećim primjerima:

- *aus einer Mücke einen Elefanten machen* – od muhe napraviti slona
- *fleißig wie eine Ameise sein* – biti marlji kao mrav
- *auf der Bärenhaut liegen* – lječariti
- *wie ein Pferd arbeiten* – raditi kao konj
- *mit jemandem Katz und Maus spielen* – igrati se s kim mačke i miša
- *kein Hahn kräht danach* – pojeo vuk magarca
- *da liegt der Hund begraben* – u tom grmu leži zec
- *gesund wie ein Fisch im Wasser* – zdrav kao riba
- *Eulen nach Athen tragen* – nositi drva u šumu
- *watscheln wie eine Ente* – hodati kao patka

Problemi prilikom prevođenja

Prevod frazema s jednog jezika na drugi predstavlja poteškoće. Mora se uzeti u obzir da jedan frazem može imati više značenja i za određenu situaciju treba odrediti najpogodniji prevod. Mnogi su mišljenja da kada neko priča jedan jezik, on zna i prevoditi.

Prilikom pismenog prevoda razlikujemo:

1. potpuno ili skoro potpuno prevođenje – potpuno prevođenje imamo kod frazema koji su „internacionalno“ poznati kao npr. *das schwarze Schaf sein* (biti crna ovca“);
2. u mnogim slučajevima nema adekvatnog prevoda, tako da se prilikom prevođenja moramo služiti drugim metodama;
 - a) tražiti prevod koji odgovara značenju npr. *das Pferd zum Galopp austreiben* (razigrati konja);
 - b) prevoditi sa jednostavnom riječju koja odgovara značenju frazeologizma – ovdje osim sadržaja treba obratiti pažnju i na odabir riječi, npr. *auf der Bärenhaut liegen* (ljenčariti);
3. frazeološki izraz moguće je objasniti pomoću više riječi – ako je potrebno tekst je moguće skratiti ili proširiti, treba imati na umu i da onome tko čita tekst mora biti jasno ono što je napisano, prilikom ovakvog prevoda potrebno je poznavanje izvanjezičnih granica oba jezika.

Dva jezika kontrastirana su sa slijedeće četiri ekvivalencije:

1. totalna ekvivalencija – frazeološki izrazi poklapaju se u jeziku izvorniku i jeziku cilju, npr. *stumm wie ein Fisch* (nijem kao riba), *krepieren wie ein Hund* (crknuti kao pas);
2. ekvivalencija sa parcijalnom leksikalnom diferencijom – frazeme u njemačkom i bosanskom/hrvatskom/srpskom jeziku imaju isto značenje, razlika postoji u leksici, npr. *nass bis auf die Haut* (mokar kao miš);
3. ekvivalencija sa morfosintaktičko-leksikološkom diferencijom – frazeološki izrazi odstupaju na morfosintaktičkoj i leksikološkoj razini, ali značenja su

im ista, npr. *den Bock zum Gärtner machen* (dati jarcu da čuva kupus);

4. slobodni spojevi – frazeološki izraz prelazi u slobodni spoj, npr. *aus dem Schneider sein* (biti na konju).

Prilikom istraživanja ustanovljeno je da njemački frazeološki izraz može imati više prevoda u b/h/s jeziku.

Od 255 njemačkih frazeologizama u b/h/s jeziku imaju slijedeću ekvivalenciju:

71 totalna ekvivalencija	1)
51 ekvivalencija sa parcijanom leksikološkom diferencijom	2)
24 ekvivalencija sa morfosintaktičko-leksikološkom diferencijom	3)
112 slobodnih spojeva	4)

Literatura

- Anić, V., Rječnik hrvatskog jezika. Zagreb, 1998.
- Burger, H., Handbuch der Phraseologie. Berlin/New York, 1982.
- Burger, H., Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin, 2003.
- Fleischer, W., Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Niemeyer Verlag, Tübingen, 1997.
- Fleischer, W./Grosse, R., (Hg), Beiträge zur Phraseologie und Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. LS/ZISW/A56 Berlin, 1979.
- Jakić-Hurm., Hrvatsko-njemački jezik. Školska knjiga, Zagreb, 1999.
- Kühn, I., Lexikologie. Eine Einführung. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1994.
- Matešić, J., O poredbenom frazemu u hrvatskom jeziku. U: Filologija, 8, Zagreb, 1978.
- Matesic, J; Rittgasser, S.; Eismann, W; Zur Bestimmung des Phrasems und seiner Anwendung in der Phraseologie, Forschungsbericht: Universität Mannheim (1979).
- Matešić, J., Hrvatsko-njemački frazeološki rječnik. Nakladni zavod matice Hrvatske, Zagreb
Otto Sagner Verlag, München, 1988.
- Tanović, I., Frazeologija bosanskog jezika. Sarajevo, 2000.

- Tanović, I., Semantičko stilske odlike frazeoloških jedinica. U: Naša škola, 6, Sarajevo, 1998.
- Röhrich, L., Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Verlag Herder, Freiburg, Basel, Wien 1991.

Summary

Riches of a language are valuated by plenitude of phraseological expressions. Therefore the phraseological expressions are exceptionally important for language. With help of phrases we can understand better geographical, political, cultural and spiritual of people. There are some certain difficulties while adopting a language, because there does not have to be an equivalence of phraseological expression between mother tongue and a foreign language that is in progress of adoption. Strict verbal interpretation can lead to misunderstanding. Therefore it is exceptionally important for the one who learns foreign language to understand that phraseological expression is to be learnt as a whole. With phrases we can express something what cannot be described by simple words. For a foreign language learner, phraseology presents the most difficult level of a foreign language adoption.

It is very important to learn to use phraseological expressions properly.

Filozofija, kultura, umjetnost

Faruk Kozić

CIVILNO DRUŠTVO I DEMOKRATIJA

Sažetak

U novim političkim okolnostima, nakon raspada starih totalitarnih poredaka krajem 20. vijeka, na svjetskoj političkoj sceni prisustvujemo novoj distribuciji moći i alternativnim tendencijama u kojima se oblikuje nova politička kultura zasnovana na načelima liberalnih političkih tradicija i idejama civilnog društva. Razvoj institucija civilnog društva u BiH je relativno neistraženo područje. Praksa je pokazala da je potrebno snažnije i organiziranije civilno društvo, čiji glas bi se mogao više čuti u BiH. Civilno društvo je autonomni, samoorganizirani dio liberalnog društva koji je izvan formalnih političkih i pravnih institucija, u koje država, osim provođenja općih zakona, nema pravo da se miješa. Ono ima veliki značaj u izgradnji demokratskog društva.

Ključne riječi: civilno društvo, udruženja, fondacije, dobrovoljne organizacije, nevladine organizacije, treći sektor, partiokratija

UVOD

Još neki stari narodi su poznavali pojam civilnog društva. Tako su stari Grci (*politike koinona*) i Rimljani (*societas civilis*) poznavali ovaj institut. U skladu sa Aristotelovom definicijom izvorno znači „udruženje“, „općinu“, „zajednicu“, građana kao političku zajednicu, odnosno najviši i ujedno „prirodni“ oblik udruživanja slobodnih građana, zbog zajedničkog odlučivanja o poslovima zajednice. Po njihovom poimanju bilo je to političko društvo u kojem su aktivni građani učestvovali u oblikovanju politike. Vremenom izraz civilno društvo je poprimao različita značenja u skladu sa porecima u okviru kojih je postojalo. U pojedinim periodima dolazilo je do iskrivljenog tumačenja izraza, poistovjećujući ga s načinom na koji su vladari vladali ljudima, pod kojim uslovima i ko su bili ti vladari.

U srednjem vijeku zadržano je izvorno značenje pojma građanskog društva, koje je odgovaralo vladajućim društvenim i političkim odnosima. Od 16. do 18. vijeka promijenili su se

društveni odnosi i institucije. Zato je pojam građanskog društva dobio novo značenje. Moderni pojam građanskog, odnosno civilnog društva nastao je oslobađanjem radne snage i privatnog vlasništva od patrijarhalnih stega kućnog društva, a zatim uspostavljanjem *savremene države* kao novog oblika političke vlasti.¹ U 18. vijeku došlo je do preokreta kada se civilno društvo prepoznaje kao institut koji je tu da štiti i podučava građane kako se efikasno zaštititi od neželjenih i negativnih uplitanja države. U 18. i 19. vijeku termin se posmatra u okviru aktuelnih društvenih promjena.

U tom razdoblju izraz civilno se poistovjećuje sa *uljuđeno, kultivirano*. Jedan od autora iz tog vremena Francuz Aleksis de Tokvil (Alexis de Tocqueville), u svom djelu *O demokratiji u Americi* opisuje civilno društvo kroz duh zajedništva koji je vladao u američkom društvu tog vremena, a ispoljavao se kroz postojanje brojnih udruženja, organizacija i sveprisutnog volonterizma.² I njegovo drugo djelo *Stari režimi i revolucije* poučno je za države u tranziciji. Raspadom komunističkih sistema, njegova politička misao doživjela je ponovnu afirmaciju u dvije oblasti: u teoriji o civilnom društvu sa novim pristupom pod kategorijom društvenog kapitala (social capital approach) i u studijama kulture (culture study approach), novoj oblasti koja prekoračuje mnoge granice u društvenoj teoriji. Tokvil je mislilac modernog vremena, koji je svjestan sveopćeg i nedovoljnog nastupanja demokratije u svijetu. U djelu *O demokratiji u Americi* iskazao je čvrsto uvjerenje da je demokratska revolucija neotklonjiva i da nije mudro boriti se protiv nje. Živio je na početku novovjekovne demokratske revolucije i bio je svjestan snage, slabosti i prednosti demokratije. Na primjeru Amerike pokazao je prednosti demokratije za slobodu pojedinca i društva i ukazao na opasnosti. Njegova veličina je u tome što je ukazao na snagu i slabosti demokratije.

U Latinskoj Americi, Antonio Gramsci opisao je civilno društvo kao socijalnu interakciju institucija i organizacija kulturne tematike između države i tržišta. Literatura koja govori o vezama civilnog društva i demokratije ima svoje korijene u ranim liberalnim pisanjima poput onih od Tokvila. Priča o civilnom

¹ *Leksikon temeljnih pojmova politike*, Abeceda demokracije, Fond otvoreno društvo Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 1994, str. 109-111.

² Alexis de Tocqueville, *O demokratiji u Americi*, "Informator", Fakultet političkih nauka Zagreb, 1995.

društvu izraženija je kod teoretičara 20. vijeka kao što su Gabriel Almond and Sidney Verba koji su identificirali ulogu civilnog društva u demokratskom poretku kao jednu od vitalnih funkcija.

Mnogi teoretičari su tvrdili da svi oblici organizacija civilnog društva unapređuju upućenost i bolju informiranost kod građanstva, tj. civila, koji potom poduzimaju korisne korake u procesu izbornih glasanja, participiraju u politici i djeluju na usmjeravanje i djelovanje vlade na viši stepen odgovornosti. Statuti civilnih organizacija se mogu uzeti u konstitucijskom smislu zbog toga što upućuju građanima instrukcije o formalnostima demokratskog donošenja odluka. Robert Putnam (Robert Putnam) je naglasio demokratsku važnost građanske asocijativnosti i civilnog društva, pa je njegovo djelo dalo novi polet neotokvilovoj struji mišljenja.³

U novim političkim okolnostima, nakon raspada starih totalitarnih poredaka iz 20. vijeka, na svjetskoj političkoj sceni prisustvujemo novoj distribuciji moći i alternativnim tendencijama u kojim se nastoji oblikovati nova politička kultura zasnovana na načelima liberalnih političkih tradicija i idejama civilnog društva. Kao ideja i praksa demokratija je starija od civilnog društva. Od nastanka atinske demokratije do pojave civilnog društva u punom smislu proteklo je oko dva milenija. Kvalitet života ljudi zavisi od stepena demokratske demokratije društva. Zato je potrebna stalna težnja ka stvaranju civilnog društva, jer ono ima veliki utjecaj u zaštiti interesa pojedinca i doprinosi zajedničkom dobru.

Novija historija

Detaljnija istraživanja dovela su do daljnjeg razvoja ovog pojma i do preuveličavanja njegove uloge kao ključnog faktora u rješavanju aktualnih društvenih problema. Na institut civilnog društva se gledalo kao na pomodarstvo građana, utopijsku ideju pojedinih demokratija, lijek za previše zaštitnički raspoloženu državu. Krajem prošlog vijeka u definiranju ovog pojma naglašava se sloboda udruživanja, samoorganizacija slobodnih građana, socijalni kapital i socijalna povezanost. Pokušaji da se civilnost izjednači s moralnošću, poštenjem, poštivanjem su odbačene kao neumjesne. Civilnim vrlinama se smatra aktivno i odgovorno građanstvo. Organizacije civilnog društva nazivaju se dobrovoljnim, nezavisnim, neprofitnim, nevladinim ili trećim

³ Vukašin Pavlović, Civilno društvo i demokratija, Civilno društvo i demokratija, Politeia, Beograd, 2004., str.158-159.

sektorom. I svaki od tih naziva ističe jedan aspekt tih organizacija. U svijetu se govori o NGO (nongovernmental) sektoru, ali kad se govori o nevladinom sektoru ne govorimo o apsolutnoj nepovezanosti vlade i ovih organizacija. Vlada ulaže sredstva u rad neprofitnog sektora, ali to ne utječe na aktivnosti same organizacije. Organizacije civilnog društva sarađuju s vladom i u idealnim uslovima postižu da ona odgovorno ispunjava svoja obećanja.

Institucije civilnog društva pronalazimo u demokratskim zemljama utemeljenim na vladavini prava, s razvijenom tržišnom privredom. Ponekad se na civilno društvo gleda kao na opoziciju aktualnoj vlasti i tzv. funkcija psa čuvara (watch dog-a) se u javnosti razumije kao negativna, ali je evidentno da civilno društvo igra važnu ulogu, naročito u zemljama mlade demokratije. Organizacije civilnog društva usko se vezuju uz modernu socijalnu državu. Kad govorimo o socijalnoj državi, mislimo na državu koja svojim aktivnostima djeluje u smjeru osiguravanja socijalnog minimuma svim svojim građanima, kao i pružanja drugih vrsta pomoći onima koji je ne mogu omogućiti sami. S obzirom na činjenicu da dobar dio programa socijalne države počiva na inicijativama, upravo organizacija civilnog društva, te njihova važnost za funkcioniranje države je neupitna. Jedno od važnih načela na kojima se temelje savremena društva je načelo supsidijarnosti koje se vezuje uz civilno društvo. Načelo supsidijarnosti znači da se aktualni problemi trebaju rješavati tamo gdje nastaju, na najnižem nivou, npr. u lokalnoj zajednici, a tek ako ta niža socijalna jedinica nije u mogućnosti sa svojim resursima riješiti problem, onda se obraća višem nivou. Ta neka osnovna jedinica bio bi pojedinac. On se u rješavanju svojih problema usmjerava na svoju užu socijalnu okolicu, ali najefikasniji način za postizanje napora je kroz udruživanje s drugim građanima sličnih ili istih interesa. I tako se dolazi do pojma civilnog društva ili civilne participacije u javnim aktivnostima koje razlikujemo od političke participacije koja podrazumijeva članstvo u političkim strankama.

Dva osnovna organizacijska oblika civilnog društva su fondacije (zaklade)⁴ i razna udruženja.⁵ Postojanje zaklada poznato

⁴ Osnivaju se za podsticanje partnerstva i razvoja civilnog društva. Kako bi ostvarila svoju osnovnu svrhu, fondacija ili zaklada pruža informacijsku, stručnu i finansijsku pomoć programima koji podstiču održivost neprofitnog sektora,

je još od najranijih vremena. To su organizacije bez vlasnika čija sredstava su namijenjena ispunjavanju javne svrhe. Razlikuju se prema različitim kriterijima, da li su javne ili privatne, prema namjeni, postoje porodične i crkvene zaklade, odnosno vjerske, zatim se razlikuju prema načinu finansiranja, svojim programima itd. U novije vrijeme razvija se pojam *corporate citizenship* koji naglašava da su korporacije obavezne svojim mjerama djelovati u smjeru poboljšanja kvaliteta života na području na kojem su smještene. Još jedan od novih oblika fondovi i fondacije lokalnih zajednica (*community foundation*) čije djelovanje je usmjereno na poboljšanje kvaliteta života u određenoj lokalnoj zajednici i dobar je način da se osigura poštivanje načela supsidijarnosti. U savremenim društvima utemeljen je i institut *društvene odgovornosti* privrede kao još jedan od oblika potpomaganja civilnog društva. Ovaj institut poznat je od ranije, ali u savremenim društvima uzima maha pod utjecajem pozitivnih podstreka od strane države kroz razne beneficije i kao dobar marketinški potez. Kroz razvoj savremenog društva, a u okviru njega i civilnog, razvila se i ideja o politici trećeg puta. Pri tome je naglašena važnost *trećeg* ili *neprofitnog sektora*, tj. *organizacija civilnog društva*. Britanski sociolog Entoni Gidens (Anthony Giddens) podstakao je raspravu o toj temi, ističući kako su političke ideje izgubile elan i nadahnuće i da je socijalnoj državi potrebno dati nova krila i to ona civilnog sektora.⁶ Politika trećeg puta podrazumijeva društvo sa aktivnim građanstvom (*active citizenship*).⁷ Građanski aktivizam je izuzetno važan.⁸

međusektorsku saradnju, građansku inicijativu, volonterstvo, unapređenje društva, kao i ostale programe kojima se ostvaruje osnovna svrha ovakvih građanskih organizacija. Neke od njih imaju tri osnovne funkcije: finansijsku - koja obuhvata raspisivanje konkursa i davanje pomoći, informativnu - koja daje temeljne informacije o civilnom društvu i edukativnu - koja obuhvata organiziranje edukativnih radionica, predavanja i seminara.

⁵ *Udruženja* su izraz i oblik nastojanja građana da se samoorganiziranjem zadovolje različiti interesi i potrebe te da se pokrene rješavanje različitih pitanja od značaja za članove organizacije ili od općeg društvenog značaja.

⁶ U tom smislu, novi društveni pokreti doprinose revitalizaciji demokratije u mnogim zemljama. (Entoni Gidens, *Sociologija*, Ekonomski fakultet Beograd, Beograd, 2005., str. 441.).

⁷ Šire na internet adresi [http://hr.wikipedia.org/wiki/Civilno društvo](http://hr.wikipedia.org/wiki/Civilno_društvo).

⁸ Građanski aktivizam je javno zagovaranje građana za ostvarivanje svojih i tuđih prava i interesa, uvažavajući postojeće zakone i kulturu nenasilnog rješavanja sukoba.

Civilno društvo je jedan od elemenata trodijelnog okvira koji čine država, ekonomija i civilno društvo. Demokratska društva karakteriziraju tri sektora: javni (država), privatni (tržište) i građanski (civilno društvo). Obično se kaže da su civilno društvo građani koji se aktivno i slobodno upliću u sve sfere društvenog života. Ono ima primarni značaj za kreiranje ideologije za izgradnju konsenzusa i legitimiziranje moći, a to znači kreiranja i održavanja kulturne i socijalne hegemonije dominantne grupe putem saglasnosti i bez prisile. Civilno društvo je arena u kojoj se takmiče konfliktni interesi, zapravo klasni interesi, bez direktne dominacije i prisile država. Sastoji se od akcija građana, pojedinačno i zajedno usmjerenih na poboljšanje svoje lokalne zajednice i društva. Takve akcije su temelj na kojem počiva demokratija, pluralizam, poštivanje ljudskih prava, dobra vladavina i kohezija društva. Civilno društvo je područje institucija, organizacija, mreža i pojedinaca, smješteno između porodice, države i tržišta, u koje se ljudi udružuju dobrovoljno. U najjednostavnijoj formi, civilno društvo predstavlja skup institucija i organizacija koje spajaju ljude uz vladu i privatni sektor.

U literaturi postoje različite definicije civilnog društva, čini se da ih ima koliko i autora. Civilno društvo obuhvata dobrovoljne (volonterske) organizacije, nezavisne, neprofitne, nevladine i treći sektor, a zajednička im je sloboda udruživanja i djelovanja u čemu se prepoznaje zajedničko opće dobro. Tu ne ubrajamo političke stranke koje se bore za vlast. Civilno društvo je antiteza državi jer je ono svojevrsna opozicija nedemokratskoj državi i kontrola rada državnih institucija. Pored toga, u sebe uključuje još dvije grupe elemenata. Prvu grupu čine građanska i ljudska prava u najširem smislu riječi. Drugu grupu elemenata civilnog društva, čini ono što se podrazumijeva pod pojmom politička demokratija u najširem smislu te riječi, tj. ono što je jedna od temeljnih odrednica XX i XXI vijeka. To podrazumijeva i mogućnost ostvarivanja dvije grupe ljudskih prava – slobodu mirnog okupljanja i udruživanja s drugima, ali i pravo na učestvovanje u upravljanju zajednicom.⁹

Pod civilnim društvom se najčešće podrazumijeva prostor besprisilne kolektivne akcije okupljene oko zajedničkih interesa, ciljeva i vrijednosti. Civilno društvo se smješta u prostor drugačiji od onog države, tržišta i porodice, ali je dio društva. Sastoji se od

⁹ Slavo Kukić, *Civilno društvo – sličice bosanskohercegovačkog mozaika*, STATUS, br.10, 2006., str.106-108.

formalnih i neformalnih organizacija, odnosno građanskih inicijativa. Razvijeno civilno društvo je osnovni preduslov za nastajanje i održavanje pravne i moderne demokratske države. Civilno društvo najčešće obuhvata organizacije kao što su: registrirane humanitarne organizacije, organizacije za zaštitu (ženskih, dječjih) ljudskih prava, religijske, ekološke, profesionalna udruženja, poslovna udruženja, sindikate, grupe samopomoći, društvene pokrete, grupe za lobiranje, koalicije.¹⁰

Civilno društvo je autonomni, samoorganizirani dio liberalnog društva koji je izvan formalnih političkih i pravnih institucija, u koje država, osim provođenja općih zakona, nema pravo da se miješa. Ovaj pojam se odnosi na mnoštvo dobrovoljnih asocijacija, ekonomskih grupa, vjerskih organizacija i drugih društvenih odnosa koji u slobodnom društvu nisu pod kontrolom vlasti. Stabilna demokratija zahtijeva jako civilno društvo. Autoritarne vlasti nastoje kontrolirati nezavisne društvene aktivnosti, dok totalitarni režimi rade na suzbijanju civilnog društva uopće. Udruženja civilnog društva često postižu javne ciljeve nezavisno od vlasti.

Ove dobrovoljne asocijacije su nezavisne od kontrole ili naredbi vlasti. Značajna je korist od slobodnih udruženja za razvoj demokratije, jer ona često postižu vrijedne javne ciljeve i unapređuju zajedničko dobro. Sa slobodnim udruživanjem može se postići negativna cijena postojanja dobrovoljnih organizacija jer neke od njih imaju ciljeve koji su destruktivni prema ljudima i demokratskim vrijednostima. Primjeri takvih organizacija uključuju grupe koje su nacionalistički, šovinistički i rasistički nastrojene i imaju destruktivne ciljeve prema drugim etničkim, rasnim ili vjerskim grupama.

Civilno društvo karakterizira slobodno izražavanje interesa pojedinaca i različitih političkih, ekonomskih, kulturnih i religijskih svjetonazora, odnosno pogleda. U civilnom društvu svako od nas je poseban, jedinstven i različit od drugih po svojim interesima, sposobnostima i djelatnostima. Civilno društvo promovira solidarnost i konkurenciju među pojedincima.¹¹ Razna udruženja

¹⁰ Šire na internet adresi [http://bs.wikipedia.org/wiki/Civilno društvo](http://bs.wikipedia.org/wiki/Civilno_društvo).

¹¹ Na Internetu se mogu naći brojne organizacije koje se bave razvojem i unapređenjem civilnog društva širom svijeta: Za problematiku izgradnje civilnog društva jedna od glavnih referentnih tačaka je prezentacija Centra za studije civilnog društva Instituta za političke studije John Hopkins Univerziteta. Sajt sadrži informacije o glavnim projektima koji se ostvaruju u okviru tog centra a

rade na promoviranju vlastitih ciljeva i zaštiti vlastitih interesa, ona često usmjeravaju pažnju javnosti na važna pitanja u društvu ili lokalnoj zajednici. Postoji više načina funkcioniranja grupa koje su formirane slobodnim udruživanjem. Iz zajedničkog interesa nastaju mnogobrojne grupe koje su formirane slobodnim udruživanjem. Tako se mogu povezati i udružiti različite grupe: religijske, fudbalske lige, investicioni fondovi, grupe za političke diskusije, grupe koje pružaju javnu pomoć, grupe koje pomažu siromašnim, hendikepiranim, starim, bolesnim, licima sa specijalnim potrebama, izbjeglicama i povratnicima. Postoje mnoge varijacije u oblicima i djelovanju ovih grupa, a njihov ključni element je nezavisnost od vlasti. Ovakve grupe se zovu *nevladine organizacije* (NVO), jer imaju nezavisan status u odnosu na vlast. One su osnovane kao neprofitne asocijacije građana u cilju da unaprijede i prošire svijest o važnosti pravilne i uspješne tranzicije, da istražuju, analiziraju i prate proces tranzicije, da kroz svoje aktivnosti, koliko je to moguće, utječu na tranzicijski proces u BIH, te da doprinose jačanju civilnog društva i demokratizaciji u cjelini.

U demokratskom društvu, civilno društvo često limitira vlast i pojavljuje se kao protuteža aktuelnoj vlasti. Naročito promovira dobrovoljni rad, kroz podizanje svijesti o tome da pojedinac može svojim kreativnim radom poboljšati društvo. Zbog toga diktature i totalitarna društva strahuju od nezavisnih društvenih elemenata i često rade na njihovom uklanjanju. Druga autoritarna društva pokušavaju regulirati i kontrolirati ova udruženja. Režimi nastoje da direktno ili indirektno kontroliraju njihove aktivnosti, jer autoritarni režimi ne vjeruju potpuno u rad pojedinaca i grupa. Često ih sumnjiče za špijunažu i vrše pritisak na njih, pa ih tako nastoje kontrolirati.

značajne su za rad NVO: Center for Civil Society Studies <http://www.jhu.edu/~ips/civil.soc.htm>. Prezentacija CCSI, nevladine organizacije iz Sietla (SAD) sa karakterom centra za informiranje neprofitnih organizacija koje se bave tzv „trećim sektorom“ sadrži koristan materijal za sve NVO koje rade u ovoj oblasti: Center for Civil Society International (CCSI) <http://solar.rtd.utk.edu/~ccsi/info/ccsi.htm>. Prezentacija CIVITAS, poznate međunarodne nevladine organizacije čija je misija unapređenje civilnog društva u svijetu i obrazovanje za civilno društvo sadrži bogat i koristan materijal za sve neprofitne organizacije. Preko ovog sajta moguće je doći do zanimljivih tekstova koje objavljuje publikacija organizacije Civitas International Brochure, i Journal na engleskom i francuskom jeziku, a putem Interneta moguće je pod utvrđenim uslovima ostvariti i članstvo u CIVITAS-u, a preko sajta je dostupan obrazac za prijavu. CIVITAS <http://www.civiced.org/>

Mnoge mjere javne politike su, na svim nivoima vlasti, usvojene zahvaljujući aktivnostima civilnog društva. Ponekad su ove mjere bile veoma korisne za cijelo društvo, kao mjere zaštite na radu i slično. Međutim, nisu sve aktivnosti pozitivne. Bilo je aktivnosti koje su imale destruktivni karakter, u smislu diskriminacije i lažnog predstavljanja.

Demokratsko društvo je najvažniji preduslov da različiti narodi, nacije, etničke i vjerske grupe mogu živjeti zajedno u civilnom društvu. Takav je slučaj sa Bosnom i Hercegovinom. Principi takvog društva pružaju zaštitu i poštivanje prava pojedinaca i manjina, jer su u demokratskom društvu svi građani jednaki. U demokratskom društvu različitost se uzima kao prednost i bogatstvo, a ne kao razlog za predrasude, podjele ili konflikte u državi. Kad se pojedinci okupljaju da bi promovirali svoje zajedničke interese u zaštiti i poštivanju prava pojedinaca i manjina, oni djeluju kao članovi civilnog društva. Oni mogu formirati udruženje koje je nezavisno od vlasti. To pomaže da se smanji diskriminacija i pojačaju mogućnosti i pravednost u društvu.

Preteče grčke filozofije pravile su razliku između javne vlasti i civilnog društva. Džon Lok (1632-1704) je istakao da je građansko društvo nezavisno i samostalno političko tijelo koje bira, ograničava i kontrolira javnu, odnosno državnu vlast. Vlast je ograničena slobodnim društvom. Civilno društvo je kao koncept i kao realnost različito od države. Ono je oblik pobune protiv nedopustivog širenja državne intervencije i zahtjeva za proširivanjem sfere slobodne aktivnosti građana u koje se neće miješati država. Slobodni građani biraju svoju javnu vlast, tako joj daju legitimitet, a imaju pravo da je kontroliraju, ograničavaju i mijenjaju.

U samoj osnovi civilnog društva je slobodan građanin, odnosno pojedinac. Elementarni preduslov postojanja civilnog društva je poštivanje i efikasna zaštita kodeksa ljudskih prava. Drugi preduslov je postojanje tržišne ekonomije u kojoj građanin kao slobodni ekonomski subjekt ili udružen sa drugim ulazi u konkurenciju sposobnosti. To se odvija u širokom području privredne autonomije bez državne intervencije. Državna intervencija se tu svodi na stvaranje povoljnog ambijenta u kome svi subjekti imaju jednake uslove za poslovanje.

Sljedeća pretpostavka za funkcioniranje civilnog društva je postojanje slobodnih i autonomnih institucija i asocijacija putem univerziteta, vjerskih zajednica, naučnih i umjetničkih društava,

stručnih udruženja, sportskih i drugih organizacija i raznih drugih asocijacija formiranih za ispunjavanje i zaštitu različitih interesa i potreba građana. Broj nevladinih organizacija se povećava, pokazujući slojevitost i raznovrsnost civilnog društva.

Civilno društvo je otvoreno društvo. Zasnovano je na pluralizmu, na njegovanju i poštivanju razlika. Pored toga, otvoreno je za komunikacije sa drugim društvima i državama, bez predrasuda. Ono predstavlja poseban tip kulture koja podrazumijeva učešće građana u sferama slobodne aktivnosti i u ostvarivanju javne vlasti. Zato se razvijena ustavna demokratija ne može zamisliti bez razuđenog civilnog društva i njegovog odnosa sa legitimno izabranom javnom vlašću.

U ovom kontekstu razumljiva je teorijska i praktična zaokupljenost idejama i potencijalima civilnog društva. U razgradnji legitimnosti socijalističkog poretka civilno društvo je prihvaćeno kao uporište iz koga dolaze kritički podsticaji za demokratsku reformu ili korjenitu liberalno pluralističku političku modernizaciju, a u postsocijalističkom razdoblju, u periodu konsolidacije demokratije ono se ispostavilo kao korektiv i protuteža *partiokratiji*¹², ili demokraciji, kao nepotpunoj demokraciji.

Civilno društvo u BiH

U okviru procesa tranzicije ka demokratiji i tržišnoj ekonomiji u našoj zemlji se pojavila potreba da su institucijama državne vlasti i njihovim nosiocima potrebni novi oblici aktivnosti i saradnje, nova znanja i vještine. Posebno mjesto zauzima saradnja sa nevladinim sektorom, uključujući ugovaranje, podjelu poslova, odgovornosti i ovlaštenja u obavljanju društveno korisnih poslova na ravnopravnim partnerskim osnovama. Potreban je mnogo veći stepen kreativnosti i fleksibilnosti u rješavanju političkih, ekonomskih i socijalnih pitanja. Vlasti se trebaju afirmirati kao nosioci procesa izgradnje snažne društvene zajednice i ponuditi

¹² Parlament je mjesto, gdje se u demokratskoj, tolerantnoj atmosferi treba slobodno govoriti i raspravljati o svim relevantnim temama za društvo. Članovi parlamenta izabrani su kao predstavnici naroda i trebalo bi da izražavaju vox populi. U posljednje vrijeme jača u parlamentima stvarni utjecaj političkih partija, ponegdje nastaje klasična partiokratija. Poslanici prenose političku volju organa političkih partija koje su ih kandidirale, a to se uvijek sa interesima naroda koji je za njih glasao ne mora poklapati.

modernu viziju razvoja sa većim uključivanjem građana u javni i politički život zajednice.

Pojam *civilno društvo* se često poistovjećuje s *trećim* sektorom, tj. nevladinim sektorom. U našoj terminologiji sintagma *civilno društvo* obuhvata širi pojmovni opseg od sintagme *treći sektor*. Naravno, ova dva izraza često se zamjenski upotrebljavaju, što po sebi i nije problem ako je u širem kontekstu tih rasprava prisutno i razumijevanje da problematika civilnog društva nije nešto što se može reducirati na treći sector, ali se to događa. Mnogi su do sada bili skloniji onom načinu razmišljanja o civilnom društvu koji u prvi plan ističe i “pitanje o vrijednostima” – šta je neki mogući okvir vrijednosti civilnog društva? Bilo koja konkretna instanca društvenog organiziranja “prolazi” kao instanca civilnog društva, bez obzira na to šta su vrijednosti koje ta građanska grupa zastupa. Na ovaj način dolazi do sadržajnog “ispražnjenja” pojma civilno društvo, i ostaje bilo koja vrijednosna opcija koja se populistički društvu može nametati ako ima “kritičnu masu” zastupnika.

Bosna i Hercegovina kao međunarodno priznata i suverena država ima svoju historiju razvoja trećeg sektora, odnosno civilnog društva. Ipak pojam civilno društvo je širi od pojma treći sektor. Prije rata (1992-1995) postojao je niz društvenih organizacija čije su aktivnosti bile uglavnom orijentirane unutar sfere kulture i sporta. Nakon rata svjedoci smo formiranja mnogih novih nevladinih organizacija, pogotovo u onim dijelovima zemlje gdje su locirani predstavnici međunarodne zajednice, njihove agencije i organizacije.¹³

Ozbiljniji analitičari bosanskohercegovačkih društvenih prilika uvijek su bili oprezni da poslijeratni rast broja nevladinih organizacija ne poistovjete sa revolucijom u smislu iznenadnog izrastanja istinskog i snažnog civilnog društva u Bosni i Hercegovini. Pri tome je broj nevladinih organizacija bio važan parametar u društvu. Evidentno je da je ova ekspanzija na nivou kvantiteta odlučujuće uslovljena prisustvom međunarodnog faktora i da je ne prati kvalitetna promjena stanja u državi.

¹³ *Direktorij nevladinih organizacija u BiH* organizacije ICVA, nudio je podatke o 365 lokalnih nevladinih organizacija, već tada su postojale procjene da postoji oko 1.500 različitih društvenih organizacija koje se mogu podvesti pod oznaku “nevladine organizacije”.

Početakom 2000. godine mnoge nevladine organizacije u Bosni i Hercegovini ušle su u značajne promjene na nivou unutrašnje organizacije, redefinicije svoje misije i strategije. Neki dotadašnji programi su prestali postojati, neki su pretrpjeli značajne promjene a pojavili su se i novi programi. Programi *Civilno društvo* novom strategijom pretrpjeli su reviziju. Rezultati poslijeratnih izbora su takvi da ih je bilo moguće interpretirati na način koji pobuđuje optimizam. Ohrabreni aktuelnim političkim procesima u zemlji, pristupilo se razradi nove ukupne strategije. Mnoge nevladine organizacije su mijenjale svoje programe civilnog društva i nastojale zadržati trezvenu i kritički osviještenu poziciju.

Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine je krajem 2001. godine donijela Zakon o udruženjima i fondacijama,¹⁴ a to ima veliki značaj za nevladin sektor. Ovaj zakon je donesen na nivou države i označava isti položaj svih lica u državi da pod jednakim uslovima mogu ostvarivati i štiti svoje ljudsko i međunarodno priznato pravo da se udružuju s drugima. Prema svojim ovlaštenjima, ministar civilnih poslova i komunikacija u sastavu Ministarskog vijeća Bosne i Hercegovine donio je Pravilnik o načinu vođenja registara udruženja i fondacija Bosne i Hercegovine, stranih i međunarodnih udruženja i fondacija i drugih neprofitnih organizacija.¹⁵ Od tada je počela primjena Zakona.

U Federaciji Bosne i Hercegovine udruživanje građana bilo je zakonski regulirano Zakonom o udruženjima građana,¹⁶ Zakonom o fondacijama i zakladama¹⁷ i Zakonom o humanitarnoj djelatnosti i humanitarnim organizacijama.¹⁸ Parlament Federacije Bosne i Hercegovine, na sjednici Doma naroda održanoj 5. marta 2002. godine, donio je Zakon o udruženjima i fondacijama.¹⁹ Do donošenja ovog zakona ta oblast je uređivana sa tri zakona, koji su prestali važiti. U Republici srpskoj pravni režim udruženja i fondacija bio je uređen Zakonom o zadužbinama, fondacijama i fondovima²⁰ i Zakonom o udruženjima građana.²¹ Zatim je

¹⁴ Zakon o udruženjima i fondacijama objavljen je u *Službenom glasniku Bosne i Hercegovine*, broj 32/2001.

¹⁵ Pravilnik je objavljen u *Službenom glasniku BiH*, broj 9/2002.

¹⁶ *Službene novine FBiH*, broj 6/95.

¹⁷ *Službene novine FBiH*, broj 16/98.

¹⁸ *Službene novine RBiH*, broj 5/90 i 21/90.

¹⁹ Ovaj zakon je objavljen u *Službenim novinama FBiH*, br. 45/2002.

²⁰ *Službeni glasnik RS*, br. 14/94.

²¹ *Službeni list SR BiH*, br.5/90 i 21/90.

Narodna skupština Republike srpske, na zasjedanju od 27. septembra 2001. godine, usvojila Zakon o udruženjima i fondacijama,²² čijim stupanjem na snagu su prestali da važe prethodni zakoni. Tako je u BiH zakonima kreirana odgovarajuća sredina za nevladine organizacije.

U pogledu razumijevanja samog koncepta civilnog društva prvi je aspekt ograničen. Drugi aspekt se ogleda u činjenici neujednačene teritorijalne distribucije civilnog aktivizma u BiH. Oba aspekta su u neposrednoj vezi sa djelovanjem prisustva međunarodnog faktora. Rast civilnog društva u BiH je bio više “kvantitativnog” nego “kvalitativnog” karaktera. “Donatorski faktor” je rukovođen dobrim namjerama i lako ga je uočiti. Njegova uloga imala je pozitivnih efekata. I pored toga, cijeli proces nije ostvario autentično buđenje i formiranje zrele građanske svijesti u BiH. Može se reći da su pokretane dobre inicijative da će se na tom planu nešto promijeniti. Mnoge nevladine organizacije su dio toga procesa. Put koji je još uvijek pred stvaranjem jakog civilnog društva, čini se kraćim nego što on jeste.

Tokom 2003-2004. godine pažnja u programima civilnog društva koncentrirana je na pitanje o načinima kako se u Bosni i Hercegovini kreira javno mnijenje i kakav je status javnog dijaloga. Javni dijalog u Bosni i Hercegovini nalazi se u teškoćama već duže vrijeme. To je rezultat moćnih nacionalističkih propagandnih mašinerija. U mnogim drugim slučajevima kroz historiju manipulativna politička propaganda uspijevala je da ljude onemogući da misle. Javnog i tolerantnog dijaloga gotovo da i nema. Često slušamo monologe glasnogovornika koji govore u ime kolektiviteta. Kao da kolektiviteti odavno imaju postignut konsenzus, kao da je postignut davno da se više niko i ne sjeća kad je to bilo. Ljudi kao da vjeruju da taj konsenzus postoji, ako od njega počnu da odustaju, misle da će im se tada nešto strašno desiti, da će ih „oni drugi” tada zateći slabe i nespremne jer oni drugi od svoga konsenzusa neće odustati. Opisi stvarnosti koji vladaju našom javnom scenom ne vode rješavanju bitnih pitanja i problema za normalno funkcioniranje društva, kao da reproduciraju nove probleme.

Kroz postratne napore da gradimo civilno društvo, konačno se može doći do zaključka da je aktuelni javni dijalog u Bosni i Hercegovini u nekim periodima postao potpuno zatvoren.

²² *Službeni glasnik RS*, br. 52/2001.

Neizbježan je zaključak da Bosna i Hercegovina treba nove, drugačije, odgovornije i svjesnije aktere, ako hoćemo nove demokratske promjene i ako želimo da se usmjerimo u pravcu konstituiranja modernog demokratskog društva, društva racionalnih subjekata, građana. Čini se da se ljudi trebaju brže oslobađati ranijih šema i podsticati da drugačije misle i da tragaju za drugačijim, boljim i demokratskim rješenjima.

U sociologiji komunikacija kaže se da nevladine organizacije žele da pokrenu stvaranje drugačijeg dnevnog reda da se pokrenu stvari koje se prešućuju, pa ih mnogi zaborave. Djelovanje nevladinih organizacija je u skladu sa njihovom misijom baziranoj na ideji o „otvorenom društvu”. Boriti se za otvorenost javnog političkog diskursa prema idejama i temama kakve bi bile od “promjena Daytonskog Ustava” i “bosanske nacije”, preko “kritičkog sagledavanja etničkog i nacionalnog”, do “kritike globalnog kapitalizma” ili “upitnosti neo-liberalizma”, skupe i glomazne administracije, maloljetničke delikvencije, evropskih integracija, pitanjem povratka itd. Nevladine organizacije nastoje da neke od navedenih tema ne budu od početka odbačene ili neprihvatljive, već da se o njima otvoreno i slobodno razgovara.

Treba nastojati da se ljudi “jedne opcije” otvore prema ljudima “druge opcije”, da pobijede strah da će ovaj akt odmah biti na drugoj strani iskorišten kao neka slabost “protivnika” i vlastita taktička prednosti. Strah da će tim činom nešto izgubiti. Uviđanje da smo već izgubili sve, da imamo zaduženu državu, slab standard, veliku nezaposlenost, slab izvoz, moglo bi biti početak očekivane i željene društvene promjene. Potrebno je tragati za pojedincima i organizacijama koje bi mogle odgovoriti na ovakave zadatke.

Već duže vrijeme odvija se jedna kompleksna aktivnost koju koordinira Centar za promociju civilnog društva. Radi se o *Inicijativi za izradu Strategije održivog razvoja nevladinog sektora u BiH*, oko koje se okupilo preko 200 nevladinih organizacija sa područja oba entiteta u BiH. Nevladine organizacije pokreću brojna pitanja, procese, pažljivo i zajedno sa njihovim akterima uče iz njih. Sve te akcije neće dati neke spektakularne rezultate i usloviti brze promjene. Ljudi koji prolaze kroz ove aktivnosti su oni koji će ići dalje i misliti svojom glavom. Oni su ti koji će doprinosti promjenama postojećih odnosa i možda biti nosioci demokratskih društvenih promjena.

U Bosni i Hercegovini ne postoji civilno društvo u smislu političkog faktora, postoje pojedinačne organizacije, grupe i

pojedinci koji proizvedu utjecaj i rezultat, ali zajedničkog nastupa nema, stav je učesnika okruglog stola u Sarajevu o temi *Civilno društvo i izbori u BiH 2008.*²³ Mnogi smatraju da je puno razloga za nepostojanje organiziranog civilnog društva. Prije svega, u BiH su prisutni svi neprijatelji civilnog društva, među kojima su siromaštvo, korupcija i uvođenje etnonacionalnog principa kao vrhovnog principa prema kome sve drugo treba da bude podređeno. Sve to čini takvo stanje i društveni ambijent koji sužava prostor u kome bi civilno društvo adekvatno djelovalo.

Rezultati ankete koju provode nevladine organizacije nad političkim strankama, donatorima i u svom sektoru, te intervjui vodećih ljudi koji su bili uključeni u izbore daju sliku stanja u ovoj oblasti. Interesantan je podatak iz odnosa političkih stranaka prema radu NVO-a i angažmanu u predizbornim kampanjama i izborima, prema kome političke stranke tvrde da imaju pozitivan odnos prema radu nevladinog sektora, te da je taj sektor potreban korektiv i partner u njihovom radu. Iz tog odgovora se može zaključiti da postoji želja da se nevladine organizacije prije svega bave apolitičnim i lokalnim projektima. Dosadašnja praksa pokazuje da su političari pokazali spremnost da sarađuju s nevladinim sektorom, ali ne i spremnost za superviziju, transparentnost i kontrolu njihovog rada. Građani zbog nepostojanja tradicije demokratije i civilnog društva nemaju dovoljno povjerenja i svijesti o značaju i ulozi organizacija civilnog društva.²⁴

Poredeći dosadašnja predizborna i izborna iskustva, postavlja se pitanje: Kako iskoristiti ta iskustva, biti svjež, inovativan i postići bolji rezultat na izborima? Konkurencija je zdrava sve dok može biti kooperacija i to je glavni izazov za civilni sektor u BiH na izborima. Podršku radu NVO-a u BiH je važna i potrebna, jer ove organizacije identificiraju probleme koji su dio lokalne zajednice.

U okviru zakonskih ovlaštenja Ministarstvo pravde Bosne i Hercegovine sarađuje s nevladinim sektorom i osigurava razvoj civilnog društva. Ovo je nova oblast u radu Ministarstva,

²³ Prema mnogim mišljenjima civilno društvo u BiH ne postoji. Postoje neke organizacije koje se bave nekim javnim pitanjima, koje s vremena na vrijeme imaju neke uspjehe, ali civilno društvo s aspekta organiziranog i kontinuiranog utjecaja na političke i društvene procese u zemlji ne postoji.

²⁴ Važno je i složeno, sociološko, političko i filozofsko pitanje zašto su se građani, umjesto za svoje probleme, odlučili za probleme političara. Možda zato što se boje i zato što još ni sami ne znaju šta hoće.

uspostavljena zbog toga što su civilno društvo i razvoj NVO prepoznati kao važan element u javnom i budućem evropskom životu Bosne i Hercegovine.

Razvoj civilnog društva, odnosno nevladinog, neprofitnog, dobrovoljnog i drugog sektora, kome je zajednička sloboda udruživanja i djelovanja za opće dobro ujedno je jedan od prioriteta Bosne i Hercegovine u procesu evropskih integracija. U dokumentu EU *Strategija proširenja i ključni izazovi 2007-2008* naglašava se kako su potrebni daljnji naporu u produbljivanju slobode udruživanja, uspostavljanju zakonskih okvira i javnim poticajima za razvoj organizacija civilnog društva.

Ministarstvo pravde Bosne i Hercegovine u narednom periodu planira razviti dugoročnu strategiju za održivo civilno društvo te druge razvojne dokumente. Prioriteti mjerodavnog Sektora između ostalog su: stvaranje povoljnijeg okruženja za razvoj civilnog društva, priprema i predlaganje različitih vidova saradnje između Bosne i Hercegovine i Vijeća ministara BiH, odnosno unapređenje rada postojećih tijela, podsticanje učestvovanja civilnog društva u procesu javnih konsultacija pri izradi pravnih propisa, sačinjavanje pratećih periodičnih analiza i izvještaja o saradnji i poštivanju zakonodavstva koje se odnosi na civilni sektor itd. Ministarstvo će pružati podršku u obučavanju organizacija civilnog društva oko pristupanja EU udruženjima, olakšavanju evropskog umrežavanja, jačanju kapaciteta malih organizacija i dr.

U susjednim državama postoji civilni sektor koji je u razvoju i usponu.²⁵ Praksa pokazuje da je potrebno snažnije civilno društvo. Dio problema leži u načinu na koji se izvoze modeli zapadne demokratije. Izvoz stranih modela je problematičan zato što su strani i zato što ih se mora prilagoditi lokalnim uslovima.²⁶ Napori da se izgradi civilno društvo stvaraju nove oblike napetosti unutar društvenih zajednica i tenzije između različitih lokalnih i međunarodnih faktora. Paul Stubbs je otišao dalje od međunarodne intervencije u izgradnji civilnog društva i to naziva oblikom „kolonijalizma“ jer je on oblik nesigurnosti. Programi koji teže

²⁵ Preko 250 predstavnika udruženja (udruga) iz čitave Hrvatske okupilo se 13. i 14. lipnja 2008. godine na tradicionalnoj konferenciji *Dani udruga* kako bi raspravili glavne izazove s kojima se civilno društvo susreće u Hrvatskoj.

²⁶ Steven Sampson, *Od kanua do izgradnje kapaciteta*, STATUS, br.10, 2006., str.71.

izmjeni tradicije stvaraju ove tenzije, pa to može pogoršati sigurnost. Rješavanje tog problema zahtijeva bolje razumijevanje „lokalnih modela“. Razvoj civilnog društva kao zapadni projekt, može utjecati na sigurnosnu situaciju.²⁷ Sistem BiH ne osigurava potreban ambijent za razvoj civilnog društva. Često se postavlja pitanje treba li nevladin sektor promatrati kao konkurenciju postojećoj vlasti ili je on partner svakoj vlasti u definiranju i realiziranju postavljenih ciljeva društvenog razvoja.²⁸

Razvoj institucija civilnog društva u BiH je relativno neistraženo područje. U Bosni i Hercegovini nevladin sektor je dio civilnog društva. Djelovanje nevladinog sektora regulirano je entitetskim zakonima. Pogrešno je historiju nevladinog sektora reducirati samo na postojanja države BiH. Historija nevladinog sektora može se pratiti čak od XIX vijeka, odnosno od vremena kad su različite građanske organizacije bile nosioci nacionalnih pokreta. Socijalizam je donio zamiranje bilo kakvih aktivnosti civilnog društva jer je država imala monopol nad davanjem socijalnih usluga i nije postojala sloboda udruživanja. Promjene u civilnom sektoru nastaju nakon 1990. godine kada je BiH doživjela svoje osamostaljenje, kad se deklarirala kao socijala država, a poznato je da je to dobar okvir za razvoj organizacija civilnog društva. U socijalističkom periodu bio je značajno razvijen rad različitih građanskih organizacija. Posebnu pažnju zaslužuje Crveni krst/križ. Krajem osamdesetih godina prošlog vijeka obnovljen je rad nacionalnih humanitarnih društava: Merhameta, Caritasa, Dobrotvora i La Benevolencije. Početkom rata, svoje djelovanje u BiH razvio je veliki broj međunarodnih, humanitarnih organizacija. Prve domaće nevladine organizacije nastale su krajem 1992. i početkom 1993. godine u Sarajevu, Tuzli, Zenici. Na prostoru Republike srpske ovaj tip organizacija pojavio se nešto kasnije.

U BiH djeluje veliki broj nevladinih organizacija. Teško je govoriti o tačnom broju, jer se stanje mijenja. U poređenju sa drugim zemljama u tranziciji stanje nije zadovoljavajuće. Njihovo djelovanje se može svesti u tri grupe koje su najfrekventnije. To su različita *udruženja građana*, koja se organiziraju zbog potrebe ostvarivanja različitih aktivnosti građana, od onih na području prosvjete i kulture, do onih na području zdravstva, nauke,

²⁷ Isto str.73.

²⁸ Slavo Kukić, *Civilno društvo – sličice bosanskohercegovačkog mozaika*, STATUS, br.10, 2006., str.106-108.

sportskih, ekoloških i drugih aktivnosti, te zaštite životinja. U ratnom i poratnom periodu bile su naglašenije i zastupljenije različite *humanitarne organizacije*, čiji je osnovni smisao pružanje humanitarne pomoći stanovništvu. Pored toga, djelovao je i dalje djeluje manji broj fondacija, koje imaju funkciju pomoći rad drugih nevladinih organizacija, ali je njihov broj mali. Najbrojnije su nevladine organizacije koje težište svog djelovanja usmjeravaju na području ljudskih prava. Dosadašnja praksa pokazuje da NVO sektor u BiH nije planski razvijen. Razlozi za nerazvijenost ovog sektora su brojni, prije svega finansijski, nedostatak infrastrukture za rad, nedostatak informacija o donatorima, odnos vlasti prema ovom sektoru i problem saradnje sa vlastima.²⁹

U Bosni i Hercegovini postoji ozbiljan *civilni deficit* u formiranju građanskog društva, a to je najviše posljedica rata. Naše društvo, za razliku od većine evropskih društava, propustilo je fazu suzbijanja apsolutne države, fazu formiranja demokratske javnosti ranih građanskih društava. Odvajanje privatnog i javnog, ličnog i javnog, nije potpuno uspostavljeno, već je javnost pozornica privatnih egoizama, a u privatnom domenu još ima mnogo dijelova javnog diskursa koji remeti neku intimnost i neke lične vrijednosti. Dodatni problem uspostavljanja građanskog društva su brojne *historijske krize* koje su karakterizirale ove prostore, zato su ljudi u državi vidjeli rješenja svojih problema. To su krize koje su se reflektirale na BiH. Kad se građani susreću sa raznim krizama, lokalnim, regionalnim, svjetskim ili ratovima onda imaju više povjerenja u vojsku, policiju i državu, kao mehanizam rješavanja krize, nego u nedržavne mehanizme poput civilnoga društva.

Vlasti se trude da saraduju sa civilnim društvom. Tako je u Parlamentarnoj skupštini BiH u martu 2009. godine održana konferencija *Jačanje demokratske kulture dijaloga i saradnje institucija vlasti i civilnog društva u BiH*. To je bila praktična primjena Sporazuma o saradnji između Vijeća ministara BiH i NVO sektora u BiH, potpisanog 07.05.2007. godine. Primjena Sporazuma može doprinijeti razvoju nove demokratske političke prakse u odnosima između vladinog i nevladinog sektora. Ovakvi susreti mogu podstaći primjenu na svim drugim nivoima vlasti, od lokalnog, kantonalnog, entitetskog i državnog.

²⁹ Isto, str. 108.

Funkcije civilnog društva

Postoji neka veza ili asimetrija između slabog građanskog društva i autoritarne države. Diktatura u bivšoj SFRJ počivala je na slabom građanskom društvu. Jako građansko društvo može biti dobra prepreka političkim diktaturama i autoritarnim političkim režimima različitog tipa. Neobavezujućim i raspršenim institucijama građansko društvo ne može da rješava probleme rata i velikih kriza na način kako to mogu država i politika. Građansko društvo je u takvim situacijama inferiornije od države. U nedemokratskim sistemima uloga nevladinih organizacija je (ne)tipična, jer se usmeravaju na političke teme, što ima za posledicu visok stepen politizacije njihovih aktivnosti. U stabilnim demokratskim društvima nevladine organizacije nisu politizovane ili su malo politizovane, a usmjerene su na zadovoljavanje različitih socijalnih interesa građana i imaju bolje rezultate. One doprinose razvoju demokratskog ambijenta.

Civilno društvo ima važan značaj za modernu demokratiju. Moderna demokratska društva nastaju odvajanjem privatnog i javnog, države i društva, i opstaju kroz simbiozu ta dva polja. Nema jake i stabilne političke demokratije bez vitalnog civilnog društva, koje je neka vrsta plodnog tla iz kojeg se demokratske institucije obnavljaju, ali nije identično sa samim tim institucijama. Iz toga se vidi sva dijalektika odnosa države i društva, političkih institucija i civilnog života. Samo aktivno civilno društvo može da obezbijedi povoljne uslove za demokratske političke institucije, ekonomski razvoj, modernizacije i društvene promjene.

Civilno društvo ima jake i slabe strane. Ono jeste jedna autonomna društvena snaga, koja deluje u okviru države i predstavlja mnogo više nego što država može da uradi sama. Ondje gde leži njegova snaga, leže i njegovi rizici i nedostaci. Civilno društvo treba da osjeća odgovornost. To u potpunosti korespondira sa jednom od glavnih regulativnih ideja pluralističke revolucije koja je zahvatila istočnoevropske zemlje u vrijeme urušavanja socijalizma na prelazu iz osamdesetih u devedesete godine dvadesetoga veka, a to je *ideja samoograničavanja*. Tu ideju su najbolje izrazili srednjoevropski intelektualci poput Havela, Konrada, Kuronja.

Civilno društvo ima *kritičku funkciju* u odnosu na državu i njene institucije. Da li je ta funkcija dovoljno razvijena? Preciznije to pitanje glasi: da li je kritika države od strane civilnog društva

efikasna i djelotvorna? Jedan dio odgovornosti za takvo stanje leži na strani države i njenih institucija, koje se jednostavno ne obaziru na kritiku koja dolazi iz civilnog polja. Drugi dio odgovornosti je na strani civilnog društva, koje ne uspijeva uvijek da nađe pravi ugao kritike i da se u oštroj kritici postojećeg poretka jasno distancira od snaga staroga režima, koje su, nakon promjena, postale kritičari svega postojećeg.

Značajna je i *kontrolna funkcija* civilnoga društva naspram države i njenih institucija. Da li je civilno društvo osposobljeno za kvalitetnu kontrolu države i za stalnu evaluaciju kvaliteta javne politike na svim nivoima vlasti? Za sada nemamo izgrađene stabilne i trajne civilne mehanizme kontrole kvaliteta javnog političkog djelovanja od lokalnog do državnog nivoa. Koliko su razvijene veze građana i civilnog društva sa medijima? Kolika je uloga civilnoga društva u formiranju i objedinjavanju podijeljenog javnoga mnijenja? Koliko građani drže do ocjena politike i političara, rada parlamenta, ministara, ministarstava, koje stižu iz civilnog društva?

Civilno društvo od Tokvila pa do naših dana ima važnu *edukativnu funkciju*. Ono bi trebalo da bude najšira društvena škola demokratije. Ostaje pitanje da li su efekti obrazovnih napora civilnoga društva u skladu sa uložnim finansijskim sredstvima, vremenom, organizacionim i ostalim ulozima. Koliki su rezultati i efekti tog djelovanja?

U siromašnim i nerazvijenim društvima poput zemalja našeg regiona, izuzetno je važna *solidaristička funkcija* civilnoga društva. Često su u tom polju predominantno aktivne crkvene institucije i vjerske organizacije, što samo po sebi ne mora da bude loše, ali je svakako nedovoljno. U društvima koja žele da razvijaju duh kompetitivnosti i logiku profita po svaku cijenu, solidaristička briga o siromašnim, slabim, nezaštićenim članovima zajednice ili licima sa posebnim potrebama, postaje važna. Još uvijek su previše na djelu stari tradicionalni tipovi solidarnosti (porodičnog ili zavičajnoga tipa), karakteristični za tradicionalni tip zajednice. Zato je potreban moderniji pristup solidarnosti.

Srodna predhodnoj je *integrativna i stabilizirajuća funkcija* civilnoga društva. U društvima sa heterogenom etničkom, religijskom i kulturnom strukturom, sa velikim brojem izbjeglica i raseljenih lica, sa visokim nivoom etnifikacije politike i društvene konfliktnosti različitog tipa, integrativna i samoograničavajuća

funkcija civilnoga društva može znatno doprinjeti stabilizovanju društva, podsticati dijalog i suživot.

Civilizirajuća funkcija civilnog društva je izuzetno potrebna i važna na prostorima Jugoistočne Evrope. Razvijanje normi uljudnog ponašanja, redovne brige o higijeni i zdravlju, tačnosti, preciznosti, odgovornosti za preuzete obaveze, radnih navika i slično, ostaje veliki i obiman posao na ovim prostorima. U ratu i poslije rata zaboravilo se na rad, radne obeveze, preciznost, produktivnost i odgovornost. Kao da su se ljudi odvikli raditi puno radno vrijeme. Zapostavilo se raditi nešto rukama, vezenje, pletenje, štrikanje, šivenje, kuhanje, rad u vrtu ili bašti, ili ono što se kaže „uradi sam“.

Za društva i države, kao što je BiH nakon rata, koja u ovom trenutku predstavlja zemlju sa mnogo problema, a malo rješenja, važna je *inovativna i pokretačka funkcija* civilnog društva. Ovako shvaćena funkcija civilnog društva je još uvijek slaba i nedovoljno inventivna.³⁰ Problemi u BiH su toliko mnogobrojni i tako teški, da se ne mogu riješiti samo na političkom planu pa je zato potrebno puno angažiranje civilnog društva. U tom smislu je neophodno civilno društvo da bude *mobilizatorsko, ofanzivno*, a ako je potrebno i *subverzivno* u odnosu na moguće trendove restauracije starog i prevaziđenog autoritarnog poretka, te uspostavljenje moderne i funkcionalne demokratske države.

Primjeri institucija civilnog društva

Postoje razne institucije civilnog društva, od kojih društvo može imati velike koristi. To mogu biti sljedeće institucije:

- akademije
- aktivističke grupe
- dobrotvorne organizacije
- gradska policija
- udruženja građana
- klubovi (sportski, društveni i dr),
- fondacije,
- organizacije u zajednici,
- udruženja potrošača,
- korporacije,

³⁰ Vukašin Pavlović, *Civilno društvo u Srbiji – danas i sutra*, u knjizi: *Budućnost civilnog društva u Srbiji*, (uredio Žarko Papić), Milenijum, Niš, 2007, str. 9-11.

-
- kulturne grupe,
 - grupe za zaštitu okoliša,
 - posredničke organizacije volonterskog i neprofitnog sektora,
 - nevladine organizacije (NGO),
 - neprofitne organizacije (NPO)
 - policijske institucije (ekonomska, okolišna, monetarna)
 - privatne volonterske organizacije (PVO)
 - asocijacije profesionalaca
 - organizacije religije
 - grupe za podršku
 - trgovinske unije
 - udruženja žena³¹
 - udruženja za zaštitu prava djece,
 - udruženja za zaštitu životinja i dr.

Pored ovako raznovrsnih organizacija ostaje pitanje – koliko je aktivno i uspješno civilno društvo u informiranju i obrazovanju građana o javnim pitanjima? Nevladine organizacije nastoje prilagoditi se i pronaći svoje mjesto u društvu.³² NCVO predstavlja mrežu nevladinih volonterskih organizacija sa sjedištem u Londonu koja pomaže razvoj civilnog društva kroz volonterstvo i rad u zajednici.

Nesporno je da za razvoj civilnog društva, vladavinu prava i razvoj demokratije u Bosni i Hercegovini veliki značaj ima upravo nevladin sektor. To je onaj sektor društvene aktivnosti koji je karakterističan po tome što nije opterećen vlašću i institucionalizacijom, nego je prepoznatljiv po masovnosti i dobrovoljnosti članstva, kao i po njihovoj organiziranoj angažiranosti na onim pitanjima koja su njihov interes, a ne koja su im nametnuta.

³¹ Internet adresa: http://bs.wikipedia.org/wiki/Civilno_društvo.

³² Tako nevladina organizacija NCVO (The National Council for Voluntary Organisations) u devedesetoj godini svog postojanja organizira važnu godišnju konferenciju pod nazivom: *Civilno društvo: izgradnja povjerenja u nesigurnim vremenima* („Civil Society: Building trust in uncertain times“), koja je održana u Londonu, 18.02.2009. godine. Preko 650 učesnika iz volonterskih organizacija raspravljalo je o izazovima i mogućnostima za razvoj volonterskih akcija i civilnog društva u nesigurnim ekonomskim vremenima i uz potencijalne promjene u vladajućim strukturama. Cilj ove konferencije je bio da se istraži uloga volonterskih organizacija unutar civilnog društva i identificiraju onih pitanja koja će biti od ključnog značaja za građane i društvo u budućnosti.

Nevladin sektor može se posmatrati kao javne institucije civilnog društva. A civilno društvo je danas postalo vizija i želja svih demokratski opredijeljenih sistema, kao koncept uspostavljanja i ostvarivanja slobode pojedinca, njegovog što potpunijeg sudjelovanja u vršenju javnih poslova na principima jednakosti i ravnopravnosti i kao vladavina prava na čijem stvaranju i primjeni građanin i njegove autonomne asocijacije sve više učestvuju. Na tim osnovama nevladine organizacije postaju institucionalni oblici tog društva, koji sve više preuzimaju vršenje javnih poslova i pružanje usluga, kao demokratski način ostvarivanja zaštite javnog interesa koji je blizak građaninu i u kome on sam participira, po svojoj volji i po mjeri svoje potrebe.

Važno pitanje moderne politike je proizvodnja društvenih promjena i upravljanje njima. Nevladine organizacije i društveni pokreti koji nisu sposobni da formuliraju jasnu civilnu strategiju demokratskog razvoja i zahtijevaju promjene, osuđeni su da životare u marginaliziranom civilnom društvu i neće imati sposobnosti i snage da budu kritička protuteža državi. U novije vrijeme je Robert Putnam izjavio kako su čak i nepolitičke organizacije civilnog društva od vitalnog značaja za demokratiju jer tvore društveni kapital, povjerenje i zajedničke vrijednosti, koje, kad se prenesu u političku sferu, doprinose održavanju zajedništva u društvu, unapređujući tako razumijevanje i međupovezanost društva i interesa koji u njemu postoje.

Kod nekih autora postoje i dileme kroz postavljanje pitanja koliko je civilno društvo ustvari demokratsko. Postoje i primjedbe da akteri u civilnom društvu sada dolaze do značajne političke moći bez toga da je neko za njih direktno glasao ili ih birao. Na kraju, neki analitičari su došli do zaključaka da pošto je koncept civilnog društva u bliskoj vezi s demokratijom i pojavljivanjem na političkoj sceni tako se može vrlo jednostavno povezati i sa idejama nacionalnosti i nacionalizma. Sve organizacije i udruženja nisu demokratska.

Postoje ozbiljne kritike na račun nevladinih organizacija i civilnog društva. Često su podređene državnim aparatima a njihova institucionalna organizacija više ili manje kopira državnu organizaciju. Moraju imati računovodstvo, finansijske planove, strategije i dr. Zbog institucionalne logike nužno djeluju kao strukture vlasti. I pored toga, mogu biti od koristi raznim pokretima i novim oblicima zajedničkog života. Zato Rastko Močnik kaže: "s jedne strane one su aparati neoliberalne države – s druge strane one

su područje gdje je još uopće moguće razvijati alternativne oblike zajedničkog života, zajedništvo života, mišljenja i stvaralaštva”.³³

ZAKLJUČAK

Razvoj civilnog društva je preduslov za demokratsko sazrijevanje svakog društva, predmet je delovanja mnogih međunarodnih institucija, nevladinih i neprofitnih organizacija. Programi i projekti usmjereni na razvoj civilnog društva povećali su se posljednjih desetak godina u zemljama tranzicije Centralne i Istočne Evrope, sa ciljem institucionaliziranja politike, definiranja, a prije svega poštovanja pravila političke igre i uspostavljanja vladavine prava umjesto vladavine partija, ili pojedinaca, te sa ciljem da postanu osnovni mehanizmi za rješavanje ili ublažavanje etničkih i drugih društvenih sukoba u tim zemljama. Većina naznačenih programa počiva na pretpostavci da razvoj vrijednosti civilnog društva može ujediniti društva u kojima su etničke podjele i suprotnosti toliko narasle da mogu dovesti u pitanje ideju države, njene institucije, suverenitet i opstanak. Primjeri država koje su uspostavile identitete na civilnom konceptu podupiru gledište da poštovanje principa vladavine prava, vladavine državom u skladu s pravom, tolerantnog odnosa i rješavanja sukobljenih interesa zasnovanog na konsenzusu predstavlja dobar okvir za, u demokratskom smislu, manje razvijena postkomunistička društva. Građanski princip, zasnovan kao osnovna društvena vrijednost, insistira na jednakosti uslova, prava i garancija za sve građane i kao takav predstavlja vrijednost koja urasta u kulturu društva, čineći ga stabilnijim, prosperitetnijim i perspektivnijim.

Civilno društvo je autonomni, samoorganizirani dio liberalnog društva koji je izvan formalnih političkih i pravnih institucija, u koje država, osim provođenja općih zakona, nema pravo da se miješa. U zemljama u tranziciji civilno društvo je važan faktor demokratizacije. Civilno društvo u BiH prolazi faze razvoja i transformacije. Prate ga brojni problemi i teškoće. I pored toga, ono se razvija i profilira u ozbiljnog konkurenta i kritičara vlasti na svim nivoima. Kritike koje dolaze iz civilnog društva, javnost prepoznaje, prihvata i uvažava. Bavljenje javnom politikom postaje sve odgovornije i transparentnije. Organizacije civilnog društva

³³ Rastko Močnik, *Nevladine organizacije, sluge neoliberalne države*, ZaMirZINE, novine za civilno društvo i urbanu kulturu, zamir@zamir.net

rade u različitim i teškim okruženjima. Mijenjaju se vlade i javne politike. Društvo se sporo razvija. U takvim okruženjima još je važnije strateški planirati, jer tako svaka organizacija može razviti plan koji odgovara okruženju u kojem djeluje. Strateško planiranje svodi mogućnost grešaka i lutanja na minimum te daje organizacijama mogućnost prilagođavanja zbog mogućih i potrebnih društvenih promjena koje mogu nepovoljno djelovati na njihov rad. Civilno društvo ima niz korisnih funkcija za modernu demokratiju, među kojima izdvajamo edukativnu, kontrolnu, solidarističku, integrativnu, stabilizirajuću, civilizirajuću, inovativnu, pokretačku, mobilizirajuću funkciju.

Koristi od dobro organiziranog civilnog društva u demokratskim sistemima su višestruke. Ove dobrovoljne asocijacije su nezavisne od kontrole ili naredbi vlasti. Značajna je korist od slobodnih udruženja za razvoj demokratije, jer ona često postižu vrijedne javne ciljeve i unapređuju zajedničko dobro. Sa slobodnim udruživanjem može se postići negativna cijena postojanja dobrovoljnih organizacija jer neke od njih imaju ciljeve koji su destruktivni prema ljudima i demokratskim vrijednostima.

Civilno društvo je otvoreno društvo. Zasnovano je na pluralizmu, na njegovanju i poštivanju razlika. Pored toga, otvoreno je za komunikacije sa drugim društvima i državama, bez predrasuda. Ono predstavlja poseban tip kulture koja podrazumijeva učešće građana u sferama slobodne aktivnosti i u ostvarivanju javne vlasti. Razvijena ustavna demokratija ne može bez razuđenog civilnog društva i njegovog odnosa sa legitimno izabranom javnom vlašću. Civilno društvo je postalo vizija i želja svih demokratski opredijeljenih sistema, kao koncept uspostavljanja i ostvarivanja slobode pojedinca, njegovog što potpunijeg sudjelovanja u vršenju javnih poslova na principima jednakosti i ravnopravnosti i kao vladavina prava na čijem stvaranju i primjeni građanin i njegove autonomne asocijacije sve više učestvuju.

LITERATURA

- De Tocqueville, Alexis, *O demokratiji u Americi*, Informator, Fakultet političkih nauka Zagreb, 1995.
- Leksikon temeljnih pojmova politike, Abeceda demokracije, Fond otvoreno društvo Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 1994.
- Lazić, Mladen, *Promene i otpori*, Filip Višnjić, Beograd, 2005.

-
- Pavlović, Vukašin, *Civilno društvo i demokratija*, Čigoja, Beograd, 2004.
- Kin, Džon, *Mediji i demokratija*, Filip Višnjić, Beograd, 1995.
- Kin, Džon, *Civilno društvo*, Filip Višnjić, Beograd, 2003.
- Pavlović, Vukašin, *Demokratija i društvene promene*, Čigoja štampa, Beograd, 2003.
- Pavlović, Vukašin, „Društveni pokreti i promjene“, *Službeni glasnik*, Beograd, 2006;
- Pavlović, Vukašin, *Civilno društvo i demokratija*, Politeia, Beograd, 2004.
- Pavlović, Vukašin, *Potisnuto civilno društvo*, Eko-Centar, Beograd, 1994.
- Čarls Tejlor, *Prizivanje građanskog društva*, Beogradski krug, Beograd, 2000.
- Grdešić Ivan, “Demokratska konsolidacija i udruge građana”, u zborniku radova *Razvoj civilnog društva u Hrvatskoj – modeli suradnje države i udruga*, Vlada Republike Hrvatske, Ured za udruge, Zagreb, 1999.
- Pavlović, Vukašin, “Konsolidacija demokratije i civilnog društva”, u Zborniku *Postkomunizam i demokratske promene*, Jugoslovensko udruženje za političke nauke i Fakultet političkih nauka, Beograd, 2002.
- Đinđić, Zoran, „Uloga nevladinih organizacija u demokratskom društvu“, zbornik *Uloga nevladinih organizacija u demokratskom društvu*, uredio Žarko Paunović, Centar za razvoj neprofitnog sektora, Beograd, 2003.
- Ferguson, Adam, „Eseji o istoriji građanskog društva“, *Službeni glasnik*, Beograd, 2007.
- Prokopijević, Miroslav L, *Demokratija i ekonomija*, ICER Working papers, Turin, WP br.16/2002, Available at:www.icer.it
- Prokopijević, Miroslav L, *Demokratija i ekonomija*, Faculty of Economics, Podgorica, 2002.
- Pusić, Vesna, „Mediterranski model na zalasku autoritarnih režima“, *Erasmus*, časopis za kulturu demokracije, Zagreb, br.20, 1997., str.2-15.
- Zbornik *Budućnost civilnog društva u Srbiji*, (uredio Žarko Paunović), Centar za razvoj građanskog društva *Milenijum*, Beograd, 2007.
- Gidens, Entoni, *Sociologija*, Ekonomski fakultet Beograd, Beograd, 2005.

- Fočo, Salih, Lokalna demokratija u civilnom društvu, objavljeno u *Civilno društvo i demokratija*, Centar za promociju civilnog društvo, Sarajevo, 2001.
- Zgodić, Esad, Civilno društvo i demokratska država, objavljeno u *Civilno društvo i lokalna demokratija*, Centar za promociju civilnog društva, Sarajevo, 2001.
- Šiber, Ivan, *Osnove političke psihologije*, Politička kultura, Zagreb, 1998.
- Popper, Karl R, *Otvoreno društvo i njegovi neprijatelji*, Pravni centar, Fond otvoreno društvo, Sarajevo, 1998.
- Margaret Stimman Branson, *Uloga građanskog obrazovanja*, Centar za građansko obrazovanje, Calabasas California, 1998.
- Paul Stubbs, „Partnership or Colonisation?: The Relationship between International agencies and Local Non-Governmental Organisations in Bosnia-Herzegovina“, objavljeno u *Civil Society, NGOs and Global Governance*, GASPP Occasional Papers No 7/2000.
- Papić, Žarko, *Međunarodne humanitarne aktivnosti i civilno društvo*, VKBI, Sarajevo, 1997.
- Daimar, Liiv, *Sporazum - program o saradnji vlade i nevladinih organizacija*, Centar za promociju civilnog društva, Sarajevo, 2001. (Original title: Materials on Compact/Programs of Cooperation between Governments and NGOs).
- Korjenić, Omer, „Civilno društvo i politička država“, *Most*, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu, br.1006, Mostar, 2006.
- Kukić, Slavo, *Civilno društvo – sličice bosanskohercegovačkog mozaika*, Status, br.10, 2006.
- Steven Sampson, *Od kanua do izgradnje kapaciteta*, STATUS, br.10, 2006.
- Rastko Močnik, *Nevladine organizacije, sluge neoliberalne države*, ZaMirZINE, novine za civilno društvo i urbanu kulturu, zamir@zamir.net

CIVIL SOCIETY AND DEMOCRACY

Summary

Civil society is an autonomous self-organized part of the liberal society outside of the formal, political and legislative institutions. In the countries in transition civic society is the important factor of the democratization. Civil society is an open society. It is based on pluralism, on tolerance and respect for diversity. Additionally, it is open for communication with other societies and states. It represents a special type of culture which implies participation of citizens in the spheres of the different activities and in the public sphere. Therefore the developed constitution-based democracy may not exist without an efficient civil society. Civil society requires a democratic environment. Civil society assists in the better functioning of the democracy and its institutions.

Indira Meškić

MUZIČKA DJELATNOST U BOSNI I HERCEGOVINI U OSMANSKOM PERIODU

Sažetak

Kulturna i muzička pedagoška djelatnost u Bosni i Hercegovini za vrijeme osmanske uprave bila je u skladu sa osnovnim karakteristikama i postulatima osmanskog carstva. Osmanska uprava je težište svog razvoja i egzistencije na ovim prostorima bazirala na jakoj vojnoj, sudskoj, finansijskoj i administrativno-upravnoj vlasti, uz privredni razvoj i planski razvitak gradova. Za historiju ne samo štamparske nego i pedagoške djelatnosti, veoma je značajno bilo otvaranje prve štamparije, i to u Goraždu 1529.godine, dok je prvi domaći časopis „Bosanski prijatelj“ štampan u Zagrebu 1850.godine. Prva i velika imena štamparske djelatnosti bili su franjevci, koji su štampariju otvorili 1873. godine, zatim pioniri bosanskohercegovačkog novinarstva: Mehmed Šakir Kurtćehajić i Miloš Mandić. Pedagoška djelatnost u periodu osmanske uprave odvijala se u konfesionalnim školama u kojima su vjerski predmeti bili prioritet, a pjevanje je bilo jedina muzička školska aktivnost i to kao neobavezan predmet, dok je tematika pjesama bila vezana za vjeroispovjest. Ženska djeca su u ovom periodu pohađala posebne škole: školu Stake Skenderove i škole Mis Adeline Pavlija-Irbi i Mis Mekenzijeve. U ovim školama se izučavalo i crkveno i notalno pjevanje. U periodu osmanske uprave nalazimo začetke pjevačkih društava u Bosni i Hercegovini: „Kosača“ iz Mostara i „Srpsko-pravoslavno crkveno-pjevačko društvo“ iz Gračanice, sa prvim horovođom Maksom Todorovićem, učiteljem. Uporedo sa kulturnim životom u gradovima, razvijao se i ruralni kulturni ambijent u vidu tzv. etnodramskih teatar.

Temeljne karakteristike islamske muzike su bile su: fenomen „makama“ (melodijskih modela), ritam „ika“ (samostalni ritmički tipovi) i „tahsin“ (ukrašavanje melodije na orijentalni način). Hrvatsko stanovništvo je njegovalo crkveno i narodno pjevanje: gregorijanske korale, misne napjeve i popijevke Franje Kuhača, a franjevci su djecu poučavali u sviranju na klaviru i orguljama. Od izuzetnog značaja je, posebno u praksi bosanskih franjevaca, bila Missa quotidiana, koja se prenosila usmenom predajom. Značajni po svojoj muzičkoj djelatnosti bili su: fra Angeo Nuić i Andro Pavasović iz Dalmacije, te Vaso Pelagić,

koji je kao upravitelj i glavni nastavnik „Banjalučke bogoslovije“ znatnu pažnju poklanjao pjevanju.

Amaterska muzička djelatnost je u periodu osmanske uprave bila veoma bogata i njegovali su je muzički djelatnici koji su imali izraženu potrebu za muziciranjem, bez obzira na stepen naobrazbe. Tako se u ovom periodu isticala i djelatnost tekije, jer je u njenim obredima i ceremonijama muzika nalazila značajno mjesto, posebno u derviškim redovima mevlevija i halvetija. Izuzetno je značajno spomenuti da je za osmanski period vezano i nastajanje jednog od najpoznatijih oblika bosanske muzičke tradicije – sevdalinke, kao bosanske gradske pjesme, koja je nastala u gradskoj sredini, dijelom na osnovama islamske kulture i tradicije, a pjevala se u raznim prigodama i na raznim mjestima.

Društveno-historijske prilike u osmanskom periodu

Historija Bosne i Hercegovine pod osmanskom vlašću tokom 415 godina još uvijek nije u dovoljnoj mjeri istražena, ali se ipak, na osnovu dosadašnjih istraživanja, može odgovoriti na niz pitanja vezanih za bogatu historiju naše zemlje i naših naroda, koji su i u osmanskom periodu stvarali multietničku i multikulturalnu sliku i tradiciju BiH.

Kao godina pada srednjovjekovne bosanske države pod osmansku upravu označava se 1463. godina, ali je vezana samo sa gubljenjem središnjeg teritorija i međunarodnog suvereniteta. Dakle, ovom godinom niti je počeo niti se završava proces integracije bosanske teritorije u Osmansko carstvo. Bosna je bila jedina balkanska zemlja, koja je u nomenklaturi osmanskih naziva pokrajina, zadržala svoje historijsko ime, u prvo vrijeme u nazivu jednog od sandžaka, a od 1580. g. i u nazivu najveće administrativno-upravne cjeline, ejaleta ili pašaluka.¹

Osmansko carstvo je trajalo na ovim prostorima punih četiri stotine godina i iz osnova izmijenilo sliku ne samo Bosni i Hercegovini, nego i Balkanskom poluotoku, jer gotovo da nema sfere života gdje te promjene nisu bile vidljive. Pravi utemeljivač Osmanskog carstva bio je Mehmed Osvajač, koji je, osvojivši Carigrad 1453. godine, uspostavio imperiju sa sjedištem u ovom gradu.

¹ Tepić, dr. Ibrahim: »Borba Bošnjaka za autonoman položaj Bosne i Hercegovine u okviru osmanskog carstva u XIX stoljeću«, *Naša škola*, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, godina XLIII, br.1, Sarajevo, 1996. g, str.17.

Pod njegovom je komandom osmanlijska vojska 1463. g. osvojila veliki dio Bosne (te godine je palo Jajce i pogubljen je posljednji bosanski kralj iz dinastije Kotromanića, Stjepan Tomašević). Osvajanjem Bosne srušena je posljednja značajna država na Balkanu i stvoreni su uslovi za dalje napredovanje prema zapadu, te smanjenje utjecaja Ugarske na ovim prostorima. Obrazovan je Bosanski sandžak sa sjedištem u Sarajevu (1463.g), a u narednim decenijama, usljed novih osvajanja osmanlijske vojske, formirani su i novi sandžaci: Hercegovački (1470.g) i Zvornički (u periodu između 1478. i 1483.g). U Bosni su u tom periodu živjeli: muslimani, pravoslavci i katolici, ali i pripadnici drugih naroda: Turci, Albanci, Grci, Austrijanci i drugi. S obzirom na raznolikost religija i nacija, koje su se u Bosni zatekle u vrijeme uspostave turske uprave, veoma je značajno spomenuti **AHDNAMU Fatih Sultan Mehmeda**, pisanu 28. 05. 1463. godine, na granici Milodraža (BiH).

AHDNAMA je poznata kao najstariji dokument o ljudskim pravima u historiji, 326 godina prije francuske buržoaske revolucije (1789.g) i 485 godina prije međunarodne deklaracije o ljudskim pravima (1948. g). Tekst Ahdname glasi: *Ja sam sultan Mehmed han, neka je poznato svima, uopće od prostog puka kao i odjeljenjima ova moja vlastodržaća povelja, kojom bosanskim svećenicima ukazujem veliku pažnju, te zapovjedam: spomenutim i njihovim bogomoljama ne smije biti smetnje ni pritiska, neka se smjeste u svojim bogomoljama, te kako od uzvišene moje strane, tako od mojih vezira, niti od mojih podčinjenih (robova), niti od mojih podanika - raje niti od svega stanovništva cjelokupne moje države spomenutim niko se ne smije miješati u njihove stvari niti ih napadati, ni vrijeđati ni njih ni njihov život, njihov imetak (imovinu) ni njihove bogomolje. Takođe iz tuđine osobito u moju državu dovoditi ljude dozvoljava im se. Stoga spomenutim izdajem moju uzvišenu zapovijed u kojoj im posvećujem svoju brigu i pažnju, te se kunem teškom zakletvom: Stvoriteljem i gospodarom zemlje i nebesa, sa sedam musafa s velikim Božijim vjesnikom (Muhamedom) i sa 124.000 peygamera i sa sabljom koju pašem da ovim što je napisano nikoje lice ne smije se suprostaviti dok god ovi (Franjevci) služe meni i mojoj zapovjesti budu pokorni.*

Većina stanovništva je živjela na selu, baveći se poljoprivredom i stočarstvom (uglavnom hrišćani), dok je u gradovima živjelo nešto više od 10 % stanovnika (preko 2/3 bili su muslimani). U drugoj polovini XVI stoljeća, usljed veoma

ubrzanog općeg pokreta širenja islama, na prostoru Bosne došlo je do osnivanja Bosanskog ejaleta (1580.g) kao najviše administrativno-vojne teritorijalne forme u Osmanskom carstvu, a središnji i najveći sandžak bio je Bosanski sandžak.²

U XIX stoljeću u Bosni i Hercegovini su se desile značajne društvene promjene, prvenstveno uslovljene nastojanjem osmanlijske vlasti da putem reformi, spasi Carevinu od propadanja i zaostajanja za evropskim državama. U ovom periodu u historiji BiH postoje dvije faze: prva počinje vladavinom sultana Selima II (1789- 1807) i traje do 1851. g, a druga faza je od 1851. do kraja osmanlijske vlasti 1878. g.

To je bio period promjena, koje je osmanska Uprava činila u vojnoj, sudskoj, finansijskoj i administrativno-upravnoj oblasti u cilju modernizacije društva i države, ali i vezivanja Bosanskog ejaleta za centralnu vlast, čemu se domaće stanovništvo odlučno suprotstavljalo, posebno u prvoj fazi ovog perioda. Tada je došlo do anarhije, buna i borbi domaćih muslimanskih feudalaca i drugih uglednika, koji su se protivili reformi, želeći očuvati stečena prava i institucije i na taj način doći do željenog cilja - autonomnog položaja Bosne i Hercegovine u Carstvu. U isto vrijeme se javljaju i hrišćanski pokreti, čiji su zahtjevi uglavnom bili socijalnog karaktera. Muslimanska vojno-feudalna aristokratija svoj odnos i zahtjeve prema centralnoj vlasti temelji na ulozi i zaslugama koje su imali na očuvanju Carstva do kraja XVIII stoljeća.

Privredni razvoj Bosne i Hercegovine u Carstvu očitovao se u izgradnji mreže kolskih puteva (koja je do kraja osmanske vlasti iznosila 10 - 12% ukupne putne mreže), zahvaljujući kojoj je znatno povećan kapacitet prometa ljudi i roba. Bosna je krajem XV i početkom XVI stoljeća postala područje koje je povezivalo Rumeliju sa Jadranskim morem i zapadnim dijelovima Panonije. Ova činjenica je veoma pogodovala razvitku gradova u Bosni, sa karakterističnom orijentalno-muslimanskom fizionomijom, koji nisu nastajali i razvijali se stihijski, nego uz aktivno zauzimanje osmanske države. Nastanak gradova, te pravni i privredni razvoj, nisu se mogli zamisliti bez privatne inicijative i poduzimljivosti, koja je ostvarivana putem ustanove imareta, odnosno vakufa. Kako se osmanska država prvenstveno brinula o potrebama i djelovanju vojske, uprave i sudstva, briga o vjersko-prosvjetnim, kulturnim i

² Imamović, dr. Mustafa, *Historija Bošnjaka*, Sarajevo, 1993-1996. g, str. 179.

društvenim prilikama bila je u nadležnosti ustanove imareta i vakufa.³

U drugoj polovini XIX stoljeća došlo je do promjena u razvoju nekih privrednih djelatnosti, koje su ili bile u opadanju ili su aktivnosti započete i djelimično okončane, a to se prvenstveno odnosilo na saobraćaj (putni, željeznički i telegrafski) i šumarstvo, dok je rudarstvo još od XVI stoljeća bilo u opadanju. Tako je u planu bila i izgradnja transbosanske željeznice, ali je 1872. g. izgrađena samo prva etapa. Od 1858. g. počeo se razvijati i telegrafski saobraćaj, uspostavljena je prva telegrafska linija od Metkovića do Mostara, a 1860. g. Sarajevo je telegrafski bilo povezano sa Stambolom.⁴ Bilo je pokušaja organiziranije eksploatacije bosanskih šuma i ruda, ali ta aktivnost nije zaživjela u organiziranom obliku i namjeni.

U ovom periodu je došlo i do osnivanja prvih akcionarskih društava (1866. g. osnovano je akcionarsko društvo za prijevoz robe i putnika, te proizvodnju sukna), koja su nedugo zatim propala. Mogućnost razvoja industrije, nekoliko pilana na vodeni pogon i pivara u Sarajevu, ostavljena je za neka druga vremena. Kada je u pitanju rudarska djelatnost, proizvodnja srebra i zlata u starim rudnicima u Kreševu, Fojnici i Deževici stalno je opadala. U Fojnici se srebro potpuno prestalo proizvoditi. Vareški rudnici željeza radili su do 1552. g., a proizvodnja u rudniku Stari Majdan (kod Sanskog Mosta) je obnovljena radi ratnih potreba. Do XVI stoljeća na području Hercegovačkog sandžaka radio je jedino rudnik željeza u Čajniču, koje je u to vrijeme bilo izuzetno živo trgovačko i zanatsko središte.

U XIX stoljeću došlo je do razvoja štamparske djelatnosti u Bosni i Hercegovini, iako se počeci ove djelatnosti nalaze još u prvoj polovini XVI stoljeća. Prva štamparija je otvorena u Goraždu 1529. godine.⁵ Štamparija je otvorena uz crkvu zadužbinu Hercega Stjepana, a uz inicijativu monaha Teodora, koji je zanat učio u Mlecima, odakle je donio štampariju. Te godine iz štampe je izašla prva knjiga štampana u Bosni i Hercegovini, dvije godine kasnije

³ Gradnja džamija, mekteba i medresa, musafirhana, javnih kuhinja, bolnica, vodovoda i česmi, puteva i mostova obavljana je iz vjerskih i humanitarnih pobuda, pa se na ovakve objekte, čak ako su ih gradili lično sultan i visoki državni službenici, gledalo kao na samostalne privatne ustanove i skup svih tih objekata nazivan je imaretom.

⁴ Do 1875. g. u BiH je bilo 19 telegrafskih stanica u svim važnijim mjestima.

⁵ Papić, Mitar, *Tragom kulturnog naslijeđa*, Svjetlost, Sarajevo, 1976.g., str.157.

druga, i onda je došlo do gašenja štamparije. Prilike i vrijeme su bili takvi da je čudnije otvaranje ovakve ustanove na ovom mjestu i u ovo vrijeme nego njeno zatvaranje.⁶

U periodu pred sam kraj osmanske vladavine (1850. g.), dolazi do štampanja prvog domaćeg časopisa *Bosanski prijatelj* i to u Zagrebu. Te iste godine pokretač i urednik ovog časopisa, fra Ivan Jukić „u ime 600.000 hrišćana“ moli sultana Abdul Medžida „da se o zemaljskom trošku uvede štamparnica za kristjane“ čime bi se stvorili ponovno uslovi za razvitak štamparstva i štampe u BiH, najprije u Sarajevu, pa onda i u drugim gradovima.⁷ Uz pomoć austrijske vlade mostarski franjevci su nabavili štampariju kojoj je rad dozvoljen 1873. godine. Prva knjiga koja je štampana u ovoj štampariji bila je *Pravopis za niže učione katoličke u Hercegovini*.⁸

Uspostavljanjem Hercegovačkog vilajeta u Mostaru je osnovana Vilajetska štamparija 1877. g. U štampariji je izdavan i službeni list *Neretva*.⁹ List je izlazio na turskom i srpskohrvatskom jeziku, kao i *Bosna*.¹⁰

Štamparija u Sarajevu počela je raditi 1866. godine, a nju je, za potrebe vilajetske uprave, dopremio Osman Šerif Topal-paša. Štampariju je montirao i kratko vrijeme vodio iskusni njemački majstor iz Zemuna Ignaz Sopron, a u njoj je štampan (sve do 1878. god) i službeni list *Bosna*. Ovaj list je bio dvojezični i sedmični, štampan ćirilicom (prema Vuk – Daničićevom pravopisu). Sopron je donio iz Zemuna štamparske mašine kao i slova za ćirilicu i latinicu, te grčka i hebrejska, a sa sobom je doveo i slovoslagača Iliju Tomića. Nešto kasnije došao je i do arapskih slova i doveo je slovoslagača iz Carigrada Kadri Carigradliju. Štamparija je

⁶ Prema nekim izvorima ova štamparija je otvorena 1519. g. u Donjoj Sopotnici, a u njoj su se štampala tri djela: *Služabnik* (1519), *Psaltir* (1521) i *Molitvenik* (1523).

⁷ Prema izvoru: Salih Sidki Hadžihuseinović MUVEKKIT: *Povijest Bosne*, Sarajevo, El-Kalem, 1999. g., str. 854, sultan Abdulmedžid bio je sin sultana Mehmed-hana Drugog, a na carski prijesto ustoličen je 1839. g.

⁸ Poslije su štampani još neki udžbenici, kalendari i knjige za potrebe crkve, a 1875. g. je štampana i knjiga *Robinzon Kruso*.

⁹ Prema Mitru Papiću izašlo je ukupno 38 brojeva *Neretve*, a u Sarajevu su sačuvana samo tri broja.

¹⁰ U periodu turske uprave radile su 4 štamparije, po jedna u Goraždu i Sarajevu, te dvije u Mostaru.

otvorena pod imenom *Sopronova pečatnja*, u kojoj su štampane knjige na turskom, hebrejskom, srpskohrvatskom i grčkom jeziku.¹¹

U septembru 1866. g. vilajetska uprava je otkupila od Soprona štampariju i osnovala svoju, najprije pod nazivom *Vilajetska pečatnja*. Prvi direktor je bio Hajim Davić, koga je doveo Osman-paša. Kao domaći grafičari radili su: Ahmed Zildžić, Jovo Petrović, Stevo Stojanović i Risto Čajkanović. Prva knjiga, sa posvetom Osman-paši, bila je *Naravoučenije o čovjeku i njegovim djelima*, koju je s grčkog preveo Georgije Jovanović.¹² U Vilajetskoj štampariji štampano je, prema dostupnim izvorima, oko 25 knjiga u periodu osmanske uprave, između ostalih i *Prvi bosansko-srpski kalendar za prostu 1869. godinu*.¹³

Pored službenog lista *Bosna* u Sarajevu je štampan i prvi privatni bošnjački list *Sarajevski cvjetnik*.¹⁴ Urednik ovog lista bio je Mehmed Šakir Kurtćehajić, koji je uz Miloša Mandića, glavnog urednika *Bosanskog vjestnika*, bio pionir bosanskohercegovačkog novinarstva. Pojava štamparija jeste sigurno jedna od najvećih kulturnih tekovina ovog vremena Bosne i njenih naroda jer se, osim razvoja štamparske djelatnosti kao privredne pojave, u njima štampaju i prvi udžbenici i časopisi / listovi.

Dakle, period bržeg razvoja gradske privrede i trgovine, te otvaranje novih putnih pravaca i izgradnje putne mreže sa odgovarajućom infrastrukturom (hanovi, karavan-saraji i tekije), zabilježen je u Bosni od kraja treće decenije XVI stoljeća pa do 1878. godine, kao direktna posljedica sređivanja vojno-političkih prilika. Najznačajniji činilac u razvitku jednog broja gradova je bila činjenica da se u njima nalazilo sjedište najviših lokalnih upravno-vojnih i sudskih organa vlasti (sandžak-begova i bosanskog beglerbega).¹⁵

¹¹ Ignaz Sopron rođen je u Novom Sadu 1825. g. i pored štamparskog zanata bio je i izuzetno obrazovan. Imao je svoju štampariju u Zemunu.

¹² Papić, Mitar, navedeno djelo, str.159.

¹³ Pored kalendara redovno su se publicirale i pouke, kraće priče, fragmenti narodne i umjetničke književnosti, pa su ovi kalendari na neki način predstavljali neku vrstu čitanke za narod.

¹⁴ Prema izvoru: Kreševljaković, Hamdija, *Štamparije u Bosni za turskog vremena 1529 -1878.g.*, str.21, ovaj list imao je tiraž od 2.000 primjeraka, što je u to vrijeme bio svojevrsan rekord, a čak 1.000 primjeraka bilo je namijenjeno za Carigrad.

¹⁵ Prema izvoru: Ferović, dr. Selma, *Muzička kultura*, II razred gimnazije, Sarajevo, 1996.g., str.43, već tada u bosanskoj državi, i to u prvoj polovini XV

Pred kraj perioda osmanske uprave vezirska stolica je (1850.g) prenesena u Sarajevo (učinio je to Omer-paša Latas), te je Sarajevo postalo vilajetski, odnosno zemaljski glavni grad. U tom periodu izgrađen je i put Sarajevo – Brod, otvorene su prve svjetovne škole (ruždije) i podignuti mnogi novi i značajni javni objekti evropskog stila u mnogim gradovima, a posebno u Sarajevu: konak, merkez ili policija, upravna zgrada sandžaka, kasarna Medžidija, vojna bolnica itd.

Kulturno-prosvjetne prilike u BiH u osmanskom periodu

Na kulturno-prosvjetnom planu provođenje tanzimata (vojno-administrativnih reformi, koje su provedene 1839. g. i obznanjene uredbom od 03. novembra 1839. g. zvanom Hatt-i šerif od Gulhane) donijelo je neke novine, a prije svega u davanju mogućnosti hrišćanima da obnavljaju stare i prave nove bogomolje, te osnivaju svoje škole. Tako je novac prikupljen u crkveno-školskim općinama iskorišten za izgradnju crkvenih i školskih objekata, prvenstveno u gradovima. Do 1874. g. u Bosanskom vilajetu je bilo, zajedno sa Novopazarskim sandžakom, 112 hrišćanskih osnovnih i srednjih škola.¹⁶

Pedagoška djelatnost u osmanskom periodu

U periodu osmanske uprave u Bosni su postojale konfesionalne škole, zasebno za svaku vjeroispovjest, pa su i nastavni planovi, stupanj škole i cilj nastave bili različiti. U hrišćanskim školama značajnu ulogu imali su sveštenici iz Bosne, Srbije, Vojvodine i Dalmacije, koji su pored obrazovne imali i političku funkciju. Kada su u pitanju muslimanske škole, postojale su u to vrijeme (sve do 1874. godine) 24 ruždije i 863 mekteba sa ukupno 27.312 učenika i 10.426 učenica.

Turci su nastojali da život stanovništva usaglase sa svojim vojno-feudalnim sistemom. Materijalna pomoć školstvu bila je mala, pa su i mogućnosti stanovništva za prosvjetnim uzdizanjem time bile uslovljene. Veze Bosne i Hercegovine, naročito kulturne,

stoljeća, bilo je blizu 70 gradova sa trgovima i ostalim sadržajima, čija je veličina odgovarala onovremenim balkanskim i evropskim gradovima.

¹⁶ Zlatar, dr. Behija, *Bosna i Hercegovina u okvirima osmanskog carstva /1463 - 1593./ - BiH od najstarijih vremena do kraja Drugog svjetskog rata*, Sarajevo, 1994. g, str. 206.

sa drugim zemljama, posebno sa zapadnom Evropom, bile su poprilično slabe, što je utjecalo i na tempo razvoja.

O potrebi afirmacije opismenjavanja i obrazovanja bosanskog stanovništva govori i jedan od prvih novinara u historiji naše/bosanskohercegovačke štampe, Mehmed Šakir Kurtćehajić, u jednom izdanju *Sarajevskog cvjetnika* (br. 48, od 28. novembra 1870. g): *Osobito nam je drago što možemo javiti o jednom blagotvornom uspjehu u prosvjeti, to jest, zaveden je običaj da neškolujuća se mladež i odrasli ljudi mogu nedjeljom i u prazničke dane u školu dolaziti te se poučavati u čitanju i pisanju. Dobro bi bilo da se ovaj način narodnog obučavanja svuda zavede, jer našem narodu pismena nauka vrlo treba.*

Novinar Kurtćehajić uređivao je *Sarajevski cvjetnik* od 1868. do 1872. godine i svojom djelatnošću sačuvao je veliki broj podataka iz naše prošlosti. Svaku kulturnu djelatnost u tadašnjoj Bosni i Hercegovini popratio je sa velikim simpatijama, bez obzira u okviru koje se nacije ona odvijala. Posebno se zalagao za otvaranje škola i izvornu narodnu umjetnost, te spada u zapaženije kulturno-prosvjetne radnike u BiH, u drugoj polovini devetnaestog vijeka. Ovaj natpis o opismenjavanju odraslih spada među najstarije podatke o institucionalnom organiziranju obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini.

Iste zasluge, u oblasti novinarstva, ali i u oblasti filologije, imao je novinar Miloš Mandić, urednik *Bosanskog vjestnika* i *Bosne*, te autor prvih domaćih udžbenika u BiH za srpske škole *Bukvar*, *Čitanka* i *Istorija*, koji su smatrani prvim dosljedno štampanim udžbenicima novim pravopisom.¹⁷

U školama (konfesionalnim) za svaku vjeroispovjest vjerski predmeti bili su najvažniji, a nastavni planovi, stupanj škole i cilj nastave pojedinih predmeta bili su različiti. Pohađanje nastave bilo je neredovno (uglavnom su išla muška djeca), a nastavni kadar nije bio dovoljno stručan. Postojale su hrvatske, jevrejske, muslimanske i srpske škole. Pjevanje, kao jedina muzička školska aktivnost, bilo je neobavezan predmet, a tematika pjesama bila je vezana za vjeroispovjest.¹⁸

¹⁷ Papić, Mitar, *Tragom kulturnog nasljeđa*, str. 70 -76.

¹⁸ Svaka konfesija je u svojoj školi njegovala napjeve koji su vezani za konfesiju i oni su po svom sadržaju spadali u oblast muzike. U muslimanskim školama ovaj oblik muziciranja nalazi se pod nazivom „učenje“.

Škole su pohađala uglavnom djeca srednjeg staleža (trgovaca i zanatlija), a imućniji dio stanovništva bio je u prilici da pošalje svoju djecu na školovanje u veće gradove i u inostranstvo. Kulturnu infrastrukturu bosanskog društva činile su institucije novog islamskog školstva: mektebi (početne vjerske škole), medrese (učilište srednjeg ranga, ponekad i u rangu univerziteta), tekije (mjesto gdje se derviši sastaju, mole Bogu i raspravljaju o pitanjima vjere, kulture i književnosti), hanikasi (tekije sa internatom za dervişe), biblioteke, muvekithane (ustanove za praćenje kalendara) i druge slične ustanove. Katoličko i ortodokсно-pravoslavno crkveno školovanje ostvarivalo se u školama koje su se nalazile uz samostane i manastire, u kojima postoje temeljne škole i prepisivačke radionice, te sinagoge, gdje su se Židovi bavili njegovanjem rabinske književnosti i kabalistike.

Više školovanje su različite konfesije nastavljale u različitim državama, sa različitim civilizacijskim obilježjima. Tako su muslimani školovanje nastavljali uglavnom u Istambul, Meki, Medini, Kairu i Samarkandu, katolici u Italiji, Austriji i Ugarskoj, a pravoslavci na Atosu i u Rusiji.

Na ovaj način su školske institucije iz Bosne bile u vezi sa vjersko-prosvjetnim, kulturnim i naučnim centrima u Istambul, Alepu, Meki, Medini, Jerusalemu, Padovi, Asisu, Ostrogonu, Atosu i Kijevu, te se Bosna u specifičnom smislu mogla smatrati dijelom tadašnjeg kulturnog svijeta Europe, Bliskog i Srednjeg Istoka. Važno je istaknuti da su u medresama, samostanima i manastirima djelovali brojni prepisivači značajnih djela iz klasične teološke, pravne, umjetničke i znanstvene literature.¹⁹

Ono što je bila jedna od karakteristika školstva u Bosni u ovom periodu jeste da je škole pohađao mali broj djece, a nepismenost i neprosvijećenost je bila posebno izražena u seoskim sredinama. U ruralnim dijelovima Bosne je došlo do dugogodišnje ekonomske i kulturne stagnacije.

Školske ustanove u Bosni su, uglavnom, otvarane uz vjerske objekte, dok su učitelji najčešće bili sveštena lica. Tako je i nastava pjevanja, u školama u kojima se pjevanje prakticiralo, bila u neposrednoj vezi sa vjerskim učenjima i sadržajima:

- hrvatsko stanovništvo je otvaralo škole najčešće pri samostanima, a ponekad i u privatnim stanovima; osnovne škole

¹⁹ Na taj način se širila i jačala složena, multilateralna i tolerantna bosanska duhovna realnost, koja je postala vjekovna tradicija i historijska vrednota BiH.

milosrdnih sestara u Sarajevu, Mostaru, Derventi, Livnu i Banjoj Luci imale su važnu ulogu u prosvjećivanju naroda, a pjevanje kao predmet uvedeno je 1876. g, kada su počele ponovo sa radom pučke škole;

- jevrejsko stanovništvo je bilo malobrojno, pa su imali i mali broj škola; škole (početne) su se zvale meldar i pohađala su ih samo muška djeca, dok su učitelje zvali hodžama;

- muslimansko stanovništvo pohađalo je sibjen/sibjan-mektebe (početne mektebe), u kojima se stjecalo osnovno obrazovanje, dok je pjevanje kao oblik muziciranja bilo pod nazivom „učenje“ u okviru vjeronauka; učitelji su bili imami ili hodže i mualimi (svršeni učenici medrese);

- srpsko stanovništvo otvaralo je škole uz pomoć crkvenih općina; neki podaci ukazuju na praksu pojedinih učitelja, koji su samoinicijativno, uz fizičke aktivnosti, radili i pjevanje na izletima, a jedan od njih bio je i Andro Pavasović iz Dalmacije, koji je u pravoslavnu mostarsku školu unio novi duh i približio nastavu učeničkim interesima; i u Đakoničkoj školi u Sarajevu (1870) učilo se pjevanje.

Do druge polovine 19. stoljeća učitelji su bili kaluđeri, svećenici, bogoslovi, manastirski đaci, trgovci, zanatlije i svršeni đaci osnovnih škola. Ženska djeca pohađala su posebne škole. Najpoznatije su bile škola Stake Skenderove (1858.g.) i škole mis Adeline Pavlija-Irbi i mis Mekenzijeve.²⁰

Engleskinje Mis Adelina Pavlija-Irbi i Mis Mekenzi su u Sarajevo došle (po drugi put) 1866. g. i odmah po dolasku počele pripremati osnivanje zavoda za školovanje ženskog podmlatka. Ova ženska škola je počela sa radom 1869. g., uz finansiranje iz Engleske i znatnu podršku tadašnjeg pruskog konzula u Sarajevu Ota Blaua. U početku su kao učiteljice radile pruske đakonice, a poslije njih učiteljica iz Beograda Sara Panić i učitelj Simo Čajkanović iz Sarajeva.

Ova škola je bila otvorena za djecu svih konfesija, ali su je uglavnom pohađala djeca iz pravoslavnih porodica, te se u izvještajima o školstvu iz ovog perioda navodila kao srpska ženska škola. U periodu poslije 1875 .g. škola je zatvorena, a zanimljivo je da je nekoliko učenica ove škole otišlo na daljnje školovanje u

²⁰ Prema Mitru Papiću upravo osnivanje mis Irbijinog zavoda podstaklo je fra Grgu Martića da traži od Zagreba časne sestre da bi otvorile školu za žensku katoličku školu, što je i učinjeno 1871. g.

Prag, te su neke od njih kasnije, u ponovno otvorenoj školi, radile kao učiteljice.

Prije ponovnog otvaranja škole u Sarajevu mis Irbi je u okolini Bosanskog Petrovca osnovala 4 škole: Unac, Kolenić, Voćenica i Bjelaj. U Sarajevu je obnovila svoju djelatnost od 1879. do 1911. godine, a Zavod koji je otvorila vremenom se razvio u srednju školu, u trajanju od 8 godina. Osnovnu školu su činila prva četiri razreda, djevojačku školu peti razred, a učiteljsku školu posljednja tri razreda. U nastavnoj osnovi škola za žensku djecu bilo je zastupljeno i crkveno i notalno pjevanje.

Mis Adelina Pavlija-Irbi je u Bosni djelovala 45 godina, a njena djelatnost nije bila samo kulturno-prosvjetna, nego i socijalno-humana. Poslije njene smrti (1911) ovaj Zavod je zatvoren.

Prema dostupnim podacima vezanim za srednje škole, one nisu, osim bogoslovija, imale pjevanje u nastavnoj osnovi, ali je muzika bila prisutna u okviru ispita na kraju godine, kada je poslije saopćavanja rezultata održavana svečanost na kojoj su učenici pjevali.

Kulturna djelatnost za vrijeme osmanske uprave

Za razvoj muzičke djelatnosti u ovom periodu veoma je važna djelatnost prvih crkvenih pjevačkih društava kao preteča građanskih pjevačkih društava. To su društva *Donjotuzlansko srpsko crkveno pjevačko društvo* osnovano 1866. godine, *Kosača* u Mostaru, koje je osnovano 1873. godine, a djelovalo je pod okriljem crkve kao crkbeni zbor i *Srpsko-pravoslavno crkveno-pjevačko društvo* u Gračanici, koje je osnovano 1877. godine. Ovo društvo je osnovao i bio njegov prvi horovođa učitelj srpske narodne škole Makso Todorović.²¹

Osim djelatnosti prvih pjevačkih društava, vezanih za katoličko i pravoslavno stanovništvo, među Bošnjacima se oblici popularne zabave u početku osmanske uprave uglavnom nastavljaju na tradiciju kulturno-zabavnog života, a koja je u XV stoljeću postepeno uvedena u Bosnu, posebno među gradskim stanovništvom i vlastelom. Muzika je bila sastavni dio života u utvrđenim gradovima s vojnom posadom, u kojima su djelovale i specijalne muzičke grupe. U sastav ovih grupa ulazili su najčešće

²¹ Ferović, dr. Selma, *Teorija i praksa muzičkog vaspitanja i obrazovanja u BiH*, Sarajevo, 1991. g., str. 15.

slijedeći instrumenti: talambasi, svirale, zurne, zile i borije, te, nešto rjeđe, trempe i čampare.

Pored djelatnosti prvih pjevačkih društava, čiji je rad vezan za gradove, u ovom periodu se kulturni i muzički život odvijao na specifičan način i u seoskim sredinama. Na selu su u to vrijeme postojali razni oblici „etnodramskog teatra“, koji su se manifestirali u vidu narodnih običaja, a u vezi sa godišnjim dobima i poljoprivrednim radovima (koledarske i kraljičke pjesme, ladarice, dodole i sl).²² Većina ovih običaja potječe još iz paganskih vremena i katolička i pravoslavna crkva su ih kristijanizirale, te vezale za pojedine vjerske praznike. U selima sa muslimanskim življem ovi se običaji sa procesom širenja islama gube, te su stari običaji, u skladu sa islamskim propisima, zamijenjeni dovama.

U islamskom obredu muzika nalazi svoj izraz u pozivu na molitvu – ezan, koji mujezin uči sa minareta, zatim u učenju Kur'ana (tedžvid), u objavi smrti (salla), prizivanju Božijeg blagoslova Muhammedu a.s. (salavat), pomenu na mrtve (tevhid), u proslavama u čast rođenja Muhammeda a.s. (mevlud), molitvi za kišu (kišna dova), derviškom obredu (derviški zikr), te u islamskim svadbama.²³ Stare običaje paganskog porijekla muslimani su zamijenili dovama uspavanke ili dove pred spavanje, dove poslije jela, hajr-dove (blagoslov), bed-dove (prokletstvo), te hafiske dove. Temeljne karakteristike islamske muzike su fenomen „makama“, melodijskih modela, ritam „ika“, samostalni ritmički tipovi i orijentalni „tahsin“ ukrašavanje melodije.²⁴ Kao simbol novog muzičkog života gradova Bosne i Hercegovine, prvenstveno među muslimanskim stanovništvom, upotrebljavan je tipični gradski instrument saz, kao nacionalni instrument Muslimana koji se koristio na sijelima, svadbama, ašiklucima, teferičima i drugim manifestacijama veselja i slavlja. Pri čisto vjerskim svečanostima i manifestacijama žalosti nije se upotrebljavao ni saz, niti bilo koji drugi instrument, kao ni instrumentalna muzika uopće.

Kada govorimo o hrvatskom stanovništvu, dostupni materijali ukazuju na živu djelatnost na području duhovne muzike uprkos poteškoćama finansijske prirode, u samostanima u Sarajevu, Kreševu i Kraljevoj Sutjesci. Franjevci su bili muzički veoma

²² Imamović, dr. Mustafa, *Historija Bošnjaka*, Sarajevo, 1993-1996. g., str. 203.

²³ Zubović, mr. Alma, *Muzika Bošnjaka u Bosni i Hercegovini u doba turske uprave*, magistarski rad, Sarajevo, 1999. g.

²⁴ Zubović, mr. Alma, navedeni rad

obrazovani, pa su često komponirali i izvodili svoja djela, pri čemu su orgulje imale značajnu ulogu. Njegovali su crkveno i narodno pjevanje, posebno gregorijanske napjeve, misne napjeve, te narodne popijevke Franje Kuhača, koje su smatrane vrijednim djelom u oblasti svjetovne muzike.²⁵ Među mnogim obredima u katoličkoj muzičkoj praksi, gdje muzika ima istaknutu ulogu, u praksi bosanskih franjevaca posebno je interesantna Missa quotidiana, koja se prenosila usmenom predajom.²⁶ Franjevci su podučavali djecu u sviranju na klaviru i orguljama.²⁷ U bogoslovskim školama i bogoslovijama bila je posvećena pažnja crkvenom pjevanju – pojanju.

U kulturnom životu Bosne i Hercegovine za vrijeme osmanske uprave došlo je do promjena u načinu izvođenja i karakteristikama tzv. masovnih oblika zabave. Nekadašnje ulično pozorište po bosanskim gradovima, u kojemu su učestvovali razni glumci i zabavljači (kao bufoni, histrioni, „stovrazi“ i drugi), zamijenili su u osmansko doba, sa istom ulogom i sličnim stilom zabave, razni „pehlivani“, koji su dolazili sa Istoka. Već se sredinom XV stoljeća u raznim izvorima pominju osmanski Turci kao vještaci i zabavljači. Tako je 1452. godine zabilježeno gostovanje u Dubrovniku nekog turskog mađioničara. Mnogi glumci i svirači gostovali su u Dubrovniku, jer su ih slali bosanska, posebno humska, vlastela i visoki osmanski vojno-upravni činovnici u Bosni.²⁸

Kako je pozorište, sa stanovišta islamskih propisa, smatrano nedoličnim neke od družina (kao ona Ali-bega Pavlovića) su nestale, te su, kada je u pitanju muslimanski živalj, ostali pehlivani

²⁵ Ferović, dr. Selma, *Teorija i praksa muzičkog vaspitanja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, 1991. g, str.13.

²⁶ Prema izvoru: Ferović, dr. Selma, *Muzička / glazbena kultura 1*, udžbenik za I razred gimnazije, Sarajevo, 2003. g, str. 71, veoma zanimljivi i dragocjeni podaci o Missi quotidiani pronađeni su u radu prof. dr. Vinka Krajtmajera, *Missa quotidiana u Bosni i Hercegovini*, koji je prvi objavio posebnu praksu bosanskih franjevaca.

²⁷ Posebno se ističe uloga fra Angje(l)a Nuića, koji je započeo praksu podučavanja djece u sviranju misa i drugih hrvatskih pjesama, te pjevanju uz klavir.

²⁸ Spominje se posljednji bosanski krajišnik Isa-beg Ishaković, koji je u Dubrovnik (1461) poslao svoje dobošare, zatim Ahmed-beg čehaja, koji je 1466. g. poslao pet svirača koji su zabavljali Dubrovčane, te neki Zambaša sa družinom, kojeg je poslao hercegovački sandžak-beg i koja je bila i nagrađena od strane dubrovačke vlade.

kao profesionalni zabavljači. U Bosni u vrijeme Osmanskog carstva veliku je popularnost uživalo tursko *Pozorište sjenki*, koje se prema glavnom junaku Karadžozu i zvalo jednostavno *Karadžoz*. Figure u predstavi su pokretane pomoću konca, a predstava i likovi su oslikavali socijalni kontekst i etos carstva, koje se prostiralo na tri kontinenta i čije se stanovništvo sastojalo od različitih nacionalnosti, vjerskih i etničkih grupa. Ovo pozorište je egzistiralo sve do 1930. godine, kada se pojavljuju zvučni filmovi i nove vrste zabave, pozorišta i igre.

Muzički život se u periodu osmanske uprave kod domaćeg stanovništva uglavnom razvijao u okviru svake pojedine konfesije. Već smo spomenuli muzičku djelatnost fra Angjea Nuića i njegovo podučavanje učenika sviranju i pjevanju, te učitelja Andru Pavaševića iz Dalmacije. Kao upravitelj i glavni nastavnik *Banjalučke blagoslovije* u periodu od 1867. do 1869. godine djelovao je Vaso Pelagić i u tom periodu njegovog pedagoškog i kulturnog djelovanja zabilježeno je da je pjevanju bila posvećena velika pažnja.²⁹

Pjevanje se u nastavnoj osnovi nalazilo i u *Mis Irbinom zavodu* za žensku djecu. Svi navedeni muzički i pedagoški djelatnici predstavljaju klice muzičke pedagoške djelatnosti u BiH.

Amaterska muzička djelatnost u osmanskome periodu

Osim pedagoške muzičke prakse u periodu osmanske uprave razvijala se i **amaterska muzička praksa**, a njegovali su je ljudi koji su svoju izraženu potrebu za muziciranjem ostvarivali kroz samostalno ili grupno muziciranje i time znatno obogatili ne samo kulturni život bosanskohercegovačkog stanovništva i Osmanskog carstva uopće, nego i dali značajan doprinos muzičkoj tradiciji.

Iz mnogih pisanih izvora moguće je zaključiti da je djelatnost tekije veoma kompleksna i da je u njenim obredima i ceremonijama muzika zauzimala značajno mjesto. Naveli smo samo neke od derviških redova:

- u derviškom redu mevlevija starješina svirača Mevlevijske tekije u Sarajevu bio je kaligraf derviš Mustafa, a u tekiji se pjevao i hvalospjev Pejgamberu uz *naj*, sa posebnom ložom za pjevače i mjestima za slušanje;

²⁹ Ferović, dr. Selma, *Teorija i praksa muzičkog vaspitanja i obrazovanja u BiH*, Sarajevo, 1991. g., str. 14.

-
- u derviškom redu halvetija, u Halvetijskoj tekiji u Blagaju, u popisu inventara spomenut je i polovan muzički instrument *zil*;
 - u opisu grada Čajniča (iz 1664) i Gazi Murad-babine bašče s bektašijskom tekijom spominje se da derviši izvode muzičke tačke divnim melodijama i da u svako doba razne grupe priređuju koncerte, odnosno muzičke sastanke poput Huseina Bajkare, te da muzika upotrijebljena na ovaj način jeste odraz prirode reda i posebne atmosfere skupnih obreda.

Kao svirači, koji su dva puta sedmično priređivali koncerte pod nazivom Sohbet-halve, svirali uz naj i pjevali sevdalinke (1780/81), spominje se i jedna skupina mladih kadija/efendija: Hadžimusić Abdulah - efendija, Alikadići, Kuravija (zet muftije), Čemerlić, Abdurahman Pinjo, Salih-aga Pinjo, Lutfulah Čurčić, Mutevelić, Sulejman Ablagija, Ismail Handžić, Fazlić, Cigić i Dukatar, zatim instrumenti svirale i tambure, te svirač baba Alija, bubnjevi na kojima su mladići svirali slično kao svirači ostalih konfesija na dobošu, saz i svirač Mehmed-baša Tambur (koji je i pravio sazove), naj i svirač Vrljika, tambura i svirač Mustafa-baša Kafedar, svirač i pjevač narodnih pjesama Salih Smailagić, pjevač bosanskih narodnih pjesama Berber Jašar, pjevač Mula Mustafa Dugalić, koji je pjevao „nabožne“ pjesme i svirao saz i Mujo Delija, koji je pjevao seoske pjesme.³⁰ Ova imena u ono vrijeme bili su amateri u današnjem smislu te riječi i kako su podučavali i druge ljubitelje muzike, za njih možemo reći da su bili jedna vrsta pedagoga u širem smislu te riječi.

Godine 1864. na inicijativu Dževdet-paše, a u čast razvijanja zastave prve bosanske pukovnije, kapetan muzike/kapelmajstor Fuad-aga, koji je smatran za vrlo vještog kada su u pitanju bosanske melodije, komponovao je bosanski vojnički marš u duhu bosanske melodije i uz riječi fra Grge Martića, te uvježbao muzikante, koji su uz muziku i jednoglasno pjevali (muzika je komponovana prema pjesmi *Neka se hrusti šaka mala*).

Pjevač Ahmed Isakov Šemić iz Rotimlja kod Mostara govorio je da zna 150 pjesama napamet, a jedna od njegovih pjesama okarakterisana je kao najdulja i najljepša od svih do tada tiskanih guslarskih pjesma našeg slavenskog naroda na Balkanu.

³⁰ Zubović, mr. Alma, *Muzika Bošnjaka u Bosni i Hercegovini u doba turske uprave*, magistarski rad, Sarajevo, 1999. g.

Na području Cazina kao najpoznatiji pjevač prve polovine XIX stoljeća spominje se Ćerim Ćajić, koji je znao 366 pjesama, a porodičnu tradiciju nastavili su i sin Mahmut i unuk Maše.

U ovom periodu je djelovao i veliki broj sazlija. U Sarajevu su djelovali: Hadži Junuz Ekmić, koji se bavio kaligrafijom i znao lijepo „kucati“ na saz, Mustaj-beg Čučak, Muhamed-aga Zildžo, Ibrahim-aga Nunija Bajraktarević, Mujaga Zlatar, Hamdija Hadžihalilović, Ćamilaga Ćadro, Ahmetaga Jasika, Edhemaga Sulejmanović i Salih Hodžić-Tabače. U Brčkom su djelovali Ramo Abidović i Bećir Pehlivan, a u Stocu: Ahmetaga Heko, Ibrahim Letrić, Avdo Rokić-Grk, Muhamed-beg Jašarbegović-Ićibeg, Ahmet Relja, Mumin Rokić, Osman Basarić, Ibro Šabić-Pajdaš i Bećo Muratović.

U istočnoj Bosni, u karaulama pokraj Drine, bilo je mnogo muslimanskih pjevača iz raznih krajeva Turske, posebno iz Bosne i Hercegovine (u jednom bataljonu je bilo 10-15 pjevača-guslara na hiljadu momaka), a posebno se spominje Husein Karić Kordun, kao pjevač uz gusle, koji je pjevao starije muslimanske pjesme sebi, porodici, komšijama i gostima, ali nije htio pjevati po kafanama, jer nije želio da ga smatraju profesionalcem. Još je bio poznat i otac Stanka Brkića, koji je pjevao i znao oko 50 pjesama. Pjevač Smaić iz okoline Tuzle pjevao je uz tamburu s dvije žice, a bili su poznati u to vrijeme i pjevači: Fejzić Fejzija iz okoline Goražda, Dianja Bego, koji je bio bajraktar Dedage Ćengića, Arif Hajdarević i Adem-beg Ćengić, koji su pjevali uz gusle, te Mustafa Zaptija i Ibrahim Vrabac.³¹ Pomenuta imena, osim značaja za njegovanje i očuvanje narodne muzičke tradicije, i u svjetlu muzičke pedagogije, također, imaju značaj, jer su animirali interes sredine u kojoj su djelovali za muzičku djelatnost.

U periodu osmanske uprave, kao posljedica sveukupnog života bosanskohercegovačkih gradskih sredina, te kao muzičko-literarni izraz tadašnjeg poimanja života i umjetnosti i svojevrsni „memoarski lirski zapis“, nastala je bosanska gradska pjesma - sevdalinka. Ova muzičko-poetska forma nastala je dijelom na osnovama islamske kulture i tradicije, a ishodište joj je bila gradska sredina.³²

³¹ Zubović, mr. Alma, navedeni magistarski rad.

³² Karača-Beljak, mr. Tamara, *Sevdalinka - melopoetski oblik bosanskohercegovačke gradske sredine*, magistarski rad, Sarajevo, mart/ožujak 2002.g.

Sevdalinka kao lirska ljubavna pjesma nastala je u bosansko-muslimanskoj gradskoj sredini, za podlogu je imala bosansku lirsku narodnu pjesmu, koja je u urbanoj bošnjačkoj sredini pretrpjela izraziti utjecaj orijenta. Sevdalinka se pjevala u raznim prigodama i na raznim mjestima, između ostalog i na teferičima i sijelima, a prema nekim izvorima izraz turčija preveden je terminom sevdalinka.³³

U to vrijeme su postojali i profesionalni pjevači sevdalinki, koji su opjevali ljepotu djevojaka ili žena, koje nisu bile nepoznate nego posve određene osobe, kao i stvarne događaje iz života tog vremena, tako da je ustanovljeno da sevdalinke u svojoj osnovi sadrže i konkretno lokalno-vremensko obilježje, kao dio lokalne hronike.

Pionirski koraci melografije

Za očuvanje bosanskohercegovačke narodne tradicije, jer su bosanske narodne pjesme istraživali i zapisivali, veoma su zaslužni Julije Bajamonti, Franjo Kuhač i Ludvik Kuba

Julije Bajamonti, bio je liječnik i kompozitor, čije se interesiranje za narodnu poeziju očituje u sačuvanim djelima *Pjesma travljanskih djevojaka*, *Pjesma janjičara* i *Pjesma kadija*. Napjevi koji su sačuvani nemaju veliki značaj za etnomuzikologiju, koliko je važna činjenica da je to bio prvi i usamljeni primjer melografskog rada u BiH.³⁴

Franjo Kuhač je bio folklorista koji je istraživao „pučku glazbu“ i zapisivao je u okviru svojih pet knjiga (u prvoj knjizi *Južno-slovenske narodne popievke* od ukupno 400 pjesama iz južnoslavenskih krajeva 28 je bilo iz BiH, u drugoj knjizi 21, u trećoj 27, u četvrtoj 15 i u petoj 10). U našim krajevima boravio je pred sami kraj osmanske uprave.

Treći u ovoj grupi onih muzičkih djelatnika koji su obilježili pionirske korake melografije u našoj zemlji bio je Ludvik Kuba, koji se bavio slikarstvom, spisateljstvom, muzikologijom i

³³ Isto, str. 37.

³⁴ Verunica, mr. Zdravko, „Počeci melografskog rada i prve obrade narodnih pjesama iz BiH“, *Zbornik radova Muzičke akademije u Sarajevu*, Sarajevo, 1988. g., str. 6.

melografijom. Knjigu o Bosni i Hercegovini uradio je posljednju ove vrste, u svojoj 75. godini života.³⁵

Utjecaj evropske muzike na tursku muziku

U okviru Otomanskog carstva nje govala se vojna muzika otomanskih janjičara (Sultanovih elitnih trupa), koja je imala značajan utjecaj na evropske kompozitore 18. i 19. stoljeća. Njihovi orkestri zvali su se Mehter i činili su ih uglavnom udaraljke (činele, bas bubnjevi, kotlasti bubnjevi i zvana), koji su kasnije modificirani i inkorporirani u simfonijske orkestre u Evropi do te mjere da se udaračke sekcije orkestra u našem vremenu povremeno nazivaju „turska sekcija“.³⁶

Iako utjecaj evropske muzike na tursku muziku uopće nije bio veliki, ipak je postojao i pridavao mu se značaj. O tome svjedoče gostovanja evropskih orkestara na Otomanskom dvoru, te gradnja i postavljanje orgulja engleskog graditelja Thomasa Dallama u sultanovoj palači (1599) na zahtjev kraljice Elizabete I. Dva stoljeća poslije (1794) u Britaniju je stigao prvi turski ambasador Yusuf Agah Efendi i u njegovu čast je komponovan veliki marš, iste godine objavljen u Londonu.

Evropska muzika je dobila ozbiljniji tretman na otomanskom dvoru 1826. godine, kada su janjičarske trupe abolicionirane sa svojim orkestrima, a zamijenjeni su vojskom u evropskom stilu. Angažirani su afirmirani kompozitori, među kojima i Giuseppe Donizzeti, brat Geatana, za direktora vojne muzičke škole (*Muzika-ya-Humayun*) - 1828. godine, organizirana su koncertna putovanja i gostovanja važnih kompozitora i muzičara tog vremena, između ostalih i Franza Liszta, a i mnogi evropski kompozitori, kao Donizetti, Liszt i Callisto Guatelli, komponovali su marševe u čast sultana. Za kompoziciju *Grand Marche Paraphrasw* Liszt je nagrađen ordenom - Nišan Iftihar, dok je Rossini za marš u čast sultana Abdulmedžida dobio Orden od Sultana.

Poslije Donizzetija, kao njegov nasljednik, djelovao je Italijan Callisto Guatelli, također Paša, koji je bio dirigent italijanske operne grupe u *Naum Teatru* u Istambul, a njegov *Azizye mars* postao je *Mars-i Sultani* (*Imperijalni marš* Sultana

³⁵ Ludvik Kuba je djelovao u periodu austrougarske uprave i između dva svjetska rata i ovdje ga spominjemo jer je njegova djelatnost u uskoj vezi sa prethodna dva muzikologa i melografa.

³⁶ Mehter je perzijska riječ koja znači muzičar, član vojnog orkestra.

Abdulaziza). U to vrijeme, kao kompozitori, su djelovali: Sultan Abdulaziz, koji je komponovao klavirsku kompoziciju *Poziv na valcer* (objavljenu u italijanskoj izdavačkoj kući *F.Lucca* iz Milana) i kratke klavirske kompozicije i Sultan Murat V, koji se smatra najvećim kompozitorom evropske muzike među otomanskim sultanima. Komponirao je, uglavnom, za klavir: polke, mazurke, valcere i kvardile. Od 1876. g. (nakon samo tri mjeseca sultanata) pa do smrti (1904) bio je zatočen u Palaču Čiragan i nije prestao komponovati, a djela nastala u ovom periodu posvetio je svojoj porodici i prijateljima.

Posebno značajno jeste da se u ovom periodu pojavila i prva žena kompozitor i to supruga Omer-paše, koji je bio glavni komandant Otomanske vojske za vrijeme Krimskog rata, a porijeklom je bio iz Hrvatske (zvao se Mahalija Latas). Supruga Omer-paše je potjecala iz Mađarske, zvala se Ida, a kasnije, po udaji, prihvatila je ime Zulejde Omer-paša.³⁷ Ova kompozitorka je bila, prije udaje, učenica Czerny-ja u Beču. Komponirala je marševe, a jedan od njih je objavljen u časopisu *The Illustrated London News* (13. januara 1855).

O popularnosti i značaju koji se pridavao evropskoj muzici na otomanskom dvoru govori i činjenica da su i Donizetti i Guatelli za svoje zasluge dobili titulu paše.

LITERATURA

Bašagić-Redžepašić, Safvet beg (Mirza Safvet.), *Kratka uputa u prošlost Bosne i Hercegovine (od g.1463-1850.)*, Cirihi: Matica Bošnjaka, 1994.

Bašeskija, Mula Mustafa Ševki, *Ljetopis (1746-1804)*, Sarajevo: Veselin Masleša, 1987.

Besarović, Risto, *Iz kulturne i političke istorije Bosne i Hercegovine*, Sarajevo, 1966.

Ćehajić, Džemal, *Derviški redovi u jugoslovenskim zemljama sa posebnim osvrtom na Bosnu i Hercegovinu*, Sarajevo: Orijentalni institut, 1986.

³⁷ Povodom proslave 45 godina Muzičke akademije u Sarajevu u Narodnom pozorištu u Sarajevu je, 20.aprila 2000.g., održan koncert Kamernog orkestra Muzičke akademije, pod ravnanjem turskog dirigenta dr. Emre Aracia, koji djeluje još i kao kompozitor i muzikolog u Londonu, gdje je osnovao Akademiju osmanlijske dvorske muzike. Na koncertu su izvođena djela osmanske dvorske muzike, između ostalih i kompozicije Zulejde Omer-paša *Marš* i *Marš Tchitate*.

- Džaja, Srećko M, Svijet politike i franjevaštvo u Europi 14. stoljeća, u: Karamatić, M. (ur.), Zbornik radova. *Znanstveni skup «Sedam stoljeća bosanskih franjevaca 1291-1991»*, Sarajevo, 18-20.04.1991., Samobor: Franjevačka teologija - Sarajevo, 1994.
- Džambo, Jozo, Povijest mentaliteta - jedan historiografski pristup fenomenu bosanskog franjevaštva, u: Karamatić, M. (ur.), Zbornik radova. *Znanstveni skup «Sedam stoljeća bosanskih franjevaca 1291-1991»*, Sarajevo, 18-20.04.1991., Samobor: Franjevačka teologija - Sarajevo, 1994.
- Hadžihuseinović, Salih Sidki Muvekkit, *Tarih-i Bosna - Povijest Bosne* (1 i 2), Sarajevo: El-Kalem, 1999.
- Hadžijahić, Muhamed, *Islam i Muslimani u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, 1977.
- Ferović, Selma, *Muzička kultura / II razred gimnazije*, Sarajevo: Sarajevo Publishing, 2004.
- Ferović, Selma, *Teorija i praksa muzičkog vaspitanja i obrazovanja u BiH*, Sarajevo: Veselin Masleša, 1991.
- FEROVIĆ, Selma, Novi pristup muzičkom nasljeđu BiH kroz udžbenike, *Naša škola*, 1996.
- Imamović Mustafa, *Historija Bošnjaka*, Sarajevo: Preporod, 1997.
- Jelenić, Julijan, *Kultura i bosanski franjevci*, I, Fototip izdanja iz 1912, Sarajevo: Svjetlost, 1990.
- Jelenić, Julijan, *Kultura i bosanski franjevci*, II, Fototip izdanja iz 1915, Sarajevo: Svjetlost, 1990.
- Kreševljaković, Hamdija, *Prilozi povijesti bosanskih gradova pod turskom upravom*, Sarajevo: Veselin Masleša, 1952.
- Lovrenović, Ivan, *Unutarnja zemlja - kratki pregled kulturne povijesti Bosne i Hercegovine*, Zagreb: Durieux, 1999.
- Mahmud, Mustafa, *Kur*an-pokušaj savremenog razmatranja*, Sarajevo: Starješinstvo Islamske zajednice, 1991.
- Pandžić, Bazilije, Franjevački misionari na Balkanu u tursko doba«, u: Karamatić, M. (ur.), Zbornik radova. *Znanstveni skup «Sedam stoljeća bosanskih Franjevaca 1291-1991»*, Sarajevo, 18-20.04.1991., Samobor: Franjevačka teologija - Sarajevo, 1994.
- Papić, Mitar, *Tragom kulturnog nasljeđa*, Sarajevo: Svjetlost, 1976.
- Pennanen, Risto Pekka, Rane sarajevske svirke - snimateljska ekspedicija u Bosni 1908., *Muzika*, VII, 2003.
- Puljić, Želimir i Topić, Franjo, Kršćanstvo Srednjovjekovne Bosne - radovi simpozija povodom 9 stoljeća spominjanja bosanske

-
- biskupije /1089-1989./, Studia Vrhbosnensia – 4, Sarajevo: Vrhbosanska visoka teološka škola, 1991.
- Rizvić, Muhsin, Ogled o sevdalinki, *Izraz*, Sarajevo, 1969.
- Tepić, Ibrahim, Borba Bošnjaka za autonoman položaj Bosne i Hercegovine u okviru osmanskog carstva u XIX stoljeću, *Naša škola*, XLIII, 1996.
- Verunica, Zdravko, Počeci melografskog rada i prve obrade narodnih pjesama iz BiH, Zbornik radova. Sarajevo: Muzička akademija, 1988.
- Zlata, Behija, *Bosna i Hercegovina u okvirima osmanskog carstva /1463 - 1593./* : BiH od najstarijih vremena do kraja drugog svjetskog rata«, Sarajevo, 1994.

Summary

The cultural and music pedagogical work in Bosnia and Herzegovina during the Ottoman Authority was in accordance with the basic characteristics and postulates of the Ottoman Empire. In the conclusion we presented it more detailed than through other historical areas because the already researched and presented facts are meager and insufficient to get the adequate and accurate presentation, at least in the context of the basis to easier following and understanding of further music cultural and pedagogical work development in Bosnia and Herzegovina. The Ottoman Authority in these areas based its development and existence on the powerful military, law, financial and administrative authority, as well as the economic development which was displayed in building roads (in the aim of increase of people and goods transport), which enormously improved the planned development of the towns (with active participation of the Ottoman State), with typical orient-muslim appearance: mosques, caravan-saraj (buildings where people, goods and cattle could stay and rest during their travel), han (building where people could stay for a night), hamami (public bath), libraries, hospitals, waterworks, drinking-fountains, musafirhana (a guest house), bridges, mektebi (Muslim primary schools) and medresa (Islamic secondary and higher religious school).

During the Ottoman Authority the pedagogical work was realized in denominational schools where the religious subjects had priority over the others. Singing was the only music school

activity as elective subject. The topic of the songs was related to denomination. In Jewish schools (Meldar) and Muslim schools (Sibjan Mektebi), singing («learning»- specific way of saying the pray) was present as a part of religious teaching. In Croatian schools, concerning the importance of music in religious ceremonies, the Church-singing was regular and practiced at schools which were the part of monasteries and later at public schools, as a subject. In Serbian schools singing was practiced periodically (depending on teacher attitude). The mentioned pedagogical work was almost related to male children.

At that time female children attended special schools: the school of Staka Skenderova and the schools of Mis Adelina Pavlija-Irbi and Mis Mekenzijeva. In these schools the choir-singing and music reading were taught. Secondary schools, apart from theological schools did not have singing on educational level, and music was present only as a part of school celebrations at the end of a school year.

During the Ottoman Authority we find the origins of the singing-clubs in Bosnia and Herzegovina: Kosača from Mostar and Serbain-Orthodox Church- Singing Club from Gračanica with the first choit-leader Makso Todorović, a teacher. Along with the cultural life of the cities, the rural cultural ambient was developed in the form of so called «ethnodrama theatres», which marked and cultivated traditional customs in accordance with the seasons and farm work (Koledarske and Kraljičke songs Ladarice i Dodole) by Catholics and Orthodox. In the Islamic ceremony, music was found in the call for prayer- Ezan, in citing Koran-Tedžvid, in the announcement of somebody's death-Salla, in asking for God blessing- Salava, in memory to the deaths-Tevhid, in celebrations in honour of the birth of Muhamed a.s.- Mevlud, in prayer for rain-Kišna dova, in Islamic weddings and Dervish ceremonies-Derviški zikr.

The basic characteristics of the Islamic music were: phenomenonian «Makama» (melody models), rhythm «Ika» (independent rhythm types) and «Tahsin» (melody decorating in oriental way). The Croats cultivated choir singing and folk singing: Gregorijanske korale, Misne napjeve and Popjevke (types of songs) of Franjo Kuhač, and the Franciscans taught children playing the piano and the organ. Missa Quotidiana was extraordinary important and it was passed on beyond of mouth especially in the practice of Bosnian Franciscans. Fra Angjeo Nujić and Andro

Pavasović from Dalmatia, Vaso Pelagić who enormously paid attention to singing as headmaster of Banja Luka theological school were famous for their music work.

The Turkish theatre «Shadows Theatre» was very popular and it was named «Karadžoz» according to the main hero Karadžoz. This theatre where the figures were moved by the rope, and the characters presented the features of the Ottoman Empire existed until the appearance of the talking film and new theatre sorts of the 1930s.

The amateur music activity during the Ottoman Authority was very rich and it was cultivated by the music participants who had great necessity for playing music, regardless to their level of music education. That is why the work of tekija was emphasised in that period because in its ceremonies music had important role especially among Dervish ranks: Mevlevije and Halvetije.

It is very important to mention that the rising of one of the most famous forms of Bosnian music tradition- sevdlinka was connected to Ottoman Period. Sevdalinka as Bosnian town song – risen in a town surroundings, partly on the basis of Islamic culture and tradition was sung on a different occasions and at different places. The important role in the affirmation of this Bosnian lyrical folk song containing all elements of the approaching life and art at that time had the professional «sevdalinka» singers who sang about real heroes and events. Thus sevdalinka presents the true poetical part of the local chronicle.

Apart from the amateur musicians, mostly players and singers, during the Ottoman Authority the bandmaster Fuad-aga's compositional work was recorded. He composed the Bosnian march («Hajde, hajde pod Bajrak» – Go, go under the Flag), with the lyrics of fra Grga Matić. This march (even published in the military Constantinople's newspapers) in the spirit of Bosnian melody, the musicians practiced not only to play but also to sing unisonously. The activity of the pioneers of melography in Bosnia and Herzegovina was very important because they researched and recorded the Bosnian folk songs which are kept as the music folk treasure. These pioneers were: Julie Bajamonti, Franjo Kuhač and Ludvik Kuba.

Even in the 16th century the influence of the European music on the Turkish was evident. It was reflected in performing the European orchestras at the Ottoman Palace, placing the English designer Thomas Dalamma's organ at the Sultan's Palace. In

1599, performing concerts of the European eminent composers and composing a great number of compositions, mostly marches (Liszt, Donizetti, Guatelli, Rossini) in the Sultan's honour. Among the Turkish composers the most important were: Sultan Abdulaziz and Sultan Murat V as well as the first woman composer at the Ottoman Palace (Omer-pasha's wife) who originated from Hungary. Her name was Ida, i.e. Zulejda which got after marriage, and she mostly composed marches.

Amna Čatić

POIMANJE TJELESNOG ODGOJA PEDAGOŠKIH KLASIKA

Sažetak

Skloni smo vjerovati da su suvremene tendencije u odgoju i obrazovanju plod novog doba i da pristrasno branimo novo, a kritikujemo staro, odnosno tradicionalno. Koliko je samo novih trendova u odgoju i obrazovanju koji se tumače kao revolucionarna pedagoška otkrića a bila su tako davno primjenjivana u odgojno-obrazovnoj praksi.

Ovaj rad se upravo bavi poimanjem tjelesnog odgoja klasika pedagoške misli u svjetlu suvremenih teorija tjelesnog i zdravstvenog odgoja. U radu će se naznačiti osnovna filozofija tjelesnog odgoja najpoznatijih među njima i ukazati na refleksije te misli na današnju stvarnost u ovom odgojnom području.

Tjelesni odgoj kod grčkih i rimskih mislilaca

Tjelesni odgoj je pretpostavka svakolikog odgoja zbog čega su mu ljudi od davnina posvećivali posebnu pažnju. Ostvarivanje zadaća intelektualnog, estetskog, moralnog i radnog odgoja moguće je samo ako je ličnost zdrava i ako posjeduje potrebne tjelesne kapacitete.

U drevnoj Grčkoj bila su dva sistema koja su se u osnovi razlikovala kada je u pitanju tjelesni odgoj. U Sparti je bio jednostran i služio je kao sredstvo vojničkog odgoja, dok je u Atini bio uključen kao sastavni dio harmonijskog odgoja ličnosti. Grčki filozofi su začeli suvremenu misao o tjelesnom odgoju kroz kalokogatiju kao vrhovni odgojni ideal. Sofisti su tumačili da se dobrim odgojem od svakog djeteta može napraviti filozof, što po analogiji znači da se i dobrom tjelesnom vježbom od svakog djeteta može razviti dobar sportista. Njihovo je učenje, unatoč tome što zamenaruju predispozicije i naslijeđe, veliki iskorak u shvatanju da je sistematski i organiziran odgoj temelj cjelokupnog društvenog razvoja. Sokrat zanemaruje tjelesni odgoj i težište stavlja na moral, smatrajući da je moralna istina nepromjenjiva i univerzalna pokretačka snaga društva.

Organiziran i zakonom uređen odgoj začinje Platon u svojim djelima *Država* i *Zakon*. Zamišlja on da državu treba da čine tri sloja, i to filozofi, vojnici i obrtnici. Zato se država mora brinuti o odgoju počevši još od predškolskog doba. Prema njemu izvor tjelesnog odgoja leži u prirodnim nagonima. On u svom učenju kaže da je sama gimnastika barbarstvo, a sama djelatnost duha nije dostatna. Dalje on veli da onaj ko se posvećuje nauci ili nekoj drugoj duhovnoj aktivnosti, mora gimnastikom pribaviti dovoljno pokreta, onaj tko pažljivo njeguje svoje tijelo, mora se baviti muzikom i obrazovanjem ako želi da s pravom nosi naziv „plemenit“. Platon, također, kaže da je teže izabrati trenera za tijelo nego učitelja intelektualnih predmeta, jer dominantan cilj tjelesnog odgoja jest formiranje karaktera uz pomoć tjelesnih pokreta. (Pavletić, 1969) Za vonički odgoj, za razliku od dotada dominantnog spartanskog odgoja, Platon zagovara gimnastiku, pod čime podrazumijeva igre, plesove, hrvanje, logorovanje, trčanje, bacanje koplja, diska i jahanje. Njegovo će učenje biti osnova „utopista“ u građenju idealnog svijeta.

Aristotel u djelu *O odgoju* (koje nije u potpunosti sačuvano) govori o tri duše čovjeka, i to vegetativnoj, animalnoj i razumnoj, koje se kroz organiziran odgoj uljuđuju. Također, on razlikuje tri odgoja – tjelesni, moralni i umni. Kada je u pitanju tjelesni odgoj, Aristotel zagovara da dijete do sedme godine mora rasti i razvijati se u porodici gdje je posebno bitno za njegov razvoj slobodno kretanje i igranje. Već u školskom dobu tjelesni odgoj treba biti prioritet pri čemu ne treba pretjerivati, kaže on, jer to može štetiti organizmu. S tim u vezi je zanimljivo njegovo učenje o psihofizičkom razvoju djeteta koje je i danas općeprihvaćeno.

Rim će preuzeti odgojne vrijednosti grčke kulture gdje će tjelesni odgoj, također, biti značajna karika u odgajanju aristokratije a opći ideal odgoja harmonijski razvijen čovjek, odnosno sklad tijela i duha. Mark Fabije Kvintilijan je najznačajniji rimski pedagoški teoretičar koji je prihvatio i razvio grčke humanističke ideje. Njegov će rad značajno utjecati na humanističke pedagoge s početka petnaestog stoljeća od kada se razvija suvremena pedagoška misao na čijim je nasadama razvijen današnji koncept škole.

Tjelesni odgoj u doba feudalizma

U doba feudalizma pripadnici plemstva odgajani su na dvorovima gdje su učili sedam ritterskih disciplina (septem artes probitatis: jahanje, mačevanje, lov, plivanje, rukovanje kopljem, šah i pisanje pjesama). Školstvo u doba feudalizma je pod velikim utjecajem religije. U zapadnoj kulturi u to doba kršćanstvo modelira odgojnu misao po kojoj je čovjek bliži bogu što više uskraćuje svoje tijelo i njegove potrebe. Katehetske škole nisu posvećivale pažnju tjelesnom odgoju, učilo se sedam slobodnih umijeća (artes liberales) što će kasnije biti u formi trivija (gramatika, retorika, dijalektika) i kvadrija (aritmetika, geometrija, astronomija i muzika).

Preko Arapa, koji su razvili jednu blistavu kulturu u Španiji, dopire u Evropu nova misao o nauci i odgoju. Pod ovim utjecajem razvija se crkvena filozofija zvana skolastika koja će u prvo vrijeme biti točak zamajac evropskog školstva i na čijim će se osnovama začeti univerziteti.

Humanistička pedagogija

Razvojem proizvodnih odnosa i građanskog društva pred kraj četrnaestog stoljeća mijenja se u osnovi odgojni koncept. Srednjovjekovni pogled na svijet se mijenja pod utjecajem novih spoznaja. Čovjek postaje u središtu nauke i umjetnosti. Bit će to početak renesanse a humanistički koncept će preferirati antičku misao u odgoju. S druge strane, buržoaska klasa koja ima ekonomsku moć traži da se odgoj prilagodi njenim potrebama i da se odgajaju kadrovi koji mogu zadovoljiti sve razvijeniju tehnologiju. Ovi će zahtjevi radikalno promijeniti pedagošku misao.

Za potrebe ovog rada naznačit ćemo nove ideje koje su modelovale koncept tjelesnog odgoja.

Vittorino Ramboldini da Feltre u Montavi otvara školu koju zove „casa giocosa“ (dom radosti) u kojoj je tijelo jačao trčanjem, skakanjem, plivanjem, jahanjem, gađanjem lukom i strijelom. Ova je škola u prirodi, djeca se skladno razvijaju kroz rad i za rad. (Žlebnik, 1955)

Francuski humanisti (Rable i Montenj), također, razvijaju ideje slobodnog i demokratskog odgoja i zagovaraju samoaktivnost djeteta a na polju tjelesnog odgoja podržavaju i vraćanje prirodi i prirodnim pokretima.

Montenj u svojim *Esejima* zagovara odgoj potpunog čovjeka gdje je putem tjelesnog odgoja zamišljao razvijanje otpornosti organizma, jer, kako veli, nije dostatno učvrstiti duh nego se moraju ojačati mišići i tijelo. Duh će podleći naporima, ako mu tijelo ne pomaže. Njegova maksima u odgoju glasi „ne odgajamo ni dušu, ne odgajamo ni tijelo, već čovjeka“.

Rable u satiričnom romanu *Gargantua i Pantagruel* ističe važnost zdravlja, mnogostranost tjelesnog vježbanja, prirodnost pokreta, povezanost sa životom, uravnoteženost sa umnim odgojem i brigu za tjelesni razvoj. Rable je preporučivao roditeljima da djeci priušte zdrav način života i ravnotežu umnog rada, odmora i tjelovježbe.

Njemački humanist **Erazmo Roterdamski** kritikuje skolastiku u djelu *Pohvala ludosti* gdje posebno osuđuje tjelesnu kaznu i zanemarivanje tjelesnog odgoja.

Jan Amos Komenski se smatra utemeljiteljem suvremene škole koji zagovara odgoj u skladu sa prirodom a da se pri tome moraju uzeti u obzir osobitosti svakog djeteta. Prema njemu čovjek je dio prirode i treba zbog toga da podliježe svim zakonitostima koje se zbivaju u prirodi. Kaže on da se u prirodi ne dešava ništa u nevrijeme, cvijeće ne cvjeta zimi, pa tako i djecu ne treba opterećivati sadržajima za koji nisu zreli. U tjelesnom to je primjer da se ne mogu djeca opterećivati vježbama za koje tijelo nije zrelo. Dalje on kaže kako priroda pazi na pogodan momenat, u njoj se ništa ne zbiva naglo i skokovito već postupno što je u odgoju, također, bitno. Prema njegovom konceptu prvih šest godina je presudan za odgoj a zove ga materinska škola za koji je napisao i prigodno štivo pod istim nazivom. Na ovom stupnju je značajno da se razviju osjetila i steknu neke „ručne navike“ (psihomotorne vještine). U svom djelu *Velika didaktika* Komenski razrađuje opći sistem odgoja u koji se uklapa i tjelesni odgoj pod čim podrazumijeva razne vrste kretanja, razborit način života i umjerenost u ishrani. U djelu *Svijet u slikama* piše o značaju dječije igre za opći razvoj djeteta. Kaže on da se kroz igru vježba tijelo i duh, da se u njoj razvija društvenost, smisao za red, nastojanje za pobjedom, ugodnost i zadovoljstvo (danas bi rekli da se razvija self koncept i samopuzdanje).

Džon Lok je prvi razradio teoriju tjelesnog odgoja. On traži da osnovni postulat u odgoju bude princip „zdrav duh u zdravom tijelu“. Zbog toga nalaže da se djeca odgajaju na čistom zraku, da nose čistu, komotnu i prikladnu odjeću. Kao ljekar je znao koliko je

važna ishrana, posebno u ranom dobu pa roditeljima preporučuje da djeci daju jednostavnu hranu i da ih klone pića. Tjelesni odgoj je kao i svaki drugi, tvrdi Lok, i zato se zalaže da bude organiziran, sistematičan i pod rukovodstvom stručnih nastavnika. Kao predstavnik empirizma u odgoju on duboko vjeruje u mogućnosti odgoja i obrazovanja ali ne zanemaruje ni naslijeđene predispozicije, jer kaže da se rad sa djecom mora prilagoditi naslijeđenoj anatomske-fiziološkoj organizaciji organizma. Tvrdeći da je dijete „neispisano tlo,, (tabula rasa), Lok ipak daje prioritet okolini u odgoju pa tako smatra da se dobrim odgojem i poticajnom sredinom dijete može skladno i tjelesno razvijati.

Žan Žak Ruso dalje razvija ideje empirizma, duboko vjerujući u slobodan odgoj i vraćanje prirodi. Govori on o tri vrste odgoja – odgaja priroda, odgajaju ljudi i odgajaju stvari. Kada to koreliramo sa savremenim poimanjem odgoja ne možemo sporiti da je Ruso pravilno shvatio interakcije u odgoju presudnih faktora naslijeđa, odgajatelja i okolinskih utjecaja (mediji, nastavna tehnologija). Ključni doprinos Rusoa je njegova filozofija odgoja u skladu sa prirodom, odnosno da se odgojni zahtjevi moraju podrediti prirodi djeteta. Uspoređujući ovaj princip sa zahtjevima koje danas neki odgajatelji tjelesnog odgoja postavljaju pred učenike kada su u pitanju norme u tjelesnom odgoju, vidimo koliko je ovaj humanista bio ispred vremena. On, dakle, zagovara individualni princip prema kome je svako dijete zasebna priroda i prema njoj se tako treba i odnositi i njoj podređivati rad i norme. *Emil ili o odgoju* je temeljno djelo ovog fancuskog humaniste u kojemu svoju teoriju operacionalizira na stupnjeve razvoja djeteta. U svakom stupnju on daje konkretne naputke za poticanje pojedinih odgojnih komponenti. Tijelo čini temelj za intelekt i oruđe je duha, zbog čega Ruso zagovara vježbanje na čistom zraku, jer, kako ističe, strašna je zabluda ako tko prigovara da tijelo smeta duševnom razvoju. U poticanju tjelesnog razvoja Ruso u ovom djelu počinje od najranijeg doba koje on zove doba tjelesne njege. To je doba kada dijete „nije ni čovjek ni životinja nego samo dijete“. U kasnijim etapama zagovara da se Emil kultivira tako da upravlja svojom voljom, da jača svoje tijelo i svoj duh kroz prirodne pokrete (šetnja, rad u vrtu). Zanimljivo je njegovo gledanje na odgoj ženske djece gdje je u odnosu na preteče humanizma Feltra i Vivesa bio značajno konzervativniji, smatrajući da između muškarca i žene postoje velike razlike i da žene treba da rađaju i ugađaju mužu. Zbog toga on zagovara i drugačiji odgoj

ženske djece, gdje je sve podređeno da bude spremna radati i obavljati manualne kućanske poslove a da tjelesni odgoj ne treba razvijati snagu već estetiku pokreta.

Hajnrh Pestaloci je mnogo doprinio razvoju tjelesnog odgoja i uvođenju u školski kurikulum kao obavezan nastavni predmet. Osnovne zadaće ovog odgoja po njemu su razvijanje tjelesnih snaga, okretljivosti, spoznaja o različitoj upotrebi vlastitog tijela, razvijanje estetskih odlika i moralnih svojstava. U svom djelu *Knjiga za majke* on kao i Komenski daje instrukcije majkama kako u najranijoj dobi da potiču tjelesni razvoj svoje djece. U ovom, kao i u djelu *Lajnhard i Gerdtruda*, Pestaloci govori o praktičnoj odgojnoj djelatnosti kroz rad. Bio je uvjeren da tjelesna i duhovna odgojnost koriste razvoju svih sposobnosti koje su potrebne za ljudska znanja.

Humanisti će izvršiti veliki utjecaj na filantropiste koji će zagovarati tjelesni odgoj kao školski predmet kojim se ostvaruju načela fizičkog sa duševnim i koji tumače da je usavršavanje tijela moguće jedino vježbanjem, posebno vježbanjem u prirodi, gdje su među prvima zagovarali logorovanja. Na temelju ovih učenja **J. F. Guts. Muths** će razraditi sistem školske gimnastike. Kasnije će **Herbart** ovaj koncept dovesti do pravog drila, jer je umjesto prirodnih pokreta glavni sadržaj vještački iskonstruiran, apstraktan i monoton pokret kojim se uglavnom razvijala složnost, poslušnost i kruta disciplina.

Adolf Spies je tjelesni odgoj u školama pretvorio u formalizam gibanja s niveliranim mehaničkim pokretima složne izvedbe.

Herbartov kruti formalizam u dogoju, pa i onom u tjelesnom odgoju, nadići će **Adolf Disterveg** koji traži harmonijski razvijenu ličnost u kojoj je za potpuni razvoj tijela i duha veoma značajno tjelesno vježbanje. Da bi tjelovježba bila djeci draga i da bi se poticala pozitivna čuvstva, Disterveg zagovara dječije igre i prirodne pokrete a da gimnastiku treba da izvode samo učitelji koji imaju pedagoško obrazovanje (kako bi prestali sa drilom). Ovaj će koncept posebno podržati **Herbert Spenser** u djelu *O intelektualnom, moralnom i tjelesnom odgoju* u kome navodi da se u ionako izvještačenom životu čovjeka odviše upotrebljavaju vještačka sredstva. Umjesto zabranjenog prirodnog vježbanja uvedeno je vještačko, tj. gimnastika. Dopuštamo, veli Spenser, da je to bolje nego ništa, ali tvrdm da to nije adekvatan nadomjestak za igru. Tek sportsko vježbanje koje se obavlja instiktivno i s puno

veselja od znatne je koristi za razvoj dječaka i djevojčica. Onaj tko ga zabranjuje, zabranjuje ona sredstva koja je priroda odredila fizičkom odgoju. (Pavletić, 1969)

Pa ipak, školska gimnastika prema konceptu Spiesa i Linga će do drugog svjetskog rata biti kruti dril kojim se prevashodno disciplinirao dječiji duh i nametala kruta disciplina u školama.

Savremena intencija u obrazovnim strategijama se bazira na poticanju nužnih kompetencija koje nameću vrijeme i prilike. Pedagoške zadaće tjelesnog odgoja u konceptu novih terija su zdravstvene, odgojne, obrazovne i rekreativne, a to su upravo zagovarali i klasici pedagoške misli (Vukasović, 1999). Pedagogija, također, mijenja svoj fundament u kome su dominirala temeljna odgojna područja i orijentira se na futurologiju u obrazovanju, odnosno osmišljava se odgojno-obrazovna politika koja će sagledati koja su to znanja i sposobnosti koja će biti potrebna u budućnosti. Nenad Suzić zagovara dvadeset osam kompetencija koje su potrebne mladima da bi mogli baštiniti civilizacijske tekovine i da bi se mogli uklopiti u globalne tokove. (Suzić, 2005). Suzić podrazumijeva konvergenciju genetskih kapaciteta i asimilacije prirodne i društvene sredine, ali u poticanju tjelesnih kompetencija naglašava vlastitu aktivnost pojedinca. Postignuće se može ostvariti, kako to on veli, kad učenik na treningu u početku napravi nekoliko sklekova, a nakon mjesec dana redovnog vježbanja taj se rezultat znatno povećava, čime se potvrđuje učinak vlastite aktivnosti.

Kvalitetne promjene sadržaja tjelesnog odgoja u novom dobu su u funkciji „socijalnog podešavanja“ gdje se manje pažnje posvećuje vještinama a više samoj odgojno-obrazovnoj klimi na nastavnom satu. (Kačapor, 2002)

Arnold Gehlen smatra da je čovjek manjkavo biće, da mu manjka instiktivna opremljenost životinja, ali da posjeduje jednu vrlinu prilagodbe kojom može nadomjestiti ono što mu je genetika uskratila. (Gudjons, 1993)

Zaključak

Osnovne postavke tjelesnog odgoja znamenitih mislilaca i pedagoga su teorijski okvir današnjeg koncepta ovog odgojnog područja gdje je dominantan stav da je to područje široke odgojne

vrijednosti. Ako bismo tražili zajedničke premise nabrojanih autoriteta, mogli bismo ih strukturirati u sljedeće kategorije:

- većina njih smatra da tjelesni odgoj mora slijediti prirodni razvoj, što je i u današnjoj teoriji bitan postulat,
- izuzimajući „herbartizam“ koji je tražio krute forme tjelovježbe, klasici pedagoške misli zagovaraju slobodni prirodni pokret koji razvija pozitivna čuvstva a koji preovladava i u današnjoj koncepciji tjelesnog odgoja,
- zajedničko je svim autoritetima koje smo naveli da je tjelesni odgoj samo jedan segment u razvoju harmonijske ličnosti i svi prihvataju maksimu „u zdravom tijelu zdrav duh“, a mi smo svjedoci koliko se danas nastoje umrežiti tjelesni, radni, moralni, estetski, ekološki i drugi odgojni segmenti,
- od Platona, koji je govorio da je najteže naći dobrog učitelja za tjelovježbu, pa do modernog doba svi mislioci ističu značaj odgajatelja u poticanju tjelesnih kompetencija,
- navedeni mislioci su jedinstveni da se zadaće tjelesnog odgoja ostvaruju u sinergiji različitih okolinskih poticaja, genetskih pretpostavki i aktivnosti pojedinca,
- na kraju, iako se pedagoški klasici i mislioci nisu bavili stručnim područjima tjelesnog odgoja, oni su svojim pogledima ostavili značajne misli koje su u savremenoj teoriji ovog odgojnog područja i danas aktualne.

Literatura

- Kačapor, S. i saradnici (2002). *Pedagogija*, Zenica: Dom štampe.
- Gudjons, H. (1993) *Pedagogija – temeljna umijeća*, Zagreb: Educa.
- Vukasović, A. (1999). *Pedagogija*, Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar
- Žlebnik, L. (1955). *Opća povijest pedagogije*, Zagreb: Pedagoško–književni zbor.
- Pavletić, V. (ur.) (1969). *Pedagogija I*, Zagreb: Matica Hrvatska.

Summary

We are inclined to believe that the modern tendencies in education are the result of recent times, and we uphold the new and criticize the old, i.e. with bias. Think of all new trends in education which are interpreted as revolutionary pedagogical revelations, in fact, they had been applied in education a long time ago.

In fact, this paper deals with understanding of the pedagogical physical education classics in the context of modern physical training theories. The basic physical training philosophy of the most famous ones, as well as the reflection of that idea on the present reality in this educational area will be pointed out in the paper.

Radovi sa Naučnog skupa 2008.

Ibralić Fata
Dizdarević Alma

IZAZOVI NA PUTU KA INKLUZIVNOJ ŠKOLI U BOSNI I HERCEGOVINI

Sažetak

Inkluzivni model obrazovanja djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini još uvijek se smatra idealističkom i nerealnom vizijom. Međutim, ona ipak ima čvrstu opravdanost kao napredna perspektiva za budućnost, perspektiva koja ne zahtijeva „specijalne uvjete“ za „specijalne osobe“, s obzirom da je osnovna škola u Bosni i Hercegovini tretirana kao univerzalno dobro svakog djeteta i svakog pojedinca. U radu je analizirana usklađenost inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini u odnosu na istraživanja u području inkluzivnog obrazovanja, analizu zakona i pedagoških standarda, te inkluzivnu praksu u Bosni i Hercegovini. U odnosu na rezultate istraživanja zaključeno je da u Bosni i Hercegovini postoji izrazita potreba za rekonstituiranjem i razvijanjem fleksibilnih, otvorenih i odgovornih škola, koje su dobro vođene, organizirane i kadrovski osposobljene za rad sa djecom različitih sposobnosti, kultura, jezika, a koje u centar aktivnosti postavljaju dijete i njegove sposobnosti, interese i potrebe, a ne sadržaje predefiniiranog, rigidnog i prezahtjevnog nastavnog plana i programa. Sadašnja kategorizacija mora da ustupi mjesto kontekstualnoj i dinamičnoj procjeni koja obuhvata sve faktore koji su prouzrokovali, koji karakterišu stanje djeteta s poremećajima razvoja, ispituju njegove sposobnosti, definiiraju posebne potrebe, obim i kvalitet podrške i omogućavaju ostvarivanje prava na odgoj i obrazovanje bez etiketiranja i segregiranja.

Ključne riječi: *djeca s posebnim potrebama, kontekstualna i dinamična procjena, inkluzivno obrazovanje, pedagoški standardi*

UVOD

Odnos društva prema članovima sa nižim fizičkim i psihičkim sposobnostima može se razmatrati od obespravljenosti, izolacije i segregacije, do uvažavanja njihove osobnosti i potreba, ljudskih prava, socijalne integracije i participacije u zajednici. U vezi sa edukacijom osoba sa različitim vrstama oštećenja, globalna

historijska slika razvijala se iz rasutih edukacijskih napora preko filozofske radoznalosti do osnivanja specijalnih škola i institucija (Johnsen, 2001).

Termin *posebne potrebe*, koji se sada uveliko veže za socijalni model i ustaljen je u današnjoj praksi, svoje korijene, zapravo, ima još u 60-im godinama i smatra se pretečom socijalnog modela. U svom originalnom obliku korišten je u svrhu humaniziranja termina koji su se vezivali za osobe afro-američke populacije (tzv. crnačke populacije) koji su pod uticajem tadašnjih „modernih“ tendencija, a u svrhu ublažavanja diskriminiranja, opisivani kao „posebne grupe“ koje imaju „posebne potrebe“ lične ili kulturološke prirode. Međutim, tada su posebne potrebe bile vezane za davanje suda o vrijednostima osobe a ne o njenim istinskim potrebama i bile su uzrokom kontradikcija i konflikata u području (Tomilson, 1985 u Barton i Oliver, 1997). Koncept posebne potrebe prvi put se oficijelno pojavljuje u Warnock Report-u (1978) koji je nastao kao rezultat revizije na području edukacije 'hendikepiranih osoba' u Engleskoj, Škotskoj i Welsu i koji donosi odluku o *odbacivanju termina hendikepirani i zamjeni istog terminom specijalne edukacijske potrebe* (str.40). Tom prilikom se nalaže i **odbacivanje kategorizacije** „hendikepiranih osoba“ s obzirom da se tim postupkom „uspostavlja i produbljuje razlika između grupa djece“ (str. 43), te se ističe da termin specijalne edukacijske potrebe nema za cilj da obilježi dijete nego da uputi na potrebu za **obezbjeđivanjem odgovarajuće podrške** tom djetetu (Fish, 1985; Tomilson, 1985; Barton i Oliver, 1997).

Činjenica da isključivanje i marginalizacija uvijek potječu od termina koje koristimo (tačnije mentalnih slika koje te riječi izazivaju u nama) kao i od našeg shvatanja 'različitosti', opravdava kritiziranje i periodično mijenjanje termina kojima, sve dok ih koristimo, označavamo (etiketiramo) osobe.

Inkluzija je pojam koji se upotrebljava u edukacijskoj reformi i predstavlja odgovor škole na razmišljanja da svi učenici mogu učiti, uključujući i one s teškoćama u razvoju. (Blamires, 1999; prema Hatibović,2002) smatra da je inkluzija radikalna reforma škola u terminima programa, procjene, pedagogije i grupiranja učenika, a integracija uključuje pripremanje učenika za premještanje u redovne škole.

Na inkluziju se generalno može gledati kao na pokret koji karakterizira suvremeno školstvo krajem 20. i početkom 21. stoljeća. Zemlje svijeta, kao što su Amerika, Skandinavske zemlje i

druge zemlje Evrope, još šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća uveliko počinju sa procesom stvaranja uslova za uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne tokove života u zajednici, rade na humanizaciji uvjeta života i poboljšanju kvalitete života za svu djecu s posebnim potrebama i njihove porodice.

U vezi s tim, razvijene zemlje svijeta su intenzivno istraživale mogućnosti, eksperimentirale i mijenjale uvjete, nastojeći pronaći najbolje rješenje u vezi s pružanjem podrške djeci s različitim posebnim potrebama u redovnim školama i zajednici.

U radu je analizirana usklađenost inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini u odnosu na istraživanja u području inkluzivnog obrazovanja, analizu zakona i pedagoških standarda, te inkluzivnu praksu u Bosni i Hercegovini .

Istraživanja u području inkluzivne edukacije

Proučavanjem literature i pregledom istraživanja provedenih u velikom broju razvijenih zemalja svijeta može se zaključiti da je inkluzivna edukacija pitanje ljudskih prava i ujedno realističan fenomen koji se u praksi pokazao kroz bolja postignuća učenika sa posebnim potrebama ali i bolje uspjehe djece redovne populacije koja se očituje tolerancijom, uzajamnom podrškom i prihvatanjem raznolikosti. Međutim, s obzirom na raznolikost inkluzivnih razreda, kako u pogledu potencijala tako i u pogledu poteškoća s kojima se članovi jedne razredne zajednice mogu susretati, možemo reći da postoji izvjestan broj faktora koj igraju odlučujuću ulogu u provođenju inkluzivne prakse.

Iako zakonska regulativa (prema Hatibović, 2002) ne rješava problem uključivanja djece s teškoćama u učenju, ipak samo uključivanje u njoj ima veliko uporište. Ista autorica dalje navodi da su i stavovi učitelja prema djeci s teškoćama u učenju, sposobnost učitelja da iniciraju i podržavaju socijalne veze, njihovo gledanje na raznolikosti u razredu, kao i njihova želja i spremnost da se s tim razlikama nose na adekvatan i efikasan način samo još neka od veoma bitnih uporišta kvalitetnog uključivanja djece s teškoćama u učenju.

S tim u vezi, Evropska agencija za razvoj u području specijalne edukacije (2002) u svom *Izveštaju o inkluzivnoj edukaciji i razrednim strategijama* je istakla nekoliko grupa

varijabli koje se povezuju sa obezbjeđenjem adekvatne inkluzivne edukacije, i to:

1. Kooperativno podučavanje u kome redovni učitelji u razredu trebaju podršku od strane stručnih lica za rad sa osobama s teškoćama u učenju (edukatori-rehabilitatori).

2. Kooperativno učenje koje podrazumijeva podršku od strane vršnjaka, a od izvanredne je važnosti u područjima kognitivnog i afektivnog (socio-emocionalnog) učenja i razvoja. Učenici kada pomažu jedni drugima, posebno ukoliko imaju 'jedinstven nivo sposobnosti', profitiraju iz zajedničkog učenja.

3. Individualiziranje. Učenici s teškoćama u učenju bolje napreduju kada su podvrgnuti sistematskom praćenju, procjeni, planiranju nastavnog gradiva i rada te evaluacijom istog. Slične rezultate dobila je i Smajić (2004) u studiji slučaja zasnovanoj na prilagođavanju nastavnog plana i programa individualnim potrebama. U tim slučajevima nastavni plan i program se dovodi do djeteta kroz individualne edukacijske programe koji se uklapaju u tok općeg nastavnog plana i programa. Muminović (2000) navodi da individualizirani programi trebaju biti fleksibilni, originalni i dinamični kako bi respektirali individualni potencijal darovitih, ali i učenika s teškoćama u učenju.

4. Heterogeno grupiranje je neophodan pristup u razredima koji se karakteriziraju raznolikošću sposobnosti, interesa i potreba. S obzirom na to da je dokazano da dijete najbolje uči kroz aktivnosti koje obavlja vlastitim učešćem u aktivnostima i u kooperaciji sa drugima, pri prilagođavanju školskog programa djeci s posebnim potrebama potrebno je nastavne sadržaje u što je moguće većoj mjeri organizirati kroz prirodne aktivnosti koje su svakodnevno zastupljene u razredu, gdje bi grupe učenika svakodnevno imale zadatke koje bi morali obavljati zajedno. Takva fleksibilnost i otvorenost u organizaciji zapravo obogaćuje okolinu za učenje za sve učenike, jer autori smatraju (Stainback & Stainback, 1992; Muminović, 2000; Johnsen, 2001; Sehić, Karlsdottir & Gudmundsdottir, 2005) da su i najbolje opremljeni razredi previše mali da bi bili smatrani idealnom okolinom za učenje.

Krstić i Langhe (2007) navode da prelaz sa „medicinskog“ na „socijalni“ pristup djeci ometenoj u razvoju postavlja dodatni izazov svim akterima uključenim u multidisciplinarne timove za

pružanje podrške. Nove teškoće se javljaju kao odraz situacije u kojoj je nužno suštinski preispitati mjesto individualne profesionalne uloge u radu sa ovom djecom. Izdvajaju tri grupe sociopsiholoških utjecaja na timsku saradnju a koji proizilaze iz ograničenja profesionalnih uloga: a) onih vezanih za domen angažovanja, b) onih koji proizilaze iz jezika struke i c) onih koji se odnose na koordinaciju aktivnosti. Poteškoće nisu jasno razgraničene već se najčešće prepoznaju združeni efekti u rezultatima rada. Interakcija među svim tim faktorima povećava mogućnost neuspjeha, zbog čega je neophodno rukovođenje procesom. U Italiji se ova uloga naziva „case manager“ čije intervencije i usmjeravanje koje on vrši moraju istovremeno uzimati u obzir posebnost situacije koja okružuje svako dijete, što podrazumijeva sposobnost razumijevanja odnosa između osoba u složenim kontekstima.

Kontekstualna procjena

Susrećući se s postavkama inkluzivne edukacije, smještanja djece s posebnim potrebama u redovne razrede i prilagođavanja nastavnog programa individualnim potrebama u teoriji i praksi, vrlo često nailazimo i na pitanja: Šta je od presudnog značaja u cijelom procesu uključivanja? Kako saznajemo koje su potrebe djeteta, razreda, učitelja? Kako znamo na koji način iste treba dovesti u ravnotežu da bi se obezbijedila efikasna sredina za učenje/podučavanje od koje bi sva djeca imala koristi? (Smajić, Ibralić, 2004)

Isti autori navode da se dugi niz godina prikupljanje informacija o učeniku provodilo s ciljem dijagnosticiranja i samim tim etiketiranja djece, što je dovodilo i do fokusiranja učitelja uglavnom na ograničenje koje je samo stanje ili bolest odnosno posebna potreba pojedine djece moglo uzrokovati. To je ujedno dovodilo do toga da učitelji previde potencijale djece. Samo etiketiranje djece, specijalni tretman proizašao iz toga ili pak trening djece s posebnim potrebama doveo je polako do potpunog gubitka holističkog shvatanja djeteta i time nedostatka holističkog pristupa podučavanju.

Tradicionalna edukacijska procjena, producirajući jednostranu sliku ljudske prirode, uglavnom je stavljala fokus na akademske rezultate učenika, zbog čega je uveliko kritizirana u modernim edukacijskim krugovima. Postignuća učenika su mjerena

i markirana, te upoređivana sa rezultatima koje su postizala djeca iste dobi na širim nacionalnim regijama. Na samom dnu takvih standardiziranih skala ocjenjivanja uvijek smo nalazili učenike sa raznolikim individualnim i posebnim edukacijskim potrebama. Ipak, samo ocjenjivanje ne bi bilo u toj mjeri kritizirano da nije uzrokovalo izdvajanje velikog broja djece u posebne razrede, izdvojene škole ili pak institucije ili ih u najgorem slučaju ostavljalo bez ikakve podrške čak i izvan porodice.

Kao rezultat modernih nastojanja da se provede promjena paradigme alternativni pristup tradicionalnom dijagnostičko-terapeutskom i specijalno-edukacijskom modelu procjene bio bi fokusiranje na potencijale prije nego na ograničenja ili barijere. Drugim riječima, procjenom djeteta, škole, porodice, nastavnog programa, te njihovih kontekstualnih veza nastojimo kreirati polaznu tačku neophodnu za kreiranje efikasne, inkluzivne okoline za učenje, pogodne za svu djecu.

S obzirom na to da sama procjena akademskih postignuća djeteta neće dati odgovore na sva pitanja koja utječu na kvalitet učenja, uspjeha i života djeteta s posebnim potrebama, predložen je termin *kontekstualna procjena*. Kontekstualna procjena bi obuhvatala sredine u kojima dijete uči, igra se i živi, kao i djetetova posebna iskustva, sposobnosti i vještine koje se mogu zapaziti (doći do izražaja) u tim sredinama. Kontekstualna procjena obezbjeđuje prikupljanje informacija o djetetovom iskustvu, vještinama i sposobnostima u različitim kontekstima i faktorima s ciljem davanja odgovora na višestruka pitanja koja sam proces procjene zahtijeva. Dijete se nalazi u centru kontekstualne procjene iz koga se protežu konteksti ili sistemi (Bronfenbrenner, 1979) u kojima dijete živi, uči i igra se – porodica, škola i zajednica.

Na kontekstualnu procjenu, iako je i sama dinamične prirode, nadograđuje se dinamična procjena koja u svojoj osnovi ne podrazumijeva samo procjenu nego i interaktivni pristup u procesu procjene i prilagođavanja, a fokusira se na sposobnost učenika/djeteta da reagira na intervenciju odnosno pruženu podršku.

Dinamična procjena

Dinamična procjena ne predstavlja jednu aktivnost ili proceduru, nego je to radije model ili filozofija provođenja

procjene koja ima slijedeće karakteristike:

- Pretpostavka ove vrste procjene jeste da je svako dijete, bez obzira na individualne karakteristike, sposobno za neku vrstu učenja.
- Podučavanje s paralelnom procjenom i prilagođavanjem stvara povoljne uvjete za kvalitetno obrazovanje djece s posebnim potrebama u redovnoj sredini.
- Procjenjivač aktivno intervenira tokom procesa procjene s ciljem namjernog ili planiranog mijenjanja trenutnog nivoa funkcioniranja učenika (učenja, usvajanja znanja, izvođenja aktivnosti).
- Procjena se fokusira na učenikove procese rješavanja problema kroz smislene i realne životne situacije, nastojeći doprinijeti uspješnom učenju.
- Najbitnija informacija za ovu vrstu procjene jeste na koji način učenik reagira na intervenciju (na sadržaje i podršku predstavljenu u individualnom edukacijskom programu).
- Procjena obezbjeđuje informacije o tome koje vrste aktivnosti odnosno intervencija daju najbolje rezultate u procesu podrške djetetu.
- Ovom se vrstom procjene otkrivaju eventualni nedostaci u planiranoj podršci predstavljenoj u individualnom edukacijskom programu, te se isti dodatno razrađuju, mijenjaju ili prilagođavaju individualnim karakteristikama djeteta.

Dinamična procjena služi za kontinuirano utvrđivanje nivoa funkcioniranja učenika (zone proksimalnog razvoja), (Vygotsky, 1978) i dizajniranje odgovarajućih edukacijskih i intervencijskih programa. U ovom slučaju procjena se vrši s ciljem pronalaženja što dijete može uraditi, te u vezi s tim kreiranje programa, počevši od onoga što dijete može uraditi. Najpogodnije područje za dinamičnu procjenu jeste sama razredna sredina sa svim učesnicima, posebno specijalnim i redovnim učiteljima koji s obzirom da su u direktnom i stalnom kontaktu s djecom ujedno su i u najboljoj poziciji za prikupljanje informacija o sposobnostima, interesima i potrebama djeteta, odnosno njegovim potencijalima i slabostima (Stainback i Stainback, 1992).

Individualni edukacijski programi kreirani za određeno dijete imaju upravo taj cilj, tj. da u skladu sa sposobnostima i općim

karakteristikama konkretnog djeteta odrede odgovarajuće ciljeve, odnosno izazove.

U odnosu na izneseno moguće je zaključiti da postoji generalno slaganje da djeca s posebnim potrebama (bilo koje prirode i stepena teškoće) ne samo da trebaju biti u redovnim školama nego trebaju biti i dijelom redovnih škola, jer će samo na taj način sutra postati dijelom zajednice. Nažalost, u Bosni i Hercegovini socijalna izolacija i diskriminacija djece sa posebnim potrebama je još uvijek uveliko prisutna na svim nivoima obrazovanja.

Zakonska regulativa

Položaj osoba sa posebnim potrebama u društvu i ostvarivanje osnovnih ljudskih prava kroz zadovoljavanje posebnih potreba određen je terminologijom i klasifikacijom. Da bi se osobe sa nižim sposobnostima adekvatno označile, društvo se koristilo raznim pogrdnim, stigmatizirajućim terminima, što je uvjetovalo i određivalo njihov društveni položaj, obrazovanje, zapošljavanje itd. Termin *posebne potrebe* najčešće se koristi u novijim istraživanjima stranih i domaćih autora, a podrazumijeva faktore ili uvjete koji sprečavaju normalno učenje i razvoj osoba. Sprečavajući faktori mogu biti privremeni ili takvi da traju cijeli život i ne dozvoljavaju adekvatan progres osoba, kao što su: teškoće u razvoju, socijalni, emocionalni, ekonomski, zdravstveni ili politički uvjeti. Navedeni se faktori još nazivaju i barijerama u učenju i razvoju.

U Bosni i Hercegovini termin *posebne potrebe* još uvijek nije jasno definiran niti sadržan u zvaničnim dokumentima. Termin se koristi u Okvirnom zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003):

Član 19.

Djeca i mladi s posebnim obrazovnim potrebama stiču obrazovanje u redovnim školama i prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama. Individualni program, prilagođen njihovim mogućnostima i sposobnostima, izradit će se za svakog učenika, uz obavezno određivanje defektološkog i logopedskog statusa.

Djeca i mladi sa ozbiljnim smetnjama i poteškoćama u razvoju mogu se djelimično ili u cjelini obrazovati u

specijalnim odgojno-obrazovnim ustanovama, u slučajevima kad je nemoguće pružiti odgovarajuće obrazovanje u redovnim školama.

Kategorije, postupak identifikacije, planiranje i način rada, profil, obuka i profesionalni razvoj stručnog kadra za rad s djecom i mladima s posebnim potrebama i druga pitanja, bliže se uređuju propisima entiteta, kantona i Brčko Distrikta Bosne i Hercegovine, u skladu s principima i standardima utvrđenim ovim zakonom.

Član 35.

Škola ne smije vršiti diskriminaciju u pristupu obrazovanju djece ili njihovom učešću u obrazovnom procesu, na osnovu rase, boje, spola, jezika, religije, političkog ili drugog mišljenja, nacionalnog ili socijalnog porijekla, na osnovu toga što su djeca s posebnim potrebama, ili na bilo kojoj drugoj osnovi.

U smislu stava 1. ovog člana, nadležni organi vlasti i institucije, zajedno sa školama, posebno su odgovorni za osiguranje funkcionalnog smještaja i prateće infrastrukture za nesmetan pristup i učešće u obrazovnom procesu djeci s posebnim potrebama, mladima i odraslima.

Veliki problem u implementaciji navedenog Zakona predstavlja još uvijek prisutna kategorizacija djece i omladine ometene u fizičkom ili psihičkom razvoju u Bosni i Hercegovini, koja je regulirana Pravilnikom o otkrivanju, ocjenjivanju sposobnosti, razvrstavanju i evidenciji djece i omladine ometene u fizičkom ili psihičkom razvoju (1986), što je nespojivo sa principima inkluzije. Jedino je u tuzlanskom kantonu usvojen Pravilnik o procjeni sposobnosti i određivanju podrške djeci i mladima s posebnim potrebama, (Službene novine Tuzlanskog kantona, 2004), koji se još uvijek ne primjenjuje u potpunosti jer ne postoje stručne službe podrške u lokalnoj sredini, kao ni stručni nadzor provođenja inkluzije od strane stručnog lica (edukatora-rehabilitatora) niti stručnih timova Pedagoškog zavoda, odnosno Ministarstva.

Zakonski se posebno regulira opće i specijalno obrazovanje, čime se krši pravo djece sa posebnim potrebama na obrazovanje u integriranim uvjetima sa vršnjacima bez teškoća u razvoju i u

mjestu stanovanja. Prema Zakonu škola je dužna izraditi Pravilnik koji bi regulirao procedure procjenjivanja sposobnosti djece kao osnov prilagođenih programa, što bi školu obavezivalo na angažiranje dodatnih stručnjaka.

Komisije za razvrstavanje koje rade na osnovu Pravilnika (1986) koriste vrlo raznolike instrumente i neujednačene metode procjene djece ometene u razvoju. Evidencija i praćenje razvrstane djece su neujednačeni i manjkavi i kao glavni problemi navode se nepostojanje ujednačenih i pouzdanih kriterija i instrumenata za procjenu. Prisutna je praksa, a zatim pritisak od strane obrazovnog sistema da se djeca sa lakšim smetnjama u razvoju ili sociokulturno zanemarena djeca razvrstaju kao ometena u razvoju. Najveći problem je nerazvijenost, odnosno nepostojanje odgovarajućih službi podrške u lokalnim sredinama (multidisciplinarni stručni timovi na različitim nivoima – obdaništa, škola, pedagoškog zavoda, ministrastava, kantona, države). Roditelji ne učestvuju ili samo formalno učestvuju u procesu procjene i donošenja odluka i preporuka Komisija, a senzitivnost kako članova Komisija tako i samih roditelja na pravo djeteta na inkluzivno obrazovanje je izrazito niska.

Pedagoški standardi

U uvodnom dijelu Pedagoških standarda i opštih normativa za osnovno vaspitanje i obrazovanje (juli 2005. god) koje je propisalo Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Tuzlanskog kantona formalno se uvodi promjena koja se ogleda u individualiziranoj nastavi s manjim brojem učenika u odjeljenju, odnosno grupi s kojom se radi, radu s nadarenom djecom i takmičarima, djecom / učenicima s posebnim potrebama.

Također, u navedenim Pedagoškim standardima postoje tri naziva za školu koja ne egzistira ni pod jednim od naziva (specijalna osnovna škola, škola za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama i ustanove za djecu sa posebnim potrebama).

Analiza pojedinih poglavlja navedenih standarda daje mogućnost zaključivanja da je praktična realizacija i implementacija pozitivnih zakonskih odredaba koje reguliraju prava djece na inkluzivno obrazovanje onemogućena iz više razloga:

- U dijelu koji regulira *vrstu obrazovne institucije* navodi se Specijalna osnovna škola sa 9 -12 -16 učenika u odjeljenju, iako o

odnosu na citirani Zakon specijalna škola ne postoji kao vaspitno obrazovna institucija.

- U redovnom odjeljenju broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama odnos je 1:3. U redovnoj osnovnoj školi, a u podršci inkluzije, jedan učenik sa posebnim obrazovnim potrebama sa urednom propisanom dokumentacijom (od verifikovane stručne komisije) zamjenjuje tri učenika u redovnoj nastavi, iako, u odnosu na principe inkluzije i generalno pravo sve djece na inkluzivno obrazovanje isključuje svaku vrstu etiketiranja kategorizacije u odnosu na nesposobnosti kao što je pohađanje redovne nastave u redovnoj školi.

- Dalje se specijalna škola tretira kao Osnovna škola za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama i reguliranim brojem učenika kako slijedi.

	minimalno	optimalno	maksimalno
Predškolska grupa LMR	4	6	8
Odjeljenje I razreda LMR	4	5	6
Odjeljenje LMR djece sa kombiniranim smetnjama	3	5	6
Odjeljenje djece sa posebnim obrazovnim potrebama	4	6	9
Odjeljenje autistične djece	2	3	4
Odgojna grupa produženog stručnog tretmana LMR djece i omladine	3	5	6

Broj učenika u odjeljenjima i odgojnim grupama odnosi se i na ustanove u kojima se educiraju slijepa, slabovidna, gluha i nagluha djeca, kao i djeca oboljela od autizma ili cerebralne paralyze, te djeca s mentalnom retardacijom. Dakle, ovim standardima je verificirano obespravljanje i isključivanje djece sa razvojnim teškoćama iz prirodne sredine.

U dijelu koji se odnosi na stručne saradnike stoji da škola može po potrebi angažirati defektologa iz škole ili ustanove za djecu sa posebnim potrebama, uz prethodnu saglasnost Ministarstva.

U dijelu koji se odnosi na poslove stručnih saradnika redovne osnovne škole u okviru 40-satne radne sedmice jedino nije regulirana radna sedmica nastavnika za posebne potrebe defektologa, što praktično znači da ne postoje standardi koji

omogućavaju stručnu podršku navedenog saradnika (defektologa/edukatora rehabilitator).

Postojeća inkluzivna praksa u Bosni i Hercegovini

U posljednje vrijeme veliki broj istraživanja provedenih na području cijele Bosne i Hercegovine (Muminović, 2000; Ibralić, 2002; Hatibović, 2002; Smajić, 2004) pokazao je da se u našim školama, posebno osnovnim, kao i u školama širom svijeta, u svakom odjeljenju može naći određeni broj učenika koji se bore sa savladavanjem nastavnog gradiva zbog izvjesne teškoće u razvoju, učenju ili ponašanju.

Često su problemi na koje takvo dijete nailazi u školi nesrazmjerno veći nego što je sama teškoća u razvoju (posebna potreba), jer se na njegovu "slabu tačku" nadograđuje i niz emocionalnih pritisaka, koji nastaju kao posljedica nerealnih očekivanja nastavnika i roditelja, preteškog i neprilagođenog nastavnog plana i programa, nerazumijevanja od strane vršnjaka, nepostojanja adekvatne podrške koju navedene osobe mogu adekvatnom organizacijom obezbijediti, te na taj način olakšati i unaprijediti i razvoj, sliku o sebi, osjećaj vlastite vrijednosti, samoinicijativnost i ustrajnost, osjećaj prihvaćenosti i učenje takve djece.

Spomenuta istraživanja, sprovedena u redovnim školama širom Bosne i Hercegovine, pokazuju da je u redovnim školama moguće sresti relativno veliki broj učenika koji se suočavaju sa teškoćama pri savladavanju rigidnog i prezahtjevnog nastavnog programa zbog prisutnih teškoća u razvoju, emocionalne deprivacije i/ili socijalno kulturološke diskriminacije. Većinu problema u vezi s navedenim faktorima rješavaju sami učitelji i nastavnici, djelimično pedagozi ili psiholozi (ako ih škola ima), međutim jedan dio učenika, naročito učenika sa razvojnim teškoćama, posebno intelektualnim, predstavlja nerješiv problem za postojeću strukturu nastavnog kadra. Usljed evidentne nemogućnosti redovnih nastavnika da zadovolje njihove posebne potrebe unutar redovnog razreda, i izostajanja stručne podrške edukatora/rehabilitatora za posebne potrebe, često takve učenike upućuju na kategorizaciju, iako stvarno ne postoji razvojni poremećaj. Nakon procedure ocjenjivanja sposobnosti i razvrstavanja učenik se u pravilu upućuje u specijalno odjeljenje/specijalnu školu, čime se on/ona odstranjuje iz

„normalnih“ životnih tokova i kontakata sa vršnjacima iz redovne populacije, što za posljedicu ima ugrožavanje njihovih osnovnih sloboda i prava, kreiranje predrasuda od strane socijalne zajednice i, posljedično, marginalizaciju.

Pokušaji formiranja specijalnih odjeljenja u okviru svih škola su se uglavnom susretali sa ekonomskim teškoćama jer je u pojedinim odjeljenjima broj učenika s posebnim potrebama nedovoljan (jedan ili dva učenika), što je doprinijelo zatvaranju istih. To je uzrokovalo da učenici s posebnim potrebama, već se suočavajući s teškoćom u razvoju, moraju putovati u specijalno odjeljenje osnovano u okviru neke druge škole udaljene čak i preko 15 km, što je uzrokovalo i dodatne ekonomske i druge probleme roditeljima (jedan od roditelja je izostajao s posla da bi odveo dijete u udaljenu školu, dijete je iscrpljeno i nemotivirano u školi i sl). Djeca koja su više udaljena ili u čijoj blizini nema škola sa specijalnim odjeljenjima izdvajaju se iz obitelji i smještaju u internate što dodatno ugrožava njihov razvoj i stvara nove socioemocionalne probleme. U izvjesnom broju slučajeva roditelji su prisiljeni uskratiti obrazovanje ili tretman djetetu usljed navedenih problema. S te tačke gledišta obrazovanje postaje privilegija za određeni broj djece.

Navedena praksa, još uvijek velikim djelom prisutna u Bosni i Hercegovini, odgovara medicinskom modelu i segregacijskom pristupu obrazovanju i rehabilitaciji zbog neadekvatne podrške koju djeca s posebnim potrebama imaju od ranog djetinjstva, što rezultira nemogućnošću razvoja njihove praktične i socijalne kompetencije. Njihovo samoodređenje i autonomija su vrlo ograničeni zbog nedostatka prilika za prirodno učenje i stjecanje iskustva, kao što su prilike koje nudi redovna školska i opća socijalna okolina.

Pregledom literature (Grossman, 1983; Luckasson, 1992; 2002; Šarenac, 1999; George, Gregory, 1999, Ibralić, 2002) može se zaključiti da je položaj osoba s posebnim potrebama kroz historiju umnogome ovisio o razvoju i primjeni različitih modela u pristupu ovim osobama. Neki od njih su imali više a neki manje efekta. Na osnovu dosadašnjih istraživanja i kompletne specijalno-edukacijske (defektološke) teorije i prakse, ali i općih humanističkih stremljenja u posljednjih nekoliko godina sve se više artikulira i afirmira socijalni model pristupa osobama sa posebnim potrebama, a koji se primjenjuje kroz ostvarivanje prava i reorganiziranje cjelokupne društvene zajednice.

Ibralić (2002) ističe da su prednosti socijalnog modela raznolike i veoma značajne s obzirom na to da se ovakav pristup u poređenju sa dosadašnjim modelima pokazao optimalnim za sve osobe sa posebnim potrebama jer im otvara mogućnost da razvijaju svoje potencijale, tj. omogućuje da i ovaj dio populacije ostvari svoju samoaktualizaciju i kao grupa i kao pojedinci. Nadalje, vodi razvoju osjećaja pripadnosti koji postoji i razvija se u jedan stabilan identitet i integritet osoba koje su socijalno uključene i 'neobilježene'. S tim u vezi se i ističe da je pod utjecajem razvoja socijalnog modela došlo i do mijenjanja naziva kojim su se ranije označavala djeca s teškoćama u razvoju, ali i ostale marginalizirane grupe (crnci, prognanici, doseljenici, siromašna djeca i sl), kao što su: defektni, hendikepirani, devijantni, kreteni, idioti, maloumni, problem-djeca i preimenuju se u nešto humanije i generalnije: učenici (osobe, djeca) sa teškoćama u razvoju, djeca s teškoćama u učenju i ponašanju, djeca s posebnim potrebama i sl.

Nastava u redovnim osnovnim školama se pohađa prema važećem nastavnom planu i programu. Zahtjev za podudarnošću odgojno-obrazovnog rada s potencijalnim snagama djeteta upućuje, pak, na cjelovito upoznavanje njegovih osobnosti i na otkrivanje onog pozitivnog jezgra u fondu sposobnosti koje pojedinac posjeduje. U skladu s tim karakteristikama (slabostima i potencijalima) treba ustanoviti obrazovne potrebe djeteta i prema njima odrediti koji edukacijski (prilagođeni, individualni) programi mogu osigurati optimalno korištenje njegovih potencijala.

Nastavni proces u školi nužno mora odražavati i uvažavati ovu činjenicu i mora biti organiziran tako da se maksimalno sačuva i zaštiti postojeći edukacijsko-socijalizacijski potencijal svakog učenika.

Osnovna škola u BiH, u skladu sa propisima datim u okviru nacionalnih i internacionalnih dokumenata, tretirana je kao univerzalno dobro svakog djeteta i svakog pojedinca. Ipak, primijećen je lagani porast procenta učenika (računa se da je danas oko 4%) koji izostaju izvan osnovnoškolskog obuhvata. Ta tendencija se javlja počev od 1997. godine, i zabilježen je veliki broj uzročnika takve situacije od kojih na prvo mjesto dolazi siromaštvo, jer škole su često nespremne, u svakom pogledu, da prihvate manjinsku djecu i da izađu u susret njihovim individualnim, grupnim i kulturalnim potrebama (Izvjestaj o humanom razvoju BiH, 2003).

Djeci sa posebnim potrebama ili teškoćama u razvoju kao i hronično bolesnoj djeci redovna škola nije lako dostupna, velikim dijelom zbog manjkavosti zakonske regulative, nespremnosti škole i školskog kadra da radi sa ovom djecom i pruži odgovarajuću podršku, nedostatku stručnog kadra u redovnim školama za rad sa ovom djecom ali i zbog neprilagođenosti školskih programa, zgrada za boravak i školovanje ove djece, nepovezanosti škole, roditelja i lokalne zajednice, što onemogućava školi da uspješnije i efikasnije djeluje u pravcu zadovoljavanja potreba, interesa i mogućnosti svakog pojedinca, njegove porodice i samog društva.

Nejedinstvenost i nehat obrazovne politike, kao i nedostatnost obrazovne legislative, sprečavaju, pored ostalog, osnovnu školu, da uistinu postane dostupna svoj djeci, bez obzira na njihovo porijeklo, spol, jezik, religiju ili psihofizičke karakteristike.

Zbog rata, razorenosti sistema obrazovanja i nespremnosti za reforme, većina karakteristika tipičnih za socijalističku školu bivše SFRJ, koja je nastavne sadržaje, strategije podučavanja i pristupe ocjenjivanju prilagođavala karakteristikama većine, zadržala se i u većini (ako ne svim) današnjih škola – dakle, kolektivistički pristup u obrazovanju, ciljevi jednaki za svu djecu bez obzira na individualne karakteristike, isti programski sadržaji, jedan propisani udžbenik, tabla i kreda kao osnovna oprema, te autoritarno discipliniranje i dominantno uvažavanje reproduktivnog znanja.

Današnji obrazovni sistem pored navedenog susreće se s nizom dodatnih teškoća i to: nacionalnom, entitetskom i kantonalnom razjedinjenošću, podvojenošću na nacionalnom nivou (tri zasebna nastavna plana i programa), segregacija je učestala pojava skupa sa dualizmom, naglašenom neusaglašenošću odgojnih ciljeva i zadataka, idući u krajnost koju karakterizira razvijanje nacionalne i vjerske netrpeljivosti kod učenika. Dakle, više je nego očigledno da se BiH nalazi u jedinstvenoj situaciji, ne sastoji se više iz dva (entitetska) pravna sistema obrazovanja (kao što se činilo) nego trinaest - podjelom Federacije na kantone. Svaki kanton, Distrikt Brčko i Republika Srpska posjeduju odvojeno ministarstvo koje je u potpunosti odgovorno za organiziranje i vođenje područja edukacije. Federalno ministarstvo ima samo koordinirajuću ulogu.

Situacija sa dva različita „entitetska” modela upravljanja obrazovanjem, te decentraliziranost obrazovanja po kantonima u

FBiH ne dozvoljavaju uspostavljanje jedinstvene politike obrazovanja, barem samo na nivou osnovnih ciljeva i zadataka, niti izgradnju jedinstvenog vrijednosnog sistema, s obzirom na to da je podjela na kantone i entitete dovela do uspostavljanja različitih legislativa (kantonalnih i federalnih zakona), primjenjivanja različitih jezika instrukcija, različitih knjiga i nastavnih planova i programa, pa čak i različitih modela administracije i različitih edukacijskih standarda. Time su stvorene upravo pogodne prilike i prostori za razvoj velikog broja dodatnih problema i izvanrednu teškoću za uspostavljanje efikasnog obrazovanja za svu djecu.

Osnovna škola sporo i nedovoljno pripremljeno uključuje marginalizirane grupe djece. Do sada se uglavnom nije poklanjala odgovarajuća pažnja učenicima sa posebnim potrebama. Oni su sistemski izolirani i marginalizirani od strane samog društva. Slična je situacija sa djecom romske populacije, siromašnom djecom, kao i manjinskom djecom bilo koje nacionalnosti u sredinama gdje dominira većina druge nacionalnosti. S obzirom na to da uglavnom postoje nerazumijevanja i nespремnost da se rješavaju takvi slučajevi, još uvijek prevladava stav i praksa da svako treba da se školuje isključivo u „svojoj” kulturi, u sredini u kojoj je okružen samo onima koji imaju iste karakteristike (razvojne poteškoće ili tjelesna oštećenja), iz čega neminovno proizlazi praksa koja manjinskoj djeci nameće zahtjeve sredine, većinski jezik, kulturu, historiju i druge načine „potčinjavanja” dominantnoj kulturi.

U odnosu na decenijama dugu tradiciju segregacijskog modela obrazovanja djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini i u literaturi date definicije stavova, te s obzirom na to da nastavnici tokom svog obrazovanja za nastavnički poziv nisu obrazovani za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju ili sa posebnim potrebama, kao i da nemaju iskustva u radu sa ovom djecom koja se obrazuju u specijalnom sistemu obrazovanja, moguće je očekivati da nastavnici imaju trajna, dosljedna ponašanja sa negativnim emotivnim reakcijama prema njima. Pored toga, nemoguće je očekivati brzo mijenjanje negativnih stavova s obzirom na to da se jednom usvojeni stav teško mijenja i često je nedostupan kontroli. Rezultat takvih stavova su opasni, štetni i veoma otporni stereotipi sa tendencijom da dehumaniziraju i obespravljaju djecu sa posebnim potrebama, uzrokujući pogrešna shvatanja, neprijateljski odnos, zlostavljanje, konflikte, diskriminaciju i predrasude.

Muminović (2000) ističe da situacija nije ništa manje ozbiljna kada se radi o darovitoj djeci, jer nastavnici još uvijek nisu dovoljno obučeni da prepoznaju individualne potrebe učenika, pa ni potrebe darovite djece, niti da razvijaju nastavni plan i program na način koji bi omogućio da se takva djeca brže i svestranije razvijaju, iskorištavajući na adekvatan način svoje izvanredne potencijale.

Na osnovu trenutne prakse možemo reći da trenutna preovladavajuća isključivost odgojno-obrazovnog sistema u BiH uskraćuje učenike za neprocjenjivo iskustvo upoznavanja različitih kultura, osobina pojedinaca (sposobnosti, interesa, potreba), različitih historija, koje multikulturalnu BiH i čine jedinstvenom. Još uvijek se ne priznaju posebne potrebe učenika i ne ispunjavaju temeljni zahtjevi istaknuti u Konvenciji o pravima djeteta (1989), Svjetskoj deklaraciji o obrazovanju za sve iz Jomtien-a (1991) i Salamanca okviru za akciju (1994) u kojima se izričito insistira na obrazovanju za svu djecu, u njihovoj najbližoj okolini, u najmanje restriktivnoj okolini i u uslovima u kojima će se izlaziti u susret njihovim potrebama.

Jedan od bitnih razloga dosadašnje neefikasnosti osnovne škole i neuspjeha u radu sa marginaliziranim grupama djece, pored navedenog je i nedovoljna uključenost roditelja u sve tokove i aktivnosti osnovne škole. Bez partnerstva sa roditeljima i lokalnom zajednicom osnovna škola ne stvara adekvatne uslove za podršku djeci koja je pohađaju (djecu sa i bez posebnih potreba), jer ona teži da obuhvati samo one koji se mogu prilagoditi njoj, a zatvara vrata pred onima kojima bi se ona trebala i morala prilagoditi.

Nastavni plan i program i sama nastava strogo su podijeljeni po predmetima, bez vezivanja sadržaja različitih predmeta međusobno i sa stvarnim životom, tako da završeni osnovnoškolci, a često ni srednjoškolci, uprkos ogromnom akademskom znanju kojim raspolažu nisu u stanju da se nose sa osnovnim životnim pitanjima i svakodnevnim problemima.

Nepripremljenost za stvarni život ima najozbiljnije posljedice, posebno kada se radi o djeci s posebnim potrebama, ali i za drugu djecu u redovnom školskom sistemu, budući da se učenici u školama uglavnom naoružavaju teorijskim znanjima (prečesto mehanički primljenim), a počesto izostane njihova primjena u praksi ili njihovo dovođenje u vezu sa rješavanjem problema svakodnevnog života.

Obrazovanje budućih nastavnika osnovne škole još uvijek se odvija na tradicionalan način, putem suhoparnih predavanja i sa relativno malo praktičnih vježbi i uvođenja u nove oblike nastavnog rada koji bi se karakterizirali fleksibilnošću i kreativnošću u radu s djecom sa različitim sposobnostima.

Dakle, iako je u BiH došlo do izvjesnih promjena, one su još uvijek parcijalne i nesistematične. Na primjer, djeci s posebnim potrebama zakonski je dozvoljeno pohađanje redovnih škola, ali u isto vrijeme nisu jasno definirana pitanja nastavnog plana i programa, podrške djeci u redovnim školama, timskog rada i uključivanja roditelja i lokalne zajednice u obezbjeđivanje podrške i sl.

Obrazovni problemi djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini su raznoliki i opsežni, stoga bi se planiranje i obezbjeđivanje adekvatne podrške kroz individualne edukacijske programe, adekvatne instrukcijske procedure, te individualizirane načine ocjenjivanja mogli smatrati značajnim korakom ka rješavanju najmanje jednog od problema – zadovoljavanje posebnih edukacijskih potreba djece s posebnim potrebama u inkluzivnim razredima.

Na univerzitetskim jedinicama koje obrazuju kadar za rad sa tipičnom djecom kao i onim za rad sa djecom sa posebnim potrebama provedeno je niz istraživanja koja idu u prilog inkluzivnom obrazovanju, ali se nedovoljno koriste u reformi obrazovnog sistema često iz neobjašnjivih i neracionalnih razloga.

Zaključak

Iako inkluzivni model obrazovanja i socijalna uključenost/inkluzija djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini može biti smatrana idealističkom ili nerealnom vizijom, ona ipak ima čvrstu opravdanost kao napredna perspektiva za budućnost, perspektiva koja ne zahtjeva „specijalne uvjete“ za „specijalne osobe“. S obzirom na to da je osnovna škola u BiH tretirana kao univerzalno dobro svakog djeteta i svakog pojedinca, ipak redovna škola u Bosni i Hercegovini nije lako dostupna djeci sa posebnim potrebama.

Nejedinственost i nehat obrazovne politike, kao i nedostatnost i nemogućnost implementiranja pozitivne zakonske regulative, nepostojanje edukacijsko-rehabilitacijskog kadra u redovnim školama sprečavaju, pored ostalog, osnovnu školu, da

uistinu postane dostupna svoj djeci, bez obzira na njihovo porijeklo, pol, jezik, religiju ili psihofizičke karakteristike.

S obzirom da je i u nacionalnim (Ustav Bosne i Hercegovine) ali i u internacionalnim dokumentima (Konvencija o pravima djeteta, Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom, Salamanka izvješće) istaknuto da svako dijete treba da dobije kvalitetno osnovno obrazovanje i da bude ravnopravno tretirano bez obzira na njegovo porijeklo, lična obilježja (psihofizičke karakteristike) ili činjenicu u kom kraju zemlje pohađa školu, u Bosni i Hercegovini se javlja izrazita potreba za rekonstituiranjem i razvijanjem fleksibilnih, otvorenih i odgovornih škola, koje su dobro vođene, organizirane i kadrovski osposobljene za rad sa djecom različitih sposobnosti, kultura, jezika, a koje u centar aktivnosti postavljaju dijete i njegove sposobnosti, interese i potrebe, a ne sadržaje predefiniranog, rigidnog i prezahtjevnog nastavnog plana i programa.

S obzirom na to da je Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju predviđeno uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne škole i razrede, ali ne i ultimativno obezbjeđenje adekvatne podrške toj djeci, ostaje obaveza da se provede šira društvena analiza inkluzije djece s posebnim potrebama uz uključivanje univerzitetskih jedinica za obrazovanje redovnih nastavnika i nastavnika podrške djeci s posebnim potrebama. U okviru toga bi se trebali izraditi standardi kojima bi se reguliralo: ko su djeca sa posebnim potrebama, sastav stručnih timova na nivou predškolskog obrazovanja (uključujući i roditelje), sastav stručnih timova na nivou škola (uključujući i roditelje), praćenje i evaluacija na nivou općine, kantona i države.

Pri izradi pravilnika o posebnim obrazovnim potrebama ili podršci djeci sa posebnim potrebama treba početi od novih saznanja da sadašnja kategorizacija ustupi mjesto kompletnom dijagnostičkom postupku koji obuhvata sve faktore koji su prouzrokovali, koji karakteriziraju stanje djeteta s poremećajima razvoja, ispituju njegove sposobnosti putem dinamične dijagnostike, definišu posebne potrebe, definišu obim i kvalitet podrške i omogućavaju njihovo zadovoljavanje bez etiketiranja i segregiranja.

Literatura

- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Barton, L., Oliver, M. 1997. Disability studies: Past, present and future. Leeds: The Disability Press.
- Europska agencija za razvoj na području specijalne edukacije. 2002. www.european-agency.org/ict_sen_db/index.html
- Grossman H.J (1983) Classification in mental retardation, Washington, DC.American Association on Mental Deficiency, u: Gresham,F.M. Reschly, D.J Dimensions of Social Competence:Method Factors in the Assessment of adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance, Juornal of School Psychology, 1987,25,367-381.
- George S. B, J. Gregory, O. 1999. Mental retardation, Nature, Cause, and Management, Third Edition, BRUNNER/MAZEL, Taylor & Francis Group.
- Hatibović, Ć. 2002. Kongruencija latentne structure stavova prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s teškoćama u razvoju. Doktorska disertacija. Univerzitet u Tuzli. Defektološki fakultet.
- Ibralić, F. 2002. Adaptivno ponašanje osoba s mentalnom retardacijom. Doktorska disertacija. Defektološki fakultet Univerziteta u Tuzli
- Johnsen, B.H. 2001. Curricula for the Plurality of Individual Larning Needs. Article in Johnsen, B.H. and Skjørten, M.D. (eds). Education-Special Needs Education. An Introduction. Oslo. Unipub.
- Krstić, N., Langher, V. 2007. Prilagodavanje roditelja na ometenost djeteta: stvarnost ili mit? U: Nove tendencije u specijalnoj eduakciji I rehabilitaciji. Fakultet za specijalnu eduakciju I rehabilitaciju-Centar za izdavačku djelatnost Univerzitet u Beogradu.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S. and Tasse, M. J. (2002): Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Luckasson, R., Coulter, D. L., Pollway, E.A., Riss,S., Schalock,R.L., Snell,M.E., Spitalnik, D.M., Stark, J.A. (1992): *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Muminović, H. 2000. *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo. DES.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini. 2003. Službene novine br. 59/03.
- OSCE 2001. *Izveštaj o provedenom istraživanju o broju djece i učenika sa posebnim potrebama u predškolskom i osnovnom odgoju i obrazovanju, te stavovima nastavnog osoblja, pedagoga i roditelja o uvođenju inkluzije u obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini*. Mission to Bosnia and Herezegovina.
- Pravilnik o otkrivanju, ocjenjivanju sposobnosti, razvrstavanju i evidenciji djece i omladine ometene u psihičkom ili fizičkom razvoju 1986. Službeni list, Sarajevo.
- Pravilnik o procjeni sposobnosti i određivanju podrške djeci i mladim s posebnim potrebama 2004. Službene novine Tuzlanskog kantona br.7/04.
- Sehic, M, Karlsdottir, R., Gudmundsdottir, S. 2005. *Socio-Cultural Foundation of Inclusion in Norwegian Schools*. In: Johnsen, B.H. 2005. *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies*. Unipub Forlag. Oslo
- Smajić, M. 2004. *Adjusting the curriculum to individual needs. A single case study and innovation project*. Master thesis. Department of Special Needs Education. University of Oslo.
- Smajić, M., Ibralić, F. (2004) *Edukacijska procjena i intervencija u inkluzivnoj sredini*. Defektologija br 11. str 105-115.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1992. *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating learning for all pupils*. London. Paul Brooks Publishing.
- Šarenac, O. 1999. *Teorija i praksa specijalnog školstva u BiH*. Denfas, Tuzla.
- UN. 1989. *Convention on the Rights of the Child*. United Nations, New York
- UNESCO. 1991. *Education for all I, II and III*. Jomtien, Thailand World conference on Education for All.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. UNESCO.

UNESCO. 2003. Bosnia and Herzegovina Human Development Report/Millennium development Goals.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The development of higher psychological processes. London. Harvard University Press.

Summary

Education by inclusive model of children with special needs in Bosnia and Herzegovina is still considered idealistic and unrealistic vision. However, this model has a strong justification as a progressive perspective in future, perspective which is not demand „special condition“ for „special persons“ considered that is primary school in Bosnia and Herzegovina treats as universal good of every child and every individual. At the work, adjusting of inclusion education in Bosnia and Herzegovina has been analysed in relation with research in area of inclusive education, analysis of law and pedagogy's standards, and inclusive practise in Bosnia and Herzegovina. In relation with results of research, it has been concluded that in Bosnia and Herzegovina existing expressive need for reconstruction and developing of inflected, opened and responsibility school, which are managed on good way, organized and with experts trained for work with children of different abilities, culture, languages, and which in focus of activities placing child and his abilities, interests and needs and not summaries of too define, rigid and too demand of curricula and program. Today's categorization must yield the place to contextual and dynamic estimate which include all factors which are cause, which are characterized condition of child with disturbance of develop, to see his-her abilities, define special needs, scope and quality of support and enable realization of rights for upbringing and education without marking and segregation.

Key words: children with special needs, contextual and dynamic estimate, inclusive education, pedagogic standards

Amela Brdarević
Amira Dautović

ISKUSTVA U RADU U PRVOJ TRIJADI DEVETOGODIŠNJE OSNOVNE ŠKOLE

(Konceptija devetogodišnje osnovne škole - dijagnostička slika
dosadašnjeg iskustva, prednosti i nedostaci u razrednoj nastavi)

Sažetak

Ovaj rad je doručena verzija materijala koji smo prezentirale kao Stručni aktiv na Nastavničkom vijeću s ciljem upoznavanja nastavnika sa našim iskustvima u radu u prvoj trijadi osnovne škole.

Kako bi učitelji spremni ušli u prvi razred, potrebno je da se prvo upoznaju sa razvojnim karakteristikama šestogodišnjaka. Pored svakog od područja učenja (znanje, sposobnosti i vještine, vrijednosti, stavovi, ponašanje) trebaju se postaviti određeni ciljevi iz kojih proizilaze ishodi učenja. Zato je potrebno detaljno se upoznati sa Nastavnim planom i programom jer se samo tako prosvjetni radnici mogu pripremiti za najveće novine u reformi osnovnog školstva – opisno ocjenjivanje i inkluziju.

Praćenje aktivnosti, vrednovanje i posmatranje od strane učitelja mora biti kontinuirano i aktivno u smislu da se aktivno ispituje koliko učenik trenutno zna, a ne da se pretpostavlja i računa da će to nekako doznati. Najvažnija zadaća ocjenjivanja je korisna i poticajna povratna informacija učeniku i njegovim roditeljima o njegovom napretku. Imajući na umu da je učenik glavni subjekat nastavnog procesa, ovakvim promjenama u obrazovnom sistemu nastoji se osigurati razvoj svih njegovih aspekata kako bi se formirala zrela ličnost.

UVOD

Pojam reforme (lat. reformare - preoblikovati, promijeniti) je promjena u svrhu poboljšanja nekog stanja.¹ Dokument o reformi našeg obrazovanja su potpisali ministri nauke, kulture i sporta novembra 2002. godine u Briselu. Tim dokumentom je dat plan

¹ Prof. Dr. Lidija Pehar, Reforma koja ulazi na vrata škole - bez kucanja, *Didaktički putokazi*, br. 30, Pedagoški zavod i Pedagoški fakultet u Zenici, Zenica, 2003, str. 2

reformu obrazovanja. On je bio usmjeren na aktivnosti koje su bile potrebne za ostvarivanje postavljenih ciljeva reforme. Njime je, također, naglašen značaj **nastavnog kadra, roditelja i učenika** kao glavne podrške za realizaciju reforme.

Početkom ljeta 2003. godine je usvojen Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju, a implementacija tog Zakona je počela odmah školske 2003/04. godine. Glavne karakteristike tog Zakona vezane za osnovnu školu su:

- da obavezno školovanje dijete počinje sa napunjenih šest godina,
- u redovne osnovne škole se uključuju i djeca sa posebnim potrebama,
- traje devet, a ne osam godina i
- u prve tri godine se primjenjuje opisno ocjenjivanje.

Upravo ova zadnja karakteristika je velika nepoznanica za roditelje. Često se od njih, a i od pojedinih učitelja koji nisu upućeni u reformu ili su suviše tradicionalno orijentisani, moglo čuti da u prva tri razreda nema ocjenjivanja, jer je uvriježeno mišljenje da je ocjenjivanje samo brojčano ocjenjivanje. Roditeljima je teško shvatiti da sam broj nije pravi pokazatelj znanja i napretka njihovog djeteta. Nije prava ocjena jer je veoma teško znanje i napredak svakog pojedinog učenika ugurati u kalupe određenih veličina od 1 do 5.

Jedina karika između roditelja i reforme su učitelji koji treba da im pojasne koja je suština reforme, koje su njene karakteristike i kako se ona sprovodi. Međutim, dosta nejasnoća koje smo imali u vezi sa vođenjem pedagoške dokumentacije, načina opisnog ocjenjivanja, vođenja portfolija, inkluzije i slično smo razjašnjavali „u hodu“.

Ocjenjivanje učenika

Pod pojmom ocjenjivanja smatra se postupak kojim se, prema utvrđenim propisima, **prati** odgojno-obrazovni **rad učenika i razvoj učenika** i određuje nivo koji je učenik postigao.²

Ono što je predviđeno u prvoj trijadi obrazovanja je da se učenici ocjenjuju opisnim ocjenama, tzv. deskriptorima. Ta vrsta ocjenjivanja je **formativno ocjenjivanje**. Na osnovu tih opisnih ocjena iz svih nastavnih predmeta u prva tri razreda, na kraju 3.

² Enciklopedijski rječnik pedagogije, Matica Hrvatska, Zagreb, 1963.

razreda se pored opisnih ocjena iz svih nastavnih predmeta i općeg uspjeha, zaključuje i brojčana ocjena po svim predmetima i opći brojčani uspjeh. Znači, na kraju 3. razreda učenici dobivaju i opisnu i brojčanu ocjenu za svaki nastavni predmet, kao i opisnu i brojčanu ocjenu za opći uspjeh. **Zaključene brojčane ocjene su pokazatelj razvoja i napretka od početka 1. razreda do kraja 3. razreda.**

Često nam je postavljano pitanje da li je bilo teško zaključiti brojčane ocjene na kraju 3. razreda. Smatramo da nismo imale teškoća jer smo u toku tri godine sistematski i pažljivo pratile i vodile bilješke o **napretku** svakog pojedinog učenika i svaka brojčana ocjena je izvedena bez ikakvih nedoumica.

Znanje koje su učenici usvajali u 1. i 2. razredu je bilo srazmjerno njihovim sposobnostima i mogućnostima. Međutim, u 3. razredu NPP je dosta obimniji, tako da smo u ovom razredu morale mnogo više primjenjivati individualizirani pristup u radu.

Opisnim ocjenama se pristupa praćenju napretka i razvoja učenika i time se ocjenjivanje demistificira. Brojčanim ocjenama se kontrolisalo koliko od predviđenog gradiva učenik može da reproducira. Znači, brojčano ocjenjivanje je usmjereno samo na usvajanje i reproduciranje činjenica koje je učitelj ponudio na svom predavanju, a provjera stepena usvojenosti tih činjenica najčešće se vršila pismenim putem. Na taj način se ne uzimaju drugi aspekti učeničkog napretka. Opisivanjem učenikovog postignuća sama ocjena postaje sredstvo kojim se unapređuje samo djetetovo učenje, a time se unapređuje i nastava. Brojčane ocjene su često služile kao ucjene. Na to su učenici reagirali strahom i smatrali su da su prisiljeni da dobiju što bolju ocjenu. A poznato nam je da sve ono na što nas neko prisiljava i od čega se bojimo kod nas izaziva nelagodu, strah pa čak i paniku. Zato su često tako sticane brojčane ocjene bile popraćene dječijim suzama. U razredima se osjetila pozitivna atmosfera. Učenici su dolazili bez straha od negativnih ocjena, znali su da će uvijek dobiti neku pohvalu i doista su se trudili da uvijek nešto doprinesu u realizaciji nastave na svojstven način.

Novina ovakvog pristupa ocjenjivanju nas je, umjesto pripremanja za izvođenje nastave sa prosječnim učenikom, dovela do toga da smo se pokušavale pripremiti za svakog pojedinog učenika jednog odjeljenja. Okretanjem ka jakim i dobrim stranama učenikovog rada podstiče se njegovo samopouzdanje i zainteresiranost, a učenikove slabosti dolaze u zadnji plan,

ublažavaju se, pa čak i vremenom mogu da se smanje u toliko mjeri jer se kompenziraju onim pozitivnim dječijim osobinama i sposobnostima.

Opisno ocjenjivanje time, za razliku od brojčanog, ne klasificira učenike, već **učenička postignuća**. Ono ne vrednuje učenika, već pruža prave informacije o djelotvornosti njegovog angažiranja i o kvalitetu ishoda tog angažmana. Na osnovu tih informacija daje se **preporuka za dalji rad**.

Kada je najbolji momenat za rezimiranje zapažanja i podataka o radu učenika, te kada treba saopćiti učenicima kakvo je njihovo napredovanje, procjenjivale smo same. Na taj način učenici se podržavaju da i sami prepoznaju svoje uspjehe i potrebu za daljnjim učenjem. Cio taj proces je formativno ocjenjivanje a ono što smo saopćavale učenicima “formativna” ili opisna ocjena. Upravo zato što sadrži više informacija o napredovanju i razvoju, formativnu ocjenu nismo mogle izreći jednom riječju ili sintagmom, brojem ili slovom.

Pripreme za opisno ocjenjivanje

Opisno ocjenjivanje je analitičko. Da bismo došli do opisne ocjene, predmet ocjenjivanja potrebno je raščlaniti, razdvojiti na dijelove. Za svaki taj dio utvrđuje se jedan ili više pokazatelja uspjeha na osnovu kriterija šta je uspjeh a šta nije.

Znači, za samu primjenu opisnog ocjenjivanja moraju se izvršiti određene pripreme. Potrebno je analizirati programske ciljeve, očekivane ishode učenja i sadržaje koji su predmet praćenja i ocjenjivanja. Cilj te analize je da se utvrde osnovne karakteristike predmeta ocjenjivanja. Lista tih karakteristika je osnova za praćenje učenikovog napredovanja i vrednovanja postignuća.

Kada bismo izvodile opisnu ocjenu, utvrđivale smo koje od tih karakteristika su u cjelosti ili djelimično zastupljene, a koje uglavnom nedostaju u posmatranim i analiziranim aktivnostima. Zbog svega toga ukupnu organizaciju rada u razredu smo podređivale obezbjeđivanju napredovanja svakog pojedinca u skladu s njegovim individualnim mogućnostima.

U donošenju opisne ocjene morale smo imati u vidu sljedeće elemente:³

1. nivo znanja koje je učenik imao polaskom u 1. razred,

³ Preuzeto iz kurikuluma za 1. razred

2. ostvarivanje konkretnih odgojno-obrazovnih zadataka koji su definirani u Programu (znanja, stavovi, vrijednosti, vještine),
3. je li učenik usvojio programske sadržaje? (potpuno, djelimično, nije usvojio),
4. u čemu je učenik uspješan, šta je njegova jača strana (matematička inteligencija, jezičko izražavanje, likovno izražavanje, muzičko izražavanje, prirodna inteligencija),
5. koliko je napredovao u odnosu na početak školske godine (mnogo, malo, nimalo, kolika je razlika između „startne pozicije“ i sadašnjeg stanja),
6. ima li učenik teškoća, u kojim se to područjima posebno ogleda (izgovor, analiza i sinteza, razumijevanje, reprodukcija, odsustvo pažnje, zamjena glasova/slova, nemogućnost zaključivanja),
7. koje su preporuke za prevazilaženje tih teškoća (dodatni rad na pojedinim zadacima, rad sa drugim stručnjacima - logoped, pedagog, psiholog, pedijatar),
8. koliko je učenik samostalan u radu (nesamostalan je, za najmanju sitnicu traži pomoć, samostalan je, djelimično je samostalan),
9. kakav je njegov odnos prema radu i obavezama (odgovoran, samostalno i na svoj način doprinosi radu, istražuje, traži i dalje pomoć u radu, izbjegava samostalni rad, povremeno zapostavlja svoje obaveze) ,
10. da li može usredsrediti pažnju na sadržaje ,
11. odnos prema drugim učenicima ,
12. odnos prema nastavnicima ,
13. druge osobine.

Za procjenjivanje i ocjenjivanje posebno smo vodile računa o posebnim pedagoškim i didaktičko-metodičkim postupcima, što nam je omogućilo lako zaključivanje brojčane ocjene na kraju 3. razreda⁴:

- da je ocjenjivanje zasnovano na kriterijima, morale smo definirati šta ocjenjujemo i kako ocjenjujemo;
- da je kontinuirano i zasnovano na praćenju učeničkog rada;

⁴ Isto

-
- da podrazumijeva više aspekata (interes za predmet, sposobnosti, promatranje, učenje, marljivost, pažnja, znanje, radne navike i samostalnost u radu, istrajnost u radu, predstavljanje, okretnost, temeljitost, izražavanje, mišljenje, discipliniranost i sl.);
 - da odražava različitost pristupa (usmeni odgovori, pismeni odgovori, praktični radovi, istraživački radovi, grupni rad i sl.);
 - da polazi od onog što učenik **zna** (a ne od onoga što ne zna) i što je njegova jača strana (ne tražimo kod učenika njegove slabosti nego ističemo njegove kvalitete);
 - da se oslanja na učeničku mogućnost i slobodu samoprocjenjivanja;
 - da su svi učenici uključeni u postupak ocjenjivanja i da znaju šta ih očekuje;
 - da je ocjenjivanje podređeno važnim ciljevima (znanje, život, rješavanje problema u životnim situacijama), a ne samo zahtjevima nastavne jedinice i apstraktnim ciljevima;
 - da uvažava razvojne karakteristike djece određene dobi i svakog djeteta;
 - da pomaže u identifikaciji djece sa posebnim potrebama;
 - da se ocjenjivanje vrši u okolnostima koje su primjerene potrebama djece;
 - da se učenik ne zastrašuje slabom ocjenom ili težinom zadataka;
 - da se ima na umu da ocjenjujemo baš ono što treba ocjenjivati;
 - da se ocjenjuju pojedini segmenti u odnosu na ciljeve Programa i ukupna postignuća.

Praktičan rad na opisnom ocjenjivanju

Opisna ocjena prije svega govori o **razvoju** učenika.⁵ Zato je potrebno posmatranje djeteta vršiti u dužem vremenskom periodu. Opisno ocjenjivanje smo izvodile na više načina:

1. posmatranjem svakog pojedinog učenika,

⁵ Vahid Mulić, Nastavni priručnik za opisno ocjenjivanje (u novoj koncepciji devetogodišnjeg obrazovanja), Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2005, str.19.

2. bilješkama o onome što smo zapazile,
3. pravljenjem različitih obrazaca za praćenje napredovanja,
4. razgovorima sa djecom i
5. praktičnim radom učenika.

Za uspješno posmatranje smo posebno vodile računa o tome šta svaki učenik radi i to u različitim aktivnostima u različito vrijeme u toku nastave. Veoma je bitno da sva zapažanja o posmatranju zabilježimo što je prije moguće. Kako bismo to uspjele, bilo je potrebno usmjeriti se na jednog učenika u datom momentu. Pored toga, trebalo je da odaberemo najpraktičniji način bilježenja svih zapažanja.

Za posmatranje učenika smo primjenivale i formalno i neformalno posmatranje. Svako formalno posmatranje smo dokumentirale. To smo činile najčešće zabilješkama u pripremljenim sveskama i rokovnicima. Također smo koristile i posebne tabele i grafikone za upisivanje napretka u pojedinim nastavnim područjima. Za praćenje izvršavanja pojedinih obaveza (izrada zadaće, rad u grupama i sl) koristile smo kontrolne liste. Kada god smo bile u mogućnosti, pravile smo audiosnimke (snimke čitanja tekstova, izvođenja brojalica, pjevanja pjesama, recitovanja i sl).

Kako bi sve ovo imalo smisla bilo je potrebno da se izvrši inicijalna provjera znanja svakog pojedinog učenika. Na taj način smo dobile uvid u napredovanje učenika u određenom periodu. Tako su dokumentirani svi podaci koje smo mogle prikupiti o učeničkom fizičkom, socijalnom, emocionalnom i intelektualnom **razvoju**.

Učenički portofolij

Pošto se opisne ocjene zasnivaju na posmatranju, praćenju, opažanju i različitim načinima provjere znanja (usmenim, pismenim, praktičnim radovima), potrebno je taj dječiji rad čuvati na jednom prikladnom mjestu. Zato se formira **učenički portofolij**.

Portofolij je zbirka koja sadrži **dio** radova koje je učenik napravio. On obavezno mora da na samom početku ima uloženi prvi učenički rad iz svakog nastavnog predmeta (crtež, prvi diktat, audiosnimak čitanja ili zabilješku o tome kako dijete čita i sl). U njega treba da se ulažu njegovi najbolji radovi. Pored toga u njemu treba da se nalaze i svi oni primjerci radova koji pokazuju učenički

napredak. Međutim, on može da sadrži i one radove koji pokazuju i stagnaciju ili nazadak u napretku.

Svaki od tih učeničkih radova mora da bude razvrstan po nastavnim predmetima, te da ima naveden datum kada je rađen i upisan učiteljev komentar, tj. onaj famozni deskriptor, opisnu ocjenu. Posebno treba napomenuti da taj **komentar treba da bude razumljiv** i učenicima i njihovim roditeljima. U 1. razredu svaki deskriptor koji se napiše na učenikovom radu treba biti napisan štampanim slovima kako bi se učenici navikli na njihovo čitanje od samog početka.

Učenicima možemo da prepustimo, povremeno, da sami odaberu one radove za koje sami smatraju da treba da se nalaze u njihovoj zbirci. Ukoliko taj rad nema upisan komentar od strane učitelja, onda je potrebno da se napiše napomena da je dijete samo odabralo taj rad za svoj portfolij. Pored toga, sami roditelji mogu da upisuju svoje komentare o napretku koji su oni sami zamijetili kod svoga djeteta, normalno, ako to žele.

Za praćenje tjelesnog razvoja i motoričkih sposobnosti smo koristile Eurofit bateriju testova. Testiranja smo vršile na početku i na kraju školske godine. Pored toga, u istom vremenskom periodu učenici su u portfolij ulagali i otiske svojih dlanova i stopala. Zbog praktičnosti, učenici su otiske pravili kod svojih kuća i donosili u školu.

Svaki učenički pismeni rad je potrebno poslati kući na uvid roditeljima, a zatim se taj rad vraća u školu. Tako i roditelji imaju mogućnost da napišu svoj komentar o konkretnom radu. Učenike time privikavamo da ne taje od roditelja svoje radove a i da redovno vraćaju ono što odnesu kući, te da i kroz to prepoznaju svoje obaveze i dužnosti.

Prednosti i nedostaci formiranja portfolija

Ovakav način vođenja učeničkog portfolija obezbjeđuje praćenje napretka i razvoja svakog pojedinog učenika kroz cijelu prvu trijadu. Također smo u mogućnosti da utvrdimo probleme koje učenici imaju i da ih pokušamo otkloniti na vrijeme i na za njih najbezbolniji način.

Još jedna prednost je ta da sami učenici, a i njihovi roditelji na jednom mjestu mogu da uporede starije i novije radove i tako

steknu uvid u napredak koji je postignut. Učitelj više ne mora sam da po sjećanju objašnjava kako je učenik radio prije a kako sad.

Ukoliko se portofolij formira na ovakav način, učitelji koji preuzimaju učenike iz drugih škola, također, imaju uvid u učenikov razvoj, što sigurno može uveliko olakšati dalji rad sa njim. I nastavnicima predmetne nastave je olakšan budući rad.

Jedna od slabosti ovakvog rada je ta što on zahtijeva dosta rada od strane samog učitelja. Ali, i to se da pravazići ukoliko se sami učenici osposobe da vode računa o odlaganju svojih radova u za to predviđene fascikle, da ih drže urednima i ako sam učitelj njihovom formiranju pristupi sa već utvrđenim planom rada.

Bez obzira što je u 4. razredu predviđeno brojčano ocjenjivanje i dalje smo nastavile sa formiranjem učeničkog portofolija zbog nastavka praćenja učenikovog napretka. Ovdje se ističe njegova važnost zbog uvida predmetnih nastavnika u dotadašnji napredak svakog pojedinog učenika. To je posebno važno zbog djece s posebnim potrebama. Taj isti portfolij je trag onoga koliko je dijete **prema svojim sposobnostima moglo** da postigne.

Saradnja roditelja i učitelja

Saradnja roditelja i učitelja je stara koliko i sama škola. Uloga koju roditelji imaju u procesu odgoja i obrazovanja je nezamjenjiva jer bez saradnje sa njima je nemoguće riješiti bilo koji problem pred kojim se zajedno mogu naći i učitelji i učenici bez aktivnog uključivanja njihovih roditelja.

Saradnju sa roditeljima smo vršile putem informacija i roditeljskih sastanaka. Razgovore sa roditeljima smo vodile i individualno i grupno. Primijetile smo da se pri individualnim razgovorima sa roditeljima većine učenika uspostavljao bolji kontakt, roditelji su lakše iznosili svoja zapažanja i mišljenja o napretku njihove djece. Međutim, pokazalo se da je i međusobna interakcija između samih roditelja bila veoma produktivna. Na grupnim informacijama roditelji su često i sami između sebe iznosili mišljenja i otvarali neke probleme te smo zajednički lakše dolazili do njihovih rješenja. Zato smo kombinirale načine na koje smo se sastajale sa roditeljima. Planiranje individualnih i grupnih informacija i razgovora sa roditeljima smo vršile prema potrebi.

Na samim informacijama roditelji su uzimali na uvid učenički portfolij koji bi pregledali. Nakon toga bi sa roditeljima vršile razgovor o učeničkim radovima, roditeljima bismo saopštavale zapažanja koja smo bilježile u sveske, tabele ili grafikone. Roditelji su bili u mogućnosti i da razgledaju učionicu koju su sami učenici uređivali i na njenim zidovima su mogli da pronađu tragove njihovog rada. I na taj način su imali potpuniji uvid u rad svoje djece. Često smo mogle čuti riječi oduševljenja samih roditelja. Smatrali su da je takvo uređenje učionice veoma prikladno, lijepo, interesantno. Mnogi su se sjećali vremenâ kada su oni pohađali školu i kako su njihove učionice bile sive i bezizražajne, bez ikakvog dječijeg pečata i traga – bila je samo zelena tabla i sive klupe. Samim ulaskom u takvu učionicu raspoloženje roditelja se popravljalo.

Ono što smo još zapazile je da su oni učenici, sa čijim roditeljima smo redovno ostvarivale kontakte, imali bolji napredak i bolji razvoj, te su bili stabilniji i konstantniji u održavanju tog napretka. Većina roditelja je imala redovan kontakt s nama, a to smo postigle tako što smo uvijek isticale dobre strane djeteta, a tek onda na lijep način govorile o onim negativnijim stranama djetetovog rada i njegovog odnosa prema radu i drugim osobama s kojima su dolazile u kontakt u školi.

Kontakt sa roditeljima smo imale i preko tzv. „putujuće sveske“. Ta sveska nam je služila da povremeno zapišemo naša zapažanja o učeničkom napretku i odnosu prema radu, ali je služila i roditeljima da i sami napišu svoja zapažanja. Učenici bi, također, i sami zapisivali u nju ono što su smatrali važnim (kako su se osjećali tog dana u školi, što imaju za zadaću i koje obaveze imaju za naredene dane).

Vođenje dokumentacije

Kao i u osmogodišnjoj osnovnoj školi dokumenti koji se vode su dnevnik rada, matična knjiga i đaćka knjižica. Međutim izgled tih dokumenata je nešto drugačiji.

Dnevnik rada, za razliku od prijašnjeg, ima prostor u kojem se trebaju navesti godišnji programi rada, isplanirani prema nastavnim temama koje će se realizirati po mjesecima. Pored nastavnih tema potrebno je navesti planirani broj časova po temama i po mjesecima. To se čini za svaki nastavni predmet posebno.

U imeniku učenika u zaglavlju se navode osnovni podaci o učeniku. Ono što je karakteristično za imenik učenika je to da se opisne ocjene u njega ne upisuju u toku nastave, nego se upisuju na kraju I polugodišta i na kraju II polugodišta. Na kraju II polugodišta je bilo potrebno opisati i opći opis postignuća za svaki nastavni predmet posebno. Pošto se taj opis unosio samo na tom jednom mjestu, zbog lakšeg uobličavanja opisa, pripreme za njihovo upisivanje smo vršile u računar. Za svakog pojedinog učenika te podatke smo odštampale, zatim prepisivale u određene rubrike, a odštampane podatke smo skupa sa đačkim knjižicama davale roditeljima na uvid. Ovakav izgled dnevnika je ove školske godine izmijenjen, te više nema rubrike u koju se upisivao opis općeg postignuća po predmetima na kraju II polugodišta. Taj dio ocjenjivanja je bio apsolutno nepotreban jer se u rubriku za II polugodište unosilo koliko je dijete napredovalo od početka školske godine, a ne samo za period II polugodišta. Ono što je važno za istaći je da se na kraju I polugodišta 1. razreda učenici ne ocjenjuju u dnevnik niti u knjižice. Na kraju I polugodišta se ispunjavaju formulari u koje se unose podaci o učeničkim vještinama i sposobnostima. U njih treba unijeti ono što učitelj smatra da je važno za praćenje učeničkog napretka.

U đačke knjižice upisuju se opisne ocjene istovjetne ocjenama u dnevniku. Zbog tako osmišljenih formulara potrebno je voditi računa o tome koliko će se rečenica napisati za svaki nastavni predmet i za opći uspjeh. Unekoliko je to bila teškoća u radu, jer je prostora za pisanje u Đačkim knjižicama malo. Jednostavno, u malo riječi treba se reći što više. Tada do izražaja dolazi učiteljeva elokvencija.

Ono što je potrebno ponovo napomenuti je to da je sve ono što se piše i u dnevnik i u đačke knjižice namijenjeno roditeljima i učenicima, te to mora biti potpuno razumljivo, nedvosmisleno i uredno napisano. Roditelj, kada pročita sadržaj đačke knjižice, ne smije da bude u nedoumici o napretku njegovog djeteta u tom periodu i na čemu dijete treba još da radi kako bi njegov napredak bio još bolji i kako bi odgovarao učeničkim sposobnostima. Znači, roditelju, ono što je pismeno prezentirano, mora biti potpuno jasno.

Zaglavlje u matičnoj knjizi izgleda isto kao i u dosadašnjima dokumentima. Matični broj svakog djeteta se formira na uobičajeni način. Uz matičnu knjigu je i registrator. Razlika u odnosu na

prijašnje matične knjige je u tome što se podaci o učeniku upisuju na dvije stranice. Na prvoj stranici su podaci o prvoj trijadi školovanja, a na drugoj stranici se unose podaci o druge dvije trijade. Za prvu trijadu u matičnu knjigu se za 1. i 2. razred unosi samo opći opisni uspjeh. Za 3. razred se unose opisne ocjene po svim nastavnim predmetima, brođane ocjene za sve nastavne predmete, te opći opisni i brođani uspjeh.

Najviše poteškoća smo imale upravo sa unošenjem ovih podataka u 3. razredu. Pokazalo se da u matičnim knjigama ima veoma malo prostora za upis opisnog uspjeha po nastavnim predmetima.

Rad sa djecom sa posebnim potrebama u redovnoj školi

Devetogodišnje osnovno obrazovanje omogućava inkluzivno školovanje, odnosno integraciju djece sa posebnim potrebama u redovan školski sistem. Dostignuća iz oblasti psihologije govore da svaki pojedinac posjeduje različite sposobnosti i da se one u različitom stepenu mogu razvijati što ukazuje na potrebu individualizacije nastave. Djeci sa nižim stepenom oštećenja omogućava se da savladaju onoliko gradiva koliko mogu prema sposobnostima uz prilagođeni individualni program.

Postupci pri sastavljanju prilagođenih programa rada za djecu sa teškoćama u učenju

Kada se u razredu uoči dijete sa posebnim potrebama, onda se pristupa pravljenu prilagođenog programa iz onih nastavnih predmeta u kojima dijete ima poteškoće.

Prije sastavljanja prilagođenog programa dijete se posmatra, prave se zabilješke, razgovara se i praktično se radi s njim. Precizno se opisuje i utvrđuje nivo znanja i sposobnosti (npr. utvrđeno je da je učenik 3. razreda na nivou 1. razreda, da poznaje sva štampana slova latinice, po diktatu radi samo ako se riječi rastavljaju na slogove, slovka pri čitanju i ne razumije pročitano)

Pri sastavljanju tog programa rada treba imati redovan mjesečni plan rada, jer je potrebno predviđene nastavne jedinice prilagoditi sposobnostima i znanjima tog učenika kako bi se što bolje iskoristilo vrijeme za realizaciju sadržaja.

Obrazac za prilagođeni program rada u jednom mjesecu

Ime i prezime učenika: B.A.

Školska godina: 2006/07.

Mjesec: maj

Razred: 3 (treći)

PREDMET	Broj časova	Planirani nastavni sadržaji	Nastavna sredstva
Bosanski jezik i književnost	1	Jezik: Potvrdne i odrične rečenice - izgovor	
	1	RKT: „Trčimo za suncem“ – čitanje kraćih riječi i crtanje pročitano	
	1	RKT: „Rijeka“ – čitanje kraćih riječi i crtanje pročitano	
	1	Provjeravanje čitanja i razumijevanja pročitano	
	1	Čitanje kraćih riječi i crtanje pročitano	
	1	Glas/slovo J u riječima	
	1	Glas/slovo H u riječima	
	1	Vježba usmenog pričanja prema nizu slika	čitanka, nastavni listovi,
	1	Čitanje kraćih riječi i crtanje pročitano	slike,
	1	Provjeravanje sposobnosti čitanja i razumijevanje pročitano	kartoni sa slovima,
	1	Provjeravanje sposobnosti usmenog odgovora na pitanja	„Vesela sveska“
	2	RKT: „Ribar iz Cefalua“ - prepisivanje ćiriličnim pismom latiničnog teksta	
	Matematika	1	Provjeravanje sposobnosti usmenog odgovora na pitanja i sposobnost čitanja kraćih riječi
1		RKT: „Cvjetovi“ – prepisivanje latiničnim pismom ćiriličnog teksta	
2		Čitanje kraćih riječi i crtanje pročitano	
1		Provjeravanje usmenog pričanja prema nizu slika	
1		Pismeni rad	štapići,
1		Jedinice za mjerenje dužine (dm i cm)	metar, trakica od
1		Upoređivanje duži	1dm i 1cm,
1	Sabiranje i oduzimanje desetica i jedinica	mjere, sat, vaga,	

1	Jedinice za mjerenje tečnosti (l, dl)	rimski
1	Jedinice za mjerenje mase (kg)	brojevi
1	Jedinice za mjerenje vremena (sat, dan, sedmica)	iskruženi od kartona,
1	Sabiranje i oduzimanje desetica i jedinica	nastavni listovi
1	Rimski znakovi za brojeve do 20	
1	Veza između sabiranja i oduzimanja	
1	Pismena provjera	

NAPOMENA:

Usvojeni sadržaji iz Bosanskog jezika: Samostalno i sa manjim greškama prepisuje latinični tekst ćirilničnim pismom. Kraće riječi čita sporo, otežano i ne razumije pročitano.

Usvojeni sadržaji iz Matematike: Sastavlja broj na desetice i jedinice i sastavlja broj od desetica i jedinica pomoću štapića. Sabira tri jednocifrena broja. Zna parne i neparne brojeve u skupu brojeva do 20. Sabira desetice i jedinice bez prijelaza i razumije pojam oduzimanja.

Učiteljica K.A.

Rad sa djecom koja imaju smetnje u govoru i teškoće u učenju

Čim se uoči da u razredu ima dijete sa smetnjama u govoru i teškoćama u učenju, treba **izgrađivati pozitivnu klimu** sa pravom na različitost. Treba kontinuirano hrabriti dijete da istupa javno, da govori, čita, piše i sl. Potrebno je imati u vidu da se dijete mora osjećati ugodno dok istupa, ne siliti ga na nešto na što još nije spremno. Možda treba da govori samo kad ono hoće ili da bude prozvano samo kratko da odgovori. Stalno treba izgrađivati njegovo samopouzdanje.

U radu treba koristiti što više različitog **didaktičkog materijala** kako bi se sadržaji konkretizirali. Odabir tog materijala treba da bude prilagođen djetetu i njegovoj teškoći koju ima u učenju. Ako u razredu nema odgovarajućeg didaktičkog materijala, onda sam učitelj osmišljava i pravi ono šta mu je potrebno da bi približio sadržaje djetetu. Učitelj izrađuje za svaki nastavni čas **zadatke i nastavne listiće** koji moraju biti osmišljeni prema **principima postupnosti i očiglednosti**.

Nastavni listići nisu od velike pomoći ako dijete ne zna čitati i ne razumije pročitano. Tada je potrebno uvesti **učenika kao asistenta** u radu. Takvom interakcijom među učenicima poboljšava se njihov međusobni odnos i razumijevanje, te se razbijaju predrasude o djeci koja imaju teškoće. Primijećeno je da i sam učenik-asistent smatra da je nagrađen takvim zadatkom, što opet ima veliki odgojni značaj. Učitelju je prioritet da osposobi dijete da

zna sva slova, da piše, čita i razumije pročitano i zato mu je potrebna pomoć asistenta i roditelja. Bez te pomoći kod ove djece ne može biti značajnijeg napretka.

Saradnja sa njihovim roditeljima mora biti stalna i kvalitetna. Roditelj bi trebao da prihvati situaciju onakvu kakva jeste i po uputama učitelja da radi više sa djetetom kod kuće. Dakle, roditelj treba da bude saradnik u procesu razvoja djetetovih sposobnosti, znanja i vještina.

Ponekad su **domaći zadaci** bili usmjereni i na dijete i na roditelja. Često su osmišljavani i pisani prije nastave, na posebnim papirima koji su se mogli zalijepiti u svesku.

Kao stimulaciju da se kod djece sa osjećajem manje vrijednosti izgradi bolje mišljenje o sebi i da ono postane društvenije, korištene su **vannastavne aktivnosti**. Vodio se računa o njihovim interesima za određene aktivnosti i primijećeno je da su sa malim rezultatima u radu pokazivani pozitivni osjećaji – sreća, ushićenje, zadovoljstvo samim sobom i sl.

Pozitivne strane inkluzije

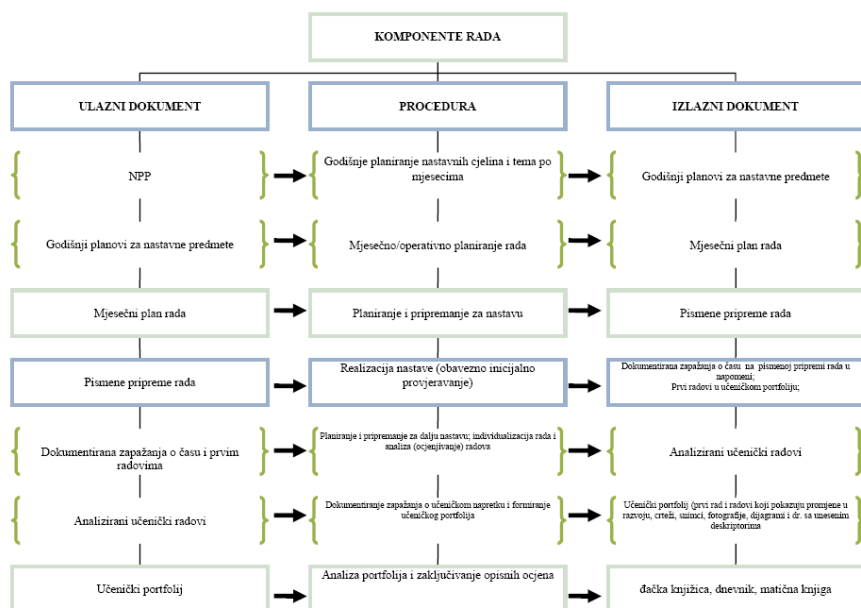
Inkluzijom se dijete **ne izdvaja i socijalizira se**. Ono pohađa nastavu sa djecom iz svog okruženja i uči od svojih vršnjaka. Sredina u kojoj se nalazi pozitivno ga stimulira time što ga navikava na razumijevanje različitosti među ljudima. Dijete kada odraste, iako ima neke teškoće, živi sa drugima. Potreno je da se navikne na različitosti, a to je najlakše postići upravo od malih nogu.

I ostala djeca razumijevaju da nismo svi isti i uče se kako se odnositi prema drugima i kako uvažavati različitosti. I oni imaju prednost zbog toga. Od malih nogu se navikavaju na život bez predrasuda prema osobama koje imaju teškoće.

Komponente rada

U cjelokupnom procesu rada u devetogodišnjoj osnovnoj školi nema velikih razlika u odnosu na osmogodišnju školu. Programiranje i planiranje je istovjetno. Međutim, ponovo se mora istaknuti da se svo planiranje mora vršiti uzimajući u obzir karakteristike svakog pojedinog učenika. Ne smije se zaboraviti ni to da se u ovoj trijadi primjenjuje opisno ocjenjivanje, te se prema tome treba i planiranju prići na specifičan način.

Planiranje rada je sada fleksibilnije jer je omogućeno da se u toku samoga rada vrše neke izmjene, zavisno od toga da li učenici usvajaju planiranim tempom određeno gradivo ili ne. Ukoliko smatramo da naši učenici nisu usvojili odgovarajuće gradivo za jedan čas kako smo planirali, imamo potpunu slobodu da taj rad nastavimo još jedan ili više časova, dok se ne postigne onaj zadovoljavajući nivo. Normalno, ta odstupanja je potrebno negdje dokumentirati, a to je najbolje uraditi na obrascima mjesečnih priprema. Ukoliko neko dijete nije savladalo određeno gradivo, nastavljamo rad na tom gradivu samo sa njim. To se dokumentira u njegovoj opisnoj ocjeni i portfoliju.



Zaključak

Kako bi učitelji spremni ušli u prvi razred, potrebno je da se prvo upoznaju sa **razvojnim karakteristikama šestogodišnjaka**. Zatim treba voditi računa da se pored svakih od navedenih područja učenja (znanje, sposobnosti i vještine, vrijednosti, stavovi, ponašanje) postavljaju određeni ciljevi iz kojih proizilaze ishodi učenja, tj. očekivani rezultati. Sa Nastavnim planom i programom se mora detaljno upoznati kako bi bili spremni za ono što su ustvari i najveće novine u reformi osnovnog školstva – opisno ocjenjivanje i inkluzija. Veoma je važno osposobljavati dijete da kritički razmišlja i razumije koncepte svojstvene nauci.

U svakom slučaju, u dosadašnjem ocjenjivanju učitelji su, kada god bi davali brojčanu ocjenu, znali iz kojih razloga se daje pojedina ocjena. Sada se učenicima i roditeljima više ne saopćavaju brojevi nego se jednostavno kaže ono što je učitelj prije „mislio“ kada je davao brojačnu ocjenu. U svakoj toj ocjeni su uzimali u obzir i koliko je dijete uložilo truda i zalaganja, da li izvršava svoje radne obaveze redovno, kakav je njegov odnos prema drugima i slično, a ne samo njegovo znanje. Znači, takva ocjena je bila objektivna. U ovom načinu ocjenjivanja u razrednoj nastavi se nalazi i odgovor na realno i često pitanje kako to da učenici prelaskom u predmetnu nastavu često pokazuju nešto niži uspjeh nego što su imali kod svojih učitelja.

U središtu nastavnog djelovanja ostaje daljnji rad na otklanjanju problema koje dijete ima. U svakoj aktivnosti učenici uče na neposrednom iskustvu. Najvažniji aspekt ocjenjivanja je redovitost praćenja učeničkih sposobnosti da razumiju koncepte, praćenje njihovih kritičkih razmišljanja, obrazovnih postignuća i sposobnosti, primjene novog znanja i to ne samo kod onih učenika koji traže više pažnje. Praćenje aktivnosti, vrednovanje i posmatranje od strane nastavnika mora biti kontinuirano i aktivno u smislu da se aktivno ispituje koliko učenik trenutno zna, a ne da se pretpostavlja i računa da će to nekako doznati. Najvažnija zadaća ocjenjivanja je korisna i poticajna povratna informacija učeniku o njegovom napretku. Praćenje učenika počinje od prvog dana. Prvi zadatak „reformirane“ ili tzv. “nove“ škole je da, prije svega, postane sredina koja podstiče i podržava kvalitetno i efikasno učenje. Imajući na umu da je učenik glavni subjekat nastavnog procesa, promjenama u obrazovnom sistemu nastoji se osigurati razvoj svih njegovih aspekata, kako bi se formirala zrela ličnost. Najodgovorniji i najzainteresiraniji su prije svega roditelji i učitelji jer upravo oni često vrše prinudu nad djetetom u vidu ocjena, što se itekako može odraziti na njihov psihički razvoj. Djeca u reformiranoj školi svojim dolaskom u školu nisu opterećena ocjenama. Roditelji više ispoljavaju taj vid opterećenja hoće li njihovo dijete biti bolje od starijeg brata ili sestre koji su brojčano ocjenjivani, od bližeg ili daljeg rođaka ili djeteta iz uže sredine. Ne smijemo zaboraviti da je osnovna želja djeteta učenje, igranje i uživanje u brojnim drugim aktivnostima koje se sprovode u školi.

U narednom periodu bi trebalo da se povede pitanje obima nastavnog gradiva koji je predviđen u pojedinim razredima, o fondu sati, te o dnevnom i sedmičnom opterećenju učenika .

Učitelji su ti koji konstantno moraju da vode računa o opterećenosti učenika (koliko zadaće zadavati, koje udžbenike koristiti, koje sveske i ostali pribor odabrati). Moramo voditi računa da su njihova tijela krhka, te da ne mogu da nose više od 10-15% težine svoje mase u školskim torbama, kako je predviđeno standardima, a o čemu većina učitelja uopće ne vodi računa.

Teškoću u našem dosadašnjem radu u prvoj generaciji devetogodišnje škole nam je predstavljalo to što smo često savjetovani za rad „pet do dvanaest“ što je kod nas izazivalo frustracije. Pitale smo se da li radimo kako treba, šta da učinimo u nekim slučajevima, kako da objasnimo roditeljima šta nas čeka dogodine, jer ni same to nismo znale i sl. U radu smo imale punu podršku menadžmenta naše škole što nam je zaista pomoglo u savladavanju tih teškoća. Međutim, koliko smo upoznate, takav slučaj nije bio u svim školama.

Ipak, u svakoj reformi se mora naići na poteškoće. Ne može sve ići glatko, kao po loju. Ali, reforma će uspješno biti sprovedena onoliko koliko su ljudi spremni na nju. Zato je potrebno da se o njoj ljudi informiraju iz što više izvora od osoba koje su kompetente za njenu implementaciju.

Literatura

Vahid Mulić, Nastavni priručnik za opisno ocjenjivanje (u novoj koncepciji devetogodišnjeg obrazovanja), Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2005.

Enciklopedijski rječnik pedagogije, Matica Hrvatska, Zagreb, 1963.
Lidija Pehar, Reforma koja ulazi na vrata škole – bez kucanja, Didaktički putokazi br. 30, Pedagoški zavod i Pedagoški fakultet u Zenici, Zenica, 2003.

Samira Lugavić, Priručnik za nastavnike, Bosanska knjiga, Tuzla, 2007.

www.pztz.ba

ww.w.osim.cg.yu

www.pobjeda.co.yu

www.prosvjetnirad.cg.yu

www.ppzsa.iweb.ba

www.monks.ba

Summary

This paper is an adapted version of the materials we presented as the professional committee during the teaching-staff conference with the aim to introduce our fellow teachers to our experiences in teaching in the first triad (first, second and third grades) of elementary school.

In order to be fully prepared to teach first-grade students, teachers need to learn about developmental characteristics of six-year-old children. Besides all the learning domains (knowledge, abilities and skills, moral values, attitudes, behavior), it is necessary to set certain goals which will result in the learning outcomes. Therefore, teachers need to get fully acquainted with the curriculum, because, only in this way, they can be prepared for the most important novelties in the elementary education reform – descriptive assessment and inclusion.

A teacher has to monitor student's activities and assess his/her work continuously and actively in such a way that he/she actively examines how much the student knows at that particular moment, and not to suppose that he/she will somehow find out. The primary goal of assessment is to give the student and his/her parents useful and encouraging feedback about the student's progress. Bearing in mind that the student is the central figure in the education process, introducing such changes into the education system should ensure the development of all his/her aspects in order to form a mature personality.

Alisa Ibraković
Kanita Kulić

ODGOJNI I SAVJETODAVNI RAD U RAZREDNOJ NASTAVI

Produženi stručni postupak u osnovnoj školi

Sažetak

Ovaj rad ima cilj da ukaže na važnost rane intervencije u periodu osnovnoškolskog obrazovanja, usmjerene na prepoznavanje djece i mladih u riziku i smanjivanje vjerovatnosti pojave poremećaja u ponašanju. Pored cijelog spektra preventivnih programa za sprečavanje nasilja među mladima uopće, potrebno je ukazati na značaj razvoja programa koji će omogućiti pravovremenu i direktnu podršku učenicima u izgradnji pozitivne slike o sebi i mogućnosti za njihov socijalni razvoj, kao npr. produženog stručnog postupka – oblika preventivnog rada sa učenicima u osnovnoj školi. U produženi stručni postupak su uključeni učenici koji su izloženi negativnom utjecaju faktora rizika, koji podstiču razvoj društveno neprihvatljivog ponašanja, te nastanak nasilja.

Kao primjer dobre prakse navodimo rad Dnevnog centra unutar OŠ „Skender Kulenović“ u Zenici. Program rada Dnevnog centra podrazumijeva afirmativan, zabavan i kreativan oblik rada sa učenicima kroz stručne sociopedagoške postupke i predstavlja oblik rane intervencije poremećaja u ponašanju. Kroz ovaj primjer želimo predstaviti novi oblik rada sa učenicima, koji svakako ima određene prednosti u odnosu na neke dosadašnje, jer dozvoljava primjenu širokog spektra odgojnih postupaka u školskom okruženju, uz podršku učitelja i nastavnika. Provođenje ovakvih i sličnih programa u školskom okruženju je posebno važno jer se u školi vrlo često počinju ispoljavati neki oblici ponašanja koji često prerastaju u poremećaje ponašanja. Tako škola (bez obzira na to da li izvor takvog ponašanja leži izvan škole ili u njoj samoj), njeni učitelji i nastavnici postaju mjesto i ključne osobe za rano otkrivanje teškoća u socijalizacijskim procesima djece i mladih. Zato i kažemo da škola predstavlja izvor nezamjenjivih ODGOJNIH potencijala, mada to ponekada zaboravljamo.

Ključne riječi: Poremećaji u ponašanju (PUP), rana intervencija, produženi stručni postupak (PSP), osnovna škola, Dnevni centar, učenici, afirmacija

*Kada pružite ljubav, podršku i pažnju djetetu,
Pružate pažnju i pomoć porodici.
Kada podržavate i brinete se o porodici,
Činite to svojoj zajednici.
Kada podržavate i brinete se o zajednici,
Podržavate i brinete se o državi.*

Aboridžanska poslovice

Uvod

Za djecu osnovnoškolskog uzrasta karakteristično je da se nalaze u periodu intenzivnog rasta i razvoja, te ne možemo govoriti o konačno definiranim obrascima ponašanja. Od presudne je važnosti raditi na permanentnom uvidu u dinamiku i kvalitetu razvoja svakog djeteta kako bi se pravovremeno odreagovalo u odnosu na onu djecu koja počinju manifestirati ponašanje s obilježjima neprilagođenog i socijalno neprihvatljivog ponašanja. U crnoj hronici se sve češće imena počinioca krivičnih djela ne spominju. Ispisani su samo njihovi inicijali zbog toga što se vrlo često dešava da zakon krše i oni mlađi od 18 godina. Delikatno je govoriti o ovakvim pojavama devijantnog ponašanja kod djece i prije bi se valjalo zapitati, ne o posljedicama, nego o uzrocima ovog društvenog problema. Zbog čega kod maloljetnika dolazi do neprilagođenog i socijalno neprihvatljivog ponašanja? Oni to najčešće rade da bi izrazili revolt prema postojećem stanju u društvu i neslaganje sa nametnutim obrascima ponašanja, ali neprilika nastaje kada to čine nepromišljeno jer kada kreativnost ustupi mjesto destrukciji ne može se govoriti ni o kakvoj subkulturi ili kontrakulturi kao pobuni protiv konformizma.

Školu, gdje bi trebalo da bogate svoj duh i proširuju pogled na svijet, shvataju kao mjesto gdje, također, **ne mogu da potvrde sebe kao ličnost**. Svoje učitelje, nastavnike ili profesore često doživljavaju kao neprijatelje ili kao obične dosadnjakoviće koji pričaju o nečemu što je odavno umrlo. U nemogućnosti i/ili neznanju da se izraze i dokažu kao ličnosti na tzv. društveno prihvatljiv način, mladi ljudi često pribjegavaju nasilnim metodama da bi to uradili. Gube kompas i čine društveno neprihvatljiva ili čak i krivična djela.

Ne umanjujući značaj drugačijih oblika djelovanja, sve veći broj naučnika i praktičara ističe da težište ukupne politike suprostavljanja različitim oblicima prestupničkog ponašanja treba

da bude zasnovan na **preventivnom djelovanju**, budući da se kroz preventivne aktivnosti na daleko humaniji, svrshishodniji i obuhvatniji način ostvaruje zaštita mladih ljudi od negativnih posljedica koje prestupnički oblici ponašanja nose.

1. Poremećaji u ponašanju (PUP)

Poremećaji u ponašanju podrazumijevaju sva ona ponašanja koja na neki način ometaju dijete i mladog čovjeka u redovnom funkcioniranju, te mogu biti štetna i opasna za tog pojedinca i/ili njegovo okruženje. PUP u širem smislu, obuhvata, kako poremećaje organske ili biološke etiologije, tako i psihološke i socijalne, gdje se ovim terminom prvenstveno upozorava na ona područja koja odstupaju na općem, te području lične i socijalne adaptacije. (Pejanović-Milovančević, 2001)

Jedan dio autora postavlja hipotezu da su kod sve djece prisutni određeni oblici poremećaja u ponašanju – razlika nije u vrsti nego u stepenu u kojem je problematično ponašanje prisutno. Do sličnih je zaključaka došla i Ruža Tomić koja je 2005. radila empirijsko istraživanje o PUP-u kod učenika osnovne škole, između ostalog i zeničke OŠ „Meša Selimović“.

1.1. Etiologija

Mnoge studije ukazuju na dvije glavne etiološke grupe faktora koje dovode do poteškoća u ponašanju (PUP):

- faktori sredine (porodični uslovi, socioekonomska kriza, neprimijenjeno roditeljstvo, utjecaj vršnjaka, školska postignuća i dr);
- faktori ličnosti djeteta (implusivnost, niska inteligencija, genetski faktor, biološki faktor i dr);

Farrington i Lewis (1996) kao osnovne faktore koji se odnose na porodicu, a vezani su za pojavu PUP-a kod djece, navode slabu roditeljsku brigu ili praćenje razvojnih potreba djeteta, nestalnu ili krutu porodičnu disciplinu, bračnu nestabilnost, roditeljsko zanemarivanje djeteta, antisocijalne poremećaje ličnosti roditelja i veliki broj članova porodice.

U adolescenciji vršnjaci postaju “važnijima“ od porodice, stoga se u krugu vršnjaka počinju zadovoljavati potrebe koje su se prije zadovoljavale u porodici. U vršnjačkoj skupini mladi nalaze potrebnu potporu za svoje stavove, interese, motive, poglede na život.

Prema *Fergussonu i Horwoodu* (1995) niska odgojno-obrazovna postignuća kao i kognitivno zaostajanje su najčešće udruženi sa PUP-om. Školski neuspjeh vodi povećanju rizika od nastanka PUP-a, jer djeca koja ispoljavaju probleme savladavanja školskog gradiva postižu u socijalnom smislu manji stepen priznanja od okoline, osjećaju se odbačeno i imaju niže samopoštovanje.

Istraživanja *Loebera i Schmalinga* (1985) pokazuju da postoje najmanje dva podtipa poremećaja u ponašanju djece koje možemo nazvati vidljivim ili eksternaliziranim poremećajima i skrivenim ili internaliziranim poremećajima. U prvu skupinu spadaju poremećaji koji se odnose na direktan sukob i uništavanje u okolini, kao što su: agresivno ponašanje, napadaji bijesa, neposlušnost, impulsivnost, hiperaktivnost i sl. Drugu skupinu čine poremećaji koji uključuju ponašanja iza leđa odraslih, među kojima su: laganje, krađa, korištenje alkohola i droga i sl. Oba se javljaju kao skup ponašanja, a ne izolirano. Djeca koja manifestiraju takva ponašanja često su obilježena kao problematična, antisocijalna ili jednostavno djeca s poremećajima ponašanja.

1.2. Karakteristike

Često su djeca koja imaju probleme u ponašanju niskog samopoštovanja, osjećaju ljutnju, žele pažnju. Pažnja je najjači socijalni potkrepljivač. Potreba za pažnjom je toliko jaka da je djeci (i odraslima) draže privući negativnu pažnju, poput kritike ili drugih oblika kazne, nego ostati bez ikakve pažnje, odnosno biti ignoriran. To objašnjava činjenicu da djeca ustraju u negativnim oblicima ponašanja čak i ako ih nakon toga redovno kritikujemo. (Hwang, 1995)

Od brojnih aktivnih i pasivnih oblika poremećaja u ponašanju istaknut ćemo neke od najčešće manifestiranih. Aktivni oblici su: agresivnost, autoagresivnost, bježanje od kuće, bježanje iz škole, neizvršavanje školskih obaveza, druženje s osobama socijalno neprihvatljivog modela ponašanja, skitnja, eksperimentiranje ili uživanje sredstava ovisnosti (duhan, trava, alkoholna pića). Pasivni oblici su: plašljivost, povučenost, plačljivost, sklonost subjektivnoj ili objektivnoj izoliranosti, izrazita nekomunikativnost, znatno izražena motorička mirnoća (amimičnost lica, slaba fizička pokretljivost). Navikli smo da obraćamo pažnju na aktivne oblike, a pasivne često i ne

primjećujemo ili ne reagiramo na njih. A oni su pokazatelji da tom djetetu treba podrška, njegov način da kaže „Pomozite mi!“

2. Rana intervencija

2.1. Prevencija

Za djecu i mladež sa poremećajima u ponašanju u zapadnoevropskim državama postoje brojne i šarolike mogućnosti stručnog djelovanja:

- što ranija, odnosno pravovremena intervencija;
- kontinuirano stručno djelovanje od „vrtića do zaposlenja“;
- pomoć i ponuda trebaju biti što bliže djetetu i porodici;
- partnerstvo u odlučivanju i provođenju tretmana/intervencije;
- dati ono što se „traži“ a ne ono što se „nudi“;
- timski i interdisciplinarni pristup;
- individualni plan i program;
- stalna evaluacija tretmana i programa;
- međuresorska saradnja.

Kao bitne karakteristike, odnosno pristupi u radu u ranoj intervenciji, mogu se navesti:

- holistički (svaku pojavu vezanu uz dijete treba promatrati u cjelini i u svjetlu konteksta u kojem se odvija);
- timski (djelovati u okviru interdisciplinarnih timova);
- inovacijski (koristiti se egzaktno dobivenim, provjerenim podacima, uz visoke metodološke standarde, te uz stalan lični i profesionalni razvoj);
- funkcionalni (uzimati u obzir trenutne mogućnosti, potrebe i interese djece kod planiranja odgojno-obrazovnog rada).

Značajno je spomenuti da su i ekonomska istraživanja pokazala korisnost ovakvih programa rane intervencije, te da se u argumentaciji o korisnosti rane intervencije ne spominju samo načela humanosti i socijalne pravde, već i njihova ekonomska utemeljenost. I Fogel, dobitnik Nobelove nagrade za ekonomiju 1993. godine, poručuje da kvalitetno rano ulaganje u razvoj djece ima značajni utjecaj na kvalitetu populacije i utječe na zdravlje u odrasloj dobi.

2.2. Produženi stručni postupak (PSP)

Jedan od oblika rane intervencije je produženi stručni postupak. On predstavlja sociopedagoški tretman, odnosno poseban oblik preventivnog rada s djecom osnovnoškolske dobi koja manifestiraju poremećaje u ponašanju i njihovom primarnom sredinom. Samim tim je cilj tretmana u produženom stručnom postupku pružanje pravovremene, direktne i kontinuirane pomoći učenicima u:

- usvajanju pravilnih tehnika učenja školskoga gradiva;
- učenju socijalnih vještina koje omogućavaju djetetu lakše prilagođavanje različitim socijalnim ulogama i udovoljenje raznoraznim zahtjevima socijalne sredine, te uspješnu integraciju u grupi vršnjaka;
- poučavanju kreativnim sadržajima provođenja slobodnog vremena.

Dakle, jačanje/afirmacija djeteta i prepoznavanje i jačanje njegovih potencijala su glavni ciljevi. (Martinović, Marušić, 1999)

Cjelokupni tretman je primarno usmjeren na što raniju identifikaciju bilo kojeg oblika odstupanja u ponašanju, na pružanje pomoći u otklanjanju već očitovanih teškoća, te zaustavljanje njihova daljnjeg napredovanja. Produženi stručni postupak djeluje u okviru prostora osnovne škole, što prije svega, omogućuje pravovremeno interveniranje u svakom pojedinom slučaju. Dijete nije potrebno izdvajati iz njegova socijalnog okruženja, već mu je osigurana svakodnevna, direktna stručna pomoć u prevladavanju prisutnih teškoća. Na taj način i odgajatelj ima mogućnost pratiti i kontrolirati djetetovo funkcioniranje, te kontaktirati i surađivati s nastavnicima i pedagoškom službom škole. Radi se o modernom, humanom i demokratskom pristupu u tumačenju i rješavanju problema tamo gdje je to potrebno i najmanje stigmatizirajuće, a prihvatljivo i djelotvorno ukoliko je na vrijeme i adekvatno ponuđeno i poduzeto. U Hrvatskoj se PSP realizira u okviru nekoliko osnovnih škola već desetak posljednjih godina, a rezultati evaluacije potvrđuju značaj ovakvog rada s djecom osnovnoškolskog uzrasta.

2.2.1. Karakteristike PSP-a

Djelovanje produženog stručnog postupka usmjereno je na pet osnovnih sociopedagoških područja:

- odnos prema sebi,

- odnos prema drugima,
- obrazovanje,
- slobodno vrijeme,
- interesi i navike.

Kvaliteta i efekti rada odgajatelja ostvaruju se kroz zastupanje interesa i ispunjenje potreba djeteta, uključujući slijedeće karakteristike:

- vođenje grupe;
- kontakti i uključivanje subjekata, stručnjaka drugih službi i ustanova u čijoj je domeni svojevrsna podrška djetetu: roditelji, nastavnici, nadležni ured CZSR-a, zdravstvene ustanove;
- kontinuirano praćenje statusa učenika kroz informiranje i konsultacije s nastavnicima, pedagogom, direktorom škole;
- rad s roditeljima (savjetovanje – individualni oblik, sastanci s grupom roditelja);
- izrada individualnih programa uz sudjelovanje učenika;
- vođenje dnevnika rada i dnevnih individualnih zapažanja.

Obrazovni deficit, neizvršavanje školskih obaveza i školski neuspjeh predstavljaju najzastupljeniju skupinu manifestiranih teškoća. Zbog toga posebnu pažnju treba posvetiti podršci učenicima u svakodnevnom izvršavanju školskih obaveza, te usvajanju novih tehnika efikasnog učenja.

Grupni oblik rada se najčešće upotrebljava u PSP-u jer se tako dijete uči saradnji i odgovornosti, koji čine osnovu za djetetovo razumijevanje vlastite uloge i statusa u grupi, socijalnih odnosa uopće, te izgrađivanje kvalitetnije povezanosti i komunikacije među članovima grupe. Kao što *Glasser* kaže, tek na zadovoljenoj potrebi djece za pripadanjem omogućuje se ispunjenje niza specifičnih potreba učenika te „koraci“ u saniranju problema.

Tematske i iskustvene diskusije su tehnika koja se često koristi u PSP-u, pokrivajući u najvećoj mjeri područje odnosa prema sebi i područje odnosa prema drugima. Ova se tehnika redovito primjenjuje u radu sa djecom u produženom stručnom postupku. Njenim provođenjem ostvaruje se mogućnost izražavanja vlastitog mišljenja i osjećaja, učenja pravila komunikacije, usvajanje niza socijalnih vještina te učenja i razvijanja tolerancije prema drugim osobama.

Individualni oblik rada provodi se kao nadopuna grupnom radu, a s obzirom na konkretne, trenutne potrebe ili probleme djeteta, te kroz individualiziran pristup usmjeren na tretiranje posebnih poremećaja učenja. Takav, individualan oblik rada provodi se korištenjem klasičnih pedagoških metoda i sredstava rada:

- metoda poticanja,
- metoda navikavanja,
- metoda usmjeravanja,
- metoda sprečavanja.

Jedan od indikatora ponašanja učenika je i školski uspjeh. On, međutim, ima karakter posljedice, a ne bi smio biti najznačajniji kriterij uspješnosti tretmana, jednako kao što obrazovni dio nije jedino područje djelovanja produženog stručnog postupka. Stoga je predviđeno vrednovanje i kvantitativnih i kvalitativnih promjena u funkcioniranju pojedinog djeteta, što znači da će, počevši od inicijalne faze tretmana, biti kontinuirano praćen i evaluiran napredak prema odrednicama predikcije i projekcije tretmana.

Izuzetno je značajno naglasiti odlučujući odgojni momenat, a to je dobar odnos između odgajatelja (učitelja) i djeteta. Uz ostvarivanje takvog odnosa, odgajatelji su usmjereni na izgrađivanje pomagačke atmosfere nedirektivnim i demokratskim tipom vođenja. Osnovna smjernica u pristupu odgajatelja jest primjena poticajnih metoda i sredstava. Također, u postupanju sa djecom zahtijeva se suptilan nivo komunikacije, što znači da će odgajatelj, te nastavnik, morati biti osposobljeni za korištenje širokog spektra socijalnih vještina, sposobnošću empatije, te raspolagati razumijevanjem i osnovnim znanjima o karakteristikama ovog uzrasta.

3. Dnevni centar

Djetinstvu pripada posebna podrška i pomoć Konvencija UN-a o pravima djeteta (preambula)

Odrastanje je vrlo dinamičan proces. U školskom razdoblju života pojedinac se suočava s različitim problemima i zadacima koji se pred njega postavljaju. To je ujedno i najintenzivnije kognitivno, emotivno i konativno razdoblje koje je obilježeno stjecanjem znanja i usvajanjem različitih navika, sudova, vrijednosti, stavova. Zbog toga je pred nama, školskim radnicima,

veliki i značajan zadatak podrške svakom pojedincu, a u njegovom najboljem interesu.

Pokušaj da se jedan vid sociopedagoškog postupka realizira u osnovnoj školi je rad *Dnevnog centra (DC)* u OŠ *Skender Kulenović* u Zenici. Radi se o modernom, humanom i demokratskom pristupu u tumačenju i rješavanju problema tamo gdje je to potrebno i najmanje stigmatizovano, a prihvatljivo i djelotvorno ukoliko je na vrijeme i adekvatno ponuđeno i poduzeto.

Projekat *Dnevni centar* pristupa radu s učenicima na afirmativan, zabavan i kreativan način kroz stručne sociopedagoške programe prilagođene potrebama i sposobnostima učenika, i predstavlja oblik rane intervencije u školi. *Centar* je otvoren u sklopu prostorija škole (preuređene su dvije učionice). Namijenjen je učenicima koji imaju poteškoće u ponašanju, a načinjena je i baza podataka. Da bi se ispoštovali principi inkluzije, vrata *Centra* su otvorena i za sve ostale učenike naše škole. Učenici iz baze podataka u DC-u dolaze prema predviđenom rasporedu, četiri sata dnevno, u terminima prije ili poslije nastave. Dakle, *Centar* je prostor u školi u kojem se pruža adekvatna pomoć i podrška učenicima sa poteškoćama u učenju i ponašanju kroz različite vannastavne aktivnosti (igru i radionice), a uzrast korisnika tretmana su djeca osnovnoškolske dobi, od drugog do osmog razreda, u čijem su ponašanju zapaženi neki od poremećaja u ponašanju. Cilj koji u radu dominira jeste jačanje međusobne povezanosti članova skupine, usmjerenost jednih na druge, odnosno izgrađivanje zajedništva. Pored toga, svakodnevno se provodi rad na saniranju teškoća u usvajanju nastavnog gradiva, poučavanju novim tehnikama učenja, te usvajanju redovne navike izvršavanja školskih zahtjeva. Učenici imaju priliku da rade sa ostalim nastavnicima s kojima nemaju priliku da se upoznaju u redovnom nastavnom procesu. Pored toga, rad sa praktikantima pruža učenicima bogatstvo uvida u različite načine učenja i izvršavanja obaveza. Osnovna karakteristika u radu s djecom je prepoznavanje i gratifikacija specifičnih potreba svakog pojedinog djeteta, kroz korištenje pedagoških metoda grupnog i individualnog oblika rada u direktnom bavljenju sa učenicima.

Kriteriji za uključivanje djece u grupu produženog stručnog postupka su:

- školski neuspjeh,
- neizvršavanje školskih obaveza,

-
- loš socio-ekonomski status porodice.

Prioritet uključivanja:

- učenici nižih razreda osnovne škole (od trećeg do šestog razreda).

Većina problema kod djece i mladih proizilazi iz nedostatka vještine za građenje odnosa, odnosno podnošenje i rješavanje interpersonalnih konflikata i upravljanja vlastitim emocijama na konstruktivan način, te samim tim i nedostatka samopoštovanja. Navedene postavke iz literature predstavljaju osnovu za postavljanje hipoteze i ciljeva rada u DC-u.

Hipoteza koju smo postavili glasi: *Nivo samopoštivanja učenika je u obrnutoj proporciji s poremećajima u ponašanju.*

Osnovni ciljevi ovog projekta su :

- spoznavanje i izgrađivanje pozitivne slike o sebi;
- stvaranje uslova u kojima će se svi učenici uspješno pripremati za što bolju integraciju i socijalizaciju u društvenu sredinu;
- usvajanje novih tehnika učenja;
- usvajanje socijalnih vještina koje djetetu omogućavaju lakšu prilagodbu sredini;
- usvajanje kreativnih vještina i načina provođenja slobodnog vremena;
- unapređenje kvaliteta vannastavnog rada s ciljem postizanja obostranog zadovoljstva u radu ovih učenika i nastavnika.

Zadaci koje pokušavamo realizirati u Dnevnom centru su :

- jačanje ličnosti i izgradnja komunikativnih i kreativnih vještina kod učenika;
- izgradnja i promocija alternativa za provođenje slobodnog vremena u zajednici i školi da bi učenici na zdrav način mogli zadovoljiti potrebe za novim iskustvima, zabavom i opuštanjem;
- usvajanje novog modela konstruktivnog rješavanja konfliktnih situacija;
- pružanje pravodobne, direktne i kontinuirane pomoći učeniku;
- izgrađivanje pomagačke atmosfere nedirektivnim i demokratskim tipom vođenja;

- primjena poticajnih mjera i sredstava;
- koordinacija interdisciplinarnog tima (pedagog, nastavnik, praktikanti, roditelji i CzSR po potrebi).

Plan rada u *Centru* se predviđa prema uzrastu i potrebi grupe koja je prisutna. Neke od aktivnosti koje se realiziraju su:

- individualni i grupni savjetodavni rad,
- pomoć pri izradi zadaće,
- edukativne i kreativne radionice,
- poduka o načinima efikasnog učenja,
- kutak za čitanje, biblioteka, kutak za druženje,
- multimedijalni centar (računari, TV, kablovska televizija, DVD, projekcije filmova).

Ako rad u *Centru* posmatramo kroz područja, specifični ciljevi bi bili sljedeći:

– Područje odnosa prema sebi

Specifični ciljevi	Aktivnosti
<ul style="list-style-type: none">– Samoaktivnost– Razvijati odgovornost za svoje ponašanje– Samostalnost– Razviti pozitivan pojam o sebi	<ul style="list-style-type: none">– Igre za poticanje aktivnosti, socijalno učenje, projektivne igre, vježbe koncentracije

– Područje odnosa prema drugima

Specifični ciljevi	Aktivnosti
<ul style="list-style-type: none">– Razvijanje zajedništva– Zadovoljenje potrebe za pripadanjem– Usvajanje osnovnih pravila komunikacije– Razvoj saradničkog odnosa, razumijevanje vlastite uloge– Poštivanje različitosti drugih	<ul style="list-style-type: none">– Igre za razvoj kohezije grupe– Aktivnosti usmjerene na učenje socijalnih vještina– Aktivnosti usmjerene na stvaralačko rješavanje problema– Igre za socijalno učenje

– Područje obrazovanja

Specifični ciljevi	Aktivnosti
<ul style="list-style-type: none"> – Savladavanje školskog gradiva – Stvaranje navike redovnog učenja – Poučavanje tehnikama učenja – Razvijanje samostalnosti u radu 	<ul style="list-style-type: none"> – Direktna pomoć u učenju – Kvizovi znanja – Zajedničko planiranje i praćenje rada – Vježbe koncentracije

– Područje slobodnog vremena

Specifični ciljevi	Aktivnosti
<ul style="list-style-type: none"> – Razvijati uočene sklonosti, vještine i sposobnosti – Poticati i razvijati maštu i kreativnost – Prevencija neprihvatljivog ponašanja 	<ul style="list-style-type: none"> – Likovne i kreativne radionice – Korištenje Interneta – Uključivanje u sportske aktivnosti – Tematske večeri i interaktivna druženja

– Područje interesa i navika

Specifični ciljevi	Aktivnosti
<ul style="list-style-type: none"> – Poticanje u održavanju postojećih i razvijanje novih interesa i navika – Zapaziti i razvijati lične potencijale djeteta 	<ul style="list-style-type: none"> – Aktivnosti usmjerene na socijalno učenje – Igre za poticanje aktivnosti – Različite sportske i kulturne manifestacije

Svoj cilj ostvarujemo tako što povezujemo učenike sa praktikantima u sklopu zajedničkih aktivnosti u prostorijama DC-a. Praktikanti su mladi ljudi, uglavnom studenti pedagoških usmjerenja. Njih petnaest, za sada, dolazi 1-2 puta sedmično u *Centar*. Rade na volonterskom principu, dakle bez novčane nadoknade. Svojim teoretskim znanjem pomažu učenicima, ali i stječu dobru praksu. Oni su eduirani u različitim naučno-obrazovnim područjima tako da očekujemo povećanje nivoa znanja kod učenika. Pored pružanja pomoći u učenju praktikanti

razgovaraju sa učenicima, nastojeći biti prijatelji s njima. Jačajući njihove snage, slabe mogući uzroci poteškoća u ponašanju.

Pored praktikanata u *Centru* svaki dan volontiraju i dva učitelja/nastavnika, čije prisustvo omogućava organiziraniji rad s djecom. Nastavnici, također, rade s djecom na drugačiji način negoli u nastavi – opuštenije, bez pritiska „mora se realizirati“ i sl. Inače prostor DC-a dozvoljava im veću kreativnost. Pored toga, učenici imaju priliku da komuniciraju i izgrade odnose i s nastavnicima koji u redovnoj nastavi ne rade s njima.

Radom *Centra* koordinira pedagogica, koja je svaki dan prisutna u *Centru*. Koordinatorica DC-a prati evidenciju učenika, radi na povezivanju nastavnika, praktikanata i učenika, te organizaciji rada, evaluaciji rezultata i dr.

Dnevni centar je opremljen multimedijalnom opremom (računari, internet, TV, DVD), potrebnim didaktičkim sredstvima, posjeduje kutak za edukaciju (klupe, stolice, tabla), kutak za druženje i razgovore sa sofom i jastucima, malu biblioteku. Obuča se izuva i sjedi se uglavnom na podu od linoleuma, što omogućava prisniji, opušteniji i manje formalan odnos u radu. Učenici sa poteškoćama u učenju i ponašanju se dobro osjećaju u *Centru* jer je u školi otvoren šareni, veseli prostor za njih i njihove vršnjake. U *Centar* dolaze i realiziraju svoje aktivnosti i učenici – članovi grupe talentiranih učenika škole *Double T* koji im pomažu u učenju. Interesantno je su svi učenici zaista kolegijalni i pomažu jedni drugima. Učenici u *Centar* dolaze prema predviđenom rasporedu, od 11 do 13 sati ili od 14 do 16 sati, kada je i radno vrijeme *Centra*. Oni dolaze prije ili poslije časova redovne nastave.

Rad u *Centru* se razlikuje u odnosu na dodatnu ili dopunsku nastavu jer predviđa, prije svega, druženje učenika međusobno, te s praktikantima i nastavnicima, a što je najvažnije potječe afirmaciju učenika i njihov razvoj. Pored kognitivnih sposobnosti podstiče se razvoj emocionalnih i socijalnih vještina i sposobnosti učenika. DC je otvoren zbog potreba učenika i realizira se prema potrebama učenika.

Planirana je inicijalna i finalna evaluacija. Inicijalna je urađena u toku decembra i januara 2008. Radi se i kvantitativna evaluacija (analiza školskog uspjeha i uspjeha u vladanju) i kvalitativna, kroz samoevaluaciju (sedmična i završna, samoevaluacionom listom) i evaluacijom postignutih promjena u ponašanju (upitnik samopouzdanja i samopoštovanja, lista za procjenu ponašanja, sociogram).

Daljnji koraci

Proučavanjem literature moglo se zapaziti da su u većini istraživanja autori pokušavali osvijetliti nepovoljnu porodičnu konstelaciju (nepovoljno emocionalno ozračje) u etiologiji školskog neuspjeha. *Gruden i saradnici* na uzorku od 300 učenika, koji su upućeni na obradu zbog neprestanog neuspjeha u školi, zaključuju da su mnogo značajniji za školski neuspjeh od stepena inteligencije konfliktni odnosi u porodici učenika. Zbog toga je veoma važno uključiti i porodicu, na proaktivan način. To planiramo uraditi kroz dva projekta.

Prvi je organiziranjem radionica za roditelje učenika iz DC-a:

- Konflikti među roditeljima i odgoj djece;
- Ponašanje roditelja i slika o sebi;
- Suočavanje sa stresom zbog neuspjeha u školi;
- Važnost uspjeha u osnovnoj školi;
- Roditelji i učitelji – partneri.

Drugi je projekat *Priprema za školu*, koji pokrećemo s ciljem stvaranja djelotvornog okruženja za učenje kod kuće za one porodice čija djeca ne pohađaju predškolske ustanove, a realizirat će se godinu dana prije polaska djece u školu. Pored toga planiran je i projekat na popularizaciji volonterizma, kroz snimanje kratkog dokumentarnog filma o jednom radnom danu volontera, angažiranje specijalnog pedagoga i defektologa, te edukacija iz područja treninga socijalnih vještina za već angažirane volontere.

Zaključak

Prema većini psihodinamičkih, bihevioralnih, kognitivnih i bioloških teorija iskustva u ranom djetinstvu i tokom razvoja smatraju se ključnim za psihičko zdravlje osobe. Pored toga, djeca prilagodljivija od odraslih, pa stoga „terapijski“ i dostupnija.

Ono što je najvažnije za kvalitet pedagoškog rada je da trebamo raditi na suzbijanju faktora rizika, faktora koji dovode do problematičnog ponašanja, a koji dalje mogu izazvati i visoki stepen delikvencije kod učenika. Neki od tih faktora su: loše ocjene u školi, loše vladanje u školi, agresivno ponašanje, provođenje sile među učenicima, negativne obiteljske prilike, povučenost djece, neizvršavanje školskih obaveza, druženje sa učenicima koji imaju socijalno neprilagođeno ponašanje i dr.

Efikasan i kvalitetan način suzbijanja nasilja je preventivni rad. Istraživanja Ruže Tomić pokazuju da timski rad sa djecom i

mladima koji ispoljavaju PUP daje pozitivne efekte. Ovo mišljenje iznijela je većina ispitanika. Istraživanje je, također, pokazalo da postoji pozitivna korelacija između skladnih odnosa s prijateljima, roditeljima i nastavnicima, i odsustvo PUP-a. Dakle, preventivni rad u kojem preovladava jačanje međusobne povezanosti članova skupine, usmjerenost jednih na druge, odnosno izgrađivanje zajedništva predstavlja humani i demokratski pristup u tumačenju i rješavanju problema tamo gdje je to potrebno i najmanje stigmatizovano, a prihvatljivo i djelotvorno ukoliko je na vrijeme i adekvatno ponuđeno i poduzeto. Upravo je to osnova rada našeg DC-a.

Literatura

- Bašić, J. (1980) *Uloga osnovne škole u sprečavanju i suzbijanju poremećaja u ponašanju djece i omladine*. Defektološka teorija i praksa: 3-4. Zagreb, 366-377
- Bašić J, Žižak A (2004) *Prijedlog pristupa rizičnim ponašanjima i poremećajima u ponašanju djece i mladih*. Zbornik radova: Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja. Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 57-71
- Glasser, W. (2000.) *Teorija izbora - nova psihologija lične slobode*. Alinea. Zagreb
- Grej, Dž. (2001) *Djeca su iz raja - vještine pozitivnog odgoja, koje će vam pomoći da podignete zdravo, uspješno i sretno dijete*. Rubikon. Beograd
- Martinović, Marušić (1999.) *Okvirni program produženog stručnog postupka u osnovnim školama*. Kriminologija i socijalna integracija: Vol 7
- Hwang, Nilsson (1995.) *Razvojna psihologija - od fetusa do odraslog*
- Pejanović - Milovančević, M. (2001.) *Poremećaj ponašanja djece i omladine - moralni i psihopatološki faktori*. Zadužbina Andrejević. Beograd
- Winkel, R. (1994.) *Djeca koju je teško odgajati* Educa. Zagreb

Summary

The main purpose of this expert work is to imply the importance of early intervention on recognition of children and youth in risk environment and reduction possibility for behavior disorder in period of primary education. Beside the entire spectrum of protective programs for preventing violence between youth in general, there is necessarily to imply on importance for development program that will ensure in right time and direct support to students in building a positive image about them and ability for their social evolution, as e.g. extended expert (professional) method – profile of preventive action with students who are exposed of negative influence of risk factors.

As an example of good practice we describe a work of Daily center in a public school „Skender Kulenović“ in Zenica. Daily center agenda imply affirmative, fun and creative work profile with students across competent social-pedagogic method and represent form of early intervention for action with behavior disorder. Through this example we want to represent new work configuration, because it tolerate implementation wide spectrum of educative actions in school ambience, with teachers assistance. Implementation of these and similar programs in school environment is particularly important because we are witnesses of multiple forms of behavior in school that often become behavior disorder. In this way, school (whatever if the resource of this form of behavior „rest“ in or outside the school) and teachers became pre-place and key persons for early detect of difficulties in school relation of children and youth. So we can say that the school represents the source of irreplaceable pedagogic potentials, although we forgot it sometimes.

Lejla Hamzić

PATRIOTSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U NPP-U I UDŽBENICIMA RAZREDNE NASTAVE DEVETOGODIŠNJE OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak

U nastavi prvog modula devetogodišnje osnovne škole patriotski odgoj i obrazovanje nije dobilo mjesto adekvatno svom značaju. Nastavni plan i program je osiromašen sadržajima patriotskog karaktera što pogoduje zanemarivanju patriotizma u nastavi, vannastavnim i vanškolskim aktivnostima. Budući da je došlo vrijeme evaluacije dosadašnje efikasnosti rada u devetogodišnjoj osnovnoj školi, potrebno je ukazati na propuste u sadašnjoj strategiji školstva s ciljem da se unaprijedi dalji rad na reformi. Patriotski odgoj i obrazovanje je samo jedna zanemarena karika u lancu drugih vidova odgoja i obrazovanja, od kojih su još neke isto tako zapostavljene. Poslije sumiranja zaključaka javila su se još mnoga druga pitanja, na koja svi mi koji se bavimo odgojem i obrazovanjem, a naročito oni koji ga kreiraju na entitetskom i državnom nivou, trebamo ponuditi odgovore. Šta je patriotizam za dijete u Ljubuškom, šta je za dijete u Zvorniku, a šta za dijete u Travniku? Odgovore možemo naslutiti i zato se trebamo veoma zabrinuti.

* * *

Temu za ovaj rad odabrala sam podstaknuta trenutnim stanjem i odnosom prema moralnom odgoju u nastavnoj praksi. Željela sam doprinijeti ponovnoj afirmaciji patriotskog odgoja i obrazovanja u školstvu. Nastojala sam da dokažem da je prisutna velika dezorijentiranost u školskoj strategiji kada je u pitanju patriotski odgoj danas. Pravljenjem komparacije između patriotskog odgoja i obrazovanja u školstvu prije i danas lahko je uočiti da se ranije velika pažnja posvećivala upravo razvoju patriotske svijesti učenika.

Unutar prvog modula devetogodišnjeg osnovnog školstva došlo je do prenaplašavanja nekih drugih odgojno-obrazovnih komponenti, a patriotizam je potisnut kao važan faktor u razvoju ličnosti učenika. Moderni tokovi u školstvu, unutar kojih ima i pozitivnog i negativnog, doveli su do marginalizacije moralnog

odgoja, a u sklopu njega najviše je zapostavljen patriotski odgoj. Do takvih sam podataka došla u svojoj učiteljskoj praksi, saradujući sa kolegama iz struke, te proučavajući literaturu koja se bavi objašnjavanjem fenomena patriotizma (rodoljublja) i značajem takvih programskih sadržaja za odgoj i obrazovanje učenika.

Same nastavne sadržaje patriotskog karaktera ne možemo posmatrati izdvojeno iz šireg društvenog konteksta. Dječiji kreativni razvoj, a time i ulogu odgajatelja/učitelja, treba dovesti u kontekst šireg okruženja u kojem se nalazi odgojna organizacija. Potrebno je sagledati kulturu, tradiciju, standard i uopće društveni razvoj da bi se moglo učinkovito i kreativno djelovati u odgojnoj skupini. Ličnost odgajnika je određena društvenim i pedagoškim utjecajima, a trebala bi biti ravnomjerno izložena odgojnim utjecajima svih sfera i područja.

Nastavni sadržaji trebaju biti odraz života i društva u kome odgajnik živi. Moraju biti iskustveno povezani i emocionalno doživljajni u onom kontekstu koji odgajnik razumije. Da bi odgojna ustanova razvijala one sposobnosti svojih odgajnika koje su društvu potrebne, treba da su sadržaji usklađeni s aktuelnim društvenim potrebama, da odražavaju životne prilike društva. Dakle, potrebni su neprestani naponi za usklađivanjem cjelokupne sfere odgoja (organizacije odgojnih ustanova, izbora odgojnih sadržaja i primjena odgojnih metoda sa društvenim karakteristikama i stepenom razvoja).

Kolika je opasnost zapostavljanja odgoja u duhu patriotizma, najbolje ilustrira poznata izreka *Ko ne pripada svojoj državi, ne pripada ni čovječanstvu*. Patriotski odgoj treba obuhvatiti napore da odgajnik voli svoju domovinu, upozna njene resurse i razvije emocionalan odnos prema njenoj simbolici.

Patriotizam obuhvata, prije svega, ljubav prema domovini i svemu što ona personificira. Veoma je važno odgajnike podučiti da razlikuju patriotizam od šovinizma. To podrazumijeva da odgajnik ne ignorira sve narode da bi isticao svoj.

U savremenoj civilizaciji teško je sačuvati integritet jednog naroda i njegove kulturne vrijednosti. U našem društvu se dešavaju velike promjene na ekonomskom, političkom i etičkom polju. Svakodnevno smo svjedoci nestajanja dosadašnjih vrijednosti i uspostavljanja novih. Zato je potrebno štititi univerzalne vrijednosti, a pogotovo konzistentne vrijednosti, poput ustava, države i njene suverenosti, patriotizma i tradicije. Takve vrijednosti se ugrađuju u ličnost odgajnika svakodnevno. Tu je značajna

uloga i samih roditelja učenika koji trebaju u partnerstvu sa školom patriotski osvještavati ličnost svog djeteta. Danas većina roditelja zanemaruje svoj patriotski odgojni utjecaj na dijete. Zato ih treba više uključivati u nastavu, vannastavne i vanškolske aktivnosti, zajednički s njima planirati i osmišljavati vizije i ciljeve odgojnog i obrazovnog rada i patriotskog utjecaja na djecu.

Ranije je njegovanje patriotske svijesti u nastavi bio zadatak prvorazrednog smisla, jer patriotizam je univerzalna, iznadpolitička i nadideološka vrijednost. Patriotizam nije samo meditacija o domovini i privrženost, on je spoznaja i ljubav, znanje i ponašanje, te spremnost da se jača ukupna moć nacije.

U školi se kroz nastavu svih nastavnih predmeta i izvannastavne aktivnosti ostvaruje ugrađivanje patriotskih vrijednosti u ličnosti učenika. Činjenica je da učenici danas nisu dovoljno patriotski osviješteni. Potvrda tome su zapanjujući podaci da djeca navijaju za reprezentacije drugih država, ne iskazuju poštovanje himni države i njenim ostalim simbolima, znaju više podataka o susjednoj državi nego o svojoj i sl. Većina učenika je, prema podacima novijih istraživanja, samo povremeno zainteresirana za patriotski odgoj i obrazovanje. Dakle, učitelji imaju presudnu ulogu u prezentiranju patriotskih sadržaja, motivaciji učenika za njihovo usvajanje i afirmaciji tog odgoja u svim vidovima nastave i vanškolskih aktivnosti. Neki učitelji posvećuju dovoljno pažnje patriotskom odgoju i obrazovanju u nastavi, vannastavnim i vanškolskim aktivnostima, a neki učitelji ne. Zato treba veoma precizno odrediti mjesto patriotskog odgoja i obrazovanja u samoj reformi i budućoj strategiji obrazovanja.

Među nastavnim predmetima i sadržajima postoje velike razlike u prikladnosti za razvijanje patriotizma. Ipak, širina i organizaciona struktura većine oblasti u predmetima omogućava unošenje kvalitetnih patriotskih sadržaja, ali oni nisu u njima zastupljeni u dovoljnoj mjeri. Potrebno je detaljnije analizirati strukturu sadašnjih nastavnih programa po predmetima, te u njih uvrstiti kvalitativno i kvantitativno više nastavnih sadržaja patriotskog karaktera. U sadašnjoj nastavnoj praksi veliki problem predstavlja ukidanje časova odjeljenjske zajednice u prva tri razreda, a upravo se na tim časovima davao značaj izgrađivanju patriotske svijesti učenika.

Razvijanju patriotskih odgojnih komponenti najviše doprinosi nastava humanističkih predmeta poput nastave historije i književnosti. Ona pruža sliku o odnosima među ljudima i

čovjekovom mjestu u društvu. U takvoj nastavi, pored ostalih znanja, umijeća, navika i sposobnosti, razvijaju se i socijalne, moralne, kulturne i etičke sposobnosti. Predmeti koji u svojoj programskoj strukturi imaju najviše sadržaja patriotskog karaktera su Moja okolina, maternji jezik i Muzička kultura (u prvome modulu devetogodišnje osnovne škole).

Dakle, važnu ulogu u djelovanju na patriotsku svijest odgajnika imaju i programski sadržaji u oblasti maternjeg jezika i književnosti. Cilj ove nastave je da, između ostalog, učenici upoznaju kulturu naroda i ulogu jezika i književnosti u povezivanju naroda. Ipak, u oblasti ovog predmeta postoji i realna opasnost od krivog oblikovanja svijesti učenika. Pogotovo su mitovi pogodni za pripisivanje mistike sopstvenom etnosu. Tada dolazi do pogrešnog zaključka da ništa nije sveto, odnosno da je sve dopušteno. Takav opći osjećaj ugroženosti ugrađuje se u svijest učenika putem nekih lektira i filmova (antagonistička akulturacija).

Širok je spektar upotrebe nastavnih sadržaja patriotskog karaktera i u oblasti umjetnosti. Umjetnička djela trebaju tretirati sadržaje značajne za čovjeka, inspirirane općeljudskim stremljenjima, koji obuhvataju vječne teme poput patriotizma i ljubavi, jer su upravo oni neiscrpan izvor humanog sadržaja.

Primjer za doprinos umjetničkih i kulturnih sadržaja nastavi u svrhu patriotskog odgoja i obrazovanja je jedan američki model. Muzej u Klivlendu je napravio specijalni program za razne nivoe školskog sistema i otvorio posebna odjeljenja sa stručnim pedagoškim kadrom. Oni koordiniraju rad sa nastavom raznih škola, odabiraju i uređuju umjetnički materijal, organiziraju predavanja i seminare za nastavnike, izložbe za škole i pozajmljuju školama slike, slajdove, filmove i druge muzejske materijale potrebne za nastavu.

Još jedan dobar primjer aktualiziranja patriotizma u nastavi je izrada atlasa kulture kao kvalitetnog nastavnog pomagala. Atlas kulture na jednostavan način, pomoću karti i mapa daje opću sliku regije, ali s isticanjem podataka o značajnim historijsko-kulturnim događajima i znamenitim pojedincima. Posebne karte označavaju spomenike kulture iz prošlosti, kao i one savremene. U tom atlasu su i karte prirodnih ljepota regije i turističkih atrakcija.

Očigledan primjer značaja patriotizma u umjetnosti je njegova zastupljenost u predmetu Muzička kultura. Muzičko obrazovanje učenika treba započeti upoznavanjem vlastite muzičke baštine, te emotivnim vezivanjem za njen zvučni mozaik. To je

bitno u razvoju ličnog, historijskog i kulturnog identiteta, a i za formiranje odnosa prema vrijednostima svoje i muzike drugih naroda.

Važne su i aktivnosti učenika i učitelja koje imaju patriotski karakter zbog osobitih kvaliteta jer se njima stabiliziraju emocionalni, voljni, intelektualni i ostali kontinuiteti patriotskog djelovanja. Takve aktivnosti se povezuju, planiraju i prigodno ispoljavaju da bi nastava imala idejnu usmjerenost.

Okvirni NPP služi za davanje društvenopoželjnog pravca nastavnom procesu i odgoju učenika. On mora voditi računa o prilagođavanju učenja potrebama društva i težiti prvo humanim pa tek onda stručnim ciljevima. Nastavni programi trebaju biti zasnovani i utemeljeni na nauci, ali i eksperimentalno provjereni. To podrazumijeva da se iz njih izbacе suviše ideologizirani sadržaji, a ugrade sadržaji prožeti patriotskim, etičkim i naučnim vrijednostima. Pojedini elementi kulture nisu precizirani u NPP-u i udžbenicima već je proizvoljna odluka učitelja kako će ih i u kojem obimu obrađivati. U sadašnjem okvirnom NPP-u za devetogodišnju osnovnu školu veća pažnja je posvećena zajedničkim predmetnim jezgrima, a kriteriji u izboru sadržaja bili su takvi da štite nacionalne interese naroda u BiH, stavljajući u sporedni plan interese same države. Potrebno je izbjeći dosadašnje šablone nacionalnih opravdanosti nastavnih sadržaja, a isticati multietničke i multikulturne vrijednosti društva u kome živimo. Dakle, struktura sadašnjeg NPP-a nije u potpunosti prilagođena ostvarivanju patriotskog odgoja i obrazovanja u nastavi. Trebalo bi izvršiti njegovu reviziju s ciljem unapređenja tih komponenti.

Karakter nastave određuju, pored drugih faktora, i nastavni sadržaji podijeljeni u nastavne predmete ili tematske oblasti. Uzimaju se iz baštine čovječanstva, a izvori znanja su civilizacijske tekovine i perspektive. Dio su opće i nacionalne kulture, prirode i društva, pa su adekvatno odabrani, oblikovani i pripremljeni za nastavu. Trebaju biti sinteza odabranih vrijednosti u funkciji razvoja ličnosti učenika i kao takvi posredovati između učenika i učitelja. Sadržaji nastave se selekcioniraju, a kao vrijednosni okvir se koriste filozofsko-ideološki, pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički kriteriji.

Analizirajući nastavne sadržaje u NPP-u za prvi modul devetogodišnje osnovne škole, došla sam do podatka da se ti sadržaji sažimaju i podrazumijevaju unutar ostalih nastavnih sadržaja i oblasti, odnosno veoma je malo eksplicitnih nastavnih

sadržaja patriotskog karaktera. Šta novo treba unijeti u nastavne sadržaje, zavisi od konkretizacije zadatka, u ovom slučaju, o potrebi uvođenja više kvalitetnih sadržaja patriotskog karaktera u NPP, udžbenike i priručnike za nastavu. Odabrani sadržaji moraju biti zanimljivi, svrsishodni, prilagođeni uzrastu odgajnika, protkani životnim iskustvom i jezgrovito jasni. Poznato je da se u praksu uvode neprovjereni nastavni programi i udžbenici pa zamjenjuju novim prije negoli se prethodni provjere. Potrebno je provjeriti udžbenike, planirane izmjene u nastavnom programu, te nova učila u iskustvu, u samoj praksi, i uvažiti povratne informacije.

Udžbenici i priručnici su značajni u radu učitelja i učenika na razvijanju i njegovanju patriotizma, a upravo u njima ima dosta uočljivih grešaka. Oni su najvažnije sredstvo nastavnog rada i ne trebaju biti otežavajući pratilac nastave. Trenutni su pokazatelji da udžbenici, koji se koriste u nastavi, neadekvatno i nedovoljno zastupaju nastavne sadržaje patriotskog karaktera. Takvih sadržaja ima u udžbenicima, ali ne u onoj mjeri koja je potrebna. Na vidjelo izlazi i problem da veliki broj udžbenika ne prati sadržajima programe predmeta. Neki su sadržaji izostavljeni, netačno prezentirani, neprilagođeni uzrastu učenika i njegovom načinu shvatanja. Treba se veća pažnja posvetiti kvalitativnoj reviziji postojećih udžbenika, razmotriti problem kompetentosti autora i standardizacije izdavaštva uopće. Treba analizirati problem pripreme i distribucije udžbenika. Kvalitetne udžbenike i priručnike, koji ispunjavaju potrebne zahtjeve, trebale bi izraditi naučne ustanove, jer bi se tako obezbijedilo jedinstvo i kvalitet programskih sadržaja na nivou cijele države.

Zaključak

Patriotskom odgoju i obrazovanju treba vratiti mjesto koje mu pripada tako da se precizira njegova važnost i zastupljenost u strategiji odgoja i obrazovanja na državnom nivou. Takve promjene moraju pratiti nastavni sadržaji i svi ostali faktori značajni u nastavi i vanškolskim aktivnostima.

Literatura

Bandur V. *Učenik u nastavnom procesu*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1985.

- Cerić H. i Alić A. *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*, Hijatus, Zenica, 2005.
- Djui Dž. *Vaspitanje i demokratija (uvod u filosofiju vaspitanja)*, Obod, Cetinje, 1966.
- Ferović S. *Uticao medija u formiranju muzičke kulture*, časopis *Obrazovanje odraslih*, broj 2, Sarajevo, 2002.
- Filipović N. *Didaktika*, 2.izdanje, Svjetlost, Sarajevo, 1981.
- Filipović N., Dizdarević I. i Arslanagić R. *Društveno vaspitanje mladih*, NIP Zadrugar, Sarajevo, 1966.
- Furlan I. *Čovjekov psihički razvoj (uvod u razvojnu psihologiju)*, Školska knjiga, Zagreb, 1991.
- Hadžagić M. *Preobražaji kulture*, Vuk Karadžić – Kultura, Beograd, 1979.
- Holbah, *Systeme social*, t.I, Paris, 1822.
- Ignjatović R. *Vaspitno-obrazovni rad u osnovnoj školi*, NIP Oslobođenje, Sarajevo, 1973.
- Jabučar A. i Đokić A. *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, Službeni list SR BiH, Sarajevo, 1980.
- König E. Zedler P. *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb, 2001.
- Mitrović D. *Savremeni problemi estetskog vaspitanja*, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd, 1969.
- Nastavnik u uslovima savremenih promjena (simpozijum)*, Pedagoška akademija, Banja Luka, juni 1991.
- Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi*, (radovi Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu), Prosvjeta, Zagreb, 1950.
- Odgojno-obrazovni sistem u novim prilikama*, (materijali 1.kongresa pedagoga BiH, Neum, 14–17.03.1990.), Naša škola, Sarajevo, 1990.
- Plan i program vaspitno-obrazovnog rada za osnovnu školu*, Svjetlost, Sarajevo, 1988.
- Slatina M. *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, Dom štampe, Zenica, 2005.
- Stevanović M. Čatić R. *Pedagogija*, Pedagoški fakultet, Zenica, 2003.
- Stevanović M. Čatić R. *Savremena didaktika*, Pedagoška akademija, Zenica, 2002.
- Šmit V. *Kako da razvijamo pedagošku nauku kod nas*, Savremena škola, Beograd, 1958.

-
- Teodosić R. *Osnove naučnog pedagoškog nasleđa, dekadencija buržoaske i revizionizam sovjetske pedagogike*, Znanje, Beograd, 1952.
- Terhart E. *Metode poučavanja i učenja*, Educa, Zagreb, 2001.
- Vejo E. *Priroda porodičnog odgojnog uzora kod Bošnjaka*, Islamska pedagoška akademija, Zenica, 2002.
- Vujčić V. *Proturječnosti u moralnom odgoju*, Školska knjiga, Zagreb, 1981.
- Vukasović A. *Etika, moral, osobnost (moralni odgoj u teoriji i praksi odgajanja)*, Školska knjiga, Zagreb, 1993.
- Zilberfarb I. *Pestolaci i revolucija*, Moskva, 1946.

Summary

In first module of educational system that lasts nine years, patriotic education did not get the place it deserves. Syllabus and curriculum weaken in educational content that deals with patriotic matters. That phenomenon discriminates in favour of ignoring patriotism in entire educational system and extracurricular activities. Since it is time to evaluate the efficiency of work done in elementary school that lasts nine years, it is necessary to draw attention to mistakes and failures made in the former educational strategy. The purpose is to make improvements in further educational functioning and reform. Patriotic education is only one neglected link in chain of other aspects of education.

Summation of all conclusions opened other questions and all of us, who are employed with education, especially us who create it on entity and state level, should provide answers.

What does patriotism mean for a child in Ljubuški, in Zvornik, and the other in Travnik? We may predict the answers and accordingly should be concerned about them.

Damir Muratović
Sanela Mandžukić
Saša Delić

OSTVARENOST PRETPOSTAVKI INKLUZIJE U REDOVNIM OSNOVNIM ŠKOLAMA NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA

Sažetak

Za uspješno provođenje inkluzije potrebno je obezbijediti sljedeće pretpostavke: subjektivne, objektivne, organizacijske i zakonske. Najveći pomaci su ostvareni na polju objektivnih i zakonskih pretpostavki, ali to je još uvijek nedovoljno. Mišljenja smo da su najvažnije subjektivne pretpostavke, koje su u periodu implementacije inkluzije do sad nepravedno zanemarene. U budućnosti bi veći akcenat trebalo staviti na njihovo ostvarivanje, u cilju što uspješnijeg zaživljavanja inkluzije u obrazovanju djece sa posebnim potrebama.

Cilj ovog rada je kratak osvrt na stepen ostvarenosti pretpostavki inkluzije učenika sa posebnim potrebama u redovne osnovne škole na području Tuzlanskog kantona.

Temeljni pojmovi

Djeca sa posebnim potrebama

Djeca i mladež sa posebnim odgojno-obrazovnim, odnosno rehabilitacijskom potrebama su ona kojoj su u svrhu optimalnog razvoja sposobnosti i drugih društvenih i osobno pozitivnih svojstava ličnosti nužni posebno prilagođeni i individualizirani postupci. (Stančić, 2001:54).

Upotrebom termina *djeca sa posebnim potrebama* izbjegava se stigmatizirajući naziv *teškoće u razvoju* i naglašava mogućnost ublažavanja ili potpunog uklanjanja primarne teškoće. Time se teži ka stvaranju međuljudskih odnosa koji maksimalno uvažavaju vrijednosti pojedinca sa posebnim potrebama, a ujedno se stvaraju mogućnosti potvrđivanja ovih pojedinaca kao punovrijednih pripadnika ljudske zajednice uprkos specifičnim problemima. Termin *posebne potrebe* na tragu je destigmatizacije. On je u

skladu sa, u svijetu, široko prihvaćenim terminom *djeca sa posebnim potrebama* (children with special needs), a koji pokriva ukupnu populaciju djece kojoj je tokom školovanja potrebna posebna ili dodatna pomoć, a ne samo djecu sa teškoćama u razvoju i to neovisno od toga da li su njihovi potencijali prosječni ili čak natprosječni.

Strukturu djece sa posebnim potrebama čine djeca sa mentalnom retardacijom, oštećenjem sluha i vida, poremećajem govorno-jezičke komunikacije, specifičnim teškoćama u učenju, emocionalnim poremećajima, tjelesnom invalidnošću (motoričkim oštećenjem), poremećajima u ponašanju koji su izazvani organskim faktorima ili progrediranim psihopatološkim stanjem i autizmom.

Ovaj termin nije u potpunosti prihvaćen. U stručnoj literaturi, pored ovog termina, koriste se još i termini: *osobe sa teškoćama u razvoju*, *osobe sa smetnjama u razvoju*, *osobe ometene u psihofizičkom razvoju*, *osobe sa teškoćama socijalne integracije* i sl. Ovo mnoštvo termina je posljedica nedovoljno diferencirane defektološke (oligofrenološke) terminologije.

Inkluzija

Inkluzija općenito znači uključivanje, uključenje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje u, podrazumijevanje (Vujaklija, 1980:345). Ono što je vema važno u razumijevanju pojma inkluzije jeste to da se može biti ili uključen ili ne, obuhvaćen ili ne, sadržan ili ne, dok polovične ili djelimične inkluzije nema. Bitno je i razgraničiti pojam inkluzije od pojma integracije. Za razliku od integracije, gdje se manje grupe dodaju, pripajaju većinskoj cjelini, inkluzija podrazumijeva pojedinačnu uključenost, obuhvaćenost, sadržanost.

Navest ćemo neke definicije inkluzije preuzete iz djela *Promoting Inclusive Practice* (Tilstone et al, 2000:16):

- Biti sa drugim... ili kako se nositi sa raznovrsnošću ili kako se nositi sa razlikama. (Forest and Pearpoint, 1992)
- Inkluzivna škola je organizacija koja rješava problem raznovrsnosti zajedničkom misijom koja naglašava učenje za sve učenike. (Rouse and Florian, 1996)
- Biti punopravni član jednog razreda odgovarajućeg godišta u svojoj lokalnoj školi, raditi iste lekcije kao i drugi učenici i nedostajati im kad niste tamo, pored toga

imati prijatelje koji će provoditi neko vrijeme sa vama i izvan škole. (Hall, 1996)

- Skup principa koji osiguravaju učeniku s poteškoćama u razvoju da vidi sebe kao cijenjenog i potrebnog člana školske zajednice u svakom pogledu. (Uditsky, 1993)
- Inkluzivna škola obezbjeđuje učenicima kurikulum na poseban organizacioni način, drugačiji i različit od onog kurikuluma u školama koje isključuju određene učenike iz njihovih regularnih razreda. (Ballard, 1995)
- Inkluzivna škola je ona u koju su prihvaćena sva djeca. (Thomas, 1997)

Inkluzija je pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima.

Pretpostavke uspješne inkluzije

Važno je istaći da inkluzija znači uključiti dijete s posebnim potrebama u redovnu organizaciju odgoja i obrazovanja. Da bi se inkluzija mogla uspješno provesti, potrebno je prethodno ostvariti niz pretpostavki za ovaj vid odgojno-obrazovne djelatnosti.

Pretpostavke za uspješno provođenje inkluzije mogu se podijeliti na:

- zakonske
- objektivne,
- subjektivne,
- organizacijske.

Zakonske pretpostavke

Da bi strategija inkluzivnog obrazovanja bila uspješna, neophodno je donijeti zakonski okvir koji će regulirati tu strategiju. Prije svega, treba jasno i decidno odrediti pravac inkluzije i njenu dugoročnu usmjerenost, kroz Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju i Zakon o osnovnoj školi. Naredni korak bi bilo jasno definiranje mogućnosti inkluzivnog obrazovanja djece sa posebnim potrebama u redovan školski sistem (na osnovu utemeljenih i ispitanih činjenica Zakonom odrediti djecu sa posebnim potrebama koja se mogu inkluzirati u redovan školski sistem). Ovdje se na prvi pogled čini da je riječ o segregaciji, međutim, školska praksa je, nažalost, pokazala, da je praktično nemoguće inkluzirati

apsolutno svu djecu sa posebnim potrebama (naročito sa težim i teškim vrstama poremećaja). Neophodno je i prilagoditi postojeće Nastavne planove i programe.

Objektivne pretpostavke

Za uspješnost odgojno-obrazovne inkluzije ove pretpostavke možemo promatrati u užem i širem smislu. U užem smislu pod objektivnim pretpostavkama podrazumijevamo: lokaciju redovne škole, njene arhitektonske i komunikacijske karakteristike, funkcionalnost svih objekata, opremljenost didaktičkim materijalom i drugim sredstvima i pomagalicama, mogućnost finansiranja, prevoz učenika, njihovu prehranu i drugo. U širem smislu objektivne pretpostavke uspješne inkluzije istovremeno su i subjektivne i organizacijske prirode. Podrazumijevaju broj učenika u razredu, dovoljan broj stručnjaka, organizaciju cjelodnevnog i produženog boravka, timski rad u opservacijsko-dijagnostičkom postupku i drugo.

Subjektivne pretpostavke

One se odnose na subjekte uključene u proces odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djece s posebnim potrebama, kao i na neka metodološka i psihološka pitanja koja su u najužoj vezi sa subjektom tog procesa. Subjekti uključeni u proces integracije su djeca s posebnim potrebama, učenici bez razvojnih smetnji, nastavnici, roditelji i ostali stručnjaci u odgojno-obrazovnom procesu.

Djeca s posebnim potrebama imaju značajnu ulogu u provođenju inkluzije. Ona sama jesu, ili trebaju biti, aktivno uključena u realizaciju individualiziranog obrazovnog programa, poticana da sudjeluju u naporima njihovog socijalnog prihvatanja i da sama upozoravaju nastavnika i druge stručnjake na eventualna razdoblja krize (Stančić, 1985), a eventualnu izloženost stresovima da svode na što manju mjeru.

Učenici bez razvojnih smetnji različito reaguju na svoje vršnjake s posebnim potrebama. Naročito manja djeca mogu svoje reakcije, zapažanja i stavove prema djeci s posebnim potrebama izražavati sasvim otvoreno, podrugivati se i ironizirati. S druge strane, djeca bez oštećenja mogu biti vrlo spontana u svojim pozitivnim reakcijama, ona mogu ispoljavati otvorene simpatije prema svojim vršnjacima s posebnim potrebama. Djeca bez

razvojnih smetnji imaju priliku razviti tolerantnije stavove prema svojim vršnjacima s posebnim potrebama, shvatiti kako oni nisu obavezno inferiorni, naučiti da su po mnogim osobinama konstruktivni, savladati strah da će djeca s posebnim potrebama na njih negativno utjecati. Djeca bez teškoća u razvoju se mogu pripremiti da na primjeren način prihvate svoje vršnjake sa posebnim potrebama. Veliku ulogu u tome ima kreativnost nastavnika.

Jedan od ključnih faktora uspješne inkluzije je, svakako, nastavnik. U odgoju i obrazovanju budućih nastavnika treba razvijati svijest o opravdanosti i mogućnostima inkluzije. Inkluzija zahtijeva vještine i znanja različita od onih koja su mnogi nastavnici prethodno stekli u redovnom obrazovanju. Nastavnik mora steći nova znanja potrebna za prepoznavanje teškoća i pružanje pomoći u sklopu redovnog razreda redovne škole. Neophodno je da redovni nastavnici najuže sarađuju sa defektolozima.

Organizacijske pretpostavke

Ove pretpostavke se odnose na pitanja kao što su organizacija dijagnostičkih postupaka i praćenja, organizacija dodatnih, u prvom redu rehabilitacijskih programa i modaliteta rada sa djecom s posebnim potrebama.

Ukoliko se ne osiguraju sve navedene pretpostavke za uspješnu inkluziju djece s posebnim potrebama u redovnu nastavu, može se dogoditi da ova djeca u razredu ostaju zanemarena, tj. da dođe samo do tzv. fizičke inkluzije, koja ovu djecu više stigmatizira od klasičnog segragacijskog sistema školovanja u specijalnim odgojno-obrazovnim institucijama.

Summary

In order to successfully implement an inclusion, following assumptions must be completed: subjective, objective, organizational and legal.

Best progress is achieved in the field of objective and legal assumptions, but it is still not sufficient. Our opinion is that subjective assumptions are most important, and which are so far neglected. In the future accent should be putted on realizations of these assumptions, in order to have more successful progress of inclusion in education of children with special needs.

Goal of this work is a short retrospective on the level of achieved assumptions of inclusion of children with special needs into regular primary schools in the area of Tuzla canton.

Ilda Hozić

INKLUZIJA ZA SVE

Sažetak

Inkluzija treba da igra veoma važnu ulogu u današnjem, ali i budućem obrazovnom sistemu, kako Bosne i Hercegovine, tako i svih drugih zemalja koje još do danas nisu stvorile adekvatne uslove za razvoj iste. Razredna nastava je dio obrazovnog sistema koji treba da usadi temelje inkluzivnom obrazovanju i prihvatanju različitosti među učenicima u bilo kom pogledu. Nije važno samo uključiti dijete sa posebnim potrebama u redovno odjeljenje, važno je i ne zapostaviti ostalu djecu. Učitelj je taj koji treba uz adekvatnu motivaciju, stručnu osposobljenost i podršku pokrenuti pozitivne promjene kod djece i razvijati osjećaj za jednakost među učenicima. Studij razredne nastave treba da bude osnova za osposobljavanje učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama.

Uvod

Od savremene škole se očekuju promjene. Učenici treba da zauzmu centralnu ulogu, a škola da postane mjesto gdje se istražuje, snalazi i zajednički rješavaju problemi. U školi dijete treba da se slobodno razvija u intelektualnom, emocionalnom i socijalnom smislu. To je mjesto gdje oblici segregacije ne postoje. Takav vid rada je moguć prihvatanjem i primjenom inkluzivnog obrazovanja. Djeca s posebnim potrebama nemaju adekvatan tretman u obrazovno-odgojnom sistemu. Da bi dobili taj tretman, bez obzira na njihove individualne različitosti, treba koristiti mogućnosti koje pruža inkluzivno obrazovanje.

Pod inkluzijom danas podrazumijevamo uključivanje učenika sa posebnim potrebama u redovna odjeljenja i pružanje mogućnosti toj djeci da učestvuju u obrazovnim, radnim, rekreativnim, porodičnim i drugim aktivnostima koje čine savremeno društvo. Inkluzivno obrazovanje je obavezan proces i u skladu je sa zakonskim aktima, Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini (čl. 19) i Zakonom o osnovnim i srednjim školama u Republici Srpskoj (čl. 31)

Uključivanje djece sa posebnim potrebama u život znači da u toj osobi vidimo više od njene smanjene sposobnosti. Odrasle osobe moraju znati da djeca s posebnim potrebama nisu beskorisna, jer i oni traže prijateljstvo, ljubav i toplinu, a isto tako znaju i drugima da je uzvrate.

Koraci koje treba preduzeti u cilju permanentnog uključivanja djece s posebnim potrebama u redovna odjeljenja su prije svega:

- rušenje predrasuda,
- adekvatna i kvalitetna obuka nastavnog kadra koja započinje na fakultetima,
- obuka roditelja o pojmu inkluzije i važnosti njene potrebe,
- kontinuirano praćenje napredovanja na polju inkluzije koje je jedino moguće na međunarodnom nivou, jer inkluzija treba svima i svakome.

Dosadašnja iskustva

Kada govorimo o inkluziji, kao potrebi današnjeg obrazovnog sistema, ne možemo a da se ne osvrnemo na nedavnu prošlost gdje smo imali sistem odvojenih specijalnih škola, odvojena specijalna odjeljenja u redovnim školama, a samim time i izvor segregacije, jer su učenici koji su pohađali te ustanove i specijalna odjeljenja bili nazivani “specijalcima”, te bi ih to pratilo cijeli život. Obilježeni bi bili i njihovi roditelji, a utjecaj tog perioda i takvog načina obrazovnog sistema ima i danas veoma prisutne posljedice. Naime, i danas veliki broj roditelja ne želi prihvatiti činjenicu da ima dijete sa posebnim potrebama kome je nužno potrebna pomoć stručnih ljudi, a sve zbog straha od segregacije, od socijalne neprihvaćenosti i straha od moguće socijalne samoizolacije kao izlaza za rješenje problema. Zbog ovakvih stajališta naš obrazovni sistem se susreće sa zakašnjelim pokušajima da se pomogne djetetu sa posebnim potrebama. Mnogi će reći da nikada nije kasno uključiti dijete sa posebnim potrebama u program redovne nastave, ali ako znamo za prednosti ranog starta, onda znamo i koliko je važna rana socijalna prihvaćenost, adaptacija, upoznavanje sa obrazovnim sistemom i razvoj komunikacije od što ranijeg doba ljudskog života.

Razredna nastava i inkluzija

Osnovu obrazovanja generacijama pruža razredna nastava. Učitelji, prenoseći svoje znanje, otkrivaju u svakom djetetu „ono nešto“ u čemu će biti uspješno. Trude se da im pomognu razviti tu specijalnost i da ih osposobe za potrebe savremenog okruženja. Postavlja se pitanje šta je sa djecom sa posebnim potrebama? Šta je najbolje što redovna škola i prvenstveno razredna nastava mogu pružiti toj djeci?

Postoji niz odgovora, rješenja i načina kako pomoći djeci sa posebnim potrebama. Uključiti ih u redovnu nastavu, tek da bi se vodili da su tu nije rješenje. Kao prvo, potrebno je stvoriti pozitivnu emotivnu klimu u razredu u kom će biti uključeno dijete sa posebnim potrebama, a takvo što može podstaknuti i stvoriti jedino učitelj. Zatim, da ne bi došlo do neugodnih situacija, bilo po dijete sa posebnim potrebama, bilo po ostale učenike u razredu, učitelj mora biti adekvatno osposobljen za rad sa djecom sa posebnim potrebama, za balansiranje između svake individue u razredu, te znati na adekvatan način surađivati prvenstveno sa roditeljima djeteta sa posebnim potrebama, mobilnim timom koji će dodatno raditi sa tim učenikom (defektolog, logoped), ali i sa širom društvenom zajednicom u kojoj može tražiti podršku za svoj rad.

Iz navedenog proizilazi da je prvenstveno potrebno osposobiti učitelja da bismo uključili dijete sa posebnim potrebama u redovnu nastavu. Ovdje veliku ulogu igra organizacija studija razredne nastave. Studenti na pedagoškim fakultetima, akademijama, te učiteljskim fakultetima bi trebali imati obavezan program inkluzije koji će se prožimati kroz sve godine studija.

Inkluzija za sve

Zalaganje za inkluziju u obrazovanju ne treba posmatrati samo sa aspekta potrebe uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni odgojno-obrazovni program rada. Naime, sjetimo se romske djece koja još uvijek i pored mnogobrojnih zalaganja obrazovnog sistema, te društvene zajednice u kojoj žive nemaju ravnopravan status sa ostalom djecom u školama. Ona su često obilježena, žrtve su stereotipa i u tome njihov status slični statusu djece sa posebnim potrebama. Međutim, važno je napomenuti da kod Roma imamo i vidove autosegregacije kojom sami sebi ugrožavaju položaj u društvenoj sredini. Da bismo riješili problem

uključivanja romske djece u redovnu nastavu, potrebno je prvo kod njihovih roditelja stvoriti pozitivnu sliku o nužnosti pohađanja škole, jer su roditelji Romi često najveći uzrok socijalne odbačenosti i njih samih i njihove djece. Umjesto da ih šalju u školu, roditelji Romi od svoje djece zahtijevaju da prose. Društvena zajednica stvara lošu sliku o Romima i tu počinju prve prepreke za ostvarenje pozitivnih koraka ka uključivanju romske djece u obrazovni sistem.

Dalje, kada govorimo o pojmu inkluzije koja ima porijeklo u latinskom jeziku i znači uključivanje, uključenost, podrazumijevanje, obuhvatanje, potrebno je istaknuti da ne tako rijetko, posebno na prostorima država bivše Jugoslavije, se susrećemo i sa problemima, pored uključivanja romske djece u redovnu nastavu, uključivanja i djece ostalih nacionalnosti (manjinskih nacionalnih grupa) u redovnu nastavu. Tu problem pravi etnička netrpeljivost, etničke predrasude i religijska netolerancija. Inkluzija treba riješiti i te probleme, podsticati razvoj međuetničkih odnosa i postepeno stvarati pozitivnu i zdravu društvenu sredinu.

Pored djece sa posebnim potrebama, te manjinskih nacionalnih grupa, javlja se i potreba da i darovitu djecu koja su u istom razredu sa ostalim učenicima ne zapostavimo i da, ne ističući njihove sposobnosti, pružimo im najbolje moguće uslove rada u kojima će zajedno sa ostalim učenicima nizati svoje uspjehe, a neće biti prozvani „štreberima“ ili „pametnjakovićima“.

Moram istaknuti i razlike među učenicima koje se mogu pojaviti zbog različitog materijalnog statusa. Uvijek ćemo u razredu naći dijete koje je siromašnije ili bogatije od druge djece. Umjetnost učiteljskog posla znači i brisanje takvih razlika među učenicima. Učionica treba da bude mjesto gdje se ruše sve predrasude, gdje razlike postaju sličnosti i mjesto gdje se zajednički radi na postizanju uspjeha svih učenika.

Ponovo, učitelj je taj koji djecu od prvih dana njihovog školovanja treba podsticati na saradnju, pozitivne društvene odnose, zdravu komunikaciju i jednakost među svima. Samo tako će biti moguće da inkluzija zaživi u punom pogledu i ostvari ciljeve svog postojanja.

Zaključak

Diferencijacija pojma inkluzije u razrednoj nastavi ima osnovu u svojim principima koji su sveobuhvatni i uključuju slijedeće procese:

- povećanje participacije učenika sa posebnim potrebama u realizaciji nastave, kao i u aktivnostima zajednice koja gravitira lokalnoj školi;
- restrukturiranje kulture, prakse i principa odgojno-obrazovnog rada tako da se može odgovoriti na različite potrebe učenika;
- prihvatanje različitosti kao normalne pojave;
- izlaženje u susret potrebama svih učenika;
- prihvatanje i podržavanje različitih načina učenja;
- osiguravanje kvaliteta obrazovanja za sve učenike kroz adekvatan kurikulum, strategije podrške i podučavanja;
- prihvatanje činjenice da je inkluzija u obrazovanju samo jedan aspekt opće društvene inkluzije, inkluzije za sve.

Na svim prosvjetnim radnicima, na lokalnoj i globalnoj društvenoj zajednici je da zajedničkim snagama i praćenjem savremenih tokova, načina i uslova života što bolje ostvare cilj koji se ogleda u prevazilaženju razlika počevši od najmlađih uzrasta.

Literatura

- Duga – društvo ujedinjenih građanskih akcija (2006). *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju*. Sarajevo: Duga.
- Heder, M. (2005). *Workshop on training of teachers of the visually impaired in Europe*. Birmingham: ICEVI Europe.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Summary

Inclusive education means that all students in a school, regardless of their strengths or weaknesses in a any area, become part of the school community. They are included in the feeling of belonging among other stuidents, teachers and support staff.

Inclusion must play very important part in present and also in future education system of Bosnia and Herzegovina and all other countries who hadn`t make adequate conditions for developing the inclusion. Elementary education is the part of education system who needs to give a base for inclusion based on the belief that people work in inclusive communities, work with people of different races, religions, aspirations, disabilities.

In memoriam – Nihad Suljić
1994-2009.



OPROŠTAJNI GOVOR NA KOMEMORACIJI PROFESORU NIHADU SULJIĆU

Dragi prijatelji!

Okupili smo se da izrazimo sjetu, žal i tugu jer se ugasio jedan sadržajan i kreativan život. Zatvorila se jedna knjiga, knjiga dobrih ideja i plemenitih djela. Prestalo je kucati jedno veliko srce. Otišao je profesor Suljić.

Ova tužna vijest, u subotu ujutro, 12. 09. 2009. godine, poput munje prostrujala je prostorijama Pedagoškog fakulteta u Zenici, kuće koju je Nihad toliko volio i u koju je unio um i dušu, gradio je proteklih petnaest godina, od temelja (davne 1994. godine do danas). Šutjele su prostorije, zanimali su studenti koji su došli na ispit iz Metodike početne nastave matematike, čekali su profesora Suljića, a stigla je ova tužna vijest.

U petak, 11. 09. 2009. godine u 14 sati i 58 minuta zaklopio je oči cijenjeni profesor i dobri čovjek Nihad Suljić. Vijest je pogodila njegovu porodicu i potresla sve prijatelje, kolege, poznanike, studente i učenike.

Suljić je bio oličenje skromnosti, poštenja, čovječnosti i čestitosti. Posebna moralna osoba, na ponos svojoj porodici i svima nama koji smo ga poznavali.

Petnaest dana prije posljednje životne borbe na platou čuvene Sarajevske željezničke stanice profesor Suljić je napunio 65 ljeta. Rodio se 1944. godine u osvit novog doba, pred kraj Drugog svjetskog rata. Završio je Tehničku školu u Zenici (1959-1963), Višu pedagošku školu u Sarajevu, Odsjek matematike i fizike

(1964-1967), zatim Prirodno-matematički fakultet u Sarajevu, Odsjek matematike i nacrtne geometrije (1970-1974).

Usavršavanje je nastavio na Specijalističkom informatičkom postdiplomskom studiju na Elektrotehničkom fakultetu u Banjoj Luci (1989-1990), te na magistarskom studiju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, Odsjek za pedagogiju, usmjerenje didaktika (2000-2004). Ostvario je brojna studijska putovanja i stručna usavršavanja na univerzitetima u Americi, Sloveniji, Portugalu, Finskoj, Italiji itd.

Od 2006. godine profesor Suljičić je doktorand na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu. Radio je na izradi doktorske disertacije sa temom *Savremeni metodički modeli interaktivnih komunikacija u početnoj nastavi matematike*.

U toku svog radnog vijeka profesor Suljičić potvrdio se kao neumoran i istinski pregalac i edukator radeći na svim obrazovnim nivoima. Radio je u Osnovnoj školi „Prvi maj“ (Mak Dizdar) u Zenici (1967-1974), u Gimnaziji u Zavidovićima (1974- 1976), u Pedagoškom zavodu Zenica (1976-1994), te na Pedagoškoj akademiji u Zenici, odnosno Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici (1975-2009).

Naučna, stručna i nastavna djelatnost profesora Suljičića veoma je bogata. Autor je brojnih naučnih i stručnih radova, udžbenika i studija, koji su zastupljeni na stranicama niza udžbenika, časopisa i drugih publikacija, od ranih sedamdesetih godina prošlog stoljeća pa do danas. Skromnost ovog virtuoznog erudite nije vodila računa o broju i mjestu objavljivanja radova nego o sadržini i kvalitetu, pa danas ostaje otvoreno pitanje broja tih radova, koji zasigurno prelazi više desetina. To će svakako biti izazov mladim generacijama da ubuduće proučavaju i otkrivaju matematičko-pedagošku Suljičićevu misao, njegov jednostavan i neuobičajen pristup rješavanju problema, kako matematičkih tako i didaktičko-metodičkih.

Naučni i stručni doprinos profesora Suljičića premašuje razvitak matematike kao naučne oblasti. On proširuje vidike, otkriva nove pristupe, interdisciplinarnost, osobito u oblasti početne nastave matematike. Dokazuje da matematika nije bauk. Ona je život u brojkama i ciframa, svuda oko nas, samo je treba razotkriti, ne teoretizirati već činiti neposredni sklad sa prirodnom i životnom sredinom. Kod njega se teorijsko sjedinjuje sa praktičnim. U viziji Suljičićeve matematičko-didaktičke filozofije edukacije ostvaruje se jedna originalna i specifična metodička škola

koju prolaze studenti tokom studija i primjenjuju u školama. Suljić je doista tokom proteklih petnaest godina rada na Fakultetu razvio metodiku početne nastave matematike do zavidne visine, sa inovacijama i raskošnim kreacijama, koje ponajbolje razumijevaju studenti što se osposobljavaju za budući poziv učitelja, kao i učenici koji se sa velikim žarom uključuju u Sunijeve male škole matematike (gausovci, tangramovci i drugi).

Stručni i naučni doprinos profesora Suljića naročito dolazi do izražaja u aktuelnoj reformiranoj devetogodišnjoj osnovnoj školi gdje njegove inovacije nailaze na plodno tle.

Pedagoški rad profesora Suljića neodvojiv je od njegovih stručnih i naučnih istraživanja. Nije znanje samo znao, on je znanje doista znao prenositi, i učenicima osnovne i srednje škole, i studentima. On im je bio mentor, vodič u svim oblicima rada, on i oni to je bila jedna duša, drugarstvo, neposrednost, povjerenje, nije se želio izdizati iznad njih, nipošto nije želio biti profesor iza katedre. I generacije studenata i učenika ga vole i poštuju, zahvaljuju mu što im je otvorio vrata života i prirodne sredine, te što je matematiku učinio dragom i privlačnom, što ih je naučio cijeniti, vrednovati i prenositi znanje. To je bit metodičkog recepta „*Suni škole*“ zasnovane na didaktičkom pentagonu prepoznatljivi imidž zeničke metodičke prakse. Jedan od začetnika te nove kreativne metodičke škole bio je Suljić Nihad, koji je tim povodom dobio i popularni nadimak „SUNI“ (Suljić Nihad).

Možemo sigurno reći da pedagoško-stručni rad profesora Suljića treba da bude primjer mnogima, osobito mladim generacijama koje rade na edukaciji ili se pripremaju da to rade.

Osobit angažman profesora Suljića ostao je zabilježen u radu niza stručnih projekata u organizaciji domaćih i međunarodnih organizacija (UNICEF, UNESCO, SOROŠ), koji su bili u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja.

Tokom svoga radnog angažmana profesor Suljić je potvrdio i svoje organizacijske sposobnosti. To se najbolje vidi na primjeru osnivanja ove ustanove – Pedagoške akademije odnosno fakulteta u Zenici. U periodu rata, kada se mislilo samo kako živu glavu sačuvati, profesor Suljić se uključio u nevjerovatan i za mnoge tada sulud projekat – osnovati u Zenici pedagošku instituciju za educiranje budućih nastavnika, i to bez igdje ičega. Potrebu je proizveo ratni kaos, škole su vapile za učiteljima. Ne žaleći sebe on je kao prodekan ispoljio izvrsne organizacijske sposobnosti. Znao je okupljati kolege i saradnike, biti neposredan i

kreativan, dostupan i prisan. Nije gubio osjećaj za čovjeka i pravdu. Nije trpio nepoštenje. Nije volio nerad i improvizaciju.

Uvijek je bio na strani nemoćnih i slabijih. On ih je poticao i hrabrio. U tome se vidi njegova veličina. U njegovom čovjekoljublju bilo je mnogo i domoljublja i patriotizma. Nije smatrao da je to potrebno posebno naglašavati, jer za njega se to podrazumijevalo. To je dokazao cijelim svojim životom.

Porodica mu je bila smisao života, brinuo se o njoj na pravi starobosanski način.

Profesor Suljičić je bio pravi prijatelj i kolega. Svima je dobro mislio.

Otišao je na bolji svijet. Ostalo je njegovo djelo, njegove ideje i njegova plemenitost.

Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici i njegovi zaposlenici, prijatelji, kolege i poznanici, odlaskom profesora Suljičića shvataju šta je on značio za Fakultet, te za odgoj i obrazovanje općenito, u ovoj našoj bosanskohercegovačkoj stvarnosti.

Dragi naš profesore Suljičiću!

Suza u oku i tuga u pogledu izraz su naših duša koje plaču za tobom i odlaskom tvojim.

Hvala ti za sve što si učinio.

Neka je rahmet tvojoj smirenoj duši koja se vraća Gospodaru svom!

Zahvalni tvoji prijatelji, kolege, poznanici, studenti i učenici!

U Zenici, 13. 09. 2009. godine

SADRŽAJ

UVODNA RIJEČ.....	5
PEDAGOGIJA I PSIHOLOGIJA	
<i>Refik Ćatić & Mirnesa Parić</i>	
EMOCIONALNA ZRELOST DJETETA ZA POLAZAK U ŠKOLU.....	9
<i>Dženan Skelić</i>	
REINŽINJERING – ŠTA, GDJE, KAKO	35
<i>Vahdeta Ćatić & Maida Karić</i>	
NASILJE MEĐU UČENICIMA OSNOVNE ŠKOLE.....	43
<i>Amer Ćaro</i>	
STAVOVI NASTAVNIKA OPĆINE TEŠANJ O DAROVITIM UČENICIMA	61
KOMUNIKOLOGIJA I FILOLOGIJA	
<i>Damir Kukić</i>	
YOU TUBE I VIDEOSFERA.....	87
<i>Hazema Ništović</i>	
SINTAKSIČKE TEORIJE U LINGVODIDAKTIČKOJ PRAKSI.....	99
<i>Enes Kujundžić</i>	
OSNOVA KNJIŽEVNE BIBLIOGRAFIJE BOŠNJAKA	111
<i>Muhamed Arnaut</i>	
REDAKCIJE STAROSLAVENSKOG JEZIKA NA JUŽNOSLAVENSKOM PROSTORU	129
<i>Alica Arnaut</i>	
MAŠINSKO PREVOĐENJE.....	151

<i>Reuf Vejo & Amina Pehlić</i>	
PRONOMINALNA PITANJA U GOVORU DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA.....	159
<i>Mirzana Pašić</i>	
SUDBINA ZLOSRETNE NEVJESTE I TRANSFORMACIJA BALADESKNOG NARATIVA U PRIPOVIJECI <i>HRT</i> ĆAMILA SIJARIĆA	175
<i>Edina Solak</i>	
DIPLOMATIČKA OBRADA VAKUFNAME.....	189
<i>Daniela Čančar</i>	
FAUST I PRIRODA	201
<i>Mersiha Škrgić</i>	
KRITIKA FAŠIZMA I DRUŠTVA U HORVATHOVOM ROMANU MLADEŽ BEZ BOGA	215
<i>Elvedina Bilajbegović</i>	
POJAM ŽIVOTINJE U FRAZELOGIZMIMA NJEMAČKOG I BOSANSKOG, HRVATSKOG, SRPSKOG JEZIKA	231
FILOZOFIJA, KULTURA, UMJETNOST	
<i>Faruk Kozić</i>	
CIVILNO DRUŠTVO I DEMOKRATIJA.....	241
<i>Indira Meškić</i>	
MUZIČKA DJELATNOST U BOSNI I HERCEGOVINI U OSMANSKOM PERIODU	269
<i>Amna Čatić</i>	
POIMANJE TJELESNOG ODGOJA PEDAGOŠKIH KLASIKA	295

RADOVI SA NAUCNOG SKUPA 2008.

Ibralić Fata & Dizdarević Alma

IZAZOVI NA PUTU KA INKLUZIVNOJ ŠKOLI U BOSNI I
HERCEGOVINI.....307

Amela Brdarević & Amira Dautović

ISKUSTVA U RADU U PRVOJ TRIJADI DEVETOGODIŠNJE
OSNOVNE ŠKOLE.....329

Alisa Ibraković & Kanita Kulić

ODGOJNI I SAVJETODAVNI RAD U RAZREDNOJ
NASTAVI349

Lejla Hamzić

PATRIOTSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U NPP-U I
UDŽBENICIMA RAZREDNE NASTAVE DEVETOGODIŠNJE
OSNOVNE ŠKOLE.....365

Damir Muratović, Sanela Mandžukić & Saša Delić

OSTVARENOST PRETPOSTAVKI INKLUZIJE U REDOVNIM
OSNOVNIM ŠKOLAMA NA PODRUČJU TUZLANSKOG
KANTONA373

Ilda Hozić

INKLUZIJA ZA SVE379

IN MEMORIAM – NIHAD SULJICIC 1994-2009.

OPROŠTAJNI GOVOR NA KOMEMORACIJI PROFESORU
NIHADU SULJIČIĆU387