Редакција

Проф. др Антонов Александар, Универзитет „Свети Климент Охридски“, Софија
Проф др. Бабић Миланка, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Доц. др Зубер Љубомир, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Prof. dr Kadum Vladimir, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska
Доц. др Кнежевић Саша, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Крнета Драгољуб, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Куљић Рајко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Лаушевић Саво, Универзитет Црне Горе
Проф. др Милисављевић Владимир, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Милошевић Божо, Универзитет у Новом Саду, Србија
Доц. др Мутабџија Горан, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Проф. др Павловић Златко, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Академик проф. др Тошић Ђуро, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ
Др Филомонова Ана, Славистички институт Руске академије наука, Москва
Prof. dr François Arnaud, Université Toulouse II - Le Mirail, Francuska

Радове у овој књизи су рецензирали:

Проф. др Аврамовић Зоран
Проф. др Антонић Слободан
Проф. др Вукашиновић Желимир
Проф. др Живковић Драгица
Доц. др Зубер Љубомир
Проф. др Јефтовић Зоран
Проф. др Кадум Владимир
Доц.др Ковачевић Бранка
Проф. др Коларић Иван
Доц. др Коледин Горјана
Проф. др Костић-Станковић Милица
Доц. др Кошарац Бисерка
Проф. др Крнета Драгољуб
Проф. др Кулић Мишо
Проф. др Куљић Рајко
Доц. др Максимовић Јелена
Проф. др Милисављевић Владимир
Доц. др Милошевић Биљана
Проф. др Милошевић Божо
Доц. др Мутабџија Горан
Проф. др Мучибабић Милимир
Проф. др Павловић Драгана
Проф. др Павловић Златко
Проф. др Пејић Ратко
Проф. др Ристић Лазо
Доц. др Сладоје-Бошњак Биљана
Проф. др Стаматовић Александар
Доц. др Сузић Ненад
Академик проф. др Тошић Ђуро
Проф. др Чокорило Радован

Зборник је штампан уз финансијску подршку
Министарства науке и технологије Владе Републике Српске.

Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале

Посебна издања
НАУЧНИ СКУПОВИ

Књига 6
том 2

НАУКА И ИДЕНТИТЕТ

ФИЛОЗОФСКЕ И ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

ЗБОРНИК РАДОВА СА НАУЧНОГ СКУПА
(Пале, 21 - 22. мај 2011.)

Пале, 2012

НАУЧНИ СКУП

НАУКА И ИДЕНТИТЕТ

Књига 6
том 2

ФИЛОЗОФСКЕ И ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Издавач:
Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву

За издавача:
Проф. др Миланка Бабић

Главни уредник:
Проф. др Владимир Милисављевић

Секретар редакције:
Доц. др Саша Кнежевић

Технички уредник и компјутерски слог:
Властимир Пантић

Лектура и коректура:
Јадранка Регоје

Штампа:
"DIS COMPANY" д.о.о. Пале

Тираж:
300 примјерака

Пале, 2012

COBISS.BH-ID 18042118

Пленарно предавање

Богољуб В. Шијаковић*
Универзитет у Београду
Православни богословски факултет

Оригинални научни рад

ЗНАЊЕ И ИДЕНТИТЕТ

1.

Импулс за тему – и то веома дубок и садржајан – даје нам наш патрон Свети Јован Богослов. Он је један од тројице, само тројице, који су у хришћанском отачком предању понијели епитет *Богослов* (уз њега су св. Григорије Богослов и св. Симеон Нови Богослов). Он је наиме био први који је настојао да открије тајну Бога Логоса. Јеванђеље по Јовану почиње чувеном и чудесном реченицом (1:1): ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος – „у почетку бјеше Логос (Ријеч, Слово)“. Оци наше писмености Кирило и Методије, припремајући нама Словенима богослужбене књиге, ову реченицу су превели, боље рећи пресликали: „искони бѣ слово“, – и то је, могло би се рећи, прва написана словенска реченица. У њој садржана ријеч *слово*, а она је овдје име за Бога, садржана је и у нашем имену *Словен* – онај који зна *словити* тј. разумљиво говорити, који је *словестан*, који има лингвистичку (и когнитивну) компетенцију. У овој обасјавајућој реченици садржани су и идентитет и знање, и то варијетети динамичког идентитета и многострукост знањâ у разноврсности наукâ.

Темељ философске и научне рационалности положили су древни Хелени идејом логоса (λόγος).[1] Од тада, у теоријској философији *логички ум* је тај који прихвата постојање и важење само онога за шта се може *дати доказ* (λόγον διδόναι). И не само да је логос у нашим сазнајним моћима (*епистемологија*) него је и у структури стварности („онтологија“), па су тако онај који сазнаје и оно што се сазнаје схваћени у јединству (већ код Хераклита). На тај начин стварност постаје *наша*, то јест стварност каква нам је доступна у нашем доживљајно-сазнајном акту. У практичкој философији *логосни ум* је тај који има способност *разликовања добра и зла*. И не само да је логос неко индивидуално својство (ζῷον λόγον ἔχον) благодарећи којем имамо морално чуло („етика“) него је то услов за изградњу полиса (*политика*), заједнице засноване на моралним и правним нормама (упор. Аристотел, *Политика* 1253ª). Хришћанство прихвата оба најважнија аспекта хеленске идеје логоса – теоријски и практички. Но Логос је постао тијело,

---

* bsijakovic@pbf.rs

[1] Уз ово упор. чланак „Хеленски дарови из хришћанских руку“ (2009), у: Б. Шијаковић, *Огледање у контексту: О знању и вјери, предању и идентитету, цркви и држави*, друго, проширено издање, Београд: Службени гласник 2011, стр. 55–58.

Христос (ὁ λόγος σὰρξ ἐγένετο, *Јн* 1:14). Хришћанство наиме доноси један нечувено нови и оплемењујући смисао: *Логос љубави и жртве* за другога. Насупрот инструменталној рационалности као *логосу насиља*, који нам пријети повратком у варварство, гдје је једини универзални језик сила.

2.

Инструментална рационалност је еминентно научна рационалност. Наука је освојила монопол на стварност: постоји *једна* стварност, а њу описују и објашњавају науке. Одатле је произведено повјерење у свемоћ и апсолутни ауторитет науке. Рационалност је прогласила себе инстанцијом која легитимише све друго а истовремено одбија да докаже свој легитимитет. Ова етички неутрална рационалност (да ли је нешто такво могуће?) није ништа друго до усавршена способност прилагођавања ради опстанка и доминације, један инстинкт који је у самој основи биолошке сфере постојања.[2]

Криза рационалности, о којој се у философији одавно говори, упућује и на нове модалитете сусрета вјере и знања. Данас већ није необично заступати становиште, можда је необично што то чини Хабермас[3], да се исказима религиозног искуства мора признати евидентан *епистемички статус* (више их не можемо називати *ирационалним* подразумијевајући да је људско знање *рационално*); мора се посједовати и развијати *музикалност* за вјеру, за религијско, да би нам се открио епистемички (сазнајни) потенцијал религиозних исказа. Рационалност и научно знање показали су своја ограничења. Нити наука исцрпљује границе људског знања нити су границе науке исто што и границе наше егзистенције. Будући да је религија искорак преко граница људског знања, тј. могућност проширивања граница људског знања и исто тако могућност остварења људске егзистенције – треба нам слух за мелодију теологије.

Однос вјере и знања постаје актуелан не само због овог теоријског аспекта него и због све важнијег практичког аспекта: проблематизована је наиме основа савременог секуларизованог друштва. Кад се данас говори о вриједностима на којима се заснива демократска секуларизована држава све чешће се наводи познати правник Бекенферде: „Слободна, секуларизована држава живи од претпоставки које она сама не може да гарантује“ („Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst

[2] Уз наредне редове упор. текстове „О науци и религији у савременом свијету живота“ (2002) и „Сусретање: вјера и знање, религија и философија“ (2009), у: Б. Шијаковић, *Огледање у контексту: О знању и вјери, предању и идентитету, цркви и држави*, друго, проширено издање, Београд: Службени гласник 2011, стр. 32–36 одн. 23–31.

[3] Видјети Јирген Хабермас, Јозеф Рацингер, *Дијалектика секуларизације: О уму и религији*, прев. Д. Стојановић, Београд: Досије 2006.

nicht garantieren kann.“).[4] То значи да темељне вриједности заједнице не ствара држава него да се оне налазе у моралној и религиозној сфери, па су вјерске и етичке традиције друштвено обавезујуће. Ако не би постојао вриједносни систем као нормативна претпоставка државе, коју она сама не може да произведе, онда би се и демократија претворила у процедуру или технологију владања, што се и догађа тамо гдје се потисну идеали живота у заједници. Дакле, из тих разлога нам данас предстоји *рехабилитовање религиозности*, и у области *критике научне рационалности* и у питањима *вриједносне саморегулације друштва*.

У том смислу је данас изузетно важно да дође до стваралачког сусрета науке и религије, до битне повезаности и прожимања науке и религије. Наш свијет живота је лишен смисла и јури у суноврат. Религија нам је неопходна да бисмо свијету повратили изгубљени смисао постојања, да бисмо уопште помишљали како је човјекова улога у томе да спасе и оплемени свијет у ком живимо. Религија нам је потребна да бисмо сачували и изградили нашу способност за добро, ту исходишну тачку нама прирођеног разликовања добра и зла, разликовања које је основа моралне свијести, благодарећи којој свака етичка теорија тек задобија смисао. Без вјере тешко да можемо одбранити нашу способност да добро поставимо као сврху слободе, да слободу и вољу остварујемо бирајући добро, а управо то је аутентични начин људског постојања и управо то је пут спасења, пут на ком је и наука дужна да даје своје незамјенљиве приносе. Нарочито друштвене науке.

3.

Један од проблема који данас погађа друштвене науке је њихов методолошки и идеолошки самозаборав, који понекад постаје дио њиховог карактера. Наиме: веома је важно да друштвене науке експлицитно и радикално практикују критичко преиспитивање својих методолошких и идеолошких претпоставки (поготово предрасуда) да не би постале дио структура моћи, са којима су уосталом често историјски и системски повезане. Проблем је у томе што друштвене науке овладавају својим *предметом* тако што га хватају непримјереним концептуалним мрежама које се представљају као сама стварност, контекстуализују га у поље дискурса или моћи у ком он губи могућност самопредстављања, онемогућавају га дакле да се појави као *субјект*. Једноставно речено: друштвене науке би се морале освијешћено суочавати с тим што заправо *конструишу објект* свог истраживања (примјер: *културна антропологија*, cultural anthropology, као знање

[4] Ernst-Wolfgang Böckenförde, „Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation“, in: *Säkularisation und Utopie*, Ebracher Studien, Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag, Stuttgart 1967, 75–94 = E.-W. Böckenförde, *Staat, Gesellschaft, Freiheit: Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976, 42–64, 60.

о *примитивним* заједницама којима би требало помоћи да се *цивилизују*, а заправо су објект колонијалног унижавања). Методологија друштвених наука нарочито треба да његује критичку свијест о појмовима као алаткама овладавања, као и критичку свијест о предрасудама које потичу из идеологије структура моћи. Без овог критичког самопреиспитивања, које је као теоријски проблем познато, друштвене науке губе свој хуманистички потенцијал и постају, као и новинарство, стратегије лова на означене циљеве.

То је поготово важно у времену слабљења традиционалних идентитета, на шта упућује израз *криза идентитета* као лозинка нашег доба. Савремене друштвене промјене представљају заправо *трансформацију* разних идентитета – индивидуалног, колективног, националног, вјерског, политичког. Ова трансформација неријетко се изводи као *конструкција идентитета* и као *инсценација идентитета*. С тим је у вези медијски навалентна и у стварности прихваћена *театрализација* не само социјалног него и интимног понашања.

4.

Шта је идентитет? Проблем идентитета разматрају многе науке: математика, логика, психологија, социологија, философија, теологија, антропологија, историја, лингвистика, политикологија, културологија… све до криминалистике. Свака од ових наука понаособ развија разне приступе и теорије, као и типове идентитетâ. Каталог би се могао кретати од одавно јасног *логичког и математичког проблема идентитета* па све до комплексног и још увијек недовољно јасног проблема *личног идентитета* (оног *ја*, сопства). Идентитет имају предмети, бића, својства, догађаји, пропозиције…

Закон идентитета (свака ствар јесте то што јесте) и искази идентитета (A=A) могли би се означити као тривијални или чак бесмислени, – да није рецимо Фрегеовог (Gottlob Frege, 1848–1925) разликовања *смисла* (Sinn) и *референције* (Bedeutung) примијењеног у правилу да исказу идентитета садржај дају различити начини на које се описује *предмет*.

У духовним наукама постоји прави диверзитет у типовима идентитета: национални идентитет, који је с једне стране утемељен у заједничком језику, историји, култури, а с друге стране представља интегритет једног народа као систем његовог општег самоодржања; културни идентитет подразумијева *традицију* као предање (παράδοσις), памћење, социјалну интеграцију, образовне установе; институционални идентитет, који нам даје држава или црква; политички идентитет, који укључује и политичке стратегије, у које спада борба за политички идентитет тј. борба за признање (којој на индивидуалном плану одговара психолошка потреба за идентитетом). (Такву политичку борбу за идентитет, демократску и легалистичку, води Република Српска; њено постојање и остајање у државном оквиру Босне и Херцеговине претпоставља то да Босна и Херцеговина безрезервно призна-

је Републику Српску у идентитету какав она има, у смислу политичком, правном, економском, – јер то происходи из природног права на признање.)

5.

Онај ко неће да допусти реализовање права на признање хоће да порекне идентитет. У ту сврху се предузима *стигматизација* означеног другог као поступак поништења његовог идентитета.[5] Један од циљаних ефеката стигматизовања је да се изазове *криза идентитета* тако што се код жигосаног производе страх и сумња у себе, незадовољство собом, осјећање унесрећености и недостојности. Стигматизовањем се производи и одабраном објекту (*другом*) намеће кривица као средство овладавања, и то с циљем да жигосани прихвати и интериоризује кривицу за коју је задужен: тада је дужан да искаже спасоносну формулу покајничког признања сопствене кривице (*mea culpa, mea maxima culpa!*).

Излаз из овог неподношљивог стања тражи се у бјекству од идентитета, у жељи, и чак жудњи, да се буде други, и то такав други саображен пројекцији оног ко има моћ да влада семантичким пољем јавног жигосања – и бојним пољем. Страх од погледа другог превладава се тако што се сопствени изглед прилагођава жељи другог. Ова психолошка, социјална и политичка мимикрија је неопходна припрема за нову улогу. Кад је идентитет негиран и испражњен, кад је топос његовог пребивалишта напуштен, онда овај празан простор попуњава други, онда се догађа да како човјек тако и група људи свој идентитет обликује по жељи другог, што се узима као дефинитивно признање да су жигосање и кривица додијељени правом објекту. Тада *стари* (негирани и напуштени) идентитет као *прави* идентитет постаје ако не једина а оно главна сметња *новом*. Отуда једно чудно стање сталне потребе да се буде други, да се губи аутохтоност а стиче хетерохтоност, да се на неподношљиву стигму реагује тако што ће се карактеристике туђег идентитета користити као серум за имунолошки одговор на кризу сопственог идентитета: такво стање слабости могли бисмо назвати *хетерофилија* (heterophilia).

С тим у вези је посебан феномен – производња потребе за ослобађањем од историје, што је заправо пражњење идентитета. Себе и свој свијет човјек разумије *из* историје (у томе је историчност нашег постојања), па је право на идентитет утолико право на своју историјску *перспективу*.

6.

[5] Следећи ставови су формулисани (1999) у контексту критике балканистичког дискурса овладавања: Б. Шијаковић, *Критика балканистичког дискурса: Прилог феноменологији „другости“ Балкана*, четврто издање на српском, Београд: Службени гласник 2009, стр. 28–36.

Иза свих социјалних идентитета, као њихов трансцендентални услов, стоји *лични идентитет* (индивидуални идентитет), који и сам дакако укључује у себе социјални момент.

Лични идентитет – као идентитет субјекта – чине тијело, душа, ум, памћење, самосвијест, карактер као скуп личних црта, улогâ и вриједности. Лични идентитет карактеришу самоопажање и самосвијест, самоконституисање и самопотврђивање, савјест и самопоштовање – као когнитивни, психолошки и морални аспекти личности. Лични идентитет – као *ја*, сопство, личност – је *константна* и *динамичка* категорија: лични идентитет је дат као способност, капацитет, δύναμις, и истовремено се изграђује кроз социјализацију, индивидуацију, идентификацију, и то у етапама, задржавајући постојаност у времену, на чему се темељи осјећање личног континуитета.

Лични идентитет постоји у динамици између индивидуалне датости и социјалног конституисања, чак социјалне *конструкције* која претендује да релативизује стабилни природни идентитет (нпр. настоји се да полни идентитет буде дефинисан као социјална а не биолошка категорија: *нека кад одрасте сам одлучи ког је пола*). Лични идентитет постоји у дијалектици *сличности* и *разлике*: идентитет је оно што нас чини појединачном индивидуалношћу и истовремено сличним другима – идентитет и диференција уједно карактеришу личност, на начин супротности и корелације. Међутим, *индивидуализам* као егзистенцијални солипсизам онемогућава изградњу правог идентитета личности управо јер раскида везе с другима. Дакле: човјеков начин постојања је у суштинском смислу *дијалогички* однос *ја – ти*. У том правцу иду и античко схватање човјека као логосног бића заједнице и хришћански појам личности као начина постојања у заједници.

7.

Идентитет, и лични и колективни, у многом смислу подразумијева *памћење*. За хришћане је најважније памћење искупитељске и заступничке *жртве* Христа, за ког је свети Јован Богослов посвједочио да је Логос који постаде тијело, плот (ὁ λόγος σὰρξ ἐγένετο, *Јн* 1:14). Памћење ове *жртве* и евхаристијско учествовање у њој јесте хришћански идентитет.

Памтити ову *жртву* и све жртве, градити и потврђивати идентитет, бранити право на достојанство и признање – у томе се састоји једно важно *знање*, историјско знање да као слободан народ себи постављамо сврхе које у историји слиједимо и тако дајемо смисао историјском догађању, са одговорношћу пред собом, пред другима и пред Богом.

Секција за историју

Радивој Ђ. Радић*
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Катедра за византологију

Оригинални научни рад

СРБИЈА У *ЖИТИЈУ МАКСИМА КАВСОКАЛИВИТА***

У средњем веку, као и данас уосталом, границе између држава представљале су једно од суштинских обележја државности. Једна од нарочитих одлика оновремених граница била је њихова динамичност, односно подложност честим променама које су биле исход како непрестаних сукоба и ратова, тако и етничких померања (*ЛССВ* 1999: 129–131). Међутим, свим проучавоцима средњег века је јасно да није лако прецизно одредити територију ондашњих држава или области. Та оцена нарочито добија на тежини када је у питању подручје Балканског полуострва на којем су се врло често мењале границе државних творевина. Условно говорећи, етничке границе се скоро никада нису подударале са политичким које су биле веома непостојане. Тако је у периоду мањем од столећа једна држава могла да удвоји или чак утростручи своју територију, на пример Бугарска у 10. или на почетку 13. века, или Србија у 14. веку, као и да је смањи на половину или чак ишчезне са политичке сцене, као Бугарска почетком 11. века (Тодорова, Бешевлиев 1982: 247–248).

Када је реч о српској средњовековној држави, одмах треба нагласити да се изречена оцена у великој мери може применити управо и на њу. Она је кроз неколико столећа прошла дуг пут од релативно мале државне творевине, стешњене у долини Ибра – долине која се данас помало патетично назива *долина векова, долина краљева* или, када се у обзир узме једна легенда о романтичној љубави краља Стефана I Уроша (1243–1276) и његове француске супруге, краљице Јелене Анжујске – и *долина јоргована*, до огромног српског царства, веома размакнутих граница, држави која излази на три мора: Егејско, Јонско и Јадранско. При том, наравно, не треба губити из вида ни околност да су Срби већ по десељавању на Балкан населили веома простране области – приобални појас и залеђе већег дела источног Јадрана. Отуда не треба да изненађује што је у историографију уведена и синтагма о *Србији која се помера* (Ћирковић 2004: 17–20). С тим у вези занимљиво је како је простор Македоније, схваћене у античком и средњовековном значењу, што значи са Солуном као средиштем, а северном границом која допире до горњег тока Вардара и Шар-планине, постепено улазио у састав српске државе (Максимовић 2006: 29–50). У позном

* radivoj.radic@vi.sanu.ac.rs

** Овај рад је настао на пројекту бр. 177032 под насловом „Традиција, иновација и идентитет у византијском свету“ који финансира Министарство науке Републике Србије.

средњем веку, пред наступањем Османлија, део етничког корпуса српског народа постепено се селио према северу (Ћирковић 1990: 37–46). На симболичан начин то показују и бракови и судбине византијских принцеза у српским земљама. Венчање Симониде Палеологине и краља Милутина (1282–1321) обављено је на реци Вардару, а славље поводом тог догађаја у Солуну 1299. године, док је последња угледна византијска невеста у српским земљама, Ана Кантакузина, супруга Владислава Херцеговића, своје завршне дане провела у далекој Славонији крајем 15. века (Радић 2002: 512). У међувремену су била протекла само два непуна столећа.

Другим речима, средњовековна Србија је по пространству била далеко већа него данашња Србија и обухватала је знатан део Балканског полуострва. Илустроваћемо то једним одговарајућим примером. Реч је о податку из *Житија Максима Кавсокаливита*, чувеног светогорског калуђера 14. века, који је после смрти проглашен за свеца (*ОДБ* 1991: 1322–1323). Сачувана су чак четири његова житија, једно које је написао Максимов млађи савременик и ученик Нифон, друго Теофан, игуман атонског манастира Ватопеда и касније митрополит трачког града Перитеориона, треће Макарије Макрис, богослов и хагиограф 15. столећа, и четврто Јоаникије Кохила, јеромонах манастира Велике лавре светог Атанасија Атонског на Светој гори с краја 14. века (Родионов 2011: 178–179).

У *Житију Максима Кавсокаливита* из пера Теофана, митрополита Перитеориона, говори се о одласку тадашњег васељенског патријарха Калиста (1353–1354, 1355–1363) у дипломатску мисију у Сер, на двор царице Јелене, удовице Стефана Душана (1331–1355) и тада монахиње Јелисавете у лето 1363. године (Радић 1993: 295–297). Византијски духовник Теофан је записао: „Пресвети патријарх Калист полазећи за Србију са својим клиром ради сједињења цркве и њеног мира...“, и неколико редова после „Кад је патријарх стигао са клиром у Србију, умре са њима убрзо од отрова... И би сахрањен у цркви у Серу“ (Алкен 1936: 94. Превод: *Виз. извори* 1986: 647).

Остављајући по страни чињеницу да византијски цар, монах и писац Јован Кантакузин у свом историјском спису изричито тврди тровања није било и да је патријарх заједно са неколицином из своје пратње умро природном смрћу од заразе (Радић 1993: 296 н. 175), усредсредићемо се на помињање Србије. Овде се за град Сер непосредно каже да се налази у Србији, а познато је да су га Срби држали само четврт века – од 1345. до 1371. године (Ферјанчић 1994: 63–112). Како било, у време када је Теофан писао *Житије Максима Кавсокаливита* Сер већ поодавно није био под српском влашћу.

Занимљиво је и да се у византијским *Кратким хроникама*, које су настале у каснијем раздобљу, такође каже да је цариградски патријарх Калист 1363. године отишао у Србију (Шрајнер 1975: 66 № 16), односно трибалску област (Шрајнер 1975: 93 № 16. Уп. Николић 2010: 115–116), и тамо преминуо. У другом случају је назив територије, у ствари, комбинација

имена географско-административне области и код византијских писаца уобичајеног означавања Срба као Трибала. Истовремено, то је и доказ да су Византинци сматрали да је серска држава, будући израсла из царства Стефана Душана (1331–1355), по свом карактеру била српска (Ферјанчић 1983: 151). Слична је и вест још једне византијске кратке хронике, у којој се каже да је победом на Марици „у то време султан Мурат освојио Србију“ (Шрајнер 1975: 544 № 7). Та вест се очигледно односи на турско освајање серске области (Шрајнер 1977: 301), коју је непознати аутор сматрао српском творевином.

Када су у питању српске земље у средњем веку, треба указати на важну чињеницу да се у оновременим историјским изворима, осим назива Србија и Рашка (Динић 1966: 26–34), врло често користи термин Склавинија или Склавонија за знатне делове Балканског полуострва (*Латински извори* 1965: 14, 18, 24, 54, 55, 85, 102, 107). Византијски писци су под Склавинијама (αι Σκλαυινίαι, αι Σκλαβηνίαι) подразумевали све територије насељене Словенима (Виз. извори 1955: 222 н. 9; Моравчик 1958: 278; Острогорски 1973: 3–13). Одговарајући латински еквивалент *Sclavonia* и сличне изведенице, који се могу наћи у многобројним и разноврсним изворима, имао је током средњег века различита значења (Јиречек 1952: 63–64; Антољак 1964: 9–13). Означавао је и Србију, али је садржавао и много шири и општији контекст, обухватајући источну обалу Јадранског мора са приобалним појасом, насељену словенским живљем. Прецизније речено, простирао се од ушћа Соче до ушћа Бојане, без обзира колико дубоко продирао у унутрашњост Балканског полуострва (Шуњић 1974–1975: 489; *Историја* 1982: 415).

Враћајући се *Житију Максима Кавсокаливита*, покушаћемо да одгонетнемо разлог или разлоге који су мотивисали хагиографа Теофана да за Сер забележи да се налазио у Србији. Као што је речено, митрополит Перитеориона је састављао животопис чувеног атонског подвижника у време када тај град више није био под српском влашћу. Да се подсетимо, Сер је до 1371. био српски, а онда је уследила дванаестогодишња византијска владавина (1371–1383), да би га 1383. године запосели Турци (Ферјанчић 1994: 113, 119–120). На другој страни, постоји недоумица око датовања смрти Максим Кавсокаливита: он се упокојио на Светој гори 13. јануара 1365. или 1380. године (*ОДБ* 1991: 1322). Како било, Теофан је саставио Максимово житије после 1381. године (*ПЛП*, 4, 1980: 60 № 7616), дакле у време када Сер није био под влашћу Срба.

Претпоставимо да неки савремени историчар од заната, који поштује редослед догађаја и историјске чињенице и који се одлично сналази у историјском времену, пише о смрти патријарха Калиста у Серу 1363. године. Он би, наравно, написао да је византијски првосвештеник преминуо у граду који је тада био у саставу српске средњовековне државе. При том би, такође, уважио чињеницу да је тзв. Серска област, у до тада расточеном царству Стефана Душана, имала знатна обележја аутономије (Острогорски

1965: 1–3). Међутим, од средњовековног писца, аутора житија поготово, не можемо очекивати такву врсту сциентистичке скрупулозности. У овом случају, утисак је, Сер као град у Србији пре свега се намеће због трагичног догађаја и неочекиване смрти цариградског архипастира Калиста, нарочито када се има у виду да је писац *Житија Максима Кавсокаливита* следио гласину према којој је васељенски патријарх заправо отрован.

У знак сећања на знаменитог калуђера Максима Кавсокаливита, на Светој гори је у 18. веку основан скит назван по њему (*ОДБ* 1991: 1323). Реч је о монашкој насеобини Кавсокаливији, једној од најјужнијих тачака на суром атонском полуострву. Магичност имена Кавсокаливија, односно сећање на светогорског подвижника из 14. века, нису изгубила на замаху ни у наше време. Један од најбољих доказа за то је и пример преподобног старца Порфирија Кавсокаливита (1906–1991), једног од најревноснијих грчких монаха и духовника 20. века. Његова жеља, која се и остварила, била је да овоземаљско бивствовање оконча у Кавсокаливији, где је претходно, у младим годинама, већ боравио и провео део живота (Иринеј 2005: 13–16). Када је српска средина у питању, постоји убедљиво образложена претпоставка да је деспот Ђорђе Бранковић (1486–1496), син слепог деспота Стефана Бранковића (1458–1459) и унук Ђурђа Бранковића (1427–1456), добио монашко име Максим управо по Максиму Кавсокаливиту (Томин 2010: 305–318).

Извори

Алкен 1936: F. Halkin, *Deux Vies de saint Maxime le Kausokalybe, ermite au mont Athos (XIVe siècle)*, Analecta Bollandiana 54 (1936) 38–112 (= Variorum Reprints, *Saints moines d'Orient*, London 1973, XI).

Шрајнер 1975: P. Schreiner, *Die byzantinischen Kleinchroniken*, I, Wien.

Литература

Антољак 1964: S. Antoljak, *Unsere „Sklavinien"*, Actes du XIIe congrès international d'études byzantines, Ochride 10–16 septembre 1961, Tome II, Beograd, Византолошки институт Српске академије наука и уметности.

Виз. извори 1955: *Византијски извори за историју народа Југославије*, I, Београд (репринт: 2007), Византолошки институт Српске академије наука и уметности.

Виз. извори 1986: *Византијски извори за историју народа Југославије*, VI, Београд, Византолошки институт Српске академије наука и уметности.

Динић 1966: М. Динић, *О називима српске средњовековне државе*, Прилози за књижевност, језик историју и фолклор 32 (1966) 26–34 (= *Срп-*

ске земље у средњем веку. Историјско-географске студије, прир. С. Ћирковић, Београд 1978, 33–43), Српска књижевна задруга.

Иринеј 2005: *Живот и поуке старца Порфирија Кавсокаливита*, прир. Сестринство манастира Хрисопиги код Хања на Криту, прев. са грчког епископ бачки др Иринеј, Нови Сад, Беседа (Издавачка установа православне Епархије бачке).

Историја 1982: *Историја српског народа*, II (Доба борби за очување и обнову државе, 1371–1537), Београд, Српска књижевна задруга.

Јиречек 1952: К. Јиречек, *Историја Срба*, I, Београд (репринт: 1978).

Латински извори 1965: *Латински извори за българската история*, III (Извори за българската история XII), съст. и ред. М. Войнов – И. Дуйчев – С. Лишев – Б. Примов, София, Българска академия на науките, Институт за история.

ЛССВ 1999: *Лексикон српског средњег века*, приредили С. Ћирковић – Р. Михаљчић, Београд, Knowledge.

Максимовић 2006: Љ. Максимовић, *Македонија у политици средњовековне Србије*, Глас Српске академије наука и уметности, CDIV, Одељење историјских наука, књ. 13, Београд, 29–50.

Моравчик 1958: G. Moravcsik, *Byzantinoturcica*, II (Sprachreste der Türkvölker in den byzantinischen Quellen), Berlin.

Николић 2010: М. Николић, *Византијски писци о Србији (1402–1439)*, Београд, Византолошки институт Српске академије наука и уметности.

ОДБ 1991: *The Oxford Dictionary of Byzantium*, ed. A. P. Kazhdan, II, New York – Oxford, Oxford University Press.

Острогорски 1965: Г. Острогорски, *Серска област после Душанове смрти*, Београд (= Сабрана дела IV, *Византија и Словени*, Београд 1970, 423–631), Византолошки институт Српске академије наука и уметности.

Острогорски 1973: G. Ostrogorski, *Vizantija i Južni Sloveni*, Jugoslovenski istorijski časopis 1 (1963) 3–13 (= Сабрана дела, IV, *Византија и Словени*, Београд 1970, 7–20).

ПЛП, 4, 1980: *Prosopographisches Lexikon der Palailogenzeit*, 4. Faszikel, Wien, Österreichische Akademie der Wissenschaften.

Радић 1993: Р. Радић, *Време Јована V Палеолога (1332–1391)*, Београд, Византолошки институт Српске академије наука и уметности.

Радић 2002: Р. Радић, *Од Евдокије Анђео до Ане Кантакузине (Византијске невесте у средњовековним српским земљама)*, Српска проза данас / Косаче – оснивачи Херцеговине (Научни скуп историчара у Гацку, 20–22. септембар 2000. године), Гацко – Београд, 507–514.

Родионов 2011: О. А. Родионов, *Три Жития одного преподобного: Кхарактеристике агиографического „досье“ св. Максима Кавсокалива*, Византийские очерки. Труды российских ученых к XXII Международному конгрессу византинистов, Санкт–Петербург, Алетейя.

Тодорова, Бешевлиев 1982: Е. Тодорова – Б. Бешевлиев, *Средновековните български земи според европейските картографски извори в общобалкански аспект*, Международен конгрес по българистика. Първи международен конгрес по българистика, София 23. V – 3. VI 1981, 1. Българската държава през вековете, София 1982, 246–260.

Томин 2010: С. Томин, *Владика Максим Бранквић и светогорски подвижник подвижник Максим Кавсокаливит*, U čast Pera Jakobsena, Zbornik radova, Beograd, 305–318.

Ћирковић 1990: С. Ћирковић, *Сеобе српског народа у краљевину Угарску у XIV и XV веку*, Сеобе српског народа од XIV до XIX века. Зборник радова посвећен тристагодишњици Велике сеобе Срба, Београд, 37–46.

Ћирковић 2004: С. Ћирковић, *Срби међу европским народима*, Београд 2004, Equilibrium.

Ферјанчић 1983: Б. Ферјанчић, *Вести Кратких хроника о српској средњовековној историји*, Глас Српске академије наука и уметности 338 (1983) 154–173, Одељење историјских наука Српске академије наука и уметности.

Ферјанчић 1994: Б. Ферјанчић, *Византијски и српски Сер у XIV столећу*, Београд, Одељење историјских наука Српске академије наука и уметности.

Шрајнер 1977: P. Schreiner, Die byzantinischen Kleinchroniken, II (Historischer Kommentar), Wien.

Шуњић 1974–1975: M. Šunjić, *O Migraciji „de Partibus Sclavoniae“ u markama do polovine XV stoljeća (Ancona)*, Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu 8 (1974–1975) 487–500.

Славиша Р. Перић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју

Оригинални научни рад

СТРАТИГРАФИЈА НЕОЛИТСКИХ КУЛТУРА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ**

Културна стратиграфија или редослед неолитских култура на територији Босне и Херцеговине је проблем коме се враћамо након четрдесет година од његовог дефинисања од стране А. Бенца (Бенац 1979: 363–455) и двадесет година након првог ревидирања тог става (Перић 1995: 9–88). Анализом резултата истраживања неолита у последње две деценије у Босни и Херцеговини, као и у суседном централнобалканском простору недвосмислено смо показали да је потребан још један озбиљан осврт на овај проблем (Перић 2010: 57–67).

Наиме резултати најновијих истраживања у централној Босни, која су реализована у организацији Земаљског музеја у Сарајеву на локалитету Бутмир, а посебно резултати заједничких истраживања земаљског музеја и римско-германске комисије Немачког археолошког института на локалитетима Брегови у Околишту, Батаре у Доњем Моштру, Кундруци у Хаџићима код Високог и Загребнице у Папратници код Какња (Хофман 2009: 14–177), уз примену савремених метода бацила су ново светло на културни карактер и хронолошки положај ових неолитских налазишта. Ту су још и најновији Ц14 датуми узорака из слојева у Обрима I, Арнаутовића, Двора и Збиља.[1]

Последње три године на простору између Бањалуке и Градишке, у организацији Музеја Републике Српске и Завода за заштиту споменика Републике српске, вршена су систематска рекогносцирања која су такође дала неке нове податке о насељености овог простора током млађег каменог доба.[2]

Нажалост, на простору Херцеговине, како западне тако и источне, од почетка деведесетих година двадесетог века није било истраживања

---

* slavper@eunet.rs

** Рад представља резултата рада на пројекту *Друштвена историја Босне и Херцеговине* финансираног од стране Министарства науке и технологије Републике Српске.

[1] За податке о датовању наведених налазишта захваљујемо др Марку Вандер Линдену (Dr Marc Vander Linden, истраживачу-сараднику Школе археологије и античке историје Универзитета у Лестеру (Leicester), који нам је уступио резултате својих истраживања у оквиру пројекта „Формирање Европе: динамичност праисторијских популација и коријени социо-културне разноликости“.

[2] За податке о резултатима најновијих истраживања на наведеном подручју захваљујемо мр Ивани Панџић, кустосу Музеја Републике Српске.

неолитских налазишта. С друге стране, на простору источне јадранске обале, одакле су на херцеговачки простор у мањој или већој мери допирали културни утицаји, последњих година поред теренских истраживања мањег обима, реализовано је неколико мањих пројеката који су имали за циљ апсолутно датовање узорака са најновијих али и ранијих ископавања (Брусић 2008: 86).

sample number	name site	context	Oxa-ref	date BP	standard dev	delta13C	cal 2sigma BC
1	Gudnja	F7, north XXXIV	OxA-23346	6210	32	-19.97	5296-5056
2	Gudnja	F7, south XXXIV	OxA-23347	5890	30	-18.06	4836-4706
3	Gudnja	F7, south, XXIX, 3.65-3.75	OxA-23348	5721	30	-18.91	4684-4488
4	Gudnja	F7, south, XXIX, 3.65-3.75	OxA-23349	5255	29	-20.16	4229-3980
5	Gudnja	F7, južni XXV, 320	OxA-23350	4519	28	-19.99	3355-3101
6	Gudnja	F7, XXV sjever	OxA-23351	5059	28	-19.16	3952-3791
7	Radovanci	Surface?	OxA-23499	6229	34	-20.16	5304-5067
8	Zukovićka pećina		OxA-23599	6437	35	-19.66	5478-5341
9	Zukovićka pećina		OxA-23600	6466	34	-19.84	5486-5361
10	Zelena pećina		OxA-23350	5476	33	-18.92	4439-4257
11	Zelena pećina		OxA-23351	5410	31	-19.01	4341-4176
12	Lazaruša	Sonda A, layer 6	OxA-23532	4083	23	-19.44	2852-2499
13	Lazaruša	Sonda A, layer 6	OxA-23533	4105	29	-19.37	2864-2505
14	Lazaruša	Sonda B, layer 10	OxA-23534	5402	34	-19.86	4341-4079
15	Lazaruša	Sonda B, layer 10	OxA-23535	5513	32	-20.11	4450-4274
16	Hateljska pećina	Quadrant V, layer 11	OxA-23536	5328	32	-19	4259-4047
17	Hateljska pećina	Quadrant V, layer 11	OxA-23537	5746	33	-19.95	4689-4504
18	Hateljska pećina	Quadrant VI, layer 10	OxA-23538	5788	33	-20.46	4716-4548
19	Hateljska pećina	Quadrant VI, layer 10	OxA-23539	5769	33	-20.49	4709-541[3]

[3] Подаци добијени од др Марка Вандер Линдена и који су саставни део већ наведеног пројекта.

Подаци до којих се дошло у великој мери су били очекивани, али када је у питању старост појединих културних елемената било је одређених изненађења, која су потврдила наше раније ставове о почецима старијег, средњег и млађег неолита у овој области.

На крају, резултати новијих теренских истраживања на подручју средњег Поморавља и Шумадије, као и обраде напокон систематизоване грађе са истраживања неолитских насеља Ђердапа, показали су да ни на централнобалканском простору редослед и периодизација неолитских култура нису били онакви како се мислило пре двадесетак и више година (Перић 2004: 11–34, Перић 2009: 29–44, Перић 2011: 33–55). И овде се до нових показатеља дошло захваљујући примени савремених метода истаживања, пре свих применом метода геомагнетног снимања терена[4] и апсолутног датовања узорака органског порекла методом Ц14 (Борић 2009: 9–48).

Као што видимо, без обзира на скромност истраживачких пројеката, у последње две деценије ипак имамо сасвим довољно грађе да се вратимо неким раније маркираним питањима.

Редослед неолитских култура на територији Босне и Херцеговене мора се посматрати паралелно са културном стратиграфијом наведених суседних области из којих су током млађег каменог доба и допирали културни утицаји, а сасвим је извесно и одређена померања носилаца култура са тих простора, јер се показало да на територији Босне и Херцевине не можемо говорити о аутохтоном процесу неолитизације (Бенац 1971: 62–102).

Због тога ћемо укратко и навести најзначајније резултате до којих се дошло у суседним областима. Истраживања неолитских налазишта у Шумадији и средњем Поморављу, као и анализа грађе са неолитског насеља на Лепенском Виру и Велесници, показала су да на простору централног Балкана имамо једну високо развијену културу старијег неолита, чије се трајање може сместити у период од 6300. до 5900. година пре н. е. (Тасић 2009: 129–132, Перић 1998: 19–20, Перић 2011а: 63–65). То значи да је процес неолитизације централног Балкана започео знатно раније него што се мислило седамдесетих и деведесетих година двадесетог века, када су дефинисане културе Протостарчево или Гура Бађулуи (Срејовић 1979: 33–76, Гарашанин 1979: 118–120). Истовремено, сужени су хронолошки оквири у којима је могла да егзистира старчевачка култура, с једне стране јер се показало да се не може доказати оправданост издвајања њене прве фазе како ју је дефинисала Д. Гарашанин (Перић 2011а: 63–64), а с друге стране што је у дубљу прошлост увелико померен почетак млађенеолитске винчанске културе (Борић 2009: 203). Већ раније смо констатовали да старији и средњи неолит централног Балкана припадају истом културном кругу, односно да нема основа да се за период од 6300. до 5400. године издвајају две кул-

[4] Ова копнстатција се односи на геомагнетна снимања, обављена у организацији Археолошког института Београд и Римско-германске комисије Немачког археолошког института на неолитском налазишту у Дреновцу, али резултати тих снимања још увек нису публиковани.

туре, јер су Протостарчевачка култура по Срејовићу и старчевачка култура по Д. Гарашанин у тесној генетској повезаности, тако да би најприхватљивије било задржавање назива старчевачка култура, у оквиру које би Протостарчево било само почетна фаза у њеном укупном развоју. У том случају, неолит централног Балкана могао би бити презентован кроз две културе и у том случају могла би се применити двостепена подела неолита на старији и млађи, како то нпр. на један део југоисточне Европе примењују припадници француске археолошке школе (Демул 1991: 7–14). Још увек смо далеко од довољно убедљивог предлога нове периодизације старчевачке културе која би, као и раније пре истраживања Лепенског Вира, обухватала старији и средњи неолит, али досадашњи резултати упоредних аналаиза које смо провели дају нам за право да истрајемо у нашој идеји.

Поменута истраживања која су реализована на неолитским налазиштима источне јадранске обале значајна су пре свега због добијених апсолутних датума који указују да су најранији неолитски датуми јадранске зоне у знатном временском заостатку за настаријим неолитским датумима са простора централног Балкана. Тако, за сада, имамо само један датум из Веле шпиље са Корчуле који прелази 6000 година, прецизније његова граница је 6150. година пре н. е., који у односу на датуме са подручја Поморавља и Ђердпа заостају око 350 година. Овај податак је битан јер у знатној мери сужава хронолошке оквире у којима су могле егзистирати импресо култура старијег, данилска култура средњег и хварска култура млађег неолита, што даје за право оним истраживачима који у хварској култури виде само нову развојну фазу данилске културе (Маријановић 1991: 185–189), која је највероватније обележила крај средњег и млађи неолит јадранске зоне, док је њена хварско-лисичићка фаза сасвим сигурно ушла у енеолитске хронолошке оквире. У том случају, и овде би се могла применити двостепена подела на старији и млађи неолит, односно на старију и млађу неолитску културу.

Када је у питању стратиграфија неолитских култура у Босни и Херцеговини, интересантан је податак да су неолитске појаве са ових простора откриване у супротном смеру од њиховог хронолошког развоја. Наиме, прво су откривена налазишта млађег неолита и то најмлађа насеља млађег неолита, као што је Бутмир који је истраживан у периоду од 1893. до 1896. године (Радимски 1895: 1–46, Фиала 1898: 1–42), касније почетком педесетих година двадесетог века, налазиште Небо код Травника (Бенац 1950: 5–44). Касније долази до откривања налазишта која су приписана средњем неолиту, односно какањској култури, по А. Бенцу, а то су насеља на локалитетима Пландиште код Какња (Бенац 1956: 167–182), Арнаутовићи код Високог (Бенац 1965: 261–265) и налазишта Зелена пећина код Мостара које опредељивано у средњи и старији неолит (Бенац 1957: 61–92, Бенац 1964: 91, Бенац 1957: 33, Перић 2008: 7–14), да би десетак година касније било откривено налазиште Обре I, чији је најстарији слој окарактерисан као старијенеолитски (Бенац 1973: 49–57). Након тога уследила је Бенчева

подела неолита на територији централне Босне, где је, на основу налаза најстаријих слојева у Обрима I, дефинисана старијенеолитска старчевачко-импресо култура са две фазе развоја, затима средњенеолитска какањска култура са три развојне фазе и млађенеолитска бутмирска култура, такође са три развојне фазе (Бенац 1979: 363–455).

Након истраживања неолитских насеља на локалитетима Околиште, Арнаутовићи, Двор и Збиље код Високог и прегледа још увек непубликоване већине материјала са локалитета Обре I, подрвгли смо ревизији Бенчеву стартиграфију неолитских култура централне Босне. Детаљном анализом елемената на основу којих је дефинисана какањска култура, уз нове налазе са Околишта и Арнаутовића, показало се, пре свега да у Арнаутовићима доминирају елементи бутмирске културе и да се то налазиште сасвим основано може определити у групу најстаријих насеља млађенеолитске бутмирске, односно фазе Протобутмир Iб. У Околишту се показало да у најдубљим слојевима имамо елементе на основу којих се може издвојити једна фаза са елементима који представљају старчевачку традицију, па је и тај материјал опредељен као протобутмирски. На крају, материјал из слојева III и IV у Обрима I, који су опредељени у I и II фазу какањске културе, такође је садржао елементе млађег неолита, односно бутмирске културе. С обзиром да од три издвојене фазе какањске културе ниједна од тих фаза није садржавала само оне елементе на основу којих је дефинисана какањска култура, односно да је свака од тих фаза садржавала у мањој или већој мери елементе карактеристичне за бутмирску културу, целокупан материјал на основу кога је била дефинисана какањска култура ми смо дефинисали као фазу протобутмир Iа и Iб, а у релативнохронолошком смислу определили на крај средњег и почетак млађег неолита. С обзиром на већ утврђене паралеле старчевачко-импресо културе са срдењенеолитском фазом старчевачке културе на њеном матичном подручју, дали смо предлог редоследа развоја неолитских култура централне Босне, где најстарија неолитска појава задржава првобитни назив старчевачко-импресо култура и њу смо определили у развијени средњи неолит, док смо какањску културу смо потпуно елиминисали, а елементе на односу којих је она била издвојена приписали раној фази бутмирске културе, која је уместо ранијих три сада имала четири фазе развоја: Бутмир I – IV, које су у релативнохронолошком смислу кореспондирале са издвојеним фазама винчанске културе на централном Балкану (Перић 1995: 15–88).

И сада да се вратимо најновијим истраживањима неолита централне Босне. Ревизиона истраживања налазишта Бутмир, а посебно добијени апсолутни датуми (Хофман 2009: 142–156), потврдили су наш ранији став да бутмирско насеље припада групи насеља која обележавају млађи период развоја бутмирске културе, а што је посебно важно да је оснивање овог насеља било у знатном хронолошком заостатку за насељима раних фаза винчанске културе. Наиме добијени Ц14 датуми најстарије слојеве у Бутмиру датују око 5000. година пре н. е.

С друге стране, добијени су и први апсолутни датуми са неолитског насеља на Околишту (Хофман 2009: 41). Овде на жалост ископавања нису обављена до краја, тако да су ископавања обустављена на дубинама од око 2 м (Хофман 2009: 19–121). Ископавања која је 1988. године организовао Завичајни музеј у Високом и којима је руководио аутор овог рада, а посебно праћење радова на изградњи локалног водовода у селу Радиновићи 1974. године, показали да се културни слој у централном делу насеља завршавао на дубинама од близу 5 м (Перић 1988: 59–60, Перић 1995: 36–37). С обзиром на малу истражену површину и релативно малобројан покретни материјал, изнели смо претпоставку да се на овом насељу највероватније може пратити целокупан развој бутмирске културе. Датуми добијени најновијим истраживањима, који старији хоризонт становања, значи онај са дубина од око 2 м датује у време око 5200. година пре н. е. (Хофман 2009: 41), апсолутно иду у прилог наше раније претпоставке. У том случају и у Околишту би се могло очекивати успостављање директног хронолошког низа као што је онај у Обрима I од најстаријег датума од 5780. године пре н. е. за слој старчевачко-импресо културе (Гимбутас 1974: 18–19) до најновијих датума добијених у оквиру пројекта *Формирање Европе: динамичност праисторијских популација и корјени социо-културне разноликости*, којим руководи Марк Вандер Линден, за слојеве фаза III и IV, који се крећу у распону од 5642. до 5469. године пре н. е.

sample number	name site	context	Oxa-ref	date BP	stan-dard dev	del-ta13C	cal 2sigma BC
1	Obre I	Sonda 4, quadrant 2, layer 12	OxA-23289	6390	34	-20.56	5469-5315
2	Obre I	Sonda 4, quadrant 2, layer 12	OxA-23290	6421	35	-21.3	5473-5329
3	Obre I	sonda IV, quadrant 3, layer 11, pit 4	OxA-23291	6665	35	-20.78	5642-5525
4	Obre I	sonda IV, quadrant 2, layer 11, “control trench at point B”	OxA-23292	6432	35	-20.89	5476-5330
5	Obre II	sonda VI, quadrant 4, layers 17 and 18, depth 250-280	OxA-23293	6027	34	-20.74	5016-4808
6	Obre II	sonda III, quadrant 3, depth 0.30-0.50	OxA-23294	5763	33	-21.22	4707-4536
7	Obre II	sonda IV, quadrant 3, layer 14	OxA-23295	6017	35	-21	5001-4801
8	Arna-utovići	Sonda 3, depth 0.6-0.9m	OxA-23339	6270	31	-20.78	5321-5207
9	Zbilje	Sonda 1, quadrant 1, depth: 0.8-0.9m	OxA-23340	5755	30	-21.42	4692-4523

Наведени хронолошки низ покрива време од почетка развијене фазе средњег неолита до почетка млађег неолита на централном Балкану, уз напомену да датум од 5469. године пре н. е. којим је датован узорак из IV фазе насеља Обре I, потврдио наше опредељење ове фазе на почетак млађег неолита, односно њено приписивање тзв. протобутмирској фази, која одговара почетној фази винчанске културе (Перић 1995: 81–84).

Из Арнаутовића је датован само један узорак који је дао хронолошки распон од 5321. до 5207. године пре н. е. што је такође потврдило наш ранији став да насеље у Арнаутовићима припада раној фази бутмирске културе, у коме су се само у мањој мери задржали тзв. какањски елементи (Перић 1988: 67, Перић 1995: 21–24, 81–84).

У истом смеру нас упућују и најновији Ц14 датуми из горњих млађенеолитских слојева насеља Обре II, који су дали хронолошки распон од 5016. до 4536. године пре н. е., што одговара самој завршници млађег неолита, а то би по нама била фаза Бутмир IVa, која у релтивно хронолошком смислу већ улази у енеолит (Перић 1995: 81–84).

Наш став да је својом најмлађом фазом бутмирска култура ушла у енеолитске хронолошке оквире потврдила су и датовања узорака са локалитета Збиље код Високог у распону од 4692. до 4523. године пре н. е.

Као што видимо резултати најновијих истраживања и спроведених анализа и датовања потврдили су наше раније закључке који су се заснивали на резултатима скромних сондажних истраживања. Сумирајући ове најновије резултате, долазимо до закључка да се и у централној Босни може применити двостепена подела неолита на старији и млађи, јер се за сада препознају само две културе: старија, која је формирана у време трајања млађег периода старчервачке културе, негде око 5700. година пре н. е. и која је трајала до времена оснивања винчанске и бутмирске културе око 5400. године пре н. е. и млађа бутмирска култура, која је трајала до средине 5. миленијума пре н. е. Без обзира што је старчевачко-импресо култура још увек констатована само на једном налазишту, најдубљим слојевима насеља Обре I, с обзиром да је она ипак много препознативљија и самосталнија од тзв. какњских елемената, сматрамо да ипак треба задржати овај назив, поготово што је неспорна чињеницу да су у њеном формирању пресудну улогу имали старчевачки елемнти. Једино што би се можда могло променити у односу на раније предложену периодизацију јесте припајање овој културној групи и III фазе насеља у Обрима, као и локалитет Пландиште код Какња.

Литература

Бакаловић 2009: M. Bakalović, Izvještaj sa arheološkog iskopavanja na lokalitetu neolitskog naselja u Gornjoj Tuzli, *Izvještaj JU Muzej istočne Bosne*, Tuzla od 02. 07. 2009. godine.

Батовић 1979: Š. Batović, Jadranska zona, u: *Praistorija jugoslovenskih zemalja II*, Sarjevo, Akademija nauka i umjestnosti Bosne i Hercegovine, Centar za balkanološka ispitivanja, 473–634.

Бенац 1961: A. Benac, Dvije neolitske stanice kod Goražda, *Članci i građa za kulturnu istoriju istočne Bosne*, Tuzla, Zavičajni muzej u Tuzli, 55–64.

Бенац 1961: A. Benac, Neolitski telovi u sjeveroistočnoj Bosni i neki problemi bosanskog neolita, *Glasnik Zemaljskog muzeja u Sarajevu Arheologija NS XV–XVI*, Sarajevo, Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine, 39–78.

Бенац 1973: A. Benac, Obre I – Neolitsko naselje starčevačko-impresso i kakanjske kulture na Raskršću, *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine u Sarajevu Arheologija NS XXVII–XXVIII*, Sarajevo, Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine, 5–171.

Бенац 1979: A. Benac, Prelazna zona, u: *Praistorija jugoslovenskih zemalja II*, Sarajevo, Akademija nauka i umjestnosti Bosne i Hercegovine, Centar za balkanološka ispitivanja, 363–455.

Бенац 1984: A. Benac, Mlađe kameno i prelazno doba, u: *Kulturna istorija Bosne i Hercegovine*, Sarajevo, SOUR „Veselin Masleša“, 101–190.

Борић 2009: D. Borić, Absolute Dating of Metallurgical Innovations in the Vinča Culture of the Balkans, *Universitätforschungen zur Prähistorischen Archäologie, Band 169, Metals and Societies*, Bochum: Institut für Archäologische Wissenschaften der Universität Bochum, 191–245.

Гарашанин 1979: M. Garašanin, Centralnobalkanska zona, u: *Praistorija jugoslovenskih zemalja II,* Sarjevo, Akademija nauka i umjestnosti Bosne i Hercegovine, Centar za balkanološka ispitivanja, 79–212.

Гарашанин 1979a: M. Garašanin, Vinčanska kultura – Istočnobosanska varijanta, u: *Praistorija jugoslovenskih zemalja II,* Sarjevo, Akademija nauka i umjestnosti Bosne i Hercegovine, Centar za balkanološka ispitivanja, 191–193.

Гимбутас 1974: M. Gimbutas, Introduction – Obre and its place in Old Europe, *Wissenschaftliche Mitteilungen des Bosnisch-Herzegowinischen Landesmuseums, Band IV,* Sarajevo, Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine u Sarajevu, 5–13.

Демул 1991: J. P. Demoule, Anatolia et Balkans: La logique évolutive du Néolitihique Égéen, *Anatolica XIX,* Istambul.

Маријановић 1981: Ravlića Pećina, *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine u Sarajevu Arheologija NS 35/36 1980/1981,* Sarajevo, Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine,1–97.

Маријановић 1991: B. Marijanović, Kasna hvarsko-lisičićka kultura u eneolitu, *Zbornik radova posvećenih akademiku Alojzu Bencu,* Sarajevo.

Маријановић 1988: B. Marijanović, Vinčanska kultura, u: *Arheološki leksikon Bosne i Hercegovine Tom I,* Sarajevo, Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine, 183–184.

Маријановић 2000: B. Marijanović, *Prilozi za prapovijest u zaleđu jadranske obale,* Zadar, Filozofski fakultet, Odsjek za arheologiju.

Перић 1995: С. Перић, *Бутмирска култура,* Београд, Археолошки институт.

Перић 1998, Вишеслојна неолитска насеља и проблем културне стратиграфије неолита на територији Србије, *Старинар XLIX/1998,* Београд, Археолошки институт Београд, 11–33.

Перић 2002: S. Perić, Der kulturelle Charakter und die Chronologie der Starčevo-Elemente im Neolithikum der westlichen Balkanregionen, *Старинар LI/2001,*Београд, Археолошки институт Београд, 9–39.

Перић 2004: S. Perić, Problem of Neolithization in Central Pomoravlje, in: *The Neolithic in the Middle Morava Valley,* Belgrade: Archaeological institute Belgrade, Regional museum Jagodina, Regional museum Paracin, 11–34.

Перић 2008: С. Перић, О проблему неолита у долини Неретве, *Зборник за историју БиХ 5,* Београд, Српска академија наука и уметности, 1–15.

Перић 2009: S. Perić, The Oldest Cultural Horizon of trench XV at Drenovac, *Старинар LVIII/2008*,Београд, Археолошки институт Београд, 29–44.

Перић 2011: S. Perić, D. Nikolić, A Contribution to Understanding Stratigraphy of Lepenski Vir, *Старинар LXI/2011*, Beograd, 33–59.

Перић 2011a, С. Перић: Утицај старчевачке и винчанске културе на формирање неолитских култура на територији Босне и Херцеговине, Посебна издања, *Научни скупови*, Књига 5, том 2, Наука и политика, Пале, 57–68.

Перић, Николић 2004: S. Perić, D. Nikolić, Stratigraphic, cultural and Chronological Characteristics of the Pottery from Lepenski Vir - 1965 Excavations, in: *The Neolithic in the Middle Morava Valley*, Beograd, Arheološki institut Beograd, 157–191.

Радимиски-Хернес 1895: W. Radimsky, M. Hoernes, *Die neolitische Station von Butmir, Theil I*, Wien.

Срејовић 1968: Д. Срејовић, Данило–Бутмир–Ленђел, *Старинар XVII*, Београд: Археолошки институт Београд,1–10.

Срејовић 1979: D. Srejović, Protoneolit – kultura Lepenskog vira, u: *Praistorija jugoslovenskih zemalja II*, Sarjevo, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, Centar za balkanološka ispitivanja, 33–76.

Тасић 2009: Н. Н. Тасић, *Неолитска квадратура круга,* Београд, Завод за уџбенике.

Тисен 2009: L. Thissen, First ceramic assemblages in the Danube catchment, SE Europe - a synthesis of the radiocarbon evidence, in: *Buletinul Muzeului Judeţean Teleroman*, Bucureşti, Muzeului Judeţean Teleroman, 9–30.

Фиала-Хернес 1898: F. Fiala, M. Hoernes, *Die neolitische Station von Butmir, Theil II*, Wien.

Хофман 2009: R. Hofman i dr., Rekonstrukcija procesa naseljavanja u kasnom neolitu na prostoru centralne Bosne, *Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine u Sarajevu Arheologija NS 5o/51 2008/2009*, Sarajevo, Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine,11–179.

Човић 1961: B. Čović, Rezultati sondiranja na preistorijskom naselju u Gornjoj Tuzli, *Glasnik Zemaljskog muzeja u Sarajevu Arheologija NS XV–XVI*, Sarajevo, Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine, 79–139.

Драга В. Мастиловић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју

Оригинални научни рад

ЈУГОСЛОВЕНСТВО СРПСКЕ ЕЛИТЕ ИЗ БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ ДО ПРВОГ СВЈЕТСКОГ РАТА**

У комплексном питању јужнословенског уједињења и стварања прве заједничке државе Јужних Словена, Босна и Херцеговина заузимају посебно мјесто. И поред тога што о југословенству и јужнословенском уједињењу постоји огромна литература, објављени извори, као и необјављени примарни архивски извори, сва питања овог сложеног процеса још увијек нису у потпуности научно освијетљена. Једно од таквих питања, које и данас представља бјелину у српској историографији јесте и питање зашто није дошло до директног уједињења Босне и Херцеговине са Србијом 1918. године? За такав расплет догађаја постојали су сви предуслови: развој српског националног покрета у Босни и Херцеговини, предратни ставови српске интелектуалне и политичке елите, расположење народа и то све три конфесије, изражено кроз проглашавање уједињења са Србијом 42 од укупно 54 среза, правовремени улазак српске војске у ове двије покрајине и тако даље. Ипак и поред свега тога, Народна влада у Сарајеву била је све до прводецембраског акта уједињења неодлучна и није прогласила директно уједињење Босне и Херцеговине са Србијом. На челу Народне владе у Сарајеву тада се налазио Атанасије Шола, а највећи утицај у њој су имали представници предратне српске политичке групе око листа *Народ*. Исто тако *Народовци* су имали значајан утицај и у Југословенском одбору у Лондону, гдје су заступали Босну и Херцеговину у процесу уједињења. Због тога би од прворазредног значаја било истражити ставове према југословенству српске политичке и интелектулне елите до Првог свјетског рата, јер је управо она у процесу уједињења играла најзначајнију улогу када су у питању Босна и Херцеговина.

Несумњиво је да старија генерација српске политичке елите у Босни и Херцеговини, окупљена око листа *Српска ријеч*, која је, предвођена трговцима, водила борбу за црквено-школску аутономију, није ни имала у својим политичким визијама југословенство као могуће рјешење националног питања српског народа у Босни и Херцеговини. То се јасно види из Сарајевског програма Српске народне организације, у коме је, поред основних начела, којима је тражено право на самоопредјељење народа, слобода личности, имовине, изражавања мисли, збора и удруживања итд., тражено

* mdraga@teol.net

** Рад је написан у оквиру пројекта „Друштвена историја Босне и Херцеговине“ који финансира Министарство науке и технологије Републике Српске.

да се за Босну и Херцеговину обезбиједи потпуна аутономија и законодавна власт народног представништва, а у тачки првој четвртог поглавља дословно је наведено: „У Босни и Херцеговини као српским земљама службени језик у унутрашњем и спољњем пословању је српски језик“.[1] Овај програм је такође достављен министру Буријану као саставни дио Представке Српске народне организације у Босни и Херцеговини. Ту је, дакле, јасно формулисан политички програм уједињених напора двије националне генерације Срба у БиХ. Потпуно јасан и без икаквих идеолошких примјеса и неразумљивих традиција, овај национални програм Срба Босне и Херцеговине из 1907. године, био је не само израз жеља српског народа већ и фактор његовог политичког сабирања и заједничког дјеловања против аустроугарске окупације.

Да је на истим или јако сличним позицијама стајала и млађа национална генерација, то јест прве интелектуалне елите, показују и ставови једног од најистакнутијих представника те генерације Николе Стојановића. Коју годину прије него што је, између осталих, и на његову иницијативу у Мостару покренут лист *Народ* и формирана тзв. *Народова група*, Никола Стојановић је 1902. године штампао једну брошуру под насловом *Срби и Хрвати* гдје је изнио своје погледе о Хрватима и Србима, као и о националном питању на Балкану. Позивајући се на Мацинијеве теорије народности, Стојановић је тада уствpдио да „Хрвати нити имају посебног језика, ни заједнице обичаја, ни чврстог јединства живота, ни, што је главно, свијести о међусобној припадности и с тога не могу бити посебна народност... Један сељак из околине Загреба не само да не зна да има људи који се називљу Хрватима у Далмацији, Славонији, Истри, па чак и у Босни, него не зна ни за се, да припада извесној хрватској народности“ (Стојановић 1902: 8). Са позиција његовог каснијег горљивог југословенства, занимљиво изгледа и тадашњи Стојановићев став да су Гајево *илирство*, Штросмајерово *југословенство*, па на крају и Старчевићево *хрватство* у ствари само аустријско-ватикански пројекти, који су им били потребни у одређеном политичком тренутку. О томе он каже: „Интересантно је посматрати, како су настајала разна имена и разни појмови о народности код Хрвата упоредо с интересима аустријске односно ватиканске политике. Кад је Аустрији требала јака противтежа Мађарима, створено је Илирство, које би требало обухватити Србе, Хрвате и Словенце... Кад Срби нису за то ни најмање воље показали, створено је Штросмајерово Југословенство, у које су већ и Бугари убрајани. Тај покрет пада у оно доба, кад је Аустрија водила још задњу борбу с Мађарима, и кад се почела стварати талијанска држава и Аустрија почела бацати очи на Балкан. Поунијатити јужне Словене, то је био циљ ондашње аустријско-ватиканске политике. Приликом покретања питања о бугарској

[1] *Представка Главног одбора Српске народне организације са Сарајевским програмом*, Издање др Уроша Круља у име Српске народне организације, Мостар 1908, 17.

егзархији имали су и сувише разлога да очекују потпун успех. Штросмајерова улога је ту позната. Кад су се те наде разбиле и кад је створена место јединствене Аустрије дуалистичка Аустро-Угарска са подјелом сфера немачких и мађарских интереса дошло је у употребу *divide et impera* – створено је Старчевићево Хрватство“ (Стојановић 1902: 11). Међутим, став Николе Стојановића о Штросмајеровом југословенству као аустријско-ватиканском пројекту постепено ће ишчезавати у његовим политичким погледима или добијати сасвим другачије форме. Оно се, истини за вољу, често помиње у његовим радовима када говори о Босни и Херцеговини у том периоду, али ти радови су писани знатно касније, када је југословенска држава већ била створена, а он се декларисао као бескомпромисни идеолог и апостол југословенства. И у тим радовима, наглашено Стојановићево истицање југословенске свијести, па чак и југословенског национализма, међу предратним српским политичарима у Босни и Херцеговини не изгледа нимало увјерљиво. То посебно ако имамо у виду политички програм *Народове групе* којој је и сам припадао и у коме др Урош Круљ, ни тиридесет година после њеног стварања, нити једном ријечи не помиње да је југословенско уједињење било политички циљ те групе, већ уједињење са Србијом и Црном Гором. О томе он каже: „потпуна политичка аутономија Босне и Херцеговине као саставног дијела Турске царевине са демократским режимом, израженим у уставној и парламентарној владавини... аутономна самосталност Босне и Херцеговине није нам наравно био задњи циљ, и сврха, него само као прелазна етапа за сједињење са Србијом и Црном Гором у згодном моменту и послије извршених припрема према примјеру Источне Румелије и њеног уједињења са Бугарском“ (Круљ 1937: 1021). Аутономија Босне и Херцеговине, као прелазна етапа ка уједињењу са Србијом и Црном Гором, остала је све до Првог свјетског рата главни императивни политички циљ ове групе. Никола Стојановић је то објаснио ријечима: „Захтјев потпуне автономије наша је самообрана, категорички императив нашег самоодржања“ (Стојановић 1910: 15).

Друга српска опозициона група у Босни и Херцеговини формирала се исте 1907. године око Петра Кочића и листа *Отаџбина* у Бањалуци. Већ у уводном чланку првог броја *Отаџбине* јасно су наглашени основни правци дјеловања ове политичке групе, али и њени национални погледи: „На првом мјесту истичемо, да ћемо се свом силом заложити да престане овај данашњи апсолутистичко-полицајни систем туторисања, а преко наше воље... У економским питањима држаћемо се увијек увјерења да је ово наша земља и да све њезино богатство у првом реду припада нама, синовима ове земље... Једно од најважнијих питања ове врсте без сумње је аграрно питање... Наше је увјерење да га треба ријешити онако, како неће претрпјети штете ни кмет ни ага... Запуштеном и запарложеном пољу народне просвјете, том бједном пасторчету данашње управе, обратићемо онаку пажњу какву због своје важности и заслужује... Исповиједајући своје дубоко увјерење да су Босна и Херцеговина, по свом националном обиљежју, српске зе-

мље, ипак нећемо никоме наметати српско име. Нека се зове како ко хоће и милује, а ко нам приступи добро нам дошао... Почињући свој рад, ми знамо и осјећамо да улазимо у борбу, у љуту и тешку борбу. Душа нам дрхће и стрепи, жељна да истроши и сагори сву снагу своју за добро и срећу земље наше и народа нашег".[2] Овај програм, јасан и недвосмислен, не оставља пуно простора за манипулације било које врсте са идејним и идеолошким опредјељењем људи око Кочића и *Отаџбине*.

Несумњиво је да се о југословенству дискутовало међу српском интелектуалном елитом у Босни и Херцеговини и прије избијања Првог свјетског рата, а посебно у контексту српско-хрватских односа. О томе је занимљиво свједочење оставио и Владимир Гаћиновић, тврдећи да је потпуно одређење југословенске идеје међу њима први дао др Вукан Круљ, али је посебно занимљиво како је ту идеју са социолошког гледишта презентовао својим пријатељима у Мостару. О томе Гаћиновић каже: „У тешком питању српско-хрватском, када се оно код нас страсно дискутовало, до и после анексије, он примени баш прицип Спенсерове социологије (интеграција и диференцијација) и дође, мислимо први у Босни, до потпуно југословенске идеје" (Гаћиновић 1956: 113). Можда је управо тај концепт „интеграција и диференцијација" могао бити формула каснијег опстанка уједињеног јужнословенског простора, али у политичким визијама Николе Стојановића, Душана Васиљевића и других Срба из БиХ, који су о томе одлучивали, ова формула, чини се, није играла никакву улогу у периоду Првог свјетског рата, када је питање уједињења дошло на дневни ред.

Дакле, југословенство је било предмет расправа, доста магловитих и нејасних, међу српском интелектуалном елитом у Босни и Херцеговини пред Први свјетски рат, али сигурно не и дио њиховог политичког програма за који су се залагали и борили. Да и не говоримо о томе да се о овом питању расправљало само у уском кругу интелектуалне елите, а да је за народ југословенство и даље представљало потпуну непознаницу. Тада водећи српски опозициони листови у Босни и Херцеговини *Народ* и *Отаџбина*, имали су редовне рубрике под насловом *Југословенство*, у којима су доносили најважније вијести из Хрватске, Словеније и Бугарске. Осим тога, *Отаџбина* је имала и рубрику *Српство* гдје су третирани српски национални проблеми и то *од Велеса до Лике*, не признајући тако ни наметнуте политичке границе, које су дијелиле српски народ. За схватање југословенства тадашње српске елите у Босни и Херцеговини битно је уочити да оба ова листа под југословенством третирају само Хрватску, Словенију и Бугарску, а веома ријетко Београд и то углавном када доносе вијести о неким југословенским манифестацијама у Србији. У првом броју *Народа* у уводнику је јасно наглашено да ће се тај лист и та политичка група залагати за југословенску идеју: „Пропагираћемо и бићемо носиоци југословенске идеје те помно пратити политички и друштвени развој свих југословенских на-

[2] *Отаџбина*, год. I, бр. 1, 14. јун 1907.

рода и држава, потпомажући њихове тежње за потпуном независношћу, стојећи на становишту: Балкан балканским народима“.[3] Међутим, прије него што је и написао ову реченицу, уводничар *Народа* Ристо Радуловић, јасно се одредио према појму југословенства:

„Иако ћемо као Срби заступати српско национално становиште и одлучно га бранити од злонамјерних нападаја, ипак се нећемо држати начела негације, нити ћемо коме намећати српско име, којим се ми поносимо. Положај наше отаџбине је такав да је у питању бити или не бити... У таквом положају потезати незнатне националне зађевице, и тиме слабити снагу и отпор народни, значило би извршити народно самоубојство. У тако судбоносном положају ваља нам прво осигурати свој опстанак, ваља нам се заједнички борити, да у првом реду постанемо слободни људи, слободни грађани. Зато ће нам бити света дужност гајити слогу и заговарати заједнички рад и споразум међу једнокрвном браћом све три вјере“.[4]

Дакле, југословенство овако формулисано има савим јасне антиаустријске основе, што је у том историјском тренутку сасвим логично постављена национална политика. Али, већ наредне године Радуловић мора да брани *Народ* и његову политичку групу од оптужби да не признају Хрвате у Босни и Херцеговини. У тексту *Срби и Хрвати*, он пориче те оптужбе и наводи: „ми стојимо на становишту да су припадници свих трију рецимо старосједилачких конфесија, који говоре овим језиком, један народ, који је задржао своја два племенска имена, али чије се физичке, психичке и етничке особине не разилкују... О етничкој интеграцији нећемо ни говорити, јер не видимо да постоје етничке диференцијације. Можемо говорити једино о културној и политичкој“.[5] Овај несумњиво дипломатски одговор Радуловић завршава ријечима да се они залажу за српско-хрватску интеграцију која ће донијети и југословенску. Међутим, коју годину пошто је написао ове редове Радуловић је дошао до спознаје шта може изродити идеја југословенства, када јој се жртвују национални идеали. Тако је 1912. године у *Народу* објавио текст под насловом *Више националног егоизма*, гдје је јадиковао да једино српски народ нема националног егоизма, наводећи примјере других словенских народа посебно Чеха, Пољака и Бугара који „брижљиво и пажљиво воде политику према том националном егоизму, и то им управо донаша успјехе, које им ми Срби меланхолично признајемо... А најбољи примјер имамо у Бугарима, који су прије и за вријеме ослобођења уживали издашне помоћи од стране књажевине Србије. Сентименталном братству Срба из Србије имамо да захвалимо да је Мађедонија скоро сва побугарена, да је нестало српске свијести која је била прије много јача од бугарске“.[6] Да ће се нешто слично десити и са Хрватима, Радуловићу је било јасно већ тада и зато је овај текст завршио скоро пророчким упозоре-

[3] *Народ*, год I, бр. 1, 6. јануар 1907.
[4] Исто.
[5] *Народ*, год II, бр. 96, 17. мај 1908.
[6] *Народ*, год. V, бр. 168, 13. фебруар 1912.

њем: „И ми се доиста бојимо да тако не сврши и идеја српско-хрватског јединства, коју тако неспретно заступају они у Загребу. Бојимо се да се српски национализам црно-ожућен, потпуно не изгуби, јер је сведен са свога правог пута. За то вријеме, да мало више размишљамо о овим питањима, и да се не дајемо завести дреком о сумњивим напредним идејама, које могу да нас коштају наше часне националне идеје. Jep salus nationis suprema lex; спас нације нека нам је најузвишенији закон. То можемо научити од народа који су нам близу, и далеко“.[7] Да не би било забуне, Радуловић је већ наредне, 1913. године, у Просвјетином *Прегледу* објавио чланак *Наш национализам* у коме јасно наглашава своје програмске ставове и ставове политичке групе којој припада. У том чланку, он између осталог каже: „По неким знацима судећи, здрави национализам на помолу је у свим редовима друштва, како код нас тако и у другим српским земљама... Тај национализам обећава да неће бити фраза нити декламација, него плод времена и нових потреба, освештаних старим српским традицијама... Лажне западне хуманитарне идеје све то мање имају утицаја на народне представнике; долази се до тачног гледишта, да свој рад и дјеловање удешавамо не по сентименталним клештима појединих хуманитараца, него према користи српскога народа, према његовим потребама. Ријеч: драге су нам хуманитарне идеје, али нам је дражи српски народ, шири се и узима коријена у нашој интелигенцији“ (Радуловић 1988: 113–114). Од ових ставова Ристо Радуловић неће одступити до своје смрти, која је, на жалост, услиједила коју годину после, у логору Арад.

И у уводнику првог броја *Отаџбине* из 1907. године, између осталог, се каже: „Тражићемо ослонца и пријатљства и преко граница Босне и Херцеговине, пратићемо живо све појаве у животу наше браће Срба у другим земљама; исто тако и других наших сродника на Словенском Југу и вазда ћемо проповиједати и снажно истицати идеју Југословенске Заједнице.“[8] Иако није сасвим јасно шта је аутор овог уводника у свом порограмском тексту сматрао под појмом Југословенске Заједнице, ипак је примјетно да Срби и српство изван граница Босне и Херцеговине и код њих стоји на првом мјесту. Очигледно да овај појам није превише ни занимао људе окупљене око *Отаџбине*, а поготово не теоријско разматрање овог појма, већ више као покушај да се смире националне зађевице, а посебно као добра могућност да се стално забада прст у око Аустроугарској и то баш тамо гдје је она била најосјетљивија. Док је на челу ове групе стајао Петар Кочић, она није ниједног тренутка одступала са својих српских националних позиција иако су јој примарни били аграрно-социјални односи, а југословенство је узимала као могућност заједничког иступа према аустроугарској окупационој управи. Тек у новој програмској оријентацији групе око *Отаџбине*, која је дошла заједно са доласком др Ђорђа Лазаревића на чело

[7] Исто.

[8] *Отаџбина*, год. I, бр. 1, 14. јун 1907.

странке, пошто је Кочић већ био оболио, примјетно је залагање за српско-хрватско јединство. Лазаревић је сматрао да су Срби и Хрвати један народ са два равноправна имена и у свом програму тражио споразуман рад српских и хрватских странака као и уједињење националних, културних и привредних удружења. У овоме је нашао подршку Ђура Џамоње, хрватског дисидента и опозиционара са којим је заједно осудио „шовинистичко писање“ *Српске ријечи* и *Хрватског дневника* (Juzbašić 1999: 151–152). Истини за вољу, нова програмска оријентација групе око *Отаџбине* није била по вољи свих њених чланова, а поготово не др Живка Ђежића, потпредсједника њиховог клуба, који је у Сабору Хрвате називао католичким Србима, не признајући им на тај начин ни националну посебност (Juzbašić 1999: 152).

Чак је и група око *Српске ријечи*, коју су углавном чинили трговци, банкари и индустријалци, то јест старија генерација бораца за црквено-школску аутономију, у годинама пред Први свјетски рат, почела донекле да мијења своју програмску оријентацију, све више заступајући идеју јединства Србо-Хрвата. Ово посебно долази до изражаја у ставовима најмлађег члана ове групе, Милана Сршкића, који је крајем љета 1913. године, сачинио програм радне већине у Сабору, а који су прихватили хрватски и муслимански саборски клубови као и група око *Српске ријечи*. У њему се заступа становиште „да су Срби и Хрвати један народ са два равноправна имена... да у Босни и Херцеговини и Срби и Хрвати и Муслимани, који потичу из исте крви, имају један званични језик а то је српско-хрватски језик“ (Juzbašić 1999: 150–151). Не треба ни сумњати да је оваква национална оријентација људи око *Српске ријечи* настала у том тренутку као последица политичког прагматизма и да је била диктирана потребом проналажења модалитета заједничког рада са хрватским и муслиманским представницима у Сабору. Овакав курс задржаће и Димовићева група, послије полагања мандата од стране посланика из групе око *Српске ријечи*.

Евидентно је да је пред Први свјетски рат, потпуно јасан српски национални курс у Босни и Херцеговини, до краја и недвосмислено, задржала једино српска интелектуална и политичка елита окупљена око листа *Народ* и то највише захваљујући њеном идеолошком вођи Ристу Радуловићу Ринди, кога са правом његови савременици називају *апостолом модерног национализма*. Али, није искључено да су и у редовима ове групе појединци другачије гледали на национално питање, мада то нису јавно истицали, исто као што се и појединци око *Отаџбине*, као на примјер Живко Ђежић, нису слагали са новом програмском оријенатцијом коју је заступао Ђорђе Лазаревић. Оно што им је било заједничко јесте нетрпељивост према Србима у редовима социјалдемократа и то баш због националног питања. Тај став најједноставније је објаснила *Отаџбина* приликом избора 1913. године, наглашавајући зашто је против социјалдемократе Сретена Јакшића: „Ми смо још у једном од прошлих бројева истакли, да против социјалних

демократа у Босни морамо да иступимо, јер су они анационални, а анационалних посланика ми Срби у Босни не смијемо имати“.[9]

Она најмлађа, револуционарна, младобосанска генерација Срба из Босне и Херцеговине, такође није била у то вријеме јединствених, а посебно не јасних гледишта о питању југословенства, мада се управо та генерација сматра главним носиоцем југословенске идеје у Босни и Херцеговини пред Први свјетски рат. Међутим, њен главни идеолог, Владимир Гаћиновић, није био нимало сентименталан према идеји југословенства и на њу је гледао као на „мијешање хрватске воде у српско вино“ (Dedijer 1966: 348). Програмски текстови Владимира Гаћиновића, писани у то вријеме, до крајности су прожети искључиво српском националном идејом и у њима све до рата нема ни помена о југословенству као могућем рјешењу српског националног питања. У својим текстовима из тог времена, посебно оним посвећеним Богдану Жерајићу, он недвосмислено осуђује политику „српског реализма“ у Босни и Херцеговини, коју је спроводила старија генерација националних бораца, а којој се у прво вријеме била придружила и генерација млађе интелектуалне елите, осим Кочића и групе посланика око *Отаџбине*. Гаћиновић сматра да „у дубинама немоћни и млаки, васпитавани под режимима који гуше и обарају, без душе на жртву, они у нашем друштву дижу владу компромиса, уступака, тактичких провлачења, која долазе после великих националних падова. Примивши од идеја увек мањи део и примењујући га (случај са *српским реализмом*), они су допринели не мало, да српски живот даје утисак пустиње без споменика и сводова, да су српски кровови поцепани и српска душа под питањем. Нико као они није потпомогао да српство данас изгледа тако мизерно, очајно и болно, да је српска садашњица без светлости и у једној великој злослутној тишини“ (Гаћиновић 1956: 74). Али, Гаћиновић је дубоко вјеровао да долазе нове генерације Срба „који ће се јавити после великих грехова својих оцева, свршених у моментима личне и социјалне исцрпености, изгубљености сваког критерија и погашених свих идеала. У тим малим и јадним ћути велико срце, спава велика воља и тече нова идеја, још слепа, несвесна, али огромна као звона, сфинге, стихија. Они ће бити нова Српска Плејада, крила наших снова, велико стихијско буђење српске савести...“ (Гаћиновић 1956: 75–76). Он је сматрао да је та *нова Српска Плејада* кадра за „Стварање новог типа који ће припремити директну акцију и заљуљати српском садашњицом, у вези са нашом традицијом, која је богата патњама, конспирацијама и бунама“, а то, према Гаћиновићу, треба да је „велики и брзи циљ садање српске тишине... Од дна до врха треба прокопати цело друштво, спојити га у великој завери за слободу, и умирући створити ново време и нов принцип у својој отаџбини“ (Гаћиновић 1956: 127).

За разлику од Гаћиновића, Димитрије Митриновић, који се сматра другим главним идеологом револуционарне омладине, био је несумњиво

[9] *Отаџбина*, гд. 4, бр. 4, 15. (28) новембар 1913.

човјек знатно другачијег сензибилитета, животних склоности па и погледа на српски национални покрет у Босни и Херцеговини и јужнословенским земљама. Он је већ у гимназијским данима имао разумијевања за југословенску идеју, залажући се за јединствену књижевност Срба и Хрвата, која може бити основа њиховог уједињења (Dedijer 1966: 290). Та његова гледишта само ће се касније појачати и уобличити током студија у Загребу, а посебно дружењем са Иваном Мештровићем, кога његови савременици у то вријеме сматрају *јединим интегралним Југословеном*. Митриновић је био творац прве редакције *Програма омладинског клуба Народно уједињење*, који је у ствари био идеолошки манифест југословенства међу јужнословенском омладином пред Први свјетски рат. Тај Митриновићев програм започиње ријечима: „Темељна и централна задаћа клуба јесте пропаганда филозофије национализма уопште, уз нарочиту пропаганду радикално-демократских политичких доктрина; све то у сврху да би се оснажила српско-хрватска национална душа и да би она, себе свјесна, могла уз претходне услове дати цијели свој психофизички изражај, оличен у потпуном народном уједињењу и у стварању хрватско-српске модерне националне културе, чије је остварење аподиктички физичка нужда и свети морални дуг општој људској култури... Идеја српско-хрватског народног јединства у смислу етнопсихолошког факта, да су Хрвати и Срби један двоимени народ, јесте полазна тачка за идеју српско-хрватског уједињења у смислу идентификације националних организама српско-хрватских“ (Dedijer 1966: 351). Овај програм био је убрзо усвојен као основа револуционарног рада омладине у Босни и Херцеговини, Далмацији, Хрватској и Словенији, али и у самом Београду, гдје је највише одјека нашао у групи ђачке дружине *Препород*. У Босни и Херцеговини је она најмлађа, ђачка револуционарна генерација, којој је припадао и Принцип, усвојила овај програм као основу свога рада. Под утицајем овог програма оснивана су нова ђачка удружења, која су мијењала и начин свог дотадашњег дјеловања. Неки аутори сматрају да је овај Митриновићев програм покренуо омладину на демонстрације, штрајкове, покретање нових листова, па и на атентате као што је био Јукићев на бана Цувaја. Митриновић је са необичном енергијом усмјеравао рад српско-хрватске омладине, међусобно их повезивао и организовао. Сам Иво Андрић, учесник овог покрета српско-хрватске омладине, сматрао је да је Митриновић имао најјачи, можда и пресудан утицај на младобосанце па и на његово сопствено књижевно опредјељење (Mužić 2000: 55). Али, творац овог програма, који је несумњиво дао идеолошки правац једној читавој генерацији, није се дуго задржао на његовом рализовању. Његов чланак под насловом *За Југославију*, који је 1914. године послао из Минхена Владимиру Черини, а овај га објавио у листу *Вихор*, био је у ствари његов опроштај не само од ове теме већ и од његовог дотадашњег живота и рада (Mužić 2000: 56). Револуционарни југословенски занос, за разлику од његових следбеника, није дуго држао Митриновића и он убрзо почиње да се бави сасвим новим, утопистичким, идејама преображаја не само српског на-

рода, већ и Балкана, европе и цијелог свијета. Већ 1914. године он у Минхену, уз помоћ Василија Кандинског, израђује програм једне европске федерације, Савеза Европских Република (Mužić 2000: 56). Већ тада је постало јасно да је Митриновићев живот кренуо путем вјечитог мистика и утописте. „Митриновић је почео као српски националист и, донекле, анархист, али је убрзо постао са својим освједочењем идеалан тип масона, с којим се, у том смислу, ријетко тко може успоредити у модерној повијести српског масонства (укључивши овдје и његовог ученика Милоша Ђурића). Он је тежио, између осталога, идентификацији човјека с Богом, великој синтези човјечанства заснованој на универзалном свељудском моралу и мијешању и прожимању раса и култура. Он је хаос доживљавао само као катарзу“ (Mužić 2000: 56). Али сјеме које је Митриновић посијао међу јужнословенском омладином оставило је великог трага на њихову даљу дјелатност.

Међутим, погрешно би било мислити да су оваква струјања била само плод Митриновићевих визија и југословенства које је доносила омладина из Загреба. Највећи утицај на омладину у југословенском смислу вршен је из Београда, посебно преко листа *Словенски Југ*, чији је уредник био Божидар Марковић, а такође и преко листа *Пијемонт*, који је уређивао Љуба Јовановић Чупа, за кога Гаћиновић има само ријечи похвале. У редакцији *Пијемонта* штампан је и Митриновићев *Програм Омладинског клуба за народно уједињење*. Али, несумњиво највећи утицај на јужнословенску омладину, па и на омладину из Босне и Херцеговине имале су југословенске идеје Јована Скерлића. Није случајно да га један од омладинаца, Владимир Ћоровић, иначе његов зет, назива „Наш апостол“ (Mikić 2011: 255). Београд је 1912. године постао и мјесто окупљања југословенске револуционарне омладине, посебно када га је посјетило 300 студената Загребачког универзитета, а међу њима и Митриновић. Перо Слијепчевић тврди да је Београд тада био „највеће огњиште југословенског спремања“ (Slijepčević 1980: 134). У Београду се тада одржавају разне манифестације југословенског карактера које су постале „инструмент првог великог интегрисања југословенске интелигенције“ (Екмечић 1989: 492). Око овог југословенског програма окупиће се бројни интелектуалци и политичари из Србије, који остварују и прве политичке везе са пројугословенски оријентисаним политичарима у Хрватској. А то ће бити управо они српски интелектуалци и политичари који су се касније, у току Првог свјетског рата, у емиграцији највише ангажовали на југословенском уједињењу као *стручњаци* за то питање: Божа Марковић, Љуба Стојановић, Милан Грол, Павле Поповић и други.

Под утицајем таквих идеолошких струјања почела су у Босни и Херцеговини ницати друштва *српске и хрватске напредне омладине*, која се постепено фузинишу. Тако је у Сарајеву 1911. године основано тајно ђачко удружење *Српско-хрватска напредна организација*, а његов први предсједник био је Иво Андрић. Један од првих чланова овог друштва постао је Гаврило Принцип (Dedijer 1966: 349). Из писма које је Гаврило

Принцип послао Марку Маглову 17. априла 1912. године, види се како су настајале те нове ђачке организације: „Ове године сазван је заједнички састанак, нисам био присутан, али је о томе расправљано: како ће се и на који начин да почне. Предложена су мислим два програма: Пјанићев који садржи идеју народног уједињења (напредни) и други више литерарни, односно интелектуални. У Пјанићевом програму је стајало: *Чланом организације може бити сваки Словен*, послије чега се једна група од тога *панславистичког или напредног* програма одвојила и организовала се у почетку у једну радиклану тада националну групу (са радикалним програмом). Послије једног мјесеца радило се понешто одвојено и кад су се духови стишали, ми, који смо ствар заоштрили, како ти кажеш, ставили смо предлог за фузионисање са напредним Хрватима“ (Богићевић 1954: 130–131). На крају писма, одговарајући на питање да ли они припадају групи око *Вала* или око *Зоре*, Принцип је написао: „Као одговор ти јављам да се наша организација држи правца *Зоре* која заступа јединство Срба и Хрвата, али само у принципу, *јер се ми придржавамо револуционарног Митриновићевог програма* (Богићевић 1954: 132–133). Као вођа овог новог ђачког покрета у Сарајеву истиче се Милош Пјанић, а одмах за њим и Владета Билбија. А какве су биле њихове идеје види се из неколико реченица које су у једној дописној карти написали из Сарајева Џемилу Дрљевићу у Сењ, 5. априла 1912. године, које гласе „Поздрав од сакупљених Југословена. Пуши лулу! Живјела Република! Твој Владета“ (Богићевић 1954: 126). Испод су поздрави Ибрахима Фазлиновића и Матеја Кордића, ђака учитељске школе и на самом дну пише „Револуционарни југословеснки поздрав. Твој М. Пјанић“ (Богићевић 1954: 126). Иначе, Пјанић је у то вријеме сва своја писма потписивао са „Револуционарни југословенски поздрав“. Ове организације одржавале су контакте са сличним ђачким удружењима у осталим јужнословенским земљама, а прва заједничка манифестација српске и хрватске ђачке омладине у Сарајеву биле су демонстрације, фебруара 1912. године, против насилног мађарског режима и бана Цувaја у Хрватској. На састанку српско-хрватске ђачке организације, Јукић је изјавио да ће извршити атентат на бана Цувaја, што је убрзо заиста и покушао (Љубибратић 1961: 110). Послије тог атентата у Сарајеву поново избијају демонстрације и ђачки штрајк средњошколске омладине. Како је истражитељима у Војно-казненом заводу у Терезинштату изјавио 1916. године утамничени Лазар Ђукић, који је у том затвору убрзо полудио и умро, сврха тих сарајевских демонстарција је „била да се покаже солидарност са атентатом“ (Богићевић 1954: 301). Он је даље изјавио да је Ђулага Буковац тада рекао да би требало да један муслиман изврши атентат, а за то је придобио свог колегу и пријатеља Ибрахима Фазлиновића који је изјавио да је спреман извршити атентат „на неког полицијског органа у Сарајеву, неког вишег политичког чиновника или на поглавара земље“ (Богићевић 1954: 302). Дакле, атентат је у главама те револуционарне омладине постао не само легитимно средство борбе јужнословенске омладине широм Аустроугарске већ и њихов идеал.

Тада је Иво Андрић записао: „Данас је Јукић починио атентат на Цувaја. Како је лепо да се затежу тајни конци дела и буне. Како радосно слутим дане великих дела. И диже се и гори хајдучка крв. Без чедности и доброте и жртава пролази мој живот. Али волим добре. Нека живе они који умиру по тротоарима онесвештени од сцбе и барута, болни од срамоте заједничке. Нека живе они, који повучени, ћутљиви у мрачним собама спремају буну и смишљају увек нове варке. А ја то нисам. А нека живе они“ (Богићевић 1954: 135). Епилог ових демонстрација у Сарајеву био је велеиздајнички ђачки процес Пјанић – Љубубратић 1913. године. Слиједе атентати Планиншћака и Дојчића, омладину у потпуности захвата психоза атентата, а *страх од дјеце* почиње да се провлачи бечким двором. Послије ових демонстарција и штрајка у Сарајеву, из школе су искључени Ђулага Буковац, Хасан Миљковић, Милош Пјанић, Ивица Милаковић и Иво Крањчевић.

Ова југословенска омладинска удружења ницала су и у другим градовима Босне и Херцеговине у то вријеме, у Бањалуци, Тузли, Мостару. Послије балканских ратова, југословенство све више обузима ђачку омладину. Неки од судионика у омладинском покрету сматрају да управо Балкански рат „покреће мишљење и најзатуцанијих сепаратиста, а код омладине ствара утисак да је национално ослобођење и уједињење пред вратима и да је неизбјежна скора пропаст Аустро-Угарске монархије“ (Јанковић 1939: 17–18). Априла 1914. године у Бањалуци је школска омладина, окупљена у српском и хрватском соколу, одлучила да по први пут заједнички обиљежи годишњицу смрти Франкопана и Зринског у католичкој жупној цркви, а да се на ту прославу доведе и што више грађана свих вјера. Први пут у историји Бањалуке стајали су у жупној цркви заједно српски и хрватски соколи. Истог дана, а под утисцима те заједничке манифестације, формирано је тајно ђачко удружење *Југославија*. Ово друштво основано је на иницијативу већ помињаног Лазара Ђукића, који је од сарајевског друштва био послат да организује омладину у Бањалуци на југословенској основи. Према ријечима Милана Јанковића, једног од оснивача овог друштва, оно је имало сврху „да међу ђацима у Бањој Луци подјарује мржњу против Аустро-Угарске монархије и да ради свим сретствима да се Босна и Херцеговина, као и све југословенске земље отцијепе од монархије и припоје Србији“ (Јанковић 1939: 21). Из ових ријечи Милана Јанковића, једног од најактивнијих омладинаца у тадашњој Бањалуци, јасно се може закључити да њему ни послије више од двадесет година није било сасвим јасно шта је тада значио појам југословенства међу омладином, јер је у овом тексту сам себи пречесто контрадикторан, а посебно када тај појам тумачи као постепено отцјепљивање јужнословенских покрајина и њихово прикључење Србији. А то свакако није оно што им је као програм прописао Димитрије Митриновић, већ више оно за шта се залагао Владимир Гаћиновић. У ову српско-хрватску националистичку омладину, поред атентатора Принципа, Грабежа и Чабриновића, који су то изјавили и на суду, убрајани су још Васо Чубриловић, Цвјетко Поповић, Лазар Ђукић, Иво Крањчевић, Бранко Заго-

рац, Марко Перин, Драган Калембер и други. У тузланској организацији били су, поред осталих, Младен Стојановић и Тодор Илић, а у Требињу Љубомир Никшић (Богићевић 1954: 8).

Иначе, треба рећи да је био приличан број и оне српске омладине која се није слагала са југословенским опредјељењем својих колега. У Сарајеву је, дијелом и као реакција на све гласније наступе оних који су пропагирали југословенство, створена српска омладинска организација, чији је Централни одбор покренуо лист *Српска омладина*, који је, бар у почетку, заступао искључиво српско национално гледиште. Око њега су били окупљени Стјепо Кобасица, Смаилага Ћемаловић, који је наслиједио Османа Ђикића у вођству Срба муслимана у Босни и Херцеговини, Боривоје Јевтић, Ђорђе Пејановић, Богољуб Константиновић, Милан Стојаковић, Милош Видаковић, Љубомир Мијатовић, Коста Крајшумовић и остали. Око оснивања организације и покретања листа највише се ангажовао Владимир Гаћиновић, који је, између осталог, и због тога дошао у Сарајево у љето 1912. године, што само још једном потврђује његову јасну националну визију, коју је заступао до смрти. О задацима и програму овог листа, Гаћиновић је писао Милану Карановићу 28. јула 1912. године: „Лист ће стајати на радикално националном становишту и заступати кооперацију омладине српске: православних и муслимана а према Хрватима стајаће у пасиви. Сматраће неактуелним питање срп.-хрв. јединства које ће решити процес рада и времена целих десетина година, а где наиђе на препреке у проповедању својих националних светиња отсудно ће напасти све и свакога. Лист ће бити васпитног значаја због тога ће проповедати култ националне догме, национализам као религију, као највећу тенденцију живота“ (Богићевић 1954: 180). Лист *Српска омладина* уређивао је Ђорђе Пејановић. Овој групи био је близак и Данило Илић, али је он био социјалиста по убјеђењу.

Није био риједак случај да међу овом српски оријентисаном омладином и њиховим друговима југословенски опредијељеним, долази до вербалних сукоба и напада. Сам Принцип, у помињаном писму Марку Маглову, наглашава да су *они*, то јест *радикали*, почели одмах да нападају њих *напредњаке*, па каже: „Они су нас отпочели одмах да нападају свим могућим изразима и нарочито су нам предбацивали да нисмо Срби. Настао је међу нама дубок јаз и мржња... Они су тада на иницијативу неких студената универзитета и људи око *Српске Ријечи* и *Народа* основали *централни одбор* уз учешће свих српских ђачких друштава (гимназија, Учитељска школа, Реалка, Трговачка академија и друштва Срба муслимана – око 80) изузев нас напредњака“ (Богићевић 1954: 131). С друге стране Цветко Поповић, прије него што је и сам пришао њиховој организацији, писао је о *напредњацима*: „За мене сасвим нова *нација* за коју сам сазнао тек у Сарајеву, били су тзв. *Србо-Хрвати* или напредњаци... Њих смо сви сложно, и Срби и Хрвати, нападали као издајице свога народа. Имали су и посебну своју значку комбиновану од српске и хрватске тробојнице... ради чега смо

их звали *камелеони*. У тој групи био је и Гаврило Принцип“ (Mikić 2011: 254).

Чисто српских омладинских друштава било је и другим градовима Босне и Херцеговине. Тако је у јесен 1913. године у Травнику група муслиманских омладинаца, која се у националном погледу осјећала као Срби, основала друштво *Српско-муслиманска ђачка организација*. Аустроугарска оптужница као утемељивача друштва наводи Сафетбега Миралема, ученика Трговачке школе из Травника.[10] Инспиратор за оснивање овог друштва био је Мехмед Чишић, ђак из Мостара, који је путовао Босном и организовао тајна српска друштва међу муслиманима „у којима би се јачала и ширила српска национална свијест“.[11] У Мостару су Исмет Сарић, Обрад Мастиловић, Радмило Грђић и други омладинци основали 1914. године друштво *Српска ђачка омладина*.[12] На српском националном програму посебно је активно радила муслиманска омладина у Мостару. У једном писму из 1911. године које је пронађено код ђака Алије Драче, а које му је, по његовом признању, диктирао Хасан Ребац, такође ђак мостарске гимназије, стоји и ово: „Нас Србе чека нешто много да створимо и да учинимо, а то је да створимо златне путеве Српству и такове, гдје нам неће нико од непријатеља моћи стати на пут... Муслимана има у Босни и Херцеговини 600.000, па кад би од њих била пола или ⅓ Хрвата, колико би онда био наш губитак! Дакле, зашто (да) то пустимо да се муслимански народ, огранак српског народа, који је само национално онесвјешћен да се претвара у Хрвате или још боље у Германе... Ти исти Хрвати хтјели су лањске године да доселе у српску Босну око 200.000 прођераних ради вјере Шпањолаца... кад буде муслиман Хрват, изгубио је српски народ једног члана народа, а друго, добио је једног најбезобразнијег непријатеља с којим ће морати и мора да се стави у крваву борбу“ (Богићевић 1954: 167–169). Оваквих ђачких друштава, са чисто српским националним обиљежјем, на супрот оних са југословенском одредницом, било је још у Босни и Херцеговини пред Први свјетски рат.

[10] Архив Босне и Херцеговине, фонд: Заједничко министарство финансија, президијал: 324/16.

[11] Исто.

[12] АБиХ, ЗМФ, 460/15.

Извори

1. Необјављени извори:

Архив Босне и Херцеговине, Сарајево
Фонд: Заједничко министарство финансија.

2. Објављени извори:

Млада Босна, писма и прилози, уредник Војислав Богићевић, Сарајево 1954.

Представка Главног одбора Српске народне организације са Сарајевским програмом, Издање др Уроша Круља у име Српске народне организације, Мостар 1908.

Програм Омладинског клуба Народно уједињење у Београду

Штампа

Народ, Сарајево, 1907, 1908, 1912.
Отаџбина, Бањалука, 1907, 1913.

Литература

Гаћиновић 1956: В. Гаћиновић, *Огледи и писма*, Сарајево.

Dedijer 1966: V. Dedijer, *Sarajevo 1914*, Beograd, „Prosveta“.

Екмечић 1989: М. Екмечић, *Стварање Југославије*, књ. 2, Београд, „Просвета“.

Јанковић 1939: М. Јанковић, *Слобода и Југославија, предратна тајна ђачка друштва – Бањалучки ђачки процес 1914/15*, Београд, „Штампарија Драг. Грегорића“.

Juzbašić 1999: Dž. Juzbašić, *Nacionalno-politički odnosi u bosanskohercegovačkom saboru i jezičko pitanje (1910–1914)*, Sarajevo, ANU BiH.

Круљ 1937: У. Круљ, *Народова група, њен рад и идеологија*, Гласник југословенског професорског друштва, јули – август 1937, Мостар и Херцеговина, Београд.

Љубибратић 1961: Д. Љубибратић, *Владимир Гаћиновић*, Београд.

Mikić 2011: Đ. Mikić, *Austrougarska ratna politika u Bosni i Hercegovini 1914–1918*, Banjaluka, НУБЛ.

Mužić 2000: I. Mužić, *Masonstvo u Hrvata*, Split, „Laus“.

Radulović 1988: Р. Радуловић, Изабрани радови, „Веселин Маслеша“.

Slijepčević 1980: P. Slijepčević, *Omladina i sarajevski atentat*, Sabrana djela Pera Slijepčevića, knj. I, Kritika i publicistika, Sarajevo.

Стојановић 1902: Н. Стојановић, *Срби и Хрвати*, Нови Сад, „Српска штампарија др Светозара Милетића“.

Стојановић 1910: Н. Стојановић, *Аутономија Босне и Херцеговине, један неодржани говор*, посебан отисак, Загреб, „Српска штампарија“.

Славиша М. Вулић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју

Оригинални научни рад

КУЛТУРНО БУЂЕЊЕ СРБА У МОСТАРУ ПОД АУСТРОУГАРСКОМ УПРАВОМ

Вишевјековна владавина Османског царства у Херцеговини имала је за посљедицу изузетно ниску просвијећеност тамошњег становништва. Турске власти нису показивале никакав интерес за отварање државних школа, али истовремено нису ни спречавале отварање конфесионалних школа, па су у Херцеговини на почетку XIX вијека постојале муслиманске, католичке и српске школе, једине конфесионалне школе са националним именом (Папић 1978: 10; Papić 1972: 5). Српске школе дуго су своје ријетке ученике образовале само за унутарцрквене потребе, тако да и не чуди податак да су први људи који су се средином XIX вијека почели бавити књижевним радом на подручју Херцеговине били калуђери Серафим Шолаја, Прокопије Чокорило и ЈоаникијеПамучина.

Серафим Шолаја рођен је у Далмацији, а у Мостар је за пароха дошао 1835. године. Написао је само један кратки рад – опис манастира Житомислић, објављен 1846. године у *Српско – далматинском магазину*, који је у то вријеме био врло популаран у Херцеговини. Његова дјелатност више има симболичан значај, као почетак књижевног рада у Херцеговини, него због квалитета самога рада (Ћоровић 1999: 86–87).

Прокопије Чокорило, родом Херцеговац као и Јоаникије Памучина, оставио је иза себе много значајније радове: *Летопис Херцеговине* од 1837. до 1857. и *Дневник*, који покрива период од 1848. до 1863. године. Иако је његов стил тежак и неизграђен, подаци које је оставио у та два рада представљају врло значајну историјску грађу, и за неке догађаје јединствен су извор. Чокорило је био веома активан у прикупљању средстава за подизање и поправку српских школа и цркава у Херцеговини, због чега је, са великим успјехом, двије године провео у Русији (Ћоровић 1999: 87–88).

Јоаникије Памучина најзначајнији је из те калуђерске скупине писаца. Био је упоран да унаприједи своје скромно образовање, научио је руски и грчки језик, много је читао и изградио солидан стил писања. Бавио се прикупљањем народних пословица и шаљивих прича које је објављивао у *Српско-далматинском магазину*. Написао је и већи број мемоарских чланака у којима се може наћи доста занимљивих података, али их одликује изразити субјективизам (Ћоровић 1999: 89–91).

Талас реформи које су захватиле Турско царство, као и утицај хришћанских конзула омекшали су средином XIX вијека став турских власти

* slavisa_vulic@yahoo.com

према просвјећивању хришћанског становништва. Ипак, прави културни напредак Срби у Мостару и Херцеговини доживјели су тек након доласка Хабзбуршке монархије на ове просторе.

I

Због притисака турских власти и тежњи за олакшањем положаја, у Невесињу је 1875. године избио устанак који је изазвао Велику источну кризу. Та криза окончана је тек у љето 1878. на Берлинском конгресу на коме су Србија и Црна Гора добиле независност, а Аустроугарска је добила право да окупира Босну и Херцеговину, с тим што је она и даље формално била под султановим суверенитетом. Иако је, дакле, та окупација требало да буде привременог карактера, све мјере које је Двојна монархија предузимала од самога њеног почетка, показивале су да је она жељела да трајно остане на том простору. Једну од кључних улога у остваривању тога циља требало је да игра просвјетна политика. Намјера је била да се у Босни и Херцеговини оснују државне школе, чиме би се, са једне стране, стварали лојални и Царству одани поданици, а са друге, лагано би се потискивале и на крају потпуно угушиле постојеће конфесионалне школе које је, у међувремену, такође требало ставити под државни надзор (Папић 1978: 116). Интересантно је да су оба ова циља Аустроугарске, истина на потпуно различит начин, допринијела културно-просвјетном напретку мостарских и херцеговачких Срба. Иако су у почетку зазирали од државних школа, херцеговачки Срби су их од краја осамдесетих година деветнаестог вијека све више прихватали и та чињеница значајно је помогла повећању процента њихове писмености. Истовремено, покушај надзора и лаганог гушења конфесионалних школа имао је много занимљивију судбину и вјероватно још у већој мјери је допринио културном напретку херцеговачких, а посебно мостарских Срба, који су међу њима имали кључну улогу.

Још од турског доба, захваљујући својој предузимљивости, почео је међу мостарским и херцеговачким Србима да се лагано истиче трговачки слој. Тај слој је, међутим, праву експанзију доживио тек са доласком Аустроугарске на ове просторе. Привредно много уређенија и напреднија држава од Турског царства, Двојна монархија пружила им је идеалне услове за економски напредак. У том правцу нарочито је била значајна изградња пруга Мостар–Метковић и Мостар–Сарајево којима је Мостар повезан са другим дијеловима Босне и Херцеговине и Аустроугарске монархије, што је тамошњим српским трговцима отворило огромно тржиште. Ипак, иако им је окупација донијела велике погодности за економски развој, српски трговци у граду на Неретви нису због тога промијенили свој став према окупатору. У тој чињеници лежи и објашњење зашто је Мостар, а не неки други град, већи – попут Сарајева, скоро двије деценије играо кључну улогу у борби за очување српских националних посебности у Босни и Херцеговини. „Док су у Сарајеву наше газде са Ташлихана, заслепљене и зараже-

не спољашњошћу нове културе, напуштале активан национални отпор и пошле за новином, желећи да се покажу дорасли општој промени стања; дотле је Мостар, конзервативан и национално строг до суровости, љубоморно чувао морал и традиције своје патријархалне средине“ (Ћоровић 1925: 113). Трговачки слој, дакле, осим по свом богатству, предњачио је међу херцеговачким Србима и по својој националној освијешћености. Он је први схватио значај писмености, и играо је главну улогу у црквено-школским општинама које су још у турском добу стварале и надзирале рад српских конфесионалних школа. Када су аустроугарске власти покушале да успоставе надзор над тим школама, кључни отпор им је преко црквено-школских општина пружио управо тај трговачки сталеж. Како је његова концентрација у највећој мјери била у Мостару, највећи терет те борбе примила је на себе мостарска црквено-школска општина. Иако јој је сметала њена дјелатност, аустроугарска власт у почетку није ништа предузимала против мостарске црквено-школске општине јер је осјећала да јој положај још није довољно учвршћен, а плашила се и евентуалних устанака. Чим се, међутим, почетком осамдесетих осјетила довољно јака, уз веома повољну спољнополитичку ситуацију, Аустроугарска је, искористивши заједнички устанак херцеговачких Срба и муслимана због наметања војне обавезе, распустила одбор мостарске црквено-школске општине, а њене водеће људе је похапсила и осудила на вишемјесечне казне затвора.

II

Гушење устанка и укидање мостарске црквено-школске општине нису обесхрабрили мостарске Србе, који су исправно закључили да оружана и политичка борба нису једини начин пружања отпора окупатору, поготово што је и сама Аустроугарска настојала да своје циљеве оствари под плаштом такозване „цивилизаторске мисије“. Ако се против једне тако јаке силе није могло борити дизањем устанака, онда јесте његовањем богате српске културе и традиције, као и подстицањем развоја српске националне свијести. Те тежње биле суи главни потицај за настанак пјевачког друштва *Гусле*. Идеја о оснивању друштва се јавила у групи млађих мостарских Срба у септембру 1880. године, али Земаљска влада у Сарајеву није дала одобрење за његово оснивање.[1] Нису уродили плодом ни покушаји из 1881, 1882. и 1884. године, при чему је нарочито интересантан овај посљедњи покушај јер је том приликом Земаљска влада темељно проучила мотиве за настанак друштва и јасно истакла разлоге због којих то не треба да дозво-

[1] Ни сама црквено-школска општина у Мостару у првом тренутку, заузета, како је мислила, важнијим пословима, није препознала вриједност идеје коју су изнијели њени млади чланови. Временом се ситуација измијенила и омладина је постепено почела да реализује своје планове, преузевшидоминантну улогу у културној борби са окупатором.

ли. Кључни разлог био једа би дјелатност једног таквог друштва могла бити „повољан плашт за националну агитацију“ (Тутњевић 2001: 353–355).

Одбијање власти да дају одобрење за оснивање друштва није спријечило амбициозне мостарске Србе да већ 1881. оснују хор, и та година сматра сегодином почетка рада Друштва, које 1887. године организује прву светосавску бесједу на подручју Херцеговине и постиже импресиван резултат.

Сљедеће, 1888. године Земаљска владанајзад је попустила и дозволилазванично оснивање друштва, што није било нимало случајно. Те године се навршавала десетогодишњица од доласка Аустроугарске на ове просторе, па је жеља Беча била да се свијету укаже на све успјехе те мисије. Из тог разлога требало је и смирити незадовољство локалних Срба давањем одређених уступака. Сем одобрења *Гусламада* почну са радом, аустроугарске власти дозволиле су и поновно успостављање мостарске црквено-школске општине. Мостарски Срби су са своје стране морали да прихвате да друштвоноси званичан назив *Православно црквено пјевачко друштво „Гусле“*. Инсистирање да се национална одредница српско, замијени са конфесионалном православно било је у складу са Калајевом политиком да се спречава истицање националних особености. Тиме је такође требало спријечити становнике муслиманске вјероисповијести који су се осјећали као Срби да учествују у раду друштва (Тутњевић 2001: 356–359).

Окупаторске власти су, дакле, жељеле да активност Друштва сведу у оквире једног обичног пјевачког друштва. Намјере оснивача, међутим, биле сузнатно другачије и врло брзо показало седа су *Гусле* основане и дјеловале су првенствено као национална културна установа. То је од самог почетка створило затегнутост у односима са властима која је била константна. Желећи да се и у имену друштва истакне српски национални карактер, скупштина *Гусала* је већ 1890. године затражила промјену назива *Православно црквено пјевачко друштво „Гусле“* у *Српско пјевачко друштво „Гусле“*. Почела је вишегодишња борба која је успјешно окончана тек 1902. године (Челебић 1986: 126).

Гусле су своју обимну дјелатност обављале приредбама, друштвеним сијелима и активношћу позоришне и хорске секције, и најзад, у књижници и читаоници. Приредбесу организоване у виду светосавских забава које су, након 1887. године и извођења прве, одржаване сваке године (Челебић 1986: 126). „Програми су били: светосавска бесједа, хорске тачке националних умјетничких пјесама са светосавском химном на првом мјесту, декламације познатих патриотских пјесама од Змаја, Бранка, Јакшића и других, по један национално историјски комад, народне игре и, првих година нарочито, гусле ’до зоре’“ (Вуковић 1938: 57). Светосавске забаве биле суврло значајан догађај и на њих су долазили људи не само из Мостара, већ и из читаве Херцеговине и шире. Врло значајно учешће у њима имала је позоришна секција основана 1887. године. За свој узор имала је Српско позориште у Новом Саду од кога је у највећој мјери и преузела репертоар,

да би временом изградила сопствени. Доминантни су били историјски позоришни комади (*Смрт Стевана Дечанског, Владислав* и други) којим се жељела јачати национална свијест Срба и подстицати њихов национални отпор (Радуловић 2010: 293; Челебић 1986: 126–127). Носиоци секције били су млади људи, дилетанти у правом смислу те ријечи, који су дању обављали свакодневне дужности – послове трговца, занатлије, чиновника и слично, а увече пуни одушевљења припремали се за приредбе и представе. Иако сви одреда почетници и аматери, некиод њих врло брзо су показали раскошан таленат, изазивајући одушевљење и међу људима којима је позориште било професионално опредјељење. Типичан примјер је Зорка Шолина, тиха патња Алексе Шантића[2] и бројних других мушкараца тадашњег Мостара, која је својим извођењем Есмералде у комаду *Звонар Богородичне цркве* успјела да постиди и тадашњу првакињу београдског Народног позоришта МилкуГргурову (Димитријевић 1938: 90). Иначе, ангажовање дјевојака у позоришној секцији *Гусала* представљало је праву малу револуцију у потпуно патријархалној средини, какав је био Мостар у том тренутку.[3]

---

[2] О томе нам свједочи и његов велики пријатељ Јован Дучић, који каже: „Шантић је, колико знам, волео два пута у животу: најпре једну лепотицу пореклом из Срема или из Славоније (Анка Томлиновић, п. а.), која га је очајно волела, и затим једну патрицијку из Мостара, која га није могла очима видети (Зорка Шола, п. а.). Шантић, који је иначе био истински неодољив за све жене које су га у тим годинама виделе, неодољив и својом мушкошћу и душевношћу и богатством, веровао је да лудује за овом другом љубави. А можда је помало и патио“ (Дучић 1937: 938–939). Зорка је, иначе, била кћерка Јова Шоле, угледног трговца и првог предсједника *Гусала*, и сестра Атанасија Шоле, једног од уредника *Зоре*.

[3] Чланица позоришне секције Вукосава Ћуковић, кћерка Риста Иванишевића, врло напредног човјека и једног од водећих људи у заједници мостарских Срба, оставила је запис о положају дјевојака у тадашњем друштву ињиховом пробоју у *Гусле*: „У оно доба жене и дјевојке нису имале слободе кретања. Мени самој кад сам се по завршеном институту вратила кући, нису дозвољавали нигдје сама да излазим него само у пратњи мајке и оца. А када бих хтјела да одем до неке пријатељице или родице у посјету, дали би ми старога слугу да ме прати удаљен два корака иза мене и тај обичај није се могао прекинути. Колико сам пута у себи позавидила учитељицама наших српских основних школа што недјељом прије подне саме шетају чаршијом, а ја их вирим с нашега прозора провукавши главу кроз демире!“

„По жељи мога оца дугогодишњег предсједника *Гусала*, ја сам прва од ’газдинских’ кћери ступила у *Гусле* на велико чуђење мостарских ’газда’. Послије мене је ступила у *Гусле* Зорка Шолина, сестра Атанасија Шоле, која се својим гласом и глумачким талентом истицала између свих других. Касније су многи очеви дозволили кћерима да пјевају у *Гуслама*, нпр. Зорица Ћоровића, Софија Алексића, Љубица Кабларева и др“.

О самом раду у *Гуслама* и одушељењу које је оно изазивало међу члановима Ћуковић пише: „За мене је рад у *Гуслама* као и за остале чланице био највећа разонода. Кад би ми дугогодишњи подворник *Гусала* Васо Чакар донио кући улогу

Друштвена сијела *Гусле*су организовале у сарадњи са учитељским збором Српске основне школе. Први пут приређена су1891. године. У почетку, сијела суодржавана сваке суботе, од октобра до средине фебруара, док су касније била рјећа. Циљ им је био „да се у српском грађанствушири удруживањем што већа образованост и узајамност“. Обиловала су васпитним, књижевним, умјетничким и забавним садржајима, а нарочито значајна била су предавања која су држали учитељи. Теме предавања биле су разноврсне – обрађивале су национално-културне проблеме, бавиле се религиозно-црквеним, васпитно-школским и другим питањима. Осим предавања, на сијелима су читана и рецитована књижевна дијела, пјевало се уз гусле и играле су се народне српске игре (Вуковић 1938: 58–59).

Као и сијела, у националној и културној дјелатности *Гусала* веома значајну улогу имале су и књижница и читаоница. Књижница је основана 1890. и била је отворена за све заинтересоване читаоце. Осим Мостараца – чланова*Гусала*, књиге су јој поклањали и угледни Срби из осталих крајева – из Београда, Новог Сада, Дубровника, Загреба, Подгорице и бројних других мјеста. Читаоница је основана 1891. године и била је претплаћена на велики број часописа и листова, углавном српских (*Коло, Нова искра, Српски књижевни гласник, Босанска вила, Зора* итд). Још у турско доба постојали су међу мостарским Србима, превасходно трговцима, људи који су схватали значај књиге. Сада, међутим, интерес за књигу постаје масован јер се увидјело колику улогу она може одиграти у развоју националне свијести и борби против тежњи окупатора. Покретање књижнице и читаонице омогућило је мостарској публици да се упозна са најзначајнијим дјелима савремене српске и, у знатно скромнијем броју, свјетске књижевности, а резултати су се осјетили врло брзо – створена је, као ријетко гдје, бројна читалачка публика која је због своје просвијећености и љубави према књижевности била врло цијењена и међу издавачима и писцима са стране. Од 1893. чланови књижнице и читаонице могли су бити и ђаци, којима је поклањана посебна пажња – давала им се лектира националног садржаја и указивало на најважнија мјеста у књизи. На тај начин *Гусле* су преузеле улогу националног васпитача омладине (Димитријевић 1938: 96–98).

Своју највећу улогу *Гусле* су одиграле у периоду од оснивања до 1905. године, када се након доношења Статута о црквено-школској самоуправи стварају нове могућности за удруживање и политичко дјеловање,

---

која ми је на сједници *Гусала* била одређена, било је то за мене велико весеље. Одмах се улога учила напамет, дотјеривала и вјежбала (…) пробе су биле многобројне и трајале су скоро сваку вечер до 12 сати, особито пред светосавску забаву, па још кад би се давао какав историјски комад у 5 чинова! Сви смо тај рад врло озбиљно схваћали и улагали у њега много труда и воље. За умор се није знало, само да што боље испадне. Са каквом су марљивошћу и истрајношћу долазили на пробе наше чаршинлије, трговци и занатлије, ожењени људи, очеви неколико дјеце. Дању неуморно раде и тргују у својим дућанима, а у вече иду на пробе у *Гусле*, па до касно пјевају и глуме“ (Ћуковић 1938: 209–210).

што доводи до опадања интереса за сва пјевачка друштва. Та чињеница не умањује значај СПД *Гусле* које је имало кључну улогу за развој српске националне свијести и очување традиције у најтежем периоду аустроугарске владавине на овим просторима, периоду Калајеве ере (1882–1903).

III

Успјех *Гусала* у великој мјери резултат је талента и надахнућа младих људи који су били свјесни значаја посла којим су се бавили. Истовремено, и они сами били су продукт времена и околности у којима су живјели и одрастали. Може се чак и рећи да су те околности биле идеалне за њихов успон. С једне стране, ту је био окупатор који је на све начине покушавао да спроведе своје циљеве и онемогући испољавање националних особености код свих становника Босне и Херцеговине, а нарочито Срба, који су најдубље искорачили у том правцу, а били су и најбројнији и имали су у близини независну матицу Србију. Ти покушаји и притисци, међутим, могли су код ових младих људи само да појачају инспирацију и надахнуће, јер су осјећали да се боре за велике циљеве. Са друге стране, ту је била већ увелико освјешћена заједница мостарских Срба, чији водећи људи су били спремни да подрже оне који својим радом и залагањем доприносе борби за очување националних посебности. Та подршка овим младим људима, међутим, није долазила само од њих, већ су они за кратко вријеме прихваћени од Срба у читавој Босни и Херцеговини и шире, у интелектуалним круговима у Војводини и Србији који су врло брзо схватили значај њихове борбе. Дакле, околности за њихову појаву и успон биле су врло повољне. Њихов успјех, међутим, био је прије свега посљедица њиховог талента. Иако је већи број људи учествовао у културним активностима Мостара и Херцеговине у ово вријеме, највећи значај достигли суАлекса Шантић, Јован Дучић и Светозар Ћоровић.

Алекса Шантић рођен јеу угледној трговачкој породици у Мостару 1868. године. Трговачку школу завршио јеу Трсту и Љубљани, гдје је за приватног учитеља имао ЉудевитаВуличевића, који је у њему развио трајну љубав према књизи. У Мостар се вратио 1883. године затекавши још, након устанка и прогона, обезглављену српску заједницу која је лагано покушавала да се прибере и нађе начина за даљну борбу. Окренуо се читању и ускоро упознао Јована Дучића, рођеног Требињца који је у Мостару живио код свог полубрата Риста Глоговца. Спријатељили су се и прве пјесме објавили су у сомборском *Голубу* – Дучић 1886, а Шантић 1887. Сљедеће, 1888. године у њихово друштво ушао је и Светозар Ћоровић, који је тада имао само тринаест година (Ћоровић 1925: 114–115). Те године, као што је већ речено, аустроугарске власти одлучиле суда смање притисак на српску заједницу у Мостару и коначно су одобриле оснивање *Православног црквеног пјевачког друштва „Гусле“*. Млади пјесници спремно судочекали ту промјену и узели активно учешће у раду Друштва. У томе се нарочито ис-

тицао Алекса Шантић, који је био пјевач, глумац, хоровођа и композитор и тако, захваљујући свом великом таленту и залагању, врло брзо постао једна од кључних личности у културном раду *Гусала*.

Атанасије Шола свједочи о великом угледу и ауторитету који је Алекса Шантић имао међу свим члановима *Гусала*, што је у великој мјери утицало на дисциплину у раду Друштва и успјесима које је постизало (Шола 1938: 22). Говорећи о значају Шантића и расположењу које је владало у заједници мостарских Срба непосредно пред прву светосавску бесједу, Шола пише: „Дошавши из Трста о смрти своје покојне мајке, био сам усхићен свим оним што сам око себе видео приликом тих припрема, јер ми је све, после оне за ме туђинске средине на страни, било тако присно и мило и топло. Осетио сам сву драж оног националног заноса, који је струјао у редовима српске омладине. А Алекса Шантић, тадањи њен вођ, био ми је узор. Сваки његов стих знао сам напамет, а сваки гест на позорници покушавао сам да имитујем... Стога није чудо што сам се осетио неизмерно срећан, кад ме је покојни отац повео на прву светосавску беседу: та видећу Алексу и све његове другове у улогама српског краља, војвода и осталих великаша!“ (Шола 1938: 18–19).

Шантић је и као личност био врло интересантан за своју околину – „леп ’као слика’, дружеван, добар певач, расположен шалџија. Он је предмет љубави многих девојака, заједно са целим друштвом опеван у једној женској песми:

Кујунџија, тако ти заната!
Сакуј мени јунака од злата
На прилику Шантића Алексе,
Стојли стаса Радуловић Миле,
Црна ока Дучићева Јове.
Дикли брка Бошковића Ристе“ (Ђоровић 1925:116).

Иако не у толикој мјери активни као Шантић, који је због рада у *Гуслама* скоро потпуно занемарио бављење трговином, раду Друштва значајан допринос давали суи Јован Дучић и Светозар Ћоровић. Дучић је глумио у позоришту и држао је предавања на сијелима, док је Ћоровић писао комаде за позориште и бавио се преводилачким радом. По Шоли, нарочито занимљиви били су му Чехов и други руски писци. Ћоровић је био пун идеја, па је на његову иницијативу кроз *Гусле* основана читаоница и Добротворна задруга Српкиња (Гавела 1968: 236; Шола 1938: 25).

Паралелно са радом у *Гуслама* сва тројица радила су на сопственом унапређивању – Шантић и Ћоровић самостално, док је Дучић напустио Мостар и отишао у далеки Сомбор, гдје је завршио Српску учитељску школу. Иако су значајно проширили број часописа у којима су објавили своје радове (*Босанска вила*, *Нова Зета*, *Јавор*, *Отаџбина*) они су почетком деведесетих, ипак, још увијек почетници укњижевном свијету (Радуловић 2010: 316, 320).

Њихов напредак, међутим, највише се осјетио након покретања књижевног часописа *Зора*1896. године, чиме је, уједно, на још већи ниво подигнут и књижевни и културни значај Мостара. Идеју о покретању часописа дао је Светозар Ћоровић: „И покретање *Зоре* замисао је Светозарева. Једног дана састадосмо се: он, Алекса, Дучић и ја у мојој канцеларији, у *Гуслама* (био сам тада тајник друштва) и решисмо да се лист покрене. Светозар је већ био све унапред припремио и предвидео, чак и материјална и чисто техничка страна није била занемарена, што често бива код неискусних издавача књижевних публикација. А понајважнија дужност: окупљање и ангажовање сарадника била је, разуме се, поверена Светозару. И он је у року од два дана написао преко педесет писама (то у први мах!), у којима је објаснио потребу покретања ревије и умолио сарадњу. Одзив из Србије био је велик и неочекиван, па је лист одмах добио леп углед, који је из године у годину само растао“ (Шола 1938: 24).

Ћоровић је још 1892. године, са само седамнаест година, размишљао да покрене један књижевни лист, али морао је да одустане због притиска и противљења аустроугарских власти. То га, међутим, није обесхрабрило и он је ускоро почео борбу за покретање књижевног календара. Аустроугарске власти овај пут су попустиле и први број календара, којег је назвао *Неретљанин* издат је крајем 1893. године. Сем овог, Ћоровић је уредио само још једно годиште *Неретљанина*, а рад на оба броја обиљежила је жестока цензура власти, нарочито на другом броју: „Ове године цензура ми је била немилосна и сувише. Замисли само – половина радова ми је забрањена“.[4] Због свега тога, Ћоровићодлучује да престане са уређивањем и издавањем *Неретљанина*, али се истовремено у њему јавља мисао о покретању новог књижевног часописа. Тако је рођена идеја о *Зори* (Томић-Ковач 1968: 221).

Уређивачко искуство на *Неретљанину* и непрестанисукоби са цензуром аустроугарских власти били су од непроцјењивог значаја за Ћоровића. То се види већ у молби за покретањем новог листа коју он потписује заједно са Алексом Шантићем и у новембру 1895. године шаље је локалним властима. Свјесни да ће молба морати проћи тврду провјеру свих нивоа аустроугарске власти, почевши од Градског котарског уреда и Окружне области у Мостару, преко Земаљске владе у Сарајеву и најзад Заједничког министарства финансија у Бечу, потписници најприје подилазе окупатору и истичу његов рад на ширењу просвјете и културе због чега су увјерени да ће подржати и њихову намјеру. Да би отклонили сваку сумњу у евентуалну политичку позадину покретања часописа, Шантић и Ћоровић у члану 2 истичу: „Лист би имао бити ван сваке политичке религије, него би био гласило ексклузивно за науку, забаву, умјетност и привреду, те би доносио пјесме, приповијетке, научне расправе, економске чланке, народне умотвори-

[4] Писмо С. Ћоровића Свети Јакшићу од 21. IX 1894, *Сабрана дјела* Светозара Ћоровића, Сарајево 1967, књ. X, стр. 276.

не, музикалије, итд., али све што засијеца само у науку, забаву и привреду, те му није никаква друга мисија, него да омили читалачком свијету лијепу књижевност и привреду, а сарадници ће бити сви признати књижевни радници Срби и Хрвати“.[5]

Виши нивои аустроугарске власти затражили су појашњење од локалних, па Градски котарски уред у Мостару даје врло интересантне оцјене о покретачима молбе. За Шантића, који је у том тренутку био предсједник *Гусала*чак ни локалне окупаторске власти нису могле изрећи било какву негативну оцјену: „Врло је мирног карактера, стекао је боље образовање и добро је познат у српским круговима у земљи и изван земље као пјесник, озбиљан је и поштован. Што се тиче његова увјерења, као сигурно се може сматрати да је припадник српске националне идеје, али се не може приговорити у вези с његовим досадашњим држањем које је увијек врло коректно, и није никада давало повода неком неповољном запажању“ (Папић 1968: 217).

Истовремено, Градски котарски уред много је оштрији према Ћоровићу за кога каже: „Ћоровић је национални пјесник и писац, сада је архивар Српског пјевачког друштва *Гусле*. Он је загријани присталица великосрпске националне идеје, пријек је, букач и незадовољник, нема особиту наобразбу, али је уображен и нагао у опхођењу. До сада је био без замјерки у моралном и политичком погледу“ (Папић 1968: 217). Оваквој оцјени вјероватно је допринио Ћоровићев рад на уређењу *Неретљанина* и његово незадовољство због цензуре коју је власт проводила у том календару.

Приступ властима испољен од стране потписника молбе за покретање часописа, који је био, прије свега, резултат Ћоровићева искуства, показао се потпуно исправан и Бенјамин Калај је 28. фебруара 1896. године дао одобрење за покретање *Зоре*, с тим што је Земаљска влада у свом одговору на молбу, који је потом услиједио, јасно истакла да у часопису не смије бити било каквих политичких садржаја (Тутњевић 2001: 383–384).

Први број *Зоре* издат је већ у априлу 1896. године. Током прве двије године излажењауредници часописа билису његови покретачи – Светозар Ћоровић и Алекса Шантић. Крајем 1897. године Ћоровић је одлучио да се повуче, а његово мјесто заузео је Јован Дучић, који је, с обзиром на велике обавезе Алексе Шантића у *Гуслама,* током 1898. у потпуности преузео на себе уређивање часописа. Та промјена у уредништву донијела је и неке измјене у концепцији пошто је Дучић подстицао историјске садржаје, а у уводу је умјесто приче или пјесме увео чланке у којима су претресана нека значајна питања српске књижевности и просвјете. По угледу на једног њемачког новинара, у часопис је увео анкету преко које је од угледних књижевника покушао да добије одговор о тренутном стању у српској књи-

[5] Молба Шантића и Ћоровића аустроугарским властима за покретање часописа *Зора*, новембар 1895. (извор: *Зора. Почасни број 1968/69*, Мостар, стр. 215–217).

жевности. Слиједивши примјер Ћоровића, и Шантић се дефинитивно повукао из уредништва часописа крајем 1898. године, тако да се Дучић током цијеле 1899. потписивао као једини уредник, иако је током друге половине године отишао у Женеву на школовање, а његов посао је обављао Атанасије Шола (Тутњевић 2001: 388–390). Шола се школовао у Трсту и Паризу, али је због болести морао напустити студије и вратити се у завичај. Без обзира на то, у том тренутку био је најобразованији човјек у Мостару, говорио је италијански, њемачки и француски и изузетно познавао француско позориште и тамошње писце. Дучић га је јако цијенио и није случајно да је баш њега одабрао за свога насљедника. Шола се од почетка 1900. године и званично потписује као уредник *Зоре*, а на том мјесту остао је до посљедњег броја часописа који је изашао у децембру 1901. године (Гавела 1968: 235, 237).

У *Зори* своје радове објављивали бројни познати или мање познати књижевни радници тога времена. Међу познатијим истичу се Јован Јовановић Змај, Јанко Веселиновић, Бранислав Нушић, Радоје Домановић, Сима Матавуљ, Стеван Сремац и други чија имена свједоче о великом угледу који је *Зора* имала у књижевним круговима. Ипак, најзначајнији допринос часопису, како по броју објављених радова, тако и по њиховом квалитету, дала је уредничка тројка – Шантић, Дучић и Ћоровић. За њих рад у *Зори* представља прекретницу у књижевном сазријевању, један преломни период „у коме они од провинцијских књижевних полетараца који претежно сарађују у пречанским омладинским гласилима и листовима за дјецу, убрзано постају 'прави' књижевници (…) а ускоро потом и значајни писци своје генерације у читавој српској књижевности“ (Тутњевић 2001: 391, 394, 396). У томе сазријевању највећу улогу имао је њихов уреднички посао: тежећи да *Зора* има што квалитетнији садржај они су лагано развијали критичност, како према радовима других који су слали своје прилоге, тако и према сопственим радовима дижући им константно квалитет; истовремено, темељно су проучавали друге угледне часописе трудећи се да достигну њихов ниво, пратили су сва значајнија културна и књижевна дешавања у широј околини и успоставили бројне контакте са истакнутим књижевницима тога времена.

Издавање и рад на *Зори* није, међутим, имало позитиван утицај само на тројицу њених уредника, већ и на читаву средину у којој су живјели и дјеловали. Њоме је, на неки начин, заокружен процес започет још покретањем *Гусала*, процес којим је Мостар од малог паланачког, у пуном смислу ријечи – турског градића, постао културно средиште цијеле Босне и Херцеговине, са огромним угледом на читавом српском простору. Лијепи град на Неретви тих година радо су посјећивали најугледнији књижевници из Србије и Војводине, а неки су ту чак и написали своје радове. Што је најважније, за само двадесетак година у потпуности је промијењен дух становништва –крај до тада познат по бунама и устанцима, постао је крај у којем су се становници поздрављали цитатима из позоришних комада или књижевних дјела.

Српско пјевачко друштвоГусле, часопис за књижевност *Зора*, Шантић, Дучић и Ћоровић само су најрепрезентативнији примјери културног успона Срба у Мостару и Херцеговини под аустроугарском управом. Тај успон био је, са једне стране, посљедица сложених политичко-економских односа у којима се српски народ на том простору нашао након Берлинског конгреса, а са друге, стицај срећних околности. Притисак аустроугарских власти и онемогућавање политичког дјеловања преусмјерили су борбу Херцеговаца за очување националних посебности на културно поље, а повољне економске околности омогућиле су изразито способном трговачком слоју да снажно напредује и створи финансијске ресурсе за ту борбу. Срећна околност, ипак, лежи у чињеници да се баш у том тренутку на тако малом простору нашла група младих културних радника који ће врло брзо, својом активношћу и способношћу, да превазиђу локални и стекну национални значај.

Крајњи резултат културног буђења Срба у Мостару иХерцеговини у вријеме хабзбуршке владавине био је да је аустроугарска „цивилизаторска мисија“ доживјела, у оном свом скривеном, политичком дијелу, потпуни пораз, а национално надахнута и књижевно талентована српска омладина, предвођена Шантићем, Дучићем и Ћоровићем, учинила је Мостар трајним дијелом српског културног простора.

Изворни текстови савременика

Вуковић 1938: Ј. Вуковић, Гусле – огњиште националне мисли и национална школа, у: *Педесет година српског пјевачког друштва Гусле у Мостару 1888–1938*, Мостар, 38–60.

Димитријевић 1938: Р. Димитријевић, Позориште, сијела, књижница и читаоница у Гуслама, у: *Педесет година српског пјевачког друштва Гусле у Мостару 1888–1938*, Мостар, 71–100.

Дучић 1937: Ј. Дучић, Алекса Шантић, у: *Мостар и Херцеговина*, Београд, 929–941.

Ћуковић 1938: В. Ћуковић, Друштвени живот у Мостару и рад у Гуслама при крају XIX вијека, у: *Педесет година српског пјевачког друштва Гусле у Мостару 1888–1938*, Мостар, 208–213.

Шола 1938: А. Шола, Људи и догађаји у прошлости Гусала, у: *Педесет година српског пјевачког друштва Гусле у Мостару 1888–1938*, Мостар, 17–37.

Литература

Гавела 1968: Ђ. Гавела, Атанасије Шола, у: *Зора. Почасни број 1968/69*, Мостар, 234–238.

Папић 1968: М. Папић, Како је покренута Зора, у: *Зора. Почасни број 1968/69*, Мостар, 215–219.

Papić 1972: M. Papić, *Školstvo u Bosni i Hercegovinizavrijeme Austro-Ugarske okupacije*, Sarajevo, Veselin Masleša.

Папић 1978: М. Папић, *Историја српских школа у Босни и Херцеговини*, Сарајево, Веселин Маслеша.

Радуловић 2010: Ј. Радуловић, *Славно доба Мостара*, Мостар, СПКУД *Гусле* – СПЦО Мостар.

Томић-Ковач 1968: Љ. Томић-Ковач, Светозар Ћоровић, у: *Зора. Почасни број 1968/69*, Мостар, 220–224.

Тутњевић 2001: С. Тутњевић, Књижевни и културни живот Мостара, у: *Срби у Мостару*, Београд, 343–451.

Ћоровић 1999: В. Ћоровић, *Мостар* (репринт издање), Бања Лука – Београд, Глас српски – Arslibri.

Ћоровић 1925: В. Ћоровић, *Босна и Херцеговина*, Београд, Српска књижевна задруга.

Челебић 1986: E. Čelebić, Srpsko pjevačko društvo Gusle (1888–1914) i njegova istorijska uloga, u: *Херцеговина*, V, Mostar, 123–138.

Ђуро Т. Тошић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју

Оригинални научни рад

АНДРИЈА (ФРА АВГУСТИН) ВЛАТКОВИЋ – (НЕ)СВАКИДАШЊИ ПРИМЈЕР ХУМСКОГ ВЕЛИКАША**

Уколико има имало истине у оној народној: „Није богат ко има волова, већ је богат ко има синова“, онда је одиста хумски великаш Влатко Ђурђевић морао бити изузетно богат човјек са седморицом својих синова (Иваниш, Марко, Жарко, Радивој, Андрија, Бартол и Тадија), који су оставили веома дубоког трага у писаним изворима током друге половине 15. вијека.[1] Најзанимљивији *curiculum vitae* од свих седморице браће Влатковића имао је, по редослиједу рођења пети, Андрија, именован у одређеном временском периоду као фра Августин. Та двојност имена (Андрија и Августин) заинтригирала је још прије стотину и тридесетак година чувеног српског историчара Љубомира Ковачевића да сам себи постави питање: „Ко је тај Аугустин Влатковић?“. У потрази за његовим идентитетом, Ковачевић у наративним изворима – *Љетопису Николе Рањине* и *Краљевству Словена* Мавра Орбина – међу браћом није нашао Андрије, док у једном дубровачком уговору из 1452. међу њима није било Августина. Да ријеши насталу дилему, радозналом и марљивом истраживачу помогао је Јуније Лукаревић својом опаском да је Мустафа-паша, прије освајања Херцеговине, „опленио и Крајину, Хум и Фра-Августинову“, додајући да „Крајина, почиње од ушћа Неретве а свршава се у Фра-Августиновој“, која је – по ријечима хроничара – „добила име од фратра Августина Влатковића“ (Ковачевић 1888: 211–212). О дјетињству и раној младости Влатковог сина Андрије, како то често бива са познатима, данас не знамо готово ништа. Међутим, пођемо ли од Ковачевићеве претпоставке да је *Ђурађ Хумски* могао бити Андријин син који се, заједно са преосталим стричевима, Жарком и Тадијом, дописивао поткрај 15. вијека са Дубровчанима и неколико година касније боравио у близини Имотског, произлази да му је отац, вјероватно, рођен у првој половини тога стољећа (Miklošič 1858: 542, br. CDLXIV,

---

* istor_bib@hi.sanu.ac.rs

** Рад настао као резултат истраживања Министарства просвете и науке Републике Србије *Средњовековне српске земље (XIII–XV век): политички, привредни, друштвени и правни процеси* (Ев. бр. 177029).

[1] Досад најпотпунију родословну таблицу породице Влатковић донио је С. Рудић, *О потомцима Јурја (Ђурђа) Радивојевића – прилог родословљу Влатковића (О потомцима Јурја [Ђурђа] Радивојевића)*, Spomenica akademika Marka Šunjića (1927–1998), Sarajevo 2010: 241. Prilog: Rodoslovlje Vlatkovića: 241.

без датума 1498).[2] У тако срочену Андријину биографију савршено се уклапа и чињеница да је у двогодишњем периоду. између 25. марта 1458. и истог датума 1460. године – не знамо како и чиме подстакнут – напустио породицу и свјетовни живот, замонашивши се и узевши духовно име фра Августин, због којег га неки од аутора погрешно доводе у везу са црквеним редом Августинаца (Атанасовски 1979: 144, Korać 2007: 233 и Jurišić 1972: 148–149).[3] На тако радикалну промјену у вјерском, друштвеном и цјелокупном животу могао се несметано одлучити ако је био удовац или уколико му је још увијек жива супруга, вјероватно, уз тешку муку, дала сагласност за монашење и *раставу од стола и кревета* (*separatio de mensa et thoro*), чиме није била поништена брачна веза нити се мијењало имовинско стање (Blehova Čelebić 2006: 314). Новозамонашени фра Августин добио је, како се чини, прву службу у Гребену (данас Крупа на Врбасу), сједишту Гребенске кустодије, основане крајем 14. вијека на територији Доњих Краја (Korać 2008: 151, Мргић-Радојчић 2002: 145, Graljuk 1989: 102 и Ančić 1999: 104, nap. 241). Те исте (1464) године, када га срећемо у Гребену, присуствовао је фрањевачком збору на Пашману о чему свједочи и потпис фра Августинов из Хумске земље (Korać 2007: 234). И поред бројних црквених обавеза, овај фрањевац је био и даље политички врло активан, што му, можда, као свештеном лицу и није доликовало, а да и не говоримо о повременим пљачкама од којих, такође, није зазирао (HAD: Acta Consilium Rogatorum (Cons. Rog.) XXIII, fol. 27', 17. II 1476; Атанасовски 1979: 95, нап. 68 и Храбак 2004: 220). У почетку је обављао значајне дипломатске мисије у корист својих најближих, да би им убрзо *окренуо леђа* и држао се по страни од њих, што је водило *захлађењу* односа према њему у читавој породици. Увидјевши неслогу међу преосталом браћом (Жарком, Тадијом и Августином), Република је, да не би имала неприлика, одлучила да сваком од њих исплаћује по 200 перпера на име њиховог дијела годишњег провижуна за 1484–1485. Жарко и Тадија, који су се држали скупа, добили су 400, а тек средином исте године фра Августин примио своју трећину од 200 перпера (Динић 1935: 53, Атанасовски 1979: 144 и Храбак 2004: 221).

Колико год не знамо разлог због којег је Влатков син Андрија оставио породицу и свјетовни живот и отишао у самостан гдје је *cepit regulam... Sancti Franisci* и уз то добио духовно име фра Августин, још мање нам је познато зашто је објесио мантију и појас о клин и почетком 1476. напустио фрањевачки ред када се посљедњи пут помиње као његов редовник (Динић

[2] Занимљиво је да аутори дјела *Родословне таблице и грбови српских династија и властеле*, Београд 1991, на страни 160 доносе податак да је речени Ђурађ умро прије септембра 1494, да би га у пратећем тексту поново *васкрсли* 1498. и поменули међу живима, а С. Рудић му, на основу новопронађеног документа из Дубровачког архива *продужио животни вијек* чак до 1. априла 1502. године.

[3] Према казивању К. Јуришића Аугустинци су, пред страхом од Турака, морали оставити Заострог између 1463. и 1468. године, што значи нешто раније него што се Андрија замонашио и добио духовно име Аугустин.

1935: 255, Атанасовски 1979: 144 и Храбак 2004: 223). Од тада започиње и најдраматичнији дио Августинове бурне и контроверзне биографије. Послије повлачења из самостана Влатковић се без пуно размишљања укључио у борбу против Турака вођену у преосталом дијелу херцегове земље (Динић 1935: 255). Једино онај који не познаје превртљивост овог човјека могао би се изненадити његовим преласком на турску страну, због чега га већ крајем 1481. дубровачки извори помињу као *војводу* у служби херцеговачког санџак-бега Ајаза (Атанасовски 1979: 144, Храбак 2004: 137, 221 и Korać 2008: 152). Још већи разлог за размишљање је други дубровачки помен *Августина Турчина* (*Augustino Turcho*), што је навело неке од старијих истраживача да тврде како је овај *бивши фратар* постао човјек *исламске вјероисповијести* (HAD: Cons Rog. XXV fol. 22, 24. IV 1485; Giacomo Luccari 1790: 11, Атанасовски 1979: 144 и Динић 1935: 255). Али, он као да је унапријед знао за то, па се постарао да у преосталом дијелу живота задржи најприје своје *монашко име* (*fra Augustino*), а потом *војвода Августин*, без оне, један једини пут, употријебљене етикете *Turchus* (Динић 1935: 255 и Korać 2008: 151).

Пошто су двојица старије браће – Иваниш и Жарко – пред надолазећом опасношћу од Турака, напустили своје древне баштине и населили се у крајеве око ријеке Цетине, Августин је заједно са млађим братом Тадијом остао у старом крају, гдје су *носталгичну љубав* према завичају платили скупом цијеном турског подаништва (Атанасовски 1979: 92, нап. 48). Не знамо да ли због тога што су једно вријеме живјели у сусједству један поред другог, али се Августин далеко чешће виђао са херцегом Влатком него ли и са једним од своје рођене браће. Не зна се тачно о чему су разговарали док су се сретали у граду испод Срђа, или, још чешће у пељешкој Особљави (Атанасовски 1979: 145–146 и Храбак 2004: 220). Увијек када би се нашао у некој мисији у Дубровнику, влада није била *шкрте руке*, већ је свога непредвидивог сусједа даривала одређеним новчаним износом или скупоцјеним тканинама (Атанасовски 1979: 137, 146). И поред низа сачуваних појединости о њему, у литератури су остале бројне контроверзе о Августиновом личном, породичном, јавном, па и тајном животу, попут нејасног разлога о напуштању фрањевачког реда почетком 1476. године.

Овај неукротиви, лутајући и помало неуравнотежени *сврзимантија* препознао би се, изгледа, у драматичном казивању дубровачког канцелара с почетка 15. вијека да „од потопа свјета није се толико свјет смел и вртјел колико саде“ (Стојановић 1929: 261–262, бр. 249, 8. VIII 1404). И, заиста збуњени и фрустрирани фрањевац се, заједно с остатком свијета, „толико смел и вртјел“, да је у исто вријеме полазио на десетине разних страна и започињао на стотине нових послова, при чему готово никад није стизао до коначног циља нити завршавао оно започето. Неки од аутора наративних извора – попут Ј. Лукаревића – тврде да се након напуштања самостанског живота вратио својој старој жени (не казујући ништа о сину Ђурађу), а други га, опет, *жене* неком другом, и, вјероватно, од њега знатно млађом,

изабраницом (Luccari 1790: 11 и Korać 2008: 151). Но, оставимо се сада емотивног живота *развратног* Влатковића и погледајмо у каквом је односу био са далеким Турцима и сусједним Дубровчанима. Да нису били у праву они који су га називали *потурчењаком* који је, попут бројних савременика, *продао вјеру за вечеру* и прешао на ислам, говоре и преостали турски извори који га називају *покојним невјерником Августином*, а не неком муслиманским именом које би сигурно добио у случају да је *пресалдумио* на њихову страну. Зар би, уосталом, да је *вјером преврнуо* могао бити сахрањен у заострошкој цркви Св. Марије коју је, послије Гребена, вјероватно, неко вријеме опслуживао и богато обдарио само неколико година раније. Све то говори да се, упркос бројним гријеховима почињеним против њених *регула*, Влатковић, ипак, растао са *овим свијетом* у миру и блаженој љубави са католичком црквом (Jurišić 1972: 14 и Korać 2008: 51–52, 151).

Па да видимо онда у чему лежи права истина о овом пред историјом често оптуживаном човјеку. Као личност од великог повјерења на Порти, војвода Августин је, послије турског освајања Хума с горњим Приморјем, добио потврду своје старе баштине *у нахијама Вргорац, Љубушки и Приморје*, која се по њему прозвала Августиновом земљом. Тачније, Турци су основали посебну нахију – смјештену на подручју горњег Приморја – и назвали је Фрагустин. Послије његове, помало нејасне и мистериозне смрти, стари и, никад до краја искрени, пријатељи Турци, предали су Крајину и Августинову Хумску (земљу) на привремену управу Јурју Марковићу Качићу који је средином 1499. писао Сплићанима као турски поданик, а годину дана касније се титулисао као господар Крајине и читаве Августинове земље. Та Августинова земља, први пут тако поменута 1495, а неколико година касније као Августинова Хумска земља, обухватала је Вргорац, Љубушки и Приморје. Њезин централни дио био је у Горњем макарском приморју, са сједиштем у Градцу, који је до средине тридесетих година 16. вијека припадао нахији Приморје која је потом подијељена на двије нахије: Приморје и Фрагустин, при чему је нахија Приморје обухватала Доње, а нахија Фрагустин Горње макарско приморје (Šabanović 1959: 199; Атанасовски 1979: 140, нап. 119 и Korać 2008: 152). Наведени примјер овог превртљивог, а неки ће можда рећи само *сналажљивог* човјека који је очито био *црна овца* у читавој фамилији Влатковића најбоље показује како је чак и код неких *духовника* осјећај припадности властитој вјерској заједници био далеко испод личног интереса.

За разлику од остале браће, Августин је био у готово сталном сукобу са сусједним Дубровчанима. Неразумијевање и отворени сукоб – праћени уз конспиративну преписку – кулминирали су средином 1473. када је постало јасно да се ради о покушају самовољног фратра да на дубровачком острвцету Пасредњици сагради некакво насеље, гдје је већ био подигао неколико кућа, на шта су му Дубровачни оштро поручили да их у року осам дана измјести одатле, или ће то, у противном учинити стонски кнез са мањом ријечном флотилом и одређеним бројем људства и спријечити га у

том сулудом науму (Атанасовски 1979: 67). Не знамо да ли због озбиљне љутње срдитих сусједа, или због нечег другог, Влатковић се у току неколико наредних година, углавном, губи из видног поља дубровачке владе. Проријеђене и садржајем, неголи обично, оскудније вијести показују да је у зиму 1476. одредио Бернарда Гундулића за свога прокуратора, а неколико дана касније водио неке нама непознате разговоре са људима херцега Влатка (Стефаном Лукаревићем и Радичем Дракуљевићем) у, по злу чувеној, пељешкој Особљави (Атанасовски 1979: 94–95, нап. 68). Да ли би у вези с овим тајним разговорима могла стајати и доцнија тужба због неке пљачке, не бисмо знали рећи, пошто се не види ни гдје се ни против кога ова догодила. И како *зло ником добра донијело није*, овај *распојасани* Влатковић се убрзо увјерио и у то *каква је вјера у Турчина* који му је, с једне стране, даривао и потврђивао *земље и градове* а, с друге стране, га након неколико година стрпао у властити затвор (Korać 2008: 153). Одатле је овај *љути сирак* молио Дубровчане да му дају његов дио провижуна на шта су му – видјевши га у невољи, уз његових 200 преко Андрије Соркочевића – пуномоћника војводе Жарка – исплатили и Жарков дио провизије у износу од 200 перпера, не би ли се како *ишчупао* из турског казамата (Храбак 2004: 221). Успио је и спасао живу главу! Да је, уз главу, спасао и *образ* казује оних 200 перпера које је, преко помињаног Жарковог пуномоћника Соркочевића, вратио брату на име посуђеног новца онда када му је било најтеже (Атанасовски 1979: 146). Да је малерозни Августин био, заиста, прави *ловац на проблеме* показује његов даљи животни пут. Никако му, изгледа, није било јасно да ће му једнострано турско пријатељство једнога дана доћи главе. На почетку наредне (1488) године запријетила му је поново опасност да изгуби ону исту главу коју је само неколико мјесеци раније успио изнијети испред Турака, пошто се *затворен* (detenti) и *окован* (vincto) нашао у угарској тврђави Кош (in Chos), одакле је поново *преклињао* Дубровчане да му исплате његов дио провижуна, али су Дубровчани, вјероватно из обзира према Угрима, овог пута били неумољиви, па су му ускратили уобичајених 200 перпера, чак и уз јемство (Динић 1935: 235–236). Уколико је вјеровати једној признаници на 200 перпера – не знамо да ли исправно датираној, 19. априла 1488. – са његовим потписом *Agústin Húmski*, Дубровчани су му, ипак, могли послати његов дио провижуна који му је, као и у случају Турака, спасао живу главу и, барем за неко вријеме, продужио животни вијек (Атанасовски 1979: 146). Међутим, J. Лукаревић је био у праву када је тврдио да је, по налогу угарског краља Матије Корвина, Августин био убрзо убијен и отишао на посљедњи починак у Богородичину цркву у Заострогу с којом су читаво вријеме средњег вијека Влатковићи били најуже повезани (Korać 2008: 148, 151).

Извори

– Необјављени извори:

Historijski arhiv Dubrovnik (HAD): Acta Consilium Rogatorum (Cons Rog.)

– Објављени извори:

Luccari 1790: Gicomo Luccari, *Copioso ristretto degli anali di Ragusa*, Venetia 1790.

Миклошич 1858: F. Miklošič, *Monumenta Serbica spectantia historiam Serbiae, Bosnae, Ragusii*, Vienne 1858.

Стојановић 1929: Љ. Стојановић, *Старе српске повеље и писма I/1 (ССПП I)*, Београд – Сремски Карловци 1929.

Литература

Анчић 1999: M. Ančić, *Jajce. Portret srednjovjekovnog grada*, Split.

Атанасовски 1979: В. Атанасовски, *Пад Херцеговине*, Београд.

Блехова Челебић 2006: L. Blehova Čelebić, *Hrišćanstvo u Boki 1200–1500*, Podgorica.

Граљук 1989: B. Graljuk, *Rezultati (pokusnih) arheoloških iskopavanja na strednjovjekovnom lokalitetu „Zidine“ u Krupi na Vrbasu*, Naše starine XXVIII-XXIX, Sarajevo, 99–108.

Динић 1935: М. Динић, *Дубровачки трибути – Могориш, светодмитарски и конавоски доходак, Провижун браће Влатковића*, Глас СКА CLXVIII, Други разред 86, Београд, 203–227.

Јуришић 1972: K. Jurišić, *Katolička crkva na biokovsko-neretvanskom području u doba turske vladavine*, Beograd.

Ковачевић 1888: Љ. Ковачевић, *Знамените српске властеоске породице Радивојевићи – Ђурђевићи – Влатковићи*, Годишњица Николе Чупића X, Београд, 199–214.

Кораћ 2007: D. Korać, *Vjerske prilike na području knezova Jurjevića – Vlatkovića*, Radovi Zavoda za povijesne znanosti HAZU u Zadru 49, Zadar, 221–237.

Кораћ 2008: D. Korać, *Vjera u Humskoj zemlji*, Mostar.

Мргић-Радојчић 2002: J. Мргић-Радојчић, *Доњи Краји. Крајина средњовековне Босне*, Београд.

Рудић 2010: С. Рудић, *О потомцима Јурја (Ђурђа) Радивојевића – прилог родословљу Влатковића*, Spomenica akademika Marka Šunjića (1927–1998), Sarajevo, 233–241.

Храбак 2004: Б. Храбак, *Херцеговачки Влатковићи од 1471. до 1537. године*, Из старије прошлости Босне и Херцеговине, Књ. III, Београд, 217–224.

Шабановић 1959: H. Šabanović, *Bosanski sandžak*, Sarajevo.

Владан А. Виријевић*
Универзитет у Приштини
Филозофски факултет Косовска Митровица Оригинални научни рад

ВИШЕГРАД 1918–1941. ГОДИНЕ – РАЗГЛЕДНИЦА ГРАДА

Четврти новембар 1918. године за житеље Вишеграда, маленог насеља градског карактера, смештеног на увиру реке Рзава у Дрину, представљао је почетак новог историјског поглавља.[1] Уласком јединица II армије српске војске окончана је четрдесетогодишња аустроугарска окупација, а двадесетак дана доцније нашли су се у склопу прве заједничке државе Јужних Словена – Краљевству Срба, Хрвата и Словенаца.[2]

За разлику од већине других градских насеља на простору Босне и Херцеговине, Вишеград је, будући да се налазио у пограничном појасу према Србији, био током 1914. и 1915. године непосредно изложен ратним страдањима.[3] На крају Првог светског рата у граду су се јасно опажали

* virijevicvladan01@gmail.com

[1] Вишеград баштини богато историјско наслеђе. У писаним изворима први пут се спомиње 1433. године као посед моћне српске властелинске породице Павловића. Основе данашњег града ударио је, према наводима османлијског путописца Евлије Челебије, око 1577. године Мехмед паша Соколовић, ктитор знамените *вишеградске ћуприје*, чију лепоту и славу је, у прозном облику, овековечио Иво Андрић. Његов значај потицао је из чињенице да су се ту укрштале важне друмске комуникације Сарајево–Цариград и Дубровник–Ниш. Све до 1878. године представљао је типичну *балканску касабу* оријенталног типа (Čelebi 1967: 256).

[2] Сведочења о тим данима записао је десетак година касније Азиз Ресулбеговић-Дефтердаревић: „Аустријске трупе биле су у хаосу. У Вишеграду се је окупила велика војска, која је придолазила из околице и из Санџака и тумарала безглаво по улицама. [...] Војска је бјесомучно појурила на возове, да бијегом изнесе живу главу, која је ето пуким случајем почивала на рамену. У овој журби газила је пљачкала, гдје је шта стигла. [...] Образована је делегација вијенијих грађана у којој су били: Алибег Тескерецић, Павле Бранисављевић, Васо Мелентијевић и Иван Иванковић. Они се одвезу у Добрун да дочекају српску браћу и кажу им, да читаво српско становништво без разлике вјере чека њихов долазак са великим весељем. Васо Мелентијевић носио је путем велики бијели барјак, као симбол мира, а Иван Иванковић добавио је војничку трубу и без престанка трубио до Добруна. [...] До неколико дана стигле су и прве трупе из Србије са војводом Степом Степановићем, чувеним војсковођом из ратова, који је у Вишеграду први пут закорачио на тло ослобођених југословенских земаља. Када је стигао велики војвода законачио је у Вишеград и у гостионици Јуре Царатана одржано је још исте ноћи велико народно сијело. Ту се искупило читаво грађанство и започело је народно весеље, које се је отегло до касне ноћи“ (Ресулбеговић-Дефтердаревић 1934: 55–56).

[3] „Za vrijeme prvog svjetskog rata Višegrad je kao pogranična varoš između Austrije i Srbije bio poprište velikih i strašnih ratnih operacija. Stanovništvo je moralo napuštati i bježati iz Višegrada u unutrašnjost Bosne“ (Pinto 1987: 170).

ожиљци рата, попут оног на знаменитој ћуприји, чији део су окупатори, приликом повлачења, дигли у ваздух.[4]

Везиров мост у Вишеграду након Првог светског рата

У годинама између два светска рата Вишеград је представљао административно-управно, привредно, здравствено и просветно-културно средиште вишеградског среза, који се простирао на 683 км^2. Према закону о подели земље на области из 1922. године налазио се у склопу Сарајевске области, а након 1929. године ушао је у састав Дринске бановине, у којој је остао до априлског рата 1941. године. Од државних надлештава и установа у њему су се налазили: Среско начелство, Сремски (Котарски) суд, Катастарска управа, Шумска управа, Порески уред и Пошта.[5]

У погледу етничко-конфесионалне структуре била је то мешовита средина. Према резултатима првог послератног пописа становништва од 31. јануара 1921. године имао је 2.474 становника, од чега је, према вероисповести, било: православних 814, римокатолика 248, муслимана 1.260, Иизраелићана 144, евангелика седам, а једна особа се изјаснила као грко-католик. Према матерњем језику стуктура је била следећа: Срба или Хрвата 2.370, Словенаца 14, Чехословака 17, Пољака 8, Мађара 13, Немаца 24, Арнаута 5, Руса и Румуна по један, а 21 лице било је подведено под попи-

[4] Током првих поратних година срушени део моста био је надограђен гвозденом конструкцијом (*Народно јединство – илустровани званични алманах – календар Дринске бановине за буџетску 1930/31. годину*, Сарајево, 1930: 218).

[5] *Народно јединство – званични календар свих шест области Босне и Херцеговине за просту 1929. годину*, Сарајево, 1928: 139, 148, 160, 176, 184, 188.

сну одредницу *остали и непознати*.[6] Три године касније број становника је опао на 2.039 (370 домова)[7], да би до последњег пописа становништва Краљевине Југославије, проведеног 31. марта 1931. године, популација вишеградске општине забележила пораст за више од 100%, тј. досегла бројку од 4.699 и 1.040 домаћинстава, од чега је у самом граду било настањено 2.665 становника.[8] Слободни смо претпоставити да је овакав демографски скок био, поред високе стопе природног прираштаја, последица привредног развоја, индустријских капацитета, пре свега.

Саобраћајни положај града на Дрини био је, посматрано у целини, повољан. Осим друмских комуникација према Сарајеву (125 км) и Ужицу (75 км), које су биле оспособљене за одвијање аутомобилског саобраћаја, постојала је и путна веза са Увцем (35.090 км) и даље са Прибојем на Лиму.[9] *Гвоздени пут*, тј. железничку пругу добио је средином прве деценије прошлог века – 1906. године, када је постао једна од станица на ускотрачној прузи Сарајево – Увац.[10] Деветнаест година доцније – 2. фебруара 1925. – железничка веза успостављена је, преко чувене *Шарганске осмице*, и са Ужицем, тј. даље са Београдом, Нишом и Скопљем, што је представљало значајан подстицај привредном развоју. У Вишеграду је, осим железничке станице, саграђена и ложионица.[11]

Основни економски чиниоци Вишеграда у раздобљу између два светска рата били су трговина, занатство, угоститељство и индустрија. На њихову заступљеност утицало је више околности, понајвише општи историјски оквир и амбијент окружења у коме се град развијао.

---

[6] *Дефинитивни резултати пописа становништва од 31. јануара 1921. године*, Сарајево, 1932: 194–195.

[7] *Речник места Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца*, Београд, 1925: 258.

[8] Према резултатима овог пописа у граду је, у 856 домаћинстава, живело 1.313 православних, 2.940 муслимана, 339 римокатолика и 12 евангелика, док су 94 особе подведене под одредницу *без конфесије*, а једна под *остале хришћанске* (*Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931. godine*, knj. II, Prisutno stanovništvo po veroispovesti, Beograd, 1938: 43).

[9] Постојали су предлози да се Вишеград путевима повеже долином Дрине са Сребрницом и Посавином, преко Бајине Баште, Фочом, Гораждем и Чајничем преко Устипраче, као и да се изгради пут уз Рзав преко Краљевих вода на Златибору до Ужица (Миливоје М. Савић, *Привредне прилике и подизање индустрије земаљске одбране у сливу река Дрине и Западне Мораве [округу ужичком и суседним окрузима]*, Београд, без године издања: 191).

[10] У склопу свог *продора на Исток*, тј. повезивања Босне са Новопазарским санџаком, Аустроугарска је 14. VIII 1902. године започела, а 1. VIII 1906. године завршила изградњу ове пруге дуге 137,2 км (Јездимир С. Николић, *Историја железница Србије, Војводине, Црне Горе и Косова*, Београд, 1980: 144).

[11] Њено особље 1930. године чинили су: Херман Еренфрид, управник и машиновође Марко Видачковић, Јосип Марковић, Мато Пар, Иван Тротник, Тодор Бахрић и Јулије Галић (*Народно јединство – илустровани званични алманах – календар Дринске бановине за буџетску 1930/31*: 284).

Трговина је, као привредна делатност, имала веома дугу традицију.[12] Вишеград је обављао функцију локалног тржишта средњег Подриња на које су се стицали аграрни продукти из ближе и даље околине (стока, млечни производи, воће, ракија, вуна, коже и сл.), дрвна грађа и огревно дрво. Посебна живост у смислу трговине осећала се средом, која је важила за пијачни дан и 29. маја, када је одржаван годишњи сајам (вашар).[13] Према подацима доброг познаваоца привредних прилика југословенске државе у периоду између два светска рата, Миливоја М. Савића, из Вишеграда се извозило око 100.000 m^3 грађе и дрвета, 20–30 вагона сувих шљива, 10–20 вагона ораха и 5.000–6.000 комада кожа ситне стоке. Истовремено се увозила разна индустријска и мануфактурна роба и животне намирнице у вредности око 10 милиона динара. Трговинских радњи било је 100 (Савић s.a.: 191). Вишеградски трговци су, ради поспешивања делатности, оформили и своје струковно удружење.[14]

Значајан део економског миљеа представљало је занатство. Према једном статистичком попису из 1928. године у граду на Дрини упражњаване су 22 врсте заната: абаџијски, берберски, браварски, часовничарски, димњачарски, фотографски, посластичарски, коларски, ковачки, лимарски, месарски, ножарски, обућарски, опанчарски, пекарски, седларски, содаџијски, стакларски, тесарски и зидарски.[15]

Чињеница да се Вишеград налазио на важном комуникационом правцу омогућавала је развој угоститељства[16], тако да је крајем двадесетих година 20. века у њему пословало десет гостионица, тринаест кафана и три хотела (*Слобода*, *Вишеград* и хотел Самуела Сигмана).[17] Њихови гости били су мештани свих социјалних категорија, путници *намерници*, радници – самци који су *корицу хлеба* зарађивали у неком од индустријских предузећа

[12] Још почетком 17. века у вишеградској вароши са око 700 кућа, пословало је око 300 дућана (Čelebi 1967: 256).

[13] *Народно јединство – илустровани званични алманах-календар Дринске бановине за буџетску 1930/31*: 263.

[14] Трговинско-индустријска комора у Сарајеву – *Izvještaj o privrednim prilikama i radu Komore u 1933. godini*, Sarajevo, 1934: 27.

[15] *Адресар Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца за индустрију, обрт, трговину и пољопривреду*, Београд, 1928: 146.

[16] Угоститељску компоненту Вишеграда забележио је још Евлија Челеби, записавши да у њему постоји „han velik kao tvrđava, koji može da primi do deset hiljada konja, kamila i mazgi“ (Čelebi 1967: 256).

[17] Гостионице су држали: Стеван Баранац, Чедо Бранисављевић, Никола Вранић, Јакоб Гутенплан, Васо Мелентијевић, Тодор Миловановић, Васо Пајић, Јован Топаловић, Владо Чубрило и *Крилић и Катић*. Власници кафана били су: Јусуф Балић, Чедо Бранисављевић, Никола Вранић, Абид Јамак, Перко Јанковић, Ката Крунић, Миленко Миличевић, Перко Митровић, Љубо Поповић, Милош Поповић, Златана Танасковић, Фрањо Токић и Хасан Устамујић. – *Адресар Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца за индустрију, обрт, трговину и…*: 146.

или, пак, радили на експлоатацији околних шумских комплекса, сељаци придошли на пијацу итд.

Главни привредни замајац Вишеграда чинила је дрвна индустрија. Осим десетак примитивнијих пилана на водни погон на ширем градском гравитационом простору,[18] најзначајнији дрвопрерађивачки објекат била је парна пилана предузећа „Варда“ д. д., са десет гатера, капацитета око 100.000 м^3, која је упошљавала 1.000–1.500 радника.[19] Почетком треће деценије 20. века значајни индустријски потенцијал представљала је и фабрика тертпентина и калофонијума, која је током овог периода, услед помањкања обртног капитала, запала у финансијске потешкоће, због чега је обуставила производњу.[20]

---

[18] То су биле пилане: Јакоба Баруха у Вардишту, Светислава Поповића и Добре Стикића у Штрпцима, Василија Анђића и Радивоја Видаковића у Бијелом Брду, Арсенија Мирковића и Јозефа Гаона у Влаховићима и београдске *Прометне банке* а. д. у Боганској Јагодини (Ресулбеговић-Дефтердаревић 1934: 78).

[19] Седиште предузећа, кога је 1906. године основао индустријалац Густав Мертесхаимер, а које је 1922. године национализовано, налазило се у Сарајеву. До 1913. године *Вардини* погони налазили су се у Добруну, а онда су пресељени у Душће, где је временом подигнуто неколико зграда, радничка колонија, велика стругара са десет гатера, стовариште дрвета и индустријски колосек (0,76m) који је повезан са железничком пругом. Године 1929. располагало је капиталом од 10 милиона динара. Две трећине капитала било је у власништву сарајевске банке *Гајрет*, а 1/3 у поседу *Шипада*. Експлоатисало је шуме фочанског и вишеградског среза, а део дрвне грађе допреман је сплављањем коритом Дрине и са простора севера Црне Горе. Осим разне врсте грађе и даска, израђивало је и брикете од пилотине (*Народно јединство – илустровани званични алманах – календар Дринске бановине за буџетску 1930/31...*: 149; Трговинско-индустријска комора у Сарајеву – *Izvještaj o privrednim prilikama i radu Komore u 1933. godini...*: 83; Joso Lakatoš, *Privredni almanah Jugoslovenskog Lloyda*, V, Zagreb, 1929: 15; *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресаром индустријских предузећа*, Београд, 1941: 131; А. Ресулбеговић-Дефтердаревић, *Град Вишеград и околица...*: 78; *Hronologija radničkog pokreta Bosne i Hercegovine do 1941. godine*, Sarajevo, 1991: 84; Dr Andrej Rodinis, *Izvještaji o situaciji u Drinskoj banovini (1932–1935)*, knj. 2, Sarajevo, 2010: 346–347).

[20] „Творница терпентина и калофонија у Вишеграду основана је 1912. г. у Бусовачи и тада је радила са доста лијепим, иако скромним резултатима. Да би осигурала продукцију творница је успоставила друго постројење у Вишеграду, где се налазе огромни, у Европи јединствени комплекси шума црног бора и пилане који их искоришћавају, остављајући пањеве из којих се дестилацијом елеиминиране текуће смоле добијају ови, за земаљску одбрану пријеко потребни артикли. За вријеме рата узела ју је у своје руке аустријанска војна управа и знатно је проширила. Одмах по свршетку рата изгорела је она у Бусовачи, а она у Вишеграду, због недостатка капитала почела се борити с огромним потешкоћама. Она сада не ради из истих разлога, а то је од велике штете. Творница се састоји из десетак зграда. Има пет Merzovih екстратора, потпуно савршено уређених, са свим принадлежностима, који у једној шаржи примају један вагон лучевине. Шаржа траје 8–12 сати. Пањеви се мрве у двије нарочито конструисане велике мрвљаче. Екстратори су спојени са

Унапређивању градских привредних токова доприносили су новчани заводи – локална *Српска прометна банка* д. д., основана 1923. године и филијале две сарајевске банке – *Земаљске банке за Босну и Херцеговину* и *Српске банке* а. д., који су кредитирали трговину, занатство, угоститељство, индустрију и, понекад, пољопривредну производњу.[21]

Мада су основе урбанистичког изгледа града утемељене током ранијих векова, посебно након аустро-угарске окупације 1878. године, када је изградњом водовода 1905. године решено снабдевање здравом пијаћом водом (Ресулбеговић-Дефтердаревић 1934: 49), значајан модернизацијски помак учињен је 1926. године увођењем електричног осветљења.[22]

Од просветних установа Вишеград је имао основну школу[23] која је 1919. године[24] раздвојена на ону за дечаке и ону за девојчице,[25] Женску занатску[26] и „Државну грађанску школу занатско-индустријског правца“.[27]

заједничком флорентинском боцом. [...] Капацитет творнице је 24–36 вагона терпентина и 120–180 вагона калофонија, а запослује у пуном погону 60 радника“ (*Народно јединство – илустровани званични алманах – календар Дринске бановине за буџетску 1930/31...*: 158).

[21] *Народно јединство – илустровани званични алманах-календар Дринске бановине за буџетску 1930/31...*: 451–454; *Compass – financijalni godišnjak 1930*, Wien, 1930: 462; Трговинско-индустријска комора у Сарајеву – *Izvještaj o privrednim prilikama i radu Komore u 1933. godini...*: 83.

[22] Снабдевање електричном енергијом, која је кориштена за уличну расвету и осветљење домаћинстава и пословних објеката, вршено је из месне електроцентрале *Дирекције државних железница*. Своју елктроцентралу имало је, такође, и предузеће *Варда* д. д. (Архив Југославије [АЈ]: 65–602–1322, Основни подаци о Електричној централи општине Вишеград, 19. IV 1937; *Народно јединство – илустровани званични алманах – календар Дринске бановине за буџетску 1930/31...*: 165; *Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресарима...*: 170).

[23] О зачецима српског основног школства у Вишеграду види више: Васо И. Војводић, Отварање прве српске школе у Вишеграду, *Годишњак Филозофског факултета*, књ. 7, Нови Сад, 1964: 35–44; Ненад Урић, Српска школа у Вишеграду (1865–1875), *Историјски часопис*, 57, Београд, 2008: 254–282.

[24] Samija Sarić, *Zemaljska vlada za Bosnu i Hercegovinu 1919–1921 – sumarno-analitički inventar za seriju opštih spisa*, Sarajevo, 1991: 125.

[25] Школску општину Вишеград сачињавала су, сем самог града, насеља: Косово Поље, Љубомировићи, Бабин поток и Црнча. Зграда основне школе за дечаке саграђена је на плацу површине 58 ари, наменски за те потребе 1882. године, од тврдог материјала и била је *здрава*. Располагала је са четири учионице, канцеларијом и собом за послужитеље. Налазила се у власништву општине. Школа за девојчице радила је у приватном објекту саграђеном од „слабог материјала“. Имала је три учионице, канцеларију и послужитељску собу. Године 1930. у мушкој школи постојало је шест одељења (271 ученик), а у женској три одељења (131 ученица) (АЈ: 66–1293, Табеларни преглед стања школских зграда у срезу вишеградском за школску 1930–31. годину).

[26] О њеном раду и материјалном издржавању, старала се локална подружница *Кола Српских сестара*, чијим залагањем је она новембра 1938. године, по-

Такође, малобројна јеврејска заједница је имала посебну школу за верско образовање својих малишана.[28]

Здравствену заштиту Вишеграђана су остваривали у месној Сре ској болници устројеној 1920. године,[29] која је 1938. године располагала са 35 постеља,[30] и у амбуланти експозитуре *Окружног уреда за осигурање радника*.[31] Неопходне лекове и санитетски материјал набављали су у апотеци Вјекослава Козе.[32]

Верски мозаик Вишеграда чинили су православни, муслимани, римокатолици и јудаисти, тако да је он представљао *Југославију у малом*. Верске обреде православни су обављали у храму *Успења Свете Богородице*, подигнутом 1884. године, у коме се налазило и седиште Архијерејског православног намесништва вишеградског,[33] римокатолици у капелици *Блажене Дјеве Марије – помоћнице кршћана*,[34] а Јевреји у синагоги саграђеној

сле 20 година *потуцања* по разним изнајмљени неусловним просторијама, добила сопствену зграду, наменску саграђену. Почетком 1934. године школу је похађало 35 девојака (*Вардар – календар Кола Српских сестара за просту 1940. годину која има 365 дана*, Београд, 1940: 23; Dr Andrej Rodinis, *Izvještaji o situaciji u Drinskoj banovini [1932–1935]*, knj. 2, Sarajevo, 2010: 358).

[27] АЈ: 66–3282, Допис Државне грађанске школе занатско-индустријског правца Вишеград Персоналном одсеку за грађанске школе Министарства просвете, 21. I 1941.

[28] Школа је била приватна. Иако је припадала сефардском обреду, похађала су је и ашкенаска деца. Током Првог светског рата школска зграда је била тешко оштећена, тако да се средином двадесетих година 20. века настава изводила по приватним кућама (АЈ: 66–1991, Молба Јеврејске богоштовне општине Вишеград Министарству вера, 6. III 1924; Извештај Сре ског поглаварства Вишеград Министарству просвете – Одељењу за БиХ у Сарајеву, 17. VII 1924).

[29] При болници је радила дневна амбуланта и антирабична станица (за вакцинацију и сузбијање беснила). –(АЈ: 39–2–2, Допис управника Вишеградске сре ске болнице Министарству народног здравља, 14. XII 1936; Dr Andrej Rodinis, *Izvještaji o situaciji u Drinskoj…*, knj. 2: 341).

[30] Током ове године у болници је остварен 6.331 болеснички дан (*Socijalno-medicinski pregled*, Beograd, 1939: 61).

[31] У 1930. години у овој амбуланти ординирао је лекар Винко Циулић (*Народно јединство – илустровани званични алманах – календар Дринске бановине за буџетску 1930/31…*: 445).

[32] Исто, 362.

[33] Српско-православну парохију вишеградску, која је припадала Дабробосанској епархији, чинила су следећа насеља: Вишеград, Влаховићи, Жлијеб, Велетово, Дринско, Репушевићи, Ораховци, Шип и Вишеградска тетима (*Шематизам Источно православне српске патријаршије по подацима из 1924. године*, Сремски Карловци, 1925: 121).

[34] Вишеград се налазио у склопу Жупе *Пресветог Срца Исусовог* са седиштем у Горажду, која је била у саставу Сарајевског деканата Надбискупије Врхбосанске. Жупа је основана 1912. године (Dr Krunoslav Draganović, *Opći šematizam Katoličke crkve u Jugoslaviji*, Sarajevo, 1939: 142).

1905. године.[35] Муслимански верници били су организовани у *Џемат Вишеград*, у склопу кога су постојале две џамије – Царска и Газанфер-бегова, подигнуте у 16. веку, а у граду се налазило и седиште Среског вакуфско-меарифског повереништва.[36]

Друштвени живот био је интензиван и карактерисало га је деловање низа струковних, сталешких, просветно-културних, хуманих, спортских, женских и других удружења, попут: *Кола Српских сестара*,[37] *Јадранске страже*, *Трезвености*, *Гајрета*, *Соколског друштва*, Фудбалског клуба *Дрина*,[38] *Српског православно-црквеног певачког друштва „Застава“*, *Југословенске читаонице*, *Жидовске читаонице*, *Исламске читаонице*, *Југословенског клуба*, *Црвеног крста* и *Учитељског удружења*.[39] Од 1937. године његово средиште, својеврсни „*храм културе*“, представљао је *Народни дом*, подигнут у част краља Петра I Ослободиоца. Вишеград се тако, према

[35] Јевреји су у Вишеград дошли почетком 19. века. Предузимљиви и штедљиви, бавећи се, углавном, трговином, занатством и угоститељством, били су власници највећег броја зграда са пословним простором у главној улици Краља Петра I. Године 1905. саградили су „novi i vrlo lijepi hram, jer je stari hram bio već dotrajao“. Од 1889. године имали су и своје гробље на локалитету Околиште, на десној обали Дрине. Сресни начелник среза вишеградског за њих је 1924. године записао: „Овдашњи Јевреји су врло лојални и мирни грађани, помажу сваку акцију важну по народ и државу најобилнијим прилозима. За њихово исправно држање и пре рата, те њихов рад иза ослобођења заслужују сваку препоруку“ (AJ: 66–1991, Допис Среског поглаварства Вишеград Великом жупану Сарајевске области, 9. III 1924; A. Pinto, *Jevreji Sarajeva i Bosne i Hercegovine*...: 170).

[36] Чланови Среско вакуфско-меарифског повереништва 1928. године били су: Хасан ефендија Халиловић, шеријатски судија, Мурадбег Ченгић, Мустафа ефендија Капетановић, Ибрахимага Сарач, Мустафа ефендија Ћуприја и Хамидага Лагумџија (*Народно јединство – званични календар свих шест области Босне и Херцеговине за просту 1929. годину*...: 293).

[37] Месни одбор *Кола Српских сестара* основан је 15. октобра 1919. године.

[38] Фудбалски клуб *Дрина* основан је у јесен 1924. године. Оснивачи су били: апотекар Јаро Коза, учитељи Хамид Мешановић, Абдуселам Абдулаховић и Мехо Кос, православни свештеник Јосиф Богдановић, трговци Бинко Демајо, Мујо Куловац, Раго Мардић, Мика Марић и Аврам Романо, радници Благоје Крвајић и Раде Чолић и Ивица Ребек. Играо је утакмице најчешће са клубовима из околних градова – горажданским *ГОШК*-ом, рогатичком *Младости*, прибојским *Лимом* и *Таром* из Бајине Баште. <http://www.rs-sport.org/bihlige/klub.php id_clubs= 28& champ = 46>, 17. VI 2011).

[39] AJ: 66–1991, Молба *Југословенске читаонице* у Вишеграду Министарству просвете, 16. VI 1930; *Споменица двадесетпетогодишњице Гајрета 1903–1928*, Сарајево, 1928, 50, 56; *Народно јединство – илустровани званични алманах – календар Дринске бановине за буџетску 1930/31*...: 230; Ibrahim Kemura, *Uloga Gajreta u društvenom životu Muslimana Bosne i Hercegovine (1903–194.)*, Sarajevo, 1986, 91, 100; S. Sarić, *Zemaljska vlada za Bosnu i Hercegovinu 1919–1921*, 37, 125, 222, 387.

једном истраживачу његове богате прошлости, „по своме варошком менталитету знатно одвајао од обичне босанске касабе. [...] У граду постоји велики смисао за друштвеним животом становника. [...] По периферији града разлијеже се често писак зурле и ударање бубња, као најпримитивније издање народне музике, а по махалама чује се темпераментна босанска севдалинка уз хармонику“.[40]

Извори

Необјављени извори

Архив Југославије, Београд
Фондови: Министарство просвете Краљевине Југославије (66); Министарство социјалне политике и народног здравља (39); Министарство трговине и индустрије Краљевине Југославије (65)

Објављени извори

Адресар Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца за индустрију, обрт, трговину и пољопривреду, Београд, 1928.
Вардар – календар Кола српских сестара за просту 1940. годину која има 365 дана, Београд, 1940.
Дефинитивни резултати пописа становништва од 31. јануара 1921. године, Сарајево, 1932.
Definitivni rezultati popisa stanovništva od 31. marta 1931. godine, knj. II, Prisutno stanovništvo po veroispovesti, Beograd, 1938.
Народно јединство – званични календар свих шест области Босне и Херцеговине за просту 1929. годину, Сарајево, 1928.
Народно јединство – илустровани званични алманах – календар Дринске бановине за буџетску 1930/31. годину, Сарајево, 1930.
Речник места Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, Београд, 1925.

[40] Економска криза почетком тридесетих година 20. века, која је утицала на опадање производње у дрвопрерађивачкој индустрији и проузроковала отпуштање знатног броја упослених, имала је свог одраза и у животној свакодневици Вишеграђана. Један од изражених социјалних проблема била је масовна појава алкохолизма. „Народ је научио да добро живи, па се не може да одрекне своје навике ни данас, када су материјални односи толико поремећени. Не знамо, да ли и ракија условљава *добар живот*, али напомињемо, да се ракије попије више него воде у каквом водом оскудном херцеговачком кршу, гдје нека сирота жена оде на воду још прије свитања и врати се једва о првом мраку са два бурила воде на магарету. [...] Сиротиња попије највише ракије. Некада се попије и посљедњи динар, прода се за ракију кров над главом и посљедња кошуља, а немоћна жена са ситном дјецом гладује зачахурена у каквој смрзнутој колиби“ (Ресулбеговић-Дефтердаревић 1934: 62).

Socijalno-medicinski pregled, Beograd, 1939.
Споменица двадестпетогодишњице Гајрета 1903–1928, Сарајево, 1928.
Статистика индустрије Краљевине Југославије са адресарима индустријских предузећа, Београд, 1941.
Трговинско-индустријска комора у Сарајеву – Izvještaj o privrednim prilikama i radu Komore u 1933. godini, Sarajevo, 1934.
Hronologija radničkog pokreta Bosne i Hercegovine do 1941. godine, Sarajevo, 1991.
Compass – financijalni godišnjak 1930, Wien, 1930.
Шематизам Источно православне српске патријаршије по подацима из 1924. године, Сремски Карловци, 1925.

Литература

Војводић 1964: В. И. Војводић, Отварање прве српске школе у Вишеграду, *Годишњак Филозофског факултета*, књ. 7, Нови Сад, 35–44.
Драговић 1939: K. Draganović, *Opći šematizam Katoličke crkve u Jugoslaviji*, Sarajevo, Akademija Regina apostolorum.
Кемура 1986: I. Kemura, *Uloga Gajreta u društvenom životu Muslimana Bosne i Hercegovine (1903–1941.)*, Sarajevo, Veselin Masleša.
Лакатош 1929: J. Lakatoš, *Privredni almanah Jugoslovenskog Lloyda*, V, Zagreb, Jugoslovenska štampa d. d.
Николић 1980: Ј. С. Николић, *Историја железница Србије, Војводине, Црне Горе и Косова*, Београд, Завод за новинско-издавачку и пропагандну делатност ЈЖ.
Пинто 1987: A. Pinto, *Jevreji Sarajeva i Bosne i Hercegovine*, Sarajevo, Veselin Masleša.
Ресулбеговић-Дефтердаревић 1934: А. Ресулбеговић-Дефтердаревић, *Град Вишеград и околица*, Сарајево, издање писца.
Родинис 2010: A. Rodinis, *Izvještaji o situaciji u Drinskoj banovini (1932–1935)*, knj. 2, Sarajevo, Arhiv Bosne i Hercegovine.
Савић s.a.: М. М. Савић, *Привредне прилике и подизање индустрије земаљске одбране у сливу река Дрине и Западне Мораве (округу ужичком и суседним окрузима)*, Београд, Привредни преглед.
Сарић 1991: S. Sarić, *Zemaljska vlada za Bosnu i Hercegovinu 1919–1921 – sumarno-analitički inventar za seriju opštih spisa*, Sarajevo, Društvo arhivskih radnika Bosne i Hercegovine.
Урић 2008: Н. Урић, Српска школа у Вишеграду (1865–1875), *Историјски часопис*, 57, Београд, 254–282.
Челеби 1967: E. Čelebi, *Putopis – odlomci o jugoslavenskim zemljama*, Sarajevo, Svjetlost.

Александар Д. Стаматовић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју

Оригинални научни рад

САВРЕМЕНИ УЏБЕНИЦИ ИСТОРИЈЕ У ПРОМОВИСАЊУ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ И ЦРНОЈ ГОРИ

Свако друштво, држава и конкретни друштвено-економски поредак у њој, жељели су да имају не само своје историчаре, него и да остваре своје правце изучавања прошлости, уобличавају их и укалупљују. Стереотипно, свако друштво декларативно је потврђивало да жели независност и научност проучавања прошлости, и у истом смислу негирало било какво ограничење историчара, наставе историје и уџбеника у том смислу. Већ рутинском анализом и пресјеком концепција различитих друштава и друштвено-економских система у Европи и свијету у посљедња два вијека, рефлектираних у конкретне радове историчара, наставе историје и уџбеника, могу се уочити велике, или практично драстичне разлике. Умјесно је понекад запитати се на основу те анализе, да ли је и историја и њени пратећи педагошко-дидактички садржаји јединствена наука.

Промовисање неутралности и непристрасности, у ономе што се зове тумачење прошлости и свих њених пратећих институционалних и ванинституционалних облика, готово да је постало дегутантни стереотип. Што су друштва више тоталитарна, то је степен промовисања ове флоскуле већи. Двадесети вијек је несумњиво вијек изграђених тоталитарних друштава и идеологија, који највеће изграђености у идеолошком облику добија у виду фашизма, нацизма и комунизма. Управо оваква друштва позната су по промовисању тезе да је у њима слобода друштвене јединке, и уопште друштва, доведена до врхунца.

Неспорно, чак и у најдемократскијим друштвима садашњице, настава и уџбеници историје постали су борба за доказивање идентитета, макар и оног демократског. Релација историје и идентитета је широко разграната и подразумијевајућа борба за доказивање идентитета: етничког, националног, вјерског, класног, социјалног, територијалног, регионалног, државног. Релација између етничког и националног идентитета је прожимајућа, а многи теоретичари ове појмове изједначавају у значењу. Са друге стране међутим, појам национализма разумије се код теоретичара двојако, чак и потпуно супротно. По једнима он је позитиван, тј. дио позитивизма, јер утврђује идентитет одређене људске групације, уобличава га и спречава њено асимиловање у другу. Овакво схватање национализма нема релацију ка другој тачки. Оно утврђује идентитет и свјесност о њему, да би се од-

* istorija@filozof.org

бранило нешто своје, штоје различито од других. У другом тумачењу национализам је негативизам., жеља да се испољи одбојност према некој другој националној групацији, она асимилује у своју, потчини, или чак уништи.

Социолог Ентони Гиденс (AnthonyGiddens) суштину етничке припадности види овако: „Етничка припадност, као израз, односи се на културну праксу и особине дате заједнице људи које их одвајају од осталих заједница. Припадници етничких група себе сматрају етнички другачијим од осталих група у друштву које их, са своје стране, такође сматра таквима. Етничке групе разликују се једна од друге по многим карактеристикама, али су најуобичајеније језик, историја или порекло (стварно или претпостављено), религија, стил облачења и украшавања (ношња)“ (Gidens 2001: 149).

Само једно објашњење појма национализам, или национална припадност, доводи у низ дилема које су већ назначене. Холандски филозоф, социолог и историчар Јохан Хајзинха (Johan Huizinga) обрађује и објашњава релацију позитивизма и негативизма у национализму овако: „*Патриотизам* је, искрено каже будала, какви смо сви ми, наша врлина и врлина наших, *национализам* је грешка других. Но, да ли је нужно национализму унапред приписати негативни смисао? Ово питање зависи од две ствари: од поимања света које прихватамо и од језика којим говоримо“ (Хајзинха 1996: 9). По Хајзинхи, сви који су хришћани сматрају да је национализам тежња за владавином „и таква одредба национализма под претпоставком да је исправна, у себи већ садржи осуду“ (Хајзинха 1996: 9). Он објашњава да наставак -изам, тј. вокабулар у вези са националним није тумачен у свим језицима исто. Даље наставља: „Док холандски језик *свест о националној припадности, национално осећање, националну свест* јасно разликује од *национализма*, енглески за сва ова значења користи nationalism“ (Хајзинха 1996: 9).

Може ли се говорити о затворености процеса изграђености нација на почетку трећег миленијума? Ако се узме стереотипно објашњење да су нације производ буржоаског друштва и да се јављају са буржоаским револуцијама, особито оном Великом француском, долази се до одговора да су оне већ формиране у свијету, изграђене, а њихово испољавање, нарочито у Европи, већ у потпуности иживљено. Но, то питање је веома дискутабилно, а његова очигледна негација су бивши југословенски простори. Да ли је питање остварења националног идентитета актуелно само толико док се не изгради, и док га прије тога нека друга национална групација не негира, избјегава или чак забрањује? Да ли се у перспективи даљих историјских токова могу појавити нове нације? Евидентно је да су националне супротности, иза којих иду и територијалне, узрочници многих сукоба и ратова у посљедња два вијека.

Амерички социолог ЕлиКедури (ElieKedourie) тврди: „Такозване природне границе, које су ту да затворе сваку націју у њену територију, не осигуравају, дакле, међународни мир, нити оне могу, као што смо видјели,

ријешити проблеме у мјешовитим подручјима гдје су националистичке страсти најуспаљеније“ (Кедури 2000: 132). У 20. вијеку, са појавом социјализма, тј. његовим конкретним заживљавањем у пракси, у СССР-у, се појављују два потпуно различита тумачења национализма инационалних питања, а са основе друштвено-економског система: капиталистичког или социјалистичког. Они се међусобно негирају, и сваки за себе подводе онај супротни као ретроградни или негативистички. Чак и системи са највећим степеном демократије у данашњици убјеђују друштвену јединку да је елита на власти оно најдемократскије што су једна држава и друштво могли дати, а све остало погрешно, ретроградно и недемократско. Тако се из два потпуно супротна друштвено-економска система 20. вијека: капитализма и социјализма и историјских праваца изњедрених из њих, могу разумјети двије потпуно негирајуће и апсурдне тезе. Сваки за себе тврди да је најслободнији и најдемократскији, а онај други ретроградан и антиисторијски цивилизацијски назадан.

Тешко да се може у настави и уџбеницима историје говорити о промовисању само једног идентитетског садржаја. Обично је он повезан и са другима. Један је свакако доминантан, али се наслања на још неколико. Ако је националан, он је обично вјерски. Ако је класни и социјални, он се опет повезује са борбом за национални и вјерски. Ако је територијалан и државни, он је опет везан за национални и вјерски. Лепеза проучавања и третирања је заиста широка. То се потврђује у примјеру југословенске историографије друге половине 20. вијека, и њених уџбеничких садржаја. Неспорно, она није аутохтона. Мање или више укалупљена, припада марксистичко-енгелсистичко-лењинистичком правцу или још прецизније социјалистичком моделу изучавања прошлости људског друштва, његових кретања, и као таквог тумачења младим нараштајима у институционалном смислу у настави и уџбеницима историје.

У складу са тим, основни покретач друштвених кретања је класна борба угњетених према повлашћенима кроз историју, која врхунац добија у капиталистичком друштву гдје класа угњетених и експлоатисаних најзад руши експлоататорско друштво, и остварује власт радног народа у социјализму. Уобичајена је била дефиниција да је он само прелазни облик од класног капиталистичког ка бескласном комунистичком друштву. Основа југословенске историографије и њене наставе и уџбеника историје била је дакле доказивање класног идентитета, тј. социјалистичког, и оправдавања његовог постојања. Уосталом, један број историчара, педагога, правника, социолога и психолога, одавно је на становишту да историја, а првенствено њена настава и уџбеници, служе за промовисање идентитета и у том смислу индоктринацију за утврђивање трајности и неповредивости тог идентитета.

Повезано са изнесеним тезама, у југословенској уџбеничкој литератури историје друге половине 20. вијека, борба за потврђивање нових националних и територијалних идентитета првенствено се изводила из срп-

ског. У складу је са лењинистичким рјешењем национално-територијалног питања у СССР-у, када су из руског национа и територија изведена нова два: украјински и бјелоруски. Како је већ назначено, само погледом на један примјер из совјетске методике наставе историје, уочава се клише који се своди на презентовану тезу да је национално питање у социјалистичком СССР-у потпуно и крајње позитивно ријешено, насупрот некадашњој царској Русији. Радо цитиран и превођен у Југославији, совјетски методичар наставе историје А. И. Стражев, разрађујући образовно-васпитне задатке наставе историје у совјетској школи, то објашњава овако: „Једну од карактеристика совјетског социјалистичког друштва, како је познато, представља братско другарство народа СССР, у чему истакнута улога припада руском народу. Васпитавајући на часовима историје СССР совјетски патриотизам и пролетерски интернационализам, дужни смо да при изучавању дооктобарског периода историје Русије обратимо посебну пажњу на то како су се изграђивали међусобни односи међу народима и народностима наше домовине“ (Стражев 1968: 53).

Слично совјетским, југословенски комунисти изводе најприје два: црногорски и македонски. Трећи је изведен најприје кроз територијални, у виду СР БиХ, а касније допуњен националним муслиманским. Стереотип ширег сагледавања прошлости на основу социјалистичке историографске школе и овога пута је у Југославији досљедно спроведен. Све прије установљења социјализма проглашавано је као ретроградно, назадно, антицивилизацијско, антипатриотско, и коначно, антидемократско! Фокусирани су и истицани у уџбеничкој литератури само они детаљи из прошлости, који су требало да дају афирмативну потврду рјешења југословенског социјалистичког друштва и државе.

Потврда оваквог стереотипа очигледна је и у уџбеницима методике наставе историје. Ту се практично понавља, односно копира, већ цитирани совјетски сценарио. Један од најпознатијих хрватских методичара наставе историје социјалистичке Југославије, Јосип Демарин, правилно ријешено национално питање у Југославији објашњава овако: „Тековине наше народне револуције: братство и јединство народа Југославије, њихов равноправни положај, једнака брига за све народне републике, демократско и федеративно уређење и социјалистички поредак – снажне су полуге које покрећу напријед цјелокупан наш народни живот и које пружају у настави повијести широке могућности одгоја новога југословенскога патриотизма. Међутим, национално угњетавање и социјално искориштавање била су два главна обиљежја живота и режима старе Југославије, у којој се на вјештачки начин стварала мржња међу народима, што је морало изазвати нуждан отпор“ (Демарин 1961: 19).

Коментаришући идеално ријешено национално питање у социјалистичкој Југославији, Демарин је већ у сљедећем пасусу наставио констатацију: „Једна од најдрагоцјенијих тековина НОБ-а остварена је федеративним уређењем наше земље, у којој је праведно ријешено национално пита-

ње, те је свим народима омогућен слободан национални, културни и економски развитак, а Уставом ФНРЈ сва су та права загарантирана, те су створени услови за искорјењивање шовинизма. У складу са тиме и народне мањине уживају код нас сва национална и културна права“ (Демарин 1961: 19).

Нешто слично тврдио је и други класик југословенске методике наставе историје, али Србин – Златибор Поповић: „Од пресудног значаја у моралном васпитању је развијање југословенског социјалистичког патриотизма, а историја је један од најважнијих школских предмета за његово остварење, јер показује како су се наши народи у прошлости борили против страних завојевача иексплоатације и у чему је суштинска разлика између капиталистичке и социјалистичке Југославије“ (Поповић 1971: 72).

Овај стереотип свакако ће бити настављен и у настави и уџбеницима историје у Босни и Херцеговини и Црној Гори и у постсоцијалистичком периоду. Из неколико примјера види се дакле, да је социјалистичка школа методике наставе историје, социјалистички патриотизам и национализам третирала као позитивизам, а капиталистички као негативизам и шовинизам. Разматрајући разлике између патриотизма и национализма, Хајзинха за патриотизам каже: „Патриотизам, по нашем мишљењу, несумњиво припада позитивној сфери, сфери љубави. Насупрот томе, националну свест посматрамо као објективно дату величину коју можемо рашчланити, просуђивати и вредновати. Национална свест је у теорији уверење, in actu највећим делом пркос. Она готово у потпуности живи у сфери надметања и супротстављања, дакле, на страни раздора“ (Хајзинха 1996: 88).

Друштвена збиља поставнојевске Југославије, са стварањем нових држава, донијела је и борбу за доказивање нових идентитета. Ови идентитети дошли су као посљедица утврђивања нових вриједности у друштвима бивше Југославије. Свакако да ни историја као наука, а са њоме и уџбеници историје, нијесу били заобиђени у овим процесима. Стога и не треба посебно наглашавати, да је историја у друштвима широких супротности, била значајно оружје у утврђивању идентитета. Оперативну улогу она је имала да одигра, и неспорно је, одиграће у настави историје, као широко распрострањеном друштвеном процесу, који не може заобићи било коју друштвену јединку. Историја као наука, а са њоме и историчари, утврђују и анализирају чињенице из прошлости, којима желе да дају афирмативну или негативну потврду у садашњости. Са тог извориштa, које је бар декларативно требало да буде научност и историчност, разлива се, сликовито речено, мрежа естаура, од којих један припада и настави и уџбеницима историје.

Колико савремени уџбеници наставе историје у Босни и Херцеговини и Црној Гори, пропагирајући одређену националну припадност и њену конотацију по околне државе, доприносе етничкој стабилности? Већ је презентовано, да је социјалистичка литература методике наставе историје тврдила да су национални односи у социјалистичким државама до краја

праведно и идеално ријешени. Зашто је онда избио рат нација у Југославији? Гиденс, уопштено, о тим дилемама каже:„После распада совјетског комунизма, избио је велики број етничких сукоба у републикама које су раније чиниле Совјетски Савез, укључујући и саму Русију. Етничке борбе беснеле су и у деловима Индије и Шри Ланки. У Руанди, у Африци, такве поделе проузроковале су грађански рат који се по свирепости и крвожедности може мерити са оним који се догодио у Босни – у Европи“ (Гиденс 2001: 162).

Ако се изолује сегмент борбе за потврду класног идентитета југословенских уџбеника, он једнако доводи до другог битног – националног. Борба за потврду националног идентитета у уџбеничкојлитератури БиХ, Црне Горе и Македоније, заправо је правдана и промовисана борбом против великосрпског хегемонизма, у чему је центрум у територијалном и државном смислу имала српска државна идеја, и конкретно Србија до 1918.године. Основа за стварање и потврђивање нових националних и територијалних идентитета било је Друго засиједање АВНОЈ-а у Јајцу 1943.године. Током деценија тако је изграђен црногорски и македонски национални, територијални и културни идентитет. Конкретно у БиХ и Хрватској он је значио потпуно минимизирање српског, и фаворизовање муслиманског и хрватског, с обзиром да те двије југословенске републике нијесу имале историјску, најприје територијалну, а затим преко муслиманског национа, националну утемељеност.

Распад СФРЈ 1992. године, донијеће и потпуну негацију свих теза о оправданости и утемељености југословенског социјалистичког друштва. Све на чему се то друштво и држава заснивало, није издржало историјску пробу времена нешто више од пола вијека. У крви и пепелу све поставке тог друштва и државе доживјеле су крах: класне, социјалне, националне, територијалне, атеистичке, спољњополитичке. Оно што је зачуђујуће, настава историје и њени уџбеници у појединим бившим југословенским републикама, а сада државама, још увијек су оптерећени реликтима прошлог друштва, и практично, његовог конзервирања. Шта више, послужили су за надоградњу у новом, још драстичнијем облику, за промовисање политичког идентитета. При томе се не мисли на политичко-страначки, него на национални и државни идентитет, који је неспорно настао политичким одлукама. Уосталом, развитак буржоаског друштва у посљедња два вијека, познаје и државе и нације несумњивог вјештачког, тј. политичког карактера.

Један од ријетких методичара наставе историје, који је у постсоцијалистичком периоду начелно отворио питање утицаја наставе и уџбеника историје, у промовисању нових националних идентитета, је црногорски методичар наставе историје Здравко Делетић. Он не спори чињеницу да „специфичност методике наставе историје представља и њена политичка и идеолошка димензија“. Даље констатује: „У сваком друштву *настава историје је државно питање.* Она остварује посебне националне и државотворне

интегративне циљеве, у тоталитарним друштвима и идеолошке“ (Делетић 2005: 27).

Поставља се оправдано питање, колико је све оно што је деценијама промовисано у југословенској историографији, а посебно у настави и уџбеницима историје било научно, и имало оперативну и конкретну потврду у стварности. Читаве генерације младих нараштаја, васпитаване су на постулатима класне оправданости и сврсисходности социјалистичког друштвено-економског поретка, тзв. братству и јединству свих народа и народности Југославије, њиховој нераскидивој вези и јединству, федеративном уређењу, атеизму, и несврстаној спољњој политици. Како је већ назначено, све је то пропало у крви и пепелу. Сљедује потпуно оправдан закључак: све вриједности тога и таквог друштва биле су погрешне, чим су га сами његови грађани одбацили. Још конкретније, настава историје која се развијала по тим вриједностима, такође није ваљала, јер није успјела да оправда потребност и сврсисходност тог и таквог друштва.

Она се дакле косила са наставним, тј. дидактичким принципима наставе историје. То се првенствено односи на принцип научне заснованости, или принцип историјског приступа друштвеним појавама. Очигледно је да су материјали нуђени ученицима преко наставе историје, били погрешно презентовани и нијесу били засновани на овим принципима. Њихово тумачење темељило се на потреби једне идеологије и доктрине о нацијама. Оперативна функција предмета и наставе историје, која се одвија на релацији повезивања прошлости са садашњошћу и оспособљавања дјетета ученичког узраста да као зрела друштвена јединка може разумјети ту релацију и у томе смислу је тумачити, такође није испунила свој циљ. Он се косио са низом принципа који се користе у настави историје, а то су: принцип очигледности, принцип повезаности теорије и праксе, примјењивости историјских знања, умијења, вјештина и навика, као и принцип повезивања историје са савременошћу. Тако је просјечна зрела друштвена јединка, сплетом догађаја распада СФРЈ, доведена у позицију да се оправдано запита шта је учила у настави историје, и колико су јој уџбеници историје пружили криву слику о догађајима из прошлости, доводећи их у везу са садашњошћу.

Како је већ назначено, тренд злоупотребљавања наставе и уџбеника историје наставља се и у неким новим државама насталим на простору бивше СФРЈ, у очигледном покушају не само доказивања, него и вјештачког формирања националног и државног идентитета. Суштина тога процеса заправо се није промијенила у Босни и Херцеговини већ више од једног вијека. Заснована је на Калајевој доктрини бошњачке нације са три вјере, односно поставци, да су сви становници Босне и Херцеговине Бошњаци, а да је српски и хрватски етничконационални осјећај у њој, заправо импортован из Србије и Хрватске у 19. вијеку преко православља или римокатоличанства, ради остваривања великодржавних пројеката ова два народа. Основа ове теорије је историјска, и генезу везује за средњовјековну босанску државу и набацивање чињенице да су већ у средњем вијеку Бошњаци

чинили посебан етникум у односу на Србе и Хрвате, и чак имали своју државну цркву, тј. Цркву босанску, ни православну ни римокатоличку, са својим поглаваром дједом.

Формирањем република, југословенски комунисти су стварањем вјештачке Републике БиХ, створили најприје територијални основ за оживљавање Калајеве идеје, а потом већ шездесетих година 20. вијека и промовисањем муслиманске нације. Тиме је створен ембрион новог националног идентитета, који је суштински идентичан са Калајевим. Потпуна идентичност ове теорије остварена је формирањем државе Босне и Херцеговине 1992.године, и тзв. *Бошњачком декларацијом 1993*, по којој је установљена нова нација – бошњачка. Као што су у Брозово вријеме према вјерској одредници муслимани словенског поријекла национално идентификовани као муслимани, тако се сада настоји наметнути да су ти исти у националном смислу Бошњаци, макар и не живјели у БиХ, него у Србији, Црној Гори и Хрватској. Читава генеза рада и понашања међународне заједнице у постдејтонскојБиХ, као и муслиманске политичке и научне елите, заправо је један непрестани ход у покушају обнављања Калајеве доктрине о бошњачкојнацији три вјере. Оперативну функцију она има у унитаризацији БиХ и потпуном анулирању Републике Српске.

Стога се у актуелним уџбеницима историје у Федерацији БиХ јасно могу разумјети тенденције и намјере њихових аутора, наравно усклађене са директивама међународне заједнице, те муслиманске политичке и научне елите, које се нормирају у неколико главних теза. Те тезе су сљедеће: оправданост и сврсисходност постојања БиХ као несумњиво вјештачке државе, а по одлуци и диктату комуниста у Јајцу и вјештачки створене републике, оправдати успостављањем хиљадугодишње државне, вјерске и културне вертикале средњовјековне босанске државе, Цркве Босанске и писма босанчице; све што је српско у БиХ приказати као вјештачко и импортовано најприје у средњем вијеку од Рашке и Дукље, а потом и немањићке Србије; створити представу о великодржавној и асимилаторској улози Србије и Црне Горе 19. вијека и њихових државних пројеката према БиХ; форсирати обесправљеност народа БиХ у Краљевини Југославији; истицати србочетнички геноцид у Другом свјетском рату над Бошњацима и Хрватима као посљедицу директива из Србије; проглашавати потпуно нерегуларно и демократски нелегитимно проглашење република у Јајцу као један слободарски и демократски чин, који је обезбиједио равноправан положајБиХ у југословенској држави; идеализовати међунационалне односе у Југославији и БиХ у доба авнојевске Југославије; оптужити Србе у БиХ као агенте Србије за нови геноцид над муслиманима; оспорити право Срба у БиХ на самоопредјељење о својој судбини изван босанскохерцеговачке државе. Ове тезе се у потпуности косе са наставно-дидактичким принципима наставе историје, те образовним и васпитним циљевима.

Суштина уџбеника у Црној Гори је заправо иста као у федерацији БиХ. Идеолошка матрица је иста и везује се за социјалистичку епоху и ав-

нојевски поредак. Разлика је одређеним детаљима. Генезу оваквих поставки уџбеника у Црној Гори треба тражити у међуратним и ратним ставовима КПЈ о националном питању у Југославији. По томе је промовисана национална посебност Црногораца и Македонаца у односу на Србе. Авнојевски поредак и побједа комунистичко-партизанског покрета у Другом свјетском рату и револуцији, само су у посљератном периоду валоризовали те ставове. Ипак, у деценијама авнојевске Југославије, без обзира што је промовисана у историографији и уџбеничкој литератури национална и територијална посебност Црногораца, није се у екстремном смислу ишло у потпуну негацију макар етничког јединства у прошлости са Србима.

Потпуни заокрет у црногорској историографији и уџбеничкој литератури, донио је велики раскол у владајућој Демократској партији социјалиста 1997. године. Ова партија је, у ствари, бивши Савез комуниста Црне Горе, која је само преименована у ново име 1991. године. Од 1997.године се интензивно почиње спроводити сценарио стварања новог народа, са новом државом, језиком и црквом. Историја у Црној Гори несумњиво постаје мас-медијска наука и погодно средство да се не само путем тзв. институционалне, или образовне, него и ванинституционалне историје индоктринишу масе. Снима се на стотине ТВ емисија, објављују чланци и фељтони у дневној и периодичној штампи и медијскипопуларизују и пропраћају промоције књига, чија је основна тенденција и порука пропагирање новог идентитета, и систематско негирање српског. Формира се посебна групација историчара на том послу, и институционално се подупире, у сврху радног ангажмана на Филозофском факултету у Никшићу и Историјском институту Црне Горе, као и другим установама које се непосредно или посредно баве историјом (библиотекама, музејима, архивима, галеријама и сл.).Насупрот томе, свим научним радницима који се декларишу као Срби и имају другачије виђење од наведеног, потпуно се онемогућава приступ наведеним институцијама. Све је то било у сврху кампање за референдум, по коме је у мају 2006.године Црна Гора постигла државну независност. Пројектовање уџбеничке литературе, односно њено писање, постао је строго монополаран и диригован процес, само за национално и политички подобне ауторе. На питање наставе и уџбеника историје, незаобилазно се надовезује и питање језика. Већ 2004.године из црногорског просвјетног система избацује се српски језик, и преименује у фамозни *матерњи*. Уставом Црне Горе од 2007.године, црногорски језик проглашава се за званични говорни језик у Црној Гори. Уопште у садашњем институционалном, па и просвјетном систему Црне Горе, све што је српско идентификује се као антидржавно и антицрногорско. Пада у очи да се сва званична кореспонденција у државним органима, па и у просвјети, врши латиничним писмом. Већина уџбеника историје за средње школе одштампана је овим писмом.

Основне тезе које преовладавају у актуелним уџбеницима историје у Црној Гори су сљедеће: показати и доказати етничку утемељеност и произлазећу вертикалу Дукљана, Зећана и Црногораца која траје миленијум и

по; доказати миленијумску државну и династичку вертикалу Дукље, Зете и Црне Горе, и њихове четири династије; негирати било какву везу дукљанско-зетско-црногорске државне идеје и њеног идентитета са српском; доказати да је српски етнички а касније и национални идентитет импортован из Рашке, тј. од Немањића до Карађорђевића; показати да је српски национални идентитет импортован у Црну Гору преко православља, идентификацијом подразумијевајућег јединства, да је свак ко је православац и Србин (*српска вјера*);доказати да православље није у Црној Гори аутохтона религија, него да је у њу импортована од Немањића и Светог Саве, а да је римокатоличанство старије и аутохтоно; показати и доказати вјечиту теорију завјере Србије према Црној Гори, у циљу територијалног ширења и етничке асимилације; доказати постојање аутокефалне црногорске цркве, која је била заиста црногорска, а не једна од српских епархија, и која је 1918.године насилно припојена српској; све изворе који у Црној Гори потврђују српску етничко-националну припадност Црногораца, и тумачење историје на основу њих, прогласити фалсификатима, ненаучним, архаичним и митоманским; доказати окупацију Црне Горе 1918.године од стране српских трупа, и насилно припојење Црне Горе Србији; показати да је подгоричка Скупштина 1918.године била нелегалан и нелегитиман чин; доказати потлаченост и економску подређеност Црне Горе и Црногораца у Краљевини Југославији; доказати да су одлуке АВНОЈ-а о стварању републичке посебности Црне Горе праведна и демократска потврда њене државности, која јој је насилно одузета, као и потврда националне еманципације Црногораца; анализом распада СФРЈ показати да су за то криви Србија и Слободан-Милошевић; показати да је мајски референдум 2006.године био историјски логичан и оправдан национално-државни чин, којим је Црна Гора послије више од осам деценија повратила своју слободу, те националну и државну самобитност и достојанство.

У Црној Гори се све више развија тренд да се преко институционалних и ванинституционалних историјских садржаја, не само постиже ефекат индоктринације маса, него и распиривање националне мржње и одбојности према свему што је српско. Овај тренд по будуће нараштаје у Црној Гори може бити фаталан, и коси се не само са општим педагошким и дидактичким, него и методичко историјским принципима. Циљ је развити што већи антагонизам и нетрпељивост према Србији и свему што је српско, као основним кривцима за све недаће које су Црну Гору у њеној прошлости задесиле. При томе се историјским уџбеничким паралелизирањем код ученика постиже емоционални ефекат идентификације свега што је српско са четничким, окупаторским, шовинистичким, назадним, ретроградним и злочиначким. Свакако да је један од основних васпитних циљева наставе и уџбеника историје развијање патриотизма, тј. осјећаја припадности својој нацији и држави, а у коначну сврху да се оне једног дана, ако устреба, и бране. Но, са друге стране, активно и смишљено, преко оваквих уџбеника историје, намјерним потенцирањем, фалсификовањем и инсинуира-

њем историјских чињеница, активно се ради на стварању шовинизма. У општем смислу, настава историје мора одржавати хуманистички и позитивистички тренд. Она то свакако није са оваквим уџбеницима историје у БиХ и Црној Гори. Стиче се утисак, чак напротив, да је основни тренд негативизам и конфликтизам.

Прегледом уџбеника у Федерацији БиХ врло лако се уочава дефинисање становништва БиХ од најстаријих времена као бошњачког. Већ је назначено да се тиме жели успоставити практично миленијумска етничка вертикала њеног становништва, и оно представити као несрпско и нехрватско, односно посебан етникум, који логиком историјских кретања има право и на своју државу. Ради се о чистој манипулацији историјским чињеницама, јер посебан средњовјековни босански етникум није ни постојао, а држава која се ствара на том простору често је мијењала границе. Суочени са очигледном неодрживошћу ове теорије у периоду османске управе БиХ, а нарочито у периоду посљедња два вијека, аутори уџбеника је сужавају, са теоријом о бошњачкој припадности муслимана. Но, и ова теорија је историјски потпуно неодржива, јер босански муслимани нијесу у османској држави имали било какве одређеније назнаке овог етникума. Шта више, херцеговачки муслимани се уопште нијесу чак ни у територијалном смислу идентификовали као Бошњаци, него као Херцеговци. Чак и са становишта потпуно афирмативног третирања бошњачке нације, мора се признати да је она једна од најмлађих нација у свијету.

За постојање нације, у манипулативно-инсинуативној историографији је најчешће потребно наћи и дефинисати територију, као и сценарио теорије завјере, да би се она учврстила и доказала. Аутори уџбеника за осми разред основне школе у Федерацији БиХ, у доста краткој лекцији са насловом *Босна иХерцеговина као суверена држава*, постанак ове државе објашњавају овако:„Тадашњи предсједник СДС-а Радован Караџић, данас оптужени за ратне злочине од стране Међународног суда у Хагу, отворено пријети, прије свега, муслиманском политичком врху и народу: Уколико дође до осамостаљења БиХ да ће бити рат и да ће муслимански народ нестати са ових простора“ (Хаџиабдић и други 2007: 140). У знатном дијелу ради се о простом извртању чињеница, које имају за циљ да оправдају постојање БиХ као државе, и настојање муслимана и Хрвата да у њој буду доминантни. Како може једна држава бити демократски створена, када двије трећине не жели да она буде створена, а то су били Срби и Хрвати. Неспорна је чињеница, да је највећи број Срба и Хрвата у БиХ желио припојење Србији и Црној Гори, тј. Хрватској. Уосталом, на референдуму спроведеном 29. фебруара и 1.марта 1991.године изашло је око 65% уписаних бирача БиХ, а око 97% гласало је за њену независност. Срби су бојкотовали овај референдум. Да се ни Хрвати нијесу хтјели интегрисати у овакву БиХ, чак и послије овог референдума, довољно говори чињеница, да они убрзо по почетку рата формирају неку врсту државе у држави, тзв. Херцег-Босну.

Континуитет оваквих теза може се пратити и у обради идеје и дјеловања четничког покрета. Тако су аутори констатовали, да су „истребљењем Бошњака и Хрвата четници хтјели остварити програм једног од главних четничких идеолога, Стевана Мољевића. Он је у некој врсти чланка *Хомогена Србија*изнио програм стварања чисте српске државе која треба да се простире до Далмације“. Између осталог, у овом пасусу је наведено да су трупе Драже Михаиловића „биле познате по веома окрутним злочиначким поступцима према бошњачком и хрватском становништву“ (Хаџиабдић и други 2007: 109). Дакле, аутори уџбеника, на посредан начин, опет успостављају генезу, тј. понављање догађаја у размаку од пола вијека, тј. од Мољевићеве*Хомогене Србије*, до Караџићеве Републике Српске. У већ наведеној посљедњој лекцији уџбеника, бавећи се одрицањем представника српског народа да уђу у новостворену државу БиХ, они констатују: „Након тога, посланици СДС-а дефинитивно напуштају Скупштину БиХ и формирају посебну Скупштину на којој су усвојили устав *српског народа у Босни и Херцеговини* и прогласили *српски народни идентитет* као федералну јединицу остатка Југославије“ (Хаџиабдић и други 2007: 140). Посредно, порука аутора је иста. Као што је Дражи Михаиловићу 1946.године суђено за ратне злочине, тако се сада суди и Радовану Караџићу.

Хронолошка вертикала у доказивању историјске оправданости постојања БиХ као државе, и то унитарног карактера, потпуно идентичног са Републиком БиХ у социјалистичкој Југославији, која обезбјеђује права сва три народа у њој, очигледна је и у лекцији са насловом *Прво и друго засиједање АВНОЈ-а, оснивање ЗАВНОБиХ и изградња босанскохерцеговачке државности.* Разматрајући оснивање и рад АВНОЈ-а аутори су навели:„Због тога је сазвана скупштина најистакнутијих бораца и присталица НОБ-е, без обзира на њихову националну, вјерску и политичку припадност. Тада је основан АВНОЈ као опћенационално и опћеполитичко представништво НОП-а. „Третирајући даље формирање земаљских вијећа АВНОЈ-а, тј. оног за БиХ, аутори уџбеника констатују: „Тако је 25. и 26. новембра 1943. Годинео држано у Варцар-Вакуфу (Мркоњић-Граду) прво засиједање ЗАВНОБиХ-а. На овом засиједању ЗАВНОБиХ је конституисан као опћеполитичко представништво НОП-а Босне и Херцеговине, као највиши орган власти. Истакнуто је да Босна и Херцеговина није ни српска ни хрватска ни муслиманска, него и српска и хрватска и муслиманска. Босна и Херцеговина треба да буде слободна и збратимљена и у њој загарантована сва права и једнакост свих Срба, Муслимана и Хрвата“. У склопу ове лекције, аутори су констатовали у вези са одлукама АВНОЈ-а: „Донесена је одлука о изградњи Југославије на федеративном принципу, како би се осигурала равноправност свих народа“(Хаџиабдић и други 2007: 113–114).

На основу ових података, дало би се закључити да је коначно у односу на прву Југославију национално питање праведно и потпуно ријешено, а уједно са њим и демократизација земље. Аутори уџбеника, дакле, ни за промил у читавом низу ових података, нијесу одмакли од уџбеничке

концепције података, какви су се могли сретати деценијама уназад. Долази се до суштине питања, у које се ушло како је већ наведено само посљедицом, а не узроком распада СФРЈ 1991/1992. године, па и од Бадинтерове комисије. Управо на основу авнојевских одлука, први пут у историји, бар у посљедњих неколико стотина година, БиХ се појављује као административна јединица са јаким елементима државности. Ко је Србе у БиХ тадапитао у којој ће административној јединици да живе, са ким и каквим уређењем? Нико! Ко је, још шире, питао муслимане и Хрвате, и уопште народ Југославије у каквој држави, како уређеној, и каквог друштвено-економског поретка треба да живе? Није било никаквих легитимних избора нити плебисцита грађана. Теза о срећно и квалитетно уређеним националним односима у БиХ, и уопште социјалистичкој Југославији, промовисана између осталог и у уџбеницима и настави историје, крвавим распадом Југославије, и национално-вјерским ратом у БиХ показала се потпуно бесмисленом.

У уџбенику за девети разред основне школе неке од раније наведених теза доведене су до врхунца. Једна од њих је и теорија завјере Србије према Црној Гори. Тако аутори уџбеника ратну сарадњу Црне Горе и Србије, и чињеницу да је међусобним договором на почетку Првог свјетског рата, црногорска војска стављена под команду високих српских официра, и према операцијском плану српске Врховне команде, тумаче као потајни рад Србије према Црној Гори у циљу њеног присаједињења. Наводи се: „Спроводећи политику српске владе и Врховне команде Петар Пешић је, по сопственом признању, успио да спријечи повлачење црногорске војске за српском војском“ (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 28–29). Ова чињеница је потпуно историјски нетачна, и представља грубо фалсификовање историјских података. У сличном контексту је и ова констатација: „На Солунском фронту, у оквиру француске војске, формиран је и Црногорски одред. Убрзо је расформиран, јер се српска влада противила обнављању црногорске војске и у овоме имала подршку француске владе“ (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 29).

Једна од битних теза у изграђивању црногорског националног идентитета, по свему супротног од српског, је и смишљено форсирање теорије да је Србија окупирала Црну Гору 1918.године. Окупира се, дакле, оно што није у идентитету неке државе, тј. нешто туђе. Тиме су аутори уџбеника настојали да код ученика изазову и емотивни осјећај угрожености Црне Горе од Србије. Познато је да се национализамизграђује и сталним форсирањем тезе о угрожености. Једно мање поглавље чак је и насловљено *Ослобођење Црне Горе и њена окупација од стране савезничке војске*. Чак и мање упућени читалац може лако уочити контрадикторност историјских тумачења догађаја, у само неколико реченица. Тако стоји: „У ослобођењу Подгорице од аустроугарске војске учествовале су и српске трупе, које су из правца Скопља, преко Косова и Скадра ушле у црногорску територију. У највећем дијелу земље успостављена јесрпска војна управа. Народна вој-

ска и комитски одреди су разоружани. Осим српских, Црну Гору су окупирале италијанске, француске, британске и америчке јединице по одлуци великих савезничких сила“. У виду глосе објављен је плакат *Наредба* команданта мјеста Цетиње, мајора српске војске Светолика Николића, о увођењу забране кретања ноћу, забрани ношења оружја, шенлучења и нарушавања јавног реда и мира. Наредба која је у суштини требало да обезбиједи ред, мир и сигурност грађанства, тако је манипулацијом представљена као некакав окупаторски чин ограничавања слободе грађанства (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 31).

Потпуно слијеђење клишеа уџбеника из социјалистичког времена и сагледавања националног питања, може се видјети и у лекцији о Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца. У њој је једно мање поглавље насловљено као *Национално питање*.Констатовано је да су национална права у овој држави остварили једино Срби, Хрвати и Словенци. Даље стоји: „Црногорцима, Македонцима и Муслиманима није призната национална посебност. [...] Већина националних мањина у Југославији била је обесправљена. То поготово важи за Албанце који не само да нијесу имали услова за национални развој (нијесу имали ни школе, ни листове на матерњем језику), већ су били изложени репресијама власти која је на њих вршила притисак како би их иселила са њихових огњишта. Притисак је вршен и на Муслимане ради њиховог пресељавања у Турску“ (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 58).

И овога пута ради се о извртању чињеница. Црногорску националну посебност у периоду између два свјетска рата, једино је заговарала КПЈ, а у годинама пред Други свјетски рат једино политичар др Секула Дрљевић и публициста Савић Марковић-Штедимлија. Дрљевић је у току Другог свјетског рата учествовао у проглашењу квислиншке државне творевине *независне Црне Горе* 12. јула 1941. године, која је трајала свега 24 сата. Касније се преселио у Земун и Загреб, и био близак сарадник усташког режима и њемачког окупатора, као и Марковић. Текстуални је аутор данашње црногорске химне *Ој, свијетла мајска зоро*. Податак о насилном исељавању муслимана из Црне Горе у Турску такође је нетачан. Један дио муслимана тзв. новооослобођених области (бјелопољски, берански и плаво-гусињски крај) у Првом балканском рату 1912.године није хтио да се интегрише најприје у Црну Гору, а потом ни у Краљевину СХС. На ову констатацију надовезује се још једна. Аутори уџбеника су навели: „У земљи није постојала правна сигурност, па су и највећи злочини могли проћи некажњено. Тако је новембра 1924.убијено близу четиристо муслимана, становника села Павино Поље и Шаховићи, а да за то нико није одговарао“ (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 72). У годинама послије Првог свјетског рата у наведеним новооослобођеним крајевима дјеловало је низ група муслиманских одметника (нпр. групе ЈусуфаМехоњића, Хусеина Бошковића итд.). Оне су нападале органе власти и пљачкале сусједно православно становништво. Код значајног дијела тамошњег муслиманског становништва имале су посредну или непосредну подршку и јатачку мрежу. Поменути догађај био је спонта-

на реакција или освета православног становништва, са којим држава није имала никакве везе, нити га је подржавала. Уопште, усерији лекција о егзистирању међуратне југословенске државе, и положају Црне Горе у њој, потенцирају се тезе о нелегалности подгоричке Скупштине, и неповољном не само националном, него и привредном положају Црне Горе и Црногораца.

Стереотип социјалистичке концепције уџбеника, потпуно истовјетан са онима и БиХ, може се видјети и у тумачењу одлука партизанско-комунистичких органа власти, у виду ЗАВНО Црне Горе. Једно од поглавља тако је насловљено *Обнова државности: ЗАВНО за Црну Гору, Боку и Санџак* (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 106). У новој социјалистичкој Југославији Црна Гора је по ауторима уџбеника остварила своја национална и државотворна права. У поглављу о првом Уставу посљератне Црне Горе стоји: „Њиме је потврђена национална и државна посебност Црне Горе у оквиру ФНРЈ, односно, потврђене су одлуке АВНОЈ-а о равноправности република и народа у југословенској заједници“ (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 123). Распад југословенске државне заједнице такође је од аутора уџбеника приказан само хронолошки, изношењем простих практично телеграфских података. Шта више, у неким детаљима аутори су направили грубу грешку у констатацијама. Они наводе у вези са Босном и Херцеговином: „На основу претходно одржаних референдума, Словенија, Хрватска и Босна, Херцеговина и Македонија прогласиле су независност и добиле међународно признање“ (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 129). Дакле, није ни поменута нелегалност референдума у БиХ.

Даље се наставља: „Слични догађаји прате и независност Босне и Херцеговине. Срби проглашавају Републику Српску, а Хрвати хрватску заједницу Херцег-Босну. У априлу почиње рат“. Читав утисак о овим догађајима појачавају фотографије рушевина Вуковара и Дубровника. Упечатљива је и фотографија муслиманског дјечака, који држи транспарент *SREBRENICA JAVI SE BABO*. До ње је фотографија двије жене у димијама, са троје дјеце, која одмах упечатљиво указује о геноциду над муслиманима – Бошњацима. Тракторска колона, коју само упућенији могу препознати као крајишке Србе у бијегу, нема никаквог објашњења, и не упућује на било какву чињеницу да су Срби били жртве геноцида и етничког чишћења (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 130). Чак напротив, стиче се врло јасан утисак, да су аутори на посредан начин настојали да ученика наведу на закључак да су Срби и Србија агресори и покретачи етничког чишћења.

У оквиру исте лекције посвећене распаду СФРЈ констатовано је у једној реченици: „Након референдума 21.маја 2006.Црна Гора прогласила је државну самосталност“. На истој страни је и фотографија развијене црногорске заставе на Ист Риверу, на којој се препознаје тадашњи и садашњи предсједник Филип Вујановић и текст: „Црногорска застава на Ист Риверу, Њујорк. Црна Гора примљена је у Уједињене нације 28.VI 2006.године као 192. чланица“ (Бурзановић, Ђорђевић 2010: 132). Колико се у Црној Гори инсистирало на провјереним кадровима за писање оваквих уџбеника, до-

вољно говори чињеница да нијесу испуњене ни елементарне стручне норме за њихово ауторство. Наиме, коауторка уџбеника, Јасмина Ђорђевић, уопште није ни завршила студије историје, већ османско-турски језик, те уопште, не само историјско-периодички, него и по свршеним студијима, не испуњава норме да би била аутор уџбеника. На крају ваља констатовати, да су наведени примјери из уџбеника у Федерацији БиХ и Црној Гори само неки од многих, због недостатка простора нијесу презентовани.

Литература

Бурзановић, Ђорђевић 2009: С. Бурзановић, Ј. Ђорђевић, *Историја за девети разред деветогодишње основне школе,* Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вагин, Сперенскаја 1968: A. A. Vagin, V. N. Sperenskaja, *Osnovna pitanja metodike nastave istorije,* Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Гиденс 2001: E. Gidens, *Sociologija,* Podgorica – Banjaluka, Crnogorska izdavačka djelatnost – Romanov.

Делетић 2005: З. Делетић, *Огледи из методике наставе историје,* Ужице: Учитељски факултет.

Демарин 1961: J. Demarin, *Nastava povijesti u osnovnoj školi (Specijalna didaktika),* Zagreb, Pedagoško književno zbor.

Кедури 200: E. Keduri, *Nacionalizam,* Podgorica, Crnogorska izdavačka djelatnost.

Перовић 1995: М. Перовић, *Методика наставе историје,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић 1971: З. Поповић, *Методика наставе историје,* Београд: Завод за издавање уџбеника Србије.

Стражев 1968: A. I. Stražev, *Metodika nastave istorije,* Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Хајзинха 1996: Ј. Хајзинха, *Патриотизам и национализам у европској историји до краја деветнаестог века,* Нови Сад – Београд: Прометеј – Терсит.

Хаџиабдић и други 2007: H. Hadžiabdić, E. Dervišagić, A. Mulić, V. Mehić, *Udžbenik za osmi razred osnovne škole,* Tuzla, Bosanska knjiga.

Gligor Samardžić*
Univerzitet u Prištini
Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica
Odsek za istoriju
Originalni naučni rad

THE EASTERN ADRIATIC COAST AND ITS HINTERLAND IN POLYBIUS' HISTORIES

The historical and geographical study of the eastern Adriatic coast and its hinterland has a long history. Originally, the most important data on the eastern coast and its hinterland are found in the Polybius *Histories*.[1] He is one of the most important ancient historians. His work depicts the events from the year 264 to 144 BC. Polybius' *Histories* were not preserved in their entirety. Today, we have the first five books and major or minor excerpts from the others. In addition to historical facts, his geographical data on the eastern Adriatic coast and the hinterland are also important.[2] His work is a veritable mine of information from history, ethnography and geography. It is one of the main sources for the history of eastern Adriatic situation from the First Illyrian War (229-228 BC) to the first Roman-Delmatian conflict (156 BC).[3] As a prominent statesman and historian, he describes the events about which he heard and in which he personally participated. Credits for appearance of voluminous Polybius' *Histories* in Serbian language with a foreword and commentary belong to the professor Marijana Ricl.[4]

In introduction of the first book, Chapter 13, Polybius briefly outlined the history of the Roman wars with barbarians, where inter alia he mentions the war of the Romans and Carthaginians in Sicily, the Libyan war, the success of Carthaginians in Iberia and the first crossing of Romans into Illyria. We can say that the historical continuity of the eastern Adriatic coast is most appropriately presented in Polybius.[5]

In the second book, from the second to the sixth chapter, Polybius defines the reasons for the conflict of the First Illyrian War (229-228 BC). He names the cause and motive of the war and entering into a coalition that had become a

---

* istorija@filozof.org

[1] Polybius 1988a, 7-34 (preface, translation and commentary by Marijana Ricl).

[2] On Polybius, see: D. Golan, The Res Graeciae in Polybius, Como 1995, CB Champion, Cultural Politics in Polybius's Histories, University of California Press, Berkeley 2004; B.C. McGin, Polybius' Histories, Oxford University Press in New York 2010.

[3] Polybius 1988a, 7-34.

[4] Polybius 1988a, 7-34; B. M. Stevanović, 1967, 110-115; M.N. Đurić 1986, 692-696; This is the first translation of Polybius' Histories in Serbian language. The first volume includes the books I-VIII with a foreword and commentary, and the other the rest of the surviving fragments, also with a foreword and commentary.

[5] Polybius 1988a, 113.

threat to the Roman state. Union was made by Agron, son of the Illyrian king Pleurat, and Demetrius II of Macedonia, son of Antigonas Gonatas, the king of Macedonia from 239 to 229 BC. However, it is considered that the coalition was defensive in character, rather than conquest, as represented by the Romans. He also speaks about the military campaign and victory of Agron against Aetolia in 231 BC, when his troops looted the city of Medion.[6] He continues to speak about Agron's wife Teuta (231-229), who inherited the kingdom from him in the name of a minor Agron's son Pinnes. She comes to the royal Illyrian throne after the death of Agron, who reportedly died because of the large parties and excessive drinking in honor of the victory over Etolians. After her accession to power Teuta supported the spread of piracy which even more complicated situation in the Adriatic and Ionian seas. This is also indicated by the Illyrian-Epirotic conflict of 230 BC at Phoenicia[7], Illyrian conflict against a coalition of Epirus, Achaia and Aetolia and attacks of Dardanians on Illyria.[8]

From chapters eighth to twelve of the second book, Polybius talks about the motives of arrival of the Romans in these regions. Since the attacks on Italian merchants became frequent, the Romans sent a mission to the Illyrian queen. It was supposed to solve the problem about the attack on Italian merchants, Issa freedom and freedom of its trade in the Adriatic.[9] Teuta replied to the mission that she was not able to prohibit piracy because it was a traditional profession of her subjects and that it was superior to her authorities. After the announcement of the Roman envoys (envoys were brothers Gaius and Lucius Coruncanius) and Teuta's answer, one of them was killed by the Illyrians while returning. The Romans regarded the murder as a precedent, which served as the immediate cause for war against the Illyrians.[10]

From spring 229 BC, the Illyrians worked hard to build as many ships as possible with the aim of creating a strong fleet and army. Meanwhile, Teuta reinforces the siege of Issa. Illyrian attempt to conquer Epidamnos with these forces failed, while Demetrius of Pharus entered Corcyra (Corfu) with the Illyrian military occupation garrison. Soon there was a sea battle near the island Paxos [11] in which the Illyrians relatively easily defeated the Greeks.[12]

After these data, Polybius gives us a chronology of the Roman-Illyrian conflict in 229 BC. He first depicts the Roman troops setting sails under the command of Gneo Fulvio and Aulo Postumio, and continues to tell us about

[6] Polybius 1988a, II 2

[7] Phoenicia, Capital of new Epirotic state, founded after the death of King Pyrrhus. The former center of the country, during Pyrrhus, was Ambrakia.

[8] Polybius 1988a, II, 2-6.

[9] Polybius 1988a, II, 8-12; G. Novak 1962, 36-39; B. Gabričević 1973/1974, 5-26.

[10] Polybius 1988a, II, 8; Šašel Kos 1986, 69

[11] The two islands Paxos and Antipaxos are located about 9 km south of Corcyra.

[12] Polybius 1988a, II, 8-10; G. Novak 1962, 41-48; M. Zaninović 1984, 35-46.

apostasy of Demetrius of Pharos and his surrender of Corcyra into the Roman arms. Next issue that this historiographer informs us on is the Roman occupation of Apollonia and Epidamnus or defeat of Ardiaei,[13] Parthini[14] and Atintani.[15] The final operation of the First Illyrian War is the release of Issa from the Illyrian siege, and the Romans gave the island of Pharos (Hvar) to the administration of Demetrius of Pharos. The end of the First Illyrian War resulted in the treaty between Rome and Teuta. It limited the movement of the Illyrian ships in the Adriatic and emptied the queen's state treasury. In historical terms, we can conclude from Polybius' text, that the transition of the Romans and the use of military force on the eastern coast of the Adriatic had considerable influence on its history and future development trends.[16]

Polybius describes the period of ten years between the First and Second Illyrian War, as the approach and alliance between Demetrius of Pharos and the Illyrian king Scerdilaides (*Skerdilaidos*-witnessed between 212 and 205)[17] and Philip V of Macedonia (221-179), which was a prelude to another conflict. Demetrius, together with the Macedonians and Acheans cooperated with 1600 Illyrians under the command of Antigonus. Thus, he enters into a military alliance, not giving up alliance with Scerdilaides, the second son of Agron. It is with him that he moved to Pylos and Cyclades islands in 220 BC and concluded an alliance with Philip V in 219 BC.[18]

Demetrius' actions in few previous years were directed against Rome, which inevitably led to the Second Illyrian War in 219 BC. The conflict first started in the vicinity of Dimallum,[19] and then at the island of Pharos (Hvar) when Demetrius was disastrously defeated, and the city was burned. This defeat was a severe blow for the Illyrian kingdom and limited its sovereignty even more. Lucius Aemilius Paullus celebrated his victories and conquests of a considerable part of Illyria, with a triumph in 219 BC.[20]

---

[13] Corcyra, Apollonia, Epidamnus, Parthini, Atintani and Issa surrendered to the Romans by act "deditio". Their real position is not quite clear, but it is considered that they were free, and maybe "soci." The fate of the Ardiaei at this point is unclear, but later sources show them continuing to struggle against the Romans.

[14] Parthini, an Illyrian tribe that lived in the hinterland of Dyrrhachium to Apsus on the south and Lihnid on the east.

[15] Atintani, a tribe in the northwestern Epirus.

[16] Polybius 1988a, II 11-12; G. Novak, 1952, 5-40; M. Nilkolanci 1954-1957, 52-58; G. Novak 1961, 27-35; G. Novak 1962, 41-48; F. Papazoglu 1963, 71-84; B. Gabričević 1973/1974, 5-26.

[17] Polybius 1988a, II, 5-6; IV 16, 29, V 3-4, 95, 101, 108, 110; Papazoglu F. 1967b, 11-31; Scerdilaides is brother of Pinnes and they are the sons of Agron. Teuta is their stepmother, ie. Agron's second wife. She ruled after her husband's death as a rigent to young Pinnes.

[18] Polybius 1988a, II, 44, 65-68; D. Rendić-Miočević 1966/1967, 295-310.

[19] Dimallum, a town in the hinterland of Dyrrhachium.

[20] Polybius 1988a, III, 16, 18-19, IV 16, 25, 29, 37, 55, 66, Mr. Novak 1962, 44-48; M. Nilkolanci 1954-1957, 52-58, by M. in 1984, 35; M. INST 1986, 71

The following period is important because of shift of many figures on the Illyrian sovereign stage, such as Scerdilaides, Pleurat and Gentius. Scerdilaides distinguished himself in 216 when he came into conflict with Philip V around Illyrian piracy in Greek waters. However, it is considered that the true conflict occurred because of Philip's refusal to pay the previously agreed amount of money promised under the terms of the agreement concluded with Scerdilaides. Illyrians were then known as the ship-builders. Based on that, Philip asked them to build him a hundred vessels for his own use. After the Second Illyrian War, Demetrius fled to the Macedonian court, to his allies. In the meantime, Philip used the unfavorable situation of Rome which was a result of Hannibal's victories in Italy and took part a part of Illyria from Scerdilaides. Such actions by Philip caused the war, which lasted intermittently for ten years. After this war, known in science as the First Macedonian War (215-205 BC), Illyrians restored their regions. However, in the meantime there is a shift in the Illyrian throne due to death of Scerdilaides.[21]

After his death, his son Pleurat II came to the Illyrian throne (from around 206 to around 181 BC). As a ruler, he represented Roman political interests in the Balkans and on the basis of that he was supported by Rome. Polybius informs us that the Romans did not deprive of the kingdom some rulers who represented their interests, but supported them or strengthened their throne.[22]

Pleurat II was replaced on the throne by Gentius (from around 181 to 168 BC).[23] He was not the successor of his father's policies and practices. He incorrectly assessed the political situation and the forces on the ground. He approached the Macedonian court, which turned out to be a disastrous mistake. These actions contributed that Rome got rid of Illyrian unreliable ally. Roman general Lucius Anicius Gallus led an expedition in the attack on Scodra. The Romans took it in 168 BC and thus succeeded in consolidating their dominance in the coastal belt of Illyricum.[24]

Following the Third Illyrian War, Polybius informs us about Delmati endangering Issa interests in the eastern Adriatic coast. The citizens of Issa (Vis) were repeatedly sending missions to Rome with their complaints on the grounds that the Delmati were ravaging their land and cities. Previously, after the Roman victory over Gentius, Issa got freedom and exemption from tax.[25] On this basis, Issaians will seek patronage and protection of Rome. Similar complaints also re-

[21] Polybius 1988a, V 7, 13-14, 22-23, 95, 101, 108-110, VIII 13-14; F. Papazoglu 1967, 123-144; M. Šašel Kos 1986, 69-71, 77-83; F. Papazoglu 1988, 145-171.

[22] Polybius 1988b, XXI 11; XXI 21; M. and D. Garašanin 1967, 109-110.

[23] Illyrian ruler Gentius fought valiantly in the Third Illyrian War for 30 days. He was defeated by a Roman army commander and from 168, Lucius Anicius Gallus. Gentius and his sons Scerdilaides and Pleurat were enslaved by the Romans.

[24] Polybius 1988b, 8 XXVIII, XXIX 4; XXX 22; M. and D. Garašanin 1967, 110-111.

[25] Polybius 1988b, XXXII 9.

lated to the Daorsi.[26] In view of these allegations, the legates led by Gaius Fannius Strabo were sent to Illyria. They were welcomed there and escorted improperly, which resulted in the first Roman-Delmati conflict.[27]

Conclusion

Though of Greek origin, Polybius was one of the foremost historians of Rome. His work is imbued with a critical stance, both to all events in which he personally participated, and the works of earlier and contemporary historians he had studied. He said that in the name of truth the historian should forget affection and hostility: "In other relations of life we should not perhaps exclude all such favouritism; for a good man should love his friends and his country, he should share the hatreds and attachments of his friends. But he who assumes the character of a historian must ignore everything of the sort, and often, if their actions demand this, speak good of his enemies and honour them with the highest praises while criticizing and even reproaching roundly his closest friends, should the errors of their conduct impose this duty on him. For just as a living creature which has lost its eyesight is wholly incapacitated, so if History is stripped of her truth all that is left is but an idle tale."[28] Similarly, Polybius states that historical writers who were not personally involved in armed conflicts are not able to properly and objectively write about what is happening in the war. He also paraphrases Plato who said "that human affairs will then go well when either philosophers become kings or kings study philosophy.[29] Polybius writes: "A historical author should not try to thrill his readers by such exaggerated pictures, nor should he, like a tragic poet, try to imagine the probable utterances of his characters or reckon up all the consequences probably incidental to the occurrences with which he deals, but simply record what really happened and what really was said, however commonplace." In his treatment of history, Polybius represents its pragmatic trend. He attempts to enter the heart of the matter and to examine the causes of actions and grounds of events. He thinks that history is the teacher of people, especially statesmen.[30]

In his work, Polybius clearly presents his own political views. He was benevolent towards the Achean League, unlike Aetolian League. In this way he is more a supporter of the conservative trend and an opponent of democracy. Polybius' presentations on the history, dealing primarily with its mission, may be found throughout his work. He pays most attention to the state order and the role of personality. He criticizes historical sources and historians since, in his opinion, history should establish and show the truth.[31]

[26] Ibid.
[27] Polybius 1988b, XXXII 13.
[28] Polybius 1988, I 14.
[29] 1988b Polybius, XII 25e-i; XII 28.
[30] Polybius 1988a, II 56.
[31] Polybius 1988a, VI 3-4; Polybius 1988b, XII 25.

In his History he pays great attention to geography. Polybius first attempted to lay the foundation of geographic view of the world, then of the particular regions, trying to show it within the wider context of historical events. The indication to this is the fact that the geographer Strabo used Polybius as a source in his work. Strabo tells us that it is not worth discussing with everybody other than with Eratosthenes, Posidonius, Polybius and other people of their rank. Strabo quotes Polybius in several places in his book VII of *Geography*. Based on the data of this historiographer, it may be concluded that Strabo highly appreciated Polybius as a geographer. However, the Polybius' work is not about geography with conventional opinion of a geographer, it is rather about historical geography.[32]

In addition to historical information he thoroughly illuminated the geography of a relatively narrow region of Corcyra to Issa. Science says that the ethnographic data by the Polybius are particularly important when talking about the people who populated the eastern area of the Adriatic coast in the period of arrival of the Romans. Among such data he first states Illyrians without mentioning any specific geographic data about them by which we could place them correctly. It is considered that at the time of Polybius, *Illyrianism* began to be consolidated as the ethnic, political, administrative, and geographical term for the eastern Adriatic coast. Especially important among his ethnographic data are references to the Ardideans, Parthians, Atintanis, Daorsi, Encheleans and Labeates. Polybius specifically designated Illyria as the province in which Illyrians lived, and placed it in Europe. In addition to these geographic data, Polybius' writing indicates vaguely the area of "narrower Illyria" or core of the Illyrian state and the Illyrian ethnos. Polybius understands this area as a territory from Narona in the northwest to Lissus in the south.[33]

Among oronyms, he mentions Mount Scardus (Šar mountain)[34] in this area. He also mentions four nesonyms in the area of the Neretva and Lissus including Issa and Pharos as an island and the city, Corcyra, and Sason on the southern Adriatic (Albanian island Sazan).[35] In addition to these toponyms he

[32] Polybius 1988a, I 13; II 2; II 3; II 11; II 12; II 65; II 70; III 16; V 108; Polybius 1988b, XII 5; XXVIII 8; XXIX 3; XXXII 9; XXXII 13; XXXII 18 ; Strabonis 1852, I 2, 1, II, 4, 1; II, 4, 2; II 4, 3; VII 5, 1; VII 5, 9; VII 7, 3, 7; VII, 4; F. Papazoglu 1967a, 123 -144; Papazoglu F. 1967b, 11-31; M. and D. Garašanin 1967, 104-117; M. Šašel Kos 1986, 51-101. F. Papazoglu 1988, 145-171; Katherine Clarke, 1999, 77-128; Daniela Dueck 2000, 46-53.

[33] Polybius 1988a, I 13; II 2; II 3; II 11; II 12; II 65; II 70; III 16; V 108; Polybius 1988b, XII 5; XXVIII 8; XXIX 3; XXXII 9; XXXII 13; XXXII 18 ; N. Vulić 1914, 1085-1088; R. Katičić 1964, 87-97; by M.Zaninović, Illyrian tribe Delmats, 27-33; R. Katičić 1967, 241-244; M. Suić 1976, 179-196; A . Benac 1985, 189-221; Benac 1987, 737-802.

[34] Polybius 1988b, XXVIII 8

[35] Polybius 1988a, II 8; II 9; II 11; III 18; V 110; 1988b Polybius, XXVIII 8; XXXII 9.

mentions Tragurium and Epetium, both as Issaean settlements, Rhizon, Arbon, Shkodra, Meteon, Labeatis, Epidamnus, Lissus, Acrolissus, Apollonia, Dimale and Oricus.[36] Among hydronyms, he mentions Rhison as a strongly fortified place on the river Rhizon. He also mentions Aos that runs along Apollonia and the Ardaksan river that flows beneath Lissus. For Polybius the Adriatic is a sea, he writes that the sailors knew it pretty well because they navigated there day and night. From the data that are first related to the Adriatic, he mentions "Adriatic bay", which could be its northernmost part. Polybius defines this sea by surrounding areas. From the Peloponnese to Leukade it measured 700 stadia, and from Leukade to Corcyra (Corfu) as much as double of it, the same as from Corcyra to Ceraunian mountains. For him, this mountain range is the beginning of the Adriatic. We can also see the original words of Polybius in Strabo's Geography ... *"and on the right side of Ceraunian (mountains) to Yapidia that the Illyrian coast measures 6150 stadia*." These data show a territory expanding of Illyria to the top of the Adriatic.[37]

In his History, Polybius gave geographic data based on existing geographical notions of the world and the facts that he received first-hand. All this suggests, from Polybius, Strabo, Titus Livius, Pliny, Appian, Dio Cassius, and Ptolemy, that the geographical and historical data on the eastern Adriatic coast and its inland began to be collected and reproduced to a greater extent in II and I century BC. Polybius' work, manner and the writing style, influenced the writers of antiquity such as Posidonius, Strabo, Titus Livius, Diodorus Siculus, Plutarch, Appian, and Pliny and later the Byzantine historians. Based on the above, we can say that there are gaps in the history books because his work was not preserved in its entirety. Today, when so many centuries have gone by from the creation of this work, we can see that the historical, geographical and other data found in his *Histories*, are of great importance for the eastern Adriatic coast and its hinterland.[38]

[36] Polybius 1988a, II 9; II 11; II 12; III 18; V 109; VII 9;VIII 13; 1988b Polybius, XXVIII 8; XXIX 3; XXXII 9.

[37] Polybius 1988a, II 11; Strabonis Geographic, II 4.3, II 4, 4, II 5, 20;

[38] Polybius 1988a, II, 11, 110 V, VIII 13; Polybius 1988b, XXVII 14.

Sources and references

Полибије (1988а): *Историје I*. Београд: Матица српска, (предговор, превод и коментар Маријана Рицл).

Полибије (1988а): *Историје II*. Београд: Матица српска, (предговор, превод и коментар Маријана Рицл).

Strabonis Geographica (1852): Lipsiae: Ed. B. G. Teubneri.

Benac, Alojz (1985): *Utvrđena ilirska naselja I*. Sarajevo: Djela CBI, knj. 4, Akademija nauka umjetnosti Bosne i Hercegovine, 189-221.

Benac, Alojz (1987): *O etničkim zajednicama starijeg željeznog doba u Jugoslaviji*. Sarajevo: Praistorija jugoslavenskih zemalja, CBI, knj. V – Željezno doba, Akademija nauka umjetnosti Bosne i Hercegovine, 737-802.

Vulić, Nikola (1914): *Illuricum*, Stuttgart: Pauly- Wissova Realencyclopadie der classischen Altertumswissenschaft 17, University Göttigen`s Seminar for Classical Philology, 1085-1088.

Garašanin, M. i D. (1967): *Istorija Crne Gore, knj. I*. Titograd.

Gabričević, B (1974): *Bilješke uz prvi ilirski rat*. Zadru: Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, sv. 12, Filozofski fakulte u Zadru, 7-24.

Dueck, Daniela (2000*): Strabo of Amasia: A Greek Man of Letters in Augustan Rome*, London and: Routledge.

Đurić, N. Miloš (2003²): *Istorija Helenske književnosti*. Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.

Zaninović, Marin (1966): *Ilirsko pleme Delmati*. Sarajevo: Godišnjak istoričara, V, CBI knj. 2, Istorisko društvo Bosne i Hercegovine, 27-92.

Zaninović, Marin (1984): *Gradina u luci antičkog Pharosa*. Zagreb: Opuscula archaeologica,br. 9, Zavod za arheologiju-Filozofski fakultet u Zagrebu, 35-46.

Katičić, Radoslav (1964): *Ilyrii proprie dicti*. Skoplje: Živa antika, 13-14, Institut za klasične studije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Skoplju, 87-97.

Katičić, Radoslav (1967): *Nochmals Illyri proprie dicti*. SkopljE: Živa antika, 16, Institut za klasične studije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Skoplju, 241-244.

Nilkolanci, Mladen (1954-1957): *Pharos, Rimljani i Polibije*. Split : Vjesnik za arheologiju i historiju dalmatinsku, 56-59/2, Arheološki muzej-Split, 52-58.

Novak, Grga (1952): *Issa i isejska država*. Split: Vjesnik za arheologiju i historiju dalmatinsku, 54, Arheološki muzej-Split, 5-40.

Novak, Grga (1961*): Vis I*. Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akadem

Novak, Grga (1962): *Jadransko more u sukobima i borbama kroz stoljeća*. Beograd: Vojno delo VIZ JNA.

Papazoglu, Fanula (1963): *O teritoriji ilirskog plemena Aredijeja*. Beograd: Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Beogradu, VII/1, Filozofskog fakulteta u Beogradu, 71-84.

Papazoglu, Fanula (1967): *Politička organizacija Ilira u vrijeme njihove samostalnosti*. Sarajevo: Simpozijum o Ilirima u antičko doba,Posebno izdanje,knj. V, CBI knj. 2,Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine,11-31.

Papazoglu, Fanula (1967): *Poreklo i razvoj ilirske države*. Sarajevo: Godišnjak istoričara BiH, knj. V, CBI knj. 3, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 123-144.

Papazoglu, Fanula (1988): *Ilirska i dardanska kraljevina*. Beograd: Porijeklo i razvoj, struktura, helenizacija i romanizacija, Iliri i Albanci, Naučni skup SANU, knj.39, Odjeljenje istorijskih nauka, knj.10, Srpska akademija nauka i umjetnosti, 145-171.

Rendić-Miočević, Duje (1966/1967): *Ilirski vladari u svijetlu epigrafičkih i numizmatičkih izvora*. Zagreb: Historijski zbornik, 19-20, Društvo za hrvatsku povjesnicu, 295-310.

Suić, Mato (1976): *Ilyrii proprie dicti*. Sarajevo: Godišjnak CBI, 11, Istorisko društvo Bosne i Hercegovine, 179-196.

Stevanović, Bogdan (1967): *Istorija Helenske književnosti od Aleksandra do Justinijana*. Beograd: Naučna knjiga.

Clarke, Katherine (1999): *Between Geography and History: Hellenistic Constructions of the Roman World*. (Oxford University Press,1999; paperback edition 2001).

Čače, Slobodan (1979*): Prilozi proučavanju političkog uređenja naroda sjeverozapadnog Ilirika*. Zadar: Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, br. 8, Filozofski fakultet u Zadru, 43-125.

Šašel Kos, Marjeta (1986): *Zgodovinska podoba prostora med Akvilejo, Jadranom in Sirmijem pri Kasiju Dionu in Herodijanu*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umjetnosti-Inštitut za arheologijo.

Маријана Ж. Млађеновић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за историју

Прегледни рад

БОСНА И ХЕРЦЕГОВИНА У ДЕЛУ МИЛАНА БУДИМИРА (2. 11. 1891 – 17. 10. 1975)

Ради теме овог излагања враћамо се мало више од једног века уназад, тј. у давну 1891. годину када је у месту Варцар Вакуф, доцније преименованом у Мркоњић Град, рођен Милан Будимир. Како би се лакше разумела његова научна стајалишта, неопходно је да имамо на уму околности у којима је растао овај угледни професор, филолог, лингвиста и балканолог, члан САНУ. Наиме, било је то време аустроугарске владавине Босном и Херцеговином попраћено великим незадовољством народа још једном страшном влашћу и политиком која је вођена (Перић 2010: 70). Будући да се пре свега бавио антиком, на први поглед се чини да, у фокусу његових научних интересовања није му била савремена историја и језик већ далека прошлост. Међутим, као што ће се видети из даљег излагања, изучавање прошлости није му било могуће без тражења веза са садашњошћу, са људима и догађајима који су у значајној мери допринели да Босна и Херцеговина доспе у жижу интересовања светске јавности. Било му је неизводљиво да се у тишини читаонице бави прошлошћу а да занемари тренутна дешавања и не узме удела у њима.[1]

Професор Будимир стиче основна знања и вештине у своме родноме месту, да би даље образовање у правцу класичне старине наставио у Класичној гимназији у Сарајеву и коначно се обрео у Бечу где је и дипломирао, те докторирао 1920. године.[2] За време и након школовања није скривао своје политичке идеје које су биле опречне идејама ондашњих земаљских власти – био је против владавине страних сила и за уједињење потлачених народа – што је довело до тога да буде у неколико наврата хапшен и затваран.[3] Његово се име повезивало са организацијом *Млада Босна*,

* marimla52@gmail.com

[1] После завршетка основне школе у родном месту 1902. године, професор Будимир наставља школовање у Сарајеву, где се од самог почетка сналазио и зарађивао дајући часове млађим колегама међу којима је био и Гаврило Принцип.

[2] „Захваљујући својим професорима из Беча, Лудвигу Радермахеру и Хансу фон Арниму, брани докторску тезу у Бечу 1920. године написану на латинском под насловом *De tempestatum daemonibus Capital IV (О олујним демонима),* делом *објављену* у преводу у *Гласнику Земаљског музеја* у Сарајеву 32, 3–4, 1920, 295–327“ (Марицки-Гађански 2010: 35–36).

[3] После учешћа у демонстрацијама против Аустроугарске монархије, непосредно после Сарајевског атентата, губи стипендију. Прогањан, хапшен и затваран у петнаестак затвора у Босни, Мађарској, Аустрији, убрзо губи вид.

за чијег је активисту важио (Будимир 2010: 40, Петровић 2010: 48). Верује се да му је таква ставка у биографији, као и ангажовање у политичком животу, одмагала у одређеним тренуцима аустроугарске доминације, чије су га власти узеле на зуб (Раденковић 2010: 56). Са друге стране је могуће да му је доцније у животу то било од помоћи, нарочито након Другог светског рата, када га Васо Чубриловић, земљак и негдашњи члан *Младе Босне*, поново прима у радни однос на место професора на одељењу за класичне науке Филозофског факултета у Београду где је радио све до 1962. године када је пензионисан (Перић 2010: 72). Умро је у Београду 1975. године.

Бавећи се делом Милана Будимира у целини, не можемо а да не запазимо да је он сам помно пратио оновремено стање у области класичних наука и балканолошких студија,[4] те да је у складу с тим и прилагођавао и дорађивао своје раније написане радове (Марицки-Гађански 2010: 36). Има и понављања којих је и сам свестан и на која указује оправдавајући се тематском повезаношћу. Он искрено приступа читаоцима својих радова, тако да на самом почетку дела под називом *Реч унапред* признаје ове могуће недостатке и објашњава зашто и како је до њих дошло. [5]

Што се тиче Босне и Херцеговине која се такође провлачи кроз његова дела, а за коју је, како рекосмо, сам био везан пореклом, треба споменути то да се из библиографије радова о професору Будимиру и његовом делу[6] види да до сада још није објављена студија која би на свеобухватан начин третирала Босну и Херцеговину као предмет његовог научног изучавања. Зато ћемо ми поћи од онога што прво пада у очи, а то је, да је интересантно запазити чињеницу да у његовим радовима наилазимо на одјек по-

[4] Балкан и његова бурна прошлост били су предмет проучавања разних институција ван простора Балкана, почев од првих деценија 19. века па до првих деценија 20. века, а од 1933. године, када је основан Балканолошки институт у Београду, започиње проучавање Балкана и његових народа на научној основи, на просторима бивше Југославије. Милан Будимир је активно учествовао у формирању Балканолошког института (у његово време Балканског института) а већ је следеће године, тј. 1934. са Петром Скоком покренуо међународну научну публикацију *Revue Internationale des Etudes Balkaniques* (1934–1937) у Балканолошком институту у Београду.

[5] „У ових неколико филолошких радова желим да укажем на то шта стари и нови Балкан значи за нас Балканце и за остали свет. Писани су током последњих четрдесет година, па се са тог разлога морало приступити исправкама и допунама које су у складу са најновијим стањем класичних и балканолошких студија и са мојим потоњим истраживањима. Како су ови радови међусобно повезани и каткад изукрштани, јавља се овде-онде понеко понављање. Ипак ће, надам се, обавештенији читалац уочити нова читања и тумачења, иако је стручна аргументација по правилу морала бити оскудна и ограничена на најпотребнију меру“ (Будимир 1969: 2).

[6] Избор из литературе о Милану Будимиру в. у: *Митолошки зборник 23*,Рача, 2010. стр. 30–34, док се у истом *Зборнику* налази и библиографија радова М. Будимира на страницама 15–29.

литичких идеја времена у којем је растао, живео и радио. С тим у вези ваља споменути и снажне емоције које учестало избијају на површину при спомену Аустроугарске коју отворено назива окупатором (Будимир 1969: 14). Са друге стране, алудирајући на османлијски период у контексту разматрања Вуковог дела, за чијег је живота та страна сила била на власти, он повремено користи термине као што су: турски окупатор и турски освајач, поред тога што их помиње као Османлијску империју, Османлије (Будимир 1969: 131). И оваква пракса је сасвим разумљива; Аустроугарска је за његова времена представљала препреку бољем животу балканских народа, док је османлијска ера то исто била, само, у прошлости.

Наслоњена на споменуту идеју ослобађања од страних власти и уједињења потлачених народа, идеја југословенства му је била подједнако блиска, па тако, остајући веран споменутим идејама, он Босну и Херцеговину не третира нити је приказује индивидуално, као изоловану јединицу и тему специфичну саму по себи. О појавама и феноменима у њој говори у ширем контексту, с обзиром на то да је посматра као неизоставан део историје Балкана који је његово главно усмерење. Дакле, Балкан о којем, са изузетком приморске области, ни у класичној старини ни у новијој ученој Европи, како је сам писао, све до прве половине деветнаестог века нису постојале сасвим јасне представе (Будимир 1969: 9–10).

Проучавање професора Будимира у оквиру палеобалканологије било је у ствари реконструисање ранијих стања на основу потоњих ситних и растурених информација које нам омогућавају сагледавање њихових корена ако се правилно проуче и интерпретирају (Марицки-Гађански 2007: 171). У сврху тога он посеже за историјским изворима у класичном смислу, под којима подразумева не само записе о догађајима, већ и споменике материјалне културе као и епиграфске и нумизматичке легенде, али се више и радије окреће источницима за које каже да су сачињени од неписаних извора из културних речника, тј. речи које су се размењивале међу народима и које су опстајале кроз време, што, по њему, представља важан извор информација о културно-историјским токовима минулих епоха. О томе шта тачно подразумева под источницима он сам каже следеће: „Мислим на неписане изворе које нам пружају остаци културних речника, заправо на збирке речи које упорно путују из епохе у епоху и од једног народа другоме. Ови неподмитљиви сведоци пружају врло важне исказе о културно историјским процесима, чак и онима из давних времена, па се њихова вредност не сме никако занемарити. За њихово правилно тумачење потребна је поуздана историјска лингвистика“ (Будимир 1969: 2).

Полазећи од споменутог, на Балкан гледа као на исходиште бројних тековина европске цивилизације. Тако и корене европске писмености проналази управо на Балкану.

Балкан је изнедрио четири врсте писма: грчко писмо, латиницу, глагољицу и ћирилицу (Будимир 1969: 12–13). Констатује како је глагољица одавно повучена из јавне употребе као и то да је ћирилица, ван цркве-

них кругова, све мање и мање присутна у његово време (Будимир 1969: 14). Он лично налази мане ћирилици. Недостатак је, на пример, то што се не прави разлика при писању код сонантског и консонантског „р“ или, указујући на непрактичне знакове сложеног типа, истиче да на њој још увек треба радити да би се усавршила, али и верује да је једноставнија за употребу од латиничног писма (Будимир 1969: 15–16).

У том контексту наглашава важност која јој се придавала у прошлости у Босни и Херцеговини, конкретно за време Отоманске империје, када је поред матуфице (термин којим се служи упућујући на писмо писано арапским словима прилагођено нашој фонетици), и ћирилица била у службеној употреби међу свим народима. Ову тезу поткрепљује примером листа *Сарајевски цвјетник* који је писан двама писмима као и примером такозваних лекаруша, збирки рецепата народне медицине, где се и латински називи пишу ћирилицом. У Босни се чак, наводи он, све до почетка двадесетог века једна медицинска басма под називом *Магични квадрат* звала и писала *шатор* на основу речи која је на латинском гласила *sator* (Будимир 1969: 14).

Ћирилица је за време Аустроугарске имала своје место и у јавном животу, раме уз раме са латиничним писмом. У Бањалуци, Тузли, Сарајеву и Мостару су излазили листови штампани ћириличним писмом (Будимир 1969: 15). У прилог важности и заступљености ћирилице говори и пример Ватрослава Јагића, Хрвата из Вараждина, који је замерио Немцу Константину Херману што објављену збирку *Народне пјесме мухамедоваца из Босне и Херцеговине* није штампао ћирилицом уместо латиницом. И сам аустријски цар Франц Јосиф се потписао ћирилицом на статут о црквено-школској аутономији за који су се борили и изборили босански Срби. Професор Будимир још истиче како су се ћирилицом све до 1914. године у Босни и Херцеговини штампали службени документи, а и то да је била заступљена на печатима. Под таквим је околностима долазило и до грешака. Како би то поткрепио примером, износи писање места *Илиџа*, што се по латиничном узору, бележило као *Илиджа* на неким местима (Будимир 1969: 14, 129).

Као реформатор ћириличног писма и Вук Стефановић Караџић, у којему препознаје свог истомишљеника у погледу симбиозе балканских народа и културног наслеђа, те филолога који је ишао корак испред савременика, добија своје место у делима професора Будимира. Не поводи се за мишљењем других који оптужују Вука за *пансербизам* (Будимир 1969: 112–113, 128–130, 135), већ устаје у његову одбрану и негира те тврдње противаргументима. Истиче да је Вук кајкавски и доцније чакавски говор препознавао као хрватски и својствен Хрватима (Будимир 1969: 113, 129). Туђице није настојао да уклони из језика нити да нађе одговарајућу замену за њих, што би иначе урадио сваки радикално настројени лингвиста. Тако је, на пример, реч *сарма* по њему с правом опстајала у језику не претворивши се у *пуњени купус* (Будимир 1969: 136).

Са друге стране се не устеже износити критике на његов рачун тамо где се разилазе у мишљењима. Један такав случај је одређивање изворне етничке припадности на основу презимена коју је Вук заступао. Професор Будимир тврди да то није поуздан метод и оријентир, будући да су се презимена често изводила од личних имена и да су ишла међународним путевима. Своје становиште поткрепљује примерима из босанскохерцеговачког окружења у којем се сусреће случај Поповића као, како наводи, муслиманске породице или српских породица са презименом Спахић или Мисирлић која су оријенталног порекла и вероватно условљена вековном турском владавином у земљи (Будимир 1969: 134). У сврху аргументовања свог става, позива се и на пуно име и презиме самог Вука Стефановића Караџића (Будимир 1969: 115), где је Стефановић грчког порекла и потиче од имена Стефан насталог од грчке речи која означава венац (грч. stevfano~), а Караџић турског које долази од речи црн (турс. *kara*).

На крају заокружује да је *Вукова буна*, како назива његова настојања око језика, уродила плодом тако што су избледеле регионалне варијанте језика и њихови називи, тј. локални говори међу којима и онај назив *босанским*,који су итекако форсирале аустроугарске власти, поново у духу јединства (Будимир 1969: 135).

Још се једна особа, захваљујући своме делу, обрела у анализама професора Будимира. Реч је о Петру Кочићу, књижевнику који се трудио да дочара живот босанског сељака за време аустругарске владавине, за којега каже да је у нашу књижевност унео дух југословенског месијанизма испуњен вером у нову и бољу отаџбину (Будимир 1969: 168–169; Срејовић 1979). Писао је о њему поводом двадесетогодишњице смрти тог значајног писца и том приликом је истакнуо да се Кочићево пророчанство још није испунило и то ево како: по њему је прошло време стварне и правне потчињености страним силама, али је још увек у пуној снази и на снази робовање тековинама западне културе. Период ослобођења од споменуте стеге ће значити и испуњење датог пророчанства (Будимир: 171–173).

Жеља за тим и таквим ослобођењем оног пансловенског и балканског, у физичком смислу од страних власти и у духовном смислу од западних култура, као и тежња ка јединству ради заједничког живљења и даљег напретка прожима целокупан стваралачки опус овог академика, да свој идентитет види у пансловенском и балканском духу испреплетеном и разноврсним другим утицајима.

Задирући и дубље у прошлост Балкана и Босне и Херцеговине Милан Будимир је лингвистичким методама проучавао порекло Словена а тиме и Срба, а посебно је истраживао и географске оквире у којима се ти облици јављају (Атлагић 2010: 203). На исти начин, просторно и хронолошки је обрадио неретљанске Маријане које, као друштвену категорију, доводи у везу са Маријанима у Закавказју. И даље, Милан Будимир објашњава: „у истој области око Неретве, и даље према западу, све до Цетине, имамо све до у XII в. старе представнике индоевропске ратничке аристократије, ми-

слим на Маријане, без чијих се ратничких похода не могу ни замислити српске јуначке песме. Маријанско име јавља се за становнике неретљанске крајине већ у IX веку. Нигде на другом месту нити за које друго словенско племе не јавља се овај назив". И даље наставља: „Маријани или Неретљани били су страх и трепет не само за млетачку трговину него и за остале суседе на мору и на копну. Особени назив *Маријани* врло је старог датума, његова старост допире до у XIV в. ст. е. На индоиранским натписима, нађеним у Закавказју, на које је указао славни чешки асиролог и хетитолог Б. Хрозни, јавља се први пут име Маријана као представника ратничке аристократије. Немамо никаква разлога да ове наше јадранске Маријане, који су без сумње носиоци оружане моћи у неретљанској крајини, одвајамо од оних старих Маријана, иако је њихово име потпуно, усамљено код индоевропских племена у Европи" (Будимир 1969: 82). А постојање старословенске *тризне,* односно *трзни* (повећи празан простор усред старословенског насеља, на коме су приређиване ратничке игре и утакмице) од Добоја до Коњица, Милан Будимир пореди и повезује са ратничким играма описаних у Хомеровој *Илијади* али и нашом народном песмом којој Вук Стефановић Караџић даје име *Смрт војводе Кајице.* Тиме је желео да укаже на балканску условљеност најстаријег српског друштва у новој постојбини, и друго, да се бар донекле покуша објаснити чудна чињеница како су се наши преци могли одржати до дана данашњег у тој новој постојбини ограниченој на исток моравско-вардарским сливом а на запад врбаско-цетинском линијом, и закључује да су се могли одржати захваљујући свом ратничком менталитету. (Будимир 1969: 82).

Таквог борбеног духа и непоколебљиве воље био је и сам Милан Будимир, што је показао својим животом и делом. Чак није дозволио ни да га губитак вида омете у његовој борби за бољи, духовно богатији живот својих сународника. Иако рођен у Босни и Херцеговини, Милан Будимир није припадао само њој, већ Балкану и пансловенизму, веровао је у суживот свих сродних и надао се ослобођењу у културном и физичком смислу од окупатора. Неоспоран је његов допринос хуманистичким наукама, пре свега археологији, балканологији, етнологији, историји као и историји религије, а ми се надамо да смо успели у покушају да, макар само једним делићем, укажемо на значајне тренутке и појаве из прошлости Босне и Херцеговине кроз призму виђења Милана Будимира.

Литература

Атлагић 2010: М. Атлагић, Милан Будимир као представник аутохтонистичке српске историографске школе и Маријани, у: проф. др Радмило Петровић (ред.), *Митолошки зборник,* Рача, Центар за митолошке студије Србије – Рача, 203–210.

Будимир 2010: В. Будимир, Преци и потомци академика Милана Будимира, у: проф. др Радмило Петровић (ред.), *Митолошки зборник,* Рача, Центар за митолошке студије Србије – Рача, 39–47.

Будимир 1969: М. Будимир, *Са балканских источника*, Београд, Српска књижевна задруга.

Марицки-Гађански 2007: К. Марицки Гађански, Антички Балкан Милана Будимира, у: *Друштво за античке студије Србије, зборник радова,* Београд, Друштво за античке студије Србије архив Срема, 165–178.

Марицки-Гађански 2010: К. Марицки Гађански, Будимир, Милан Ђ, у: проф. др Радмило Петровић (ред.), *Митолошки зборник,* Рача, Центар за митолошке студије Србије – Рача, 35–39.

Перић 2010: В. Перић, Милан Будимир – вјерност политичким идеалима „Младе Босне“, у: проф. др Радмило Петровић (ред.), *Митолошки зборник,* Рача, Центар за митолошке студије Србије – Рача, 69–75.

Петровић 2010: Р. Петровић, Слепи Хомер из Мркоњић Града, у: проф. др Радмило Петровић (ред.), *Митолошки зборник,* Рача, Центар за митолошке студије Србије – Рача, 47–53.

Раденковић, 2010: Н. М. Раденковић, Милан Будимир као балканолог, у: проф. др Радмило Петровић (ред.), *Митолошки зборник,* Рача, Центар за митолошке студије Србије – Рача, 53–69.

Срејовић 1979: Д. Срејовић, Балкански источници Милана Будимира, у: *Споменици САНУ V,* Београд.

Секција за филозофију

Vladimir Ž. Milisavljević*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za filozofiju

Originalni naučni rad

POJAM MINORNE NAUKE U FILOZOFIJI DELEZA I GUATARIJA

Dominacija savremene nauke suočava nas sa pitanjem o postojanju alternativnih paradigmi racionalnosti, koje bi dozvolile da se nedostaci naučne i tehničke civilizacije prevaziđu. Najčešći kandidati za ovu ulogu su *marginalne* nauke: potisnuti vidovi znanja, koji se razvijaju na rubu današnje naučne kulture, čije osobenosti, po pravilu, stoje u vezi sa podređenim statusom, socijalnim i političkim, obespravljenih grupa koje su njihovi nosioci.[1]

Žil Delez i Feliks Guatari su razradili, u svojoj zajedničkoj knjizi *Hiljadu platoa* (Deleuze, Guattari 1980), pojam *minorne* nauke (*science mineure*) – potisnute, marginalne i anarhističke konfiguracije znanja, koja izlazi izvan granica dominantne epistemološke tradicije koja je usko vezana za državu i područje njenih interesa. Cilj ovog teksta je da predstavi ovu njihovu koncepciju i da doprinese njenom kritičkom preispitivanju – posebno s obzirom na nastojanje dvojice autora da preko svoje ideje minorne nauke dovedu u pitanje orijentaciju naučne prakse na princip identiteta, te da afirmišu načela heterogenosti, deteritorijalizacije i postajanja. Na kraju teksta biće eksplicirane i neke od crta koje pojam *minorne nauke* dovode u izvesnu blizinu Hegelovog koncepta dijalektike – uprkos tome što ovakav pokušaj razrade nužno odstupa od samorazumevanja dvojice autora, koji su svoju teoriju izgrađivali kroz stalno suprotstavljanje Hegelovoj filozofiji.

1.

Na francuskom, kao, uostalom, i na drugim evropskim jezicima koji svoj leksički fond bar delimično izvode iz latinskog, pridev *minoran* ima tri osnovna značenja: on upućuje na ono što je manje, mlađe ili niže, pri čemu se ovi izrazi moraju uzeti i u svom vrednosnom smislu. Zatim, ovaj pridev se odnosi na osobe koje još nisu dostigle status pravne zrelosti ili punoletstva, dakle, na maloletna lica, koja se nalaze pod pravnim starateljstvom ili tutorstvom (filozofski smisao ovog pojma pokazuje se i na Kantovom određenju *prosvetiteljstva* kao izlaska iz stanja *samoskrivljenog maloletstva*). Konačno, kao treće, ovaj pridev se primenjuje i na ono što pripada manjinama (*minorités, minorities*) u bilo kojem smislu te reči. Za sva ta tri značenja ovog termina zajednička je ideja ma-

---

* vladimir.milisavljevic@yahoo.com

[1] Ovaj tekst je nastao u okviru projekata br. 41004 i 43007, koje finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

nje važnosti, vrednosti ili zrelosti u odnosu na neko utvrđeno i, po pretpostavci, nepromenljivo merilo koje predstavlja normu. Odatle proizlazi i određeni položaj koji se pripisuje svemu što je *minorno*.

Delez i Guatari su ideji minornog, na prilično kontraintuitivan način, pridali pozitivno ili, čak, *afirmativno* značenje. Ovakav pojam minornog oni su razvili u kontekstu jednog veoma inventivnog literarnog tumačenja, naime, kroz svoju interpretaciju opusa Franca Kafke u smislu *minorne književnosti* (Deleuze, Guattari 1975). Prema Delezu i Guatariju, minorna književnost je proizašla iz nerazrešenog sukoba sa teškoćom izraza ili *ekspresije* (što je problem kojim se Delez i ranije bavio – upor. Deleuze 1969). Kako ovi autori pokazuju, problem izraza se, u uslovima u kojima Kafka stvara, pokazuje kao problem minornog ili manjinskog već na planu jezika kao sredstva kojim se literatura služi. Ovaj problem se pojavljuje u vidu autorove lišenosti *većinskog* jezika na kojem bi uopšte bilo moguće pisati (Deleuze, Guattari 1975: 29–30). Za samoga Kafku to nije ni češki jezik, govor tla od kojeg se jevrejska zajednica već otuđila, ali to nije ni jidiš, jezik jevrejske manjine, kojoj Kafka pripada po rođenju, ali ne i po obrazovanju. Štaviše, i sam nemački na kojem Kafka piše je *minorni*, ubogi jezik jedne manjine, koja, mada povlašćena, vodi težak i izolovan život u veštačkim uslovima srednjoevropskog Praga. Njen nemački jezik je *minoran* utoliko što je određen slovenskim i jevrejskim uticajima koje trpi, varvarizmima koji ga *kvare*; takođe, on je minoran u poređenju s onim nemačkim jezikom koji se, na primer, govori u prestonici, u Berlinu.

Kako izaći na kraj sa problemom izraza koji se postavlja u ovom vidu? Delez objašnjava da se Kafka opredelio za jedno radikalno rešenje: on ne nastoji da ovaj jezik izvede iz njegovog statusa minornosti, ili da ga *emancipuje*; on takođe ne pokušava da obogati taj siromašni nemački jezik služeći se, na primer, simbolima ili metaforama; naprotiv, on ga upotrebljava na čisto intenzivan, gotovo nasilan način, koji po pravilu dovodi do obesmišljavanja njegovih pojmova – kao u dečjoj igri, u kojoj se jedna reč ponavlja dok ne izgubi svaki smisao – čineći ga, ako je tako nešto uopšte moguće, još siromašnijim i još minornijim nego što on već jeste (Deleuze, Guattari 1975: 33–39). Dakle, ovakvim postukom minorni jezik ne stiče vrednost većeg ili nadređenog jezika (*langue majeure*) – upravo obrnuto, on se transformiše daljim naglašavanjem onih crta koje mu *kao* minornom već pripadaju. Takvoj strategiji odgovara Delezov pojam *postajanja minornim* (*le devenir-mineur*), koji, istovremeno, predstavlja jedan od glavnih motiva njegove filozofije.

Dalje tumačenje Kafkine literature pokazuje da se taj pojam ne odnosi samo na ravan izraza već i na ravan sadržaja (razlikovanje između izraza i sadržaja autori preuzimaju iz glosematike Luja Hjelmsleva [Deleuze, Guattari 1975: 7–16, upor. Hjelmslev 1980]). Delez i Guatari tumače karakteristične motive iz Kafkinih pripovedaka upravo u svetlu pojma *postajanja minornim*. Takvi su, pre svega, postajanje životinjom, koja je *minorna* u odnosu na čoveka (najpoznatiji primer ove transformacije je Kafkina pripovetka *Preobražaj*, čiji se junak, Gregor Samsa, pretvara u insekta [Deleuze, Guattari 1975: 24–27]), ali i postajanje

Ciganinom (ovde se postajanje minornim podjednako odnosi na ravan izraza kao i na ravan sadržaja: tako Kafka upoređuje prisvajanje nemačkog jezika od strane Jevreja sa ciganskom krađom nemačkog deteta iz kolevke [upor. Deleuze, Guattari 1975: 35]), kao i postajanje siromašnim (odgovarajući motivi pojavljuju se u Kafkinim pripovetkama *Želja da postaneš Indijanac* i *Jahač na kanti za ugalj*).

Sve ovo pokazuje da motiv postajanja minornim zapravo ima za cilj jedno dalekosežno dovođenje u pitanje kategorije identiteta. Štaviše, Delez i Guatari tumače pojam postajanja *uopšte* polazeći od svog određenja *minornog*. Naime, ako se ima u vidu podređeni položaj koji u zapadnoj filozofiji pripada pojmu postajanja ili bivanja (pre svega njegova potčinjenost pojmu bića), onda se može reći da je svako postajanje ili bivanje zapravo *postajanje minornim*. Delez i Guatari to zaista i tvrde: postajanje je moguće jedino kao *postajanje minornim* ili *manjinskim* (*le devenir-minoritaire*), a nikako kao postajanje *većinskim* ili *majoritetnim* (Deleuze, Guattari 1980: 134). S druge strane, to znači da motiv postajanja minornim treba shvatiti u kontekstu Delezovog zalaganja za jednu procesualnu, pluralističku ontologiju, koja dovodi u pitanje fiksirane i nepromenljive identitete, ili ih čak aktivno razara. U ovom pravcu ukazuju osnovni pojmovi Delezove filozofije – pojmovi želje, toka ili fluksa, ili nomadske *deteritorijalizacije*.

2.

Takav bi bio *metafizički* smisao pojma minornog. Ipak, njegov značaj možda se najpre pokazuje na političkom planu. Da bi se ova njegova dimenzija mogla razumeti, potrebno je pozabaviti se značenjem pojma većine, kao i svojevrsnom krizom u koju je ovaj zapao u savremenoj politici i političkoj teoriji, imajući istovremeno u vidu da iz ove krize proizlazi i kriza *demokratije*.

Pod pritiskom liberalne argumentacije, političko mišljenje je u nekoliko poslednjih decenija bilo obeleženo nastojanjem da se ograniči doseg većinskog principa, koji se tradicionalno vezuje za demokratiju. Međutim, i princip većine je višeznačan, u gotovo simetričnoj suprotnosti sa višeznačnošću pojma *minornog* ili manjinskog. On se odnosi na ono što je veće ili jače, a takođe upućuje na punoletstvo, kao i na većinu u specifičnom političkom značenju reči. U ovom poslednjem smislu, pojam većine pruža odgovor na pitanje o legitimacijskom osnovu vlasti, vezujući političku legitimnost za kategoriju naroda koji tu većinu otelovljuje. Pored toga, demokratski princip vlasti većine takođe pretpostavlja mogućnost ili, čak, zadatak da većina izvrši sopstvenu emancipaciju, da sebe prevede iz *stanja nezrelosti* u političko punoletstvo, tj. u status subjekta koji je sposoban da odlučuje o sebi samome (tako bi mogla glasiti jedna varijacija Kantovog shvatanja prosvetiteljstva na Marksovom tragu [upor. Balibar 2010: 164], razumljivo je da ovakav zadatak, kao i koncept radikalne demokratije uopšte, povlači za sobom specifične teškoće).

Ipak, liberalna kritika danas insistira pre svega na prvom navedenom momentu, odnosno na neophodnosti da se spreči da manjina bude ugrožena od

strane većine. Liberalno mišljenje pri tom gubi iz vida radikalnodemokratski, univerzalistički smisao koji pripada revolucionarnom pojmu demokratije. Ovaj deficit stoji u uskoj vezi sa identitarnim konceptom *manjine*, koji se u liberalnoj političkoj filozofiji uzima zdravo za gotovo, ali koji nije i zadovoljavajući. To je vidljivo u multikulturalizmu, kao onoj orijentaciji političke filozofije koja na gotovo ideološki način supstancijalizuje pojam manjine: multikulturalizam shvata manjine, ako već ne kao entitete, a ono kao jasno razgraničena stanja (statuse) ili *pripadnosti*, etničke, rasne, kulturne, seksualne ili druge. Tako se ovde odnos između većine i manjine shvata na numerički način, a pripadanje nekoj manjini kao akcidentalna stvar za svakog pojedinca. Ovakvo razumevanje manjine u isključivom smislu partikularne grupe eliminiše mogućnost da se odnosi između većine i manjine ozbiljno shvate kao odnosi dominacije. Uopšte uzev, za liberalnu orijentaciju je karakteristično upravo ovo prikrivanje odnosa moći koji postoje u socijalnoj i političkoj sferi.

Delezov pojam minornog postavljen je na radikalno drugačiji način u odnosu na multikulturalistički pojam manjine i navedeno viđenje odnosa između manjine i većine. Naime, Delez ne definiše pojam većine – *majorité* – kao najveći broj članova nekog skupa; naprotiv, on ga određuje preko ideje *modela* ili *merila* koje predstavlja konstantu u odnosu na moguće varijacije, što, između ostalog, delezovski shvaćenu *većinu* približava Fukoovom pojmu *norme*. Jedan od primera koje Delez daje za ovakav *model* je upravo niz međusobno povezanih karakteristika koje u zapadnim društvima važe kao neka vrsta norme: na primer, u zapadnim zemljama, normu čini sledeći niz identitetskih određenja: muškarac – belac – stanovnik grada – odrastao – Evropljanin (Deleuze, Guattari 1980: 133); status manjine ili minornosti tada se može definisati preko odstupanja ili *varijacije* u odnosu na ovu normu, i to ili prema bilo kojem od navedenih kriterijuma, ili – što je najčešće slučaj – prema više njih. Ako se ono manjinsko ili minorno definiše na takav način, onda ovaj pojam dobija značenje *neprebrojivog* skupa članova koji se ne uklapaju u model: na primer, to je skup svih individua koje su *nebele*, *neheteroseksualne*, *neurbane*, *neodrasle* itd. Podsećajući na jednu kantovsku distinkciju izloženu u njegovoj klasifikaciji sudova, možemo reći da *sud* koji se donosi o pripadnicima manjina nije niti pozitivan niti negativan, već *beskonačan*, tj. to je sud sa *negativnim* predikatom (upor. Kant 1966: 141–143). Iz ovakve inovacije u pojmu minornog proističe mogućnost preokretanja uobičajenog shvatanja odnosa između većinskog i manjinskog: naime, *većina* koja oličava normu može imati manje članova od *manjine*, a to se često i faktički događa. Sve ovo znači da, u stvari, za odnos između većine i manjine nije presudno pitanje broja već činjenica dominacije: bez dominacije, nema minornog. U tom smislu, ne bi bilo pogrešno reći da kraljevski apsolutizam nije ništa manje *većinski* od, na primer, plebiscitarne demokratije.

Ovakvim načinom posmatranja, pojam većine, doduše, gubi privilegije koje su mu dolazile od njegovih demokratskih konotacija. Uzeta sama za sebe, većina nije nosilac onoga univerzalnog. Pre se može reći da je upravo postajanje-minornim onaj proces koji virtuelno uključuje *svakoga*, i koji zato može da

posluži kao osnovni modalitet univerzalističke politike. Ukoliko, međutim, naglasak stoji na procesu *postajanja* minornim, može se reći da status minornog ne znači toliko datu pripadnost nekoj identitarno shvaćenoj grupi, nekoj partikularnoj kategoriji, već da ono, pre svega, upućuje na kategoriju *ne-pripadanja*. O ovom aspektu pojma minornog govore različiti društveni fenomeni. Na primer, fenomen kumulacije ili preklapanja različitih manjinskih statusa, do kojeg dolazi zato što jedan manjinski status, na primer rasni ili etnički, ima tendenciju da za sobom *povuče* druge takve statuse, kao što su nezaposlenost ili delinkvencija. Ovaj fenomen se teško može analizirati polazeći od liberalnih pretpostavki, jer kod njega presudnu ulogu igraju odnosi dominacije i potčinjavanja, više nego supstancijalne određenosti. Na taj aspekat Delezove i Guatarijeve kategorije manjine nadovezuje se, na primer, Negrijeva i Hartova razrada kategorije *mnoštva* (*multitude*). Možda je još važnija mogućnost da se izvesne kategorije marksističke analize – pre svega, pojam proletarijata – naknadno interpretiraju polazeći od motiva postajanja-minornim: u tom smislu se, na primer, *prekobrojni* proletarijat, tj. onaj deo proletarijata koji nije uključen u proces proizvodnje i koji zato čini takozvanu rezervnu armiju kapitala, može interpretirati upravo u svetlu *neprebrojivog* manjinskog skupa.

Kada se ono manjinsko ili minorno transformiše na ovaj način – u pravcu jednog *statusa* koji je aporetičan ili nemoguć upravo zbog toga što je suštinski obeležen predznakom nepripadanja – postajanje minornim se može shvatiti upravo kao mogući oslonac za zadobijanje dimenzije univerzalnosti. Delez i Guatari takođe dovode u vezu ovaj svoj pojam sa vrednostima univerzalnosti i autonomije: „Postajanje minornim /*minoritaire*/ svakoga zove se autonomija“ (Deleuze, Guattari 1980: 134).

Odbijanje da se pojam minornog shvati na identitarni i supstancijalistički način dolazi, konačno, do izražaja i u Delezovom stavu prema kojem manjine „ne postoje kao takve“, prema kojem one nisu ništa drugo do „kristali postajanja“ koji dovode u pitanja svaki identitet (Deleuze, Guattari 1980: 134). Minornost se, dakle, ne shvata naprosto kao koegzistencija različitih supstancija ili identiteta već kao bivanje ili postajanje, dok je u isto vreme samo postajanje (*bivanje*) kao takvo suštinski *minorno*.

3.

Dimenzija dominacije, koja je suštinska za određenje odnosa između većinskog i manjinskog, na povlašćen način se pokazuje u epistemičkom polju. U knjizi *Hiljadu platoa*, napisanoj u koautorstvu sa Guatarijem, Delez sagledava upravo ovaj aspekat pojma minornog. Posebno, on suprotstavlja *majoritetnoj* nauci – koju označava, na tragu jedne metafore iz Platonovog *Državnika*, i kao *kraljevsku nauku* (*science royale*) – svoj projekat jedne minorne ili manjinske nauke (Deleuze, Guattari 1980: 446–451).

Slično drugim kritičarima neograničenih pretenzija naučnog saznanja, Delez i Guatari smatraju da se *kraljevska* nauka definiše stavom ovladavanja nad

svojim predmetima. *Moć* se ovde manifestuje na suptilan način: kao dominacija naučnog *modela* – pre svega, ovde je reč o aksiomatskom i deduktivnom modelu naučnog istraživanja, izgrađenom po uzoru na geometriju – koji se, ostajući identičan sa sobom, tj. ne menjajući se, indiferentno primenjuje (*aplicira*) na različita predmetna područja ili sadržaje.

Kraljevska nauka je obeležena prevlašću hilemorfičkog modela saznanja. Opis tog modela u mnogome podseća na Hajdegerovo viđenje zapadne metafizike kao misaonog sistema u kojem se *stvar* sagledava kroz prizmu odnosa između materije i forme (upor. *Izvor umetničkog dela*, Heidegger 1980: 11). Epohalni izraz ovog modela saznanja je herojski ali fiktivni, pa i mitološki lik *inženjera* (upor. Derrida 1967: 418), koji za ostvarenje nekog unapred postavljenog cilja koristi jednu materiju kojoj po sebi ne pripada nikakva forma. Ovaj model saznanja i samim stvarima nameće određenje identiteta, pošto u njima vidi, na platonistički način, egzemplare identičnih i nepromenljivih suština. Odatle proizlazi i njegov saznajni ideal, koji se sastoji u razumevanju saznanja kao egzaktne reprodukcije ili ponavljanja unapred datih suština. Pri realizaciji ovog cilja, *minorna* odstupanja ili varijacije shvataju se kao nesavršena ostvarenja jedne i identične forme, odnosno kao aproksimacije u odnosu na tu formu, pri čemu se podrazumeva da sva odstupanja od norme ili modela imaju isključivo kvantitativni karakter. Ova prevlast kvantitativnog momenta izražava se i u jednom aspektu koji *kraljevsku nauku* vezuje za državu i njene ciljeve, a to je koncepcija prostora koju ona uvodi i sankcioniše: umesto kvalitativno različitih prostora, u kojima se, na primer, odigrava život preddržavnih nomada – Delez i Guatari ih opisuju kao oblike kontinuiranog, *glatkog prostora* (*espace lisse*), koji ne zna za granicu – kraljevska nauka sada uvodi homogeni ali razdeljeni, *išpartani* prostor (*espace strié*), čiji bi prototip mogla biti spacijalnost kartezijanskog koordinatnog sistema, koji nastoji da svojim merama obuhvati fluidno kretanje postajanja (Deleuze, Guattari 1980: 447, 450–451).

Ovoj, kraljevskoj nauci Delez i Guatari suprotstavljaju ideju minorne nauke, u kojoj je *varijacija* – a ne model ili norma – ono što je primarno (pored 12, upor. i čitavo 4. poglavlje ili *plato*, pod naslovom *Postulati lingvistike*, Deleuze, Guattari 1980: 95–139). Obično se veruje da varijacije pretpostavljaju normu. Međutim, iz perspektive kritike pojma norme, koju Delez deli sa Fukoom, upravo varijacije su ono što omogućuje samo postojanje norme kao i njegovu stabilnost. Takvo viđenje je, uostalom, potvrđeno istorijom pojma norme, na primer u naukama o čoveku ili u medicini: *normalno* nije nikakvo idealno stanje koje se definiše iz sebe samog, naprotiv, ono se zadobija tek putem interpolacije. Naime, *normalnom* slučaju odgovara tačka oko koje konvergira najveći broj slučajeva koji *odstupaju* od norme, dok se nijedan konkretan, stvarni slučaj ne mora podudarati sa tzv. *normalnim*. To znači da je model ili norma samo projekcija, tj. tačka u kojoj se Gausova kriva najviše udaljava od apscise: kao što je poznato, *prosečan* čovek, kojim operiše statistika, ne mora i da postoji (s tim u vezi, upor. već Kantovo učenje o estetskoj *normalnoj ideji*, koja takođe nije izvedena iz is-

kustva [Kant 1963: 116, 118]). Tako se pokazuje da, u perspektivi minorne nauke, varijacije imaju prioritet u odnosu na konstantu.

Iz svega ovoga proizlazi i naizgled paradoksalni karakter minorne nauke, pošto se čini da Delez i Guatari, jednim gestom koji je suprotan Platonovom, pripisuju funkciju modela upravo onome što je fluktuirajuće i nestalno: kako oni kažu, reč je o „modelu postajanja i heterogenosti koji se suprotstavlja onome nepromenljivom, večnom, identičnom, postojanom“.[2] Svakako, minorna nauka afirmiše vrednosti koje se razlikuju od uobičajenih. Stoga je ona, kako Delez i Guatari tvrde s pozivanjem na Huserlovu morfologiju neodređenih suština, „anegzaktna, pa ipak stroga“ (Deleuze, Guattari 1980: 454). Takva nauka bila bi onda prvobitno tlo na kojem se zasniva i sama mogućnost kraljevske nauke, koja je, doduše, možda *egzaktna*, ali ne i stroga. No da li minorna nauka zaista nudi bilo kakvu normu saznanja, poput one koju Delez naziva *kraljevskom*? Paradoksalnost minorne nauke je, ipak, samo prividna, pošto *model* koji ona uvodi nema nikakvu postojanost, već se pre svodi na afirmaciju fluidnog kretanja postajanja, koje je oslobođeno svakog određenog cilja. U tom smislu, minorna nauka se razlikuje od kraljevske pre svega po odsustvu teleološkog karaktera. Ovom njenom aspektu odgovara Delezovo i Guatarijevo usvajanje *rizomskog* modela rasta, rasta koji *počinje* od sredine, i čije se krajnje tačke (bilo da je reč o početku ili o kraju) ne mogu utvrditi. Ovakav, rizomski model rasta suprotstavljen je *arborescentnom* modelu, rastu *na način drveta*, koje se grana u tačkama koje se mogu precizno identifikovati (za kritiku ovog poslednjeg modela, upor. Deleuze, Guattari 1980: 24–27, 443, 459 i drugde). Najpoznatiju transpoziciju ove šeme na saznajni plan predstavlja, naravno, Dekartovo *filozofsko drvo*, čiji je koren metafizika, stablo fizika, a grane sve druge nauke (Descartes 1952: 566). U tom kontekstu, za Deleza i Guatarija je od značaja – za razliku od Dekartove analitičke geometrije – otkriće infinitezimalnog računa, koje oni analiziraju kao izraz težnje ka nekoj graničnoj vrednosti koja nikada ne dolazi na svoj cilj (Deleuze, Guattari 1980: 449, 458–459). Analognu inspiraciju oni prepoznaju i u srednjovekovnoj umetnosti građenja gotičkih katedrala. Ta veština ne sledi neki fiksirani, unapred postavljeni plan (recimo, plan koji bi bio izveden na tlu, i koji bi zatim trebalo samo sprovesti u delo: upravo odsustvo takvog plana razlikuje minornu nauku od *tehnike*), već teži ka ostvarenju najvišeg mogućeg luka, luka koji se prelama – *prelomljeni luk* je upravo specifičnost gotičke arhitekture – tek u tački u kojoj nastavljanje gradnje preti da prouzrokuje rušenje konstrukcije (Deleuze, Guattari 1980: 450–451, 463). U tom smislu, minorna nauka građenja katedrala zapravo više liči na aktivnost *domaćeg majstorisanja* (*bricolage*) nego na inženjersku delatnost, koja predstavlja samo realizaciju nekog unapred zamišljenog projekta.

U celini, minorna nauka ima drugačiji odnos prema svome *materijalu* nego *kraljevska nauka*, i to je jedno od njenih osnovnih obeležja. U minornoj na-

[2] Problematiku bivanja (*postajanja*) kao mogućeg uzora razmatra već Platon u *Timaju* (Platon 1981: 67–68). Upor: Deleuze, Guattari 1980: 457.

uci, osnovni pojmovni odnos je odnos između materijala i sile, a ne između materije i forme (Deleuze, Guattari 1980: 458). U stvari, umesto o materiji, Delez i Guatari govore o određenom *rodu* ili *filumu* (poslednji izraz zapravo potiče iz biologije). *Filum* nije indiferentna, neoformljena materija u kojoj se može ostvariti bilo koja forma, već tvar koja je jedini mogući nosilac svojih heterogenih kvaliteta, materijal koji je, u Delezovoj i Guatarijevoj terminologiji, nesvodljivi nosilac singularnosti (Deleuze, Guattari 1980: 457). Minorna nauka može samo da *prati* ove singularnosti svoga materijala, ali ne i da ih konstruiše. Pored antičkog atomizma i arhimedovske fizike, glavni primeri minorne nauke su zato rudarstvo i metalurgija, koji takođe mogu jedino da prate filum gvožđa i njegove *linije bega*, kakav je, na primer – u slučaju rudarstva – trag rudne žile koju treba slediti.

Jedna činjenica pada u oči: navedeni primeri minorne nauke odlikuju se, suprotno onome što bi se moglo očekivati, time što za svoj predmet imaju upravo najtvrđi *materijal*, najtvrđi *filum*, a ne onaj koji bi bio najfluidniji, kakav je, na primer, voda – uprkos tome što bi ovaj poslednji na prvi pogled najviše odgovarao Delezovoj i Guatarijevoj koncepciji o slobodnim tokovima koji se ne mogu obuzdati nikakvim identitetom. Postavlja se pitanje zbog čega autori svoje primere minorne nauke nalaze upravo u rudarstvu i metalurgiji. Kada objašnjavaju razloge zbog kojih za primer minorne nauke nisu uzeli antičku hidrauliku, Delez i Guatari navode da je ova nauka od početka određena ciljem da se fluidnost vode obuzda i podredi određenim fiksnim tačkama i da se stavi u funkciju potreba prvih velikih rečnih imperija, kakve su kinesko, sumersko ili egipatsko carstvo (Deleuze, Guattari 1980: 449). Takve imperije predstavljaju prvobitni oblik države, uključujući i savremenu državu, tako da njihova analiza i danas ima svoju teorijsku relevanciju. Međutim, minorna nauka radi na podrivanju države, i to je razlog zašto ona ne usvaja hidraulički model. Iz istog razloga, ona pokazuje i neke zajedničke crte sa nomadskom egzistencijom, koja takođe dovodi u pitanje samodovoljno državno telo. Prema Delezu i Guatariju, minorna nauka zapravo nema *teorematski*, već *problematski* karakter, i to ne samo u tom smislu što ona rešava jedan konkretni *problem* – u ovom slučaju, to je konstrukcija najvišeg mogućeg luka, ili pronalaženje i praćenje rudne žile – već i u smislu izvornog značenja reči *problem*, koja označava ono što je *napred bačeno*. Upravo ovaj projektivni karakter dovodi minornu nauku u vezu sa onim aspektom nomadske egzistencije koji Delez i Guatari analiziraju pod nazivom *oružja* (*l'arme*) i čini je delom nomadske *ratne mašine*. Kao i minorna nauka, oružje nomada – na primer, strela – ima projektivni karakter. Po tome je ono različito od oruđa (*l'outil*), koje je uvek oruđe rada, što znači, delatnosti koja nije slobodna, već je prisvojena od strane države: za razliku od centripetalnog i introjektivnog pravca prema kojem se jedna forma utiskuje u za to pripremljenu materiju, pravac minorne nauke je projektivan ili centrifugalan (Deleuze, Guattari 1980: 447–448, 491–502).

Minorna nauka bila bi, konačno, ona nauka koja gospodari prostorom u kojem ne postoje zidovi i pregrade, i koja je i po tom svom aspektu bliska nomadskoj egzistenciji. Nezavisne antropološke i, pre svega, istorijske analize mo-

gu se shvatiti – uprkos značajnim kritikama Deleza i Guatarija koje su došle iz antropoloških krugova – kao indirektna potvrda pojedinih aspekata njihove interpretacije nomadskog.[3] Čini se, međutim, da navedeni primeri minornih nauka, rudarstvo, metalurgija, umetnost građenja katedrala, omogućuju da se s posebnom uverljivošću dokaže Delezova poenta: ako minorna nauka, nauka o fluidnim i nepostojanim singularnostima, može imati za svoj predmet ono najsolidnije, ako je ona u stanju da ono što je najtvrđe i najpostojanije, kao što je to kamen, učini bestežinskim i tečnim, onda se mora priznati da je ona *a fortiori* u stanju da dovede u pitanje sve metafizičke predrasude o nepromenljivim identitetima.

4.

Ideja minorne nauke implicira raskid sa tradicionalnom filozofijom; i davno pre knjiga koje je pisao u saradnji sa Guatarijem, Delez je gradio svoj teorijski koncept u otklonu od Hegelovog mišljenja, pri čemu je posebno nastojao da dovede u pitanje zamisao dijalektike.[4] U knjigama kakve su *Niče i filozofija* (Deleuze 1962) ili *Razlika i ponavljanje* (Deleuze 1968), Delez suprotstavlja Hegelovom patosu jedne definitivne istine svoju afirmaciju razlike, mnogostrukosti i kreacije, i zalaže se za pluralizam, nasuprot monizmu duha kao jedinstvenog principa. Delezova kategorija singularnog i heterogenog koncipirana je s namerom da se dovede u pitanje hegelovsko, tj. dijalektičko shvatanje univerzalnosti. Takođe, Delez osporava mogućnost totalizacije zamišljene na hegelovski način i tvrdi da je Hegelovo mišljenje nesposobno da misli ono događajno i novo. I na političkom planu teorije, Hegelovoj apoteozi države frontalno se suprotstavlja Delezov anarhizam. Kada je reč o knjizi *Hiljadu platoa*, ne bi bilo preterano reći da dijalektika za Deleza i Guatarija važi upravo kao oličenje *kraljevske nauke* koju, kako oni smatraju, minorna nauka treba da destruira.

Čini se, međutim, da između Deleza i Hegela postoje i prepoznatljive tačke afiniteta, koje bi trebalo iscrpnije analizirati, a na koje bismo ovde pokušali samo da ukažemo. Izlaganje koje sledi nema za cilj da dovede u pitanje primerenost Delezovog tumačenja, ili čak njegove kritike Hegela, niti da pokaže kako bi se pomoću Hegela mogao osporavati Delez; ne radi se, dakle, o onom tipu interpretacije Delezovog odnosa prema Hegelu koji je u literaturi bio označen kao *recidivistički* ili *asimilacionistički* (Sinnerbrink 2006: 64). Naprotiv, čitanje koje

[3] Za antropološku, feminističku kao i postkolonijalnu kritiku Delezove i Guatarijeve koncepcije nomadskog – uključujući i kritiku načina na koji se oni služe svojim izvorima – upor. Miller 1993, Jardine 1984, kao i Patton 2010. Izgleda, međutim, da se Delezova i Guatarijeva analiza nomadskog, posebno kada je reč o suprotstavljenim modelima prostora (*izbrazdanom* i *glatkom*), kao i o opisu odnosa između imperije i nomada, može potkrepiti istraživanjima *kliodinamike* (upor. Turchin 2006, posebno prva tri poglavlja knjige).

[4] Žan-Pjer Kotan razvija tezu da je Hegel igrao ulogu neke vrste *odbojnika*, koji je posredno omogućio formiranje Delezovog filozofskog stanovišta (Cotten 2011).

predlažem vođeno je namerom da naznači tačku posmatranja u kojoj se Hegelovo i Delezovo mišljenje približavaju jedno drugom. Shodno tome, pitanje o opravdanosti Delezove kritike Hegela ovde se uzima u obzir jedino u meri u kojoj je njegovo razmatranje neophodno da bi se ova tačka mogla utvrditi.

Ukažimo, dakle, na osnovnu tačku Delezove kritike. Kao i kada je reč o drugim predstavnicima *mišljenja razlike* u takozvanoj *postmodernoj* filozofiji, ključno pitanje tiče se odnosa između pojma razlike i pojma protivrečnosti. Prema ovom tipu kritike, Hegel je izneverio sadržaj pojma razlike time što je razumeo ovaj pojam kao prvobitni oblik u kojem se pojavljuje pojam protivrečnosti. Tako se i Delez – kao, na primer, i Derida – na odlučujućem mestu svoje polemike protiv Hegela poziva na poznati stav iz Hegelove *Nauke logike* prema kojem je *razlika* već protivrečnost *po sebi* (Hegel 1986: VI, 65; Derrida 1972: 60). Slična kritička poenta iznošena je, istini za volju, još dvadesetih godina prošloga veka u kontekstu nemačke polemike između hegelovaca i neokantovaca – posebno od strane Rikerta, koji se svojim *heterološkim* principom suprotstavljao Kronerovom hegelijanstvu (upor. Bonsiepen 1977: 16). S tim prigovorom se ponovo srećemo u jednom od prvih Delezovih objavljenih tekstova, u njegovom prikazu Ipolitove knjige *Logique et existence*. Zamimljivo je da kritička primedba koju Delez ovde iznosi pogađa njegovog učitelja Ipolita koliko i samog Hegela (Deleuze 2002: 22). Tu Delez suprotstavlja Hegelu jednu „ontologiju razlike koja neće morati da ide sve do protivrečnosti, zbog toga što je protivrečnost nešto manje a ne nešto više od razlike“ (Deleuze 2002: 23), naprotiv, prema Delezu, hegelovsko razumevanje razlike kao protivrečnosti promašuje ovaj pojam zbog toga što ga od početka postavlja u perspektivu pojma identiteta, u kojem se, prema Hegelovoj logici, protivrečnost ukida. U kasnijim knjigama Delez kritikuje pre svega Hegelov pojam negativnosti, suprotstavljajući mu svoju afirmativnu ontologiju razlike; prema jednoj od njegovih karakterističnih formulacija, „ispod plitkosti onoga negativnog, postoji svet nejednolikog“ (Deleuze 1968: 343, upor. 338).

Ipak, neki aspekti dijalektičke logike približavaju je Delezovom mišljenju, pri čemu je reč o bliskosti koja nadmašuje puku analogiju, i pored toga što se ona ne može objasniti direktnim istorijskim uticajem. Reč je pre svega o dinamičkom i procesualnom karakteru Hegelovog mišljenja, koje, podjednako kao i Delezova *nomadologija*, dovodi u pitanje fiksni pojam identiteta.

Procesualnost Hegelovog mišljenja dolazi do izražaja upravo u privilegovanom mestu koje u *Nauci logike* pripada kategoriji bivanja (*Werden*), do koje je prevashodno stalo i Delezu – koji se, naravno, pri tom poziva na Bergsona, a ne na Hegela.[5] Prema Hegelu, pojam *bivanja* već izražava to da su *biće* i *ništa* prešli jedno u drugo (Hegel 1986: V, 83), upravo zbog toga, ono je istovremeno i prva kategorija koja nadmašuje čistu apstrakciju, pošto predstavlja jedinstvo suprotnih određenja. Ova procesualna ili dinamička tendencija je toliko primarna za Hegelovo *dijalektičko* mišljenje, da smo već kod mladoga Hegela suočeni sa

[5] Kao i nemačko *das Werden*, francusko *le devenir* se s podjednako dobrim razlozima može prevesti bilo kao *bivanje* ili kao *postajanje*.

jednim konsekventno osmišljenim filozofskim programom dovođenja u pitanje, odnosno *rastvaranja* svih čvrstih određenja razuma koja stoje pod prevlašću apstraktno-razumskog pojma identiteta. Prema tadašnjem Hegelovom verovanju, ova operacija predstavlja pripremu za izlaganje autentične *naučne* filozofije ili uvod u nju. Međutim, u Hegelovoj velikoj *Logici*, i sama *nauka* dobija ovaj procesualni karakter. Tako, na primer, Hegel pripisuje početnim kategorijama logičke nauke jednu *neodređenost* koja bi se, u terminima Delezove filozofije, mogla razumeti kao analogna fluidnosti, pa čak i *neegzaktnosti* određenja minorne nauke. Još jedan pokazatelj ovog afiniteta sastoji se u Hegelovom isticanju prioriteta pojma *kvaliteta*, odnosno kvalitativne određenosti (pod naslovom *kvaliteta* stoji, kao što je poznato, čitav prvi deo *Logike bića*), što opet odgovara Delezovom insistiranju – ponovo na Bergsonovom tragu – na nemogućnosti da se kvalitativna određenja svedu na kvantitativna.

Kako, onda, stvar stoji sa Delezovim prigovorima Hegelu? Da li se kod Hegela može pronaći uverljiv odgovor na kritiku prema kojoj shvatanje razlike kao protivrečnosti od početka potčinjava razliku identitetu? Na jednom mestu svoje knjige *Razlika i ponavljanje* Delez čak tvrdi da se u Hegelovom izvođenju identitet shvata kao dovoljan uslov razlike (Deleuze 1968: 338). Ovakvo tumačenje, međutim, gubi iz vida pravu specifičnost Hegelovog razumevanja odnosa između identiteta i razlike, prema kojem, upravo obrnuto, *identitet* nije ništa drugo do rezultat procesa kojim se razlika ukida. U arhitekturi Hegelove logike, razlika prethodi identitetu; štaviše, Hegel tretira razliku kao integralni deo pojma identiteta, koji je neophodan upravo zbog toga da bi se sprečilo da *relacija* identiteta – koja uključuje razlikovanje između dva člana – ne potone u potpunu bezodnosnost, a prema tome i u ono neiskazivo. To važi za pojam identiteta koji se pojavljuje u Hegelovoj filozofiji duha – za identitet onoga *ja* ili za *samosvest* – ali i za logičku kategoriju identiteta, što znači da se o Hegelovoj filozofiji ne može govoriti kao o nekoj monolitnoj afirmaciji pojma identiteta, koja bi se odigravala na štetu razlike ili imala za posledicu njeno poništavanje. Ovakvo tumačenje ne bi bilo opravdano već i iz istorijskofilozofskih razloga: sam Hegel je vezivao pojam identiteta za Šelingovu filozofiju, tj. za *sistem identiteta*, filozofski koncept koji je jedno vreme i sam zastupao, ali koji je napustio u godinama kada je dao svoje prvo izvođenje logičke nauke.

Međutim, u kontekstu pitanja o eventualnim srodnostima između Delezovog i Hegelovog filozofskog koncepta posebno je važna još jedna crta Hegelove nauke logike: kao ni Delezova *minorna nauka*, ni nauka logike nije vođena nekom *metodom* koja bi bila nezavisna od sadržaja na koji se primenjuje. Tako je i tzv. *dijalektička* metoda, barem po svojoj intenciji, zamišljena upravo kao *logika same stvari*, dakle, kao izvođenje čiji tok proizlazi jedino iz imanentnih ograničenja pojmovnih određenja koja se razmatraju, i koje se zato svodi na kretanje kojim ova određenja sama sebe ukidaju. Kao što je poznato, Hegel tek u konačnoj retrospektivi, u poslednjem poglavlju *Nauke logike* (*Apsolutna ideja*), daje jedno izlaganje dijalektičke metode, koje zapravo predstavlja sažeti i formalizovani opis čitavog toka logičkog napredovanja (Hegel 1986: 548–573); ali,

upravo zbog toga se ne može reći da je ovo napredovanje od početka *vođeno* ciljem do kojeg ono treba da dovede. Dakle, uprkos brojnim tumačenjima koja tvrde suprotno, ni Hegelova *nauka logike* zapravo nema teleološki karakter. Pored toga, *metoda* te nauke se na svakom sledećem stupnju logičkog procesa menja i transformiše, za razliku od *kraljevske nauke* u Delezovom i Guatarijevom prikazu. Ovo se, naravno, može i pokazati kada je reč o osnovnim artikulacijama nauke logike na *logiku bića*, *logiku suštine* i *logiku pojma*, u kojima se dinamika pojmovnog napredovanja pojavljuje u različitim i samosvojnim oblicima: kao *prelaženje* indiferentnih pojmovnih određenja jednih u druga (*Übergehen*), kao njihovo *priviđanje* jednih u drugima (*Ineinanderscheinen*) i, konačno, na stadijumu logike pojma, kao konkretni, po modelu organskog rasta zamišljeni *razvitak* (*Entwicklung*) (Hegel 1986: VIII, 308). Sve to, međutim, znači da Hegelova nauka logike, kao ni Delezova minorna nauka, ne nudi neki dijalektički *model* koji bi bio izdignut povrh ravni *postajanja* ove nauke; naprotiv, tok logičkog napredovanja praćen je stalnom transformacijom pretpostavljenog *modela*. Zbog toga hegelovsku logiku ne pogađa prigovor koji Delez upućuje na račun *kraljevske nauke*, koja se odlikuje prihvatanjem modela kao statične i nepromenljive instance. Hegel se, u *Fenomenologiji duha*, poziva na Euklidov odgovor Ptolemeju, prema kojem nema *kraljevskog puta* u geometriju, i ističe da je takav odgovor valjan i kada se pitanje o nekoj (kraljevskoj) metodi postavlja s obzirom na filozofiju (Hegel 1986: III, 65; upor. II, 556–557). Nauka logike mogla bi se, štaviše, pre opisati u terminima Delezove minorne nauke, u otklonu od *arborescentnog* shvatanja saznanja: kao kontemplativno sleđenje *filuma* čistog mišljenja, lišeno nastojanja da se, na način *kraljevske nauke*, ovim filumom ovlada. Hegelov *krug* nema početka niti kraja ništa više nego Delezov *rizom*.

S obzirom na Delezovu i Guatarijevu interpretaciju, odnosno kritiku Hegela, može se postaviti i jedno zanimljivo metateorijsko ili autorefleksivno pitanje. Ono se tiče mogućnosti da se stanovište razlike, koje dvojica autora zastupaju, razgraniči od Hegelove filozofije bez pribegavanja pojmu protivrečnosti, koji je upravo hegelovski. U najkraćem, prigovor bi se mogao rezimirati time što bi se reklo da Delezova i Guatarijeva *filozofija razlike* nije samo *različita* od Hegelove, već i da predstavlja njenu *suprotnost*, pa i njenu *protivrečnost*; to, međutim, posredno potvrđuje upravo Hegelovo stanovište, koje razliku razume kao protivrečnost *in nuce* (upor. Houlgate 1986: 8). Ali, srodnost minorne nauke sa Hegelovim filozofskim konceptom može se posmatrati i u nešto pozitivnijoj vizuri. Kako se pokazalo, Delez i Guatari smatraju delotvornim jedino one političke i teorijske emancipatorske prakse koje se sastoje u postajanju minornim, što znači da oni mogućnost emancipacije ne vezuju za otklanjanje momenta minornosti koji je na delu kod potčinjenih, već za njegovu radikalizaciju. I pored toga što se ne predstavlja kao takva, ovakva strategija potenciranja je u stvari *moderna*, a ne *postmoderna*. Preko Marksovog učenja o proletarijatu kao istorijskoj instanci koja je nosilac oslobođenja upravo zbog svog apsolutnog siromaštva, ovo shvatanje vodi nazad sve do Hegela i do njegove teorije negacije, u kojoj se afirmacija razumeva kao rezultat potenciranja negacije (ili *apsolutne negativnosti*),

a ne njenog uklanjanja. Svakako, Delez i Guatari ne prihvataju hegelovski pojam negacije; ipak, teško je videti kako bi se njihov pojam minornog uopšte mogao misliti bez izvesne negativnosti.

Literatura

Balibar 2010: Étienne Balibar, *Violence et civilité*, Paris, Galilée.

Bonsiepen 1977: Wolfgang Bonsiepen, *Der Begriff der Negativität in den Jenaer Schriften Hegels*, Bonn, Bouvier.

Cotten 2011: Jean-Pierre Cotten, „La formation de la pensée de Gilles Deleuze: Hegel comme ’repoussoir’?“, u: isti, *Entre théorie et pratique*, Paris, L’Harmattan, 177–195.

Deleuze 1962: Gilles Deleuze, *Nietzsche et la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Deleuze 1968: Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, Presses Universitaires de France.

Deleuze 1969: Gilles Deleuze, *Spinoza et le problème de l’expression*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Deleuze 2002: Gilles Deleuze, *L’île déserte*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Deleuze, Guattari 1975: Gilles Deleuze, Félix Guattari: *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Deleuze, Guattari 1980: Gilles Deleuze, Félix Guattari: *Mille plateaux* (*Capitalisme et schizophrénie II*), Paris, Les Éditions de Minuit.

Derrida 1967: Jacques Derrida, *L’écriture et la différence*, Paris, Seuil.

Derrida 1972: Jacques Derrida, *Positions*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Descartes 1952: René Descartes, *Œuvres et lettres*, Paris, Gallimard.

Hegel 1986: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Werke* (in 20 Bänden), Frankfurt am Main, Suhrkamp (u upućivanjima u tekstu, redni broj toma označen je rimskim brojem).

Heidegger 1980: *Holzwege*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann.

Hjelmslev 1980: Louis Hjelmslev, *Prolegomena teoriji jezika*, Zagreb, Grafički zavod Hrvatske.

Houlgate 1986: Stephen Houlgate, *Hegel, Nietzsche and the Criticism of Metaphysics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Jardine 1984: Alice Jardine, „Woman in Limbo: Deleuze and His Br(others)“, *SubStance*, Vol. 13, No. 3/4, 46–60.

Kant 1963: Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft*, Stuttgart, Reclam.

Kant 1966: Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, Stuttgart, Reclam.

Miller 1993: Christopher L. Miller, „The Postidentitarian Predicament in the Footnotes of A Thousand Plateaus: Nomadology, Anthropology, and Authority“, *Diacritics*, Vol. 23, No. 3, 6–35.

Patton 2010: Paul Patton, *Deleuzian Concepts. Philosophy, Colonization, Politics*, Stanford (CA), Stanford University Press.

Platon 1981: Platon, *Timaj*, Beograd, Mladost.

Sinnerbrink 2006: Robert Sinnerbrink, „Nomadology or Ideology? Žižek's Critique of Deleuze", *Parrhesia* 1, 2006, 62–87.

Turchin 2006: Peter Turchin, *War and Peace and War. The Rise and Fall of Empires*, New York, Penguin.

Иван М. Коларић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за филозофију

Оригинални научни рад

ХЕРМЕНЕУТИКА ПОСТМОДЕРНОГ ПЛУРАЛИЗМА СМИСЛА И ИДЕНТИТЕТА

1. *Логичко-епистемолошка увертира*

У савременим хуманистичким наукама, појмови *идентитет* и *разлика* дефинишу се зависно од контекста или референтног оквира њихове употребе: логички, математички, филозофски, социолошки, психолошки, лингвистички, етнолошки, религијски, политиколошки, криминолошки, културолошки, антрополошки и сл. Етимолошки посматрано, термин *идентитет* долази од латинских речи idem (исто) и identidem (поновљено). Стеван Мајсторовић добро запажа, у књизи симболичног наслова *У потрази за идентитетом*: „Идентитет је данас најчешће понављана реч на међународним скуповима и у разним међународним документима. Он је постао израз који се све више среће у политичкој и социолошкој литератури, у антропологији и психологији. Постао је општим не само по широком коришћењу, него и по широком значењу које му се придаје“ (1979: 210). Као динамичан ентитет, *идентитет* се дефинише и нивелише према неидентичном или *различитом*. При томе, не постоје два енититета која би била истовремено потпуно идентична или потпуно различита. А да би нешто имало идентитет (персонални, културни, сексуални, етнички, национални и сл.), чини се, да превасходно мора бити људско биће. У вези с идентитетом и разликом, искрсава теоријски и емпиријски проблем идентификатора или дезиндентификатора, чиме се проблем компликује, нарочито код случајева *подељеног идентитета* или плурализма идентитета и животних смислова[1].

Премда је тематизовање *идентитета* и *разлике* углавном постмодернистички манир, при логичком дефинисању основних појмова упутно је консултовати ауторитете. Тако у *Науци логике*, Хегел пише: „Став идентичноси гласи: *Све је са собом идентично*, А = А; и одречно: *А не може бити истовремено А и не-А*... Од великог је значаја споразумети се о правом значењу *идентичности*, а у томе смислу пре свега другог о томе да се она не сме схватити просто као апстрактна идентичност, тј. не као иден-

* shomy066@ptt.rs

[1] Да *време* може бити идентификатор културног идентитета, сведочи писмо Иве Андрића из 1920. године: на основу разлика у избијању сатова на православној цркви, католичкој катедрали и муслиманској сахат-кули, у само једној ноћи главни лик – истовремено се идентификујући и диференцирајући, на простору сарајевске чаршије, доживљава истовремено три културе које се преплићу.

тичност која искључује сваку разлику. Ово је она тачка која одваја сваку рђаву филозофију од оне која једина заслужује да се зове *филозофијом*... Исто тако постоји и идентичност, као свест самога себе, којом се човек разликује посебно од животиње, која не долази до тога да себе схвати као Ја, тј. као јединство себе у себи самом... Али појам, и још више идеја са собом су идентични само уколико уједно у себи садрже разлику“ (1973: 219–220). Хегел увиђа и тешкоће при дефинисању појма *разлике*: „јер кад се идентичност сматра као нешто што је само различито од разлике, тиме се у ствари има само разлика, па се управо зато и не може одредити прелаз ка разлици, јер оно са чега треба да се пређе није овде дато ономе ко се пита како се прелаз врши... Различитост је такође претворена у један став: *Све је различито*, или: *Ни две ствари не постоје, које би потпуно једнаке* биле... Различитост је разлика рефлексије, или *разлика по себи самој, одређена* разлика“ (1973: 223).

Међутим, према савременом логичком учењу Сола Крипкеа, у тексту *Идентитет и нужност* доказује се да су могући контигентни искази идентитета (попут Канта који претпоставља да су могући синтетички судови априори). Наиме, према закону супституције важи: (x) (y) (x=y) ⇒ □ (x=y). Још од Диодора Мегаранина познато је да модални оператори кореспондирају са темпоралним: рецимо, □ (нужно) је оно што је *увек* истинито и неће *никада* бити неистинито. Не треба бркати епистемолошко питање о априорности исказа *Хесперус је Фосфорус* (пример који есенцијалиста Квајн преузима од Готлоба Фрегеа) са *епистемички кореспондентним* метафизичким питањем статуса нужности. Уосталом, планета Венера као денотат, у српском језику има много шири смисао или конотацију: Северњача, Вечерњача, Зорњача и звезда Даница. Полазећи од тога да је *именовање* покушај да се обезбеди *нужност* при означавању, Крипке разликује две врсте *означитеља*: rigid и nonrigid designators. Крути, чврсти или строги означитељи су оно што *у ма ком могућем свету означава исти предмет*. На пример, за Крипкеа „Ричард Никсон“ је *крути*, а „37. председник САД“ *некрути* означитељ – јер је то могао бити и неко други. Наравно, Ричард Никсон је могао и да не буде у природном току ствари (де се његови родитељи нису узели, односно да га нису зачели и донели на свет) или је пак могао имати друго име.

2. *Социолошко-психолошка трамбулина*

Идентитети се формирају у *игри разлика,* тј. на основу међусобне резличитости идентитета, у времену и простору. Као биолошко биће човек је као и сви други људи, као друштвено биће он је као и неки други људи – а као личност он је јединствено биће. *Други* је увек *не-ја* и *не-ми*. Наравно, свако од нас има и званични документ (*личну карту*), да би се разликовао од других људи. У америчкој *Енциклопедији друштвених наука*, Џоел Куипер *идентитет* дефинише углавном као сопство (властито *ја*), тј. психоло-

шки: „идентитет представља нешто што појединци развијају током времена: деца га не поседују, адолесценти се боре да га стекну, а одрасли се на њега ослањају евентуално при доношењу одлука. За одрасле који у овом смислу имају тешкоће може се рећи да доживљавају кризу идентитета“ (2009: 474). Није дакле без значаја ни социолошка призма идентитета и хуманизма, према којој се људско биће конституше у процесу диференцијације, или како пише социјални антрополог Зага Голубовић, у делу *Ја и други*: „сваки идентитет је релациони, али док се *персонални идентитет односи на различитост, колективни идентитет се односи на сличност*“ (1999: 20).

Антрополошки посматрано, биће да криза идентитета није везана само за један период живота (адолесценција), већ је она перманентна и огледа се у питању: Ко сам *ја* у ствари? Следећа одлика идентитета је његова рефлексивност, тј усмереност на промишљање света и себе самога. Наиме, без рефлексивности (филозофије) нема истинског људског идентитета. Сходно томе, Жан-Мари Доменак савремену Европу лапидарно дефинише као „континент упитног живљења“. Полазећи од мисаоности као квинтесенце европске културе, Едгар Морен у књизи *Како мислити Европу*, тај квалитет означава термином *дијалогика* (у коме спаја значења дијалога и дијалектике) и експлиците тврди да је *дијалогика* у средишту европског културног идентитета (1990: 100–101). Томас Мајер у делу *Идентитет Европе*, проблематизује сам појам *европског идентитета*: „нарочито узевши у обзир деценију ратних разарања из најскорије историје у којем је рушење цивилизације почињено у његово име, представља појам који у најмању руку делује сумњиво“ (2009: 10). Осуђујући сатирање народа и нација у име идентитета, Мајер експлиците тврди: „Емпиријска истраживања скоро сасвим извесно показују да се онај ко данас у култури и религији, или чак и у друштвеној самосвести, тражи чист идентитет нужно и против своје воље се упушта у љуштење лука или се креће пут овог или оног вида фундаментализма“ (2009: 29).

У делу *Моћ идентитета*, Мануел Кастелс анализира *мноштво идентитета* савремених људи и друштвених група, које као *изворишта смисла* разликује од друштвених улога: „Једноставно речено, идентитети организују *смисао* док улоге организују *функције*“ (2002: 17). Ентони Гиденс пак сматра да људски идентитет одређује пресудно историјска епоха у којој живи: традиционална, модерна, постмодерна или глобалистичка. Према његовом мишљењу, у традиционалним друштвима идентитети се преносе с генерације на генерацију. Уколико се не прихвати дати идентитет, човек изграђује нови, али не много различит. Гиденс дескриптивно и аналитички дефинише *идентитет*: „Карактеристична обележја неке особе или групе која се односе на то како они разумеју себе и шта за њих има значај. Важне изводе идентитета представљају: род, сексуална оријентација, национална или верска припадност и друштвени положај. Важан знак идентите-

та неке особе је њено име, а именовање је важно за групни идентитет“ (2003: 708).

За разлику од социолога, савремени психолози немају толико проблем са идентитетом и неурозама услед потискивања сексуалности (Фројд), колико са ноогеним неурозама и патологијом идентитета (Франкл). Велики немачки психијатар и филозоф Карл Јасперс сматра да сваки човек треба да прође кроз побуну у адолесценцији, да би стекао идентитет, своје аутентично *ја*. При томе, уколико се превише идентификује с родитељима, онда ће, када одрасте, бити или конформиста или опртуниста. Према Ериху Фрому, сваки човек је истовремено и биофилно и некрофилно биће. Стога се стално морамо усавршавати и хуманизовати (самообразовање, самоваспитање), јер ако не постанемо бољи постаћемо гори. Криза идентитета савременог човека је у вези и са кризом патријархата и вере, а крст није само распеће, већ и укрштање вертикале и хоризонтале. Вертикала је духовност, вера, црква, патријарх или папа, цар или краљ, pater familias – а хоризонталу чине народ, нација, начин живљења, професија или позив. Без крста нема хришћанина, што значи да треба заслужити ту врсту идентитета. Наравно, не можемо да носимо Христов крст, већ само свој крст. Биће да ни пакао није у другима (како каже Сартр), него су и нама и рај и пакао, и Бог и ђаво.

У вези с идентитетом Европе, Радован Биговић (*Агапе* 2: 164) запажа: „Европа јесте била хришћанска, али данас она није само хришћанска. Има много хришћанских вредности у Европи, али има много и других вредности и других конститутивних фактора који одређују њен идентитет“. У вези с тим, Владета Јеротић покушава да одреди комплексни идентитет Срба (*Агапе* 3: 52): „С једне стране, несреће које су нам се дешавале нису ни давале прилику да се човек бави превише собом јер се морао бавити околином. Борбом за живот. То не значи наравно да и у таквом екстровертованом Србину кроз векове није постојао скривени Бог“. Сходно томе, он категорички тврди следеће: „Мислим не само да ће фундаментализам јачати, већ и да има своје оправдање због потпуне млакости и релативизма, па чак и равнодушности која влада човеком. У таквим околностима мора да постоји жалац у месо – ето ти фундаментализма“ (*Агапе* 3: 213). Према овој оптици, све се врти око вере, која усмерава и осмишљава људски живот, што није лако схватити и прихватити, јер живимо у свету разлика, које се све више узгајају и заливају. Атеисти и агностици у суштини су амбивалентни: они верују да не верују. Велике светске откривене религије проживљавају кризу идентитета, нар. кризу институције цркве. Занимљиво је да су најфреквентније религијске теме савременог човека: *потоп* и *армагедон*. Хантингтон сматра да је *диктатура релативизма* условила кризу идентитета, а ова пад религиозности. Он држи да су опасности које прете човечанству у будућности: западна ароганција, исламска нетолеранција и потреба Кине да се потврди.

У књизи *Посткултура* (2009: 356–359), Јелена Ђорђевић различитост идентитета илуструје на следећи начин: „Идентитет има потенцијал за различите облике изражавања, доживљавања и поигравања, с обзиром да је свако од нас, заправо, вишеструки идентитет (на пример: жена, мајка, супруга, радница, љубавница, пријатељ, Српкиња, хришћанка, члан покрета зелених, залуђеница хипи стила и ослоњена на филозофије алтернативних облика лечења)“. И даље: „Унутар сваког од нас постоје контрадикторни идентитети, који нас вуку на различите стране, тако да се наше идентификације мењају и премештају. Ако се и осећамо као да имамо неки јединствени идентитет од рођења до смрти, то је једино због тога што ми конструишемо удобну причу о себи“. Наравно, битан је и друштвено-историјски контекст, јер рецимо није исто бити Јеврејин 1942. године у источној Европи и 2000. у Њујорку. Ово је пример за протејски лик појма идентитета. Ваља скренути пажњу и на проблем *дигиталног (електронског) идентитета*, јер око 70% светске популације има отворен налог на некој од социјалних мрежа (*Фејсбук* или *Мајспејс*). Уместо *социјализације* (преношење искустава и знања из виртуелног у реални свет, успешни пословни контакти, повезивање старих и стицање нових пријатеља, проналажења помоћи и коначно усређивања) неретко имамо контра ефекат: *десоцијализацију* појединаца (попут *дисеминације* у текстовима) и друштва у целини. Овај феномен је забрињавајући, јер рапидно расте *интернет зависност*.

Неретко људи поседују неколико, често контрадикторних и инкомпатибилних идентитета. Идентитет више није наметнути или фиксни скуп образаца понашања, већ је превасходно симболички конструкт који нам помаже да континуирано дефинишемо своје место у простору и времену. Свуда се примећује борба за признање легитимитета или вредности различитих идентитета. То се нарочито односи на постколонијалне процесе у тзв. трећем свету, када треба напустити идентификацију са колонизаторима и изградити аутентичне, а не двоструке идентитете. Биће да кључ за разумевање идентитета човека нашег доба треба тражити у суженом временско-просторном оквиру, где неизбежно долази и до манипулације, па чак и *крађе идентитета*. SF филм *Матрикс* наговештава киборге, чиповане људе, програмирање и праћење њихових идентитета из мат(е)ричног контролног центра, попут Орвелових романа *1984* и *Животињска фарма*, као и Замјатиновог романа *Ми*. Хеуристичко-херменеутички прилаз назначеној теми, доводи такође у питање уверење да је наш идентитет искључиво генетски одређен, премда звучи као фантастична вест, према којој је Владимир Владимирович Путин наложио да се идентификује *словенски ген*.

3. *Постмодерна де(кон)струкција идентитета*

Криза идентификације врхуни у постмодерном плурализму, фрагментацији и *схизофренији* идентитета. Посмодерно суспендовање логоса (па и традиционалног ероса) води деструкцији и деконструкцији идентите-

та и преферирању чак и синдрома малих разлика. Чини се, да је онтолошки и аксиолошки могуће прихватити постмодерни плурализам, али да није могуће одрећи се логоса, јер би то значило и смрт филозофије, каква се неговала у последња два и по миленијума. Ерго, прихватљив је плурализам идентитета и смислова, јер се показало да је логосологија и телеологија различита и код исте особе (зависно од животног раздобља, стања здравља и сл.). Међутим, одрицање од *логоса*, који је данас оклеветан и суспендован, значило би и самоубиство европске културе.

Њујоршка филозофкиња мађарског порекла и ученица Ђерђа Лукача и Беле Хамваша, Агнеш Хелер, јасно и разговетно дефинише *модерну*, посредством три конститутивне и регулативне *логике*: *капитализације*, *демократизације* и *индустријализације*. А *постмодерна* артикулише свест прага епохе просветитељства, свест о *смрти ума* и грчкоокцидeнталне или западноевропске цивилизације. Хелерова пледира за *планетарну одговорност* посредством заједништва и *комуникације умних људи*. Хелерова о *прогрсу* пише као о *суровом Капетану Напред*, равнодушном према обичним смртницима. Прогрес је заправо само мит, (над)идеологија индустријализма и модернизма – за који Костас Акселос употребљава израз *гњецави прогресизам*.[2] Одиста, *историја* нема много чиме да се подичи, а ратови и чудовишни злочини учинили су *прогрес* предметом подсмеха. Премда знамо да је наш живот ограничен подухват (као и живот човечанства), ипак крај живота човечанства, његов крајњи датум није одређен.[3] Наиме, човек је homo sapiens и homo faber, али показало се да је и homo demens. У вези с тим, поучан је пример мудраца Хилона, који је, упитан по чему се разликују образовани од необразованих људи, одговорио: *По добрим надама*! Ни нама ништа не преостаје, него да се надамо да се 21. век неће завршити тако ирационално и иморално, као што се завршио 20. век.

Постмодерна у филозофску дебату у Француској улази са књигом *Постмодерно стање* (1979) Жан-Франсоа Лиотара. У делу које је писано као извештај о знању за владу Квебека, Лиотар пише да је појам *друштва*,

[2] У делу *Трећи талас* Алвин Тофлер разликује следећа три цивилизацијска таласа: пољопривредни, индустријски и *трећи талас* (електронски, компјутерски). Преиндустријску и индустријску цивилизацију замењује постиндустријска цивилизација, а предмодерну и модерну културу замењује постмодерна култура. Централна институција *трећег таласа* (епохе компјутеризације, информатике и кибернетике) и минијатуризованих производних снага – постаје *људски дом* (кућа, стан).

[3] Агнеш Хелер у *Теорији историје* то лепо изражава: „Бунар наше прошлости заиста је дубок, наша одговорност је огромна. Али ми имамо само један живот. Стога, не жури се, капетане Напред. Ми можемо журити само ка својој смрти. *Време* није сада и овде, зато што је увек овде. Ми нисмо ни у каквом мрачном тунелу са могућношћу да угледамо светлост на другом крају. Ни Годо неће доћи, а ми ћемо свакако отићи“ (1984: 444).

као облик националног идентитета изгубио своју веродостојност, без обзира да ли је замишљено као органска целина (Диркем), као функционални систем (Парсонс) или као диадна целина подељена на класе (Маркс). *Друштво* више није веродостојно с обзиром на скепсу према *метанарацијама*: „Изразимо ли се крајње поједностављено, *постмодерним* ћемо означити неповерење у метанарације“. Лиотар сматра да не постоји један универзум, већ мноштво универзума. У *Расколу*, он пише о *режиму фраза* и *жанровима дискурса*. Попут језичке игре, *режим фраза* (у сличном значењу Фуко употребљава израз *епистема)* има своја правила устројства, тако да свака *фраза* представља један универзум. Лиотар се буни против тоталитарне помаме свођења свега на један *жанр*, тј. против гушења *раскола*. И филозофија је *фраза*, одн. начин досезања увида у раскол. Промишљајући *етичке фразе*, Лиотар се бави и проблемом *дужности* у књизи *Само играње* (*Just Gaming*).

У књизи *Постмодернизам*, Кристофер Батлер тврди: „Француски постмодернизам је у неку руку прави наследник надреалистичког покрета, који је и сам покушао нарушити тзв. нормалне начине разумевања ствари“ (2007: 11). Батлер такође добро запажа да људе на окупу данас, у постмеклуановском глобалном селу, више држи електронички контакт него стварне персоналне и друштвене везе: „Интернет је типично постмодернистички феномен и представља нехијерархизован колаж који није организован. Упоредо се пажња премешта с производње добара на пружање информативних услуга“ (2007: 118). Батлер категорички закључује: „Постмодернизам је трајна постигнућа вероватно остварио не у филозофији или политици, па чак ни у етици, већ у уметничкој култури“ (2007: 124). А Џејмсон истиче да се *постмодерно* може дефинисати и „изостанком осећаја за историју“, свеобухватном површношћу и „сталном садашњошћу“, у којој се изгубило сећање на историју. Препуштени смо насумичној игри означитеља, метакњиге ждеру друге књиге и метатекстове у којима су слепљени комадићи других текстова. Петер Слотердајк то овако симболички означава: „На грбу (постмодерне) филозофије не налази се више Минервина сова, већ врабац на крову“ (1988: 7)

Амерички представник лудичке (дистрактивне) теорије Џери Хартман уводи и појам *небописање* (skywriting). Као типичне *небописце* он наводи хегелијанце, чији га језик подсећа на трагове млазњака на небу. Постмодернисти истичу разлику у односу на идентитет, дисконтинуитет у односу на континуитет, плурализам у односу на монизам, хетерогеност у односу на хомогеност, случајност у односу на нужност, микронарације у односу на метанарације. Све је in margine и in transity – а основни *транссендентал* постаје *језик* (писмо, књига), у чијој основи је преношење *значења*. Метафора је не само стилска фигура, него и логичка основа језика. Она је филозофична, као што је и филозофија метафорична (од Платона до данас, па и убудуће). Можемо дакле, шелинговски рећи, не само да је књижевност документ и органон филозофије, већ и да филозофија и књижевност имају

исту матрицу. У делу *Постмодернизам*, Рус Михаил Епштејн тврди: „*Постмодернизам* је прокламовао *крај времена*, али сваки крај само отвара време после краја, па, према томе, означава самоиронију завршног времена, која је само наредни почетак. Почетност је иронија краја, кога укида бесконачност. Али, о бесконачности је тешко говорити, исто као и о крају: она се не може открити ни у чему, осим као постављање новог почетка“ (1998: 125).[4]

4. *Да ли је могућа археологија хуманистичких наука?*

Жил Делез 20. век назива *веком Фукоа*, јер у њему доминирају његове теме: *епистема, лудило, сексуалност* и *смрт*. Познато Фукоово дело *Речи и ствари* има поднаслов „Археологија хуманистичких наука“. Фукоова истраживања су усмерена на *историјско a priori*, које он назива *археологијом*. При томе, открива суштинску повезаност *знања* и *власти* (Хабермас би рекао *сазнања* и *интереса*), и издваја три основна облика парадигме *власт – знање*, а у оквиру западноевропске културе: (1) *мера* (важи за античку хеленску културу); (2) *истрага – инквизиција* (средњи век); и (3) *ис-*

[4] Префикс прото, који Епштејн предлаже за означавање наредне промене, која сазрева у пост-модернистичкој култури, јесте радикалан прелаз из завршености у почетност као модус мишљења. Постмодернизам који све подвргава ironiji, био је недовољно ироничан према самом себи, јер једино време и јесте иронија, која се никад не утољава постигнутим. Укидајући време, он укида једину могућност да стекне дистанцу према самом себи, тј. постаје отрцан, као и оне утопије које је исмевао. Наиме, једини непревазиђени субјект ironije је будућност. Гомилањем својих префикса пост, пост-пост – постмодернизам открива својство времена у самом себи, према томе, води преко своје властите границе. Ако на пост додајемо све нове префиксе пост, значи, сваки од њих јесте само прото – претходник нечег што ће бити после њега. Зато је *уочи* умеснија одредба неодредљивог (или, ако се сетимо Лиотара, *представљање непредстављивог*) него *при крају*. Ако оно што се подразумева под *постмодернизмом* јесте неограничена игра значења, зашто онда не разматрати будућност као модел, јер прошлост због своје прохујалости увек има границу, завршеност, затвореност. Прото, како се оно сада оцртава на граници са пост, није прото-нечег већ прото само по себи, које под условима игре, може бити такође означено као *протеизам* (изведеница од имена грчког бога Протеја, бога морских таласа и непрегледних могућности). Утописти су нас научили да се плашимо будућности, која је приказана као неизбежни (к)рај. Да би био превазиђен утопизам, требало би оживети љубав према будућности као очекивању без предодређености. Прото и транс су због тога имена и оријентације, које у култури најадекватније смењују пост. Заправо, ако прото означава отвореност и унапред нерешену будућност, онда транс утврђује континуитет будућности и прошлости, прекорачује преко зоне отуђења, ironije, пародије, да би поново прешла у коњуктив. Прото је структурна непотпуност садашњости без будућности, а транс је неизбежност новог у понављању и кроз понављање. Какав је конструктивни смисао ове ад хок деконструкције, шта ће тим прото и транс бити обележено и шта нам предстоји после постмодернизма, то можемо само наслућивати и назирати.

питивање (важи за индустријско друштво). Дубинске структуре знања неке епохе, Фуко означава термином *епистема*. Између *епистема* не постоји континуитет, већ дисконтинуитет. Као носеће науке *модерне епистеме*, Фуко фиксира *биологију* (Дарвин), *политичку економију* (Маркс) и *филологију* (Де Сосир). Њима одговарају категорије *живота, рада* и *језика* – као трансцендентали. Мишел Фуко тврди да је модерна филозофија запала у *дремеж антропологије*, тј. у антропоцентризам као својеврсни нарцизам. Зато је уверен да *постмодерна епистема* 20. века доноси *смрт човека* (не као појединца, већ идеје или форме *човек*), коју су већ наговестили Ниче и Достојевски. Фуко на следећи начин описује суштину западноевропске *биополитике*: „Ја тим термином називам начин на који је од 18. века покушавано да се рационализују проблеми што их државно-управној пракси постављају феномени својствени скупу живих бића која конституишу становништво, здравље, хигијену, наталитет, дуговечност расе“ (Фуко 1990: 93).[5] А *Речи и ствари* се завршавају злокобном слутњом: „можемо се кладити да ће и човек ишчезнути као што на обали мора нестају спрудови песка“.

Најугледнији постмодерни херменеутичар, француски филозоф Жак Дерида покушава да утемељи хуманистичке науке посредством *граматологије* или *филозофије писма*. Модерној филозофији замера на фонологизму, логоцентризму (заправо: фалогоцентризму) и презентизму. У спису *Глас и феномен*, тумачи Хусерлову феноменологију као *акт ћутљивог согита*, али и високо вреднује његово *временовање смисла*: „Као што је Хусерл увидео, смисао је по природи временит, и стога никад није једноставно присутан, већ је увек уплетен у кретање трага, што значи у поредак значења“ (Дерида 1989: 99). Међутим, западноевропска метафизика је *метафизика присуства* или *презенције* (грч. пароусиа, фр. presence), при чему се форсира садашњост као временска димензија. Дерида се враћа језику као *слици света, божјем слову* и *отвореној књизи природе*. Смисао света дешифрује се полазећи од језика, а смисао језика полазећи од писма – које је за Дериду *рухо речи*. Језик је *траг*, тј. *апсолутно извориште смисла уопште*. Деридин *траг* подразумева и *разлику*, коју он дефинише као *обликовање облика*. Одлучно одбацује метафизичке појмове, јер не остављају задовољавајуће *трагове* и не чине задовољавајуће *диференције*[6]. Метафизичко царство смисла коме су подређене речи и њихова значења, он настоји да укине у процесу који је означио као ecriture – чије испуњење није есенцијално бивство, него линија, траг који (се) показује. У *Похвали теорији*, Гадамер констатује: „Онај ко ми на срце положи деконструкцију и остаје при

[5] Према Фукоу, ствари генерално лоше почињу и завршавају се још горе.

[6] Дерида је овај термин записаивао као difference, не само да би подвукао начин на који означавање функционише, већ и да би окарактерисао и једну етичку релацију, релацију везану за полне разлике и релацију са *другим*. Батлер закључује: „Управо ова главна употреба деконструкције да се подрије наше поверење у логичка, етичка и политичка општа места показало се највише револуционарном значајком постмодернизма“ (2007: 23).

диференцији, стоји на почетку разговора, а не на његовом крају“ (1996: 139).

Разлика је била кључни термин и у Сосировој револуционарној теорији језика и говора[7], где значење у оквиру језичког ланца стално клизи с речи на реч. При томе, однос између означитеља и означеног је произвољан, јер рецимо, нема ништа псеће у речи *пас*. Наравно, речи нису једини означитељи – то су и слике, и зевање, уздах или врисак и сл. Деридијанци такође разликују *одгоду значења*, процес *разодлагања* или *диференцију* (differance), од *разлике* или *диференције* (difference). У складу с чувеном деридијанском дигресијом (*нема ничег изван текста*), следи да постоји само више текста, који користимо не бисмо ли описали, објаснили, разумели и вредновали оно на шта се текстови желе односити. На пример, кроз речник бисмо се могли (павићевски) кретати путевима које нам отвара само једна реч. Тако значења постају посед тумача, који се с њима може деконструктивно играти. У сваком случају, *језик или дискурс* (лат. discursus, фр. discours) има огромну *онтолошку моћ*, као што и *сексуализује* (захтева *еротизовано читање* у потрази за трагом праписма). Сексуализује и због тога што заводи *лукавством фигурације*, пре свега својом метафоричношћу.

Матрица савремене филозофије је књижевност, а матрица књижевности митологија. У *Белој митологији*, Жак Дерида пише: „Између сувише живе плоти дословног догађања и хладне коже појма тече смисао. Тако прелази у књигу. Све се догађа у књизи. Књиге такође. Зато књига никад није довршена. Она остаје увек напаћена и у бдењу“ (Дерида 1990: 121–122).[8] Умберто Еко у *Имену руже*, подсећа заправо на Дериду: „Књиге

[7] Ристо Тубић у поговору Ејеровој *Филозофији у XX веку* запажа: „Недавно је америчка критика оценила Павићев *Хазарски речник* антрополошки занимљивијим него што је истраживачки подухват Леви Строса, тврдећи да је то дело надмудрило и структурализам и деконструкцију, Лаканову психоанализу и Алтисеов марксизам и организовану религију. А ако Умберто Еко тврди да се данас од литературе све више тражи да преузме на себе улогу филозофије, да је једна од особености XX-ог века постојање истинске филозофске литературе, чији су представници Пруст, Томас Ман, Музил те да су њихови романи истовремено и представљање и интерпретација света, тиме филозофија a priori нипошто не губи свој смисао, своју повесну егзистенцију, али то несумњиво јесте пут умножавања, постметафизички стил диференцирања њених појмовних ознака. Толики број различитих, па до искључивости међусобно супростављених филозофских праваца и писаца у нашем веку тешко да нам пружа икакву шансу да јасније одредимо шта је, заправо, филозофија, који су њени главни задаци, путеви и раскршћа у данашњем свету. Не треба се, онда, чудити што су многи од савремених мислилаца говорили о крају филозофије, хуманизма, крају свих теорија о човеку, крају филозофије историје, крају ума, тоталитета итд“ (1990: 358–362).

[8] Као типичне *друге*, Фуко наводи хомосексуалце, жене, криминалне умоболнике, небелце и затворенике. На тај начин је постмодерни мислиоци су подстакли на истраживање *постколонијалног субјекта*.

увек говоре о другим књигама, а свака нова прича понавља већ испричану причу“ (Дерида би рекао *дисеминира*). Наравно, дискурс о структури без средишта, какав је рецимо mythos (а свакако ни logos) – „не може имати ни субјект нити апсолутни центар“ (1990: 143). Дерида инсистира на томе да се читање не зауставља на књижевним текстовима, већ иде и даље од тога: до филмова, уметничких дела, популарне културе, политичких сценарија итд. Кроз појам *читања* инсистира се на чињеници да се наша способност да разумемо заснива на интерпретирању знакова. Он такође претпоставља да знаци остварују значења независна од намере било кога аутора или говорника. То не значи да језик увек компромитује наше намере, већ да ми, или наше интенције, нисмо увек у стању да контролишемо значење оног што је написано (или изречено).

Своју методу Жак Дерида означава као *деконструкцију*, а њен основни принцип је: *Не постоји ништа изван текста!* Ништа не постоји на изворан начин, свака интерпретација је подједнако изворна. Сваки (филозофски) текст или дело је референција без референта, копија без оригинала: не постоји неки маркирани идентитет, који херменеутичар треба да открије. Изворна интенција и значење никада нису дати у пунини неке садашњости, нити они имају неко фиксирано *присуство*, које би требало успоставити. Наиме, природа језика искључује тотализацију, јер он је поље игре смисловима. Играоница је омогућена нетотализацијом, недостатком, децентрираношћу или одсуством средишта и порекла, које није ништа друго до кретање суплементарности. Неретко, већ само именовање нечега или некога може бити ограничавање. Није без значаја ни психолошко-антрополошка чињеница да индивидуа постаје личност тек када се децентрира. У *Дисеминацији* (1972), Дерида истиче како „писати значи калемити“, играти двоструку игру конструкције-деструкције, игру отварања од центрираног ка новом, тј. динамичко проналажење нових ерогених зона смисла. И када смо сигурни да смо погодили у сред среде самог логоса, ми смо заправо промашили и изгубили све друге смислове и идентитете. То стално отварање различитости (диференције) или одгађање и померање (дифаранција) смисла – има за последицу да ми читамо текст у разлици на неки други текст, тј. он у протоку времена има одложено и померено значење.

Док је код Емануела Левинаса *траг* неопходан у „означавању које не доводи до појављивања“, за Дериду је у *трагу* сакривена поента текстуалног и *смисаоног калемљења*. У вези с тим је и следећи деридијански увид: знак, смисао, текст, музичко дело, мит и сл. непрекидно су у незавршници самообјављивања, тј. никада се дефинитивно не објаве. На тај начин, дијалектички разигравајући трагове и супротнице (идентитет и разлика, присутно и одсутно, центрирано и децентрирано, знак и означено), Жак Дерида заправо афирмише херменеутику деструктуриране структуре, херменеутичку спиралу при изласку из зачаране херметичности херменеутичког круга и уласку у поигравање смисловима. Ентитети попут *метафоризације, тропизације, трагова, диференције, диферанције, децентрирања,*

прелома, маргина, рубова, пукотина, белина, апорија и сл. могу се посматрати као издашни модели деридијански креативног писања и тумачења текстуалности. Елем, истина постаје ирелевантна, тријумфују релативизам и конвенционализам. Симптоматично је и то да Дерида оставља могућност и за фактичке, а не само језичке деконструкције. Дакако, ваља имати у виду и факат да и Деридина деконструкција може бити де(кон)струисана.

5. *Убрзано истребљење смисла и идентитета*

Жан Бодријар врло упечатљиво доказује и показује да је медијска симулација и инсценирање догађаја кључ „историјског тријумфа Запада". Према Томасу Асхојеру (*Fragmenta philosophica II*, 2007: 221), postmoderna за Бодријара значи: „цивилизација је превазишла своју тачку кључања, сада се хлади". Она опстаје и много штошта се *одиграва*, али се ништа више не *збива*. Догађаја више и нема, а ако се одигравају онда су та само симулације. Бодријар разматра три основне врсте *симулације*: (1) ону у којој доминира фалсификат из класичног доба ренесансе, (2) ону која је у вези са производњом у индустријско доба, и (3) симулацију садашњег доба, којом управљају кодови уместо значења. У сваком случају, основни предуслов али и учинак симулације јесте смрт свих есенсијализама, губитак референце, илузија и хаос. Хиперреалност као клон-верзија реалности брише разлике између реалног и имагинарног. *Симулација* се дефинише као уланчавање ствари које као да имају неки смисао, а у ствари су изрежиране, вештачки монтиране. То су догађаји који се нису догодили, већ су намештени и лажирани, долази до инверзије узрока и последице. И док се Ниче хрвао са смрћу Бога, ми се хватамо у коштац са ишчезавањем *историје* и крајем *политике*. Бодријар закључује да су шездесетосмаши били последњи трзај у историјском току ствари, након кога је отпочела *агонија реалног* и *велика апсорпција*.

Жан Бодријар пише о паклу идентитета као *паклу истог*. Савремени свет је постао глобално село, све је више информација а све мање смисла. Могућности манипулације људима су стравичне, а реалност се више не може разлучити од њених симулација. Да би се успоставила равнотежа страха и контрола, уместо стварне катастрофе симулира се виртуелна катастрофа. Епоха субјекта (личног и/или колективног) дефинитивно је завршена. Личности су непожељне, тражи се конфекција или клон: „Субјект очишћен од другог, очишћен од расцепа и осуђен на метастазу самог себе, на чисто понављање. То више није пакао других, то је пакао истог" (Бодријар 1994: 115). У једном од својих најзначајнијих дела *Симболичка размена и смрт*, Бодријар пише како у *паклу увек истог* нестају најпре речи и њихова енергија, коначно субјект и његова љубав и коначно живи свет и историја. Сходно томе, он изјављује како *за смисао више нема наде*, јер га потискује симулација: „нигде више не влада закон значења, већ једино повезаност, екстаза појава". Долази до перманентног убрзања у истребљењу

смисла, тако да Бодријар пише о *крају историје* (што треба схватити као метафору, попут компатибилне Фукоове идеје о *смрти човека*) и нашем времену као *постполитичком времену*.

Слично Маркузеу, Бодријар сматра да је у основи и модерне и постмодерне западне културе борба против смрти: „Читава наша култура је циновски напор да се живот растави од смрти, да се уклони амбивалентност смрти у корист репродукције живота као вредности и времена као општег еквивалента. Укидање смрти је наш фанатизам који се рачва у свим смеровима: као загробни живот и вечност у религијама, као истина у науци, као производност и акумулација у економији“ (Бодријар 1994: 105). Политика је преплавила савремени *свет живота*, а када је све политика, онда више ништа није политика. То је њен крај, тј. она више није фатална већ банална стратегија. Уместо Фукоове *биополитике*, Бодријар говори о *трансполоитици*, као екстази политике чије је зло опсцено и прозирно. Политика се често претвара у терор, и тако најављује нему и успорену катастрфу (не више кризу). Уместо истинске, легалне и легитимне власти, имамо симулирану власт: „Свуда око нас постоји још само лутка власти, али махинална илузија власти још управља друштвеним поретком, иза које расте одсутни, нечитки ужас контроле, ужас неког коначног кода чији смо сићушни терминали сви ми“ (Бодријар 1994: 149). Смисао се расплињује и губи у систему и структури: „Ако бити нихилиста значи супроставити неподношљивој граници хегемонистичких система радикалну црту исмевања и насиља, тај изазов на који систем мора да одговори сопственом смрћу, онда сам ја у теорији терориста и нихилиста, као што су други помоћу оружја... За смисао више нема наде. И зацело је добро што је тако: смисао је смртан. Али оно чему је наметнуо своју полазну владавину, оно што је намеравао да ликвидира да би наметнуо владавину просветитељства – привиди, они су бесмртни, нерањиви, чак и за сам нихилизам смисла или несмисла. А ту почиње завођење“ (1991: 155–161).

Завођење је својеврсна *фатална стратегија*, која води у *савршен злочин*, који у бодријаровском теоријском свету има специфично значење. У *савршеном злочину*, само *савршенство* је злочин, као што је у *прозирности* сама прозирност зло. Али савршенство увек бива кажњено: наша култура смисла стропоштава се под вишком смисла, култура реалности стропоштава се под вишком реалности, култура информације стропоштава се под вишком информације. Бодријар профетски пише да ће у будућности постојати фосилни остаци реалности, као што данас постоје остаци минулих геолошких доба. Можда ће настати и нова хронологија: нулта година *виртуелне реалности*. А све што је њој претходило постаће фосил, чак и само мишљење ће (п)остати само археолошки траг или атракција у режији извесних think operator-а. Више се и не боримо против духа отуђења, већ против духа ултрареалности. Бодријар при томе нихилистички закључује како је уосталом сваки смисао несрећан, као и мисаона анализа, јер је рођена из критичког обрачунавања са илузијом. Међутим, језик је *срећан*, чак и

онда кад означава свет без илузије и без наде. То би чак могла бити и дефиниција (његове) радикалне мисли: *срећна форма и интелигенција без наде*. За разлику од *говора* који увек тежи производњи идеја и смисла, *језик* и *писмо* производе илузију – они су жива илузија смисла, поништавање несреће смисла срећом језика. Језик говори о самој илузији језика као коначној стратегији, а кроз то и о илузији света као бескрајној замци, као завођењу духом. Премда је језик и вектор смисла, он је истовремено и суперпроводник илузија и бесмисла. Треба неговати илузију, шифровати, а не дешифровати! Бодријар поентира постмодерним полисилогизмом:

Нема више другог: комуникација.
Нема више непријатеља: преговарање.
Нема више грабљиваца: пријатан живот.
Нема више смрти: бесмртност клона.
Нема више другости: истоветност и разлика.
Нема више завођења: полна равнодушност.
Нема више илузије: хиперреалност, Virtual Reality.
Нема више тајне: прозирност.
Нема више судбине.
Савршен злочин...

Наравно, читава ова маскарада симулакрума истог је реда као и (ментална) употреба презерватива, тј. профилактичка употреба идеја и смислова, разигравање идентитета и разлика. Инспирисан Борхесовом причом *Фауна огледала*, Бодријар ефектно закључује: „У то време, свет огледала и свет људи нису били одвојени. Два царства, царство огледала и људско царство, живели су у миру. Улазило се у огледала и излазило из њих. Једне ноћи, житељи огледала кренуше у освајање земље. Њихова снага беше велика, али након крвавих борби превладаше чаробњачке вештине Жутог Цара. Он потисну освајаче, затвори их у огледала, и наметну им задатак да понављају, као у просторима сна, све људске покрете. Тиме их је лишио њихове снаге и њиховог лика и свео на пуке послушне одбљеске. Једног ће се дана, међутим, они тргнути из своје зачараности и мртвила... Ликови ће почети да се буде. Постепено ће постајати све различитији од нас, све ће нас мање подражавати. Разбиће стаклене и металне границе и овог пута неће бити побеђени“ (1998: 154–165).

Дезилузиониста Жан Бодријар пише како Америка није ни сан ни стварност, већ *хиперреалност* и *симулакрум* (лат. слика, сан) материјалне транскрипције свих вредности. Посредством *новог светског поретка*, она себе види као peacemeker-а, а само у изузетним случајевима и светског полицајца (*када су угрожени њени интереси и безбедност*). Елем, америчка стварност је симулирана стварност или *холивудска фатаморгана*. Тако, екран и/или биоскопско платно постају априори Америке и постмодерног света уопште. Уколико је Европа *постмодерна*, Америка је *радикално модерна*. Сходно духу времена, у Америци филозофија постаје desert for ever. У сваком случају, она више није ни предјело нити главно јело. Главно јело

су: политика и електронска сателитска и интернет информатика. Кокетирајући с америчком *меком културом*, Бодријар пише и есеј *Ћао Карл* (мислећи на Маркса). Али му се, на свој начин враћа у *Cool Memories*: „У свом самозадовољству, модерна филозофија уображава да може постављати питања не пружајући одговоре, док је ствар у томе да се прихвати да уопште нема питања, при чему наша одговорност постаје тотална будући да смо ми одговор“. У Америци утопије су реализоване помоћу симулације и виртуалне реалности, идеали више не висе у ваздуху, остварен је рај земаљски и царство слободе: ако не фактички, а оно бар фиктивно, и то врло убедљиво. Бодријар иронично додаје: „То је чиста барокна логика Дизниленда, која опчињава исто колико и нестајање реалности и историје у телевизији“. Он пише о *процесу залеђивања смисла* и вишку смисла, који доносе теорије и њихово такмичење у осмишљавању и процесији индиферентних симулакрума и облика. И доиста, имамо праву имплозију смисла у савременим медијима, раст се зауставља тек у израштају. У томе је тајна *хипертелије*, оног што иде даље од свог сопственог циља. Врхуни разарање финалности: иде се предалеко, смисао се разара посредством симулације, надсимулације, хипертелије. Није ли хипертелија или хиперфиналност заправо саблажљива тајна рака уопште, злоћудних тумора човечанства: актуелних система симулације, програмирања и клонирања?

Литература

Батлер 2007: Батлер, Х., *Постмодернизам*, Сарајево, Шахинпашић.
Бодријар 1991: Бодријар, Ж., *Симулакруми и симулација*, Нови Сад, Светови.
Бодријар 1991: Бодријар, Ж., *Симболичка размена и смрт*, Г. Милановац, Д. новине.
Бодријар 1994: Бодријар, Ж., *Прозирност зла*, Нови Сад, Светови.
Бодријар 1995: Бодријар, Ж., *О завођењу*, Подгорица, Октоих – Г. Божовић.
Бодријар 1998: Бодријар, Ж., *Савршен злочин*, Београд, Београдски круг.
Гадамер 1996: Гадамер, Х. Г., *Похвала теорији*, Подгорица, Октоих.
Гиденс 2003: Гиденс, Е., *Социологија*, Београд, Економски факултет.
Голубовић 1999: Голубовић, З., *Ја и други*, Београд, Република.
Дерида 1989: Дерида, Ж., *Глас и феномен*, Београд, ИИЦ ССОС.
Дерида 1990: Дерида, Ж., *Бела митологија*, Нови Сад, Братство-јединство.
Дерида 1993: Дерида, Ж., *Разговори*, Нови Сад, Књижевна заједница.
Ђорђевић 2009. Ђорђевић, Ј., *Посткултура*, Београд, Клио.
Ејер 1990: Ејер, А. Ј., *Филозофија у XX вијеку*, Сарајево, Свјетлост.
Енциклопедија друштвених наука I–II 2009, Београд, СГ.
Епштејн 1998: Епштејн, М., *Постмодернизам*, Београд, Zepter Book World.
Зборник *Агапе I–IV* 2009, Београд, Драслар партнер.
Зборник *Fragmenta philosophica I–II* 2007–2009, Лозница, Карпос.
Кастелс 2002. Кастелс, М., *Моћ идентитета*, Загреб, Голден Маркетинг.

Коларић 2010: Коларић, И., *Филозофско-теолошки лексикон*, Чачак, Легенда.
Kripke 1980: Kripke, S., *Naming and Necessity*, Oxford, Basil Blackwell.
Лиотар 1988: Лиотар, Ж-Ф., *Постмодерно стање*, Нови Сад, Братство-јединство.
Мајер 2009: Мајер, Т., *Идентитет Европе*, Београд, Службени гласник.
Мајсторовић 1979: Мајсторовић, С., *У трагању за идентитетом*, Београд, Просвета – Слово љубве.
Минклер 2009: Минклер, Х., *Империје – логика владавине светом*, Београд, Гласник.
Морен 1990: Морен, Е., *Како мислити Европу*, Сарајево, Свјетлост.
Munitz ed. 1971: Munitz, M. K., Identity and Individuation, New York, University Press.
Слотердајк 1988: Слотердајк, П., *Коперниканска мобилизација и птоломејско разоружање*, Н. Сад, Братство-јединство.
Steger 2003: Steger, M. B., *Globalisation*, Oxford University Press, New York.
Тофлер 1983: Тофлер, А., *Трећи талас I–II*, Београд, Југославија – Просвета.
Фром 1984: Фром, Е., *Дјела I–XXII*, Загреб, Напријед – Нолит – Аугуст Цесарец.
Фуко 1971: Фуко, М., *Ријечи и ствари*, Београд, Нолит.
Фуко 1990: Фуко, М., *Предавања*, Нови Сад, Братство-јединство.
Фуко 1998: Фуко, М., *Археологија знања*, Београд – Нови Сад, Плато – ИК З. Стојановића.
Фуко 2003: Фуко, М., *Херменеутика субјекта*, Нови Сад, Светови.
Фукујама 1997: Фукујама, Ф., *Крај историје и последњи човек*, Подгорица, ЦИД.
Хантингтон 1997: Хантингтон, С., *Сукоб цивилизација и преобликовање светског поретка*, ЦИД.
Хегел 1973: Хегел, Г. В. Ф., *Наука логике I–III*, Београд, БИГЗ.
Хелер 1984: Хелер, А., *Теорија историје*, Београд, Рад.
Чомски 1996: Чомски, Н., *Светски поредак, стари и нови*, Београд, СКЦ.
Шпенглер 1995: Шпенглер, О., *Антропологија моћи*, Београд, Велвет.

Želimir D. Vukašinović*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za filozofiju

Originalni naučni rad

DE(KON)STRUKCIJA IDENTITETA, VRIJEDNOST RAZLIKE I OPSTAJANJE U KRUGU**

„Kao sredina, razlika prvo određuje svet i stvari u njihovoj prisutnosti, to jest u njihovom postojanju jednog spram drugog čije jedinstvo iznosi. Prema tome, reč *razlika* ne znači više nekakvu distinkciju koja se tek našim predstavljanjem postavlja između predmeta. Razlika nije ni samo relacija koja postoji između sveta i stvari, tako da predstavljanje – koje na nju naiđe – može da je konstatuje.

Razlika nije ni distinkcija ni relacija. Ona je, u krajnjem slučaju, dimenzija za svet i stvar. [...] Razlika je određena dimenzija, ukoliko odmerava svet i stvar, unoseći ih u njihovu vlastitost. Tek njeno od-meravanje otvara razdvojenost i sapripadnost sveta i stvari. Takvo otvaranje jeste način na koji ovde raz-lika premerava to dvoje. Razlika, kao sredina za svet i stvari, određuje meru njihove prisutnosti“ (Hajdeger 1982: 186).

***

Pitanje o identitetu se ovim radom postavlja kao pitanje o problemu krize egzistencije i pokušaj je razumijevanja statusa subjekta u očiglednosti njegove nepodudarnosti i sa sobom i sa svijetom. Ova je nepodudarnost i metafizička – u opažanju da se egzistencija ne može izvesti samo iz mišljenja, dakle, tiče se odnosa sa drugim, i ne može se, kako to diktat bivanja nameće, svesti na formalno-logički princip identiteta[1]. To će značiti i da se pozicija drugog ne može apsolutizovati ili da (sam) *po sebi drugi* nije moguć. Iskustvo je ovo poziv na *mišljenje razlike* kojega susrećemo na prelazu ka postmodernitetu: još sa Ničeovim perspektivizmom, preko Hajdegerove destrukcije, do Deridine dekonstrukcije. Bodrijarova je pozicija tu izuzetak evidentirajući diskontinuitet *u metamorfozi iščezavanja* realiteta i prozirnosti razlike.

---

* zelimir@fil.bg.ac.rs

** Ovaj rad je dio istraživanja koja se izvode na projektu 178018 *Društvene - krize i savremena srpska književnost i kultura: nacionalni, regionalni, evropski i globalni okvir* koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

[1] „Šta znači formula A=A, koja se obično upotrebljava da se prikaže načelo identiteta? Ona izražava jednakost što postoji između A i A. Jednakosti pripadaju najmanje dva člana. Jedno A jednako je drugom A. Da li načelo identiteta izražava tako nešto? Očigledno ne. Ono identično, latinski *idem*, na grčkom se kaže *to auto*. Prevedeno *to auto* znači ono što je isto. [...] Da bi nešto bilo isto, uvek je dovoljno jedno. Nisu potrebna dva, kao kod jednakosti“ (Hajdeger 1982: 41).

Zadržavajući se, ipak, u pokušaju *mišljenja razlike* ukazali bismo, više u naznaci, na smisao de(kon)strukcije identiteta putem umjetnosti, posebno muzike kao neposredne manifestacije volje i izraza jedinstva filozofije i poezije i to iz suočenja sa, još sa kraja 19. vijeka *registrom volje* konstatovanim, granicama nauke, politike, pa i religije i metafizike... Radi se ovdje, tačnije, o ukazivanju na porijeklo prikazivačkih umjetnosti u, po biće iscjeljujućem, *inventiranju drugosti* i prepoznavanju egzistencijalne *vrijednosti razlike za opstajanje bez rješenja*, za opstajanje u krugu[2]. Na ovim bi se osnovama mogla preispitati priroda Platonove kritike ne umjetnosti kao takve, nego one umjetnosti kojom se biće mimetički razjedinjuje, udvaja, suprotno od onoga što bi trebalo biti dejstvo metafizike: da se biće ucjeljinjuje, harmonizuje, da dolazi u jedinstvo sa sobom, da se porodi *noûs* i da se dospije do istinskog življenja – *u kome* ili *sa kojim* bol prestaje.[3] Vrednovanjem razlike se, posebno od pomenutog Ničeovog perspektivizma, prepoznaje prije svega, opredijeljenost metafizike na život koja se, u 20. vijeku, pokazuje u jednom, moglo bi se reći, *hermeneutičkom odmaranju od identiteta* i učenja opstajanja u *razlici kao dimenziji*, kao istovremenoj razdvojenosti i sapripadnosti (možda nepriznatog, potisnutog, ali ipak prisutnog) subjekta i svijeta, te otvaranju problema *posredovanja i svjedočenja* na osnovu iskustva nemogućnosti uspostavljanja apsolutnog identiteta. Naime, osnovni je hermeneutički problem upravo sažet u pitanju o vrijednosti razlike i problemu mogućnosti posredovanja uopšte. Time se, ne vraćajući se pri tome prioritetu aktivnosti (samo)svijesti, preko dejstvenosti jezika aktuelizije, možda i nehotimično, jedan drugačiji povratak subjektu – u smislu nužnosti njegovog stalnog pripovjedačkog rekonstituisanja. Razumijevanjem se, u otvorenosti dobre volje, prevazilaze formalno-logički principi temeljeni na moći suđenja što se, prateći Hajdegerovu destrukciju tradicionalne, naročito novovijekovne metafizike[4], može uzeti kao

---

[2] „Moramo, dakle, ići ukrug. To nije ni sredstvo za nevolju ni nedostatak. Poći tim putem jeste snaga misli, a ostati na tom putu jeste svetkovina misli, pod pretpostavkom da je mišljenje svojevrstan zanat. [...] Zdrav razum traži da se taj krug izbegne zato što on narušava pravila logike“ (Hajdeger 2000: 8).

[3] „Zar onda, braneći ga, nećemo postupiti dobro ako kažemo da je onaj ko je željan znanja (*philomathēs*), prirodno sklon da se bori za *ono što jest* (*tò on*), a ne da ostaje pri mnogim pojedinim stvarima za koje se samo pomišlja da jesu? Reći ćemo da on ne ostaje pri tome, nego ide napred, ne slabeći svoj napor i ne odbacujući svoju žudnju (*érōs*) sve dok prirodu onog, što svaka stvar po sebi jest, svojom dušom ne shvati i u njoj kao takvoj sudjeluje kao u onom što je njoj srodno. Postižući tako bliskost i združenost sa stvarnim bićem (*tò ón óntos*), istovremeno postiže da se rodi um (*noûs*) i istina, dospeva do saznanja, istinskog življenja i uzdizanja, pa će tek tada njegov bol prestati, nikako pre“ (Platon 1993: 181).

[4] U predavanju koje je održao u Frajburgu 1957. godine, a objavio pod naslovom „Der Satz der Identität“ u knjizi *Identität und Differenz*, Hajdeger podsjeća da Parmenidovo određenje identiteta znači da biće zajedno sa mišljenjem pripada istom ili „biće je identitetom određeno kao karakteristika ovog identiteta“ (Hajdeger 1982: 44). Parmenidov fragment upućuje, dakle, na sapripadnost mišljenja i bića koja je ostala zaklonjena pojmom identiteta kojim je metafizika kasnije okarakterisala biće. Mišljenje,

bitni kvalitet poetičkog mišljenja ili bitni poetički kvalitet pripovjedačkog (re)struktuiranja subjekta – prisutan u dispoziciji Rikerove teze o narativnom identitetu. Ovo uključivanje subjekta ne isključuje drugog. *Identitet se uspostavlja u razlici* što sugeriše da saznanje nije kognitivni eksperiment, nego proces, hermeneutički horizont koji u sebi nosi odnos iskustva, volje, doživljaja i vjerovanja; u sebi, naime, nosi očekivanje i uvijek mogućeg opraštanja. Egzistencijalni doprinos hermeneutičkog metoda jeste, prema tome, u djelatnoj snazi razumijevanja koja je korisnija po život u odnosu na moć suđenja i kojom se, posebno odnosom vjerovanja i posredovanja, opoziva skepticizam kao metodska procedura uspostavljanja stvarnosti.

Hermeneutički horizont se ne može, evidentno, redukovati na problem nerazumijevanja koje, ekskluzivno, dolazi od drugog koji, već time, ugrožava jedan apsolutizovani identitet, odnosno ne može se analizirati kao jedan objektivno ospoljen problem. U isto vrijeme, status odnosa sa drugim se, i u vidu konflikta, ne može objektivizovati, pa je i dokučenost krivice položena u egzistencijalno iskustvo subjektiviteta koje se govorno razumijeva u supostojanju sa drugim. Izazov je, treba to posvjedočiti, opstati onda i u nerazumijevanju i ne vršiti nasilje nad hermeneutičkim odmaranjem od bilo kakvog insistiranja na cjelini i konsenzusu sa (i internim) drugim. Ovo odmaranje upravo omogućava iskustveno o(t)puštanje distance kojom se traži iskustvo razlike i *destruisanje identiteta* ka njegovoj (dez)integralnosti u *logosu*. Raz-govor se tako i pokazuje kao utemeljujući po mogućnost uspostavljanja i očuvanja zajednice.

Recesija sa kojom se suočava zapadna kultura, u tom smislu, jeste u stvari dovršenje smisla jednog oblika življenja koji se svodi na ekonomiju odnosa čiji vrhovni princip nije darivanje, nego individualizam i sebeočuvanje, odnosno štednja. Ovo je samo posljedica antropološkog imperijalizma koji aktivno vodi pojavi pesimizma i, reaktivno, psihologizma, odnosno okupiranosti sobom, koja tehnički projektuje dušu i tijelo kao medicinski, hirurško-estetski fenomen. Smisao umjetnosti je izgubljen, njeno katartičko dejstvo je odbačeno pred zahtjevom za instantnim, farmaceutskim, rješenjem ljudske situacije.

U isto vrijeme kulturna politika[5] je projektovana kao postav koji polazi od bezupitnog prihvatanja izvjesnosti konsolidovanog identiteta. Identiteta kao nosioca kulture. Iskustvo krize takvoga postava dolazi kao neminovno, jer identitet ne može nikakvim zahvatom biti egzistencijalno dovršen. Individualno stanje svijesti tako postaje kolektivno, a koje tražeći izlazak iz krize teži konačnom samoodređenju ili definisanju. Ovo je temelj konstruktivizma koji, paradoksalno, težeći održanju identiteta u svojoj ekspanziji, nužno teži propadanju. Tako je

naime, pripada biću, biće nije vlasništvo mišljenja, nije tek pojam, odnosno, biće se ne može izvesti samo iz mišljenja. Hajdegerova fundamentalna ontologija, u ovom slučaju, nastoji obnoviti iskustvo sa*pripadanja* čovjeka i bića koje se izgubilo u formalnologičkom postavu identiteta.

[5] „U tom slučaju kultura je ostvarivanje najviših vrednosti negovanjem čovekovih najviših dobara. U suštini je kulture da se, kao takvo negovanje, stara o samoj sebi i tako postaje kulturna politika“ (Hajdeger 2000: 60–61).

otvoren krug iz koga se pokreće pitanje oslobođenja u onoj mjeri u kojoj je subjekt prezasićen sobom, ali i mjesto koje ne može biti neutralizovano u želji za samorazumijevanjem i potrebi za opraštanjem. Izazov opraštanja jeste u tome što se tiče neoprostivog. Da nije tako, problem oprosta ne bi ni postojao.[6] Opraštanje se odnosi, naravno, na drugog ne samo kao nosioca krivice nego, što je suštinsko, tiče se subjekta u potrazi za oslobođenjem od sebe. Otud je kritika istoricizma u Ničeovoj filozofiji izražena preko afirmacije opijenosti koju, kao najintenzivnija manifestacija života, u obnovljenom jedinstvu subjekta sa svijetom nosi muzika. Od drugog se, dakle, traži i razumijevanje. Heremeneutički put Hajdegerove fundamentalne ontologije, inspirisan Ničeovom afirmacijom uloge umjetnosti u istoriji, vodi jednoj mogućnosti opraštanja koja je položena u jezičko postojanje čovjeka.[7] Hermeneutički krug je područje njegova alogičkog događanja iz koga se ne treba tražiti izlaz. Zabluda eshatološke projekcije istorije, kao i logičkog pozitivizma jeste očekivanje razrješenja ljudskog postojanja u vremenu. U tom su se očekivanju otvorile i, već prevaziđene, optimističke i pesimističke orijentacije metafizike. Pročišćavanje svijeta preko moći suđenja ostaje karakteristika kalikulativnog mišljenja po kome se zadatak postojanja mora riješiti. U vječnom vraćanju istog, međutim, ostaje izazov doprijeti do vrednovanja mogućnosti umjetnosti da povratak životu raskrči putem drugojačenja stvarnosti. U tom smislu, kultura se ne bi trebalo svesti bilo kakav oblik poistovjećivanja drugog. Vrijednost razlike i smisao opstajanja u krugu se potvrđuju upravo u kvalitetu nepoistovijećene stvarnosti kojom se dokučuje sadržajnija egzistencija. Kriza egzistencije je, prema tome, iskustvo koje proizlazi iz projekta identiteta, a

[6] U razgovoru sa Mišelom Vievorkom, objavljenom u *Vera i znanje – vek i oproštaj*, Derida ukazuje na problem/izazov oproštaja u „varvarstvu blizine“ gdje su „zločini začeti među ljudima koji se poznaju“. „To razarajuće neprijateljstvo ne može a da ne cilja na ono što Levinas naziva ’licem’ potpuno drugog, drugog srodnog, najbližeg - bližnjeg...“ (Derida 2001: 164, 165).

[7] Za Ničea, to treba ovdje izdvojiti, snaga neposrednosti i neograničenost muzike nemaju potrebe za pojmom i slikom. Afirmacija muzike predstavlja, u ovom slučaju, kritiku pojmovne predstave svijeta, ali i pukog estetskog, čisto posmatračkog bezvoljnog raspoloženja. Lirika, na primjer, kao slikovit govor ne može da izrazi ništa više od onoga što se već, u svojoj opštosti i važnosti, nalazi u muzici. Jezik, to je bitno za istaći, ne može, dakle, da dokuči, to znači ni da izrazi suštinu muzike: „Svetsku simboliku muzike ne možemo ni na koji način dokučiti sredstvima jezika upravo zato što se ona simbolično odnosi na praprotivrečnost i prabol u srcu Pra-Jednog, prema tome simboliše sferu koja je iznad svake pojave i ispred svake pojave. Prema njoj je štaviše svaka - pojava samo alegorija; zato jezik, kao organ i simbol pojava, nikad ni doveka ne može da otkrije i pokaže najdublju suštinu muzike, nego uvek, čim se upusti u podražavanje muzike, ostaje samo u spoljnom dodiru sa njom, a njen najdublji smisao ne može ni pomoću svekolike lirske rečitosti da bude ni za korak primaknut našem poimanju“ (Niče 1983: 61). U četvrtom odjeljku Treće knjige *Volje za moć*, Niče je još rigorozniji u potenciranju snage i značaja muzike: „U poređenju sa *muzikom* opštenje putem *reči* je bestidno; reč umanjuje i zaglupljuje; reč obezličava; reč čini običnim neobično“ (Niče 1991: 470).

najblaži vidovi njena pojavljivanja jesu pasivizam i dosada. Takvim je stanjem svakodnevnica pripala običajnosnoj svijesti koja govor uzima na način korisnosti. Jezik postaje sredstvo za uporebu i time gubi svoju govornu suštinu koja je neodvojiva od sudbine bića. Gubljenje smisla bivstvovanja se manifestuje verbalizacijom govora, gubljenjem njegovog, uvijek drugačijeg, poetskog smisla... Svođenjem jezika na svakodnevnu upotrebu, riječi se izgovaraju bez vjere u njih da bi izgubile snagu i prestale da prijete utvrđenom identitetu koji je, još od novog vijeka, gospodarski akomodiran u svom raspolaganju *logosom*. *Logos* je, i gramatičkom racionalizacijom jezika, iskrivljen do neprepoznavanja, a subjekt, iako prezasićen sobom, u radikalnom poistovjećivanju, ne zna kako da izađe iz (id)entiteta. Još se jedan problem, posljedično dakle, može evidentirati: tendencija subjekta da se putem svijesti distancira od krize koja mu pripada. Identitet biva projekt koji obezbjeđuje tu poziciju, koji se predstavlja na način stajališne tačke, odnosno principijelnog *pogleda na svijet* preko koga je problem prenesen na drugog. Drugi time postaje objekt (oslobađanja ontološki prikrivenog subjekta), a objektivizacija osnov racionaliteta koji se nalazi u temelju nauke. *Ratio* je, prema tome, najviši izraz subjektivnosti, a ne objektivnosti. Prevladavanje racionalizma putem umjetnosti zato predstavlja jedan stepen objektivacije volje u potrebi subjekta da se izbavi u svijetu. Bezinteresno događanje umjetnosti može predstavljati moralni ideal koji od Kanta prožima određenje lijepog, ali je neodrživ u čežnji subjekta za izbavljenjem. Drugi se zapravo javlja na horizontu ove čežnje subjekta. Otud područje tubivstvovanja ne može biti ni transcendentalno ni ontološki neutralizovano, ma koliko ta namjera imala svoje etičko opravdanje, jer tek lišeno protagonizma, izvan subjekt – objekt polariteta, biće može posredovati nenasilan susret između sadašnjosti, prošlosti i budućnosti. To bi trebalo biti vitalan doprinos heremeneutike. Prepoznavanje smisla istorije je položeno u otkrivenu mogućnost (samo)razumijevanja kojom se istorija ne može redukovati na arhiviranje i događaj, pa se time, u naporu samorazumijevanja, može pojaviti i u drugačijoj svojoj mogućnosti, pa i otvorenosti za budućnost. Umjetnost je, posebno književnost u kulturama koje nisu postavile filozofski sistem ili filosofiju kao sistem, bitan aspekt jedne heremenutike (tu)bivstvovanja. Repeticija i istoricizam su posljedica odsustva takve heremeneutike, naime, inercija su nedostatka (samo)razumijevanja tubivstvovanja kao bivstvovanja u vremenu. Nasilje je izraz gubljenja volje za (samo)razumijevanjem, strategija povlačenja u konstruisani identitet, a, u osnovi, neiscijeljeni bijes i razočaranje subjekta sobom a navodno svijetom i drugim, osveta životu. U toj se osveti, na koncu, traži ona vrsta prvobitnosti i esencijalnosti koju je, kako je konstatovano, istrošila digitalna kultura – proizvodeći pasivizam i dosadu. Na čovjekov poziv ka događajnosti, svijet istrajno ćuti u svojoj drugačijoj, neljudskoj, prirodi ljepote... U tome odsustvu događaja se, podvucimo, otvara razlika ne kao oznaka ili relacija, nego kao suprisutnost, i kao dimenzija, mjera postojanja svijeta i stvari. Iz ove perspektive, ljudsko postojanje je zainteresovano da vrednuje neposrednost više od kategorijala i naučnih činjenica, i ne može se dokučiti niti putem filozofije kao metafizike, niti uobičajenim shvatanjem istine i morala. U fakticitetu jedne neporeci-

ve brige, pitanje postojanja se ne može uopštavati, prenostiti na kolektivni plan, tretirati niti objektivno, niti neutralno, niti apstraktno, niti univerzalno... Upravo iz ove zainteresovanosti, *u smislu umjetnosti* se pronalazi *potisnuti subjekt* u kome se susreću lično i vječno, proizvodi različitost istog i zbiva igra drugog. U tome se području, onda, destrukcija identiteta najjasnije očitava kao prepoznata vrijednost razlike po opstajanje u krugu.

Literatura

Derida 2001: Ž. Derida, *Vera i znanje – vek i oproštaj*, Novi Sad, Svetovi.
Hajdeger 1982: M. Hajdeger, *Mišljenje i pevanje*, „Prevladavanje metafizike“, „Načelo identiteta“, „Jezik“, Beograd, Nolit.
Hajdeger 2000: M. Hajdeger, *Šumski putevi*, „Izvor umetničkog dela“, „Doba slike sveta“, Beograd, Plato.
Niče 1991: F. Niče, *Volja za moć*, Beograd, Dereta.
Niče 1993: F. Niče, *S one strane dobra i zla – Genealogija morala*, „Religijski način života“, Beograd, SKZ.
Niče 1983: F. Niče, *Rođenje tragedije*, Beograd, BIGZ.
Platon 1993: Platon, *Država*, Beograd, BIGZ.
Riker 2004: P. Riker, *Sopstvo kao drugi*, Beograd, Nikšić, Jasen.

Вук М. Миљановић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за филозофију

Оригинални научни рад

(ПОСТ)МОДЕРНИ ХИЈАТУС (ИДЕНТИТЕТ И/ИЛИ/КАО ДИФЕРЕНЦИЈА ОД ХЕГЕЛА ДО МАРКСА И ОД ДЕРИДЕ ДО ЛИОТАРА)

Сваки покушај да се одреди то нешто за чим се заправо трага, за шта се заправо пита, у овом случају европски идентитет, оно питано, нужно мора укључивати, макар у једном предонтолошком разумијевању, ако већ не у развијенијем настојању да се захвати и протумачи оно за што се пита у вези са оним ко пита, двије компоненте и то:

1. компоненту која преразумијева оно релативно стално и непромјењиво, такорећи системско, у ономе за шта се пита; у случају овдје постављеног питања такав системски карактер има удио оног што се у питању подводи под идентитет.
2. компоненту која има да обухвати оно промјењиво и нестално, такорећи хисторијско, разлику онога за шта се пита; у случају овдје постављеног питања такав хисторијски карактер има удио оног што се у питању подводи под диференција.

Међутим, како год стајало са покушајем одређивања оног питаног, било на предонтолошком, било на развијенијем онтолошком нивоу, ове су двије компоненте, системска и хисторијска, идентитет и диференција, заправо стални предмет промишљања, чак и тамо гдје ово питање заправо не резултира ничим другим до тиме да може отворити пут ка неким новим питањима. Да је то тако заправо понајбоље посвједочује чињеница како је наведени склоп питања о томе шта јесте идентитет и шта јесте диференција задуго времена стајао у знаку успостављања односа спрам владајуће парадигме, примјерног философског одређења о томе за шта се у ствари пита, оног одређења које је понудио Хегел. "Хисторијско-философско мишљење је за дуго времена било под утицајем модела којег је развио Хегел, наиме да се почетак философије треба тражити на Западу. А Запад се опет поистовјећивао са Европом. По Хегелу се философија, хисторијски се развијајући, непрестано протезала Европом, од њених почетака у Грчкој до довршења у испуњењу у Њемачкој." (Сандкилер (ур.) 1990: 945) Било да се наведена Хегелова парадигма прихвата или се, пак, одбацује, понајчешће не због разлога који леже у ономе што се доцније подводило под евроцентризам, него из разлога супротстављању другој битној карактеристици парадигме, наиме томе да је у питању хисторијско напредовање, остаје неопходност да се, већ ако више и не наспрам цјелине, а оно бар наспрам њених

* dlakovuk@yahoo.com

компоненти, системске и хисторијске, идентитета и диференције, успоставе однос, имајући при том у виду сву амбиваленцију могућности које се отварају у том односу према стварности дате парадигме. То тим више ако се Хегелова парадигма односа идентитета и диференције разматра у философском и хисторијско-философском контексту раскола између модерне и постмодерне, којег у битном одређује то да и она посљедња преостала парадигма са грчких почетака философије, Аристотелова парадигма могуће-стварно, бива доведена у питање, те се тако отварају и мноштвене могућности наспрам тумачења једне стварности европског идентитета. Ово већ довољно упућује на неопходност да се парадигма односа идентитета и разлике треба разматрати баш ту, на хоризонту наступајућег раскола. Да би се наведена парадигма односа на ваљани начин промислила, недвосмислено треба имати на уму већ прва одступања од Хегеловског начина схватања односа идентитета и разлике. Наиме, већ код хегелијанаца, особито лијевих, а међу њима младохегелијанаца, јављају се недвосмислени отклони у погледу схватања тог односа. Тако Маркс: «Али супротност између невласништва и власништва још је индиферентна супротност, још није у својој дјелатној релацији према свом унутрашњем односу, још није супротност схваћена као противрјечност, све док се не схвати као супротност рада и капитала. Чак и без прогресивног кретања приватног власништва (у старом Риму, у Турској итд.) та супротност може се изразити у првом облику. Тако се она још не јавља као одређена самим приватним власништвом. Али рад, субјективна суштина приватног власништва као искључење власништва, и капитал, објективни рад као искључење рада, чине приватно власништво као развијени однос противрјечности, те стога енергичан, напет однос који води решењу противрјечности.» (Маркс 2002.) Маркс, дакле, сходно властитом тумачењу Хегела, хегелијански одређени однос идентитета и разлике тумачи на материјалистички начин. Но, није Марксов материјалистички захват у Хегелову парадигму оно што је радикално ново у парадигми односа идентитета и разлике. Оно што је стварни новум, једна својеврсна онтолошка радикализације јесте његово разликовање између супротности и противрјечности. Наиме, то разликовање јесте нешто што предназначује једно наступајуће хисторијско-философско раздобље. Постмодерну. Марксов материјализам, дакле, јесте нешто што је радикално у погледу тумачења Хегела, али није радикални новум. Напротив. Оно што јесте радикални новум свакако је ово увођење градације у парадигму односа идентитета и диференције, градације која своју паралелу има тек касније, у Постмодерни.

Да би се у довољној мјери могла доказати теза о тренду онтолошке радикализације у односима философије и хисторије философије, односно промјене које тај тренд узрокује на ономе што из тих односа произилази, потребно је показати да тај тренд опстаје и при сљедећем кораку. Деридин је примјер у овом смислу погодан из најмање два ваљана разлога:

1. хисторијско-философског; Деридино схватање односа философије и хисторије философије јесте оно које означава хисторијско-философску смјену парадигми између модерне и постмодерне.
2. философског; Деридин појам деконструкције био би немогућ без Хегелових настојања на потреби одређења односа идентитета и диференције.

Ово назначено кретање потребно је, ако се жели доказати теза о тренду онтолошке радикализације, моћи објаснити само у контексту даљњег коријенитог захватања у стварност односа философије и њене хисторије и у стварност онога што на тим односима почива, односа идентитета и диференције, дакле. Пуновриједан начин да се испита врста и начин Деридиног поступка деконструкције јесте да се он покаже на примјеру који је контекстуално пуноважан. Такав је свакако примјер његовог тумачења Хегела и то управо оног Хегеловог појма на коме заправо и почива и сама могућност, а некмоли стварност његове парадигме односа идентитета и диференције као хисторијски, хисторијско философски развијајућег. "Хегеловски *Aufhebung* у цијелости се догађа унутар дискурза, сустава или дјеловања значења. Нека је детерминација поречена и задржана некој другој детерминацији која открива њезину истину. Идемо од бесконачне недетерминације до бесконачне детерминације и тај прелазак, што га производи немир због бесконачности, веже смисао. *Aufhebung* је садржан *у* кругу апсолутна знања, он никада не премашује своју затвореност, никада не прекида тоталитет дискурза, рада, смисла, закона итд." (Дерида 2007: 294-295.) Дерида, дакле, Хегелов појам *Aufhebunga* схвата сасвим другачије него што тај појам јесте био и јесте схваћен унутар хегелијанске парадигме: по Дериди, наиме, овај појам не заснива више парадигму идентитета као развијајућег, већ недвосмислено овај појам смјешта у границе круга: парадигма кружнице дакле, а не прадигма линије. Овакво стварно радикално помјерање значења, крајњу деконструкцију његовог смисла поради откривања онога што се иза, а заправо у њему скрива, не може се стварно никако другачије схватити до као ваљан показатељ даљње онтолошке радикализације и један непосредан доказ тренда. *Quod erat demonstrandum.* Но, иако је изведено Деридино претумачење Хегеловог појма сасма јасно и одјелито показало промјене на парадигми односа идентитета и диференције, још нису изведене посљедице једног тако радикалног захвата. За разлику од Дериде, или у идентитету с њим, Лиотар тај проблем односа идентитета и диференције посматра другачије, радикалније. Тако Лиотар: "За разлику од спора раскол би био такав случај расправе између (најмање) две стране који не би могао праведно да се разреши јер недостаје правило расуђивања примењиво на обе аргументације. То што је једна аргументација легитимна, не значи да друга није. Ако бисмо, међутим, исто правило расуђивања применили на обе да бисмо њихов раскол разрешили као да је у питању спор, једна од њих (најмање, а обе ако ниједна не допушта то правило) претрпела би неправду. Штета проистиче из непоштовања правила одређене врсте гово-

ра и може се исправити ако се поштују та правила. Неправда проистиче из чињенице да правила одређене врсте говора по којима се расуђује, нису правила оне врсте, или оних врста, говора о којем или о којима се расуђује." (Лиотар 1991: 5) Овдје треба примијетити неколико ствари:

1. мада Лиотар расправља о "спору" и "расколу", то никако не значи да проблем којим се бави јесте нешто различито у односу на проблем "сраза"; напротив, "спор" и "раскол" јесу изрази који покривају исто или слично значењско поље као и израз "сраз". Разлика међу њима, међутим, ипак, постоји: спор, раскол и сраз разликују се у начинима разрјешења проблема на који се односе. У спору је праведно рјешење могуће, у расколу, пак, то није случај, дочим сраз проблем разрјешења уопште не поставља у ту својеврсну јуридичку раван. Сраз проблем изводи из равни јуриспруденције, постављајући га у онтолошку раван.
2. и у случају спора и раскола, с једне стране, те у случају сраза, са друге стране, постоји један заједнички проблем: сви појмови се односе на говор који пружа могућност разрјешења; разлика између спора и раскола своди се на могућност успостављања јединственог критеријума, правила говора. Насупрот овоме, за сраз је важан сам тај говор, говор који је исход и исход говора, звучање, тон. О тону, пак, и његовом односу према дискурсу (спор и раскол увијек се смјештају у сасма одређени дискурс), ваља видјети код Дериде.

Размотривши парадигматска схватања односа философије и хисторије философије у философској (Пост)модерни – конструкција, деструкција, деконструкција; Хегел-Маркс, Дерида-Лиотар - као темељна за могућност обухватања мијена односа, може се уочити својеврстан тренд наступајуће онтолошке радикализације као онај који је одређујући за сам проблем односа идентитета и диференције као такав. Из наведеног, пак, слиједи да је посвемашња промјењивост како схватања тог односа, тако и тумачења тих схватања у философској (Пост)модерни заправо посљедица управо тог процеса онтолошке радикализације, штавише најизразитија посљедица: то да су схватања односа идентитета и диференције и тумачења тих схватања толико разнолика и до несводивости разуђена јесте, дакле, нешто што је инхерентно философији самој, а није јој наметнуто нековрсним спољашњим наметањем њој страних образаца. Мијене схватања тог односа с краја философске (Пост)модерне јесу стога проблем унутрашњег философског промишљања, обрасца онтолошке радикализације, а не спољашњег философији страног наметања образаца. Коначно, један радикализам и није могао произвести било шта што јесте чврста основа, илити чврсто схватање смисла: фундаментално или структурно. Радикализам јесте, дакле, (ис)коријењујући за сам тај однос.

Литература

Сандкилер (ур.) 1990: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Band 1, Hamburg: "Felix Meiner Verlag"

Дерида 2007: Дерида, Жак: *Писање и разлика*, Сарајево: "ТКД Шахинпашић"

Лиотар 1991: Лиотар, Жан-Франсоа: *Раскол*, Сремски Карловци: "Издавачка књижарница Зорана Стојановића"

Маркс 2002: Маркс, Карл: *Економско-филозофски рукописи из 1844. године*,<http://www.marxists.org/srpshrva/biblioteka/marks/1844/ekonomsko-filozofski-rukopisi/index.htm> 9. 4. 2011.

Ева Р. Камерер*
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за филозофију

Оригинални научни рад

КОНЦЕПТ ИДЕНТИТЕТА И ВАРИЈАБИЛНОСТИ: ОД МЕТАФИЗИЧКЕ ИДЕЈЕ ДО НАУЧНЕ ТЕОРИЈЕ**

Теорија еволуције која је развијена у Дарвиновом делу *Постанак врста* (1859) представља раскид не само са идејама које су биле владајуће у биологији пре Дарвина, већ и са читавом дотадашњом мисаоном традицијом. Дарвинова *опасна идеја*[1] поткопала је саме темеље нововековног мишљења тиме што је посредно довела у питање легитимност појмова који су били одлучујући за ово мишљење.[2] Тиме не желимо да кажемо да у ранијим анализама биолошких феномена не налазимо мисаоне мотиве који се појављују код Дарвина, већ да смо у његовој теорији суочени са начином размишљања који је сасвим нов и који је имао далекосежне консеквенце и за биологију и за филозофију (Ghiselin 1969: 146). Еволуционе концепције које су омогућиле трансформацију традиционалних идеја су, пре свега, индивидуална варијабилност и популационо мишљење. Дарвиновска идеја индивидуалне варијабилности почива на чињеници да се организми који сачињавају популацију међусобно разликују и на увиду да помоћу ових разлика може да се објасни променљивост врста: они организми који поседују неку предност имају већу шансу да преживе и оставе већи број потомака, то ће, надаље, за последицу имати ширење њихових гена у популаци-

* evakamerer@yahoo.com

** Овај текст је настао у оквиру пројеката бр. 179041 (Динамички системи у природи и друштву: филозофски и емпиријски аспекти) и 41004 (Биоетички аспекти: морално прихватљиво у биотехнолошки и друштвено могућем), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

[1] Денет користи мотив опасне идеје као интелектуалног пандана дечијој маштарији о универзалној киселини (*universal acid*) која нагриза све пред собом да би објаснио велики значај Дарвинове теорије еволуције путем природне селекције: ова теорија је, по њему, разградила традиционалну слику живе природе, пре свега идеју сврховитости, као и веровања која су суштински везана за њу. „Универзална киселина је тако корозивна течност да ће да прогризе *све*... За неколико година наишао сам на идеју – Дарвинову идеју – која показује јасну сличност са универзалном киселином: она нагриза беш сваки традиционални појам и иза себе оставља радикално промењен поглед на свет у коме се још може распознати већина старих оријентира, али су они из основа трансформисани“ (Dennett 1996: 63).

[2] Постоји, свакако, и другачије разумевање, према коме Дарвин остаје у власти традиционалне финалистичке идеје која се изражава у мотиву *невидљиве руке* преузетом од Адама Смита (Blumenberg 1966: 146. и сл.).

ји, а посматрано у великим временским одсецима, нагомилавањем ових разлика доћи ће до настанка нових врста.

Иако и природњаци пре Дарвина признају постојање индивидуалних разлика, оне су за њих од малог значаја, јер, идеална граница која одваја припаднике двеју различитих врста истовремено представља и границу индивидуалних варијација. Другим речима, индивидуалне разлике не могу да се повежу са променама врста. Да би ово постало могуће, била је неопходна идеја да у овом процесу популација има посредујућу улогу. Дакле, насупрот традицији у којој се реалност јединке схвата преко њеног односа према општости форме и сврхе, јединка код Дарвина постаје члан конкретне популације, а промене на нивоу врсте могу се разумети само кроз процесе на нивоу ове популације. Тако тек популационо мишљење пружа задовољавајући оквир за објашњење трансформација врста. У овом тексту анализираћу Дарвинову замисао индивидуалне варијабилности и начин на који је она трансформисала наше разумевање идентитета.

1. *Шта је варијабилност?*

Чињеница да се организми, тј. јединке које чине популацију међусобно разликују је од највећег значаја за дарвиновску концепцију еволуције. Наглашавање индивидуалне варијабилности је омогућило да природњаци, пре свега Дарвин, узрок променљивости врста више не траже у некаквој склоности или несвесној тежњи организма да се трансформише у правцу веће комплексности, већ да у диференцијалном преживљавању и размножавању које почива на индивидуалним разликама потраже ослонац за разумевање трансформације врста.[3] Без разлика које неким јединкама дају предност у односу на друге јединке, процес природне селекције не би био могућ. Зато су појмови варијације и варијабилности суштински за разумевање еволуције. Сасвим је јасно да су природњаци и пре Дарвина били свесни да између јединки исте врсте постоје разлике, или, како би се то данас рекло, да не постоје две исте јединке. Па шта је то, онда, што Дарвинов појам разлике издваја у односу на скоро тривијалну тврдњу да је сваки појединачни организам различит од свих других? Јасно је да степен уочљивости индивидуалних разлика стоји у вези са степеном нашег познавања датог типа објекта: разлика између појединачних врабаца свакако нам много мање пада у очи него разлика између појединачних припадника људског рода, исто као што нам је разлика између припадника наше расе много ви-

[3] Строго говорећи, Дарвинову теорију више не би требало означавати као трансформациону, већ као варијациону (Lewontin 1983: 275). Ламарков трансформационизам је почивао на претпоставци да сваки организам у оквиру врсте доживљава промену. Насупрот томе, у дарвиновском варијационом моделу, за промену групе, тј. формирање врсте није неопходно да се сукцесивно промени сваки њен члан. Фактори промене више не почивају у самом организму, већ у историји која одређује еволуционе токове врста.

дљивија него она која постоји између припадника друге расе. Верујем да се, уз извесне ограде и специфичности, ова тврдња може применити на припаднике многих врста. Дарвин се и сам пита да ли животиње могу да разликују појединачне припаднике своје популације и на чему се ово препознавање заснива.[4]

Ми смо, међутим, врло ретко свесни проблема који су везани за начин на који посматрамо организме или говоримо о њима. Вероватно на овој илузији, да је недвосмислено јасно шта је животиња, почива и наша уобичајена склоност да своју децу прво учимо да идентификују животиње, много пре него друге објекте који их окружују, и то врло често у форми разлике између куце и маце: маца ради мјао и она је мала, а куца ради вау и она је велика. Тек ретки случајеви патолошких одступања чине нас свесним проблема који се овде скрива: наиме, код неких облика аутизма болесник који је као дете научен да су маце мале, а куце велике, све мале животиње идентификује као мачке, а све велике као псе, тј. за малог пса мисли да је мачка. Дакле, идентификовање организама изгледа да претпоставља врло комплексну операцију која нам омогућава да апстрахујемо од индивидуалних разлика и да све припаднике одређене врсте подведемо под њихово одређење. То је поента духовите причице која је везана за име етолога Конрада Лоренца. Он је, наводно, имао гусана који је живео у некој врсти заједнице са две гуске. Лоренц се, међутим, због истраживања строго бринуо да гусан никада не буде са обе гуске истовремено, већ само са сваком појединачно. Када га је неко упитао да ли је гусан фрустриран што никада није са обе гуске, Лоренц је узвратио следеће: „Ма не, он мисли да је то све једна те иста гуска.“ Изгледа да на оваквој врсти опажања почива и наша способност да појединачне, међусобно различите јединке, подведемо под таксономске категорије, способност да узимамо у обзир само оно што је битно, тј. способност да од две различите гуске начинимо једну платонистичку *гуску* (Weizsäcker 1988: 359).

Рекли бисмо да нас управо дарвиновски појам варијабилности чини свесним свих проблема који су иманентно везани за опажање и концептуализацију разлика.[5] Начелно говорећи, и природњаци пре Дарвина дозвоља-

[4] Не треба, ипак, изгубити из вида још једну ствар: Дарвинова свест о важности варијабилности није се формирала само на основу огромног природњачког искуства о разлици међу јединкама, већ и на основу искуства вештачке селекције. Управо искуство свесног манипулисања индивидуалним разликама у циљу добијања жељених особина Дарвину је скренуло пажњу на могући значај који варијабилност поседује у природи.

[5] Дубина раскида са традицијом који започиње са Дарвином у потпуности је изражена код његовог млађег савременика, Фридриха Ничеа: „Као што извесно никада ниједан лист није потпуно исти као неки други, тако је извесно појам листа обликован путем произвољног изостављања ових индивидуалних разлика, путем заборављања онога што разликује, и сада изазива представу као да у природи постоји нешто изван листова што би било *лист*, као нека праформа према којој су

вају да су могуће варијације унутар исте врсте, али они овим варијацијама постављају извесне границе које јасно одвајају припаднике дате врсте од јединки који тој врсти не припадају, или се, барем, тежило оваквом одвајању. Овде би, за почетак, требало разликовати два питања: питање фактичког постојања индивидуалних разлика и њиховог значаја за ефикасност механизма природне селекције, с једне стране, и питање опажања ових разлика, с друге. Иако ово друго питање неће бити предмет нашег разматрања, занимљиво је констатовати да између тзв. есенцијализма и дарвиновске позиције постоји извесна симетрија: као што прво становиште има сталне проблеме са објашњавањем порекла и значења индивидуалних разлика, тако друго становиште има проблеме око формулисања концепције која би на задовољавајући начин објаснила реалност врсте.[6] У анализи која следи покушаћемо да покажемо који је смисао појма варијабилности и каква је његова важност за концепцију еволуције, а онда и како је дарвиновски појам варијабилности довео до разградње телеолошке слике природе. Посебан предмет ове разградње је *врста*, и као таксономска категорија и као део природног система који целини обезбеђује хармоничност.

Класична биологија биолошко наслеђе тумачи као извор континуитета: деца, уколико су нормална, представљају копије својих родитеља, а индивидуалне варијације не смеју да буду таквих размера да чине непрепознатљивом врсту којој јединка припада. Било да су варијације узроковане неким спољашњим факторима (као што су, на пример, употреба или неупотреба неког органа), или су последица процеса развића самог организма, под наведеним претпоставкама је скоро немогуће повући јасну појмовну разлику између тзв. нормалних индивидуалних варијација и монструозитета. Довољно је погледати класификацију аномалија коју је утврдио творац тератологије, Жофроа Сент-Илер, па да нам постане јасно колико је тешко било говорити о варијацијама у Дарвиново време, чак и у пуко дескриптив-

---

сви листови исткани, нацртани, заокружени, обојени, уковрџани, осликани, али од стране невештих руку, тако да ниједан примерак није испао коректно и поуздано као верна копија праформе... А онда то значи: лист је узрок листова“ (Nietzsche 1988: 880). Ниче сматра да се изостављањем индивидуалних разлика од многих међусобно различитих случајева формира појам, тј. како он каже, *qualitas occulta,* као некакав квалитет о коме немамо никакво сазнање. За њега је ово у основи једна витална операција, јер на моћи идентификације или изједначавања онога што се међусобно разликује почива способност адаптивног реаговања организма. Међутим, операција којом се оном идентичном приписује вечност и непроменљивост води у *метафизику два света* која представља највећи баласт традиције. Нелогичка, тј. биолошка основа логике најбоље се види у Ничеовој тврдњи да логичкој идентификацији претходи асимилација као основна радња: „Пре логике која свуда ради са поређењима морало је да влада изједначавање, асимиловање: а оно и даље влада, а логичко мишљење је само продужено средство асимилације, за хтење да се виде идентични случајеви“ (Nietzsche 1988[1]: 645).

[6] „(...) индивидуалистичка биолошка теорија којој је потребно да објасни континуитет врста, пре него девијацију од норме(...)“ (Depew, Weber 1996: 131).

ном смислу. Жофроа Сент-Илер сматра да монструозитети, тј. аномалије у које они спадају, морају да се одреде с обзиром на индивидуалну варијацију под којом се подразумевају врсте као мноштво варијација у форми, и с друге стране, с обзиром на специфичан тип који представља „комплекс особина заједничких великој већини јединки које сачињавају врсту“ (наведено према Canguilhem 1978: 74). У овако дефинисаном оквиру, аномалија је „свака девијација специфичног типа, или, другим речима, свака органска особеност неке јединке у поређењу са великом већином јединки које припадају њеној врсти, животној доби и полу...“ (наведено према Canguilhem 1978: 75). Дакле, и индивидуалне варијације представљају аномалије, али благе, оне које нису повезане са дисфункционалношћу. Разлика између варијације и монструозитета састоји се само у томе што је код монструозитета одступање од особине коју поседује већина припадника дате врсте уочљивије, и што је, по правилу, повезано са отежаним обављањем неке функције или са потпуном дисфункционалношћу.[7]

Овде се разлика повлачи на основу два хетерогена критеријума: прво, на основу статистичке девијације, и, друго, на основу функционалности. Направићемо малу дигресију да бисмо објаснила о ком проблему је овде реч. Већина припадника једне популације може да поседује неку особину, а да при том та особина није функционална. На пример, у популацији која је изложена зрачењу код већине јединки може да дође до генетичких мутација чији ефекти су недвосмислено патолошки и изазивају дисфункционалност. Дакле, изгледа да не постоји никаква нужна веза између ова два критеријума. Разлика је још видљивија када анализирамо случајеве из социјалног контекста. Наиме, замислива је ситуација у којој се већина чланова једне заједнице не придржава законске одредбе која налаже да сваки грађанин поседује личну карту, а чија је сврха да омогући лакше функционисање друштва. У оваквом случају би понашање особе која би прибавила личну карту могло да се означи као девијантно. Иако је, наравно, могуће конструисати много сличних ситуација, и, иако оне често делују врло реалистично, за еволуциону биологију је много релевантније једно друго питање: зашто се, по правилу, скуп особина које поседује већина чланова једне популације поклапа са скупом особина за које може да се каже да су функционалне? Дарвиново начело природне селекције створило је основу да се одговори на ово питање.

Да бисмо разумели какво је значење индивидуалне варијабилности у Дарвиновој теорији, морамо да је поставимо у контекст који више није одређен представама о суштини врсте или о идеалном организму, већ посредујућом улогом популације. Упоредимо то са Аристотеловим схватањем индивидуе. И Аристотел индивидуу назива првом супстанцијом, тј. оним чему једино можемо да припишемо реалност. Међутим, начин на ко-

[7] Тек је савремена генетика омогућила да се овај проблем разреши показујући да генетичке мутације могу да имају мале и велике ефекте.

ји се ова реалност одређује у битном, зависи од њеног односа према општости форме и сврхе чија актуелна оствареност у оном појединачном омогућава да о њему говоримо као о потпуно развијеном. У овоме, чини се, лежи разлог да се термин *еволуција* вековима користи за означавање феномена индивидуалног развића: код Аристотела индивидуалног развића уопште, а код каснијих теоретичара, специфичније, индивидуалног развића као прогресивног повећања комплексности. Наиме, уобичајено се сматрало да се са генерације на генерацију преноси специфична врсна природа, тј. сврха као крајња одређујућа тачка индивидуалног развића. Аристотел у контексту свог разматрања финалног карактера природних творевина истиче да, иако *природа* мора да се схвати и као материјал и као облик, управо из разлога што је облик коначни резултат самог процеса развића у коме је све усмерене према крају, тј. према сврси, облик коначно може да се изједначи са сврхом. На том специфичном следу извођења почива аристотеловско и касније вишевековном традицијом утврђено изједначавање облика, тј. суштине са природом. Аристотел потпуно консеквентно показује и другу, метафорично речено, *ненормалну страну* овог процеса у коме се види јединство облика и сврхе, јер он каже да су „наказе резултат неуспеха ове сврховитости“ (Aristoteles 1972: 199 b 5). Дакле, нормалност појединачног организма одређена је, у крајњој линији, сврхом која је иманентно повезана са суштином. Код Аристотела су став о суштини у којој се изражава природа дате врсте организма и став о нужној функционалности његових одлика чији скуп и чини његову природу иманентно повезани: процес у коме се формирају природне творевине води „увек до поновног обликовања тачно оне исте (врсне суштине која је стајала на његовој почетној тачки)...“ (Aristoteles 1972: 199 b 20–22). У овом случају се, речено језиком модерне биологије, структурне одлике организама поистовећују са врсном суштином која омогућује њихову идентификацију и класификацију.

Теорија еволуције, међутим, индивидуу и врсту чини међузависном управо захваљујући свом увиду у то да се промене на нивоу врсте (чија реалност се састоји само у мноштву индивидуа) могу схватити искључиво као процес на нивоу реалне популације која припада некој врсти. Јединка, додуше, више не може да *еволуира*, али она својом специфичном разликом у односу на друге чланове популације (разликом у способности преживљавања и размножавања) сада представља реалан основ дугорочнијих промена у популацији, тј. у врсти. Истовремено, биолошка реалност јединке такође је одређена конкретном популацијом чији је члан, јер њена интеракција са средином није детерминисана само њеним *унутрашњим* факторима и факторима *спољашње* средине, већ и односом са другим члановима популације (нпр. подложност болести може зависити колико од предиспозиција организма, толико и од вирулентности патогена која је одређена његовом еволуцијом, која, опет, зависи од путева преношења у самој конкретној популацији у којој организам живи итд.).

Зато је можда исправније, иако скопчано са многим концепцијским проблемима, да се говори о реалности и важности индивидуалних разлика, јер у томе имамо садржане и моменат индивидуе и моменат популације, и то је оно што неки биолози покушавају да изразе релационом, нетиполошком одредбом врсте: врста не значи никакву фиксну суштину, већ значи релацију која се изражава синтагмом *бити брат* (Mayr 1969: 17). *Бити брат* у логичком смислу значи релационо одређење, у биолошком смислу значи „бити у генетичкој вези са неким, имати заједничке претке" (Mayr 1969: 17), а у нормативном смислу може значити најразличитије ствари. Зато велика индивидуална одступања, тј. монструозитети, који у традицији значе или неоствареност врсне суштине или последицу грешности родитеља, код Дарвина служи као радикална слика важности индивидуалних разлика: одступање може бити дефинисано само у односу на конкретне захтеве преживљавања, а не у односу на апстрактну норму. Оно што се у великој мери разликује, с друге стране, може нам послужити као хеуристичко средство за лакше схватање важности разлика на које се традиционално обраћало мало пажње.[8] Велике, углавном нефункционалне разлике, требало би да нам покажу да се оне мале разлике, уколико могу бити функционалне, или, уколико нису непосредно штетне, могу нагомилавати током дугих временских периода и тако довести до промене идентитета. И, као што *човек-слон* није настао услед грехова своје мајке, тако ни орхидеје нису створене зато да би својом лепотом веселиле и уздизале нашу душу. Извор естетских, као и моралних квалитета природе не налази се у самој природи. Оно што сада преостаје је *економија природе*, чији смисао тек треба разјаснити.

Начин на који се у теорији еволуције објашњава врста одређен је схватањем њеног популационог карактера: врста се може састојати, и углавном се састоји, од више локалних популација чији међусобни односи су различити и чија унутрашња структура се разликује. Све су ово фактори од којих зависи промена врсте, тј. процес у коме нека од локалних популација кроз стицање изолационих механизама еволуира у правцу нове врсте. У ортодоксном схватању могућност специјације (тј. настанак нових врста) се одређује полазећи од апстрактне димензије генског комплекса неке по-

[8] Мајр Дарвиновој тематизацији тератолошких феномена приписује, додуше, један више технички значај који произлази из специфичног контекста праксе вештачке селекције: он сматра да Дарвин одмах на почетку жели да одвоји те феномене од главног тока своје расправе. Међутим, Дарвин им ипак посвећује много више пажње него што би то био случај ако би било у питању само једно интерно разликовање које је од важности за процедуре вештачког одабирања. Јасно је да је за Дарвина, као што је то било и за Аристотела, од важности да некако концепцијски ситуира и објасни значење индивидуалних разлика. Начелно говорећи, могли бисмо да тврдимо да тамо где нема сврховитости природе, индивидуалне разлике и одступања, условно речено, губе карактер неоствареності норме и неопходно је објаснити их на други начин.

пулације. Ово добро илуструје посредујућу улогу категорије популације коју је увела тек теорија еволуције, а која из основа мења логику на којој почива научно истраживање. Дакле, индивидуална варијабилност свој еволуциони смисао добија тек у контексту конкретне популације и, могло би се рећи да је свест о међусобној различитости јединки отворила перспективу популационог тумачења биолошких феномена. Варијабилност у споју са компетицијом као доминантном формом интеракције између јединки у популацији традиционалну економију природе која је почивала на телеолошкој слици света и која је изједначавана са хармонијом традиционалног домаћинства, неповратно трансформише у тржишну економију модерног доба.

2. *Популационо мишљење*

Видели смо да врста, која се, по правилу, не поклапа са локалном популацијом, не представља задовољавајући оквир у коме би веза индивидуалне варијабилности са еволуционим променама могла да буде објашњена. Или је барем врло тешко сагледати важност конкретних фактора животне средине и проблеме које она поставља пред јединку када разматрамо врсту непосредно. Популационо мишљење се обично супротставља тзв. есенцијализму или типолошком мишљењу. Један навод из Бифонове *Природне историје* из 1753. који се често узима као пример типолошког мишљења учиниће да лакше схватимо о чему је реч:

„У природи у свакој врсти постоји општи прототип према коме је свака индивидуа моделирана, али изгледа да се индивидуе у процесу реализације мењају и поправљају под утицајем околности. Тако да у погледу неких карактеристика постоји необична варијација у појављивању у следу јединки, и, у исто време, константност у погледу врсте као целине која је вредна помена. Прва животиња, на пример први коњ, био је екстерни модел и интерна форма према којој су обликовани сви коњи који су се икада родили, сви они који сада постоје и сви који ће се појавити. Али овај модел, који ми знамо само на основу његових копија, способан је да се мења и поправља у комуникацији и умножавању његове форме. Оригинална копија постоји у свакој јединки у својој целовитости, али, иако могу да постоје милиони ових јединки, ниједна од њих није у потпуности иста као нека друга нити као копирани модел“ (наведено према O’Hara 1997: 324).

Овде је важно да се истакну две ствари: типолошко мишљење не игнорише разлике међу јединкама, тј. индивидуалну варијабилност, међутим, за њега је од првенствене важности константност прототипа. И док је популационо мишљење усмерено на разлике међу јединкама, типолошко се ослања на сталност структура у природи. Према овом другом, у природи постоји мали број типова и сви појединачни организми представљају неку варијанту датих типова. Дакле, да бисмо објаснили организам, пре свега треба да утврдимо ком типу припада, или, другачије речено, типолошко

мишљење је усмерено на то да објасни зашто у природи проналазимо неке уобичајене структуре. Неки значајни природњаци Дарвиновог времена сматрали су да постојање архетипова имплицира непроменљивост врста. Ричарс Овен и Жорж Кивије су примери таквог размишљања: да би објаснио остатке изумрлих врста, Кивије се служи тезом о периодичним катастрофама, одбијајући идеју да врсте еволуирају. Међутим, ово не мора нужно да буде тако. Имамо пример Ламаркове теорије трансформације врста у којој се још увек користи традиционално одређење врсте, према коме сви чланови дате врсте поседују одређени скуп карактеристика који не налазимо код других организама, тј. код припадника друге врсте. Извор есенцијалистичког мишљења је аристотеловски модел природног стања у коме се варијабилност види као девијација од типа, и то таквог степена да она руши границе између врста као хомогених, дискретних јединица (Sober 1980: 363).[9]

Ипак, треба нагласити да појам типа пре изражава биолошки иманентна структурна ограничења која за последицу имају да у природи налазимо ограничен број *телесних склопова* или планова грађе. Управо увид да је само мали број базичних органских форми стабилно, представља суштину типолошког начина мишљења. Насупрот томе, Дарвин из чињенице постојања ограниченог броја основних типова не извлачи закључак о непроменљивости врста, већ нуди еволуционо објашњење ове чињенице. Да видимо које је његово објашњење и каква му је истинска ваљаност. Познато је да је Дарвин сматрао да је заједничко порекло организама значајан елемент у објашњењу сличне организације живих бића. Дакле, он непостојање прела-

[9] Монструозност управо представља најочигледнији пример нарушавања природног, нормалног процеса развића чија сврха је обликовање зрелог организма. „У природи, *оно ради чега* се одиграва нека серија догађаја је интринсична завршна тачка у којој, уколико се ништа фатално не умеша, ова серија нормално кулминира. Телос јајета неке птице је да се младунче излеже из њега“ (Grene 1972: 398). Код Дарвина, међутим, монструозност више нема значење неоствареності врсне суштине, нити је она последица грешности, као у религиозној традицији, већ јој он приписује могућу важност за почетно формирање нове врсте или варијетета: „Ниједна дефиниција врсте није задовољила све природњаке; па ипак сваки природњак зна отприлике шта он мисли кад говори о некој врсти. Обично тај појам означава непознати елемент једног особеног чина стварања. Појам *варијетет* је готово исто тако тешко да се дефинише; али он готово увек означава *заједницу порекла*, иако се ретко кад могу навести докази за то. Такође имамо и оно што називамо монструозитетима; али они прелазе постепено у варијетете“ (Darvin 1948: 47). Посебан проблем представља асоцирање монструозности или уочљивих варијација са моралном неподобношћу и њега Дарвин помиње на неколико места у *Постанку врста*, када примећује да узгајивачи биљке које одступају од обичног типа називају *лупежи*. Ова идентификација може, уосталом, да се прати све до савремене литературе, где је нпр. у Кафкиној приповеци *Преображај* трансформација у нижу, недостојну врсту (Грегор Самса се претвара у бубу) схваћена као очигледна казна за нејасан грех.

зних форми или већег броја међусобно различитих телесних склопова не објашњава тиме што би они били нестабилни, већ тако што на поменути поредак архетипова примењује тзв. модел генезе: Гетеов и Овенов архетип код Дарвина постаје предак. „(...) различите врсте кичмењака изгледају као варијације на заједничку тему не зато што су оне манифестације једног безвременог основног плана, већ зато што су задржале карактеристике заједничког претка“ (Darvin 1948: 246). И *заједнички предак* заиста добро објашњава сличности у плану грађе, али не представља довољну основу за објашњење дискретног карактера врста: с обзиром на важност која се придаје индивидуалној варијабилности, очекивало би се да је празнина која постоји између врста мања. Да би објаснио ову чињеницу, Дарвин се позива на принцип дивергенције карактера:

„Природна селекција такође води до дивергенције карактера, да би више живих бића могло да се одржи у животу на истом подручју. Што се више они разликују у структури, начину живота, конституцији... што различитији постану њихови потомци, то ће бити већи њихови изгледи да успеју у бици за живот. На тај начин ће мале разлике између варијетета исте врсте стално тежити да се увећавају све док се не изједначе са већим разликама између врста истог рода, или чак различитих родова“ (Darvin 1948: 127–28).

Више пута је истицано да овај принцип чини сасвим очигледном Дарвинову везаност за политичку економију, и то специфично за теорију Адама Смита. Према овој теорији, најјача компетиција влада између субјеката на тржишту који се баве истим послом, а од њихове способности да се специјализују и да тако смање притисак конкуренције зависи и њихов опстанак на тржишту (Depew, Weber 1996: 118).[10] Аналогно томе, и у еколошком контексту ће предност имати специјалисти, тј. организми који умеју да искористе неке специфичности животне средине. Дарвин сада има све елементе који су му неопходни за објашњење: индивидуалну варијабилност, заједничко порекло и факторе животне средине. Управо фактори животне средине елиминисаће сваку претерану и штетну варијацију и одржаће кохерентност популације. Дакле, кохерентност популације/врсте није само ефекат чињенице да јединке имају нешто заједничко, тј. заједничко прекло, већ и дејства животне средине која држи под контролом ову тенденцију ка варијацијама. Коначно, није више неопходно претпостављати постојање вечног и непромењивог архетипа, довољно је посматрати карактеристике јединки које сачињавају популацију. И у томе почива прави значај популационог мишљења: оно пружа могућност да карактеристике организама „на популационом нивоу добију експланаторну важност“ (Sober 1985: 127). Покушаћемо то да експлицирамо на примеру једног посеб-

[10] У овој студији исцрпно је анализирана веза између Дарвинове теорије еволуције и класичне политичке економије: „Популације ће постати специјализоване, као предузећа у компетитивној економији, кроз напредујућу поделу рада“ (исто: 87).

ног типа популационог мишљења, тзв. агрегативног мишљења које је врло илустративно када је у питању каузална анализа.

Еволуциони процеси, по правилу, претпостављају деловање већег броја узрока који тек у следу генерација изазивају биолошки значајне ефекте. С обзиром на ту околност, један од средишњих проблема је да се одреди који су догађаји у животу јединке каузално релевантни за трансгенерацијске, еволуционе промене, тј. какве ће последице имати скуп појединачних догађаја. Ова перспектива је врло важна, јер често исход нагомилавања појединачних догађаја може да буде потпуно контраинтуитиван (Richerson, Boyd 2005: 28).[11] Код овакве врсте објашњења комплексна целина се посматра као производ својстава њених делова, али не у смислу пуког збира издвојених и међусобно независних елемената, већ као производ интеракције саставних делова: „(...) сва обележја живота на великој скали могу да се објасне догађајима у индивидуалном животу који узрокују да се неке генетичке варијанте шире, а неке губе“ (Richerson, Boyd 2005: 195). Овај модел поседује велику експланаторну моћ било да се примењује на органску еволуцију, било да је реч о тзв. културној еволуцији. С једне стране је врло уобичајено да репродуктивни успех јединке са одређеном особином зависи од фреквентности те особине у популацији чији је она члан, а са друге, да се модели понашања карактеристични за неку популацију обликују кроз понашање индивидуа које је сачињавају. Дакле, ако желимо да разумемо шта значи раније наведени став да карактеристике организама добијају експланаторну важност на популационом нивоу, онда треба да нагласимо да се њиме популацији не приписује никакво каузално дејство, већ да се скреће пажња на један комплексан однос: својства популације се обликују из интеракције јединки[12], али и ова својства могу повратно да се одражавају на јединку.

---

[11] Ричерсон и Бојд наводе пример из економије који добро илуструје важност популационо утемељене методологије. Према теорији Милтона Фридмана, предузећа морају да ефикасно максимализују своју добит, јер иначе не могла да се одрже на тржишту. То значи да можемо да очекујемо да ћемо на тржишту да нађемо само она предузећа која испуњавају овај захтев, сва друга предузећа ће да пропадну. Међутим, применом популационог модела долази се до нешто другачијих предвиђања код којих је могуће направити разлику између два типа ситуација: између ситуација у којима опстају предузећа фридмановског типа и оних у којима је могуће одржавање великог броја предузећа која не максимализују своју добит. Дакле, популациони модел омогућава нам да добијемо много изнијансиранију слику стварности.

[12] Тако модели културне еволуције који се ослањају на популациону методологију желе да покажу какав утицај човекове психолошке диспозиције имају на изградњу културе. Од нарочитог значаја су диспозиције за учење и имитирање. Ричерсон и Бојд користе популационо мишљење да би концептуализовали културу. Начелно говорећи, у овом приступу постанак културе објашњава се на следећи начин: култура је адаптација, али не у истом смислу као биолошке карактеристике. Она представља неку врсту замене за биолошке празнине. Узмимо један пример

Видели смо већ да је Дарвин направио кључни помак у артикулисању теорије еволуције тако што је схватио да врсте не треба објашњавати као непромењиве типове, већ као популације организама. Дакле, популација пружа сасвим специфичне могућности анализе. Да споменем само једноставну демографску чињеницу као што је величина популације која може у битном да детерминише разне важне процесе, не само органске. Још је Дарвин био свестан да и у сфери културе елемент величине популације може да буде од одлучујуће важности: на пример, неки значајан технички изум може одређеној популацији да обезбеди предност и да она захваљујући томе бројчано нарасте. С друге стране, у бројнијој популацији је већа шанса да се појаве креативне индивидуе које ће да омогуће даље иновације. Дарвин овај увид примењује и на вештачку селекцију и на техничке промене у људском друштву (Darvin 1948: 41). Популационо мишљење нам омогућава да схватимо још једну врло важну ствар: наиме, као што на тржишту не морамо да налазимо само фридмановска предузећа која непрекидно увећавају своју добит, тако, под одређеним условима, и бројчано мала популација може да буде задовољавајући оквир за проналажење нових решења за преживљавање или за иновације у сфери културе.

који они анализирају. Код људи са југа Америке постоји евидентно већа склоност ка насилном понашању. Аутори нуде следеће објашњење које почива на специфичној интеракцији биолошке и културне еволуције: „Зашто је јужњацима потребна *култура части*? Можда зато што у просеку мушкарци урођено нису *нити* довољно осетљиви на нападе *нити* су довољно спремни да насилно одговоре на њих у средини у којој је насиље у сврху самоодбране главно средство заштите сопственог живота“ (Richerson, Boyd 2005: 8).

Литература

Aristoteles 1972: *Physikvorlesung*, Akademieverlag, Berlin.

Blumenberg 1966: H. Blumenberg, *Legitimität der Neuzeit*, Suhrkamp Frankfurt a. M.

Canguilhem 1978: G. Canguilhem, *On the Normal and the Pathological*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht Holland.

Darvin 1948: Č. Darvin, *Postanak vrsta*, Prosveta, Beograd.

Dennett 1996: D. Dennett, *Darwin's Dangerous Idea*, Penguin Books, London.

Depew, Weber 1996: D. J. Depew and B. H. Weber, *Darwinism Evolving. Systems Dynamics and the Genealogy of Natural Selection*, MIT Press Cambridge Mass.

Ghiselin 1969: M. Ghiselin, *The Triumph of the Darwinian Method*, University of California Press, Berkeley.

Lewontin 1983:R. Lewontin, Gene, organism and environment, u: D. S. Bendall (ed.), *Evolution from Molecules to Men*, Cambridge University Press.

Mayr 1969: E. Mayr, *Životinjske vrste i evolucija*, Vuk Karadžić, Beograd.

Nietzsche 1988: F. Nietzsche, *Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne*, Kritische Strudienausgabe (KSA) Bd. 1, Walter de Gruyter, Berlin/New York.

Nietzsche 1988[1]: F. Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente 1884–1885*, KSA, Bd. 11, Walter de Gruyter, Berlin/New York.

O'Hara 1997: R. J. O'Hara, Population thinking and tree thinking in systematics, u: *Zoologica Scripta 26(4)*.

Richerson, Boyd 2005: P. J. Richerson i R. Boyd, *Not by Genes Alone. How Culture Transformed Human Evolution*, The Univerity of Chicago Press.

Sober 1980: E. Sober, Evolution, Population Thinking, and Essentialism, y: *Philosophy of Science*, Vol. 47, No. 3/1980.

Sober 1985: E. Sober, *The Nature of Selection*, A Bradford Book.

Weizsäcker 1988: C. F. von Weizsäcker, *Jedinstvo prirode*, Veselin Masleša, Sarajevo.

Vladimir M. Drekalović*
Univerzitet Crne Gore
Filozofski fakultet Nikšić

Originalni naučni rad

MATEMATIČKI IDENTITET – FILOZOFSKI ASPEKTI STICANJA MATEMATIČKOG ZNANJA

Kada govorimo o matematičkom znanju, jedno od bitnih pitanja je ono koje se odnosi na način njegovog sticanja kao i opravdanja.

Da bismo preciznije govorili o toj temi, podsjetimo prvo na tradicionalni pojam znanja koji je dominirao sve do objavljivanja Getijeovog članka „Da li je opravdano istinito vjerovanje znanje?“. Po tradicionalnoj – klasičnoj definiciji, znanje je opravdano istinito vjerovanje. Takvo određenje je bilo dato već u Platonovom *Teteetu*. U tom dijalogu je na poznat način, sistematično, postupnim koracima, pokazano da opravdanost, vjerovanje i istina, jesu pojedinačno potrebni uslovi za znanje, ali da pojedinačno ne predstavljaju i dovoljan uslov za znanje. Tek zajedno, sva tri uslova čine skup za koji možemo reći da su i potreban i dovoljan uslov za znanje.

Pomenuti Getijeov tekst iz 1963. godine je doveo u pitanje tradicionalnu definiciju. Navedena su dva kontraprimjera za koja možemo reći da su vrsta opravdanih istinitih vjerovanja, ali ne i da su u znanja. Getijeov članak je objavljen na tri strane, a Getije ni prije, ni poslije toga nije objavio nijedan rad.

Ono što je Getije iskoristio u konstrukciji svojih kontraprimjera jeste nedovoljna definisanost jednog od uslova za znanje iz tradicionalne definicije – opravdanosti. Naime, nije lako odgovoriti kada za jedno vjerovanje kažemo da je opravdano. Da li je potrebno da mi u našem vjerovanju imamo neke razloge za to vjerovanje i da tih razloga budemo svjesni pa da kažemo da je to vjerovanje opravdano. Da li je naša svijest o tim razlozima dodatni neizostavni uslov, ili to nije nužno? Kako da ocijenimo koji su razlozi dovoljno *dobri* da bismo ih smatrali korektnim opravdanjem za naše vjerovanje?

Prethodnim pasusima smo podsjetili na opšte i dobro poznate sadržaje iz teorije saznanja. No, cilj ovog rada nije razmatranje opravdanja uopšte, kao potrebnog uslova za znanje, već analiza tog pojma u specijalnom slučaju, vezano za matematičko znanje.

Šta je opravdanje za matematičko znanje, za vjerovanja u matematičke iskaze i kako do tog opravdanja dolazimo?

I laici će na osnovu svog iskustva iz osnovnih stepena obrazovanja odgovoriti da je to dokaz. On je matematički razlog koji opravdava naše vjerovanje. Opravdati u matematici, u najvećem broju slučajeva znači dokazati. Dakle, uslov opravdanosti iz tradicionalne definicije znanja je jednak uslovu dokazivosti u slučaju specijalne vrste znanja, matematičkog znanja.

* v.drekalovic@yahoo.com

Uslov istinitosti u slučaju matematičkog znanja takodje dobija specijalan status. Naime, o istinitosti vjerovanja u matematičke iskaze možemo govoriti tek kada nas u to uvjeri njihova dokazivost. Dakle, moglo bi se čak razmišljati o tome da li je uslov istinitosti iz tradicionalne definicije *suvišan* u slučaju vjerovanja u matematičke iskaze. Drugim riječima, istinitost je nešto što proizlazi iz same dokazivosti, pa je kod ove vrste saznanja u nekom smislu uslov koji se ponavlja. Ipak, cilj ovog rada je, ne da se bavimo pojedinačno, uslovima koje smatramo potrebnim i dovoljnim za matematičko znanje, već da akcenat stavimo na metodološke aspekte matematičkog opravdanja, tj. dokaza.

Moglo bi se postaviti pitanje u sljedećem smislu: Šta govoriti o dokazu? On je logički korektan ili ne. Ako je korektan, onda nas preciznom deduktivnom strogošću uvjerava i obavezuje na sigurnost u neki konkretan matematički iskaz. A, sa druge strane, deduktivna pravilnost i *čistoća* svakog matematičkog dokaza se sama po sebi podrazumijeva. O kakvom bismo matematičkom dokazu mogli govoriti kada on ne bi bio deduktivno besprijekoran?

U nastavku ćemo primjerima pokazati da odgovor na prethodna pitanja i konstatacije nije baš lak u svim slučajevima i da u matematici postoje situacije kada deduktivna strogost nije jedina garancija za vjerovanje u matematički iskaz. Pokazaćemo u tri slučaja koliko se mogu razlikovati razlozi za prihvatanje istinitosti matematičkih idntiteta, matematičkih iskaza kojima se tvrdi istovjetnost odgovarajućih izraza.

Prvi primjer koji ćemo navesti je iz oblasti trigonometrije. Pogledajmo sljedeći zadatak.

Dokazati da važi identitet:

$(\sin x + \cos x)^2 + (\sin x - \cos x)^2 = 2.$

Dokaz:

$(\sin x + \cos x)^2 + (\sin x - \cos x)^2 = 2$

$\sin^2 x + 2 \sin x \cos x + \cos^2 x + \sin^2 x - 2 \sin x \cos x + \cos^2 x = 2$

$\sin^2 x + \cos^2 x + \sin^2 x + \cos^2 x = 2$

$1 + 1 = 2$

$2 = 2$

Analiza dokaza

Drugi red dokaza slijedi deduktivno iz prvog reda na osnovu algebarskih identiteta

$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$

$(a - b)^2 = a^2 - 2ab + b^2.$

Treći red dokaza slijedi deduktivno iz drugog reda na osnovu algebarskog identiteta

$+ a – a = 0.$

Četvrti red dokaza slijedi deduktivno iz trećeg reda na osnovu trigonometrijskog identiteta

$\sin^2 x + \cos^2 x = 1.$

Peti red dokaza slijedi deduktivno i očigledno iz četvrtog reda.

Gledajući na kraju čitav dokaz možemo reći da on u školskom obliku predstavlja ono što od matematičkog dokaza očekujemo. Svaki korak je deduktivna posljedica prethodnog koraka, sa eventualnim oslanjanjem na neke identitete (iskaze) koji su ranije prihvaćeni. Ne postoji nikakav prostor za nesigurnost u to odakle neki dio dokaza slijedi ili šta je razlog za njegovo prihvatanje. Svakome ko poznaje osnovne matematičke istine će sam dokaz biti dovoljan razlog da vjeruje u konačan matematički identitet.

Drugi primjer se odnosi na matematičke iskaze koji se dokazuju takozvanom matematičkom indukcijom.

Dokazati da za svaki prirodan broj n važi identitet:

$1 + 2 + 3 + 4 \ldots + (n-1) + n = n(n + 1)/2.$

Dokaz:

Dokaz se izvodi matematičkom indukcijom:

ya n = 1 gornja jednakost ima oblik

$1 = 1(1 + 1)/2,$

što je tačno, pa za n = 1 jednakost vrijedi.

Za n = 2 gornja jednakost ima oblik

$1 + 2 = 2(2 + 1)/2,$

što je tačno, pa za n = 2 jednakost vrijedi.

Indukcijska pretpostavka:

pretpostavimo da zadati identitet vrijedi za proizvoljan prirodan broj n = k, tj. da važi jednakost

$$1 + 2 + 3 + 4 \ldots + (k-1) + k = k(k + 1)/2. \qquad (1)$$

Pod ovom pretpostavkom pokušajmo dokazati da početna jednakost važi i za sljedeći prirodan broj n = k + 1, tj. da važi jednakost

$$1 + 2 + 3 + 4 \ldots + (k-1) + k + (k + 1) = (k + 1)(k + 2)/2 \qquad (2)$$

Pogledajmo čemu je jednaka lijeva strana jednakosti (2) ako iskoristimo indukcijsku pretpostavku, tj. jednakost (1).

$$1 + 2 + 3 + 4 \ldots + (k-1) + k + (k + 1) = k(k + 1)/2 + (k + 1) =$$
$$= (k(k + 1) + 2(k+1))/2 = (k^2 + k + 2k + 2)/2 = (k^2 + 3k + 2)/2.$$

Sa druge strane, desna strana jednakosti (2) se može napisati u obliku

$$(k + 1)(k + 2)/2 = (k^2 + 2k + k + 2)/2 = (k^2 + 3k + 2)/2.$$

Ovim je pokazano da su lijeva i desna strana jednakosti (2) identične, čime je dokaz završen.

Analiza dokaza

Metoda matematičke indukcije je jedan od postupaka kojima se dokazuju matematička tvrđenja. Iako nosi naziv indukcija, ovaj postupak nema metodološku sličnost sa indukcijskim metodama koje se podrzumijevaju kad je riječ o drugim naukama. Naime, kada govorimo o indukciji uopšte, onda najčešće mislimo na postupak u kojem na osnovu konačno mnogo dostupnih ili odabranih slučajeva, uzoraka, primjera, zaključujemo o nekoj pojavi, osobini ili karakteristici uopšte. Na primjer, u biologiji možemo, ispitujući konačan broj primjeraka

neke vrste, izvesti indukcijski zaključak o osobinama čitave vrste. Jasno je da je ovakva vrsta zaključivanja u jednom smislu nesigurna i ne sasvim pouzdana, izvedena sa određenom vjerovatnoćom. Prirodno je pitati se zasto bi ovakvu metodu nauke uopšte koristile, kada se ne radi o apsolutno pouzdanom zaključivanju? Ipak, sve nauke nisu u mogućnosti da uvijek prilikom ispitivanja određene pojave ispitaju sve pojedinačne manifestacije te pojave, niti da uvijek odrede ili uoče neki opštevažeći princip koji bi bio i dokaz odgovarajućeg iskaza.

S druge strane, matematička indukcija je postupak koji ima savim drugačiju prirodu. Ona se, zaista, zove indukcijom, ali je po svojoj prirodi deduktivno zaključivanje. To je oblik nužnog zaključivanja, gdje zaključak ne slijedi sa određenom vjerovatnoćom, već sa potpunom izvjesnošću. Sama priroda metode matematičke indukcije je nerazdvojno vezana za prirodu iskaza u čijem se dokazivanju koristi. Naime, matematička indukcija se koristi u dokazivanju iskaza u kojima se koristi izvjesna promjenljiva, pri čemu tvrdimo da se umjesto te promjenljive u izrazu ili identitetu može staviti proizvoljan prirodan broj. Skup prirodnih brojeva je konstruisan, najopštije govoreći, kao struktura u kojoj imamo neki fiksiran početni element i odgovarajuću funkciju sljedbenika. Svaki sljedeći element strukture dobijamo kao sljedbenika prethodnog elementa. Upravo imajući u vidu takvu struktuiranost skupa prirodnih brojeva, možemo razumjeti *deduktivnost* matematičke indukcije. Pokazujemo da neki iskaz (identitet) važi za nekoliko početnih elemenata skupa prirodnih brojeva (mogli bismo reći da je to naučne indukcije u matematici), a zatim, pod pretpostavkom da iskaz važi za proizvoljan prirodan broj, pokušavamo dokazati da je to tačno i za njegovog sljedbenika.

Iako kažemo da je matematička indukcija, u stvari, deduktivan oblik zaključivanja, za nju ne možemo reći da je oblik matematičke dedukcije kakvu smo koristili u *primjeru 1* kada smo dokazivali trigonometrijsku jednakost. U tom primjeru smo jasno mogli uočiti, poput čistoće zaključivanja u Aristotelovom silogizmu, kako i na osnovu čega dobijamo svaki novi red – zaključak. Specifičnost matematičke indukcije, koju takođe smatramo deduktivnim oblikom zaključivanja, proizlazi iz prirode skupa prirodnih brojeva.

Primjer 3.

Dokazati da važi jednakost

$1+1/4+1/9+1/16+ \ldots = \pi^2/6.$

Pošto se radi o ideji dokaza koja se ne sreće često u literaturi, poklonimo joj malo pažnje.

Ojlerov dokaz izgleda ovako: ako jednačina stepena 2n ima oblik

$b_0 - b_1x^2 + b_2x^4 - \ldots + (-1)^n b_n x^{2n} = 0$

i 2n različitih nula

$r_1, -r_1, r_2, -r_2, \ldots, r_n, -r_n$

onda je

$b_0 - b_1x^2 + b_2x^4 - \ldots + (-1)^n b_n x^{2n}$

ekvivalentno sa

$b_0(1- x^2/r_1^2)\ (1-x^2/r_2^2)\ ...\ (1-x^2/r_n^2)$

a odavde dobijamo da je

$b_1=b_0(1/\ r_1^2 + 1/\ r_2^2+ ... +1/\ r_n^2).$ (3)

S druge strane, koristeći razvoj funkcije sin(x) iz jednačine sin(x) = 0 dobijamo

$x/1-x^3/3!+x^5/5! -x^7/7+ ... = 0.$

Posmatrajmo posljednji zapis kao jednačinu *beskonačnog stepena*, čime činimo jednu vrstu induktivnog koraka.[1] Njeni korijeni su nule funkcije sin(x), to jest,

$0, \pi, -\pi, 2\pi, -2\pi, 3\pi, -3\pi, ...$

Dijeleći posljednju jednačinu sa x i ne uzimajući broj 0 kao rješenje dobijamo jednačinu

$1-x^2/3!+x^4/5! -x^6/7+ ... = 0$

čiji su korijeni

$\pi, -\pi, 2\pi, -2\pi, 3\pi, -3\pi, ...$

Po analogiji sa (3) dobijamo

$\sin(x)/x = 1-x^2/3!+x^4/5! -x^6/7+ ...$

$= (1- x^2/ \pi^2)\ (1-x^2/4\pi^2)\ (1-x^2/9\pi^2)\ ...$

i da je

$1/3! = 1/ \pi^2+1/4\ \pi^2+1/9\ \pi^2+ ...$

tako da konačno dobijamo

$1+1/4+1/9+1/16+ ... = \pi^2/6.$

Pravi dokaz ove jednakosti dao je tek kasnije Lajbnic. Kako je Ojler došao do vjerovanja u posljednju jednakost? Vjerovatno je približno računao vrijednost lijeve strane posljednje jednakosti na veliki broj decimalnih mjesta. Zatim je znao na osnovu iskustva da konstanta π vjerovatno ima veze sa takvim sadržajem.

Težina Ojlerovih argumenata je bila takva da niko razuman nije mogao pobiti činjenicu da je $\pi^2/6$ jednako pomenutoj sumi. Ne možemo reći da je Ojler dokazao pomenutu jednakost. On je koristio analogiju između *konačne* i *beskonačne* jednačine, što je, u stvari, samo naslućivanje, nagađanje o postojanju analogije. Međutim, u velikom broju slučajeva u različtim oblastima matematike ta analogija ne može da se postavi. On je koristio postupak koji je sličan induktivnom postupku koji se koristi u prirodnoj nauci. Mogli bismo reći da je Ojler imao znanje o jednakosti, ali nije imao znanje o dokazu, niti je čak znao da će dokaz te jednakosti ikada biti urađen.

Tri primjera koje smo naveli pokazuju da svi matematički dokazi nemaju uvijek istu i potpuno *čistu* deduktivnu prirodu, kako se to obično smatra. Zaista, najveći broj matematičkih tvrđenja je zasnovan na sasvim preciznim i jasnim dedukcijama, kao što je to učinjeno u našem prvom primjeru. Svaki korak koji

[1] Nemamo u vidu postupak matematičke indukcije koji je, u stvari, vrsta deduktivnog zaključivanja, već indukciju sličnu onoj koja se primjenjuje u prirodnim naukama.

dobijamo, u tom slučaju, slijedi nužno iz prethodnog koraka na osnovu odgovarajućeg pravila zaključivanja. Međutim, postoje dokazi, poput onog iz našeg drugog primjera, gdje dedukcija ima svoju posebnu prirodu s obzirom na prirodu iskaza koji se dokazuju. U našem drugom primjeru to je bilo jedno od svojstava skupa prirodnih brojeva. Posljednji primjer koji smo naveli pokazuje da se vrlo često i u okvirima matematike koriste razmatranja koja nisu nimalo blizu strogim deduktivnim rezonovanjima, već mnogo bliža neformalnim i intuitivnim idejama, analogijama koje u opštem slučaju ne vrijede, i da precizna formalna opravdanja ponekada dolaze mnogo kasnije.

Секција за социологију

Драган Коковић*
Душан Ристић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за социологију

Оригинални научни рад

МНОГОСТРУКОСТ И ГРАНИЦЕ ИДЕНТИТЕТА

У савременој употреби, термин идентитет сугерише да индивидуа препознаје себе кроз стање или квалитет који дели са другима, било да је реч о религији, раси, роду, сексуалности, класи или културном пореклу. По мишљењу многих истраживача, идентитет је дошао у употребу као термин из популарне друштвене науке тек педесетих година 20. века и тада се није односио на одређене расне, културне или сексуалне разлике, него на биће као егзистенцијалну категорију. Теорије о идентитетима, а посебно о друштвеном идентитету обухватају истраживачку традицију која сеже до почетка седамдесетих година прошлог века (Turner 1999: 6). Према Гиденсу, идентитет није једна хомогена целина, и појединац се не устручава да се поиграва њеним најразличитијим лицима како би се прилагодио, али ту различитост непрекидно интегрише у један континуум, пре свега уз помоћ своје наративне рефлексивности. „Особа се може служити различитошћу са циљем да створи један дистинктивни идентитет, који елементе различитог реда у потпуности укључује у једну интегрисану нарацију“. Што јој дозвољава да се увек „осећа на своме у разним контекстима“ (Giddens 1991, према: Kofman 2010: 134).

Када је реч о многострукости идентитета, онда није реч о ономе што се често означава термином *вишеструких* идентитета, углавном патолошких психолошких структура у којима је појединац подељен између више личности које су јасно конституисане и релативно издвојене једне од других. Може се говорити о једном много уобичајенијем облику, где се идентитетске алтернативе укрштају у дугорочности биографске перспективе, доводећи сваки пут до нових импровизованих решења (Kofman 2010: 128). *Број расположивих идентитета,* на пример, који одговарају једној датој улози је знатан. Его може да бира не само између два или три идентитета. Јер, поред тога што постоји безброј варијација на различита понашања која се могу замислити, поступак идентитетског приказивања додатно проширује лепезу избора (Kofman 2010: 135).

Персонални идентитет је извор смисла и искуства појединца, одређене групе или народа. Питања о идентитету се формулишу као кључна питања најчешће овим речима: *ко сам, где сам, коме припадам*, и односе се на оно што људи мисле да јесу, што их обележава. Процесом идентитета утемељују се кључне вредности, али се истовремено пориче њихова хијерар-

* kokovic@ff.uns.ac.rs

хизација. Питање идентитета остаје битно *развојно питање* јер подразумева проблеме тумачења људске природе, људске слободе, условљености људског деловања, потреба и вредности које покрећу то деловање.

Људи једноставно осећају потребу за идентитетом који ће их разликовати од других људи. У настојању и страху да не изгубе идентитет, они сами изграђују разлике. Без разлике нема идентитета, јер *разлике* уз *једнакости* конституишу идентитет. У персоналном идентитету те једнакости и разлике видљиве су самим оком: начин одевања, начин исхране, навике, говор, итд.

Појам идентитета се најчешће третира као потпуно јасан, иако се под њим подразумевају различите ствари. Има оправданих упозорења да се данас у разговорима о културном идентитету често расправља о нечему што мање припада истинској и самосвојној култури, а више неким другим сферама друштвеног живота, посебно политици и идеологији. Та сумња се нарочито потврђује онда када се *културни идентитет*, намерно или не, *своди на етнички идентитет* и покушава објаснити из перспективе других друштвених феномена који су мање карактеристични за културу, а више за одређене интересе који се култури намећу. Једноставно речено, поставља се питање да ли се појам, који је својевремено био *лозинка времена, излизао*, односно изгубио суштински значај који је имао. Један истраживач је на то упозорио, кроз провођење анкете на терену у једном селу. Сељаци су му говорили није ми стало до мога идентитета, дајем вам га на дар у замену за друге ствари (нпр. за развој). Концепт културе, као и концепт идентитета, не треба елиминисати. Треба га преиспитивати и релативизовати. Идентитет је често *изговор за повлачење и затварање*.

Појам идентитета се дефинише као осећај сопствене припадности која се развија процесом диференцијације. Ако ово поједноставимо, долазимо до закључка да не постоје народи без имена, језика или културе код којих не постоји неки начин разликовања између себе и осталих, између *ми* и *они*. Самосазнавање је увек *чин изграђивања*, ма колико се чини да је у питању откривање, и никад није одвојиво од тврдње да га на посебне начине *признају други*.

Иако се идентитет односи, пре свега, на појединца, он је повезан са друштвеним групама којима ти појединци припадају и са којима се идентификују.

Свака расправа о границама заправо се односи на стварање дефинисаних идентитета: националних и других. Дакле, извесно је да идентитети, или боље рећи, одређења – активна и пасивна, жељена и претрпљена, појединачна и колективна – постоје на различитим нивоима. Њихово *мноштво*, њихово својство конструкција или фикција не чини их ништа мање стварним (Balibar 2008: 99). Идентитет је процес у којем се директно сучељавају потребе за универзализацијом и неминовност поштовања свих посебности. Под идентитетом се подразумева осећање заједништва, свест о њему. Кључно питање у расправама о идентитету је: ко је или шта је снабдевач

идентитета и да ли је идентитет, попут неких других појмова, још увек оперативан (развој, култура, аутентичност). Има ли он још увек смисао, или је он искоришћен, истрошен, чак и застарео?

Да ли треба тежити за мноштвом идентитета или идентитетску понесеност треба држати под контролом, да нас не би одвукла у превелику збрку. Према Гидренсу, идентитет није једна хомогена целина и појединац се не устручава да се поиграва њеним најразличитијим лицима, како би се прилагодио. Али, ту различитост непрекидно интегрише у један континуум, пре свега уз помоћ своје наративне рефлексивности.

Термин идентитет чак може понекад постати непримерен и варљив, онда када је сва енергија усредсређена на покушај порицања и заборављања старог *ја*. То прилично добро дочарава термин *идентификација.* Идентификација је увек једно поистовећивање, односно идентификовање са... нечим, неким, *другим ја* – то је дакле искорак из уобичајеног *ја*. Појединац се најчешће слепо поистовећује са породицом, племеном, нацијом, државом, црквом, домовином, партијом, класом итд., уверен да је коначно нашао своје ја. Он и не слути да *идентификација* са неком групом пре значи губитак него задобијање *идентитета.* Постоји нешто што још више збуњује. Истицање једног могућег *ја* јесте покушај да се искорачи из старог *ја* у име једне нове представе о себи. Идентификовање је цело у кретању ка одређеном циљу, с тим да се тај циљ никад не достиже. У датом тренутку, идентитет дакле није ни у старом *ја*, ни у предмету идентификације. Идентитет је, на релативно апстрактан и недефинисан (али зато врло осетан) начин, у самом кретању (раније би се рекло у *преносу*), у искорачивању из себе (Kofman 2010: 131–132).

Ето зашто је сваки разговор о идентификацији у исто време и разговор о отуђењу, јер људско биће, отуђујући се *од себе,* губи свој идентитет. Идентификација – то је напуштање свога ја и прелажење у десетине других, туђих ликова. Поистоветити се са овом или оном групом, значи само *замену* за лични идентитет. Све су то облици што људско биће одвајају од његовог ја, што му помажу да изгуби себе, да се опрости од властите личности (Šušnjić 1982: 198).

Постоји нешто што још више збуњује. Истицање једног могућег ја јесте покушај да се искорачи из старог *ја* у име једне нове представе о себи. Али, шта се дешава приликом поистовећивања, тј. идентификовања са неком другом особом? Где је тада идентитет? Није у старом *ја*, јер его покушава из њега да изађе. Није ни у ономе на шта је усмерена идентификација, пошто је реч о другој особи. Овде је у питању *биографски идентитет* који има уједињујућу функцију (*целоживотно уједињавајуће уређивање сопства*).

Историја, нација, религија и култура снабдевачи су идентитета и његова исходишта дугог трајања. Кључним елементима етничког идентитета сматрају се заједничка култура, језик, обичаји, право, али и схватање и

дефинисање стварности на начин који укључује веровања, вредности и симболе помоћу којих појединци осмишљавају своје акције и понашања.

Идентитет подразумева осећање заједништва и свест која подстиче и јача општу сагласност. Колективно памћење и историјско подсећање учвршћују колективни идентитет. На тај начин се појачава способност за консензус и предупређују дезинтеграциони процеси, *неспособност за будућност*. Овако обликован колективни идентитет, међутим, подложан је улепшавању и пренаглашавању. Нису без разлога упозорења да је чудна илузија и заблуда веровати како сећање на заједничку прошлост аутоматски води већој сагласности и заједништву у садашњости.[1]

У вези са идентитетом створена је права збрка, углавном због настојања да се *оно што је по својој природи универзално, употреби за легитимисање нечега што је историјска и друштвена конструкција стварности*. То посебно долази до изражаја када се расправа о етничком идентитету започне уопштеним указивањем на идентитет као битно својство људске егзистенције, а онда се од закључивања о нужности идентитета уопште, склизне „на закључивање о нужности управо етничког идентитета као несводиве и неуклоњиве чињенице људског понашања и као израза људске природе – и то кад се наш идентитет уопште схвати као способност разликовања шта неко јесте од онога шта неко није, као одређивање границе сопства од других и од окружења… Оно што је при томе упитно јесте, по правилу, настојање да се аргументација опште нарави у прилог идентитета уопште употреби као аргументација у прилог нужности неког повесно конструисаног, специфичног и по правилу контингентног идентитета“ (Vrcan 1999: 26).

Опште је место да су религија и нација главни елементи у обликовању културе и личности. На религију, као снабдевача идентитета, различито се гледало, зависно од традиције и контекста у коме се она развијала. Међутим, нема сумње да је током дугог временског периода религијски идентитет био или кључни елеменат у одређивању етничког идентитета, или је сам прерастао у примарни идентитет, потискујући остале елементе етницитета у други план.[2]

На први поглед се чини да идентитет објашњава многе ствари у вези са национализмом [...] национални идентитет више не ужива некадашњи значај као психолошки идентитет који од појединца захтева неприкоснове-

---

[1] „Ако на прошлост гледамо трезвено, без предубеђења и трудећи се да нађемо истину, открићемо и много шта што боли, и много шта што раздваја. Последица је свађа, али у најмању руку ћемо искусити плуралитет, амбиваленцију, релативисање и сумње. То је уосталом описао Ниче говорећи о *појмовном подрхтавању* које изазива историја и које људима одузима темељ њихове сигурности и мира, њихову веру“ (Koka 1994: 43).

[2] У вези с тим, запажено је да верски идентитет има посебну важност кад једној заједници омогућује осећај континуираног трајања, упркос политички и економски подређеном статусу (на пример хришћани у Отоманској империји).

ну оданост. Уместо тога, он се сада мора надметати с другим идентитетима на слободном тржишту идентитета[...] Поред наднационалних идентитета, захтеве државе угрожавају и субнационални идентитети. Сада оживљавају управо оне разлике и привржености које је држава настојала да затре у својој тежњи за једнообразношћу. Неки од тих новооживљених идентитета су створени по угледу на націју. Замишљају се мање домовине унутар територија постојећих држава. Сепаратистички покрети, било да су у Квебеку, Шкотској или на Балкану, добијају осамдесетих и деведесетих година 20. века подршку какву нису добијали тридесет година раније. Има сведочанстава да осећање везаности за тле добија значај као саставни део подршке сепаратизму: присталице тих покрета дефинишу націју коју би требало створити више као простор (домовина), него као мрежу *исконских веза*. Те домовине су обично све мање, јер свака нова домовина је одсечена од дела неке постојеће домовине (Bilig 2009: 240).

Очигледно да идентитет добија моћ онда *када је угрожен, али и када угрожава.* Макс Вебер је сматрао да се етничка група темељи на израженом достојанству оних који имају заједничке вредности, али и на презиру према онима који имају другачије обичаје, док Стјуарт Хол истиче да идентитети „могу функционисати као тачка идентификације и привржености само по својој способности искључивања, издвајања, избацивања и презирања“ (према: Vrcan 1999: 27). Разлике су те које одређују и вреднују, а њихово непознавање и непоштовање најчешћи су узроци конфликата.

Парадокс политике идентитета одлично је уочио Тери Иглтон. Он сматра да је једина ствар која је гора од поседовања идентитета његово непоседовање. Трошити много снаге на његово доказивање боље је од осећаја да га уопште немамо, али још је пожељније избећи обе ситуације. Попут свих радикалних политика, политика идентитета је саморазарајућа: слободни смо тек тада када више не морамо да разбијамо главу око тога ко смо. У том смислу, најмање одушевљавају политике које тврде да већ располажу целовито успостављеним идентитетом, али га други потискују. Много су надахнутије оне политике идентитета у којима појединац поставља захтеве за изједначавањем са другима у слободи одлучивања о томе шта би могао да постане. Свака изворна потврда разлике тако добија универзалне размере (Eagleton 2002: 58).

Сасвим је природно и пожељно да идентитет буде многострук и да укључи припадност различитим групама, од регионалних, преко националних и религијских, па све до ширих и глобалних група. Неко може бити Војвођанин, Србин, православац, грађанин Србије и Црне Горе, Балканац, Медитеранац, Европљанин… Ова одлика идентитета слична је многострукости улога које играмо у свакодневном животу, јер и између њих постоји стална напетост, па и сукоб. Ипак, улоге се могу одвијати у оквирима плурализма без изражених поларизација. Управо то и подразумева истинска многострукост идентитета – плурализам без поларизације – и то би требало

да буде основа сваке иоле озбиљније друштвене и културне демократизације и политике идентитета.

У свом најновијем делу *Моћ идентитета*, Мануел Кастелс расправља о идентитету друштвених актера подразумевајући под њим „процес стварања смисла на темељу културног атрибута или сродног низа културних атрибута којима је дата предност у односу према другим изворима смисла“. За одређеног појединачног или колективног актера може постојати *мноштво идентитета*. Но такво је мноштво извор стреса и противуречности у самопредстављању и друштвеном деловању зато што се идентитет мора разликовати од онога што су социолози традиционално називали улогама и расподелом улога… Но, *идентитети су снажнији извори смисла него улоге* због процеса самоизграђивања и индивидуације коју укључују. „Једноставно речено, идентитети организирају *смисао* док улоге организирају *функције*“ (Castells 2002: 16–17).

У новије време постмодерне теорије полазе од становишта да сваки човек има више идентитета, и ако се заклиње само у један, остале нужно пригушује. Поменута становишта упућују на то да наши идентитети имају многе различите аспекте и да се често мењају. Идентитети се не могу једноставно свести на групе којима припадају. Појединцима се пружа велика могућност избора а куповином и другим облицима потрошње они своје идентитете могу сами обликовати и мењати.

Обично се сматра да идентитет настаје прилично једноставно – из укључености у поједине културе и супкултуре. Тачно је да се идентитет темељи на култури, али није једноставно њен производ. Развијајући свој идентитет, људи полазе од културно расположивих потенцијала и на његову изградњу дубоко утичу противречности и прилике социокултурног комплекса и околине. Свакако, не треба заборавити да становништво различитог етничког или националног порекла на различите начине може тумачити групни или културни идентитет (Haralambos, Holborn 2002: 886).

Социолози запажају да се истраживачи најлакше слажу са тезом да су *сви идентитети изграђени*. Услови, узроци и начини изградње колективног идентитета пресудно одређују њихов садржај и смисао и *оне који се с њим поистовећују, или се постављају изван њега*. Запажајући да се друштвено изграђивање идентитета увек догађа у контексту који је означен односима моћи, предлаже се разликовање три облика и извора изградње идентитета:

Легитимирајући идентитет који уводе доминантне друштвене институције како би прошириле доминацију у односу према друштвеним актерима. Други се контролишу захваљујући позицији која је стечена у расподели друштвене моћи.

Идентитет отпора стварају они субјекти који се налазе у обесправљеним условима; темељи се на начелима која су различита или супротна онима која прожимају друштвене институције.

Пројектни идентитет се везује за градњу новог идентитета који редефинише положај актера у друштву. Изградња новог идентитета означава акцију у циљу промене целокупне друштвене структуре. Као пример за ову врсту идентитета, М. Кастелс наводи феминизам у ситуацијама кад изађе из ровова идентитета отпора и права жена како би изазвао патријархализам, патријархалну породицу и целу структуру продукције, репродукције полности и особености на којој су се историјски темељила друштва (Castells 2002: 17).

Идентитет је увек потребно посматрати у оквиру одређене контекстуалне равни. Сам по себи ниједан идентитет нема напредну или назадну вредност изван свог историјског контекста.

Сваки тип грађења идентитета доводи до различитог исхода у стварању друштва.

Легитимирајући идентитет *ствара цивилно друштво*, док идентитет отпора доводи до *стварања комуна и заједница*, као колективитета који се супротстављају неподношљивом угњетавању. Пројективни идентитет *ствара субјекте који желе да буду личности*.

Иако се слаже са Гиденсовим становиштем о изградњи идентитета у раздобљу *касне модерности*, Кастелс уочава „да успон умреженог друштва доводи у питање процесе изградње идентитета током овог раздобља, те тако покреће нове облике друштвене промене“. До тога долази зато што се умрежено друштво, за највећи део појединаца и друштвених скупина, темељи на структуралном раздвајању локалног и глобално. А за изграђивање интимности на основу поверења, потребна је редефиниција идентитета, потпуно аутономног у односу према умрежујућој логици преовлађујућих институција и организација.

Последице нових промена означиле су слабљење онога што Мануел Кастелс назива *легитимирајућим идентитетима*. Он констатује да су институције и организације, које су се у грађанском друштву изградиле око демократске државе и друштвеног уговора склопљеног између капитала и радне снаге, постале у највећем делу света празне љуштуре, чија је способност повезивана са стварним животом и вредностима у већини друштава све мања.

У новом свету, нарцистичком и хедонистичком друштву са преовлађујућим дионизијским обрасцима, скоро да и нема потребе за идентитетом (легитимизирајућим).

С друге стране, видљива је појава снажних *идентитета отпора*, „који се укопавају у сигурност заједнице, не желећи бити однесени глобалним токовима и радикалним индивидуализмом. Такав идентитет се гради око традиционалних вредности као што су Бог, нација, породица, прибегавајући етничким знаковима и одбрани територије као средству које ће им осигурати затвореност њиховог табора“ (Castells 2002: 362). Територијални идентитет има за последицу развој локалне и регионалне управе чија улога

постаје све важнија, како у смислу репрезентације, тако у смислу интервенције.

Нове *пројектне идентитете* М. Кастелс не доводи у везу са бившим идентитетима који су својствени грађанском друштву индустријског доба. Пројектни идентитети се развијају из садашњих идентитета отпора (глобализација, реструктурисање капитализма, култура стварне виртуелности, давање предности технологији, итд.). Наведене карактеристике означавају снаге око којих се ствара отпор заједнице, а око кога могу настати нови пројекти идентитета. Отпор и пројекти су у супротности с доминантном логиком умреженог друштва приликом упуштања у дефанзивне борбе око три подручја друштвене структуре: *простора, времена, технологије*. Будућност идентитета је у изграђивању интереса, вредности и пројеката на темељу тржишног искуства. Они ће се опирати уништењу тако што ће на посебан начин повезивати природу, историју и културу. Идентитет обухвата ова подручја, али и географска и социо-економска обележја што код група ствара осећај блискости и доприноси остваривању заједничких интереса и циљева.

Питањима културног идентитета посебно се бави Стјуарт Хол. Он показује како су представе о идентитету прошле три фазе, у којима је размишљањем о друштву доминирала одређена концепција идентитета: *просветитељски субјект, социолошки субјект и постмодерни субјект* (Haralambos, Holborn 2002: 922).

Концепција просветитељског субјекта заснивала се на двема основним карактеристикама: на индивидуалном субјекту који је био недељив, и на идентитету сваког појединца који је јединствен.

Ова концепција идентитета везује се за учење познатог филозофа Декарта који је сматрао да је личност целовита, да има способност мишљења својом главом, да је *идентична* са собом током појединачног живота.

Социолошки субјект је резултат промена које су наступиле у друштву. Са замахом индустријализације и урбанизације, појединац се више није сматрао тако јединственим и одвојеним од других појединаца. Најразличитије групе и норме се јављају као категорије посредовања. Идентитет појединца сада се везује за одређену друштвену групу, класу, занимање, националност, место из кога потиче, итд.

Постмодерни субјект карактерише многострукост и *хистерија* идентитета. Идентитети постају фрагментарни, нема више заклињања у један идентитет уз истовремено пригушивање осталих. Људи више немају једну и јединствену представу о томе ко су. Уместо тога поседују неколико, каткад противречних и неразрешивих идентитета. У култури и политици идентитета постмодерног доба негује се разноликост стилова живљења, разноликост култура које ће било појединцу или групи појединаца, од пола до етницитета и људског рода омогућити одређена права која му као појединцу, групи, народу или роду припадају, а да при том не повреди права и посебност других, било појединаца, група или народа.

Постмодерност је тачка у којој модерно растакање везаних идентитета достиже своје оцелотворење: сада је сувише лако изабрати идентитет, али га није лакше задржати. У тренутку када ослобођење достиже свој коначни тријумф, оно уништава свој циљ. Што је избор слободнији, утолико се мање осећа као избор. Избору недостају тежина и солидност. Он се може опозвати у кратком року или без упозорења – и никога не обавезује, укључујући и онога који бира. Не оставља никакве трагове, не даје ни права ни одговорности, и његове последице се могу одбацити и дезавуисати, како нађемо за сходно чим постану непријатне или престану да задовољавају. Слобода узвраћа ударац као произвољност; хваљена способност да *покренемо ствари* дала је постмодерним трагаоцима за идентитетом Сизифову снагу. Постмодерност је стање произвољности од тренутка када човеку постане јасно да се оно не може наново успоставити. Ништа није немогуће, а камоли незамисливо. Све што јесте, јесте провизорно. Ништа што је било не везује оно што јесте, док оно што јесте има само слаб утицај на будућност (Bauman 1994).

Идентитет је израз укупног настојања да се појединци и друштво одреде, а сам процес одређивања, самосазнавања и самопотврђивања не заснива се ни на каквој унапред утврђеној основи и не зависи ни од какве јасно означене норме. Многи истраживачи сматрају да идентитет одређује оно што ми искључујемо или што нас искључује из њихове групе. Ипак, идентитет је могуће дефинисати као осећај припадности некој друштвеној групи (етничкој, културној, националној, конфесионалној итд.). У почетку се појам идентитета схватао као *истоветност*, јер су припадници одређене групе исти управо у ономе по чему се разликују од друге групе.

Група омогућава да се стекне културни идентитет; она га одржава у најдраматичнијим и најпроменљивијим условима (Halpern, Ruano-Borbalan 2009, Инђић 2009). С друге стране, она појединцу омогућава и да промени свој културни идентитет. Свака група мора да се прилагођава околини, што је води до постепеног губитка идентитета, и да успешно решава унутрашње спорове, што јој враћа веру у групни идентитет. Она обично улаже више напора у очувању свога идентитета него што развија снаге за промену, тј. осећања личног идентитета (Šušnjić 1982: 198).

Културни идентитет је *процес у којем се директно сучељавају потребе за универзализацијом појединих култура и неминовност поштовања свих посебности*. Тим процесом утемељују се кључне културне вредности и истовремено пориче њихова хијерархизација. Тражење културног идентитета постаје функција културе, при чему потврђивање особеног идентитета захтева међусобну комуникацију.

Персонални културни идентитет више је наглашен у развијеним земљама које су заокупљене питањима квалитета живота, него у земљама у развоју које су принуђене да решавају егзистенцијалне проблеме великог броја људи. Питање културног идентитета остаје битно *развојно питање* за

све земље, јер укључује проблем људске слободе, условљеност људског деловања, потребе и вредности које га покрећу.

Ако критеријум културног идентитета изведемо доследно до краја, наћи ћемо се пред закључком да за сваку културу важи посебна истина, односно да само припадник једне културе може да одлучује шта је истинито и правилно, чиме се унапред одричемо могућности симултаног дијалога, а тиме и сваке сарадње и комуникације. Тада обично кажемо да су културе међусобно непредвидиве и неразумљиве, другим речима, да немамо никакво право да судимо о нечему што се налази изван наше културе. Изузев себе не можемо да разумемо никог и ништа. Тиме је, у ствари, уместо језика људске универзалности, уведен језик домаћег живота, а *уместо културе, имамо фолклор*. На тај начин култура често од циља постаје средство. Тражење идентитета претпоставља преиспитивање не само етничких и националних, већ и универзалних културних вредности.

У истраживањима се веома често расправља о чиниоцима који утичу на кризу групног (колективног) идентитета. До кризе долази пре свега „онда када постојећи културни обрасци *дођу у отворени сукоб* и изазову недоумице у погледу пожељних парадигми (на пример, када се сукоб актуализује на регионалном плану – сукоб хришћанског и муслиманског обрасца, или католичког и православног). Затим, када настане *вакуум културних вредности* и поремећај у обрасцима културе, који ствара конфузију у погледу порука и прописаних стандарда и норми понашања. Најзад, онда када државно-политичка заједница *наметне одређене обрасце културе* и одговарајуће прописе као једини општеважећи референтни оквир и искључи сваку могућност избора (што је карактеристично за тоталитарне режиме). Било да је реч о једном наметнутом обрасцу културе, да искључењем алтернатива, или о сукобу културних образаца у којем један тежи да доминира, доводећи у питање плуралитет културних форми, колективни идентитет се споља намеће и *искључује избор као самоопредељење* које је *conditio sine qua non* демократске интеграције како појединаца тако и друштвених група у шире заједнице“ (Golubović 1999: 56).

Сви наведени моменти произлазе из *поремећаја система вредности* и њиховог разарања.

Идентитети се могу остваривати кроз најразноврсније модалитете. Дакле, извесно је да идентитети, или боље рећи, одређења – *активна и пасивна, жељена и претрпљена, појединачна и колективна* – постоје на различитим нивоима.

Затвореност/отвореност: у културном национализму, једини пут постизања или очувања посебности, види се у сузбијању туђих утицаја. Он подразумева затварање у своје резервате, торове, стварање националних митова као исходишта свега, *освештавање традиције*. Све се то потхрањује потцењивањем или страхом од свега што нисмо ми. Кад затварање постане темељ државне политике, последице су национализам, ксенофобија, расизам, запарложеност у своме и класична подела на ми и они, наше и ту-

ће, *они против нас*. Разлика међу стварима постаје важнија од вредности самих ствари. Мало је земаља које су изразиле властиту самокритику, критику властитог искуства, које су процениле своје развојно искуство. Постоји дакле самоодбрана која развој користи само као паролу. Понекад је разилажење видљиво, оно се наставља и ми се навикавамо на њега. Потребна је храброст да се неке ствари сагледају. Очигледно, овде није реч о сусрету, већ о судару који има за последицу затварање. Они који се жале због недовољног идентитета, сувише плурализма и наводних недостатака смисла, требало би да преиспитају стандарде према којима *мере реалност* и налазе да је она недовољна (Кока 1994).

Такмичење/сарадња: такмичење као агонални принцип а не плуралистичка сарадња, је жеља да се докаже надмоћност, политички, национални и културни експанзионизам. Сваки образац такмичења има своје границе. Ова опозиција се може посматрати у претходно изреченом ставу о сусрету или судару заједница и култура.

Прошлост/будућност: превласт прошлости. Прошлост дуго траје и она је важнија од онога што би се могло створити, предузети и учинити, нешто битно другачије. Прошлост је увек на страни ауторитета.

Вештачко оживљавање/критичко преиспитивање: традиција је онтолошка потреба човека, међутим, потребно је њено критичко преиспитивање. Традиција је најбољи избор из прошлости. Њено критичко преиспитивање конструише прошлост за будућност.

Имитација/стваралаштво: ново се често доживљава као угрожавајуће, као страно. Отпор према иновацијама, отпор према критичкој свести је свакодневно видљив. Постоје само имитатори. Све се своди на опонашање и усавршавање древног модела. Јавља се отпор према променама – промене изостају.

Слобода/неслобода – истинска/ирационална друштвеност: слобода је ућуткивана тамо где традиција не може да буде протумачена, оспорена, преусмерена или измењена. Појединци се онда аутоматски покоравају наређењима. Појединци се не развијају у потпуности као људи, већ пригушују као личности. Идентитет је динамичан процес; развија се само у слободним друштвима (Rosandić 1982). Слобода се често претвара у неслободу, у нешто што је окрњено и инвалидно. Да би се схватили ови процеси, потребно је одредити две врсте плурализма: вертикални и хоризонтални. Вертикални подразумева равноправно присуство култура у све три димензије (прошлост, садашњост, будућност). Хоризонтални се исцрпљује у садашњости као вештачкој творевини и потискује вертикални. Култура којој се оспорава прошлост и занемарују њене антиципације у будућности, не може да одоли насртајима који најчешће долазе из ванкултурне сфере.

Идентитет има своје границе. Ако критеријум идентитета изведемо доследно до краја наћи ћемо се пред чињеницом да за сваку групу, заједницу и културу *важи посебна истина*, односно да само припадник ових група или култура може да одлучује шта је истинито и правилно. То има за по-

следицу да се унапред морамо одрећи могућности симултаног дијалога, а тиме и сваке сарадње и комуникације. Тражење идентитета претпоставља преиспитивање не само групних и етничких, већ и универзалних културних вредности. Једно од основних права је признавање права на културни идентитет. Национални идентитет је једна од основа културног идентитета. Право на националну културу је једно од основних људских права (језик, традиција, наслеђе, осећај националне припадности).

Литература

Bauman 1994: Bauman, Z., Modernitet, postmodernitet i etika, *Treći program Radio Beograda*, intervju, br. 100, str. 338.

Балибар 2008: Balibar, E., Šta je granica? *Treći program Radio Beograda*, 137–138 (1–2): 98–106.

Bilig 2009: Bilig, M., *Banalni nacionalizam*, Beograd, XX vek.

Врцан 1999: Vrcan, S., Znakovita zbrka oko etničkog, u: *Kultura, etničnost, identitet*, Zagreb, Institut za migracije i narodnosti – Naklada Jesenski i Turk – Hrvatsko sociološko društvo.

Голубовић 1999: Golubović, Z., *Ja i drugi*, Beograd, Republika.

Eagleton 2002: Eagleton, T., *The Idea of Culture*, Oxford, Blackwell Publishing.

Инђић 2009: Инђић, Т., *Технологија и културни идентитет*, Београд, Службени гласник.

Кока 1994: Koka, J., *O istorijskoj nauci*, Beograd, Ogledi.

Kofman 2010: Kofman, Ž. K., Izumevanje sopstva. Jedna teorija identiteta, u: *Treći program Radio Beograda*, 146(2): 121–138.

Росандић 1982: Rosandić, R., Kulturni identitet i pluralizam u kulturi, *Marksistička misao*, 5: 185–189.

Turner 1999: Turner, J. C., Some Current Issues in Research on Social Identity and Self-categorization Theories, in: *Social Identity*, edited by Ellemers, N., Spears, R., Doosje, B., pp. 6–35, Oxford, Blackwell Publishers.

Halpern, Ruano-Borbalan 2009: Halpern, K., Ruano-Borbalan, Ž. K., *Identitet(i)*, Beograd, Clio.

Haralambos, Holborn 2002: Haralambos, M., Holborn, M., *Sociologija*, Zagreb, Golden Marketing.

Castells 2002: Castells, M., *Moć identiteta*, Zagreb, Golden Marketing.

Шушњић 1982: Šušnjić, Đ., *Cvetovi i tla*, Beograd, Mladost.

Зоран М. Аврамовић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за социологију

Оригинални научни рад

ОТВОРЕНО ДРУШТВО И НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ

У овом раду размотрићу појмовни однос отвореног друштва и националног идентитета. На темељу две, вероватно најутицајније књиге у овој области, Токвилове *Демократије у Америци* и Поперове *Отворено друштво и његови непријатељи*, испитаће се улога и статус културног идентитета. Наше питање је: да ли демократија и отворено друштво доприносе; 1) развоју, 2) трансформацији, 3) стварању новог националног идентитета, 4) негацији националног културног идентитета. Лењо мишљење, држи да је и само постављање питања непотребно. Аксиоматски се тврди да постоји узајамно допуњавање и сагласност између отвореног друштва и националног културног идентитета. Да ли је и за социолошко мишљење та ствар завршена, као што је за неке идеолошке кругове и политичке центре моћи?

Да почнемо са анализом појма отворено друштво.

Поперова књига је идејни стуб вишедеценијске критике тоталитарне организације друштава 20. века – фашизма и стаљинизма (комунизма). Она је писана уочи Другог светског рата и као и свака друга књига носи печате свог времена. У суочавању са режимима који су поништавали либералну традицију, Попер је препознао претње нашој цивилизацији и приступио филозофско-социолошкој одбрани разума и слободе. У аутобиографској књизи *Трагање без краја*, Попер наглашава да су књиге *Беда историцизма* и *Отворено друштво и његвои непријатељи*, биле „мој ратни ангажман. Сматрао сам да слобода може поново постати средишњи проблем [...] тако сам ове књиге сматрао одбраном слободе од тоталитарних и ауторитарних идеја као и опасности од историјског сујеверја“ (Попер 1991: 146). Из овако схваћеног политичко-практичног ангажмана израсла је мисао о отвореном друштву као алтернативи тоталитарној затворености и постала готово неупитна. Највећи број следбеника политичке филозофије Карла Попера напушта његов критички метод схваћен као „спремност да се буде критикован и жеља да сам себе критикујеш“ (Попер 1991: 147). Заокретом ка апологији, они пропуштају суочавање како са структуром и вредношћу теоријске аргументације отвореног друштва, тако и са неким последицама које произлазе из практиковања теорије о којој је реч.

Идејни и методски начин на који је Попер оспоравао мисао о тоталитаризму, критиком његових политичких извора у мишљењу Платона, Хегела, Маркса, отвара вечни проблем тумачења духовних творевина, али

* zoran.a@sezampro.rs

и нешто што следбеници Поперове мисли нису уочили док је на сцени био опаки противник – фашизам и комунизам. Критиком Платона, Хегела и Маркса, велики социјални филозоф је на имплицитан начин идејно утемељио неке нове противречности цивилизацији које омогућава управо концепт отвореног друштва. У првом реду то се односи на стварање новог апсолута – појединца који се руководи сопственим разумом.

Како Попер одређује појмове затворено и отворено друштво? Основни појам затвореног друштва је *традиција*. Мада нигде не експлицира прецизну визију затвореног друштва Попер на дескриптиван начин указује на низ елемената друштвене интеграције који се темеље на наслеђеним тековинама културе, а које он доводи у питање.

Најдубљи корени затвореног друштва су „племенски начин живота“ (Попер 1993: 226–I) у чијем је средишту магијски став према друштвеним обичајима. Реч је о „магијском, племенском, колективном друштву“ (Попер 1993: 228–I). Затворено друштво је једнако трибализму: „племе је све, а индивидуа ништа“ (Попер 1993: 247–I).

На другим страницама своје књиге мутни појам трибализма Попер замењује критком Платоновог схватања државе и Хегеловог обожавања државе, нације и историје као обележјима затвореног друштва. Хегелову тврдњу да дух нације обликује државу Попер разумева као револт против разума и отвореног друштва. Хегел је претеча успона немачког национализма а национализам „призива наше племенске инстикте, страсти и предрасуде и нашу носталгичну жељу за олакшањем од терета индивидуалне одговорности, коју покушава да замени колективном или групном одговорношћу“ (Попер 1993: 64–II).

Овде се нећемо упуштати у ваљаност интепретације, особито Хегелове мисли о држави, која је нескривено емотивистички радикална. Потребно је само подсетити да на методски неочекиван начин, Попер тврди како између идеја модерног тоталитаризма и Хегела постоји директна веза (Попер 1993). Да није озбиљан мислилац, тврдња би била комична. Таква каузалност између идејних творевина једног аутора и праксе политичких установа једноставно не постоји.

У критици затвореног друштва, као старог и модерног колективизма (трибализма) Попер пада повремено у замке властите противречности тамо где тврди да је живот у племенској заједници „емоционална неопходност“ (Попер 1993: 121–II) или пак тамо где критикујући Маркса закључује да овај никад није разумео „улогу коју државна моћ може и мора одиграти у служби слободе и хуманости“ (Попер 1993: 154–II).

Нешто ту није у реду са кохерентношћу теоријског аргумента. Ако је затворено друштво отелотворење традиције племенске заједнице, државе, нације, историје, дакле доминације колективизма над индивидуалношћу, откуда онда напомена о психолошкој укорењености заједнице или рационална функција државе. Елементи некохеренције у теоријској конструкцији Карла Попера препознаће се у његовој радикалној дихотомичној

визији целине друштва – као затворено насупрот отоврено, а што асоцира на Марксов социолошки радикализам класно насупрот бескласно друштво.

Запитајмо се шта Попер подразумева под отвореним друштвом? Појам отвореног друштва се утемељује на категоријама разума, слободе, једнакости, братства свих људи, новим институцијама и новом улогом појединца у друштву. Речи о разуму и слободи као одбрани отвореног друштва јављају се у књизи као рефрен.

Ново друштво подразумева „нову традицију по мери својих стандарда слободе, хуманости и рационалне критике“ (Попер 1993: 13–I). Оно ствара институције за индивидуализам, правни егалитаризам за такмичење његових чланова за друштвени престиж. То су институције које планирају слободу методом *корак по корак*, а спречавају *утопијски друштвени инжењеринг*. То је критика државе која је изнад појединца.

Средишња идеје отвореног друштва је нова улога појединца у друштву и политици. Попер је недвосмислен у тврдњи да у отвореном друштву појединац преузима одговорност за друштвени развој и владање светом, али и одбацивање политичких вођа који знају шта је добро за човечанство (туторства и предрасуда). У отвореном друштву, које је *апстрактно друштво*, депресонализовано друштво, појединац је суочен са личним одлукама. А таква позиција појединца захтева да *буде рационалан*, да се стара о себи, да се одрекне неких емоционалних друштвених потреба, да се прихвати одговорност.

Попер користи још два аргумента за пријемчивост отовореног друштва у чије разматрање овде нећемо шире улазити. Први се ослања на критику историцизма, односно на критику теорије по којој се историјско кретање може предвидети. Нема у историји предвиђања, „историја нема смисао“ (Попер 1993: 333–II). Други на недвосмислен начин показује становиште екстемног рационализма у анализи друштва. У евиденцији историјске побуне против слободе, Попер често цитира Паретову мисао о политици по којој је сврсисходније користити емоције него их сузбијати („искористити осећања, а не трошити енергију у узалудним напорима да се она униште“).

Идеја отвореног друштва стално апелује на разум и слободу, на когнитивну структуру личности а нигде нема емоционалне и мотивационе структуре.

Поперова теорија отвореног друштва имала је силан практични учинак у оспоравању тоталитарних држава 20. века. Она је, међутим, инспирисала један идејни и политички покрет који манифестно жели оно што је Попер критиковао у филозофском наслеђу Платона, Хегела, Маркса, наиме, опасан идеал да људе треба учинити срећним (Попер 1993: 284–II). Тај идеал се формулише у глобалном политичком говору као обавеза *политичке демократије и слободног тржишта*.

Савремени свет, тачније Европа после 1989. дефинише се идејема демократије и слободног друштва, идејама чији је један од водећих родоначелника и Карл Попер. Његова критика историцизма имала је сазнајну

функцију у оспоравању теорија ригидног социјалног детерминизма. Практично-политички у концепцији глобалне демократије, историја има смисла: предвидљивост друштвеног кретања је центрирана око демократије. Савременост нема алтернативу.

Највише мука у реконструкцији Поперовог критичког рационализма задају категорије разума и слободе. Разум се одређује у опозицији према емоцијама и страстима. Разум решава проблеме осветљавањем мишљења и искуства, а заобилажењем емоција и страсти. Тешкоћа са апсолутизацијом разума и слободе је у томе што су то вишезначни појмови. (И Маркс је веровао у људски разум.) Друга потешкоћа је у Поперовој склоности радикалном прекиду са традицијом. Као што је директно супротставио отворено друштво затвореном, тако је и рационализам окренуо против ирационализам. Тврдњу да су и емоције и страсти покретачи људских, друштвених акција, Попер олако одбацује. „Инсистирам на томе да емоције, чак ни љубав не могу заменити владавину институција које контролишу разум“ (Попер 1993: 284–II). (Додуше он ће свести проблем на етички избор између рационализма и ирационализма.)

Посебан проблем са Поперовом теоријом друштва јесте његов висок захтев појединцу. Он тражи од њега да буде одговоран за владање светом и да се суочи са личним одлукама. Овај захтев је друштвено, политички и психолошки неостварљив. Он превиђа улогу функционалне структуре друштва (поделу рада), мотиве, жеље, избор приватног живота а не јавног, установе политичке моћи, улогу политичких и друштвених група. С друге стране индивидуално-психолошки не може се очекивати да сваки појединац може и да је социјализован да доноси личне одлуке.

Радикална критика државе и духа нације као темеља државе уклапа се у савремену политичку стратегију европских интеграција и глобалистичких пројеката. Уместо суверених држава стварају се наднационалне организације, а уместо национаног културног идентитета стварају се мултикултурни пројекти. Отворено друштво напада државу, нацију, културу. У том новом друштву постоје мале и велике државе, мали и велики народи. Да ли ће мали одолети апетитима великих?

Није јасна улога сукоба у отвореном друштву. Или је реч о одређеној врсти сукоба, оној која је премештана из политике у привредне и тржишне послове. Такво друштво, друштво у коме нема спорова око слободе изражавања и представљања *сигурно умире или је већ мртво* (Ц. Кин). Истакнути мислилаца демократије, Ц. Кин додаје овој тврдњи и следећу: „Можда САД, Британија, Немачка, Италија и друге земље управо постају таква друштва. Можда ће се испоставити да је тржишнолиберално брбљање о избору и слободи било само висинско одмориште на дугој стази која вијуга наниже ка котлини приватизованог ропства“ (Кин 1995: 140).

Отворено друштво је грађанско друштво. Идеја грађанског друштва темељи се на грађанину, појединцу који слободно бира свој смисао живота. Хегел разликује појмове *грађанин* (однос према држави) и *бур-*

жуј (однос према породици и економији). У савременим интерпретацијама ова идеја се јавила као облик недржавног организовања грађана, као систем оних иницијатива и институција које сузбијају моћ и утицај државе на живот појединца и његових асоцијација (Kean 1988). Основне установе грађанског друштва су породица, локална заједница, црква, тржиште, добровољна удружења у свим областима друштва, приватни фондови, независни медији.

У основи свих теорија грађанског друштва налази се критика државе, при чему се становишта разликују само у модалитетима елиминације државе из социјалног поља живота људи. Поперово дело *Отворено друштво и његови непријатељи* (1993) како смо напред показали, једно је од најснажнијих социјалнофилозофских извора. У теоријама грађанског друштва не постоји сагласност око односа грађанина према држави: да ли је држава радикално одвојена од грађанског друштва или се у неким тачкама додирује? По једном схватању, грађанско друштво обухвата све активности које су независне од државе (аутономија рада, начин живота, идеологија, религија, култура). Теоретичари грађанског друштва настављају идеју критике државе и нације: друштво је независно од државе (Џон Кин), однсоно друштво добија примат у односу на државу (Клаус Офе). У операционализацији овакве идеје издваја се подручје личних интереса као нешто што је супротно државним интересима. На економском терену, доминира приватни интерес и тржишна економија. У односу према држави и политичком поретку, појединац се оријентише према начелу децентрализације и самоуправе, односно према локалној и регионалној аутономији. Грађанин је слободан у својој приватној активности, а у јавном простору државе он се самоорганизује, самоодлучује о свим питањима приватног и јавног, колективног живота. То је појединац који, по Поперу (1994), доноси личне одлуке. Поред класичних питања политичке власти, грађанско друштво инаугурише тзв. *неконвенционалну политику*, односно разматрање јавних друштвених проблема (незапосленост, дискриминација полова, деградација околине, здравље, град, култура, идентитет). Ова теоријска струја мишљења о грађанском друштву минимализује државну власт и њене класичне функције за рачун појединца – грађанина и његових права која се схватају као надређена заједници, држави и нацији.

Друга теоријска гледишта у концепт *грађанско друштво* укључују и политичку активност (изборе, правну државу, активну јавност), тако да политичке партије посредују између државе и друштва (Аврамовић 1990). Такво разумевање грађанског друштва отвара питање саме суштине политике као *интересима вођеној делатности* у којој се тежи моћи (Вебер 1976). Друштво би било оријентисано према политичару као *генију дела* (Шпенглер) и политици као споју страсти и начела, односно као вези *контемплације и практичног маневра* (Манхајм 1968).

Савремени концепт грађанског друштва, независно од акцентовања демократије, отвореног друштва или државе и политике, мотивисан је иде-

јом одбране од обнове недемократског облика власти. Другим речима, циљ је да се вредности колективитета – нације, државе, класе – замене индивидуалним вредностима а одлука у име ентитета заједнице, замени одлуком у име појединца.

А циљеви су увек израз неких интереса (политичких, економских, културних). Постоје циљеви грађанског друштва који су повезани са неким ширим *друштвеним и политичким* кретањима. Офанзива грађанског друштва у Србији поклапа се са колапсом система *реалног социјализма* у Источној Европи. Овај модел образовања треба да помогне *цивилизовању источне Европе* (Барџес 1997), односно бекству из света *друге Европе*. Та друга Европа је скуп оних друштава која се обликују према вредностима нације, традиције, државе, а не по мери појединца, грађанина. Та *друга Европа* је под теретом национализма, традиционализма, ауторитаризма. На оваквом социјално-културном темељу, по суду креатора грађанског друштва, није могућно подићи демократске институције већ је зарад достизања *стварне демократије и цивилног друштва* потребно усвојити демократске процедуре и формирати грађански карактер личности.

Други круг циљева је комплементаран претходном. Грађанско друштво треба да *афирмише* демократска знања и вредности западноевропских политичких култура. Модерна демократија је рођена на Западу, ту је пустила корен и ради се о томе да се прошири на етнохолистичке културе. Има се у виду скуп знања о грађанском друштву, друштвеној и политичкој улози грађанина, људским правима и њиховој заштити, толеранцији, начинима решавања конфликата, улози цркве у грађанском друштву, слободном тржишту. Све ове политичке вредности и знања примерени су појму *отворено друштво*. Идеје, трговина и културни додири су покретачке снаге отвореног друштва. Појединац треба да самостално одлучује о проблемима са којима се суочава (учинити грађанина појединца компетентним и одговорним за учествовање у животу заједнице).

Трећи циљ грађанског друштва је *промена* установа и структуре свести затеченог традиционалног друштва. На првом месту је промена недемократских институција у демократске. Даље следи промена политичке културе која је, по њиховом суду, холистичка, етноцентрична, затворена, ратничка итд. У том низу отвара се и питање промене менталног политичког склопа чланова једне заједнице (прилагођавање институција, образовање за демократију и школовање младих кадрова). Разлог за стратегију промене менталитета политичких заједница налази се у вери да ће се тако спречити мали национализми и нетолеранција међу грађанима појединих држава.

Четврти циљ је од суштинског значаја: потребна је промена *личности* (интелектуално, емоционално, вољно, морално) или стварање одређеног типа личности и развијање одговарајућих особина личности. Реч је о изградњи *партиципативно усмереном грађанину*, дакле кооперативној личности, иницијативној и *будној* према власти. То се постиже комуника-

цијом у групи, решавањем сукоба, права и одговорности, партиципацијом, заштитом и кршењем права (*Приручник за грађанско васпитање,* 2001). Грађанско образовање отвореног друштва центрирано је на појединца који је суочен са личним одлукама. Циљ васпитања и образовања је да ослони ученика на разум како би могао да утиче на свој живот (рад, локалну заједницу, владу).

Сви наведени циљеви грађанског друштва сабирају се у једној тачки: концепт треба засновати на сазнајној и вредносној *опреми* појединца да решава приватне проблеме и да учествује у њиховом решавању. Човек треба да се оспособи за управљање својим животом. Из овакве позиције појединца према образовању изводе се комплементарни циљеви: формирање личности која ће се ослањати на разум а не на колектив, мит, вођу. Образовање за націју и државу треба заменити образовањем за грађанина. Из образовног концепта потискују се држава, нација, структуре моћи, историјска свест.

Како се разумева национални идентитет у грађанском друштву? Намера идеолога и политичара отовреног (грађанског) друштва несумњиво је промена или стварање новог културног и националног идентита. Национална држава је заснована на етничком идентитету. Права грађана су посредована културно-етничким припадништвом. А формално-правно штите се културне традиције нације. Њој опозитна грађанска држава је културно и национално неутрална. Она инсистира на примату индивидуалних права. Индивидуални мултикултурализам и заштита апстрактног грађанина су њен темељ.

План грађанизације или *отварања* друштва обухвата све кључне тачке материјалног и духовног културног идентитета. Довољно је погледати економску слику савременог друштва. Убрзано се ствара уједначавање економског мишљења и понашања. Ланци типизиране хране, одеће, забаве, шире се светом и већ сада се у Европи тешко могу уочити разлике између нација у погледу *материјалног идентитета*. *Практично-политички идентитет* се такође униформише под заставом демократије. Све државе се правно повезују и национална законодавства се хармонизују. На *удару* је и *симболички идентитет* малих народа. Национални језик се у школским програмима изједначава са енглеским по узрасту и фонду часова. Религија се релативизује давањем све већих права сектама. Подстиче се равноправност традиционалних цркава и новооснованих малих секти. Уметност се глобализује све већим продором иностраних дела. (Тешко је наћи у великој култури издавача књига који би искључиво објављивао страна уметничка дела као што је то пример са неким српским приватним издавачима.) Није поштеђен у офанзиви отвореног друштва ни *семантички идентитет* нације. Она значења која су се изграђивала вековима као што су историја, слобода, односи мушко – женско, обичаји, митологија, схватање добра и зла, све је то сада изложено великом притиску грађанског друштва које свој идентитет гради на постмодернистичком *слободно лутајућем појединцу*.

Заправо, ради се о томе да се измени национални идентитет, а не да се деструира. Друштвена заједница не може да опстане без одређеног типа идентитета. Нека врста припадности појединца и група је неопходна. Али, уместо да припада реалној заједници у којој је рођен и добио прве темеље идентитетског постојања, он по идеолозима глобалног друштва треба да припада апстрактној заједници која се зове грађанско друштво или отворено друштво. Слоган који се учестало шаље малим културама је *заборавимо прошлост, окренимо се будућности*.

Овакву промену идентитета малих култура подупиру теоретичари који преузимају новостворене дефиниције идентитета као конструкције. Овај појам може да означава све и свашта и није за научну употребу. Стварање новог је мала или већа конструкција. Али, интересантно је да филозофски папа економског и политичког либерализма, Фридрих фон Хајек, одбацује социјалистичке идеје управо аргументом конструкције. Свака конструкција садржи неку дозу пропаганде и насиља.

Други теоријски близанац деструкције националног културног иднетитета долази од социолошких постмодерниста који се инспиришу отвореним друштвом и појединцем на тржишту упућеном на ДРУГОГ а не на МИ. Постмодерна епоха ослобађа појединца од припадања структурисаним групама као што су породица, пол, професија, урбано-рурална, национална, религијска, културна. У отвореном друштву слободни појединци се повезују на тржишту на коме се све купује и продаје. Нема ту више односа према МИ као припадању, има само однос према ДРУГОМ (ДРУГОСТИ) као апстракцији и интересу. „ДРУГОСТ хомогенизује управо то што у њему нема ЈА или МИ“ (Иглтон 1997). Отворено друштво је и *друштво ризика* које слободног појединца стално држи под притиском неизвесности, ризика, бриге за себе.

Данас у свету постоји око 200 држава и 5.000 етничких заједница а то значи да је највећи број држава по својој етничкој, религијској и културној структури изразито нехомоген. Ова чињеница нас суочава са једним, по практичним последицама, далекосежним питањем: да ли ће отворено друштво подстицати прерастање етничких и религијских идентитета у нације, а ове у нове државе (или етничких и религијских заједница у нове државе)? Политичко искуство показује да религијски чинилац у Америци не мора бити узрок нестабилности политичких институција (Токвил 1991). Међутим, у етнички и национално недовољно диференцираним друштвима, овај елеменат друштвене структуре може бити покретач снажних политичких тежњи за фрагментаризацијом (и декомпозицијом) државе.

Борба за идентитет је борба за другачију припадност. А другачије потенцијално тежи политичком, заправо државном и ту настају проблеми. Отворено друштво не гарантује сигурност нити искључује ризик. Институције отвореног друштва чине политички и друштвени живот неизвесним и несигурним. Простор политике је отворен за све типове интереса појединца и колектива. Отвореност није гарант разборитости, већ само прилика за

владавину разума. Ово друштво пружа прилику за одбрану али и раздор националних интереса, прилику да се брани и мрзи власт. Демократске институције друштва о коме је реч отварају конфликте, понекад их подстичу, а решења су привремена.

Отворено друштво поткопава национални идентитет. Теоријске дискусије о националном идентитету једне заједнице имају судбину да се увек враћају на почетак: шта је културни идентитет као темељ националног идентитета (Аврамовић 2003)? Из досадашњих истраживања овог проблема могу се извући нека обележја националног идентитета око којих постоји сагласност у мишљењу, али разлике се појављују када треба одредити порекло, структуру и функцију појединих елемената који обликују идентитет. Проблем је у томе што у свакој дефиницији неком елементу треба дати предност – *субјективном* осећању припадности једној нацији, *објективним* показатељима као што су језик, традиција, обичаји, религија, или материјална култура и друштвени односи.

Национални идентитет није биолошки детерминисан. Нација је у крајњој линији ствар васпитања (образовања) и избора сваког појединца. У структуру сваког националног идентитета уграђен је однос ми – они. Припадност једној нацији подразумева однос према другој. Други помаже у разликовању, али и у приближавању. Тамо где су националне и културне заједнице просторно измешане треба очекивати јаче антагонистичке процесе. Када је реч о избору нације, дакле о промени националног идентитета увек се сусрећемо са проблемом личног опредељења и признавања од стране другог. Реч је о двојном идентитету. Ако ја кажем да сам од данас Француз, да ли ти имаш право да ме и даље сматраш Србином.

Припадност појединца *етничкој заједници* одређена је стварним или претпостављеним крвно-сродничким везама (Вебер 1976). Међутим, сваки облик етничке зајенице (племе, народ, нација) садржи поред *природних* елемената и социјалне. Припадност нацији одређује се вишим квалитетима заједнице – дух, свест, душа о посебности заједнице у којој се јединка социјализује (Хобсбаум 1996). Етнос од нације разликује виши квалитет културе.

Национализам је обележио прве две деценије 20. века. Буђење нација било је заправо борба за национални идентитет а овај је суштински био у знаку националне културе. Велики истраживачи нације и националног идентитета тврде да је нација пре свега културна па тек онда политичка појава (Smit 1998, Anderson 1995, Hutchinson 1987). Национални идентите је утемељен у језику, ве:ри, тардицији.

Шанса отвореног друштва са апсолутизованим појединцем за дубоку и суштинску промену националног идентитета налази се у 1) објективни показаитељи и субјективни доживљај су структурни елелемнти националног идентитета, 2) симболизација националног идентитета подразумева интерпретацију, 3) ниједан национални идентитет није чист у културном садржају, културни обрасци се везују за професионалне групе, генерације,

слојеве, класе, село, град, 4) однос према другом је неотклоњив из појма идентитета.

Шансе за оптпор грађанизацији националног идентитета је у 1) жилавости традиције, 2) моћи националног језика, 3) приордност првог припадања (породица, нација), 4) свест о припадања (ко сам ја? коме припадам?).

Критички осврт. Први критички приговор универзализовању америчко-западноевропског модела друштва је потцењивање демократског наслеђа источноевропских друштава, као и одсуство напора да се концепт грађанског друштва повеже са њиховом културном традицијом. Основна концептуална грешка је у томе што се апсолутизује традиција комунистичке власти. Заборавља се да је комунизам владао само 40 година у овим земљама а традиција је дуга десет векова. А та традиција је оставила дубоку бразду у свести и души (српског) човека. „Категоријални фундамент западног либерализма, као што су *грађанин, бирач, цивилно друштво, продавац – купац* (homo economicus), по мом суду остали су без ефикасног прикључка на традицијске, етничке, верске, културне и цивилизацијске посебности и поделе у вишенационалним државама“ (Стојановић 1995: 116). Из овог суда произлази порука да се не могу механички пресађивати туђе институције на друго културно и политичко искуство. Форсирање страног искуства може да нас уведе у поље моралне хетерономије. У супротном, добићемо покушај стварања новог човека али овога пута *грађанина*.

Други критички приговор обухвата саму идеју изградње друштва у коме ће сваки појединац користити демократију за своје циљеве. Основни циљ грађанског друштва је утемељење отвореног друштва са појединцем који се ослања на моћ властитог разума у решавању социјалних и политичких проблема. Појединцу се поставља висок захтев – да буде одговоран за свој избор. Психолошки и социјално није сваки човек способан за реализацију идеала потпуне аутономије. С друге стране, слобода је увек избор. Зашто би избор увек био будуће друштво или борба за решење неког проблема. Слобода је вредност и за приватно уживање или, пак, за идентификацију са прошлошћу.

Проблем са грађанским друштвом је у томе што је његов циљ да оствари рационално друштво, заправо да устоличи разум као апсолутни критеријум за мишљење и понашање појединца и заједнице. Где је у таквом концепту место за емоционално богатство личности и доживљајни однос према свету? Има ли места за дионизијски живот у грађанском друштву? Као да концепт отвореног друштва жмури пред неким базичним потребама људске природе – припадање, љубав, срећа, жудња за влашћу, сигурност.

Разум није једини облик живота. Логичка мисао не може да продре у суштину живота. Поред појма постоји и интуиција као извор сазнања и непосредни доживљај. Човек, као непоновљиво и јединствено биће, зна да стрепи, пати, очајава, да живи у тескоби, греху и парадоксу. Рационалне

одлуке не могу да елиминишу ненамераване последице деловања. Оне су увек уплетене у друштвену ситуацију у којој влада *етичка ирационалност света* (Вебер 1976).

Трећи приговор концепту грађанског друштва може се усмерити према апсолутизацији појединца – грађанина. Грађанско друштво је свим својим елементима окренуто правима и потребама појединца. У односу на државу он је тај који испоставља захтеве. Таква концепција грађанског друштва нужно потхрањује егоизам, компетитивност, сепаратизам, локализам.

Приговор би се могао упутити и са становишта брзине остваривања концепције грађанског друштва у незападним (*недемократским*) државама. Као да се жели грађанин преко ноћи. Као да је довољно само представити знање о грађанском друштву па да се националиста, верник, социјалиста, изгубе. Заборавља се да је социјални живот кумулативан, дубоко континуиран а све промене, без обзира на средства и време, не могу да потисну еволутивност и поступност. Другим речима, на грађанина у *националистичким*, традиционалистичким друштвима треба сачекати и при том треба рачунати на уплив историјом наслеђених вредности.

Четврти критички приговор је најозбиљнији по сазнајним и практичним последицама. Негде скривено, негде отворено, пројекат грађанско друштво заобилази институције државе и нације (моћ и колективна осећања). То је кључно место у овом пројекту. Питање је, међутим, шта се добија ненационалним и недржавним стањем. Друга једна струја промотера грађанског друштва залаже се за светску владу, за ограничени суверенитет, дакле за међународне политичке односе, при чему заобилазе проблем померања суверенитета и национално-дражавне легитимности таквог устројства света. Шта се добија новим нападом на државу? Да ли је могућна грађанска замисао *одумирања државе*?

Стваоци и мислиоци грађанског друштва само су настављачи оне филозофско-политичке традиције мишљења која је различитим појмовним апаратом критиковала институцију државе. Заједничка инспирација свих критичара државе била је њена лоша пракса или недемократска институционализација државних установа. Нису, међутим, показали осетљивост за чињеницу да је управо држава једна од највећих тековина цивилизације и да је то једина институција која успева да реши унутрашње разлике (социјалне, економске, националне, језичке, верске) и да једино држава може да успостави правни оквир који регулише заједнички живот заједнице. Само се у држави могу користити грађанска права и слободе. На ову околност упозорава Ралф Дарендорф (1997): „Ко стално објављује смрт националне државе нехотице разара и основе правне државе и демократије које су за сада могуће само у оквиру националне државе“.

Без државе нема суверене власти која је способна да легитимно решава сукобе, нема ни права ни дужности, а тешко је остварити другачији систем правила за остваривање општег добра. Експлицитна и имплицитна

критика државе одузима право држави да обликује *морално јединство и осећање солидарности* припадника нације. А ово право државе може се остварити само демократски изабраном владом, циркулацијом јавног мишљења и развијањем љубави према отаџбини.

Уместо беспоштедне критике државе и нације, градитељи грађанског друштва би могли озбиљније да буду схваћени уколико уваже значај државе и колективних вредности у појединачном и друштвеном животу и уколико се потруде да нађу историјски склад између грађанског друштва и државе. Оправдана је критика државне свемоћи али још је више оправдана тежња да се државна принуда доведе у склад са правним поретком.

Закључак

Сваки план за будућност суочава се са историјским наслеђем. Како повезати традицију са модерношћу, како повезати наслеђе са концептом отвореног, грађанског друштва? Проблем ће се појавити на три нивоа. *Теоријски* – није појмовно артикулисан однос између друштва и државе, традиције и појединца. *Политички* – грађанска друштва су производ западноевропске цивилизације, што има за последицу подређивање једног искуства другом. *Културни* – универзализација једног модела културе нужно води промени националног идентитета. А то је већ сукоб историјског наслеђа и социјално-политичких конструкција.

Отворено друштво подстиче равнодушност према општим интересима, културној традицији и предању као чувању наслеђа. А подстиче претерано окреатње сопственом ЈА, апсолутни интерес појединца. Ово друштво посебно погађа словенско-православне културе, њихов дух саборности и подстицање поделе на западњаке и националисте.

Човек је, треба подсетити, индивидуално и колективно биће. Он је прроизвод друштвене стварности која је историјски створена, али има могућност да делује на такву стварност и да је обликује по својој мери. Тим начином човек превазилази друштвене околности у којима се затекао. Уносећи смисоа у друштвене структуре, он осмишљава и властито постојање. Човек је *природно* биће (генетска детерминација) и *друштвено* биће (друштвеноисторијско постојање). Упркос овим детерминацијама човек је и индивидуалност, личност, посебност. На други начин изражено, индивидуалност поседује и свака друга колективна заједница.

Ако је човек биће у могућности да критички креира оно што је створено пре њега, тај потенцијал постоји и у односу на пројекте који му се нуде. Надирање отовреног друштва и потоскивање националног идентитета било би завршена ствар када човек не би вредносно владао над собом. Тешко је поверовати у његову спремност да постане *нови човек* и да се одрекне свог природног припадања.

Литература

Аврамовић 1990: Аврамовић, З., *Повратак грађанског друштва*, Београд, Сфаирос.

Аврамовић 1998: Аврамовић, З., *Друго лице демократије*, Београд, Филип Вишњић.

Аврамовић 2003: Аврамовић, З., *Чији је књижевник и његово дело*, Нови Сад, Издавачка књижарница Зоран Стојановић.

Anderson 1995: Anderson, B., *Imagined communities: Reflections on the Origin and Spread of nationalism*, London, New York, Verso.

Барџес 1997: Барџес. А., Критичке рефлексије о повратку регулисања права националних мањина у Источно/Западне европске послове, Београд, *Социолошки преглед, бр. 3*.

Дарендорф 1997: Дарендорф, Р., *Будућност националне државе*, Београд, *Реч. 3*.

Вебер 1976: Вебер, М., *Привреда и друштво*, Београд, Просвета.

Иглтон 1997: Иглтон, Т., *Илузије постмодернизма*, Београд, Рад.

Попер 1993: Попер, К., *Отворено друштво и његови непријатељи*, Београд, БИГЗ.

Попер 1991: Попер, К., *Трагање без краја*, Београд, Паидеиа.

Стојановић 1995: Стојановић, С., *Пропаст комунизма и разбијање Југославије*, Београд, Филип Вишњић, ИФДН.

Токвил 1991: Токвил, А., *Демократија у Америци*, Нови Сад, Издавачка књижарница Зоран Стојановић.

Кин 1995: Кин, Џ., *Медији и демократија*, Београд, Филип Вишњић.

Kean 1988: Kean, J., *Democracy and Civil Society*, Vero, London.

Ковић 1988: Ковић, М., *Национални идентитет и суверенитет у југоисточној Европи*, Београд, Историјски институт САНУ.

Smit 1998: Smit, A.,*Nacionalni identitet*, Beograd, XX век.

Приручник за грађанско васпитање 2001: Министарство просвете Републике Србије, Београд.

Хобсбаум 1996: Хобсбаум, Е., *Нације и национализам од 1780*, Београд, Филип Вишњић.

Hutchinson 1987: Hutchinson, J., *The Dynamics of Cultural Nationalism: The Gaelic Revival and the Creation of the Irish Nation State*, London, Allen&Unwin.

Слободан Ч. Антонић*
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за социологију

Оригинални научни рад

КЛАСНИ И СЕКСУАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У МОДЕРНОМ ДРУШТВУ: ЈЕДНО ПОРЕЂЕЊЕ

У свакодневној култури модерног друштва класни идентитет је много мање присутан него сексуални. Док се доста ретко дешава да се нека особа јавно самоидентификује као припадник неке друштвене класе, дотле је самоидентификација некога као *ЛГБТ особе* много чешћа појава, поготово у свету хипократије (ТВ, музика, филм итд). Тако интернет претраживачи, попут Гугла (Google), за појам *класни идентитет* (class Identity) дају 394.000 погодака, а за појам *сексуални идентитет* (sexual Identity) чак четири пута више – 1.360.000 погодака.

Ова разлика се такође може видети и по третману који класни и сексуални идентитети имају на страницама најпопуларније интернет енциклопедије – *Википедије*. Док о сексуалном идентитету постоји посебна одредница, *Sexual orientation identity* (Википедија 2011в), не само да посебне одреднице нема када је реч о класном идентитету, већ се он не помиње чак ни у одредници *идентитет (друштвене науке)* (Identity [social science]; Википедија, 2011б). Класни идентитет налазимо тек у одредници *политика идентитета* (Identity politics; Википедија, 2011а), мада и ту врло штуро и узгред, са далеко мање простора него што је у истој одредници дато *ЛГБТ питању*.

Зашто је то тако? Зашто је у савременом друштву, барем у популарној кулутри, класни идентитет мање важан од сексуалног? Зашто је идентитет који произлази из нашег целокупног социјалног положаја у модерној кулутури мање важан од идентитета који се тиче само наше индивидуалне сексуалности? Да бисмо одговорили на ова питања, у овом раду ћемо анализирати механизме настанка класног и сексуалног идентитета, као и разлоге перцепције класног идентитета као непожељног (*екстремистичког, политички некоректног*), а сексуалног идентитета као пожељног (*политички коректног*).

Класни идентитет

За Маркса је основна разлика између „класе по себи“ (Klasse an sich) и „класе за себе“ (Klasse für sich) постојање јаког класног идентитета и свести о својим класним интересима (Маркс 1946:155). Марксов пример за класу по себи су парцелни сељаци, који су као „врећа кромпира“: код

* santonic@eunet.rs

њих „постоји само локална повезаност“, због чега „истоветност њихових интереса не ствара заједницу, не ствара националну сједињеност и политичку организацију“ (Маркс 1949: 113). Насупрот томе, класа за себе, попут пролетаријата – што је за Маркса истинска класа – настаје само када постоји заједница, свест о припадности и заједничко (политичко) деловање. А и једно и друго за Маркса настаје кроз сукоб (конфликт), односно непријатељство (антагонизам). То се јасно види у познатој реченици Марксовог *Осаманестог бримера Луја Бонапарте*, која се често наводи као Марксова дефиниција појма класе: „Уколико милиони породица живе под економским условима егзистенције који њихов начин живота, њихове интересе и њихово образовање *одвајају* од начина живота, инетерса и образовања других класа и њима их *непријатељски супротстављају*, утолико они чине класу“ (Маркс 1949: 113).[1]

И на другим местима Маркс изричито наводи *сукоб* као главну одредницу друштвене класе. Рецимо: „Поједини индивидууми чине једну класу само утолико, уколико морају водити *заједничку борбу против друге класе*; у осталоме, они се међусобно налазе у непријатељској конкуренцији“ (Маркс 1961: 327). Такође: „капиталисти, ма колико да се у својој међусобној конкуренцији приказују као неискрена браћа, ипак сачињавају прави савез слободних зидара *насупрот* целини радничке класе“ (Маркс 1983: 1303). Или: „Она (Комунистичка партија – А. С.) не пропушта ни један моменат а да код радника не створи што је могуће јаснију *свест о непријатељској супротности* између буржоазије и пролетаријата“ (Маркс 1948: 94).

Ову последњу тезу посебно разрађује Лењин, који верује да радничка класа спонтано никада не би дошла до класног идентитета, и претворила се у субјекат револуције, да није марксизма, као револуционарне свести. „Системски штрајкови [...] су значили буђење *антагонизма* између радника и послодаваца, али код радника није било, и није могло бити, свести да њихови интереси стоје у *непомирљивој супротности* с интересима читавог савременог политичког и друштвеног система. [...] Она (свест – А. С.) је могла бити донесена само споља (Лењин 1949: 35). Њу доноси „’десетак’ талентованих, опробаних, стручно припремљених и дугом школом обучених вођа“ (Лењин 1949: 130), односно „комитет састављен од професионалних револуционара“ (исто: 130)“, који „политички васпитава радничку класу“ (исто: 63) и „заражава је нетрпељивошћу“ према капиталистима, дајући јој „знање о односу свих класа и слојева према држави и влади, и узајамним односима свих класа“ (исто: 87).

Код Вебера је класа (Soziale Klassen) првенствено одређена друштвеном покретљивошћу: „Друштвеном класом треба назвати свеукупност оних класних положаја међу којима је обично врло лако могућа и на типи-

[1] Сва подвлачења у даљем тексту С. А.

чан начин се обавља покретљивост (Wechsel) а) лично, б) у низу генерација“ (Вебер 1976/1: 241). За њега „’класе’ нису заједнице (Gemeinschaften), у смислу који ми овде употребљавамо, већ представљају само могућне (и честе) основе заједничког делања (Gemeinschaftshandelns)“ (Вебер 1976/2: 31). Исти класни положај, наиме, може дати сасвим различито делање. Радници могу да се мире са судбином, могу само да гунђају, могу да отежу са радом, могу да се удружују у синдикат, а неки од њих ће покушати и да побегну из своје класе (Вебер 1976/2: 33). Но, шта ће се од тога десити зависи првенствено од *спољних друштвених околности* у односу на класни положај – пре свега од *културе* која омогућава да се разуме веза између класне акције и поправљања класног положаја. Дакле, класни положај даће класну акцију само ако постоји особена класна култура, која ће произвести класну самоперцепцију (идентитет), као и антагонистичку перцепцију друштвених односа.

Ову Веберову идеју прихвата Голторп, који такође сматра да је „покретљивост [...] основни извор класне ’структурације’“ (Голторп 1987: 40). „Степен и обрасци покретљивости одређују меру до које класе могу бити схваћене као заједнице појединаца или породица који се налазе на истим положајима унутар друштвене поделе рада у одређеном времену“ (исто). Класе су нека врста степеника класног пењања или спуштања. Лако пролазни степеник, током класног успона, доводи само до успостављања *демографског идентитета.* Напротив, степеник на коме се људи дуго задржавају може водити „друштвенополитичкој класној формацији“. То је „степен разликовања чланова препознатљивих класа у смислу њихових животних изгледа, њихових начина живота и образаца удруживања и њихових друштвенополитичких опредељивања и начина деловања“ (Голторп 1983: 467). Сасвим доњи, и сасвим горњи класни степеници нису пролазни, те се на њима људи дуже задржавају него на средњим степеницима. Стога средње класе (Голторп их назива III и IV) имају само демографски идентитет, док је доња, радничка класа, „зрела“, а службена класа (саларијат) негде је између пролетаријата и средње класе (Голторп 1987: 332–341).

На Веберовом трагу је и Скот (2002), који сматра да живот у затворенијим класнодруштвеним оквирима даје јаче класно самопрепознавање, док већа друштвена покретљивост и веће могућности задовољења потрошачких потреба у савременим друштвима смањују јасноћу класног идентитета. Хијерехијски ригидније друштво, као што је британско, даје истраживачке налазе по којима 90 процената Британаца види друштво подељено на класе и може себе да сврста у неку од њих. Мање ригидна друштвена структура и с њом повезана култура, као у Аустралији, доводи пак до тога да свега 7 процената Аустралијанаца гледају на своју класу као на важан идентитет (Емисон и Вестерн 1990).

Све у свему, и по марксистичкој, и по веберијанској теорији, механизам настанка класног идентитета повезан је: 1. с (не)променљивошћу индивидуалног и породичног друштвеног положаја, 2. са културом читаве

друштвене групе – с њеном перцепцијом како друштвене структуре, тако и других друштвених група. При истом степену друштвене (не)покретљивости, уколико припадници неког друштва њега виде као подељено на друштвене групе чији су интереси супротни, чак непријатељски, они ће из такве перцепције развити јаснији класни идентитет, а из тога ће произаћи и одређенија политичка/друштвена акција, односно борба за колективне (класне) интересе. Ако пак припадници неке друштвене групације не перципирају друштво као класно подељено, они неће развити ни јасан класни идентитет, нити ће доћи до друштвеног понашања које подразумева политичку акцију у заштити сопственог колективног интереса.

Сексуални идентитет

Данас „политички коректно“ (популарно) објашњење настанка сексуалног идентитета почива на *есенцијалистичкој теорији*. По њој, људи су урођени хетеросексуалци или хомосексуалци, односно њихово хомосексуално или хетеросексуално понашање је ствар природе, не социјализације. Каузални ланац, који карактерише овакву интерпретацији сексуалности (према: Деламатер и Шибли Хајд 1998: 16, Ешчофир 1998: 130) јесте овај: неке урођене особине – створене било генетски, било услед пренаталног деловања хормона – производе хомосексуалну или хетеросексуалну жељу, та жеља води хомосексуалном или хетеросексуалном понашању, а то понашање, на крају, ствара трајни хомосексуални или хетеросексуални идентитет. Друштво је у обавези да тај идентитет поштује и да му омогући да се до краја изрази, укључив и кроз борбу за заштиту колективних права и интереса групације са јасним идентитетом (Мршевић 2009).

Међутим, оваква интерпретација настанка сексуалног идентитета вишеструко је проблематична. Она, наиме, апсолутизује само једну од састојница узрочног деловања, па је као опис реалности једнострана, а као генерализација погрешна. Јер, за настанак саме хомосексуалности, уз наследни (биолошки) чинилац, као важан фактор мора се узети у обзир и средински (социјални и психолошки) чинилац (АПА 2008: 2, Марфи 2000: 84, Бенкрофт 1994: 439, Бејли и др. 1993). Објашњење настанка хомоеротских жеља и понашања, у озбиљној научној литератури, почива на мултидимензионалном развојном моделу који, уз наследност и пренатални развој, укључује и догађаје у детињству (childhood experiences), као и културни миље (Кот 2000, Тери 1999, Вест 1997, Мондимор 1996, Хејнис 1995, Маношевич 1970). Сексуалне жеље, понашања и идентитети нису фиксирани и могу варирати током животног циклуса (Стејси и Билбарц 2001: 165; Ешчофир 1998: 129; Колер и Галацер-Леви 2000: 421).

Људска сексуалност не може се, дакле, сводити само на биолошке факторе („урођеност“), већ су средински чиниоци и те како важни за уобличавање различитих сексуалних оријентација. А у срединске чиниоце свакако да спада и доминантна култура. Наиме, из истополне еротичности,

или из повременог или редовног упражњавања неког сексуалног чина, не мора да аутоматски следи никакав посебан, а још мање трајан идентитет (Викс 1995: 50). Поготово не следи припадност друштвеном и политичком покрету центрираном око тог идентитета. Модерни „мит о (хомо)сексуалном идентитету“ подразумева, међутим, да једном исказана истополна еротичност нужно води преузимању типичних друштвених улога, односно образаца сексуалног и друштвеног понашања типичних за „ЛГБТ заједницу“ (Добеј 1987).

Али, изградња идентитета је не само индивидуални, већ и друштвени процес. Нема никакве сумње да се обрасци понашања и идентитета, данас, често прескриптивно дефинишу од стране утицајних друштвених и политичкихј група. У случају ЛГБТ групација, пак, могло би се рећи да они врше двоструки социјални притисак. „Надоле“, тј. на сваког појединца који има (или је имао) хомоеротске жеље или искуства, да преузме одређени идентитет и с њим повезане сексуалне и друштвене улоге. И „нагоре“, тј. према држави, да јавна власт призна дотични покрет за репрезента читаве једне специфичне популације (коју, према њиховим наводима чини 10 посто становништва), и да затим склопи са тим покретом одговарајући „друштвени уговор“. Тако се од сексуалних жеља и пракси, хетерогених по својим појавним облицима, конструише „квазиетничка групација“ (Queer Nation) – са сопственим симболима (заставе и грбови) и сопственим политичким и културним институцијама, нпр. НВО, лоби групе, фестивали, јавни маршеви итд. (Гемсон 2002: 516, Викс и др. 2001: 14).

У сваком случају, идеја да (хомо)сексуални идентитет урођен, због чега су „ЛГБТ особе“, као чланови „ЛГБТ заједнице“ („сексуалне мањине“) одувек постојале, погрешна је и представља својеврсни анахронизам. „Нико у средњем веку нити је био, нити је могао бити ’хомосексуалац’, ’геј’ или ’квир’“ (Јохансон и Перси 2010: 44). „Поимање ’геја’ у данашњем смислу – као потпуног психичког идентитета својственог засебној мањини – јавља се тек с успоном распрострањених градских кулура у 18. столећу, као и с успоном психијатрије која ће 1869. сковати термин ’хомосеклсуалац’“ (Саслов 2010: 178). „У вековима ренесансе и барока [...] психолошки идентитет још увек није био подвојен на ’хомсексуалну’ и ’хетеросексуалну’ категорију, као у савремено доба“ (Саслов 2010: 186). „Пре 18. века [...] идеја ’сексуалног нагона’, као чинитеља саме срж нечијег идентитета, једноставно није постојала“ (Далорто 2010: 188). Дакле, у ранијим друштвима, хомосексаулно понашање је наравно постојало, али није било никаквог „ЛГБТ идентитета“ у данашњем смислу самопрепознавања инидвидуе као дела „сексуалне мањине“ односно члана „ЛГБТ заједнице“.

Данашња „ЛГБТ заједница“, као и све партикуларне интересне групације, даје одговарајућу иделошку (поједностављену, искривљену, па и нетачну) интерпретацију стварности. Та интерпретација се покушава промовисати као јавни „режим истине“ и зато њени делови непрестано круже јавним простором. „Мит о урођеном идентитету“ је један део тог „режима

истине“ који се намеће јавности. Стога је, на неки начин, и сексуални идентитет сличног механизма настанка као и класни идентитет. Потребна су два услова да би се он формирао: 1. сличан положај у „родној структури“, односно у систему сексуалног понашања, и 2. пермисивност доминантног културног обрасца у односу на такво понашање, плус специфична култура друштвене групе која прескриптивно води ка самоперцепцији сопственог групног положаја као „дискриминисаног“ и „изложеног репресији“.

Дијалектика класног и сексуалног идентитета

Слабљење значаја класног идентитета у модерној култури приметно је и у самој социологији. Пошто класе, у савременим западним друштвима, заиста престају да буду заједнице – са колекивним идентитетом и политичком акцијом, оне се и у социологији све више доживљавају као демографске категорије или пуки назив за више социодемографских одлика (Антонић 2008). Ако погледамо теме којима се данас баве водећи социолошки часописи, попут *Америчког журнала за социологију* (*American Journal of Sociology*), видећемо да су уобичајена питања: равноправност жена, проблем расне заступљености, примена теорије игара на нека друштвена питања, сиромаштво (првенствено у другим земљама), америчке странке, америчко образовање (али, не питање квалитета већ, рецимо, сексуалног образовања, стипендирања итд), питање здравља итд. (видети анализу у: Антонић 2011а). Ако се у поменутом часопису и користи класна анализа, она се често употребљава за тривијалне теме – попут разматрања различитог музичког укуса Американаца (Голдберг 2011).

Савремена масовна култура, која је под снажним утицајем корпорација (видети: Рељић 2011), најпре је вршила „деполитизацију“ класе – њено одвајање од класне политике (класног гласања и везаности за странку као за репрезента класе [видети: Сајц 1996], затим ју је сводила на пуку детерминанту начина живота, укуса и образаца потрошње (видети: Антонић 2008), да би у последњем кораку класа као средство (само)идентификације напросто нестало из медија и популарне културе. Са друге стране, последње три деценије, у САД и ЕУ, дошло је до успона ЛГБТ покрета, до промене става јавности (тачније, великих медија) према ЛГБТ питању, те до прихватања ЛГБТ идентитета као нормалног (видети: Антонић 2011б). Иако је до слабљења класног идентитета дошло и због повећане друштвене покретљивости (на краћем растојању у хијерархијској структури), мало је сумње да је кључни фактор слабљења првог и јачања другог идентитета заправо – културни чинилац.

Два су феномена овде важна. Први је чињеница да је сама класна култура – од концепције и теорије, па до колективног идентитета и политичке културе – производ превасходно радничког класног социјалног миљеа. Буржоазија је, наиме, класну концепцију развила секундарно, након радништва, и никад у тако јасно развијеном облику као код радника. Са

друге стране, сексуални идентитет је део средњокласне теорије, односно културе, јер су припадници радничке класе, када испољавају хомоеротско понашање, мање склони да себе опишу као геј особе, чешће настоје да живе хетеросексуалним животом и слабије су укључени у геј заједницу (Берет и Полак 2005). Док виша и виша средња класа имају материјалне могућности да индивидуализују свој „стил живота“ – те зато он може бити темељ њиховог личног идентитета – радници и нижи слојеви свој начин живота доживљавају као материјалну и егзистенцијалну „нужност“. Како је крупна и ситна буржоазија образованија, заузимајући системски виша места, њени припадници су разумљиво друштвено утицајнији него што је њихов стварни удео у становништву, те су у стању да своје вредности наметну целој заједници. Тако је и дошло до постепеног потискивања класног идентитета и паралелног јачања сексуалног, чиме је у популарној кулутри позног 20. и раног 21. века, практично извршена супституција првог са другим.

Друга важна чињеница је природа конфликта који исходи из идентитета. Сваки идентитет се на неки начин рађа у конфликту са другим, као освешћено разликовање властитих интереса од интереса другог (видети: Антонић 2003: 151–154). Идентитет и борба за ресурсе (укључив и друштвено признање) на неки начин су нужно повезани. Али, систем неједнако подноси различите конфликте – неки га угрожавају више, неки мање. Нема много сумње да је класни конфликт за светски капиталистички систем много опаснији (дисфункционалнији) него морални/интересни конфликт око „ЛГБТ права“ (право на „истополни брак“ и усвајање деце од стране лезбигеј парова). У корпоративним медијима политичка питања која се постављају и колективна акција која се медијски покрива, могу бити само она која су за систем безопасна. Јасно је да класни идентитет не може бити такво питање, док сексуални идентитет то несумњиво јесте.

Отуда је, у масовним медијима, и настала разлика не само у третману и неговању ових идентитета, већ и у њиховој нормативној прихватљивости (укључив и објашњење „природности“ и „нужности“ њиховог формирања). Задатак социологије је, међутим, да критички уочи културни аспекат механизма произвођења и одржавања ових идентитета, те да уз помоћ ове анализе подигне на виши ступањ своје теоријске капацитета разумевања и описивања друштвене стварности.

Литература

Антонић 2003: С. Антонић, *Нација у струјама прошлости: огледи о одрживости демократије у Србији*, Београд, Чигоја штампа.

Антонић 2008: С. Антонић, Расправа о класи у савременој социологији, *Социолошки преглед*, год. XLII, бр. 2, стр. 147–169.

Антонић 2011а: С. Антонић, Бити социолог: између академских игарија и супстанцијалног истраживања, саопштење, на научној конференцији *Интелигенција између позива и одговорности* (14. филозофски сусрети), Топола, 8–10. јули 2011, у организацији удружења Филозофска комуна, Савета Филозофских сусрета, Удружења студената филозофије и Нове српске политичке мисли (у штампи).

Антонић 2011б: С. Антонић, „Gay agenda“: мит или стварност?, *Теме*, год. XXXV, бр. 3, стр. 891–919.

АПА 2008: APA, Answers to Your Questions: For a Better Understanding of Sexual Orientation and Homosexuality, *The American Psychological Association*, Washington, DC; <http://www.apa.org/topics/sexuality/sorientation.pdf>.

Бејли и др. 1993: J. M. Bailey, R. C. Pillard, M. C. Neale and Y. Agyei, „Heritable Factors Influence Sexual Orientations in Women, *Archives of General Psychiatry* Vol. 50, No. 3, pp. 217–23.

Бенкрофт 1994: J. Bancroft, Homosexual Orientation The search for a biological basis, *British Journal Of Psychiatry*, vol. 164, No. 4, pp. 437–440.

Берет и Полак 2005: D. C. Barrett and L. M. Pollack, Whose gay community? Social class, sexual self-expression, and gay community involvement, *The Sociological Quarterly*, Volume 46, Number 3, August 2005, pp. 437–456(20).

Вебер, 1976: М. Вебер, *Привреда и друштво*, књ. 1–2, прев. Тихомир Кострешевић, Београд, Просвета.

Вест 1997: D. J. West, Supposed Origins of Homosexuality and Implications for Social Control, in West, Donald J and Richard Green, editors, *Sociolegal Control of Homosexuality: A Multi-Nation Comparison*, New York and London, Plenum Press.

Википедија 2011а: Identity politics, *Wikipedia, the free encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Identity_politics>.

Википедија 2011б: Identity (social science), *Wikipedia, the free encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Identity_(social_science)>.

Википедија 2011в: Sexual orientation identity, *Wikipedia, the free encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Sexual_orientation_identity>.

Викс 1995: J. Weeks, *Sexuality and Its Discontents Meanings: Myths and Modern Sexualities*. London, Routledge and Kegan Paull.

Викс и др. 2001: J. Weeks, B. Heaphy and C. Donovan, *Same Sex Intimacies Families of Choice and Other Life Experiments*, London, Routledge.

Гемсон 2002: J. Gamson, Must Identity Movements Self-Destruct?, in *Sexualites: Critical Concepts in Sociology*, edited by Ken Plummer, Volume II. pp. 515–537. London and New York, Routledge.

Голдберг 2011: A. Goldberg, Mapping Shared Understandings Using Relational Class Analysis: The Case of the Cultural Omnivore Reexamined, *American Journal of Sociology*, Vol. 116, No. 5, pp. 1397–1436.

Голторп 1983: J. H. Goldthorpe, Women and class analysis: in defence of the conventional view, *Sociology*, vol. 17, no. 4, pp. 465–488.

Голторп 1987: J. H. Goldthorpe, *Social Mobility & Class Structure in Modern Britain*, Oxford, Clarendon Press.

Далорто 2010: G. dall,Orto, Sokratska ljubav: kao paran za istopolnu ljubav u renesansi, *QT*, br. 3–4, str. 188–222.

Деламатер и Шибли Хајд 1998: J. D. Delamater and J. Shibley Hyde, Essentialism vs Social Constructionism in the Study of Human Sexuality, *The Journal of Sex Research*, Vol. 35, No. 1, pp. 10–18.

Добеј 1987: W. H. DuBay, *Gay Identity The Self Under Ban*. Jefferson, NC and London, McFarland and Company, Inc. Publishers.

Емисон и Вестерн 1990: M. Emmison and M. Western, Social Class and Social Identity, A Comment on Marshall et al., *Sociology* 24, 241–53.

Ешчофир 1998: J. Eschoffier, *American Homo: Community and Perversity*, Berkeley, Los Angeles and London, University of California Press.

Јохансон и Перси 2010: W. Johansson i W. Persi, Homoseksualnost u srednjem veku, *QT*, br. 3–4, str. 43–89.

Колер и Галацер-Леви 2000: B. J. Cohler, and R. M. Galatzer-Levy, *The Course of Gay and Lesbian Lives: Social and Psychoanalytic Perspectives*, Chicago and London, The University of Chicago Press.

Кот 2000: M. R. Kauth, *True Nature: A Theory of Sexual Attraction*, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Лењин 1949: В. И. Лењин, *Шта да се ради?* Београд, Култура.

Маношевич 1970: M. Manosevitz, Early Sexual Behavior in Adult Homosexual and Heterosexual Males, *Journal of Abnormal Psychology*, American Psychological Association, Vol 76 (3, Pt.1), Dec, pp. 396–402.

Маркс 1946: К. Маркс, *Беда филозофије*, Београд, Култура.

Маркс 1948: *Манифест комунисте партије*, Београд, Култура.

Маркс 1949: К. Маркс, *Осамнаести бример Луја Бонапарте*, Београд, Култура.

Маркс 1961: K. Marx, *Njemačka ideologija*, u: Rani radovi, Zagreb, Naprijed.

Маркс 1983: *Капитал*, Београд, БИГЗ и Просвета.

Марфи 2000: T. F. Murphy, *Readers Guide to Lesbian and Gay Studies*, Chicago and London, Fitzroy Dearborn Publishers.

Мондимор 1996: F. M. Mondimore, *A Natural History of Homosexuality*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press.

Мршевић 2009: З. Мршевић, *Ка демократском друштву: истополоне породице*, Београд, Институт друштвених наука.

Рељић 2011: С. Рељић, *Одумирање слободних медија*, Београд, Службени гласник.

Сајц 1996: А. Сајц, Основне концепције о детерминацији изборног понашања, *Гледишта*, Београд, vol. XXXVI, No. 1–2, стр. 109–122

Саслов 2010: J. Saslow, Homoseksualnost u renesansi: ponašanje, identitet i umetnički izraz, *QT*, br. 3–4, str. 165–187.

Скот 2002: J. Scott, Social Class and Stratification, Paper for ’Sociology at the Crossroads: Recent Advances and Future Challenges’ Special issue of *Acta Sociologica*, Volume 45, Number 1; <http://privatewww.essex.ac.uk/~scottj/socscot1.htm>.

Стејси и Билбарц 2001: J. Stacey, and T. Biblarz, (How) Does the Sexual Orientation of Parents Matter?, *American Sociological Review*, 66, 159–183.

Тери 1999: J. Terry, *An American Obession: Science, Medicine, and Homosexuality in Modern Society*, Chicago and London, The University of Chicago Press.

Хејнис 1995: J. D. Haynes, A Critique of the Possibility of Genetic Inheritance and Homosexual Orientation, *Journal of Homosexuality*, Volume 28, Issue 1 and 2 (June), pp. 91–114.

Драгана С. Захаријевски*
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за социологију
Јасмина С. Петровић
Универзитет у Приштини
Филозофски факултет Косовска Митровица
Милош М. Јовановић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за социологију

Оригинални научни рад

РОД КАО ИДЕНТИТЕТСКА ОДРЕДНИЦА И ДРУШТВЕНИ КОНСТРУКТ**

Категорије идентитета непрекидно ми причињавају невоље, оне су сталан камен спотицања, тачке на којима су неприлике неизбежне
Џудит Батлер (2003: 26).

Nothing is clearer than that gender is a matter of learning and continuous 'work', rather than a simple extension of biologically given sexual difference
Anthony Giddens (1991: 63).

Теоријски контекст

Људи идентитете повезују са различитим улогама које играју у друштвеном свету, стога ти идентитети имају интерсубјективну димензију – зависе од перцепције и признања других. Једна, ако не и најкључнија, одредница идентитетâ сваке индивидуе је њен/његов пол – нечија идентификација себе као мушког или женског. Она је камен темељац самоидентитета за који се нашироко верује да је исход одређених тела и њихових особина. Здраворазумско схватање полне припадности представља једну врсту биолошког редукционизма који тврди да биохемијске и генетске структуре људских бића непосредно одређују понашања мушкараца и жена. Овакво схватање се заснива на деловању бинарног кôда који признаје постојање

* draganazaharijevski@gmail.com

** Припремљено у оквиру пројеката *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074), који реализује Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета Универзитета у Нишу, и *Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије* (179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, оба финансирана од Министарства за науку и технолошки развој РС.

мушког и *женског*, без било којих међуслучајева (који се негативно санкционишу). За пол се аутоматски везује род као скуп очекивања везаних за изглед, обрасце понашања, емотивне и когнитивне диспозиције, итд. Дакле, узима се здраво-за-готово да мушкарци треба у понашању да имају једне, жене друге (различите) манире. Родне особине, а тиме и разлике, се друштвено производе на следећи начин[1]:

1. За сваку се особу подразумева да је мушко или женско, без могућности за *нешто између*.
2. Физичка својства и карактеристике понашања особа се тумаче као мужевне или женствене у складу са владајућом родном матрицом.
3. Родни знаци понашања (cues) су рутински одмеравани и (пр)оцењивани, у оквиру граница допуштених образаца понашања за одговарајући родни статус.
4. Родне разлике се, тако конституисане и реконституисане, примењују на конкретизацију полних идентитета, уз искључивање *транс-родних* елемената.
5. Друштвени актери надгледају сопствену појаву и понашање у складу са *природно датим* полним идентитетом.

Но, постоје бројни докази који показују да су се ове одлике (проистекле из очекивања одређене групе или заједнице) мењале кроз време и биле другачије на различитим местима, тако да можемо да кажемо да шта *значи* бити мушко или женско остаје питање културе или означавања. „Комбинација неједнаке родне моћи и укорењених психолошких диспозиција прилично чврсто одржава дуалистичке полне поделе; али начелно, ствари би могле бити организоване прилично другачије“ (Giddens 1992: 199). Родни идентитет није одраз *природног* стања, већ ствар представљања[2], или друштвене конструкције значења.

Данас је *сопство* (self) производ интеракције целог низа променљивих и разноликих друштвених и културних категорија и процеса идентификације. Оно (сопство) је, због све бржих и дубљих промена, ретко стабилно. Реч је о непрестаној *променљивости идентитетске геометрије* у којој се комбинује виртуелно и стварно, слике прошлости и слике будућности, апстрактне визуализације и оне тачно прорачунате – што све скупа резултира у чињеници да је „флуидност слике о себи без премца“ (Kofman 2010: 121–138). За људе могућност преузимања идентитета значи способност да се исприча прича о себи, а тиме и о одговарајућој заједници којој се припада. Идентитет постаје наратив који стално треба да се понавља и преобликује у светлу нових околности – он је опис нас самих језиком који носи од-

[1] Видети: Giddens 1992: 198. Наведено је Гиденсова систематизација грађе из: Holly Devor (1989) *Gender Bending. Confronting the Limits of Duality*, Bloomington, Indiana University Press, pp. 147–149.

[2] Англо-саксонци користе термин: *representation*, који у овом контексту може да се преведе и као *приказивање*.

ређени емотивни набој и производи одређене афекте. То је процес којим се најразличитијим догађајима даје одређено значење, чиме живот, свет, стварност добија смисао (Berger, Luckmann 1992).

Може се рећи да су *пол као биологија* и *пол као дискурзивни-перформатив* различити језици, или приче, за различите намене. Оба језика су друштвене конструкције које омогућавају/дозвољавају људима да чине различите ствари. Начелно гледано, нема приступа биолошким *истинама* које леже ван културних дискурса или прича и наратива као генератора значења и, према томе, нема *пола* који није културни. *Сирова чињеница* физиолошког је увек посредована когнитивним категоријама, које друштвено и културно варирају. Полно одређена тела су увек већ представљена као производи контролних/надзорних дискурса, где је посебно битна улога модерне државе која је укључена у регулацију и надгледање идентитета кроз бројне институције (образовно-васпитне, казнено-поправне, управне[3], политичке у ужем смислу, итд.). Дискурси *раде* на стварању *унутрашње суштине* субјеката која представља *истину* о њима, али:

„унутрашње језгро или супстанција последица је производње чинова, гестова и жеље, која се одиграва *на површини* тела игром значењских одсустава која наговештавају, иако никада не откривају, да је њен узрок организујући принцип идентитета. Конструисани уопште узев, такви чинови, гестови и извођења *перформативни* су у смислу у којем су суштина или идентитет, које они тобоже изражавају, *вештачке творевине*, произведене и одржане телесним знаковима и другим дискурзивним средствима. Каже ли се да је родно одређено тело перформативно, тиме се тврди да оно нема онтолошки статус који би се разликовао од разних чинова који успостављају његову стварност. То такође сугерише да ако је ова стварност вештачки створена као нека унутрашња суштина, сама та унутрашњост представља учинак и функцију недвосмислено јавног и друштвеног дискурса, јавну регулацију фантазије површинском политиком тела, родни гранични надзор који диференцира унутарње и спољашње, установљујући тако *интегритет* субјекта“ (Батлер 2010: 277).

Перформативност се мора разумети не као појединачан или хотимичан *чин* већ као реитеративна и цитатска пракса којом дискурс производи дејства која именује (Батлер 2001: 14).

Тело, дакле, не нестаје, већ уместо константе, постаје варијабла. „Анатомија је судбина“ (Фројд) не због генетске детерминације, већ зато што су телесне разлике означитељи полне и друштвене диференцијације.[4]

[3] Примера ради, готово да нема обрасца у коме се не тражи податак о полу.

[4] „Заправо нема ниједне телесне особине која разликује *све* жене од *свих* мушкараца“ (Giddens 1991: 63, курзив М. Ј.).

Анатомија је судбина зато што је тешко избећи регулаторне скрипте[5] које окружују телесне разлике и које (најчешће) потчињавају жене политичкој, економској и сексуалној моћи мушкараца.[6]

Ако се покаже да су неке конструкције конститутивне, то јест да су оно *без чега* уопште не бисмо били у стању да мислимо, онда бисмо могли да тврдимо да се тела појављују, истрајавају, живе само унутар продуктивних присила извесних изразито родно одређених регулативних схема (Батлер 2001: 11).

Тела се укључују у друштвени симболички поредак и *пол* није нешто што се једноставно *има* или је, пак, непромењљив опис нечије суштине: „он ће бити једна од норми које *неком* омогућавају да живи, то јест које оспособљавају тело за живот у подручју културне интелигибилности“ (Батлер 2001: 14). Постајање мушкарцима или женама нас у исто време укључује у друштво и потчињава њему, пренесени смо „из спољашње области безначајног, проблематичног или немогућег бића у дискурзивни или друштвени домен субјекта“ (Батлер 2001: 158).

Али идентификације никада нису завршене или *целе*. Пошто се идентификујемо са фантазијом или идеализацијом, она никада не може бити коекстензивна са *стварним* телима или родно одређеним праксама, отуда нестабилност идентитета и могућност *отпора* па је тако питање „шта је родни идентитет и како он треба да се изражава […] и сâмо постало ствар вишеструких опција – које се крећу до и укључују чак и избор да ли ће особа остати анатомски истог пола у коме је он или она рођен(а)“ (Giddens 1991: 217). Исто тако постоје вишеструки модалитети женскости и мушкости које одигравају (enact) не само различите жене/мушкарци, већ, потенцијално, исте жене/мушкарци у различитим околностима.

Једном *прихваћен* род, будући кључан, постаје алат који субјекат користи у даљој конструкцији свог идентитета. Он функционише попут неке врсте филтера који не пропушта одлике које се не уклапају у идеалну слику *мушкарца* или *жене*: у низу одредница (етничка припадност, професија, сексуална оријентација, брачни статус, вероисповест, музички и уопште уметнички укус, идеолошко-политичко опредељење, место становања [град/село], територијално-географски осећај припадности, итд.) предност и специфична тежина свакој од њих се даје на основу *слагања* са родном идеализацијом. Тако се може претпоставити да су за мушкарце битније компоненте везане за сферу јавности и оне *традиционално мушке* домене (професија, политика, националност, спорт, техника), а за жене оне *деликатније* и *унутрашње* (уметнички укус, место становања и са тиме повезани манири, вероисповест), с тим што се може очекивати да ове преферен-

[5] „Снага ових утицаја је још увек видљива у чињеници да је мушки трансвестизам јако често стигматизован, иако се у психијатријској литератури више не сматра перверзијом“ (Giddens 1992: 198–199).

[6] За изузетно занимљив социолошки третман ових процеса кроз визуелну анализу реклама видети: Goffman 1987.

ције варирају и у односу на ниво образовања, старост и место становања испитаника. Очекивано је и да код других, са којима би потенцијално ушли у интеракцију, људи вреднују исте одреднице као позитивне, односно, пожељне.

Претпоставка је да ће испитивање идентитетских образаца на Балкану потврдити присуство *патријархалног синдрома*, који на овим просторима узима данак и *повезује* идентитете у традиционалистичкој вредносној матрици, са различитим варијететима родних идентитета, које је могуће препознати у релативно структурираном обрасцу родних односа, а који су контекстуализовани и одређени различитим економским, друштвеним, културним и историјским карактеристикама, тако да у мањој или већој мери изнова репродукују ову вредносну и идентитетску матрицу, кроз, рецимо, идеализацију традиционалних стереотипа и предрасуда, тврдње о *природним неједнакостима* (породица и родитељство као основа женског идентитета), придавање значаја конфесионалној и етничкој припадности и друго. Балкан је синоним за друштвену средину где се људи повезују и своју акцију у великој мери усмеравају на основу традиционалних, колективистичких идентитета, са осећањем неповерења, па чак и непријатељства према ономе што није из њихових културних образаца и препознатљивог миљеа. Међутим, налази социолошких истраживања показују да самоодређење преко идентификације са нацијом нема карактер искључивости (иако је висок степен везивања за националну и верску групу), али је зато евидентна затвореност изазвана величањем властите културне традиције уз присуство ирационалних елемената (страхови, митови, заблуде) у односу на све што је страно и другачије – глорификација и самољубље доминантно дефинишу идентитете на Балкану (Захаријевски 2007: 171–189).

Модернистичко-индивидуалистички обрасци родних односа, улога и идентитета, који значе, између осталог, уважавање индивидуалности и другости, комплементарних радних и породичних улога, висок степен професионалних амбиција, прихватање вредности једнакости – јесу још увек на балканском простору у другом плану.

Предмет даљег интересовања је пропитивање избора идентитетских обележја у односу на пол/род, при чему се мушки и женски избор не доводи у везу са природним датостима, већ се виде као „род у настанку (doing gender)“ (Jennifer 2004). Као што је род у настанку, тако је и идентитет у сталном настајању. Реч је, како вели З. Голубовић о процесу, јер се идентитет стално уобличава, дуготрајно и мукотрпно прилагођава и дистанцира, прихватањем и одбијањем, самоидентификацијом и широм колективном идентификацијом, уз стално преиспитивање и модификовање (1999). Неким димензијама идентитета се придаје већа важност у односу на друге, што упућује на разлике у пројекцији свести о себи, али и о другима.

Питање је како мушкарци и жене дефинишу себе и друге у односу на различите изворе идентитета (народ, породица, вера, професија...). Израженија оцена битности одређених информација (димензије идентитета)

указује на преовлађујуће идентитетске категорије (породични, етнички, верски, политички и др.), од којих једне представљају индикаторе затворених традиционалних структура, а друге су идентитетска обележја савременог друштва, у којем се дестабилизују традиционални темељи идентификације избором, а не прихватањем и уклапањем у колективно дефинисано и очекивано. Условно, ако је избор нација, вера – закључиваћемо о *традиционалном*, а ако је избор професија или, пак, карактерне особине – о *модерном* обрасцу идентитета.

Резултати истраживања

Истраживање се базира на идеално типским родним матрицама, које, између осталог, подразумевају да се родне особине, а тиме и родне разлике производе. Друштвеним актерима (мушкарци и жене) понуђена је листа идентитетских маркера којом се испитује конструкција идентитета кроз призму полног/родног самопредстављања и идентификовања другог. Претпоставка је да жене и мушкарци из већ усвојених родних матрица бирају одређене идентитетске карактеристике.

Аналитичка деконструкција идентитетских категорија у фокусу има полне/родне разлике које се расправљају као идентитетска обележја, као облици личног изражавања, али и као конструкти. Конструкција идентитета се сагледава преко идентификације и самопроцене (*его-идентитет*), а у компаративној анализи утврђују разлике у конституисању идентитета.[7]

Анализе се темеље на налазима емпиријског истраживања „Културне оријентације, етничка дистанца и култура мира у Србији и на Балкану“, које је спроведено у оквиру реализације пројекта *Култура мира, идентитети и међуетнички односи у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграције*,[8] у реализацији Центра за социолошка истраживања у Нишу, уз финансијску подршку Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије. Узорак од укупно 1.650 испитаника, планиран кроз три подузорка, испитиван је на територијама три града: Пловдив (Бугарска), Скопље (Македонија) и Ниш (Србија), са идентичним бројем испитаника (550), који су одабрани из укупне популације становништва узраста 18 и више година. Узорак је по типу комбинација случајног, стратификованог и квотног, на

[7] У раду Д. С. Захаријевски под насловом „Полне/родне разлике у конституисању идентитета и породичних вредносних образаца“ (*Годишњак за социологију*, год. V (2009), бр. 5, стр.143–154) налази идентификационих маркера, који се представљају у овом тексту кроз призму полних/родних избора, доводе се у везу са још једном значајном димензијом конструкције идентитета (*породични вредносни обрасци*).

[8] Теренско истраживање је спроведено у оквиру реализације Пројекта 149014Д, у координацији проф. др Д. С. Захаријевски и проф. др Д. Гавриловић крајем 2007. године.

нивоу подузорака обезбедио присуство категорије становништва са одређеним социодемографским обележјима, од значаја за испитивани проблем.[9] Предмет даље аналитичке деконструкције идентитета своди се само на полне/родне изборе, тако да изостају друга обележја а самим тим и могућност проверавања других значајних димензија конструкције идентитета.

Род и самоидентификациона обележја

Идентитетске карактеристике утврђене су на основу испитивања оцене важности понуђених информација које у комуникацији појединци размењују са *другим* кроз самопрестављање и идентификовање.

[9] Из Извештаја методолога Пројекта (149014Д) др Јасмине Петровић: „Основна обележја испитаника реализованог узорка јесу: 1/ *готово идентичан број жена и мушкараца 49,8% : 50,2% на нивоу читавог узорка*; 2 /структура испитаника према узрасту је следећа у подузорцима, 22,6% испитаника у узрасту 18–29 г., 18% 30–49 г., 17,3% 50–59 г., 21,7% 50–59 г., и 20,1% испитаника узраста 60 и више година у подузорку за Србију; 29,5% испитаника у узрасту 18–29 г., 22,8% 30–49, 15% 40–49 г., 16,3% 50–59 г. и 13,3% испитаника узраста 60 и више година у подузорку за Македонију; 26,3% испитаника у узрасту 18–29 г., 17,7% 30–39, 17,8% 40–49 г., 16,8% 50–59 г. и 22,1% испитаника узраста 60 и више година у подузорку за Бугарску; 3/ према образовању: 9,6% испитаника је без основног образовања, 13,4% са завршеним основним, 59,3% са средњим и 24,9% са вишим и високим образовањем у подузорку за Србију; 5,1% испитаника је без основног образовања, 16,0% са завршеним основним, 54,7% са средњим и 24,9% са вишим и високим образовањем у подузорку за Македонију; 3,6% испитаника је без основног образовања, 9,5% са завршеним основним, 48,7% са средњим и 36% са вишим и високим образовањем у подузорку за Бугарску; 4/ према националној припадности: 69,8% Срба, 17,3% Рома и 10,9% Бугара у узорку за Србију, 55,8% Македонаца, 15,3% Рома и 22,4% Албанаца, у узорку за Македонију, 88,9% Бугара, 2,2% Рома и 7,1% Турака у узорку за Бугарску (Петровић 2009: 327–332).

Табела 1: Дистрибуција фрекфенција одговора на питање: *Колико је за Вас важно да људи о Вама знају*? /посматрано према полу и територијалној припадности/

Битно вам је у %	*Бугарска*			*Македонија*			*Србија*		
Пол	М	ж	Σ	М	ж	Σ	м	ж	Σ
Да имате децу	46,6	54,0	*50,3*	62,6	71,3	*66,8*	70,4	66,0	*68,3*
Да сте ожењени/удати	33,5	40,7	*37,1*	56,1	64,2	*60,1*	60,3	56,0	*58,2*
Коме народу припадате	58,6	61,5	*60,0*	73,0	73,0	*73,0*	47,5	43,3	*45,4*
Шта сте по професији	40,9	42,5	*1,7*	58,6	61,4	*60,0*	43,3	39,2	*41,3*
У ком граду живите	48,7	45,5	*47,0*	44,2	44,0	*44,1*	43,7	35,4	*39,6*
Да сте Балканац	39,4	43,2	*41,3*	32,1	32,8	*32,5*	41,5	34,3	*38,0*
Које сте вере	37,2	36,6	*36,8*	62,9	66,4	*64,7*	38,3	35,8	*37,1*
Да сте Европљанин	41,8	47,3	*44,5*	30,9	31,3	*31,1*	40,1	33,6	*36,9*
Коју музику слушате	22,2	18,9	*20,5*	17,3	18,2	*17,7*	27,8	23,9	*25,9*
Ваше политичко опредељење	7,9	8,0	*7,9*	13,7	13,1	*13,4*	11,2	9,7	*10,5*

Очекивано је, с обзиром на подручје где је истраживање спроведено (Балкан), да постоје значајне разлике у избору идентитетских карактеристика код жена и мушкараца, па да, рецимо, жене чешће идентитетско утемељење налазе у мајчинству, породици, или, пак, вери, а мушкарци у нацији, региону или професији.

Налази показују да нема изражено значајних разлика у полним/родним идентификационим процесима на овим просторима. Доминира традиционални образац самоидентификације (традиционални идентитети). Најчвршће се овог обрасца држе мушкарци и жене у Македонији (женама је нешто битније самоодређење преко вере и породице). Најизраженија породична идентификација установљена је у Србији: и мушкарци и жене родитељство и брачно стање истичу као најбитнија обележја самоодређења, при чему су мушкарци, у односу на жене, фреквентнији код свих идентитетских обележја. Иако Бугарску карактерише умеренија и разноврснија дистрибуција идентитетских маркера, у односу на претходне подузорке, уочава се нешто израженија самоидентификација преко родитељства и припадања народу (жене фреквентније).

Традиционалнији образац идентитета (димензија самопредстављања) је доминантнији од модерног, иако се уочава тенденција ојачавања либералнијих идентитетских маркера и одступање од традиционално мушких

домена идентификације. Идентитетске одреднице које видимо као индикаторе модернизације и индивидуализације (нпр. професија, Европљанин) и жене и мушкарци не стављају у први план. Иако са израженим традиционалним матрицама, Македонију карактерише, у односу на друга два подузорка, највећи проценат (две трећине) жена и мушкараца којима је битна професија у самопредстављању, али зато се детектује дупло мање оних којима је битно да се представе као Европљани и Европљанке; у Србији и Бугарској скоро подједнак број (око 40%) сматра професију битним самоидентификационим маркером, док је очекивано највећи проценат оних који желе да се представе као Европљани (44,5%) у Бугарској, нешто мање у Србији (36,9%) и најмање у Македонији (31,1%). Полна/родна диференцијација показује да је женама у Бугарској и Македонији нешто битнији самоидентификациони маркер *професија* и *Европљанин*, док је у Србији обрнуто – ове карактеристике су битније мушкарцима него женама!

Стање самоидентификовања по подузорцима упућује на незнатне разлике између мушкараца и жена:

1. Највећи број испитаника из *бугарског* узорка сматра да најважнија информација коју би требало рећи о себи другима јесте етничка припадност, тј. ком *народу* припадају (60,0%), потом да су *родитељи* (50,3%) да живе у граду (47,0%) и да су Европљани (44,5%). Жене као најбитније самоидентификационе маркере истичу припадност народу, мајчинство, и то да су Европљанке, док је за мушкарце најбитније да кажу коме народу припадају, из којег су града, да имају децу и да су Европљани. Небитним информацијама о себи, и жене и мушкарци, сматрају политичко опредељење, музику коју слушају и то које су вере. Занимљиво је да жене у односу на мушкарце битнијим идентитетским одредницама у самопредствљању истичу професију којом се баве, али и то да су Европљанке.

2. *Македонско* становништво се најчешће самопредставља као *припадник народа* (73,0%), потом као *родитељ* (66,8%) или, пак, преко *конфесионалне* припадности (64,7%). При томе жене у први план истичу припадност народу, мајчинство и веру, а мушкарци, такође, припадност народу, потом веру, па тек онда да имају децу и професију. Најмање важно за испитанике оба пола је: политичко опредељење, коју музику слушају и то да су Европљани. И у македонском подузорку модернија идентификација (професија, Европљанин/ка) је израженија код женске популације.

3. Што се тиче Србије, *родитељство* (68,3%) и *брачни статус* (58,2%) су најјачи самоидентификациони маркери, потом етничка припадност (45,4%) и професија (41,3%). Најбитнијим информацијама о себи и жене и мушкарци сматрају родитељство, брак и етничку припадност. И док је следећа битна информација за жене професија, за мушкарце је пре професије информација о томе у ком граду живе. У Србији је женама најмање битно код самопредстављања политичко опредељење, музика коју слушају, или то да су Европљанке, док мушкарци у најмањој мери доживљавају као део свог идентитета политичко опредељење, музику и веру.

Општи утисак је да унутар подузорака формираног према родној припадности (мушкарци и жене) постоји уједначенији избор самоидентификационих маркера, него што је то случај између подузорака: жене и мушкарци унутар државних граница сличније мисле, процењују и вреднују! Резултат су преовлађујући родно избалансирани избори традиционалних идентитетских обележја (етничка и верска припадност, породична идентификација). Међутим, не би требало занемарити дистрибуцију избора који упућују на закључак да су друштвене промене на Балкану ипак обезбедиле продирање либералнијих вредносних матрица и плуралитетних идентитетских изражавања.

Да су идентитети и род у сталном модификовању и настајању потврђују подаци о амбивалентном избору идентитетских обележја. Рецимо, жене у Бугарској израженије од мушкараца вреднују сопствену припадност народу и родитељство, али, такође, професију и то да су Европљанке. Жене у Македонији, као и мушкарци, најбитнијим маркером самоидентификације сматрају припадност народу, али истовремено израженије од мушкараца вреднују родитељство, брачно стање, и оно што је посебно важно – професију и европску оријентацију. Док у Бугарској и Македонији жене истовремено изражено чувају традиционално, али прижељкују модерно, у Србији се уочава симетричније родно вредновање идентитетских маркера (традиционалних и модерних), при чему су мушкарци фреквентнији и код једних и код других, тако да се стиче утисак да жене *прате* мушкарце у њиховим изборима.

Род и идентификациона обележја

Надаље ће бити речи о налазима везаним за значај идентификационих маркера. Очекивано је да код других, са којима би потенцијално ушли у интеракцију, испитаници и испитанице вреднују као битне, односно, пожељне одреднице које се условно сврставају у традиционалне (етничка и верска припадност) или модерне идентитетске матрице (професија, карактер).

Табела 2: Дистрибуција фрекфенција одговора на питање: *Шта најпре желите да сазнате о особи коју сте тек упознали*?/посматрано према полу и територијалној припадности/

%	*Бугарска*			*Македонија*			*Србија*		
Пол	М	ж	Σ	м	Ж	Σ	м	ж	Σ
Сексуалну оријентацију	2,3	2,1	*2,2*	8,1	9,4	*8,7*	4,0	0,4	*2,2*
Етничку припадност	15,4	16,0	*15,7*	9,2	8,6	*8,9*	7,6	4,9	*6,2*
Које је вере	8,6	8,0	*8,3*	32,7	35,3	*34,0*	4,7	4,1	*4,4*
Које је расе	2,3	6,4	*4,4*	0,4	1,9	*1,1*	0,4	1,5	*0,9*
Коју музику слуша	9,7	4,8	*7,2*	3,7	1,9	*2,8*	6,1	4,9	*5,5*
За коју партију гласа	2,9	2,7	*2,8*	0,4	0,4	*0,4*	1,8	0,4	*1,1*
Шта је по професији	48,0	47,3	*47,7*	29,0	27,4	*28,3*	29,6	45,1	*37,2*
Нешто друго (карактер)[10]	10,9	12,8	*11,8*	6,5	13,9	*15,2*	25,6	23,9	*24,8*

Најфреквентније идентификационе карактеристике у овом делу Балкана су професија, верска и етничка припадност и карактерне особине, што јесте показатељ изградње идентитета на релацији традиционално – модерно. Становништво Бугарске највеће интересовање показује за информацију о томе чиме се бави особа коју упознају, али иза тога и које је етничке припадности; македонско становништво, пре професије, интересује верска припадност; док у Србији око две трећине становништва битним сматра најпре професију и карактерне особине.

1. У *Бугарској* се на нивоу целокупне испитиване популације запажа концентрација одговора око три информације које би испитаници најпре желели да сазнају о другом: *професија* (47,7%), *етничка припадност* (15,7%) и *карактерне особине* (11,8%). Готово половина испитиване популације професију маркира као најбитније идентификационо обележје. Полне диференцијације у одговорима готово нема (незнатно више мушкараца маркира професију, а незнатно више жена него мушкараца битнијим сматра карактерне особине). Најмање интересовање, и мушкарци и жене, показују за сексуалну оријентацију и партијско опредељење другог.

2. На нивоу *македонског* узорка као најзначајније информације се издвајају: *вера* (34,0%), *професија* (28,3%) и *карактерне особине* (15,2%). Иако су полне разлике у перцепцији веома мале, ипак жене показују нешто

[10] Испитаници су уз понуђене димензије дописивали још неке компоненте индивидуалног идентитета (карактер, систем вредности, порекло).

већу радозналост у вези са верском припадношћу (35,3% : 32,7%), а мушкарци у вези са професијом (29,0% : 27,4%) и карактерним особинама другог. И једни и други су незаинтересовани за политичко опредељење и расну припадност. Занимљиво је да мали број испитаника, али скоро једнак, има интерес за информације о етничкој припадности и сексуалној оријентацији другог, при чему мушкарце нешто чешће занима коме народу неко припада, а жене које је сексуалне оријентације особа коју упознају. Вера као идентификациони маркер игра значајну улогу у изградњи идентитета (самопредстављање и идентификовање), поготово то важи за жене. Занимљиво је да се код идентификације другог губи интерес за то које је етничке припадности. Док је у самопредстављању чак 73% жена и мушкараца управо припадност народу сматрало битном идентификационом карактеристиком.

3. Становници *Србије* најпре желе да сазнају о другом шта су по *професији* (37,2%), а потом њихове *карактерне особине* (24,8%), при чему се уочава значајно већа заинтересованост жена за то чиме се бави особа коју упознају (45,1% : 29,6%), дакле, скоро дупло више жена маркира професију, што јесте показатељ модернизацијских идентитетских процеса. У прилог тог става иде и податак о избору карактерних особина као идентитетског маркера: скоро једна четвртина испитиване популације (незнатно више мушкараца него жена). Најмање интересовање је за политичко опредељење, расну припадност и сексуалну оријентацију другог. Готово код свих информација које су заступљене у мањим процентима на нивоу читавог подузорка, мушкарци показују већу заинтересованост од жена (политичко опредељење, сексуална оријентација, етничка припадност).

Преовлађује уједначена полна/родна диференцијација избора идентификационих маркера, али индикативно је да, рецимо, двоструко више жена него мушкараца у подузорку Србије истиче професију као битну информацију о другом, да у подузорку Македоније нешто већи проценат жена него мушкараца вреднује верску припадност, као и то да у подузорку Бугарске, поред скоро родно идентичног избора идентификационих карактеристика (од професије, преко етничке припадности до карактерних особина), жене су незнатно фреквентније у избору *етничке припадности* а мушкарци у избору *професије*.

Очекивано је и да код других, са којима би потенцијално ушли у интеракцију, људи вреднују исте одреднице као позитивне, односно, пожељне. Налази показују: у Бугарској и Македонији жене израженије вреднују етничку, односно, верску припадност у односу на мушку популацију, што је констатовано и код самоидентификационих карактеристика и јесте показатељ *заробљености* у традиционалним идентитетским матрицама; у Србији родна диференцијација избора идентификационих маркера је уједначена у оквиру готово свих информација о другом, изузев *шта је по професији*, тако да у поређењу са преовлађујућим традиционалним самоидентификационим карактеристикама (породична идентификација, етничка

припадност) жене су у идентификационим матрицама склоније модерном обрасцу.

Преовлађујућа родна уједначеност идентификационих маркера, доминација вредновања професије, карактерних особина, уз још увек фреквентне традиционалне идентитетске карактеристике (етничка и верска припадност) иду у прилог закључку о уобличавању, кориговању и прилагођавању идентитета са тенденцијом урушавања и деконструкције *патријархалног синдрома*.

Закључак

Налази емпиријског истраживања идентитета и вредносних образаца на подручју три регионална центра у Србији (Ниш), Бугарској (Пловдив) и Македонији (Скопље) показали су да постоје полне/родне разлике у конституисању идентитета, али оне нису у толикој мери изражене да би се посматрале као изоловани чиниоци њиховог формирања. Уочене разлике у процени битности појединих маркера од стране мушкараца и жена иду у прилог већ проблематизоване тезе о друштвеној конструкцији рода. У процесима самоидентификације се у првом плану појављује колективна идентификација (народ, вера, породица), тако да је избор самоидентификационих маркера, у односу на идентификационе, оптерећенији традиционалним матрицама. Наиме, у самопредстављању и мушкарци и жене када кажу ЈА – проговара МИ! С друге стране, идентификација је ближа индивидуалном избору: у свим подузорцима професија и карактерне особине јесу веома битна идентификациона обележја, с тим што се у подузорку Македоније она налазе иза *вере*, коју и мушкарци и жене сматрају најбитнијим идентификационим маркером.

Идентификационе матрице су у великој мери полно/родно уједначене и на нивоу целог узорка и на нивоу подузорака, разлике се појављују само као већа или мања заинтересованост за исти маркер. Посебно је интересантно високо вредновање породичне идентификације (родитељство, брак): најизраженија у Србији, потом Македонији, па Бугарској. Разлоге за овакав налаз би требало тражити у ономе што доносе транзиционе промене на овом делу Балкана, у процесима ретрадиционализације и репатријархализације који су утицали на повећани значај породице услед изражене зависности чланова, изнуђеног заједништва, те, стога, и у условима модернизацијских трендова услед отежавајућих социјално-економских услова, изостале адекватне државне подршке – породица нужно остаје *кључна база*, која обезбеђује егзистенцију појединца и групе, па отуда јој се придаје велика важност.

Мушкарци и жене у идентификационим процесима бирају у оквиру доминантних маркера скоро идентичне матрице. Они у фокус сопствености стављају народ, децу, веру, брак, па тек онда остале самоидентификационе карактеристике. И једни и други сматрају да су професионалне и карактер-

не особине других веома важне, али има и оних којима су верска и национална припадност још увек приоритетне одреднице. И једне и друге матрице идентитета нужно пролазе филтер рода, који је друштвено конструисан. Наиме, идентификација и самоидентификација сагледана кроз призму пола/рода показује у великој мери *оптерећеност* идентитетских процеса различитим утицајима социјалног и културног аранжирања.

Упоређивањем идентитетских карактеристика констатује се да се у оквиру појединих идентитетских обележја (националност, конфесија, родитељство...) заправо крију веома различите индивидуе, чији је *родни идентитет потиснут у други план*. Отуда родна идентификациона и самоидентификациона *уједначеност* у различитим варијететима друштвене реалности. Стога се чини прихватљивим Гиденсово мишљење, цитирано на почетку овога рада: „Ништа није јасније него то да је род ствар учења и сталног *рада*, а не једноставни продужетак биолошки датих полних разлика“ (Giddens 1991: 63).

Идентификације никада нису завршене или целе, па отуда смо сведоци нестабилности идентитета. Полни избори нису биолошке *истине* ван културних и друштвених дискурса, тако да нема пола који није културни. Пол/род јесте идентитетска одредница, али друштвено конструисана, тако да су индивидуални перформанси спутани, недовољно препознати и ограничавајући – што потврђују и налази истраживања које је обезбедило искуствену евиденцију за ову анализу.

Литература

Батлер 2001: Џ. Батлер, *Тела која нешто значе: о дискурзивним границама „пола“*, Београд, Самиздат Б92.

Батлер 2003: Џ. Батлер, Имитација и родна непослушност, у: Д. Фас (ур.) *Унутра/Изван – Геј и лезбејска хрестоматија*, Београд, Центар за женске студије, 25–44.

Батлер 2010: Џ. Батлер, *Невоља с родом – феминизам и субверзија идентитета*, Лозница, Карпос.

Berger, Luckmann 1992: P. Berger, T. Luckmann, *Socijalna konstrukcija zbilje*, Zagreb, Naprijed.

Giddens 1991: A. Giddens, *Modernity and Self-Identity – Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press.

Giddens 1992: A. Giddens, *The Transformation of Intimacy – Sexuality, Love & Eroticism in Modern Societies*, Cambridge, Polity Press.

Goffman 1987: E. Goffman, *Gender Advertisements*, New York, Harper & Row.

Гиденс 2003: Е. Гиденс, *Социологија,* Београд, Економски факултет.

Голубовић 1999: З. Голубовић, *Ја и други*: *антрополошка истраживања индивидуалног и колективног идентитета,* Београд, Република, <http://www.yurope.com/zines/republika/arhiva/99/jaidrugi/6.html> преузето 12. 5. 2011.

Захаријевић 2009: А. Захаријевић, Лексикон QUEER теорије, *Теме*, г. XXXIII бр. 1, 141–189.

Захаријевић 2005: А. Захаријевић, Дерегулација темеља, *Филозофска истраживања,* г. 25, св. 4, 815–827.

Zaharijevski-Stjepanović 2007: D. Stjepanović-Zaharijevski, Etnička distanca, izolacionizam i ksenofobičnost kao faktori ugrožavanja sigurnosti i usporavanja europskih integracija, u: S. Tatalović (ur.), *Etničke manjine i sigurnost u procesima globalizacije.* Zagreb, Centar za sigurnosne studije FPN, Politička kultura.

Захаријевски 2008: Д. С. Захаријевски, Конструкција идентитетских категорија у зависности од породичног вредносног обрасца и социјално-економских карактеристика, у: Д. Б. Ђорђевић, Д. Тодоровић, *Квалитет међуетничких односа и култура мира на Балкану,* Ниш, Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета.

Захаријевски 2009: Д. С. Захаријевски, Полне/родне разлике у конституисању идентитета и породичних вредносних образаца, *Годишњак за социологију*, г. V, бр. 5.

Jennifer 2004: C. Jennifer, *Women, Men and Language,* Harlow, New York Pearson Longman.

Kofman 2010: Ž. K. Kofman, Izumevanje sopstva. Jedna teorija identiteta, *Treći program Radio Beograda,* 146, II.

Петровић 2009: Ј. Петровић, Основне информације о узорку, просторно-временском оквиру истраживања, теренској реализацији и инструменту емпиријског истраживања културне оријентације, етничка дистанца и култура мира у Србији и на Балкану, у: Љ. Митровић, Д. С. Захаријевски, Д. Гавриловић (ур.), *Међуетнички односи, идентитети и култура мира на Балкану,* Ниш, Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

Милојица М. Шутовић*
Универзитет у Приштини
Филозофски факултет Косовска Митровица
Одсек за социологију

Прегледни рад

ИДЕНТИТЕТ: ПОЛАРНОСТ ЗАДОВОЉЕЊА И ОСУЈЕЋЕНОСТИ**

„Бележницу амо – забележити ваља да се неко смејати може,
вазда смејати, а бити хуља, знам да бар у Данској“.
В. Шекспир

Социологија данас, још више но у прошлости и сама преиспитује свој идентитет, своје границе, своје место у друштву, а да није сигурна у одговоре, било да се ради о процени терапије или стицања јасноће у погледу дијагнозе времена живота у транзицији између „епизода светске пролетерске револуције под звездом Москве“ и „епизода револуционарног и глобализма под звездама из Вашингтона“ (Ђорговић 2010 : 70). Прешли смо из једног света у коме су расколи били углавном идеолошки и где се *попут огромног амфитеатра* водила дискусија о добробитима и недостацима супротстављених економских модела, филозофске мисли, друштвене организације, у један свет претежно идентитетских раскола, са врло мало места за расправу, мање универзализма, рационалности и лаичности. Као да су људи пренаглашене припадности окренули леђа својим утопијама и потражили (и нашли) уточиште под смирујућим кровом неке заједнице, религије, тржишног фундаментализма, веровања и солидарности које је атеистички марксизам хтео да искорени. Сама демократија као *светски процес*, непрестано је „препуштена на милост и немилост идентитетских надметања“ (Малуф 2009: 22–23).

Наша идентитетска трвења, (иако је сам појам идентитета и идентитетски узлет) релативно новијег датума, у чијем *очинству* и популаризацији у хуманистичким наукама централну улогу је играо психолог и психоаналитичар Ерик Ериксон, својим размишљањима о *искорењивању* Индијанаца, суоченим с модерним начином живота (Халперн 2009: 18–19), имају предугу преисторију састављену од заслепљујућих етноцентризама, наших егоизама као *светости*, било патриотских, културних, комунитарних или идеолошких (Малуф 2009: 266). Осуда дискриминације, залагање за плурални идентитет и разумевање другости, још увек су несавладане лекције, оптерећене паничном паранојом политичке нетолеранције. „Поборници толерантнијих ставова бивају жигосани као „мултикултуралисти и изједначе-

* sutovicm@gmail.com

** Овај чланак је део Истраживања на пројекту ИИИ 47023, који финансира Министрарство образовања и науке Републике Србије.

ни са колаборантима, ако не и издајницима“ (Тодоров 2010: 149). Идентитет се у својој поларности користи као мета и као оружје, намеће се ратнички вокабулар ситуацијама мира, не признају се нијансе, противник се опажа као непријатељ, кога је оправдано, па и похвално прогонити, чак и истребити као гамад. Ово није својствено само тоталитарним режимима. Стога је мало оних припадника једне нације, који су уз дивљење других, успели да умакну строгим судовима које су припадници њихове нације изрицали суседним нацијама, било да су их изрицали демагози или екстремни нацисти, доводећи наде и страхове друштва до екстремне тачке усијања. „Успех националсоцијализма је био управо у томе што је деловао у фамилијарном контексту, користио већ постојеће традиције и оперисао са већ присутним предрасудама“ (Мос, 2010 : 183). Традиција је иначе храна националног индетитета, баш као што је и „Хелада храна Европе“ (Херцфелд 2004: 157) која се судара с „угроженим осећањем етничког и националног идентитета“. „Испод познате историје Европе тече једна подземна историја. Она се састоји од судбине људских инстиката и страсти које је цивилизација потиснула и искривила“ (Adorno, Horkheimer). Из свог Америчког егзила, они су бирократску ефикасност нацистичких логора смрти своје домовине, означили коначном последицом мрачне стране просветитељства (Steakley 2010: 264).

Политизовани дискурс потраге за европским културним идентитетом, пуном контрадикција супротности, настоји да ово наличје потисне. Тако кад ову тему мало дубље погледамо, остаје нам један скептичан биланс који је повукао Вернер Вајденфелд (Werner Weidenfeld): „Када бисмо историју Европе таксативно одмотали у назад, видели бисмо колико су светлост и сенка близу једна друге. Европи је знан и дух беседе на гори и тиранска владавина. На неколико километара удаљености од Гетеове куће у Вајмару налази се концентрациони логор Бухенвалд, у ком је током Другог светског рата на хиљаде људи плански убијено. Ни у једној ситуацији се Европа не може напросто подвести под принцип јединства: Европљани никада нису говорили једним језиком, никада нису истодобно живели у једнаким социјалним условима. Нигде другде не постоји толика разноликост на тако малом простору“. Свакако, ове противречности, чак и да се некако одржавају, нису добра одредница преширокo дефинисаног одређења идентитета Европе, коју би без оклевања могли применити и на друге културе и религије у свету. Јер у „бајку о елегантном развоју либерализма из хришћанства нико више не верује након што мало боље погледа“ (Мајер 2009: 33). За Мајера, лепо упакована прича о хришћанском идентитету Европе као *истинском* уставу модерне Европе, је такође само мит, погодан у сукобима интереса глобализованог света који се сада еуфеминистички називају културним борбама где је *други* дефинисан различитошћу, супротношћу онога какви смо *ми*. Можда је то онај део нас самих „који, негде у дубини душе, још верује да је једина улога *другог* да задовољи наше апетите“ (Пинтарич 2010).

Актуелна европска збивања у односима националних идентитета и рефлексије евроинтеграција показују да за њихов успех није довољно тек неговати толеранцију. Тим пре што „толеранција према *другом* и *друкчијем* може да има и сасвим разговетно лице одржавања дистанце, узвишености, игноранције. Историја Османског царства на европском тлу нама очигледно показује да пука трпељивост не искључује и угњетавање *другог*" (Језерник 2010: 6). Овакво запажање је *друштвено релевантно* и за заједнички наднационални европски идентитет, исто као и за национални, па стога са очигледном сигурношћу не можемо јасно одговорити како ће се он афирмисати у скорој будућности. Једино можемо тврдити, ако жели успех, он ће морати да се легитимише као политички, тако и симболички. Уосталом свет није некакав *архипелаг култура*, чак и наизглед изолована друштва одувек су се одржавала и развијала и захваљујући делом контактима са другима. Њихов број се интензивирао у епохи европског колонијализма, и многе етничке категоризације и хијерархије које до данас постоје намерни су и ненамерни производи његовог експанзионизма широм света (Wolf 1982). Они контакти су много интензивнији него што антрополози претпостављају или што социолози објашњавају, који су „без обзира на своју саосећајност, потценили чињеницу да је друштвена повезаност, у модерном друштву, сад постала суштински политичка, то јест национална" (идентитетска – М. Ш.) (Шнапер 1996: 15). Уопште узев, мисао Макс Вебера који је политику посматрао *само с националног становишта*, и поред аксиолоше *неутралности* научника, не може се свести, на *прост допринос вилхелмовског империјализма* како то чини Д. Шнапер. Бавећи се културом, он свакако уопште не разматра трауме нагло прекинуте културе, доласком колонизатора који мењају схватања, начин рада, исхране, мишљења, породичног живота колонизованих. Како би „уопште могли преживети – ту драму доживели су сви народи које је Запад колонизовао. То потирање културе изродило се код свих народа у исту сложену дијалектику посвајања, мењања и замењивања између колонизатора и колонизованог" (Варгас Љоса 2010: 37). Била је то својеврсна *друштвена драма идентитета* колонизованих које није лишен ни данашњи *унутрашњи колонијализам* процеса европеизације који се у својој поларности захтева и оспоравања настојећи да створи заједнички и заштитнички именитељ *ми* судара са партикуларизмом аутентичности и вредности особених етничких и националних идентитета. Њиховим односима у Парковом смислу управљају друштвени процеси компетенције, сукоба, прилагођавања и асимилације (Козер 2010: 54). Њима се објашњава *природна историја* етничких и расних група које настоје да нађу своје место у ширем друштвеном поретку интеграције развијајући свој осећај за себе и свој идентитет у вези с опажањем од угрожености или зависти од других. „Колективна припадност (и колективни идентитет – М. Ш.) одувек се потврђивала тако што су се једни супротстављали другима" (Шнапер 1996: 250), проглашавајући их често арогантнима, прекима, непристојнима, дивљацима, олошима, па чак и лудима. Постоји чита-

во *богатство* различитих могућности њихове имагинације и представе кроз бројна уопштавања и стереотипизација, редукцијом смањења могућности вишеструког виђења другог, претварањем његовог појма у модерну псовку, или *стигму*. Она се користи да означи дубоко дискредитујућу карактеристику неуспеха, недостатка или хендикепа која „ствара посебну дискрепанцију између виртуелног и стварног друштвеног идентитета" (Гофман 2009: 15). Е. Гофман схвата, да је ту „заправо потребан језик односа, а не карактеристика".

Стога свако зна како су *декларисани и проживљени* идентитети на когнитивном, а још више на афективном нивоу, две потпуно различите врсте стварности (Мајер 2009: 14). Језиком Ролана Барта могло би се рећи да је идентитет „један непоуздан субјект, код којег сваки атрибут бива на неки начин побијен његовим антиподом" (Барт 2010: 9). Но идентитет попут ствари превазилази *строге границе логике и мишљења*. Прослављени британски вајар Хенри Мур рекао је: „Да бисте знали једну ствар, морате подједнако добро знати и њену супротност, јер ако не знате њу, онда не знате ни ону једну ствар. И тако често човек учини супротно као израз оног позитивног" (*Политика* 3. 5. 2011: 25). Сличне парадоксалности могу се навести управо ради појачања утиска, да се преко противречности, изнуди нешто што се сматрало немогућим или иначе није било могуће. „Тако се љубав назива тамницом из које човек не би желео да побегне, али и болешћу која се претпоставља здрављу или повредом због које повређени мора да плати казну" (Луман 2010: 105). Дакле у љубавним стварима (а идентитет је у многоме ствар љубави) мења се могућност понашања, оно се истовремено пропагира и демантује кроз иронично замишљену формулу која се наивно примењује као *поучна формула, празна формула*. Тиме се само може ући у неки код чије се јединство изражава парадоксијом. „Противречне љубави (као и противречни идентитети – М. Ш.) се приказују на примеру два типа: као љубав која се нада или као разочарана љубав" (исто: 107, 108). Они комбинују привидно, противречност *освајања* и *самопотчињавања.*

Људи динамично, а не статично улажу властити идентитет као гаранцију трајања, као појам стабилности и као појам развоја истовремено где се позив на властити идентитет независности од околности и утицаја других, смислено упућује на поништавање односно замену „појмом идентитет – у – трансформацији" (Луман 2010: 55).

Идентитет као *складиште различитих колективних искустава*" представља у крајњој линији конструкцију – подразумева конструкцију супротности и *другости*, чија је актуелност увек предмет непрестане интерпретације и ре-интерпетације њихових разлика у односу на *нас*. Свако доба и свако друштво наново ствара своје *друге*. Властити идентитет и идентитет *другога* јесте непрестано такмичење које укључује појединце и институције у свим друштвима у оквиру дуготрајног историјског, интелектуалног процеса који „нису менталне вежбе него озбиљни социјални спорови

који подразумевају конкретне политичке теме какви су имиграциони закони, законска регулација личног понашања, конституисање правоверности, легитимацију насиља и (или побуне, карактер и садржај образовања и смер спољне политике, што често стоји у вези са именовањем непријатеља“ (Саид 2000: 440–441). Према Саидовој анализи, конструкција идентитета у сваком друштву везана је за поседовање моћи и „због тога је све друго пре него само академско нагваждање“. Он сматра да многи људи тешко прихватају ове флуидне актуелности, зато „што одбацују основну идеју: да људски идентитет не само што није природан и стабилан, него је конструисан, а понекад чак и директно измишљен“ (исто: 441). Ова идеја има свој замајац у тзв. друштвеном конструкционизму пре свега социолога али и историчара и филозофа, који на друштво не гледају као на датост коју би напросто требало открити, већ да је *друштво људски производ*, да је човек већ увек „учествовао у производњи проблема којима треба да се бави и, на известан начин, оно што не жели увек је већ хтео“ (Луман 2001: 159). Међутим, на прелазу од стратификованог ка функционалном диференцирању друштво све више налази, како с правом запажа Н. Луман, у „континуираном сукобљавању са самостворeном реалношћу: са личностима које то што јесу, јесу на основу социјализације и васпитања...“ (исто: 158–159).

Такав конструктивистички идентитетски дискурс редукује идентитетске референце и прикрива њихову стварну социолошку основу (занимање, раса, боја коже, националност, класна припадност, ниво образовања, порекло, сродство), као и механизме *подешавања* (Т. Парсонс) датих у потреби за доминацијом и агресијом, одбрамбене механизме, али и *адаптивне* проблеме ауторитета и слободе од контроле. Истраживачи су остали слепи за оно што је националним вођама (протагонистима угрожености националног идентиета – М. Ш.) било потпуно очигледно (Путиња, Стреф-Фенар 1997: 47). Да парафразирамо Армстронга (1982), модерни идентитети (попут нације) иако *произведени* не искрсавају из ништа већ се уклапају у једну историју дугог трајања. Мада сличан води идентитски садржај не поприма увек облик посуде у којој се улива, чак и кад се ради о етницитету којим се пуне испражњени резеорвоари национализма. То потврђују неуспешни *конструкти југословенства, совјетског народа* и сл. Они су увек патили од недостатка идентитета, не – вредности и несвесности и извесности националног идентитета, који није остављао трунку сумње у суштински аспект његовог сопственог стваралаштва саморазумљиве *националне свести*, спремне да се у конфронтацији с противречношћу *југословенства* преокрене у чин насиља. Деконтрукција југословенског веровања узимана је и спровођена као демократски пројекат националних идентитета који су градили *мит о југословенској тиранији, репресији и експлоатацији*. Тај мит и данас врло жив, требало би једном за свагде срушити. Југославија упркос свих мањкавости цивилизацијског потенција, деловала је прогресивно и стимулисала је у границама својих могућности, привредни и културни раз-

вој њених народа, који је данас далеко испод граница цивилизацијског развитка достигнутог у заједничкој држави.

Заборавља се да „идентитет нешто добија само кроз противречност да ономе што живи припада и оно мртво. Над идентитетом без сећања не лебди само мора мртвих, него и убијених генерација. Утолико опасније делују већ и секундарни атрибути који би могли да подсете на мртве“ (Клаусен 2003: 109). При том треба имати у виду да „свако поколење гради власиту слику прошлости у складу са потребама садашњости“ (Куљић 2006: 408). То не значи да се у формулацији идентитета, његове процесне осцилације напред назад можемо одредити оног што физичари називају „критична фазна стабилност“ (Е. Макмилан) која подразумева одржавање одређене вредности ради стабилности, како би се ствари могле одгурати у жељеном правцу, у којем се како је писао Парсонс „спајају вредносни обрасци, друштвена структура и личност“. Такав спој заузима стратешко место проблемског комплекса идентитета и не би требало потцењивати теоријске проблеме које су с њим повезане. Једна од тих тешкоћа проистиче, како би казао Парсонс, „из несумњиве чињенице да се личност и друштвени систем (и култура – М. Ш.) упркос основној структуралној хомологији, не могу директно и узајамно преносити једно на друго. Тај прелаз може да се изврши једино путем извесних *трансформативних једначина* чији многи саставни елементи, за невољу још увек нису познати“ (Парсонс 2009: 815).

Решење непознатих *трансформационих једначина* идентитета, свакако нећемо наћи у поједностављеним решењима политике *чистог* идентитета, одстрањивању културних разлика, одбацивању *хибридности* идентитета, културном и политичком фундаментализму. Јер, „ако људи верују у вештице, иако просветљени западњаци знају да оне не постоје, таква веровања имају опипљиве ефекте. Једном, кад је Вијетнамац одређен као *љигавац*, црнац као *црнчуга*, или Јеврејин као *каишар*, он је претворен кроз чудну алхемију друштвених дефиниција у све *друге* који тада постају мета предрасуда, дискриминације и чак убиства“ (Козер 2010: 52). Ова алхемија *ми/они* саставни је део настајања оног што Арџун Падурај назива *предаторским идентитетима*, чија друштвена конструкција и мобилизација изискује истребљивање других блиских друштвених група, дефинисаних као егзистенцијална претња неке групе *ми* (Падурај 2008: 61) која често разуме себе као угрожену већину, претпостављајући да би мањина могла да замени већину. Тако угроженост идентитета долази у средиште културне доктрине, национализма, који је како тврди Антони Д. Смит, „идеолошки покрет за постизање и одржавање *аутономије, јединства и идентитета нације*“ (Смит 1998: 120). Апсолитизација чистог идентитета мора да обезвреди, уклони или потчини све оно друго што му се супротставља ради своје сигурности. Пошто се те разлике не могу одстранити без насиља, оваква доктрина и стратегија завршава у лудилу идентитета и „сталној потери за неким новим опсенама, да би на крају уништила и друштво и саму личност“, што наводи, не без разлога, критички настројене појединце да захте-

вају потпуно избацивање речи *идентитет* из вокабулара и политичке употребе самог појма (Мајер 2009: 25, 21).

Територија изградње и доградње идентитета није остала само плен политике. *Цертификат о идентитету* постао је и плен потрошачког друштва, царства пословних улица и тржних центара. Он постепено али неминовно осваја међуљудске односе и везе. Процеси конзумеризма и комерцијализације дестабилизовали су старе институције за формирање идентитета (породицу, школу, цркву) и тако створили вакуум који су затим пожурили да испуне *великим брендовима* чија је улога емоционално повезивање које својим носиоцима омогућава лоцирање у ширем искуству (Бауман 2009: 107, 138). То не значи да ми још увек не живимо у ери политике идентитета, упркос томе што је њена текућа моћ повезана са осећањем кризе, кризе националног идентиета (Хантингтон 2008).

Ратови на простору бивше Југославије, нарочито у Босни и на Косову показују јасан и драматичан пример помахнитале политике идентитета, његовог наметања и покушаја поткрадања туђих идентитета на темељу предисламске хришћанске прошлости којој се намећу континуитет и хомогеност. Данас званични албански национални дискурс негује амбивалентно осећање према исламу, занемарује подаништво османској владавини и исламске културне теме, обнављањем приче о *албанском убици султана* у Косовској бици, наративом *албанског епа* који више одговара *изградњи идентитета нове европске државе Косово*. Неки, за које „апсолутна научничка непристрасност према предмету истраживања није... света ствар“, ово објашњавају „изразитом потребом да се албанска нација дефинише као западњачка и хришћанска“, која априорно одбацује „османлијску албанску прошлост као туђу традицију“ (Ди Лелио 2010: 26, 18, 25, 106). Такво дефинисање многи Срби сматрају поткрадањем властитог идентитета и наставак политике етничког чишћења Срба са простора Косова и Метохије. За јасно разумевање поларизације између увезених спољних модела и модела националне митологије Србима недостаје дубља критичка интроспекција кохабитације идентитета. У свом незадовољству поларизованом политиком националног идентитета, Срби, да парафразирам песничку метафору *чешу се кључем од кавеза*.

Време нарастајућег конзерватизма, које како се често помодно и упрошћено мисли, не долази само из Вашингтона, обликује многа незадовољства идентитетском политиком. То незадовољство није разлог, да упркос томе, не признамо потребу, вредности заједница, заснованих на уважавању аутохтоности и оригиналности идентитета. Он је нужан за успешан преображај појединаца. У својинском модусу постојања фромовски речено мото би могао бити: „Оно сам што имам“; „Оно сам што радим“; или напросто: „Оно сам што јесам“ (Фром 2008: 186). Умеће живљења, уз компетентан рад социолога, може померити наше сазнање о идентитету, како не би остао како је Е. Диркем записао о појму нације *заиста мистична, мутна идеја*. Надам се, уз велики степен поверења да то није без основа.

Литература

Западурај 2008: Западурај, А., *Страх од малих бројева*, Београд, Библиотека XX век.

Armstrong 1982: Armstrong, J. A., *Nations before Nationalism*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

Барт 2010: Барт, Р., *Лекција*, Лозница, Карпос.

Bauman 2009: Bauman, Z., *Fluidni život*, Novi Sad, Mediterran Publishing.

Варгас Љоса 2010: Варгас Љоса, М., *Речник заљубљеника у Латинску Америку*, Београд, Службени гласник.

Wolf 1982: Wolf, E., *Europe and the People without History*, Berkelej, Calif, University of Californija Press.

Gofman 2009: Gofman, E., *Stigma*, Novi Sad, Mediterran Publishing.

Ди Лелио 2010: Ди Лелио, А., *Битка на Косову у Албанском епу*, Београд, Библиотека XX век.

Ђорговић 2010: Ђорговић, М., *Српски валцер*, Београд, Лагуна.

Језерник 2010: Језерник, Б. (ур.), *Имагинарни Турчин*, Београд, Библиотека XX век.

Клаусен 2003: Клаусен, Д., *Границе просветитељства*, Београд, Библиотека XX век.

Козер 2010: Козер, Л., Амерички трендови, у: Д. Маринковић (приредио), *Рана америчка социологија*, Нови Сад, Медитерран Публисхинг, стр. 11–56.

Куљић 2006. Куљић, Т., *Култура сећања – теоријска објашњења употребе прошлости*, Београд, Чигоја штампа.

Луман 2001: Луман, Н., *Друштвени системи: основи опште теорије*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Луман 2010: Луман, Н., *Љубав као страст*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Мајер 2009: Мајер, Т., *Идентитет Европе*, Београд, Албатрос плус, Службени гласник.

Малуф 2009: Малуф, А., *Поремећеност света: када се наше цивилизације исцрпе*, Београд, Лагуна.

Мос 2010: Мос, Џ., Нацизам и хомосексуалци – чему геј историја? (1996), *QT часопис за квир теорију и културу*, Година I, број 1–2. стр. 183–190.

Парсонс 2009: Парсонс, Т., *Друштвени систем и други огледи*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Пинтарић 2010: Пинтарић, М., Ко су Панургијеви „Турци“?, у: Б. Језерник, (ур)., *Имагинарни Турчин*, Београд, Библиотека XX век, стр. 73–81.

Путиња, Стреф-Фенар 1997: Путиња, Ф., Стреф-Фенар, Ж., *Теорије о етницитету*, Београд, Библитека XX век.

Саид 2000: Саид, Е., *Орјентализам*, Београд, Библиотека XX век.

Смит 1998: Смит, А. Д., *Национални идентитет*, Београд, Библиотека XX век.

Stakley 2010: Stakley, J., Sodomija u prosvećenoj Pruskoj: od smrtne kazne do samoubistva, *QT časopis za kvir teoriju i kulturu*, Godina I, broj 3–4, str. 265–279.

Тодоров 2010: Тодоров, Ц., *Страх од варвара*, Лозница, Карпос.

Фром 2008: Фром, Е., *Умеће живљења*, Београд, Моно и Мањана.

Halper 2009: Halper, K., Treba li prestati da se govori o identitetu?, u: K. Halpern i Žan – Klod Ruano – Borbalan (priredili), *Identitet (i): pojedinac, grupa, društvo*, Beograd, Clio. str. 17–40.

Хантингтон 2008: Хантингтон, С., *Амерички идентитет: проблем дезинтеграције Америке*, Подгорица, ЦИД.

Hercfeld 2004: Hercfeld, M., *Kulturna intimnost*, Beograd, Biblioteka XX vek.

Шнапер 1996: Шнапер, Д., *Заједница грађана: о модерној идеји нације*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Драгомир Ћ. Вуковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за социологију

Прегледни рад

НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ КАО ФАКТОР (НЕ)СТАБИЛНОСТИ СЛОЖЕНИХ ДРЖАВНИХ ЗАЈЕДНИЦА

Појмовна и теоријска одредишта идентитета и проблеми у његовом дефинисању

Појам идентитета данас је у широкој употреби и исказује се у различитим областима човјековог дјеловања. Ради се о комплексном феномену веома битном за човјека, неку друштвену групу, народ, націју коначно и државу. У дефинисању тог појма прво треба поћи од формалне логике и њена четири аксиоматска става као услова норме истине: став идентичности, став противрјечности, став искључења трећег и став довољног разлога. Познато је да се ова прва три става формалне логике могу свести на само један – аксиоматски став идентитета који, да би био одржив, мора бити ослоњен на став довољног разлога. Тај темељ идентичности своје упориште има у рационалистичкој, разложној логичности, у моћи човјековог ума који је опет еманација божанског ума (и сам Бог је хтио *да све има мјеру, број и тежину*). Идентитет или истовјетност, (латинска ријеч, истовјетност, једнакост) значи да је идентично оно што је једнако са самим собом. Идентичан је неки појам ако у свим околностима задржава исто значење. Идентична је нека појединачна, колективна или национална свијест ако у свим временима остаје једнака са самом собом. Дејвид Хјум, скептик, емпириста, сматра да је од свих односа најуниверзалнији однос истовјетности јер је он заједнички сваком бићу чије постојање има икаквог трајања. Тај идентитет два бића Хјум преводи на језик њихове сличности, на односе простора и времена, количине и броја, на однос степена заједничког квалитета али и на однос супротности и однос узрока и посљедица. Иако је био скептик, по Хјуму је боља и лабава постојаност и постојана сличност него неред и хаос. Лајбниц је, супротно од Хјума, сматрао да ствар идентитета стоји сасвим повољно. По њему природа нашег духа и природа ствари су истовјетне и једнаке су божанском духу. Из прожимања и синтезе општих принципа произлази истина посебног и чињеничног. На Лајбницову способност цјеловитог расвјетљавања проблема идентитета указивао је Ернст Касирер. Осим еминентно метафизичких проблема, постојања Бога, бесмртности душе и цјелине свијета, Лајбниц доказује истине о свакодневним проблемима: шта стоји иза физичког, иза онога што очи не виде, уши не чују, а разум не збројa или одузме, поређа, упореди и свијет доведе у ка-

* dragovukovic@teol.net

кав-такав поредак. С друге стране шта је са појединачним *стварима* као што су постојање, дух, материја, живот, природа, постајање и нестајање, свијест, ум, нација, држава историја...? Односно, шта је са односом цјелине и дијелова, прошлости и садашњости, друштва и појединца, душе и тијела, нужности и слободе, политике и права, интелегенције и природе, вјере и интелекта, ума и чулности, могућег и стварног? Величина сваког постојања, поготову ако се ради о људским стварима, јесте у његовом трајању. Потпуно је дакле јасно да идентитет има своју дубоку укоријењеност у човјеку и његовом колективитету и да се ради о комплексном феномену који је предмет спознаје и логике и филозофије, свакако и социологије.

Лични и колективни (као национални и државни) идентитет

Лични идентитет повезује се са трајном свијешћу о свом ја, тј. са самосвијешћу. Иако се таква свијест, односно самосвијест, не опажа у сваком тренутку појединачног живота, иако је човјек понекад несвјестан себе, увијек се ради о једном те *истом* човјеку. Како се ствара и репродукује идентитет? Дејвид Хјум сматра да памћење путем сјећања може да репродукује раније представе и тиме створи континуитет идентитета односно сопства. „Памћење је извор личне истовјетности, оно додуше толико не производи колико открива личну истовјетност“ (Хјум 1983: 223). Без те, сјећајуће се, улоге памћења морали бисмо послије сваког буђења из готово потпуног небиства од почетка градити своје сопство, и тек што бисмо током дана скупили коју његову мрвицу, сљедеће ноћи би то било избрисано. Без памаћења и сјећања не би био могућ живот не само у личном идентитету него ни у националном и државном идентитету, то јест у јединoм аутентичном и од свих лоших, најмање лошем поретку човјековог индивидуалног и живота у заједници.

Проблеми и тешкоће са утврђивањем и трајањем личног идентитета и свега појединачног узетог за себе, а поготову посматраног у узајамном односу, наступају заправо на нивоу групе, нације а посебно државе. Пошто постојање припада превасходно *једном*, то се и појединачне или посебне и опште творевине морају узимати као једно, као јединство, ако хоћемо да утврдимо њихово постојање и непрекидност током дужег или краћег трајања, односно њихову идентичност. Група људи, нека национална заједница, постоји али појединачно постојање је залог најприје *постајања*, а затим и постојања и групе и читаве нације. То *једно*, то сопство припада дакле и групи, односно нацији исто као појединцу. Идентитет представља поредак ствари у коме су облици, величина па и сама супстанца променљиви. Идентитет није дакле само субјект него и објект, не само човјек него и *предмет* у форми групе, нације, државе.

Посебан предмет нашег интересовања представља национални идентитет као основни социјални супстрат сваке државе, било да се ради о сложеном или неком другом облику државне заједнице. Нација је друштве-

на група са којом се појединац најдубље и најснажније идентификује и доживљава је као принцип моралне организације и као природни ненаметнут морални ауторитет. Ту снажну везу обезбјеђује национална историја, што је сасвим разумљиво јер је национално осјећање и настало у току историјске афирмације одређене друштвене групе. Преломни догађаји у историји за сваког припадника једне нације постају извор не само колективног памћења него и облик осјећајног ослонца за издвојеног појединца.[1]

Како се одређује и дефинише државни или национални односно државно-национални идентитет? Постоје заједнице (државе) у којима су хиљаде година стварани њихови идентитети исказивани као дубоко докази постојаности, континуитета, трајања и разлога стварања и постојања државних творевина. Такве државе и људи који живе у њима имају одговоре на питања ко су, одакле су и куда треба да иду. Код њих историјско сјећање производи свијест и самосвијест о културном и језичком, политичком и државном дугачком трајању. Нови нараштаји на различите начине посвајају или присвајају тај богати идентитет. У том идентитету они живе као у свом другом тијелу.

Као модел и образац државног и националног идентитета може се узети читав низ европских држава – нација. Све би оне као обрасци, нека можда више а нека мање, биле вјеродостојне. Шта показује примјер Француске? Она је образац истовјетног и дуготрајућег националног и државног идентитета.

Велики историчар Фернан Бродел исписује доказе идентитета Француске, тј. француске нације и при том разматра однос простора и историје (географија као најважнија историјска чињеница), однос људи и ствари, при чему се под *стварима* подразумијевају економија и демографија док за људске ствари сматра државу, друштво и културу. Он се пита да ли је географија измислила Француску, (Француска је резултат борбе климе и вегетације) али ипак закључује: „не може се биће француске нације и државе изједначити са њеним географским бићем, јер највећа сила историје је у људима [...] нација и држава се брусе на отпору у борби са природом и спољашњим освајачима, али за јединство пресудне су унутрашње силе. У процесу уједињавања Француске судјеловале су све сплетене силе историје: силе друштва, силе економије, силе државе, силе културе, француски језик, језик власти, административно средство тог довођења до поретка“ (Броде, 1990: 379).

Јесу ли Французи данас потпуно сигурни да су једнаки са собом самима, јединствени, једни, истовјетни, постоји ли код Француза и уопште пуни национални идентитет? (Постоје ли разлике у том погледу на сјеверу и југу Француске?) Да ли унутрашње језичке, етничке и конфесионалне

[1] И нације и државе чувају и његују свој национални култ. У Енглеској је тај култ везан за историјске успјехе династије Тјудора, у Француској за култ револуције, код Срба за Косово... Култ и историјска сјећања у одређеним ситуацијама стимулишу озбиљне националне и друштвне конфликте.

разлике утичу на хомогеност супстанце државе – нације? Без сумње и послије толиких вјекова стварања та *супстанца* остаје вишеслојна и тешко јединствена. Та супстанца је жива па и у таквом јединству каква је француска нација дешава се грађански рат у коме се брзо заборави на то једнако, истовјетно и трајно али се уз постојање националног идентитета лакше и брже враћа у јединство. У матрици јединственог идентитета тај рат се увијек разрјешавао изборима на различитим нивоима.

Наспрам индивидуалности, нације саздане расом, језиком, историјом, традицијом, постоје модели заједничког живота (који могу да негирају или поштују те националне посебности) као резултат воље, сагласности, односно неких околности због којих људи прибегавају солидарности и одлуци да живе заједно. Такве одлуке и таква солидарност увијек се подвргавају провјерама (путем плебисцита напр.) јер све што историја направи данас, сутра већ може да потроши и рашчини.

Очито је да сву комплексност националног феномена како из угла појединца тако и државе је могуће сагледати како на примјеру Француске тако и других држава, попут Грчке, Италије, разумије се и многих других земаља међу којима су и оне настале након распада Југославије. И у интеграционим и дезинтеграционим процесима стварања и растварања сложених државих творевина, национални идентитет има важну улогу.[2]

Српско питање као специфично испољавање националног идентитета кроз историју

Објективна, цјеловита истина о идентитету једног народа не постоји јер она није у моћи ниједног људског сазнања. Постоје само субјективне, а то значи ограничене и парцијалне истине или представе о човјеку и народу. Ако је истина да се човјек само у историји сазнаје, онда та истина најпотпуније покрива етнос и људску заједницу. Тешкоће у сагледавању идентитета народа присутне су и због времена у коме живимо, времена у коме су перманентне промјене добиле обиљежје традиционалне појаве. Темпорални и садржински однос старог и новог, прошлог и садашњег, конзервативног и модерног не само да је релативисан него се налази у дисконтинуитету и дифузији, што битно отежава спознају есенцијалне традиције једног друштва и његове културе. Свакако да је још теже због радикалних трансформација којима је обузет савремени свијет, сачувати и наставити ту традицију и културу. Да ли данас уопште постоји друштво у коме је могућа

[2] Пројекат стварања сложених државних творевина који се реализовао у 20. вијеку из угла националног феномена био је веома специфичан. Основа тог пројекта било је учење Карла Маркса о историјској пролазности и потрошености нације. Парадокс је у чињеници што су националне државе, дакле државе са националним идентитетом ушле у те сложене творевине, а посебно у томе што је национални феномен био главни фактор разарања политичких и идеолошких оквира, односно система који су настојали да укину націју.

рационална коегзистенција и хармонија традиције и иновације, идеологије и унивезалне хуманистичке свијсти, да ли је дакле могућ неки склад у тим односима? Сталне промјене, нихилистички однос према достигнутим вриједностима и њихова негација, дају за право неким теоретичарима који говоре о суштинској кризи наше цивилизације и културе.

Политичка и државна култура српског народа заснована на примјени римског права и на прихватању византијске културе и духовности обогаћена посебно ликовном умјетношћу, архитектуром и градитељством са византијским, романским и готским стилом, омогућила је овом народу да ступи у европску цивилизацију у средњем вијеку. Српска књижевност је стара осам вијекова а српски манастири из тринаестог, четрнаестог и раног петнаестог вијека, сврставају се у врхунска градитељска и умјетничка дјела тог времена на европском простору. Турска окупација и османлијска најезда зауставиће духовни и материјални развој Срба, али неће успјети да поништи њихов духовни идентитет (што ће касније покушати Аустроугарска) успостављен на оним основама којима се означава класична европска култура. У односу према држави (у погледу традиције и државног идентитета Срба) интересантно је указати на сљедеће чињенице. Склад индивидуалног са етничком државном заједницом био је формулисан и исказан у Душановом законику 1354. године. У том давном времену Срби су дакле имали уређену државу. Почетком 19. вијека, под утицајем Наполеоновог разарања феудалне Европе, Србија ће својом националном револуцијом 1804. године а посебно у другој половини тог вијека, почети стварати модерну државу гдје ће одбацити феудалне и аутократске друштене односе и започети бржи повратак у прогресивне токове и у том погледу предњачити на Балкану и ширим источним и средњоевропским просторима. Жеља за просвећеним и демократским друштвом посебно је дошла до изражаја у другој половини 19. вијека. Под утицајем европског либерализма послије Француске револуције, демократизам у Србији садржајно је еволуирао у форми политичког плурализма и парламентарне демократије, што ће ову земљу по грађанским слободама и правима сврстати у најдемократскије европске земље тог времена. Србија је 1888. имала класични палраментално-демократски устав, правно утемељен политички плурализам, а 1904. (уз Белгију) ће имати најдемократскији устав у Европи. У чему је онда специфичност српског националног, духовног и државног идентитета и одкуда ти изражени проблеми управо данас? Не рачунајући (наравно, не умањујући) улогу страних сила и освајача у правцу негирања идентитета, Срби су својим политичким и државним пројектима, својом политичком идеологијом у доброј мјери произвели такво стање у коме је највећа штета нанесена управо оним назначајнијим вриједностима које су исказиване кроз историју.

У прву заједничку државу коју су Срби послије првог свјетског рата направили са Словенцима и Хрватима, Србија је уложила своју државност. То је урадила иако у том великом ратном сукобу ови народи нису били сви на једној страни, што у историјском и актуелном смислу није неза-

немарљива чињеница. То уједињење било је омогућено тек побједоносном, ослободилачком борбом Србије на страни савезника, односно на поразу и рушењу Аустроугарске царевине, чији су поданици били Хрвати, Словенци и Срби којима је уједињење са Србијом било тада императив националног опстанка и интегритета. И због те чињенице уједињење Срба, Хрвата и Словенаца није било мотивисано истим циљевима нити је остварено равноправним улгама ова три народа у Првом свјетском рату. То је било уједињење ратних побједника и поражених. Ту лежи својеврсна антрополошка негативна одредница уједињења јужнословенских народа у заједничку државу. Оно што је можда значајније и видљивије у тој заједничкој држави, која је била српски национални циљ и идеал, почиње стваралачка стагнација и политичка регресија српског народа, његово слабљење и деструкција његових потенцијала.[3] Од самог почетка постојања заједничке државе њена три народа су је различито доживљавала. Док су је Срби схватали као коначан облик своје државни егзистенције, код Хрвата, нешто касније и код Словенаца постојало је схватање да је заједничка држава само полазна основа за стварање самосталних националних држава. Ту наступају проблеми за српску націју, њен идентитет, њену државну идеологију који трају и данас. Суштина тог проблема садржана је у чињеници што су Срби од 1918. године идентификовани као главни кривци и главна сметња за остваривање национални идеологија Хрвата и Словенаца, а касније и других народа који су живјели у заједничкој држави. Антисрпство је, дакле, веома давно постало основа свих антијугословенских идеологија, посебно оних унутрашњих – хрватских, словеначких, албанских, муслиманских, црногорских али и оних спољних попут ватиканске, фашистичке и неких других у којима су сепаратистички покрети имали подршку. Од самог оснивања Југославија је проглашавана за *версајску творевину*, *тамницу народа*, а Срби угњетачком нацијом и историјским кривцима за њено стварање. Срби су дакле умјесто пута ка европској цивилизацији са својом државом, изабрали пут стварања сложених држава што је један потпуно промашен пројекат. Осим тога, за историјску кривицу стварања Југославије српски народ је у Другом свјетском рату драстично кажњен стравичним геноцидом који су над њим извршили домаћи припадници усташких и фашистичких идеологија. Ту праксу Срби су наставили и након Другог свјетског рата поставши кључни фактор социјалистичке Југославије и више од других народа заробљеници комунистичке идеологије. Двије велике утопије, југословенство и бољшевички социјализам, највише су се примиле не само у српској политичкој идеологији него су озбиљно ушле у само национално биће срп-

[3] Србија је на почетку двадесетог вијека по битним развојним показатељима била једна од најнапреднијих земаља Балкана, а на почетку 21 вијека не рачунајући Албанију, налази се на самом дну развијености. Ако се томе дода и чињеница да су Срби један од ријетких народа на Балкану који још увијек имај проблема са државном организацијом и сувереношћу, онда је јасно у каквом се стању та нација данас налази.

ског народа. Наспрам њих идеолози југословенског комунистичког друштва који су долазили посебно из Словеније и Хрватске исказивали су, суптилно и тајно потребу стварања националних држава, сматрајући Југославију пролазном творевином. Тако је Едвард Кардељ, један од најважнијих теоретичара социјализма у Југославији, у предговору своје књиге *Развој словеначког националног питања* још 1960. године написао: „национално питање је данас, више него икада раније у првом плану свјетске политике [...] и нема сумње колико ће више унутрашњи механизми гонити неке савремене државе на политичку и војну агресивност уперену против независности других нација, толико ће већа и одсуднија бити улога националног питања у политичким борбама садашњице“ (Кардељ 1960: 66). Кардељ је дакле полазио од тезе да нације и народи кроз историју опстају на различите начине али увијек постоји природна тежња да имају своје државе. Стратешки циљеви Словеније и Хрватске као чланица сложене државе увијек су били посвећени стварању самосталних националних држава када зато буду обезбијеђени неопходни услови. До тада Југославија се посматрала искључиво у оптицају односа моћи између нација (тзв. балансирање национализма). Сваки покушај који би помоћу уставних промјена или на неки други начин водио дебалансирању тих односа приписиван је политичкој и интелектуалној елити српске нације и дефинисан као великосрпски национализам.[4] Ако би из угла данашње присутне негације српског народа у цјелини, његовог идентитета и матичне државе, поставили питање да ли је јаче право неког да изађе из заједничке државе и створи своју националну или право да се та заједничка држава сачува, одговор је веома јасан и потпуно видљив. Зашто су Срби кроз историју дошли у такву позицију и прихватали улоге које су их довеле у овакво стање?

Историја је веома намучила српски народ, како онај у матици, тако поготову онај ван матичне државе. Може се чак устврдити да, од када је настао као историјски субјект на Балкану, трагика његовог бивствовања се не окончава. Све вријеме, скоро у континуитету се постављало питање његове територије и вјере, идентитета, прошлости и будућности. У географском и културолошком смислу ради се о просторима граничних појасева хеленске и хришћанске цивилизације, сусрета и судара Запада и Истока, хришћанства и ислама, католичанства и православаља, то су били простори османлијског и аустроугарског освајања простори од интереса за њемачке и руске империјалне захтјеве. Због свега тога српски народ је био приморан да се неколико вијекова бори за опстанак и слободу, увијек против јачих, понекад и свјестан узалудности те борбе. Та слобода, моћ и немоћ бо-

[4] Осим Словеније и Хрватске и остали народи су на различите начине исказивали жељу за својим државом. Сепаратизам је посебно био исказиван код Албанаца чије државотворне идеје су већ у доброј мјери реализоване, код муслимана су стимулисане након добијања статуса нације, а Црна Гора је посљедња напустила заједничку државу, између осталог и зато што је у 19. вијеку била самостална српска држава као и Србија.

рења за њу код Срба је произвела два принципа опстајања који су постали дио генеричке традиције тог народа: борење за слободу по сваку цијену или опредјељење за живот под свим условима (принципи крајности). Бунтовништву се дакле супротстављала покорност, вјери невјерништво, храбрости кукавичлук и лукавство, достојанству понижење и равнодушност. Без обзира на чињеницу што је свака историјска реалност имала свој егзистенцијални modus vivendi, та означена дихотомија крајности цијепала је индивидуално и колективно биће српског народа тако да ће тај унутрашњи сукоб постати идејна и психолошка основа српског етноса, његове националне неинтегрисаности која се задржала све до данас. Ако је у различитим историјским периодима преовлађивао један или други принцип егзистирања, трајнијег помирења међу њима није било, што показује посебно колективно духовно стваралаштво Срба, које је митолошки означавало протагонисте супротстављених принципа и духовно-моралних модела људског понашања претворених у иманентне традиције. Скоро у свим борбама, почевши од Маричке битке и боја на Косову, преко великих сукоба у 17. вијеку, устанака и ратова са Турцима, неприхватање аустроугарског ултиматума којим започиње Први свјетски рат, одбацивањем пакта са Хитлером итд., у свим тим историјским искушењима српски народ није хтио (можда ни могао) да уважи егзистенцијалне границе него их је помјерао упркос историјском разуму и искуству, упркос моралним и божјим законима. Та традиција прекорачивања граница својих моћи у муци опстанка чини трагизам историјског бивствовања српског народа. У том трагизму најпотпуније се сагледава људско лице српског етноса. Објашњења и оправдања за та помјерања увијек су тражена и налажена у потреби за слободом с пуном свијешћу о њеној вриједности. Зато је та свијест о слободи била истовремено и свијест о духовном идентитету који се потврђивао стваралаштвом, како у народној епској и лирској поезији, тако и култури савременог друштва. Та борба за слободу постала је дио традиције и српско идентитета: „Ми смо арелигиозан народ а такав народ нема друге религије осим слободе. Слобода је његов спонтани ирационални апсолут. Лишавајући српски народ слободе, титоизам га је лишио његовог иднетитета. Деценијама српски народ трпи распад свог иднетитета, он га данас обнавља управо негацијом титоизма“ (Ћосић 2002: 153).

Државни и национални идентитет(и) у Босни и Херцеговини

Босна и Херцеговина у историјском смислу, а и данас није никада била земља изворних националних идентитета. Национално извориште Срба ни Хрвата није никада припадало БиХ, а ни муслимана, односно Бошњака који су у националном погледу најнеиндетификовани народ на овим просторима.

Историја нас подсјећа да је још у 14. вијеку краљ Твртко у својим државничким плановима развијао мисао да од Босне створи средиште јаке

народне државе која би на једној страни обухватила Србе, а на другој Хрвате. Да је тај Тврткoв план успио, таква заједница би имала неки садржај и будућност тих простора и људи на њима учинио би нешто пријатнијом него што је била у временима послије тога. Због тога је Босна остала више географска него политичка државна јединица, чије је развој ишао по географској гравитацији до њених природних граница. „Кад нема дубљих разлика политичке се лако изравњавају, пошто њих стварају интереси, а не крв и дубља осјећања. У толико би у извесном правцу, босанска прошлост могла бити готово и поучна“ (Ћоровић 1925: 4). А шта нам говори та прошлост? Још у средњем вијеку у Босни су постојале вјерске разлике много опасније од политичких. Поред православаца и католика ту су још били и богумили, а од 15. вијека придолазе и муслимани. Све ове вјере су биле једне другој непријатељске, водиле су између себе праве крсташке ратове и тако направиле непремостиви јаз, риједак у дугом трајању у историји других народа. То се најупечатљивије показује на примјеру књижевног стваралаштва тог времена. Православци су са пажњом његовали хронографску књижевност, код католика се јавио са својим списима Матија Дивковић, код муслимана Мухамед Хеваји. Али ти писци који живе у истој земљи, често у истом округу и пишу истим језиком, не знају један за другога, у њиховом раду нема никакве заједнице, они не гледају у народу цјелину него само своје дијелове у њему, ограђени најтврђим зидом. Основа свих подјела била је вјерски условљена. Та вјерска поцијепаност била је главни узрок сваком неповјерењу и главна сметања стварању било какве националне солидарности, чак и у тешким временима искушења. Колико је тај вјерски елеменат битан, Ћоровић показује на примјеру босанских муслимана који се „осјећају ближе Турцима него Србима и Хрватима, иако су несумњиво чисти Словени и не знају за други матерњи језик сем нашега [...] У вријеме националних борби 19. вијека сваки муслиман Босне и Херцеговине гледао је у хришћанским устаницима не брата по крви и језику него мрског ћаура који се дигао на дин и на султана у Стамболу, и ма колико да је мрзио Османлије, он се никад ни за час није колебао за кога да се опредијели “ (Ћоровић 1925: 5). Испреплетаност вјерских и политичких разлика и утицаја а поготову укрштње утицаја Истока и Запада, учинило је босанску прошлост врло сложеном а будућност до данашњих дана веома незвјесном.

У процесу формирања модерних нација историја у БиХ није ишла у правцу хомогенизације етничких истих или сродних, а религијских различитих народа, у једну націју, него је тај процес ишао у правцу стварања три нације које су се у свим кризним ситуацијама, посебно ратовима углавном наметнутим споља, или у унутрашњим конфликтима, по правилу узајамно истребљивале. *Хармонично* су *заједно* живјели само под окупацијом или диктатуром. „Босна и Херцеговина је уназад пола миленијума била само или окупациона зона или corpus separatum унутар великих империја и сложених држава. Колективно сјећање на њену давну средњовјековну државну прошлост било је ишчезло из националне меморије Срба и Хрвата.

Муслимани који су почетком деведесетих из актуелно политичких мотива покушали да је оживе и на њу ослоне савремени пројекат босанскохерцеговачке државности, у вријеме прије турске окупације нису уопште постојали ни као вјерска, а поготову као национална група“ (Кецмановић 2007: 7). Историјске и националне разлике су се углавном продубљивале, ријетко превладаване а нове су придодаване. Разлика свих разлика садржана је у различитим вјеровањима. Иако су веома важне поред вјерских разлика које Гете дефинише као најдубљу и једину тему свјетске и појединачне историје, постоје и она вјеровања која се тичу национално-историјске и културне свијести, националних и државних аспирација, обичајног и политичког вођења живота. Сва ова вјеровања су не само различита од једног до другог народа у БиХ, него се узајамно и искључују. Мржња и жеља за осветом су најчешће стање духова, било да се оне потискују и таје, кад им вријеме није, било да букну кад куцне њихов час. Поред различитих вјеровања и историја сјећања у доброј мјери је производила такво стање. Нема, наиме, ниједног великог догађаја у историји БиХ која су три њена народа доживјела на једнак или сличан начин, било као датум заједничког тријумфа и поноса, било заједничке патње и страдања. Сваки тај догађај по националном кључу их је раздвајао на побједнике и поражене, хероје и мученике, патриоте и издајнике.[5] Очито је дакле да су три национално подијељене и супростављене културе *сјећања* биле главна препрека за изградњу јединствене политичке културе на којој би почивала заједничка држава. Није онда изненађење што је у таквом стању неинтегрисаности БиХ дочекала распад Југославије свакако и свој распад који се десио у тешком ратном конфликту.

Насупрот ових неоспорних суштинских, историјских чињеница историјска наука регистровала је и вишевјековно упињање једне популације у БиХ да се ова држава потврди као државно-национална територија и интегрисана државна цјелина, као давнашњи национално-историјски идентитет. Старовјековна и средњовјековна БиХ све до раног новог вијека пружа и изузетно мало доказа да би се о њеној географији и цивилизацији могло говорити као о цјелини или о *историјском процесу дугог трајања* који је тежио таквој цјелини. Ти покушаји, почевши од Тврткa Котроманића у другој половини 14. вијека који је Босну настојао да наметне као центар окупљања околних области и земаља, преко Бењамина Калаја, па све до данашњих дана, показали су се као неуспјешни. Пројекат стварања босанске нације показао се дакле и у историјском и актуелном погледу неостварљи-

[5] Муслимани, нпр., с носталгијом његују предање о лијепим временима турског беговата, хришћани оба вјерознака тај период памте као ропство под Турцима. Хрвати гаје позитивну меморију на аустроугарску окупацију као период европеизације оријентално заостале Босне. Србима је вријеме црно-жуте монархије у Босни остало у сјећању само као нова окупација и у знаку видовданских мученика, а муслиманима као тежак вакат у коме су изгубили старе привилегије.

вим, исто као и идеолошки наднационални пројекат стварања југословенске нације.

Историјске чињенице показују да се српски (као и хрватски) народ није хтио одрећи свог националног идентитета зарад хомогенизације у националну и територијалну цјелину. У прву цјелину не због тога што би се морао утопити у другу націју и одрећи себе, у хомогену територијалну цјелину такође не, због тога што би тада главне конце у вези са економским богаством и политичким животом вукао један или два народа на штету трећег. А разлози који омогућују трајање једног народа као неуништиве супстанце могу се наћи и у његовом менталитету. „То је начин на који се излази на крај са свим што врије у душама људи и колективитета. Менталитет је првобитан став према свему што је другачије и друго. Митови, легенде, историјска запамћења, историјска географија, стратешке историјске матрице, обичаји, схватања а понад свега навике – јесу моменти менталитета“ (Буха 2005: 81).

* * *

Многе озбиљне анализе савремених теоретичара указују да због многобројних разлога (од којих су неки анализирани у овом раду), Босна и Херцеговина не може опстати као самостална држава да нема перспективу јер нико није изложио њену дугорочну одрживу визију или план изласка из постојеће ситуације. Други пак сматрају да би излаз могао бити у њеном консоцијацијском уређењу које подразумијева демократију са подијељеном влашћу, федерализацију, децентрализацију, фиксну подјелу власти према етничким квотама и праву вета. У том погледу посебно је значајно упозорење Аренда Лајпхарта који каже: „уколико се подијељена друштва желе спасити од распада и уколико се жели спријечити насилна асимилација, онда је једино рјешење да се таква друштва политички уреде као консоцијацијске демократије“ (Lajphart 2003: 305).

Наведена анализа, теоријски, филозофски, историјски и политички постулати, показују да је национални лични и колективни идентитет трајна супстанца која пресудно обликује човјека и његову заједницу. Његова негација и идеологизација, посебно на овим просторима у прављењу државних и политичких пројеката произвела је много деструкције, уништења, чије се посљедице осјећају и данас.

Литература

Бродел 1990: F. Braudel, L identitete de la France I, Paris, Editions Flammarion.

Буха 2005: А. Буха, Разлози стварања и постојања Републике Српске, Зборник радова, Бањалука, Академија наука и умјетности Републике Српске, књига 15.

Кардељ 1960: Е. Кардељ, Развој словеначког националног питања, Београд, Култура.

Кецмановић 2007: Н. Кецмановић, Немогућа држава, Бањалука, Глас Српске.

Лајпхарт 2003: А. Лајпхарт, Модели демократије, Службени лист, Београд, Подгорица, ЦИД.

Ћосић 2002: Д. Ћосић, Српско питање (прва књига), Београд, Филип Вишњић.

Ћоровић 1925: В. Ћоровић, Босна и Херцеговина, Београд, завод Макарије.

Хјум 1983: Д. Хјум, Расправа о људској природи, Сарајево, превод Боривоје Недић.

Секција за новинарство

Зоран Б. Јевтовић*
Татјана М. Вулић
Драгана Ч. Павловић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за новинарство

Оригинални научни рад

ИДЕНТИТЕТ НОВИХ МЕДИЈА И ЦИВИЛНО ДРУШТВО**

Ваел Гоним, анонимни инжињер информатике, био је само један од бројних житеља планете за које нико у свету није знао, али је захваљујући отварању Фејсбук странице: *Сви смо ми Халел Саид* [1] за непуне две седмице окупио преко 400.000 истомишљеника, извевши их на тргове и улице Египта са циљем промене власти. Овај тридесетогодишњак постао је амблем дигиталне револуције,[2] новог времена у којем друштвене мреже и мултимедији постају моћни носиоци комуникације и мобилизације јавности, радикално мењајући традиционалне појмове јавности и њеног конституисања. Ерупција народног незадовољства била је изненађујућа, јер је нови идентитет циљао на слабост културних, друштвених и економских ресурса којима је друштвена заједница располагала. У Египту је преко 70 милиона људи користило неку од савремених медијских алатки, мобилни телефон или приступ некој од социјалних мрежа. Страх је организовао масе, конформизам и отуђеност елите производили бес, док је институционално непризнавање политичке зрелости грађане натерало да протестима креирају нове друштвене односе. Идеје, позиви, покличи, кружили су информационим токовима које влада више није могла да контролише, тако да приликом масовних окупљања учесници нису имали конвенционално наоружање које би дало повод за оружану интервенцију. Снага нових маса крила се у идентитету нових медија, јер се куцкањем порука (*твитеровањем*), слањем мејлова или сличним електронским струјањима стварао бунт којег нико није могао да цензурише. Египатска влада је покушала да искључи мобилне мреже и интернет, али су организатори од европских провајдера већ закупили алтернативне платформе, тако да техничка блокада више није има-

* zjevtovic@filfak.ni.ac.rs

** Рад је у урађен у оквиру истраживачких пројекта број 179008 и број 179074 који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

[1] Халел Саид, двадесетосмогодишњи блогер из Александрије, којег су полицајци у цивилу 6. јуна прошле године извукли из интернет-кафеа и претукли на смрт насред улице постао је национални симбол отпора. Ужасне слике брзо су доспеле на сајт Покрета младих „6. април“, којег чине млади и образовани Египћани, док је Гоним дневним сервисирањем података мобилисао масе разочараних и гневних грађана.

[2] У избору *Тајмса*, Ваел Гоним нашао се међу 100 најутицајнијих људи у свету 2010. године.

ла ефеката.[3] Ваел Гоним је одмах ухапшен, у затвору је провео 12 дана, али је по изласку, изјавио: „Наша револуција је као Википедија... Свако даје свој допринос и тако се склапа цела слика на којој нико није херој“.

Доба у којем живимо несумњиво је време историјских промена у свим сферама човековог живљења, па се може рећи како феномен глобализације није везан за било коју націју и територију, али и да истовремено дотиче било ког појединца на планети. Тихо реструктуирање политичке, а затим економске, културне, религијске, безбедоносне и других моћи одвија се под плаштом редефинисања низа комуникационих форми и садржаја, који захваљујући масмедијима врше трансмисију система вредности и доминантних социјабилних парадигми. Брзина промена невероватна је и збуњујућа: стотине милиона људи контактирајући интернетом постају део нове публике која учествује у преображају света, али и сопственог бића. Компресија простора и времена разгранатим и технолошки усавршеним каналима гради модерни инфоток, који дигиталном кожом обавија планету, резултирајући информатичко-медијском револуцијом као средством за управљањем, контролисањем и ескалирањем конфликата и криза. Као алтернатива преживелом тоталитарном и анахроном комунистичком поретку под утицајем европског политичког круга, реафирмисана је идеја цивилног друштва[4]. Нагласак је био на идеолошки реформисаној заједници у којој грађани значајно обликују политичко стање креирајући мрежу информативних токова који надзиру власт спречавајући је да огрезне у корупцији, непотизму, криминалу, бирократизму, партократизму или сличним облицима друштвеног отуђења. Еволуционистичка стратегија темељила се на преображају свих облика праксе (политичке, економске, социјалне, информативне, религијске…), све евидентнијим компромисима између државе и друштва, изградњи демократских институција, креирању атмосфере толерантности међу различитостима итд. Отуда су медијске информације чиниле битан исечак стварности чијим се преношењем, разменом или прећутковањем обликовала јавна сфера. Поредак истине отуда почива на наметању симболичких представа, при чему магнетно поље догађаја у јавном простору чине јавне информације, начини њихове презентације, наративи и манипулације.[5] Функција демократских промена је у отварању, анализи и јавној

[3] Међутим, када је *јасмин револуција* покушана у Кини (20. 2. 2011) власт је одмах цензурисала интернет сајтове на којима је позивано на протесте у Пекингу, Шангају и још 11 великих градова, хапсећи активисте за које су претпостављали да стоје у позадини.

[4] Појам води порекло из англоамеричког (Civil Society), док код нас стиже из немачког језика (Burgerliche Gesellschaft). У терминологији се користи и појам *грађанско друштво,* који има марксистичке конотације јер је у време социјализма често означавао синоним за *буржоаско друштво*. У даљем раду аутори ће оба појма користити равноправно.

[5] Савремена цивилизација готово да не схвата да монопол у стварању духовног простора данас припада масмедијима, односно комуникацијским

дискусији о друштвено важним темама, за шта су неопходне све доступне информације, обрађене са чињеницама које им иду у прилог, али и које их оспоравају. Агенда заједнице настаје тек у плурализму јавних мнења, што значи након интеракције државе, грађана и медија. Развој цивилног друштва значи и мање патернализма традиционалне државе, али у Србији је раскид са прошлошћу спор и невољан. До 5. априла ове године регистровано је 109 телевизијских програма, 213 радио-програма и 578 новина, објављено је на сајту Агенције за привредне регистре. Међутим, уређивачка политика у водећим медијима још увек је под снажним утицајем власти.[6]

Промена медијског идентитета последица је преображаја друштвених, културних, верских и политички референтних оквира, медијских стратегија које на различитим нивоима конструишу стабилне и јасне услове функционисања. Након распада комунистиче идеологије, али и традиционалног система вредности унутар капија националних држава, глобализација је на фону либералне филозофије коришћењем нових технологија комуникациони простор препустила разноликим и интегративним формама нових идентитета. Они су истовремено вишеструки и појединачни, масовни и групни, отворени и трајно изложени надоградњи, јер у модерном свету процеси трансформације од средстава комуницирања траже перманентно прилагођавање амбијенту модерности. Тако присуствујемо својеврсном комуникационом парадоксу: количина информација расте, док се публика медија све више дели. Дигитализација производи размасовљено друштво, медијски диверзитет[7]са фрагментованом публиком, која је истовремено и велика и мала, и јавна и анонимна, и скептична и наивна. Богатство избора променило је однос ка медима и обрнуто; сваки појединац постаје важан као објекат (публика), али и као субјекат комуникацијског процеса. Човек као никада раније, истовремено постаје произвођач и потрошач информа-

---

империјама које снажним технолошким чудима у наше домове уносе слике других људи. Укидајући географску дистанцу (све се то дешава пред нашим очима) и психичку изолованост (можда ћемо ми бити следећи), они постепено освајају наше слободе, али и мишљења, ставове, навике, моделе понашања (Јевтовић 2007: 102).

[6] У редовном извештају Стејт департмента о стању људских права у свету у 2010. години, у одељку о Србији који се односи на стање у медијима, констатовано је да је већина, како штампаних тако и електронских, независна и у приватној својини, иако је држава задржала приличне медијске ресурсе. Указано је, такође, да приватизациија локалних медија још није довршена, а да извештаји о томе да власт угрожава слободу говора и штампе углавном долазе са локалног нивоа и од појединаца који јавно или приватно критикују владу. Оцењено је да *РТС*, углавном, објективно извештава о догађајима, „иако влада има значајан утицај на тај медиј“. Уочено је да се многе ТВ станице ослањају на вести агенције *Танјуг*, уз напомену да је она у државној својини.

[7] Соња Ливингстон као последицу раслојавања (media diversity) види „умножавање медијских уређаја, јер како нови медији стижу на тржиште тако породице обнављају своје медије, а стари уређаји се преносе с родитеља на децу, из дневне собе у спаваћу“ (1999: 4).

ција, бирајући време и начин коришћења медијских садржаја, тако да информационе и комуникационе технологије све значајније конституишу друштвени амбијент.

Циљ овог рада је да теоријски докаже значај, улогу и карактеристике савременог медијског идентитета, али и практичну друштвену моћ у изградњи и стабилизовању цивилног друштва. У фокусу истраживања су нови медији, интернет и друштвене мреже пре свих, јер уважавајући интерсубјективни и релацијски карактер симболичког комуницирања креирају нови однос између појединца и друштва. Аутори уочавају како модерни медији задржавају аутентични идентитет појединца (*ја*), али га кроз процесе мрежног комуницирања, размене искустава, интеракције са другим особама (не искључујући другачије мишљење, па и конфликт) обликују, допуњавају, детерминирају, стапајући у нови, већински идентитет (*ми*). За разлику од класичне штампе, филма или телевизије који су стварност *конструисали* на основу новинарске објективности[8], нови медији приоритет виде у *реконструисању* са потенцијалним учешћем свих заинтересованих, што омогућава истинску једнакост у приступу јавној сфери. Диверзификација води стварању сопственог комуникационог мозаика, што је захваљујући међусобној повезаности медијских мрежа једноставан и тренутан процес. Интернет са дигиталним платформама у јавни простор уноси заједничке елементе, тако да појединац бирајући групе блиске по схватањима, етницитету, идејама, верској припадности, етичким размишљањима или другим обележјима себе чини видљивим. Тако постаје креатор сопственог идентитета, независно од медијских слика које клизе екранима мајнстрим медија. Трансформација је права реч којом се преображај може описати: интернет не укида претходне медије, већ их интегрише, чини отвореним и доступним сваком грађанину преобликујући читаво друштвено окружење. Другим речима, нове технологије се прилагођавају социјалном контексту, либералном тржишту и интерфејсу који битно мења начин протока информација. Број корисника нових облика комуницирања расте невероватном брзином, што је делом последица снажног забавног и комерцијалног преокрета евидентног на мрежама, али и мултипликације информација које мењају класичне појмове јавности. Динамика, експлозивност и наркотичка моћ указују на друштвене потенцијале и комуникацијску ефективност.

Колико је преображај динамичан и раширен показаћемо на хипотетичком примеру српске породице уочи пада Берлинског зида (1989) и данас (2011). Седам од десет типичних домаћинстава у било ком граду Србије пре само две деценије имало је један ТВ пријемник са три доступна програма (од чега је више од половине имало црно-бели екран), један радио уређај са два национална и барем једним локалним програмом, повремено

[8] Мит о новинарској објективности је тема спорења теоретичара и практичара. Први сматрају да новинарство *конструише стварност* (Luhmann 1996: 16, Merten i dr. 1994: 28), док други да је објективност врста утопије (Bentele 1994: 25, Schneider 1984: 21).

је куповало неки од 14 дневних листова, а свако седмо домаћинство музику је слушало са сопствених грамофона. Писаћа машина је била амблем интелектуалаца и бирократских канцеларија, а куцкање о тастатуру водило закључку о радном ангажовању личности. Једном у два месеца се одлазило у биоскоп или позориште, а даљина са фамилијом скраћивана је разговорима фиксним телефоном, уз често коришћење тзв. *двојника*, чекајући да се заузета линија ослободи. Ако бисте питали данашњу просечну породицу да ли би пристала да живи у таквим условима, сумњамо да би некога нашли, а да то није позив за учешће у ријалитиу. Све што су грађани тада имали на медијској трпези имају и данас, али много богатије, брже и савршеније. На пример, свако домаћинство има најмање један ТВ пријемник (подразумева се да је у колору, док преко 80% поседује још један или више уређаја), са понудом од 30 до стотинак канала кабловске и сателитске телевизије; класични радио апарати замењени су модерним ХФ стубовима са десетинама градских, регионалних и локалних станица, кућни биоскопи или ДВД довели су биоскоп и сличне представе у породично окружење, у новинској понуди је 19 дневних издања, од којих свако има своју онлајн верзију, па физичка куповина на киосцима све чешће није навика. Миш и рачунарска тастатура отерали су писаће машине у пензију, док новинари рођени у деведесетим са слика посредством интернета гледају како су оне изгледале.[9] Преко 5 милиона људи има мобилне телефоне (од чега половина два и више апарата), док се са фамилијом разговара посредством Voice over Internet Protocola (VoIP-a). Док су људи пре две деценије само слушали и гледали контролисане медијске садржаје које им је држава преко надгледаних комуникационих токова редовно испоручивала, данас су у позицији да сами бирају када ће, шта и колико од информација примати, али исто тако их и дистрибуирати другима. Револуција није само технолошка; уместо туђих мишљења, ставова, програма и идеја сада грађани сами бирају шта желе, сортирајући и анализирајући само оне вести и податке које одговарају њиховом корпусу интересовања. У екранском царству слика побеђује стварност, површина – дубину, стил – садржај, док се језик медија, са бројним кодовима тумачи вишедимензионално и метафизички. Реч се одваја од појединца и инструментализује у комуникацији са другима, најављујући почетак духовног расцепа који настаје унутар друштва. Моћ управљања се сели ка стварању и презентацији догађаја и информација, грађењу друштвених веза и лажне хомогености као магловитих идеала једнакости и задовољства. Држава је изгубила моћ пропагандног утицања, што не значи

[9] У Мумбају, у Индији, престала је са радом фирма *Годри и бојс*, последњи велики произвођач писаћих машина. Од свог открића 1867. у САД до данас комерцијалне писаће машине прешле су дуг пут, али их је рачунарска технологија потиснула на маргине. Вероватно ће још неко време бити носталгичара који ће, са дозом сете, прљати руке мастилом док намештају траку на писаћој машини, баш као што неке људе и сада одушевљава пуцкетање игле по винилу или спектар боја на полароид фотографијама.

да је напустила идеје персуазивности, већ само да нови медији олакшавају грађанима да препознају манипулативну мећаву, бирајући начине сопственог укључивања у друштвено окружење.

Историја цивилизације је историја промена, именовања и преименовања ствари, идеја и процеса, при чему проток симбола диктира степен друштвеног развоја. Савршеност медија смањује трагалачке немире и интелектуалну сумњу, па јавност све мање примећује како носиоци значења бивају све удаљенији, чиме се у комуникационој заједници повећава могућност манипулисања. *Империјална логика не пита за истину и чињеницу, него их намеће* (Брдар 2009: 172), често прерастајући у полигон дезинформација и деконструисања реалности. Појам бивствујућег[10] драматично се преображава, јер симулирани догађаји перфекционисаним технолошким алатима усмеравају публику ка пожељним мишљењима и ставовима. Интерпретација постаје важнија од саме стварности, док комуникационо конвергентни медији креирају мултипликоване слике које заводе лаковерни аудиторијум. Естетизација води савршенству поруке, вредносна оријентација прилагођава интересима налогодаваца, а концептуални оквир трансформише примерено политичко-идеолошком ангажману. Нова медијска сцена релативизује питање медијске етике, али и њихове улоге у производњи, структурацији и артикулацији вредности. Тако улазимо у својеврстан апсурд: техничко-технолошке, естетске, структуралне и друге промене не прати и одговарајуће етичко промишљање и морални ангажман.[11]

Интернет је, нема дилеме, информационо-комуникационом снагом променио планету, а бројним импликацијама (блогови, мобилни телефони, и-мејлови, видео-конференције, интернет странице) развејао масовни аудиторијум. За разлику од традиционалних медија који су били нерасположени за дијалог и комуницирање, са уоквиреним простором и капацитетом испоруке, нови медији су неограничени у процесуирању информација, стварајући фрагментирану и пробирљиву публику која је активна у јавној полемици. То значи да сваки грађанин има шансу да блоговањем или учешћем у интернет форумима изнесе своје ставове и размишљања, постајући аутор вести, коментара и друштвених хроника.[12] Нодови, везе и протоци састав-

[10] Од античких времена, *бивствујуће* се доживљава као оно што је присутно.

[11] „Не само да основна етичка питања, у покушају примене на укупни свет медија делују анахроно, делимично или потпуно неапликабилно, већ је, како се чини, етика као теоријска рефлексија индивидуалног (грађанског) морала, постала посве излишна у настојању да протумачи вредности и поруке проистекле из домена појаве медијске културе (Вуксановић 2010: 109).

[12] Више није тајна да је Барак Обама на председничкој функцији захваљујући стратешком коришћењу нових форми грађанског новинарства. Обраћајући се превасходно младима, његов пропагандни тим лукаво је садржај Обаминих блогова усмеравао ка бригама обичног човека, процесу самоидентификовања и демократског освешћивања. Електронска пошта била је

ни су елементи свих мрежа које повећавајући број контаката друштвених, политичких и економских институција, али и појединаца, градећи специфичне социјалне системе са својим сферама интересовања. То је нова категорија јавности, умрежена заједница окупљена око теме која јој је занимљива и која ће у одређеном периоду конструисати заједничке ставове и вредности. У новој средини чује се нови свет, дисонантан, хетероген, понекад и конфликтан, умрежен и повезан. Често је он различит од доминантних елита, традиционалног поимања људских ресурса, неконтролисан и рањив, јер у плими догађаја, знакова и шумова човек је све изложенији информацијском оверлоуду (преоптерећењу). То је доба цивилне политичке културе која подразумева другачије вредности и врлине.[13] За разлику од претходних технолошких револуција у којима су нови медији допуњавали старе, данас учествујемо у комуникационом новуму у којем се нови медији распростиру преко старих, нудећи нове слојеве комуникација. Интернет неће уништити штампу, филм, радио или телевизију, он ће их једноставно натерати да промене конвенционалне стандарде и превазиђене технике моделирања садржаја.

Процес раздвајања јавног и приватног простора у времену хибридизације стварности такође је радикално измењен. Демократска партиципација активних грађана подразумева постојање јавног дискурса у стварању мишљења и воље, спонтану и реципрочну замену улога у сложеном процесу стварања јавног мнења. Хабермас то објашњава чињеницом да „идеје улазе у друштвену реалност уз помоћ идеализованих претпоставки, без обзира да ли оне постоје у свакодневној пракси или не, а потом неприметно стичу квалитет необоривих друштвених чињеница“ (2007: 8). Стари медији су имали монопол у чувању информационих капија, тако да су политички избори често били техничка реализација медијског утицања. Мнење је наркотизовано спинованим информацијама, при чему обичан човек скоро да није имао шансу да се увери у њихову истинитост. Грађанин је био икебана демократског поступка, појединац није ни имао шансу да изнесе своје мишљење, док је колективна воља водила ка једносмерном политичком утицању. Све невидљивије границе између јавног и приватног воде специјализацији медијских садржаја, што на политичком плану води ка неприметној дефрагментизацији државе, чији је утицај све слабији. Социјалне групе се

најфреквентнија и најефектнија у прикупљању новца, података и мотивисању јавности, па је допринос нових медија у победи председничког кандидата неспоран.

[13] Цивилна политичка култура подразумева још неке грађанске оријентације, вредности и принципе, као што су: асоцијативност, солидарност, интерперсонално поверење, кооперативност, грађанска јавност, добровољност… док се међу њој инхерентним цивилним врлинама истичу: одлучност, храброст, ауторефлексивност, способност и спремност да се узме учешће у јавним расправама, односно осећање политичке компетентности и воља за партиципацијом (Мировић 2010: 7–8).

све чешће саме организују, информационо повезују, креирајући сопствену политичку вољу независно од простора и времена које контролишу јавни медији. Морални, друштвени и колективни идеали се мењају, сврха живота и покретачки дух такође, па интеракцијом различитих социјалних група преко ноћи настају значајне политичке промене, на које се у транзиционим периодима мора рачунати. Мекдоналдизација друштва, као свеприсутан теоријски концепт (Шпехар 2010: 118–130), значајан за будућа истраживања социолошких односа, евидентна је и у сфери масовног комуницирања, које протоком времена добија карактеристике западних образаца вредности (делотворност, исплативост, предвидивост и контрола).

Револуционарне могућности интернета (веб-камера, блогова, друштвених мрежа, интерактивне телевизије, видео-игара) понудиле су и нове типове управљања информацијама, ширећи интерактивност између пошиљаоца и примаоца, али и структуру комуникационог окружења. Тако настаје метаверзум[14] који нема државних граница, али ни адекватних облика контроле. Дисеминација информација је комплексна, али и индивидуализована до крајности. Замор старих медија интернет је масимално искористио за стварање нових друштвених и културних односа, отварајући простор и за искуства индивидуа које на тај начин саме учествују у креирању сопственог идентитета. У дигиталној игри свако је уредник свог пакета информација, о чијој се исправности и вредности јавно расправља, као некада у полисима и на Агори. Знање се мултиплицира и шири неограниченим просторима, а комуникација постаје вишесмерна и метадимензионална, са неспутаном разменом ставова, мишљења, судова, и што је још важније, улога! Сајбер чет (*cyberchat*) и litserve мејлинг листе аутоматски су повезале људе у нове групе окупљене око истог интересовања, али и укинуле монопол класичних медија, захтевајући нову теоријску концептуалност. Отуда медији прикривено врше трансфер семантичких аспеката информације, али тако што свака иновација у технолошком смислу производи нове комуникационе обрасце којима конструише и структуира друштвено окружење. Промене су спектакуларне, узбудљиве и суштинске јер ток размене информација унутар заједнице више никада неће бити исти. У мрежном царству нема ауторитета који намеће и решава проблеме, дискусија је трајна, па у екстремним случајевима може напустити границе коректности! Свет више није реалност по себи, већ медијски индукован интерфејс који богатством комуникационих веза повезује заједницу у сврсиходну и организовану целину.

[14] Метаверзум је делом ожичени, делом бежични свет који повезује небројене рачунаре и базе података. У теорији, појам означава и информациони простор у којем су подаци тако обликовани да кориснику пружају илузију контроле, покретљивости и приступа информацијама, уз осећање повратне спреге и симулираног света. Матеверзум има своју димензионалност, континуитет, густоћу, природу и законе.

Нови медији у јавни простор уносе радикалне промене: повећавају брзину, интерактивност и информациону пропусност, па се пред нашим очима одвија тиха битка за *размножавањем*[15] комуникационих слика. Медијски дискурс се све више опире стандардизацији јер све већи број корисника интерактивних комуникацијских технологија настоји да партиципира на свој начин, уграђујући у поље деловања вредности које и сами заступају. Тако настаје широка демократска платформа које појединцима или мањинама нуду шансу да постану видљиви, па и друштвено утицајни, као што је пример Ваела Гонима, са почетка овог рада. Реч је о новом облику медијског активизма (Media Activism), који промовише алтернативне и радикалне медије спремне да развијају критичко мишљење у односу на тзв. мајнстрим медије. Тиме се смањује моћ службених истанци и дириговaних медијских канала, јер влада са министарствима и сродним институцијама и даље пажљиво надгледа садржај порука у јавном простору, али сада прати и повратни утицај раштрканих публика, да би реаговала на основу већинске воље јавности.

Док су класични медији функционисали на релацији: *један ка многима*, интернет у комбинацији са хибридним медијима нуди оптималан модел: *један ка једном*; *један ка многима*, али и *многи ка многима*! Идентитет савременог човека трпи снажне геополитичке ударе (Деспотовић 2010: 89), при чему је процес унутарњег отварања ризичан, јер без искрености друге стране долази до стања међузависности. Апсолутне идентичности у стварности нема, па је медијски наратив само фалсификат интерпретиран судовима и ставовима учесника у медијском ланцу! Друштво је увек у преображају,[16] технологије убрзавају и згушњавају пренос знакова, тако да се и смисао појмова релативизује и оспорава. Границе се губе и нестају, јавна дебата добија контуре глобалног полиса, хетерогеност и раноликост избијају на површину, док информациони систем производи реку информација за које често нема довољно конзумената. Снага савремених друштава крије се у снази креирања појмова, а то је без помоћи глобалних медија јалов посао! За друштва у транзицији то значи преусмеравање са традиционалних медија на медијску писменост, која ће грађанима омогућити да постану креатори и господари сопствених информација. Ту се већ налазимо у проблему, јер је мали број влада спреман да кредибилитет проверава у информисаном и дигитално умреженом друштву!

[15] Елијас Канети то објашњава повећањем производње, што се одражава битком за већи број потрошача, при чему је циљ стићи до свакога од њих. Производњи је потребно више људи: она се преко умножавања ствари враћа на изворни смисао сваког размножавања – размножавање човека самог (Канети 2010: 506).

[16] Оно што је данас комад угља, сутра ће бити гомила пепела; оно што је данас заметак кокошјег јајета биће после неког времена пиле или можда саставни део материје неког људског организма (Марковић 1959: 12).

Литература

Bentele 1994: Bentele, G., *Wirklichkeitsrekonstruktionen. Zur Objektivität und Glaubwűrdigkeit von Medien,* Opladen, Westdeutschher Verlag.

Брдар 2009: Брдар, М., *Логика западних медија као логика моћи*, Зборник Факултета за културу и медије Мегатренд универзитета, Београд.

Вуксановић 2010: Вуксановић, Д., *Етика и дислексија: границе медијске културе*, Култура – часопис за теорију и социологију културе и културну политику, бр. 127, Београд

Вулић, Павловић 2011: Вулић, Т., Павловић Д., Удео интернета у политичком животу, Зборник радова са научног скупа: *Наука и политика* (књига 5/2), стр. 379–392, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале.

Деспотовић 2010: Деспотовић, Љ., Геополитичка функција језика у процесу формирања националних идентитета, Зборник: *Нације, државе и дијаспора на просторима бивше Југославије,* Institute for Historical justice and reconciliation, Hague, Центар за историју, демократију и помирење, Нови Сад и Факултет за европске правно-политичке студије, Сремска Каменица.

Јевтовић 2007: Јевтовић, З., Масмедијски преображај тероризма и религије у глобалном поретку, *Политикологија религије*, Центар за проучавање религије и верску толеранцију, бр. 1. Београд.

Канети 2010: Канети, Е., *Маса и моћ*, Медитеран публисхинг, Нови Сад.

Ливингстон 1999: Livingstone, S., *New Media, New Audiencess?,* London: LSE Research Online, посећено: 19. 4. 2011.

Luhmann 1996: Luhmann, N., *Die realität der Massenmedien;* Opladen, Westdeutschher Verlag.

Марковић 1959: Марковић, М., *Правилно мишљење и правила мишљења,* ИП „Рад“, Београд.

Merten et al. 1994: Merten, k. et al., *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einfűhrung in die Kommunikationswissenschaft,* Opladen/Wiesbaden, Westdeutschher Verlag.

Хабермас 2007: Хабермас, Ј., *Политичка комуникација у медијском друштву*, ЦМ, бр. 5, год. II, Протокол, Нови Сад и ФПН, Београд

Schneider 1984: Schneider, W., *Unsere tägliche Desinformation,* Hamburg, stern-Buch.

Шпехар 2010: Шпехар, Х., Мекдонализована религија. Прилог теорији мекдонализације у политикологији религије, *Политикологија религије,* Центар за проучавање религије и верску толеранцију, бр. 1, Год. IV, Београд.

Velizar Sredanović*
Univerzitet Mediteran
Fakultet vizuelnih umjetnosti Podgorica Pregledni rad

NASTANAK CRNOGORSKE ŽURNALISTIKE I POLITIČKOG JAVNOG MNJENJA

Od 23. januara 1871. do 15 februara 1873. godine ondašnja crnogorska državna uprava pokreće i izdaje nedjeljni list *Crnogorac*. Datum, 23. januar 1871. godine, kada se pojavio prvi broj lista za književnost i politiku *Crnogorac* je označio početak žurnalistike u Crnoj Gori. Ovaj datum izlaska prve crnogorske novine *Crnogorca* izuzetno je značajan za razvoj javnosti u Crnoj Gori i od tada se može govoriti o konitinuitetu novinarstva i medijske javnosti u Crnoj Gori. Za crnogorsku žurnalisitiku poseban značaj ima list *Crnogorac*, koji je nakon zabrane rasturanja na susjednim teritorijama Austrije i Turske 1873. g. od aprila iste godine počeo da izlazi pod nazivom *Glas Crnogorca* da bi od 1895. g. kao zvanični organ crnogorske vlade kontinuirano izlazio na Cetinju do kraja 1915. g. Od tada je štampan u Neji kod Pariza, a posljednji brojevi u Rimu, kao organ crnogorske izbjegličke vlade. I tako, u kontitnuitetu 51 godinu izlaženja. Izlazio je sa dodatkom *Službenog dijela* na prvoj strani (i poslije smrti kralja Nikole), na kojoj su objavljivani zakoni, uredbe, proglasi vlade i dr. službeni materijali. Književni časopisi, ujedno i istorija crnogorske periodike, koja (bez obzira na formu i kontinuitet izlaženja) počinje s *Grlicom* 1834. godine u kombinaciji s najstarijim listom *Glasom Crnogorca* (označio početak crnogorske žurnalilstike) su dragulji u nizu kontinuiteta štampe i medijske javnosti u Crnoj Gori.

U mobilizaciji južnoslovenske braće za potporu svojih oslobodilačkih ideja Nikola I se obilato služio *Glasom Crnogorca*, jedinim crnogorskim listom. Svojoj propagandnoj mašineriji dodao je i tek osnovanu (1876. g.) novinsku agenciju, koja se takođe zvala kao i list *Glas Crnogorca*. Tako se tzv. press posredništvom (ili kako ga teoretičari PR-a nazivaju – *press asgentry*) osnivanjem novinske agencije izvještaji s ratišta tokom dvije naredne godine objavljivani i u stranoj štampi. Izvještaji su objavljivani u listovima od Trsta (*Citadini*), Zadra (*Narodnim novinama*), Zagreba (*Obzoru*), Novog Sada (*Zastavi*) do Beograda (*Istoku*) i Beča (*Srpskoj agenciji*). Izvještaje sa fronta crnogorsko-turskog rata od 1876. do 1878. g. slali su telegrafskim putem, u početku publicista i istoričar Marko Dragović, a zatim Simo Popović, inače urednik lista *Glas Crnogorca*. Informacije sa ratišta su imale za cilj da se šira javnost upozna sa dešavanjima, tokom i suštinom tog rata. Istovremeno se evropska javnost upoznavala sa istinom o oslobodilačkoj borbi crnogorske vojske i njenog gospodara knjaza Nikole. Zato se s pravom može konstatovati da je posredstvom agencije *Glas Crnogorca* slavodobitno propagirana crnogorska borba za nezavisnost od 1876. do 1878.

* mina@t-com.me

godine, čime je nesumnjivo doprinijela i njenoj uspješnoj misiji u međunarodnom okruženju, kao prve državne crnogorske agencije.

Poslije oslobodilačkog rata 1875–1878. godine i međunarodnog priznanja na Berlinskom kongresu 1878. g. Crna Gora se svrstala u red slobodnih i nezavisnih evropskih država. Više nego dvostruko teritorijalno uvećanje sa varošima Podgoricom, Nikšićem, Žabljakom, Kolašinom, Barom, Ulcinjom (u kojima su razvijeni zanatstvo, trgovina i privredni život), izlazak na more i nagli saobraćajni i uopšte društveniekonomski razvitak Crne Gore uslovili su promjenu okoštalih formi vlasti i državne organizacije. U zametku tih državnih reforma knjaz Nikola je 2. aprila 1879. g. na Cetinju posljednji put sazvao Skupštinu narodnih glavara na kojoj je ukinut Senat, a formirani Državni savjet, ministarstva i Veliki sud. Pošto od 1879. gospodar prestaje da poziva na savjetovanje narodne tj. plemenske glavare, koji su konsultovani uvijek kada su se riješavala najbitnija državna pitanja, stvara se prvo nezadovljstvo kod njih pa u narodu. Knjaz ukidanjem ove vijekovne crnogorske institucije i odstupanjem od demokratskih tradicija, praktično, inicira pojavu izvjesne opozicije, koja će tek organizovano istupiti poslije uvođenja Ustava 1905. g. kada nastupa razdoblje oštrih političkih sukoba. Ipak i poslije Berlinskog kongresa 1878. g. i sticanja nezavisnosti (defakto i dejure) od 1879. godine, sve važnije informacije iz domena državne, pogotovo, spoljne politike, za stranu štampu pripremalo je crnogorsko Ministarstvo inostranih poslova. U propagandi crnogorske državne politike i objašnjenju najvažnijih gospodarevih poteza nerijetko bi se i lično uključivali ministiri spoljnih poslova, pišući tekstove kojima bi objašnjavali crnogorske zvanične stavove. Tako je štampa koja je pod uticajem crnogorskog dvora ili vlade te tekstove prenosila integralno, kao uvodnike, najčešće bez potpisa, pogotovo kada bi se na međunarodnoj sceni ili u neposrednom okruženju Crne Gore odvijali događaji, poput aneksione krize Bosne i Hercegovine.

Praksa preuzimanja tekstova iz Ministarstva spoljnih poslova za uvodnike tadašnjih crnogorskih listova i obavještavanje svjetske javnosti prevođenje i slanjem takvih i sličnih tekstova francuskim, ruskim, njemačkim, italijanskim, austrougarskim i drugim novinskim i redakcijama, agencijama (posredstvom crnogorskih predstavništava u inostranstvu) ustalila se sve do ponovnog rata najmanje balkanske države sa Turskom 1912. godine (poznatiji kao Balkanski rat) i kasnije.

Prvi „nezavisni“ crnogorski listovi „Onogošt“ i „Nevesinje“

U funkciji propagande knjaza Nikole i njegovih vladarskih aspiracija koje su se rasplamsale nakon priznanja crnogorske nazavisnosti na Berlinskom kongresu 1878. godine u Nikšiću desetak godina na inicijativu crnogorske vlade kasnije počinju da izlaze ustanički listovi: *Nevesinje* (1898–1899. g.) i *Onogošt* (1899–1900. g.). Iako se formalno *Nevesinje* pojavio kao nezavisan list, u biti njegovog pokretanja je namjera crnogorskog gospodara da hercegovačke Srbe koje je inspirisao i pomagao u ranijim bunama i ustancima protiv Turaka (uz nji-

hovu brojnu emigraciju koju je okupio i prihvatio upravo u Nikšiću), nastavi instruirati i kontrolisati, sada za suprotstavljanje austrijskoj politici u Bosni i Hercegovini.

Interesantno je da su čak i slova u zgalavlju prvog broja *Nevesinje*, lista za politiku i književnost, izašlog iz Nikšićke štamparije 1. maja 1898. godine bila istovjetna kao cetinjskog prijestolničnog, tj. jedinog državnog lista. U početku je *Nevesinje* imalo brojnu čitalačku publiku u tadašnjim austrijskim krajevima – Hercegovini i Crnogorskom primorju, ali i u Sjevernoj i Južnoj Americi, pa i drugim kontinentima gdje god je bilo Hercegovaca i Crnogoraca koji su bili u pečalbi. Uticaj *Nevesinja* na bivše hercegovačke ustaše (ustanike) koji su se već integrisali kao crnogorski podanici ili masovno odlazili u pečalbu (pa im je taj list u tuđini bio, gotovo i jedina veza sa zavičajem) nesumnjivo je bio ogorman jer je djelovao na hercegovačke emigrante i to zagovarajući antiaustrijsku politiku sve dok austijska cenzura nije zabranila njegovo rasturanje na svojoj teritoriji. Pošto su zbog oštrog pisanja, pa i pretjerane ktirike u tekstovima protiv Austrije list zabaranili na njenoj teritoriji u broju 12 od 22. jula 1898. godine uređivački odbor (Izdavač i vlasnik – Akcionarsko društvo nikšićke štamparije) obavještava čitaoce: „Kao što je već svakome poznato, Austrija, koja ne trpi da njeni podanici saznaju istinu – preduzela je našem listu Post-debi, šta više spriječava mu prolazak i za druge države“.

U jednom od apela da bi list preživio zbog nemogućnosti distrbiranja u Hercegovini ali i inostranstvu, prevashodno, zbog osipanja pretplatnika interesantano je obraćanje i pojedinim poznatim Crnogorcima: „Naš poduhvat u izdavanju *Nevesinja* po sebi se preporučuje osobito pri današnjim političkim prilikama, koje iziskuju da se čuje slobodno mnjenje iz Crne Gore. Da je ovaj naš list do danas odgovorio svrsi svojoj, dokazuje svakome njegov dosadašnji uspješni rad, koji je našao pohvalna odziva u cijeloj slavenskoj žurnalistici i postao trn u oku njemačko-mađarskoj štampi, kojoj ovaj list na vaki pokret ustaje. Povrh svega toga dokaz nam je taj, da je naš list postao neko strašilo Austrougarskoj monarhiji, koja ga je ovijeh dana zabranila za svoje zemlje ne isključujući Bosnu Hercegovinu. Ta zabrana koliko je povalna za naš list, toliko je i štetna, jer iz tijeh krajeva nestali su listu preptlatnici, a da se list u te zemlje proturi kradimice izloženi smo ogromnom trošku. Mi smo se već nadali da će našem listu doći ta sudbina, ali smo se također nadali velikom odzivu u Crnoj Gori, čiju slavu i veličinu ovaj list zastupa i živo radi za njenu bolju budućnost. Ali nas je ova nada prevarila; listu je slab odziv bio u Crnoj Gori. Razlog tome ne možemo naći...“

Pošto apeli nijesu urodili, list *Nevesinje* bez pretplatnika iz inostranstva očigledno nije mogao opstati pa se poslije pedesetog broja, aprila 1899. gasi. No, to je bilo samo privremeno, jer vjerovatno je gospodar posredstvom crnogorske vlade ponovo odriješio kesu za novi početak propagandne kampanje vlasti. Nastavljajući misiju antiaustrijske politike u Bosni i Hercegovini, redakcija je odlučila da pod novim imenom, *Onogošt*, produži izlaženje *Nevesinja*. Prvi broj *Onogošta* se pojavio 13. maja 1889. godine u Nikšiću. List je na četiri strane izlazio jedanput nedjeljno i to četvrtkom. Uređivao ga je kao i *Nevesinje* publicista

Stevo Vrčević, emigrant iz Dubrovnika, i to nesmanjnom žestinom u tekstovima koji sadrže anitauastrijsku i antigermansku politiku na Blakanu. „Sve nas prošlost upućuje, da u svijem našim nacionalnijem i političkijem kombinacijama nikada s uma ne smetnenmo njemački *Drangnah Osten*, prema koma je prva i najprirodnija predohrana naša slovenska zajednica na Balkanskom poluostrvu. U čemu god se mi na Balkanskom poluostrvu o nju ogriješimo izvjesno je, da tijem idemo na ruku tom njemačkom naponu, koji nam ugoržava opstanak i kao samostalnijem državama pa čak i slovenskim narodima". I na primjeru ovog dijela uvodnika *Onogošta*, kao i brojnih političkih tekstova slične sadržine koji su dominirali nikšićkim nezavisnim listom, austrijski cenzori su vidjeli stalni poziv na pobunu njihovih podanika i procijenili da ne može više da se prodaje i distribuira na teritoriji Austrougarske monrahije. Posljedica zabrane lista za austrijske zemlje i otežana ekspedija za inostranstvo uslovili su da *Onogošt* gotovo ostane bez pretplatnika, međutim nije baš najjasnije da li su isključivo finansije ili volja i namjera gospodareva (a možda i promjena politike prema Austriji) odlučujući i u pokretnju i u gašenju *Onogošta* i *Nevesinja*.

Poslednjih decenija 19. vijeka pa do, početka 20. vijeka uz zvanični državni list *Glas Crnogorca* i povremenu djelatnost novinske agencije kroz aktivnosti Ministarstva spoljnih poslova s Cetinja, knjaz Nikola je vješto koristio u svoje propagandne svrhe i prva dva *nezavisna* crnogorska lista u Nikšiću. Za ilustraciju tadašnje javnosti, nastale kao zakulisne, iz gospodareve odžaklije kreirane arkanske (tajne) političke propagnadne mašinerije i manifestne javnosti koja se prikazuje i kroz prve *nezavisne* crnogorske listove svjedoči i zapis Nika S. Martinovića: „Prema jednom dokumentu koji se čuva u Državnom arhivu na Cetinju listove *Nevesinje* i *Onogošt* tajno je pomagla crnogorska vlada, a crnogorsko Ministrastvo prosvjete je omogućilo da se plasiraju kod naše ekonomske emigracije u Turskoj, Egiptu i Americi" (Martinović 1965: 70).

O uticaju gospodara i njegove vlade na ondašnju cetinjsku i nikšićku štampu, a preko njih i na formiranje političkog javnog mnjenja u Crnoj Gori i okretanja dijela javnosti (porobljene braće i ekonomske emigracije) u smjeru u kojima je odgovaralo crnogorskoj vlasti, čak i u inostranstvu, postoji više činjenica i dokaza koji idu u prilog tezi uticaja medija na javnost do kraja 19. vijeka i početkom 20. vijeka.

U crnogorskim novinama, bilo zvaničnim, poput *Glasa Crnogorca* ili *nezavisnim – Nevesinje*, *Onogošt* (koje je takođe pomagala crnogorska vlada, o čemu postoje dokumenta u Državnom arhivu na Cetinju) u kontinuitetu je objavljivano da Crnogorci nijesu spremni za političke promjene. A i kako bi, kada nije postojao politički pokret koji bi uticao na knjaza Nikolu da makar ograniči svoj apsolutizam, a kamoli da se *rastereti* velikih briga i obaveza za narod i crnogorsku džavu, kako je povremeno za vrijeme svoje duge vladavine umio nagovijestiti. Kao da je gospodareva politička deviza bila: „Sve, sve, ali ustavne promjene, (koje bi ograničile njegovu vladavinu) – NE".

Nastanak građanske, političke javnosti i javnog mnjenja

U kratkom pregledu društveno-ekonomskih odnosa u Crnoj Gori početkom dvadesetog vijeka neophodno je naglasiti da je Crna Gora bila zaostala agrarna zemlja u kojoj su preovladavali sitni seoski posjedi a socijalnoekonomsku strukturu karakterisale odlike patrijahalanog društva. Pored nekoliko krupnijih industrijskih preduzeća poput Monopola duvana u Podgorici (Crnogorsko anonimno društvo) i Barskog društva za eksploataciju barskog pristaništa i izgradnje željeznice uskog kolosijeka Bar–Virpazar i plovidbe Skadarskim jezerom (u vlasništvu italijanskog kapitala), te Pivare u Nikšiću, uljara u Baru i Ulcinju, industrija, (uglavnom prehrambena i drvna) gotovo da nije ni postojala. I dok je privreda imala pretežno naturalni karakter, uz tradicionalno jako stočarstvo i razvijenu trgovinu i zanatstvo, do 1906. godine Crna Gora nije imala svoj novac, pa je većinom korišćen austrougarski. Kao posledica sve značajnijeg trgovačkog kapitala i investicija, ali i sve većih zajmova osiromašenih seljaka i građana, te pojave veresije i zelenašenja, 1901. godine osnovana je Prva crnogorska banka u Nikšiću, a mala Knjaževina Crna Gora će početkom dvadesetog stoljeća imati ukupno, čak, šest banaka.[1]

Razvitak industrijske proizvodnje podstaknut inostranim faktorom, a prevashodno trgovine i finansijskih tokova pojačali su komunikaciju sa inostranstvom, pa je 3. avgusta 1904. godine na Voluciji kod Bara na talasu od 500 metara dometa 200 kilomatara puštena u rad radiotelegrafska stanica za potrebe pošte, pomorskog saobraćaja i diplomatije Knjaževine Crne Gore. Stanicu Volujica je montirao pronalazač i nobelovac Guljermo Markoni da bi održavala veza sa stanicom San Kataldo u Italiji, a preko nje sa zapadnom Evropom. To je bila prva primjena radija na Balkanu i u jugoistočnoj Evropi. Čin svečanog otvaranja radiotelegrafske stanice Volujica između Bara i Barija 3. avgusta 1904. godine je i prilika knjazu Nikoli za razmjenu pozdravnih telegrama s ruskim i austrougarskim carem i italijanskim i srpskim kraljem.

Zanimljivo je kako knjaz koristi radio telegrafiju kao tehnološko čudo tog vremena ne samo da bi Crna Gora uhvatila saobraćajno-komunikacijski korak sa najnaprednijim evropskim zemljama, čime je on lično podigao međunarodni ugled, već i da kao vladar koji je kritikovan kao konzervativac na unutrašnjopolitičkoj sceni iskoristi novi medij kao demant da nije za ekonomske i političke reforme. U tom kontekstu gospodar crnogorski ide dalje. Istovremeno popravlja i odnose sa Austrougarskom, jer proslavi u Baru prisustvuje i austrougarski poslanik, s kojim je knjaz Nikola istoga dana na topovnjači crno-žute monarhije učinio izlet do Ulcinja. Tom egzemplarnom primjeru uspješnih odnosa s javnostima prethodi knjažev telegram austrougarskom caru (objavljen i u broju 30. *Glasa Crnogorca*) 4. avgusta 1904, koji glasi:

[1] Sto godina kasnije, početkom drugog milenijuma ova pojava se ponavlja, što je tema za posebnu naučunu obradu iz oblasti finansija, ekonomije ali i kao poseban psihosocijalni fenomen. (primjedba autora)

„Iz ovog neposrednog susjedstva Vaše velike Države upućujem Vašem Carskom i Kraljevskom Veličanstvu posredstvom telegrafa bez žice, svečano danas otvorenog između Bara i Bari, Moje najiskrenije i najodanije poklone, kao i najbolje želje. Ljubazni interes što ga je Vaše Veličanstvo u sva vremena pokazivalo prema Crnoj Gori, služi Mi kao jemstvo, da će i ovaj novi veliki napredak u saobraćajnim sredstvima Moje države s inostranstvom učiniti zadovoljstvo najpoštovanijemu među vladaocima i Mome blagonaklonome Susjedu".

Sa aspekta odnosa s javnošću interesantan je i odgovor cara Franja, takođe objavljen u *Glasu Crnogorca* (broj 30, 6. avgusta 1904): „Hitam da iskreno blagodarim Vašem Kraljev. Visočanstvo na ljubaznoj depeši, kojom ste Mi izvoleli javiti današnje svečano otvaranje telegrafa bez žice u Baru. Prateći živim interesom i velikom simpatijom ovaj novi dokaz napredka, što ga Knjaževina Crna Gora ne prestaje činiti pod vladom Vašeg kraljevskog Visočanstva, veoma sam blagodaran na lijepim riječima koje ste Mi ovom prilikom uputili i koje potiču iz prijateljskih osjećaja, koje potpuno dijelim".

Početkom dvadesetog vijeka, pa sve do početka Prvog svjetskog rata, na Balkanu su izražene tendencije nacionalnog buđenja brojnih narodnih pokreta u dvijema monarhijama – jakoj Austrougarskoj i oslabljenoj Turskoj. Istovremeno ostale balkanske države takođe, uz podršku i interese tadašnjih velikih evropskih dvorova, imaju aspiracije za teritorijalno proširenje na račun *bolesnika s Bosfora*. Tamo gdje se ukrštaju interesi velikih sila najčešće stradaju najslabiji. Dakle, u ovom slučaju među imeprijama – najslabija Otomanska. Međutim neizvjesnost startne pozicije među balkanskim državama u prestrojavanju pred budućim velikim događajima koji će promijeniti mapu jugoistočne, pa i središnje Evrope zabrinula je crnogorskog suverena. Zato Knjaz Nikola lavira između tradicionalne crnogorske zaštitnice Rusije (koja se poslije 1903. g. sve više okreće Srbiji tj. dinastiji Karađorđevića) i sve jače Austrougarske monarhije koja protivteži ruskim interesima, tako što ne dozvoljava integrisanje panslovenskih naroda i državica na Balkanu, pa ni po cijenu opstanka Turske na tim prostorima.

Pošto su poslije krvavog majskog prevrata 1903. g. u Beogradu obrenovićevsku proaustroguarska politiku Karađorđevići zamjenili spoljnopolitičkom orijentacijom tj. osloncem na Rusiju, gospodar crnogorski tokom 1905. g. preko svog zeta Emanulea III Savojskog, kralja Italije, odlazi u Berlin kako bi sa Njemačkom uspostavio zvanične odnose i tom prilikom trasira put za audijenciju kod cara u Beču. Koliko se srpski dvor hladio od bečkog, toliko se gospodar crnogorski zagrijevao za uspostavljanje bliskih odnosa sa bečkim ćesarom. Međutim, zvanično Cetinje je nastupalo oprezno u tom približavanju Zapadu da se ne bi zamjerilo matjuški Rusiji, koja je finasijski održavala sve vladare iz dinastije Petrović i obilato pomagala dvorsku i državnu kasu Crne Gore prilikom kupovine oružja i municije za vojsku, žita za narod u teškim godinama, pa čak i u otpisu crnogorskih dugova, ne samo kod petrogradskih nego i kredita kod bečkih banaka.

Nezadovoljna i osiromašena populacija koju karakterišu masovna emigracija u inostranstvo i pečalba, sve prosvećeniji i emancipovaniji građanski sloj

u crnogorskim varošima, pojava domaćih intelektulaca (iškolovanih u evropskim metropolama) uz neke istaknute crnogorske glavare koji su se otvoreno suprostavili knjaževom apsolutizmu, obilježiće pojavu građanskog i političkog javnog mnjenja u Crnoj Gori. Izdavačka, publicistička i žurnalistička javnost koja se naglo razvija izvan knjaževog uticaja i državne štamparije pospješiće formiranju javnog mnjenja i političke javnosti u zemlji, ili kako A. Nuhanović, poput Habermasa i Šumpetera karkteriše transformaciju socijalne strukture feudalizma u nove društvenoekonomske odnose ranog kapitalizma sa još priusutnim monarhističkim obilježjima: „Sada nastaje etapa konstituisanja posrednih kanala i instrumenata – od štampe do parlamenta, putem kojih će se sve efikasnije odvijati komunikacija građanske klase u globalu – njene građanske javnosti i nosilaca javnih funkcija“ (Nuhanović 1998: 181). Tako su i ozakonjene promjene na globalnom nivou konačno iznjedrile podijeljenost na sferu javnog i privatnog.

Razvitkom saobraćaja, trgovine, ulaskom stranog kapitala i porastom radništva 1903. g. u Baru se osniva Radnički savez, a radnici se potom organizuju u Podgorici, Nikšiću, Cetinju i Danilovgradu. Sljedeće godine vođa Radničkog saveza Jovan Hajduković na Cetinju sa vojvodom Šakom Petrovićem (knjaževim rođakom ali i opozionarom), priprema predlog ili svojevrsnu platformu za organizovani politički rad u narodu, što se može smatrati zametkom narodnog pokreta koji teži ograničenje knjaževoj autokratskoj i birokratskoj vlasti.

Rat štampe

Uz rivalstvo srpskih dinastija Obrenovića, zatim od 1903. g. i Karađorđevića s jedne strane i crnogorske – Petrovića, s druge strane, raste i animozitet između zvaničnog Beograda i Cetinja, što obilato koriste crnogorski politički emigranti i studenti (osnovali omladinski politički klub u Beogradu 1903. g.) koji će preko beogradskih listova često i neprincipijelno kritikovati knjaza Nikolu. Negativni trend se nastavlja i za vrijeme Karađorđevića (iako je kralj Petar I zet knjaza Nikole I Petrovića, pošto je bio oženjen sa njegovom najstarijom kćerkom Zorkom), kada u listu *Štampa* (septembra 1903. g.) pored gospodara i ministara počinju kritike ekonomskog i političkog stanja u Crnoj Gori. Uprkos tome što „su vođeni pregovori o savezu, odnosi zvanične Crne Gore sa Srbijom, na početku 1905. godine bili su daleko od srdačnosti. Knjaz Nikola je bio veoma ljut i na Kralja Petra i na srpsku vladu. Neki nezavisni beogradski listovi, osobito *Štampa*, *Politika*, *Dnevni list* i *Radničke novine*, oštro su kritkovli režim u Crnoj Gori i lično knjaza Nikolu. Knjaz je smatrao da kampanju protiv njega podstiču zvanični faktori Srbije – dvor i vlada“ (Rakočević 1981: 35). Tako će različiti crnogorski i srbijanski dinastički i državni interesi obilježiti političke borbe u Crnoj Gori u periodu od 1905. do 1908. godine što će dovesti do zaoštravanja odnosa sa Srbijom.

Štampa će, svaka iz svog ugla: srbijanska (mnogobrojnija) ali i crnogorska, revnosno slijediti politiku svojih dinansta, dvorova i vlada pa će se u tom

duhu uz pojavu skupštinskog života i početke organizovanja i djelovanja prvih stranaka kreirati i formirati političko javno mnjenje tog doba u Crnoj Gori.

Kroz zvanične i poluzvanične listove tj. organe crnogorske vlade branjeni su knjaz i njegova politika, pa je polemika između Beograda i Cetinja izazvila veliko interesovanje javnog mnijenja, na čije su se razumijevanje pozivale obje strane. Do pojave opozicione *Narodne misli* u Nikšiću (pod patronatom Narodne stranke) 1907. godine u Knjaževini Crnoj Gori pored zvaničnog lista crnogorske vlade *Glasa Crnogorca* i sve druge novine (tzv. nezavisni politički nikšićki listovi *Nevesinje* i *Onogošt*), časopisi i publikacije bile su pod (in)direktnom kontrolom gospodara.

Ministarstvo inostranih poslova Kraljevine Crne Gore je krajem 1912. godine osnovalo *Pressbiro* kao posebno novinarsko odjeljenje preko koga je obavještavalo inostranu javnost svim potrebnim informacijama, ne samo sa ratišta kao prethodna novinska agencija *Glas Crnogorca*, nego i iz diplomatske, vladine aktivnosti, kao i dvorske i drugih političkih aktivnosti kralja Nikole. *Presbiroom*, svojevrsnim novinarskim odjelom, koje je imalo šire aktivnosti od novinske agencije, rukovodio je publicista i novinar Miloš Živković. Djelatnost *Pressbiroa* je pored agencijske sadržala i stvaranje pozitivnog publiciteta s težnjom postizanja razumijevanja crnogorske i Nikoline politike na Balkanu i u Evropi. Takvi i drugi propagandni poslovi obavljani su preko novinara tzv. press-poosrednika, a njihova djelatnost predstavlja primjer klasičnog press – posredništva (ili press-agentry, kako je već 1900. g. kvalifikovana u SAD, kolijevici djelatnosti i prakse PR-a u to vrijeme) pa se rad ove agancije, koja je djelovala kao i prethodne dvjie rantne godine uz *Glas Crnogorca* (1876–1878) može smatrati ne samopojavom agencijskog novinartva, odnosno, crnogorske žurnalistike u kontinuitetu, već i početkom razvoja savremene prakse odnosa s javnošću u Crnoj Gori.[2]

Kritika autokratske vladavine knjaza Nikole od strane školovane univerzitetske crnogorske omladine i intelektulaca podstaknute iz Beograda prerašće u zahtjeve za demokratizaciju političkog i uvođenje parlamentarnog života prema uzorima zapadne civilizacije. Sukob ove dvije potpuno isključive političke koncepcije karakterisaće ne samo burna događanja i javno mnjenje na crnogorskoj političkoj sceni od 1903. godine do 1912. godine i početka balkanskih ratova, nego će dominantno obilježiti politički život Kraljevine Crne Gore do 1918. godine i nestanka njene samostalnosti i državnosti.

[2] Fenomen odnosa s javnošću i novinarstva u Crnoj Gori detaljnije je obrađen u svom magistarskom radu *Odnosi s javnostima u ostvarivanju društvene misije Javnog servisa radio-televizije Crne Gore* odbranjenog na postdiplomskom studiju žurnalistike Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli, 2006. g.

Literatura

Martinović 1965: Martinović, N., *Razvitak štampe i štamparstva u Crnoj Gori 1493–1945*, Beograd, JIN.
Nuhanović 1998: Nuhanović, A., *Fenomen javnosti*, Sarajevo, Promocult.
Rakočević 1981: Rakočević, N., *Politički odnosi Crne Gore i Srbije 1903–1918.*, Istorijski institut SR Crne Gore, Titograd, Cetinje – Obod.
Sredanović 2007: Sredanović, V., *Javnost imediji u Crnoj Gori*, Cetinje, Obod.

Весна М. Зубер*
Универзитет у Бањој Луци
Факултет политичких наука
Студијски програм за новинарство и комуникологију
Александра Н. Мандић**
Студент мастер студија

Прегледни рад

НАСТАНАК И РАЗВОЈ ИСТРАЖИВАЧКОГ НОВИНАРСТВА

Увод

Питање шта је истраживачко новинарство увијек је изазивало расправе. Иако нема универзалне дефиниције, истраживачко новинарство се сматра посебнim, по некима је и сам врхунац новинарства, чији је циљ откривање скривеног и презентовања јавности објективних информација. Овај вид новинарства се сматра најближим идеалу sедме силе, медија као друштвеног корективa у случају да држава и друштвене институције нису спремне да се позабаве различитим друштвеним проблемима. Истраживачко новинарство је, прије свега, критичко и коријенито, темељно новинарство. Из ових одредница произлазе његова три основна вида:

1. откривање афера, односно кршења закона, правила или друштвених норми појединаца или организација;

2. праћење политике и функционисања владе, предузећа или других организација и изношење добијених информација у јавност и

3. скретање пажње на социјалне, политичке, економске и културне токове у циљу откривања промјена у друштву.

За адекватно истраживање потребна је едукација новинара – истраживача, добро познавање друштвених прилика, легислативе о истраживаној теми и бројни други фактори, неопходни за изградњу цјеловите приче.

„Истраживачко новинарство је узбудљиво, занимљиво, захтјевно и тражи пуно времена, али није ништа друго него откривање онога што неке особе, тврткe или владине организације не желе да јавност сазна. Прича се мора темељити на оригиналном истраживачком раду новинара, и аргументовано указивати на проблем од општег интереса“ (Живичњак 2007). Франце Врег је истраживачко новинарство окарактерисао као теорију и праксу *откривања прикривеног*. Док га једни нападају и мисле да гуши традицију, други у њему виде спас и сматрају да му, захваљујући новим технологијама, предстоји свијетла будућност.

* profvesna@yahoo.com
** sandym87@hotmail.com

Настанак истраживачког новинарства

Историјски посматрано, тежња да се пронађе више и пише о појавама у друштву које нису у складу са нормама тог друштва присутна је од давнина, као и настојање владајућих структура да скривају *праве* информације од очију јавности. „Истраживачко новинарство се рађа упоредо са настанком политичких странака и комуникацијске сфере. Критичка публицистика радила је на разоткривању владајуће политичке и економске елите“ (Врег 1995: 18).

Коријени истраживачког новинарства могу се наћи у раној историји новинарства. Џон Милтон, Данијел Дефо и Џонатан Свифт су писци који су изолацијом, затвором или чак сакаћењем платили изношење у јавност чињеница о штетним и незаконитим радњама моћних појединаца у Енглеској. У вријеме Америчке револуције (1775–1783) Вилијам Кобет, енглески новинар, провео је двије године у затвору јер је писао о батинању грађана који су протестовали због неоправданог смањена плата и оптужби против америчких официра због корупције у војсци. „Писао је за читаоце за које нико до тада није писао и, да би остварио контакт са њима, изражавао је мисли радикалних мислилаца једноставним језиком, разумљивим обичним људима, приликом гласног читања у крчмама и на уличним угловима. До тада, новинари су се обично више бавили дворском и религијском политиком, а не друштвеним условима живота. Кобет је писао о стварима које су се тицале обичних људи“ (Де Берг 2007: 48).

Зачетником истраживачког новинарства ипак се сматра Бењамин Харис који је писао о тортури британских савезника према француским војницима. Он је 1690. године штампао публикацију *Паблик окуренсис* која је укинута након објављивања овог текста. Четири године касније у Великој Британији укинуто је издавање лиценци за штампу. „Као почетак истраживачког новинарства наводи се и 1720. година. Те године су у Енглеској двојица либерала, Џон Тренчард и Томас Гордон, под псеудонимом Като у новинама *Лондон џернел* објављивали Катонова писма, која су представљала детаљне извјештаје о раду парламентарних представника који су требали разјаснити тада кључни економски и политички скандал, а то је било финансирање краљеве стајаће (професионалне) војске“ (Живичњак 2007). За почетке истраживачког новинарства неопходно је споменути и име Џејмса Френклина који је 1721. године у Бостону узбуркао јавност текстовима о афери у области здравствене заштите.

Први покушаји да се укаже на негативности у друштву пропали су, иако су начињени важни кораци за истраживачко новинарство које ће тек у 19. вијеку добити на значају. Појавом и развојем истраживачког новинарства владајуће структуре нашле су се на удару скандала који указују на распрострањену појаву корупције у друштву. Власти су кроз историју на различите начине спречавале слободу изражавања. Један од њих је и опорезивање штампе, што је пријетило гашењу великог броја листова. У Вели-

кој Британији се појављује штампа на улици која се продаје без пореза, са ниском цијеном и објављеним текстовима који су износили различите ставове и мишљења јавних личности. Штампа која је имала велики тираж и била омиљено гласило многобројне читалачке публике, није дуго опстала.

Британски лист *Дејли телеграф* први објављује текстове о свакодневној проблематици средњег и ниског сталежа. Стање се мијења увођењем Закона о порезу крајем 18. вијека. У америчком истраживачком новинарству 18. и 19. вијека појављују се први истраживачки текстови. У складу са својим схватањем демократије, Американци су свој допринос овом облику новинарског изражавања дали пишући о аферама других земаља, а у САД-у се појављују новине с текстовима о корумпираној власти.

Афирмација истраживачког новинарства

Праву афирмацију истраживачко новинарство добија током 19. вијека када је штампа комерцијализована, а већина листова постала финансијски/уређивачки независна. Истраживачке приче о израбљивању дјеце у Енглеској објављује Чарлс Дикенс. Француски писац и публициста Емил Зола је памфлетом *Оптужујем*, објављеним крајем 19. вијека, дао допринос истраживачком новинарству јер је показао да борба за истину није узалудна. Зола је 1894. године бранио капетана француске војске Алфреда Драјфуса којег је Ратно вијеће лажно оптужило за шпијунажу и осудило на доживотну робију. Зола упућује писмо предсједнику Француске објашњавајући да је капетан невин. Писмо објављује у Француском листу *Аурора* 13. 1. 1898. године. Услиједила је подршка самог листа и јавности.

Почеткак 20. вијека са собом носи и повољнију климу за развој истраживачког новинарства. „Социјална проблематика и критичка анализа рада владајућих структура биле су теме о којима се највише писало. У америчкој литератури налази се податак да је у периоду у од 1902. до 1920. године објављено више од хиљаду чланака о великим компанијама, политичким корупцијама, те злоупотреби политичке моћи и богатства. Те чланке писали су чланови народног покрета који су заступали средњи слој друштва“ (Скот и др. 2003: 113).

Пред крај 19. вијека на тлу Америке створени су предуслови за развој мак-крекинг новинарства које је данас, заправо, синоним за истраживачко, разоткривајуће новинарство. 1902. године америчка новинарка Ида Тарбел објавила је низ чланака под насловом *Историја компаније Стандард оил* који су раскринкали рад њеног власника Џона Рокфелера и неколико година касније довели до прекида монополског положаја Стандард оила. Амерички новинар Аптон Синклер се 1904. године запослио у фабрици меса у Чикагу да би што вјерније, из угла радника, описао лоше услове рада и прикупљене податке објавио у роману *Џангл*. Приче су изазвале бурне реакције и приморале послодавце да исправе неправилности тек двије године послије. Синклер је ипак постигао циљ. Термин мак-крекинг пр-

ви је употријебио давне 1906. године амерички предсједник Рузвелт да би описао новинаре истраживаче. Многи аутори истичу да је ово један од првих покушаја појашњења политичке и нормативне димензије истраживачког новинарства. Новинари су објављивали истраживачке приче чешће у недјељницима него у дневним листовима. Утицај медија је све више растао. У САД-у је у то вријеме излазило више од 50 националних листова, неки су имали тираже веће од 100.000 примјерака, а часопис *Лејдис хоум журнал* чак милион примјерака.

Почетак Првог свјетског рата проузроковао је нестабилност у свим сегментима друштва. У том периоду долази до поларизације штампе. Један број листова је банкротирао зато што је и даље објављивао истраживачке приче и остао без реклама као основног извора прихода. Насупрот овим листовима који су остали вјерни првобитној уређивачкој концепцији, други су промијенили политику и сарађивали са владајућим структурама преносећи владине информације. Заживљава неутралан став штампе према појавама у друштву. Актуелна друштвена кретања (руско-амерички хладни рат), период отупљења критичке оштрице и конфликата на релацији држава – медији потрајаће дуго.

Савремено истраживачко новинарство

Убрзан развој истраживачког новинарства веже се за открића о Вијетнамском рату и име Симура Херша који је крајем шездесетих година почео писати о злочинима америчке војске почињеним над цивилима у Вијетнаму. „О томе како је, највећим делом, вођен Заливски рат, могло би се усвојити гледиште да је то била представа САД-а за светску јавност, кореографисана кроз контролу медија, да би се Америка презентовала као најмоћнија држава на кугли земаљској и као глобални полицајац“ (Лоример 1998: 305). Новинар *Њујорк тајмса* открива повјерљиве документе познате као Пентагонски документи. Након трећег наставка предсједник је преко суда забранио објављивање и формирао обавјештајни тим који је имао задатак да открије како су информације доспјеле у јавност.

Темељом савременог истраживачког новинарства сматра се извјештај *Вашингтон поста* о случају Вотергејт, а односи се на аферу прислушкивања политичких противника предсједника Ричарда Никсона у коју су били умијешани и његови сарадници. До скандала је дошло када је полиција ухапсила пет особа које су у сједишту демократа у комплексу, зграде по којој је афера названа, покушали поставити прислушкиваче. Новинари *Вашингтон поста* Боб Вудворд и Карл Бернштајн су једног од провалника довели у везу са Америчком обавјештајном агенцијом. Годину дана касније, у августу 1974, Ричард Никсон је поднио оставку и једини је предсједник САД-а који се због афере повукао. Тек 30 година касније, 2005. године, *Вашингтон пост* је након личног признања потврдио да је овом медију информације давао бивши замјеник директора ФБИ-а, Марк Фелт.

Све објављене истине о политици коју је Америка дуго година скривала допринијеле су утемељењу савременог истраживачког новинарства и његовом ширењу, не само у штампаним, него и електронским медијима. Савремено истраживачко новинарство није започело афером Вотергејт, али је тај случај створио легенду о истраживачком новинару као хероју, а многе су редакције након тога организовале истраживачке тимове. Та нагла популарност истраживачког новинарства поново је подсјетила на све ризике који пријете да озбиљно, аналитичко и документовано новинарство потпуно претворе у његову супротност.

На европском тлу истраживачки покушаји су онемогућавани. Карактеристичан примјер упорности и борбе за истином видан је у *Муних посту* који је писао о Хитлеру, откривајући и објављујући документе који су свједочили о страшном рјешавању јеврејског питања у Трећем рајху. По наређењу Хитлера лист је уништен 1933. године, а његови новинари су ухапшени.

Појава аналитичко-истраживачког новинарства у Совјетском Савезу веже се за осамдесете године и појаву листа *Гласност*. Тајни извоз тенкова из луке на Црном мору, уз прећутну дозволу премијера, била је прва скандалозна тема о којој је овај лист писао.

На простору бивше СФРЈ релевантне институције контролисале су рад медија. Писање о одређеној теми никако није могло бити у супротности са уобичајеним прописаним начином писања које није подразумијевало истраживање и одговор на питање *зашто*. Новинари су преносили јавности информације које су добијали од политичких званичника. „Групи на власти, између осталих средстава владања, стоје на располагању средства масмедија преко којих она систематски одашиље у масу симболе (идеје), које је она одабрала, које је она организовала, које она усмерева и чије последице она контролише. У исто време она цензурише све симболе који спречавају да се њена воља претвори у истину и тако се мас-медији, који су иначе створени ради успостављања комуникације, претварају у средства за неосетно наметање свога политичког јарма и укидање истинске комуникације“ (Шушњић 1999: 177). Социјални положај радника, привредни промашаји, непотизам, ротација на руководећим мјестима увијек истих *провјерених* кадрова биле су теме о којима се мало писало. Новинари који су покушали обрадити актуелну проблематику третирани су као непријатељи система. Тек осамдесетих година прошлог вијека појављују се медији који отворено и критички анализирају друштвенополитичку збиљу тадашње Социјалистичке Федеративне Републике Југославије. „Медији су одиграли велику улогу у излагању о корупцији, али и лошем управљању (не)успјеху уплитања полиције, владе... Премда службена корупција и везе између полиције, политичара и бизнисмена нису била једина спорна питања у таласу истраживачког репортерства 1980-их, ове теме су створиле подлогу за много тога. Мноштво чланака, ТВ и радио програма идентифицирали су појединце у моћним позицијама, често доказујући или самонаглашавајући и упућују-

ћи на мито, специјалне услуге и друга илегална и/или неетичка понашања“ (Воћкић-Авдагић 2002: 93).

У медијском простору појављују се београдски седмични листови *НИН* и *Данас* који теме обрађују аналитички, истражујући негативне појаве у друштву, презентујући их јавности. Новинари који су радили у овим листовима истраживали су и писали о привредним аферама у електрани у Обровцу, малверзацијама у прехрамбеном предузећу *Агрокомерц*. На путу откривања истине допринос је дала и словеначка *Младина*, први лист који је писао о војним аферама. Свој допринос истраживачком новинарству дала је и сарајевска омладинска штампа *Наши дани* и *Младост*, који су први писали о злоупотреби запослења на родбинској основи и именовању рођака на значајне положаје од стране директора многих фирми у тадашњој СФРЈ и о томе да се функционисање на националном кључу вјештачки одржава.

Критичко мишљење о појавама у друштвеној збиљи увијек је постојало као и спремност једног дијела јавности да презентује своје мишљење. На простору бивше Југославије, још 1988. године, студенти су спознали, анализирајући политичка кретања, да ће доћи до распада СФРЈ. Државна гласила информисала су јавност о раду политичких институција и власти афирмативно. У циљу откривања прикривеног и упознавања јавности са чињеницама, група југословенских студената 1988. године покреће лист *Валтер* који је био независан и писао је о аферама актуелне политичке власти. Група студената у БиХ, којој је било јасно да је осамостаљивање појединих република, односно распад СФРЈ неминовност, покренула је овај лист желећи јавност упознати са политичким кретањима о којима државни медији тада нису извјештавали. Након шест бројева лист од децембра 1989. године више није излазио.

Истраживачко новинарство у информатичком добу

Може се констатовати да новинарство двадесетог вијека у свијету покушава открити истину, чему доприноси и развој технологије, штампе, радија, телевизије, интернета који омогућавају велику доступност и распрострањеност информација. С друге стране, медији постају бизнис: рекламирају, оглашавају, освајају пажњу и повећавају број публике, све више постајући свјесни сопствене моћи. „Свјесне управо те моћи, владајуће структуре настоје спутати истраживачко новинарство, атакујући на новинаре, трагаче за истином. Тако *Репортери без граница* упозоравају да је све више новинара у затвору јер су осудили неку малверзацију, критиковали рад неког функционера или изразили забринутост ма које врсте. Иако се суочавају са свим овим проблемима, упорна истраживања новинара почињу показивати ефекте“ (Зубер 2008). Новинарство за 21. вијек обиљежава се разложношћу, доказивањем, писањем ад рем, а не ад хоминем тј. оно је усмјерено на откривање невидљиве нити свакидашњих појава. То новинар-

ство се по својој истраживачкој методологији приближава научном истраживању, што је општа карактеристика новинарства трећег миленијума. За слободу медија и даљи развој демократизације друштва новинари истраживачи 21. вијека морају учинити корак напријед, не само открити прикривене појаве, него их и у континуитету пратити, како би допринијели потпуној истини.

Иако је историја истраживачког новинарства започела у новинама, оно одавно није привилегија штампаних медија. Користећи специфичности електронских медија, успјешне истраживачке приче данас раде и радијски и ТВ новинари, а постоје и новинари, који своје истраживачке текстове објављују искључиво на интернету.

Развој технологије је најевидентнији у западним земљама, али посљедњих година остварује велики утицај и на мање развијена друштва, односно друштва у транзицији. Информатика, аудио-визуелна технологија и телекомуникације отварају један потпуно нови свијет комуникација. На први поглед може се учинити да истраживачко новинарство губи на значају, с обзиром да су нам подаци и информације доступни више него икада. Савремено друштво доноси обиље информација које пристижу сваког тренутка, из свих дијелова свијета, преко најразличитијих медија. Превише доступних информација данас је једнако велики проблем као и њихов недостатак. Оваква ситуација не значи нужно да су савремена друштва, захваљујући развоју технологије, омогућила истраживачком новинарству да потпуно обави свој задатак и дјелује искључиво у интересу јавности. Међутим, слобода коју нам доносе нове технологије, прије свега интернет, пружа новинарима – истраживачима могућност пласирања својих текстова најширој могућој, свјетској публици, дјелимично их ослобађа аутоцензуре, даје нове видове извора информисања, убрзава приступ информацијама и омогућава инстант фидбек.

Иако је створен један потпуно нови начин пласмана истраживачких новинарских радова, треба имати на уму да је више него икада отворен и простор за манипулацију и дезинформисање. Регулисање класичних електронских медија покривено је различитим законским регулативама, као и мање или више израженом цензуром од стране власника медија и уредника, док код интернета то није случај, тако да свако може да пласира најразличитије информације и дезинформације на мрежу. „Технологија чини знање лако доступним. Као што Брајан Макнер каже: ’долазак интернета ефикасно је укинуо контролу коју је елита традиционално имала над информацијама и њиховим ширењем’. Овај потенцијал информише писце и уреднике на значајан начин, дајући им, са електронски прикупљеним додатним информацијама, перспективу која им дозвољава да критички испитају званични став, без обзира на то колика је политичка моћ званичног извора“ (Де Берг 2007: 263).

Закључак

У новијој историји истраживачко новинарство је доприносило доношењу закона, обарању влада, разоткривању корупције, различитих видова нелегалног рада свих структура и институција, чијим се дјеловањем нарушава друштвени интерес. Овај вид новинарства може увелико да допринесе стварању јавног мњења у коме сви могу учествовати и бити опскрбљени најквалитетнијим информацијама.

Вјероватно ће онима који озбиљно схватају новинарску професију бити теже када је ријеч о одговорности, јер се у великом броју сличних истраживачких радова треба издвојити кредибилитетом, лаком провјерљивошћу понуђених информација, приступом релевантним, коришћеним документима, заштитом, али и објављивањем одговарајућих извора. Искуства у свијету и у Босни и Херцеговини потрвђују да центри моћи у јавним институцијама, као и у приватном сектору, настоје што више да прикрију информације, прије свега тако што чине недоступним адекватне изворе информација и тако онемогућавају један значајан вид контроле свог рада.

Историјски посматрано, тежња да се пронађе више и пише о појавама у друштву које нису у складу са свим нормама присутна је од давнина јер су владајуће структуре настојале да од очију јавности буду скривене *праве* информације.

Како се наводи у Декларацији Вијећа министара БиХ о заштити и промоцији истраживачког новинарства, основна функција медија, као јавних посматрача и дијела система провјере и баланса у демократији, била би озбиљно осакаћена без промовисања истраживачког новинарства које помаже да се истакну правне или етичке погрешке (које могу бити намјерно прикривене) и које доприноси формирању активног грађанства и великом побољшању друштва.

Управо захваљујући томе што истраживачко новинарство константно настоји да *освијетли* друштвене појаве и проблеме, омогућено му је да се уздигне до институције са кредибилитетом. Медији који подржавају овај вид инфомисања постају истински посредници и поборници интереса својих читалаца, слушалаца или гледалаца.

Литература

Бешкер, Обад 2004: Бешкер, И., Обад, О., *Истраживачко новинарство*, Загреб, Прес Дата.

Виловић 2006: Виловић, Г., Истраживачко новинарство, таблидизација и етика, *Друштвена истраживања*, Факултет политичких знаности Загреб, <www.pilar.hr>.

Вођкић-Авдагић 2002: Вођкић-Авдагић, J., *Савремене комуникација не/сигурна игра свијета*, Сарајево, Факултет политичких наука.

Врег 1991: Врег, Ф., *Демократско комуницирање*, Сарајево, Народна и Универзитетска библиотека БиХ, Факултет политичких наука.

Врег 1995: Врег, Ф., Истраживачко новинарство у фунцкији разотркивања прикривеног, у *Истраживачко новинарство: Нови модели јавног комуницирања*, Загреб.

Де Берг 2007: Де Берг, Х., *Истраживачко новинарство*, Clio, Београд.

Ђурић 2003: Ђурић, Д., *Новинарски лексикон*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Живичњак 2007: Живичњак, Н., *Истраживачко новинарство*, <www.infoz.ffzg.hr>.

Зубер 2008: Зубер, В., *Законске одредбе о слободи приступа информацијама и њихов утицај на истраживачко новинарство у Републици Српској*, докторска дисертација, ФПН Сарајево.

Iorio 2004: Iorio, S. H., *Qualitative Research in Journalism; Taking it to streets*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associattes, Publishers (LEA).

Кечо-Исаковић 2006: Кечо-Исаковић, Е., *Изазови мас-медија*, Сарајево, ТКД Шахинпашић.

Кочан Мијовић 1995: Кочан Мијовић, С., Истраживачко новинарство-улога и одређење, у: *Истраживачко новинарство: Нови моделу јавног комуницирања*, Загреб.

Кошир 1995: Кошир, М., Истраживачко новинарство, *Медијска истраживања, бр. 1/1* Загреб, Дорон и Факултет политичких знаности.

Куртић 2006: Куртић, Н., *Код новинарства*, Сарајево, Медија План институт.

Лоример 1998: Лоример, Р., *Масовне комуникација*, Клио, Београд.

Scott, Center, Brom 2003: Scott, M. C., Center, H. A., Brom, M. G., *Odnosi s javnošću,* Zagreb, Mate.

Шушњић 1999: Шушњић, Ђ., *Рибари људских душа*, Београд, Чигоја штампа.

Ljubomir S. Zuber*
Vuk B. Vučetić
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za novinarstvo

Pregledni rad

KORPORATIVNA KULTURA, IDENTITET I IMIDŽ KAO OSNOVNE VRIJEDNOSTI ODNOSA S JAVNOŠĆU

Uvod

Korporativni identitet, imidž i reputacija su bazične vrijednosti odnosa s javnošću. Njihovim planiranjem i formiranjem moguće je stvoriti osnovu za uspostavljanje dobrih odnosa organizacije sa društvenom zajednicom. Ovdje se mora govoriti o dvosmjernom procesu, jer je izgradnja korporativnog identiteta, imidža i reputacije značajna aktivnost odnosa s javnošću, ali su istovremeno korporativni identitet, imidž i reputacija ključni faktori korporativne komunikacije, da bi se organizacija adekvatno pozicionirala u javnosti.

Korporativna kultura je jedinstvo misli, vizija i normi za akciju, koje se izgrađuje godinama i utemeljuje kao tradicija jedne organizacije. Kroz različite oblike komunikacije i kontakata, zaposleni prihvataju korporativnu kulturu.

Dok korporativni identitet predstavlja skup jednosmjerno usmjerenih aktivnosti i jednostrano predstavljanje organizacije ciljnoj javnosti, korporativni imidž podrazumijeva reakciju i mišljenje koje je određena javnost izgradila o organizaciji. Drugim rečima, korporativni identitet je oblik i izgled organizacije, u kome ona želi da se predstavi javnosti, a korporativni imidž je suočavanje predstave koju organizacija nastoji da stvori o sebi i predstave koju je javnost formirala pod uticajem komunikacijskih aktivnosti organizacije ili nezavisno od njih.

Riječ *imidž (*slika) potiče od latinske riječi *imago,* i u osnovnom značenju predstavlja vizuelnu reprodukciju objekta ili osobe, korištenjem optičkih sredstava (ogledala, teleskopa, foto-aparta, mikroskopa) ili umjetničkih metoda poput crtanja ili slikanja.

„Slika je predstava ili impresija objekta u našem duhu. Takođe je i skup racionalnih, emocionalnih i voljnih stavova klijentele i šire javnosti o proizvodima jedne organizacije i nje same“ (Spahić 1985: 139).

Korporativni identitet je skup svih elemenata i načina koje organizacija koristi da bi se predstavila u javnosti. Identitet je *lična karta* organizacije – ono što je ona u stvarnosti, kako *izgleda, radi, govori*.

Identitet se sastoji i gradi na osnovu tri grupe elemenata: vizuelnog dizajna – izgleda organizacije stvarnog ponašanja organizacije i poslovnih komunikacija.

* ljubomirzuber11@yahoo.com

Korporativni imidž je, dakle, doživljaj organizacije u javnosti, mišljenje drugih koje ne mora da odražava stvarno stanje, odnosno ne mora da se poklapa s identitetom.

Korporativni ugled ili reputaciju organizacije predstavljaju vrijednosti koje osoba dodjeljuje korporaciji kao što su: autentičnost, poštenje, odgovornost, integritet, a što izaziva korporativni imidž.

Kada je riječ o nastanku ova tri usko povezana fenomena, bitna za svaku organizaciju, treba reći da korpoartivni identitet gradi menadžment organizacije, zaposleni u organizaciji, dizajneri i stručnjaci za komunikacije. „Korporativna komunikacija predstavlja instrument menadžmenta pomoću kojeg su sve forme interne i eksterne komunikacije usklađene efektivno i efikasno, što je više moguće, zbog stvaranja povoljne osnove za odnose između organizacije i njenih ciljnih grupa javnosti, u cilju povećanja uspešnosti poslovnih rezultata. Sam termin korporativno, ne uslovljava primenu na područje odnosa s javnošću korporacija. Korporativno (organizaciono, institucionalno) se odnosi na posmatranje organizacije kao subjekta koji ima svoj identitet (razvija i neguje svoj izgled i način na koji se predstavlja javnosti), imidž (u javnosti se stvara određena slika o njemu) i reputaciju (javnost dolazi u priliku da ga iskustveno doživljava i da na osnovu pojedinačnih slika i iskustava formira dugoročan utisak“ (Filipović, Kostić-Stanković 2008: 91).

Dakle, korporativni identitet, imidž i reputacija su različiti oblici korporativne komunikacije (njene različite manifestacije). One imaju svoj specifičan smisao i ne predstavljaju sinonime jer korporativnim identitetom i korporativnom komunikacijom se kreira korporativni imidž i reputacija i time obezbjeđuje konkurentna pozicioniranost organizacije.

Organizacija mora da definiše ciljnu javnost i precizno koncipira poruke na koje će ta javnost najpovoljnije reagovati. Potrebno je utvrditi aktivnosti, sredstva i instrumente korporativne komunikacije, kojima može najbrže i najuspješnije doći do identifikovane ciljne javnosti.

Proces planiranja krporativne komunikacije uključuje prije svega istraživanje postojećeg imidža i reputacije i medija kojima ciljna javnost daje povjerenje ili ih prati. Takođe važno je obezbijediti informacije o popularnosti grupa iz područja interesovanja organizacije, pripremiti saopštenja za javnost, planirati i organozovati odnose s medijima kao i sponzorstva sportskih, kulturnih i drugih manifestacija. Ciljevi korporativne komunikacije mogu biti i rušenje predrasuda koji utiču na odbijanje korišćenja ili odbacivanje proizvoda, te stvaranju svijesti o postojanju organizacije u širokoj javnosti. Potrebno je voditi računa o imidžu i reputaciji organizacije na globalnom nivou, kao i minimiziranju negativnog publiciteta.

1. *Korporativna kultura*

Korporativna kultura predstavlja skup uvjerenja i vrijednosti izvedenih iz formalnih načela organizacije. Korporativna atmosfera, pak, povezuje dešava-

nja u organizaciji sa načinom razmišljanja, osjećanjima i reakcijama pripadnika određene organizacije. „Atmosfera koja vlada u jednoj organizaciji ima presudan uticaj na njenu kulturu. Kultura je sklop vrednosti i uverenja koje dele zaposleni u organizaciji. Korporativna atmosfera može se definisati kao usklađenost između vrednosti iza kojih stoji organizacija i vrednosti koje neguju zasebne grupe zaposlenih. Korporativna kultura je osnovna pretpostavka za funkcionisanje organizacije. Ona odražava strukturu uverenja i vrednosti koje neguju zaposleni“ (Kostić-Stanković 2011: 226).

Ako vrijednosti različitih grupa unutar organizacije nisu međusobno usklađene, organizacija ne može uspješno poslovati. Takođe, zaposleni nisu zadovoljni međusobnim relacijama koje istovrmeno otežavaju i komunikaciju s javnošću. Upravo je zadatak odnosa s javnošću da korporativnu kulturu organizacije uskladi sa okruženjem.

Ta usklađenost može da bude minimalna u cilju objedinjavanja vrijednosti, ali to nije dovoljno ako se uzmu u obzir intenzivne organizacione promjene. Jaku korporativnu kulturu prati tijesna usklađenost ako su zaposleni razvili komunikacijske tokove i konstantno ih održavaju. Takođe, usklađenost, može da bude i rana i vezuje se za konkretnu ciljnu javnost, s kojom se razvijaju posebni odnosi saradnje. S druge strane, nestabilna usklađenost se javlja zbog velike osjetljivosti na promjenu uslova poslovanja.

Korporativni vrijednosni sistem čine specifične vrijednosti organizacije i njih je potrebno definisati na nivou vrhovnog menadžmenta, da bi ih zaposleni usvojili i projektovali na eksterno okruženje.

Komunikacija između organizacije i javnosti obuhvata niz kontakata, uključujući i lične, kao i masovnu komunikaciju. „Ako organizacija želi da svoju komunikaciju prilagodi promenama u okruženju i raspoloženju javnosti, mora kontinuirano da prati i proučava njihove potrebe. Jedan od načina predstavljanja organizacije, kao spremne da se prilagodi promenama i raspoloženju javnosti je baziranje vrednosnog sistema na inovacijama. Menadžment takve organizacije formira i usmerava sistem korporativnih vrednosti, tako da se inovacija predstavi kao jedinstvena i kao rezultat zahteva ciljne javnosti, a sama organizacija smatra se liderom“ (Filipović, Kostić-Stanković 2008: 95).

Služba za odnose s javnošću treba konstantno da prati promjene u okruženju i održava odgovarajuće kontakte sa klijentima, te da istovremeno komunicira sa menadžmentom i javnošću uopšte, kao i da uvijek ima na umu da usvojene korporativne vrijednosti obezbjeđuju vezu između organizacije i njenog (internog i eksternog) okruženja što doprinosi jačanju imidža i povećava konkurentnost. Na osnovu iskustva, odnosno iskustvenog doživljaja organizacije, formira se korpratívna reputacija kao posljedica uspostavljanja neposrednog kontakta sa organizacijom.

Savremeni menadžeri treba da imaju na umu da se vodeća načela organizacije (objektivnost, sloboda, angažovanje na izvršavanju radnih zadataka, konsultacije) raspoređuju od vrha, dakle od njih samih, da bi iz tih vrijednosti proizašla strategija organizacije.

2. *Korporativni identitet*

Identitet, najopštije, predstavlja objektivne osobine predmeta, događaja, kolektiviteta, ili ličnosti, ono što oni jesu i što teže da budu.

Korporativni identitet treba da otkloni informacioni deficit i probleme imidža kod određenih ciljnih grupa, te da omogući prepoznavanje organizacije odnosno razlikovanje od organizacija sa sličnom djelatnošću. Korporativni identitet treba da pozitivno utiče na reputaciju ili imidž kompanije. Identitet je *ime i prezime* organizacije i sve ono na osnovu čega javnost prepoznaje organizaciju.

Korporativni identitet mora biti jedinstven i prepoznatljiv, mora da se lako pamti i da je specifičan. Prema M. Kostić-Stanković (2011: 229) postoji mnogo karakterističnih komponenti preko kojih se identifikuje korporativni identitet. Neke od njih su: ime i grafički prikaz imena – logotip, zaštitni znak i maskota, boja, zastava, stalni slogan, internet prezentacija, vizitkarta, poslovne prostorije i izlozi, uniforme, ponašanje i kultura poslovne komunikacije zaposlenih, neverbalni i verbalni elementi pisane poslovne komunikacije, primarno i sekundarno pakovanje proizvoda, izgled poslovnog vozila, tehnička opremljenost i stepen automatizovanosti poslovnih procesa.

Korporativni identitet je sve ono što omogućava organizaciji da bude lako prepoznatljiva u javnosti. Ako se taj identitet prepusti slučaju, negativne posljedice su neminovnost. Zato je potrebno da se uloži napor da bi se kreirao efektivan identitet.

U tom procesu potrebno je donijeti neke od ključnih odluka, od toga hoće li pored imena organizacije biti i određeni grafički simbol, pa do toga koliki značaj treba dati izgledu poslovnih prostorija.

Planom korporativnog identiteta predviđaju se: način odijevanja zaposlenih, dekoracije i farbanja prostorija i sredstava za transport i drugi detalji u vezi sa fizičkom identifikacijom.

Za definisanje plana korporativnog identiteta, potrebno je znati šta je i u čemu je vizuelna vrijednost organizacije, odnosno kako se organizacija predstavlja javnosti i na koji način time utiče na odluke ciljne javnosti da sa njom posluje. Nakon toga slijedi kreiranje novih ideja. Ideje se pretaču u vizuelnu formu, kako bi bile izazov mašti, a zatim se, na osnovu ponovnih istraživanja ciljne javnosti, ideje dalje razrađuju i realizuju. Sljedeća faza je korišćenje usvojenih formi. Usvojene vizuelne forme treba da budu prisutne u komunikaciji sa javnošću, odnosno u medijima, u različitim veličinama i nivoima vidljivosti. Svi zaposleni moraju da ih koriste i promovišu, u različite svrhe.

Osnovni koraci za razvoj korporativnog identiteta za postizanje standarda kvaliteta su:

1. pokretanje programa korporativnog identiteta,
2. definisanje snage i slabosti postojećeg korporativnog identiteta,
3. utvrđivanje ciljeva korporativnog identiteta,
4. određivanje ciljne javnosti,
5. sastavljanje plana i uputstva za primjenu,

6. razvijanje programa korporativnog identiteta,
7. analiza i ocjena programa i donošenje odluku o njegovoj primjeni,
8. primjena programa,
9. periodična kontrola.

Element korporativnog identiteta je, između ostalog i robna marka, koja spada u grupu instrumenata komunikacije koji obezbjeđuju vizuelnu komunikaciju.

Posmatrano sa aspekta komuniciranja, robna marka je segment psihološke veze između kupca i proizvođača. Uspostavljanje i održavanje poverenja (psihološkog uticaja robne marke na odluku o kupovini), bazira se na stavu da je robna marka *ličnost*, kojoj treba podariti adekvatne karakteristike i vezati se za njih. Javnost je *pretrpana* informacijama i spektaklima i u stanju je da zapazi i zapamti one poruke, koje su u stanju da zaintrigiraju. Pri tome, zaposleni u odnosima s javnošću i marketingu, imaju mogućnost da pri promociji robne marke biraju između neobuzdane strasti, fantazije i zdravog razuma, odnosno između neograničenog bogatstva ideje i ciljno orijentisane kreativnosti. I jedna i druga mogućnost imaju svoju cijenu, a njihov krajnji cilj je učiniti robnu marku uspješnom. Uspješne robne marke su dragocjene, dugo se pamte i stvaraju koristan elemenat korporativnog identiteta.

3. *Korporativni imidž*

Imidž može da se odredi kao opšta ali i fragmentisana, strukturisana, odnosno višeslojna, difuzna predstava o određenom objektu (Slavujević 2007: 79). Smatra se fragmentisanom predstavom jer ne obuhvata sve karakteristike objekta, već samo one koje su selekcionisane interesima subjekta. Višeslojnost se odnosi na kombinaciju kognitivnih, emotivno-afektivnih, evaluativnih i motivacionih elemenata. Imidž sadrži relativno mali skup sažetih elemenata u fokusu pažnje i veći broj elemenata u periferiji i prvi se prizivaju u svijesti pominjanjem imena objekata, a drugi asocijativno-podsticajima u porukama pa se imidž smatra i difuznom predstavom. Prilikom formiranja imidža, ne treba zaboraviti ni stereotipe koji predstavljaju stabilizirajući faktor u razumijevanju objekta. Građenje imidža predstavlja osmišljenju aktivnost sistematskih naglašavanja pojedinih karakteristika, kao bitnih odrednica identiteta objekta, da bi se njihovim prihvatanjem formirao opšti odnos prema objektu koji je predmet marketinške obrade.

Korporativni imidž nastaje u mislima ljudi kroz proces doživljaja informacija iz korporativnog identiteta. Korporativni ugled postoji u mislima ljudi kao dugoročne i relativno trajne asocijacije (vrijednosti za korporaciju).

Da bi dobio odgovor na pitanje treba li organizaciji ugled, svaki menadžer može da primijeni *Mc Graw Hillov oglas* i *IDUS test* prema kojima treba tražiti odgovore na nekoliko pitanja (Zuber 2008: 17). Ta pitanja su:

– kakva je reputacija organizacije kod drugih ljudi;
– šta je željena ili ciljana reputacija organizacije;

– šta organizaciju razlikuje od konkurenata;
– koje važne komponente organizacija radi za zaposlene i kupce:
– da li organizacija zaista isporučuje proizvod ili uslugu vrijednu za kupce i zajednicu;
– da li je ta vrijednost jedinstvena;
– da li je vrijednost održiva tokom vremena.

Svaka organizacija ima odnose s velikim brojem drugih organizacija i pojedinaca. Rezultat tih odnosa su imidž i ugled. Svako preduzeće ima imidž i ugled i bitno je kako do njega dolazi:

– slučajno (tada je neodređen, haotičan i zbunjujući) ili
– pažljivo vođenim analiziranjem, planiranjem, primjenom i kontrolom strategije.

Svaka organizacija želi povoljan imidž za sebe. Prepreke do takvog imidža mogu biti:

– neprijateljstvo,
– predrasuda,
– nezainteresovanost,
– neznanje.

Povoljan imdž podstiče na povoljno ponašanje pojedinca i institucije prema organizaciji. Time se privlače novi klijenti i održava lojanost postojećih.

Povoljan imidž podržava i učvršćuje povjerenje poslovnih partnera, koji su spremniji na dugoročnu saradnju s organizacijom koja je spremna da ulaže u svoj imidž. Takođe, dobar imidž pomaže sprovođenju poslovne politike i faktor je konkurentske prednosti, pa i kada organizacija napravi neki pogrešan potez, javnost je spremna da takvoj organizaciji *progleda kroz prste*.

Pretpostavka za izgradnju dobrog imidža je dobar identitet, tj. ono što organizacija jeste u stvarnosti - njegovo ponašanje, izgled i komuniciranje.

U najširem smislu, cjelokupna javnost organizacije može se podijeliti u dvije osnovne grupe:

– interna javnost, javnost unutar organizacije i
– eksterna javnost, javnost izvan organizacije.

Tako se može govoriti o dvije slike organizacije, internom imidžu koji organizacija ima kod svojih zaposlenih, odnosno interne javnosti i eksternom imidžu, koji nastaje u procesu komuniciranja s grupama izvan organizacije.

Najznačajniji izvori informacija koje utiču na kreiranje imidža organizacije su:

– iskustvo javnosti s organizacijom,
– lično/direktno komuniciranje i
– masovno komuniciranje.

Masovno komuniciranje sprovodi se masovnim medijima kao kanalima komunikacije.

Može se konstatovati da je imidž organizacije multidimenzionalan i jedan pojedinačni faktor ne odražava cjelokupnu predstavu o organizaciji već rele-

vantna ciljna javnost stvara imidž u odnosu na niz dimenzija odnosno činilaca imidža.

Broj činilaca je neizvjestan i može se utvrditi samo u procesu istraživanja imidža organizacije. Prvi korak u tom procesu je ispitivanje i ocjena poznatosti i naklonosti koje značajne ciljne grupe imaju prema organizaciji (Brkić 2004).

Integracija unutrašnjih snaga, dakle internih kvaliteta je ključna za dobru prezentaciju organizacije u eksternoj javnosti, te se imidž jedino na taj način može dugoročno održati.

Mediji imaju veliki značaj u kreiranju imidža, zbog toga odnosi s javnošću moraju biti fokusirani na redovne odnose s medijima da bi javnost bila potpuno, blagovremeno i kvalitetno informisana o aktivnostima organizacije. To informisanje ne dešava se *samo od sebe* već je riječ o strateški planiranim, implementiranim i kontrolisanim odnosima s medijima, kao instrumentom odnosa s javnošću.

Identitet i imidž jedne organizacije predstavljaju krajnji ishod aktivnosti te organizacije, usmeren na kreiranje i uspostavljanje odgovarajućih komunikacijskih veza sa pojedincima i grupama iz svog okruženja. Korporativni imidž je nešto što predstavlja *ekstra vrijednost* organizacije, pored specifikacija i performansi njenih proizvoda. Specifičnost svake organizacije determiniše i specifičnost akcija sprovođenih u tom pravcu, te je stoga nemoguće govoriti o nekoj vrsti standarda u načinu uspostavljanja željenog imidža.

Imidž organizacije mnogo je više od slike koja se javnosti prezentuje putem odnosa s javnošću. To je slika koju o organizaciji imaju ciljne grupe javnosti: kupci, dobavljači, poslovni partneri, zaposleni i druge ciljne grupe javnosti. To je percepcija povezana sa kvalitetom usluga koje pruža organizacija, proizvodima i načinom komuniciranja. U cilju utvrđivanja šta je imidž i u slučaju potrebe poboljšanja imidža, treba obezbijediti odgovarajuće povratne informacije od eksterne i interne javnosti.

Svrha izgradnje korporativnog imidža organizacije je pridobijanje naklonosti i simpatija javnosti za organizaciju i njene proizvode. Imidž organizacije stvara se: kvalitetom sistema ponude (proizvoda i usluga u vezi sa proizvodom), kao i sveukupnim ponašanjem zaposlenih prema kupcima, dobavljačima, distributerima, poslovnim partnerima i drugim ciljnim grupama javnosti. Korporativni imidž zasniva se na ljudskom znanju i iskustvu. Da bi se obezbijedio pozititivan korporativni imidž, organizacija najprije mora da stvori korporativni identitet, makar zasnovan i na samo jednom elementu (na primjer, kvalitetu proizvoda).

Problem izgradnje imidža organizacije ima strateški značaj za organizacije u globalnom okruženju. Imidž organizacije postao je suština, na prvom mjestu, njene reputacije na međunarodnom nivou, a zatim i strategijsko sredstvo za regrutaciju saradnika i ulivanje povjerenja u organizaciju, zaposlene i saradnike. U uslovima globalizacije poslovanja, veoma je bitno održati usklađenost između imidža koji se stvara u javnosti i realne situacije u organizaciji. Imidž organiza-

cije direktno se odražava na njen tržišni položaj, konkurentnost proizvoda i pozicioniranost u javnosti. Realnost nalaže da se kredibiltet u javnosti može dobiti samo onda kada se stvari predstave onakvim kakve jesu, što ne doprinosi uvijek jačanju imidža, već suprotno. Ovo je naročito bitno u kriznim situacijama, kada se javnosti moraju saopštiti i neprijatne stvari za organizaciju. Imidž se može opisati kao *negativan* čak i onda kada prodaja i dobit rastu. Na primjer, zapažanja korisnika o pružanju usluga mogu biti povezana sa specifičnim organizacionim problemima, kao što su: neosjetljivost na potrebe korisnika, nedostatak inovacija ili slab kvalitet komunikacija, nedovoljna stručnost zaposlenih itd.

U savremenim okolnostima, imidž organizacije u sve većoj mjeri direktno zavisi od stepena njene društvene odgovornosti: odnos prema životnoj okolini, doprinos kvalitetu življenja stanovništva, investiranje u društvenu zajednicu, angažovanje u humanitarnim i dobrotvornim akcijama itd. Korporativni imidž zasniva se na ljudskom znanju i iskustvu. On se ne prihvata kao činjenica, već se mora kreirati i stalno usavršavati. Imidžom se upravlja kroz razvoj konzistentnih i koordiniranih vizuelnih standarda. Dobar imidž se može steći strpljivim radom i iskustvom.

Korporativni imidž formira se se na osnovu objektivnih uticajnih faktora, kao što su:

– mjesto organizacije na rang-listi uspješnih,
– prednosti nad konkurencijom,
– pozicija na tržištu,
– diferentne prednosti proizvoda i pojedinih robnih marki,
– stepen društvene odgovornosti,
– vrijednosni sistemi zaposlenih,
– kultura organizacije,
– komunikacija zaposlenih s ciljnim grupama javnosti iz eksternog okruženja,
– vizuelni identitet organizacije,
– ponašanje zaposlenih.

U izgradnju korporativnog imidža uključene su i postprodajne usluge, stepen povjerenja javnosti u promotivne poruke, ali i oblik i način pakovanja i odnos osoblja prema korisnicima.

Neposrednu odgovornost za poštovanje ovih elemenata ima menadžment organizacije.

Rukovodstvo mora da ima u vidu da je potrebno više od godinu dana da se utvrdi pozitivan stav javnosti o određenim akcijama, te da je dosljednost u komunikaciji i pružanju usluga ključna za dalji razvoj. Organizacija mora obezbijediti, ali i uvažavati povratne informacije koje treba da budu uključene u proces planiranja, kako bi nove poruke imale snažan odjek u javnosti. Kratkoročne akcije u odnosima s javnošću često nisu dovoljno efikasne.

Korporativnom imidžu doprinose i mnogi detalji, na primjer, kako zaposleni razgovaraju telefonom, kakve su prostorije, stil komunikacije, pa i dizajn namještaja u poslovnim prostorijama.

Jedna od metoda koja se koristi u istraživanju imidža organizacije je semantički diferencijal. Ona se zasniva na (Kotler, Keller 2006):

1. Razvijanju skupa relevantnih dimenzija. Istraživač traži da ispitanici identifikuju glavne dimenzije koje koriste kada razmišljaju o jednoj organizaciji. Među dimenzijama mogu biti: kvalitet proizvoda/usluga, obezbjeđenje postprodajnih usluga, cijena, pogodnost kupovine, uslovi isporuke, poznatost robne marke itd.

2. Fokusiranju skupa bitnih dimenzija. Istraživač mora da vodi računa o broju dimenzija koje ispitanik treba da opiše, a da se ne zamori. Neki istraživači smatraju da postoje tri vrste skala koje treba koristiti. To su: skala procjene stanja (dobro – loše svojstvo), skala procjene jačine (jako – slabo svojstvo), skala procjene aktivnosti (aktivno – pasivno svojstvo).

3. Podjeli anketnog lista uzorku ispitanika. Ispitanici rangiraju predmet prema datim karakteristikama.

4. Analizi rezultata. Na osnovu dobijenih odgovora, daje se grafički prikaz aktuelnog imidža.

5. Određivanju varijeteta imidža. Varijeteti se kreću od jasno određenog imidža do vrlo difuznog u odnosu na različite ciljne grupe javnosti.

Na osnovu dobijenih rezultata, organizacija razvija sliku željenog imidža, nasuprot trenutno aktuelnom. Ukoliko se postigne željeni cilj, izmijenjeni imidž dugo traje, u javnosti ostavlja povoljno mišljenje i visoko se cijeni. Ako se istraživanjem utvrdi da ciljni auditorijum organizaciji ne daje prednost u odnosu na konkurenciju, iako poznaje njene kvalitete, komunikator treba da se fokusira na isticanje posebnih kvalitativnih karakteristika organizacije (razvijanje preferencije ciljnog auditorijuma).

Zaključak

Željeni korporativni imidž mora biti ostvarljiv, tj. usklađen sa praktičnim mogućnostima i sredstvima organizacije. Vrhovni menadžment treba, u saradnji sa menadžerom za odnose s javnošću, da odluči koje će funkcionalne praznine u aktuelnom imidžu prvo popunjavati. Pri tome je važno napraviti analizu da bi se odabrala strategija kojom će se to ostvariti (prije svega vrijeme i troškovi za poboljšanje imidža). Promjena imidža je dugotrajan proces i organizacija mora da pronađe načine na koje će zainteresovati ciljni auditorijum i navesti ga na promjene koje će njoj odgovarati. Stvoriti imidž znači stvoriti cjelovitu sliku o organizaciji, a ne parcijalnu kako mnogi misle, da bi trenutno zadovoljili potrebe *obmanom* drugih, koja ne može biti dugoročna. Imidž dobre i uspješne organizacije počinje u njoj, stvaranjem odgovarajuće korporativne kulture. Idealno je kada identitet odgovara imidžu da bi opšte uvjerenje (reputacija) bilo realno. Iako je taj cilj teško postići, potrebno je njemu konstantno stremiti.

Proces formiranja imidža nikako ne smije da zanemari karakteristike određene organizacije ili kvalitet određenog proizvoda. Organizacija koja se bori za određenu poziciju, mora da posjeduje kvalitete od kojih će se poći u kreiranju

imidža, jer zadatak stručnjaka za odnose s javnošću nije da izmisle kvalitet ili sposobnost i da ga tako vještački prezentuju. M. Bruno-Pusteto (1996) podsjeća na riječi Dejvida Garta, političkog savjetnika najvažnijih američkih demokratskih kandidata koji smatra, vrlo jednostavno da, kao što se ne može iscijediti krv iz repe, isto tako se od imbecilnog kandidata ne može napraviti pametan kandidat.

Komunikacija sa javnošću veoma lako se može uspostaviti, ali je problem kako je kvalitetno dugoročno održati i to je trajan zadatak u životu svakog čovjeka i organizacije, koji planiraju na duge staze.

Literatura

Brkić 2004: N. Brkić, *Odnosi s javnošću u službi lokalne uprave*, Sarajevo, Medaicentar.

Bruno-Pusteto 1996: M. Bruno-Pusteto, *Politički marketing*, Beograd, Klio.

Filipović, Kostić-Stanković 2008: V. Filipović, M. Kostić-Stanković, *Odnosi s javnošću*, Beograd, Fakultet organizacionih nauka.

Kostić-Stanković 2011: M.Kostić-Stanković, *Integrisane poslovne komunikacije*, Beograd, Fakultet organizacionih nauka.

Slavujević 2007: Z. Slavujević, *Politički marketing*, Beograd, Fakultet političkih nauka – Čigoja štampa.

Kotler, Keler 2006: P. Kotler, L.K. Keler, *Marketing menadžment*, Beograd, Datastatus.

Spahić 1985: B.Spahić, *Biti propagandista*, Sarajevo, Udruženje ekonomskih propagandista Bosne i Hercegovine.

Spahić, 2008: B. Spahić, *Dizajn-ekonomski, društveni i politički aspekti oblikovanja*, Banjaluka, Univerzitet za poslovni inženjering i menadžment.

Zuber 2008: LJ. Zuber, *Odnosi s medijima i njihov uticaj na imidž organizacije*, magistarski rad, Fakultet oganizacionih nauka Beograd.

Zuber 2008: LJ. Zuber, *Odnosi s medijima – između teorije i prakse*, Anali poslovne ekonomije br. 2, Univerzitet za poslovni inženjering i menadžment Banjaluka.

<http://www.link-elearning.com/dlmaterijali/materijali/DLOJ/SadrzajNJpdf/OJ_05.pdf>

Marija Z. Vujović*
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
Departman za novinarstvo

Pregledni rad

REALITY TELEVIZIJA I IDENTITET

Uvodne napomene

Uoči dočeka nove 2011. godine Srbija je gledala dva globalno popularna Reality[1] (eng.) programa: „Farmu“ (Farm, eng.) na televiziji Pink i *Preživeli* (Survivor, eng.) na Prvoj srpskoj televiziji. Ako je verovati televizijama koje su emitovale ova dva rialiti programa, gledanost je oborila sve rekorde. Finale *Farme* 30. decembra stare i finale serijala *Preživeli* 5. januara nove, 2011. godine, pratila je u proseku trećina srpske populacije.[2] Ovakva popularnost rialiti programa nije karakteristična samo za Srbiju. Slični medijski sadržaji među najgledanijima su u čitavom svetu. U Sjedinjenim Američkim Državama, na primer, rialiti program je od 2003. godine najgledaniji, a među takvim emisijama prednjači *Američki idol* (American Idol, eng.).[3] Kada gledanost jednog opadne, produkcijske kuće preko noći osmisle novi rialiti program. Zbog toga je teško dati konačnu definiciju i odrediti tipologiju ovog formata televizijskog programa.

Jedna od bitnih odlika rialiti programa je identifikacija gledalaca sa učesnicima, *običnim* ljudima koja sve više zabrinjava stručnu javnost, ali i vlasti nekih država. Tako je Narodna Republika Kina nedavno donela odluku koja ograničava količinu rialiti emisija.[4] Posebno su zabrinuti roditelji i pedagozi jer deca

---

*mmilosevic@filfak.ni.ac.rs

[1] Autorka u radu koristi prevod engleske reči Reality – rialiti.

[2] Rejting finalne emisije *Farme* bio je 35 odsto, što čini 80 odsto onih koji su proveli veče uz uključen TV prijemnik, navodi se u saopštenju televizije Pink i napominje da se to dešava samo u novogodišnjoj noći. Prema saopštenju ove televizije, bar deo programa odgledalo je 6.561.460 gledalaca, ili 95% mogućeg auditorijuma. (Podaci dostupni na: <http://www.farma.in.rs/novosti-16558.html>, posećeno 9. januara 2011. godine.) Poslednja emisija *„Preživeli“ Srbija – noć odluke*, imala je 27,77% udela u gledanosti, odnosno, emisiju je pratilo oko milion i po gledalaca. To znači da je u tom trenutku Prva imala 50 odsto udela u gledanosti i da se svaki drugi gledalac uključio da sazna ko će pobediti. Ovo su rezultati merenja gledanosti televizija sa nacionalnom pokrivenošću koje sprovodi agencija AGB Nilsen Media Research. Podaci dostupni na: <http://www.prva.rs/sr/oNama/saopstenja.html>, posećeno 9. januara 2011. godine.

[3] Podaci dostupni na: <http://en.wikipedia.org/wiki/Nielsen_ratings>, posećeno 25. oktobra 2011. godine.

[4] Naredba državne administracije za radio, film i televiziju odnosi se na emisije koje su vulgarne ili *preterano zabavne*. Reč je o programima koji se bave bračnim problemima i provodadžisanjem, takmičenjima u talentima, krizovima kao i tok-šou i rijaliti programima. Takve emisije će u velikoj meri biti postupno ukinute do početka iduće godine na programu 34 satelitske TV stanice u Kini, a zameniće ih informativni i program

širom sveta odrastaju u jednom novom vremenu koje, bez sumnje, obeležava ekspanzija rialiti programa i njihova ogromna popularnost. Kakve će to posledice ostaviti po generacije koje odrastaju, ostaje da se vidi.

Pojam i određenje rialiti televizije

Naziv rialiti televizija, odomaćen na našim prostorima, preuzet je iz engleskog jezika.[5] Predstava stvarnosti, doslovan prevod, nije prihvaćen u srpskom jeziku. U širokoj upotrebi ostaje termin rialiti iako je i on neadekvatan, slažu se teoretičari medija. „Televizija ne prikazuje uvek stvarnost precizno. Kao muzika i umetnost, televizija je samo refleksija stvarnog života“ (Giesman 2001: 23). I drugi autori tvrde da televizija ne prikazuje stvarnost onaku kakva ona zaista jeste. Vajman (Weimann 2000) veruje da je reč o *rekonstruisanoj realnosti* ili *medijatizovanoj nestvarnosti* jer televizija ruši stvarnu realnost oskudno je prikazujući i fokusirajući se samo na neke dimenzije realnosti, redefinišući ih za publiku. On veruje da se realnost pre svega urušava rediteljskim postupkom. Osim što kamera ne beleži sve što se dešava, jer ima ograničeno gledište, postoji i uređivačka politika i postprodukcija. Naime, reditelj može da odluči da ne snima ili kasnije ne emituje sve što je snimljeno. Kada je o postprodukciji reč, sama montaža može biti manipulativna. Događaji koji se u takvim emisijama prikazuju ne predstavljaju pravu sliku stvarnosti i zbog toga što su učesnici uglavnom svesni kamera i činjenice da su izmešteni iz svakodnevice. Osim toga, televizijski gledaoci imaju sopstveni doživljaj televizijske stvarnosti. Oni sude o prikazanoj stvarnosti na osnovu ličnog poznavanja sveta. Ono što je bliže njihovom iskustvu i ako su učesnici programa sličniji ljudima iz njihovog okruženja, procenjuju kao više realno. Rivs (Reeves 1978) ukazuje da ocena realnosti zavisi i od godina starosti. Starije osobe imaju više životnog iskustva i mogu da se distanciraju od poređenja sa različitim televizijskim karakterima i situacijama. Pored toga, on navodi da gledaoci koji imaju veće životno iskustvo, bez obzira na uzrast, mogu bolje da procene realizam televizijskog sadržaja. S druge strane, Eliot i Slater (Eliot, Slater 1980) smatraju da i nedostatak znanja o određenom predmetu može uticati na ocenu realističnosti televizijskog sadržaja. Ako gledalac o nečemu nema informacija iz stvarnog života već ih dobija samo putem medija, verovatnije je da će medijski sadržaj biti prihvaćen kao realan. Ovi autori još smatraju da programi koji se označavaju kao realistični imaju veći uticaj na gledaočeva verovanja, stavove, ponašanja nego oni koji su ocenjeni kao manje realistični. To je u vezi i sa procesom identifikacije gledalaca sa učesnicima rialiti programa o čemu će biti reči u ovom radu. Upravo zbog činjenice da ovakavi

iz oblasti kulture. Naredbom se zabranjuju i ispitivanja gledanosti i njihova upotreba kao jedinog kriterijuma da li će se neki program emitovati ili ne (ovu vest je prenela novinska agencija Associated Press 26. oktobra 2011. godine).

[5] Reality Television (eng.) i nastaje na prostorima anglosaksonskog govornog područja, u Americi.

programi selektivno prikazuje stvarnost, u nekim studijama koje se bave ovim fenomenom mogu se sresti i termini poput *činjenična* ili *popularna* televizija.

U naučnim studijama ne postoji zaokružena i univerzalnu definiciju rialiti televizije. Širom sveta neprestano se javljaju novi formati takvog programa, a postoje i brojni podžanrovi što otežava posao tačnog određenja. Naime, dok neki autori, na primer, isključuju emisije takmičarskog karaktera kao što su *Prvi glas Srbije*[6] ili *Želite li da postanete milioner?*"[7] iz okvira rialiti televizije, drugi ih smatraju važnim delom ovog programa.

Definicije se kreću od jednostavnih, poput one koju daju Rajs i Vilc pri određenju rialiti televizije kao programa u kome „obični ljudi, a ne profesionalni glumci, imaju glavnu ulogu u televizijskom programu" (Reiss, Wiltz 2004: 370), do obuhvatnijih koje taksativno navode i karakteristike ovog programa. Nabi, Bijeli, Morgan i Stit rialiti televiziju određuju kao program koji prikazuje stvarne ljude u stvarnim ili nametnutim životnim situacijama. „Ove programe karakteriše nekoliko elemenata: a) akteri predstavljaju sebe (nisu glumci ili javne ličnosti), b) snimani su, bar delimično, u svom radnom ili životnom okruženju, a ne na setu, c) bez scenarija, d) predstavljeni događaji su snimljeni u narativnom kontekstu, e) primarno za potrebe zabave gledalaca" (Nabi, Biely, Morgan, Stitt, 2003: 304).

Određenje rialiti programa moguće je pronaći i u on-line enciklopedijama. Wikipedia,[8] na primer, rialiti televiziju određuje kao vrstu televizijskog programa koji bez scenarija prikazuje dramatične ili duhovite situacije, stvarne događaje, najčešće *običnih* ljudi umesto profesionalnih glumaca, ponekad u takmičenju ili drugoj situaciji gde se dodeljuje nagrada. On-line rečnik Dictionary.com[9] rialiti televiziju definiše kao vrstu televizijskog programa u kojima se *obični* ljudi prate u različitim situacijama, igrama i slično. To je televizijski program fokusiran na pripadnike stvarnog života u okolnostima specijalno napravljenim od strane kreatora programa. Na internet-sajtu RealityShow.com[10] koji

---

[6] *Prvi glas Srbije* je muzičko takmičenje koje se od septembra 2011. godine emituje na Prvoj srpskoj televiziji. Šou okuplja takmičare od 15 do 30 godina starosti, a njihov talenat vrednuje žiri u sastavu Vlado Georgiev, Lena Bogdanović i Saša Milošević. Emisija sličnog koncepta *Ja imam talenat* emitovana je 2009. na televiziji Pink, a 2011. licencu za emitovanje otkupljuje Javni medijski servis Srbije koji za sledeću godinu najavljuje novi serijal. Inače, serijal *Got Talent* je licencni televizijski projekat producenta Sajmona Kauela i premijerno je prikazan u SAD u junu 2006. U Britaniji je proslavio Suzan Bojl, iako nije pobedila.

[7] *Želite li da postanete milioner?* je emisija rađena po britanskoj licenci. U Srbiji počinje emitovanje 2002. godine na BK televiziji, a od 2010. seli se na Prvu srpsku televiziju. Cilj igre je osvajanje pet miliona dinara odgovarajući na 15 pitanja.

[8] Dostupno na:< http://en.wikipedia.org/wiki/Reality_television>, posećeno 25. oktobra 2011.

[9] Dostupno na: <http://dictionary.reference.com/browse/reality+television>, posećeno 25. oktobra 2011.

[10] Dostupno na: <http://realityshows.com/articles/reality_television_overview.html>, posećeno 25. oktobra 2011.

je posvećen ovoj vrsti programa, navodi se da je rialiti program vrsta televizijskog programa koji prikazuje dramatične i duhovite događaje, situacije sa svakodnevnim *normalnim* ljudima umesto plaćenim glumcima. Ovde se još navodi da je to vrsta programa koja može da stvori zavisnost u gledanju.

O rialiti televiziji pisali su i srpski komunikolozi. „Projekat se, naime, zasniva na neprekidnom snimanju prethodno izabrane i novčanom nagradom stimulisane društvene grupe od desetak ljudi, koja se određeno vreme (sto dana, recimo) izoluje u odgovarajućem prostoru i živi pred očima dvadesetak kamera“ (Radojković, Miletić, 2005: 149). Pored direktnih prenosa na televiziji u toku dana i non stop na internetu, od snimljenog materijala pakuje se obično jednočasovna emisija koja se gledaocima voajerima prikazije uveče.

Bez unapred pripremljenog scenarija, program se proizvodi i emituje. Kamera snima reakcije učesnika 24 sata, prateći dramatične i često duhovite aktivnosti *običnih* ljudi, koji su se u potrazi za *lakom zaradom* dobrovoljno prijavili za šou želeći nagradu. Obično vredne nagrade produkcijske kuće bombastično najavljuju, na primer, „pobedniku 100.000 evra“. O značaju nagrade i takmičarskom elementu rialiti programa govori i Mek Kvin: „Veoma je jak naglasak na individualnim sposobnostima i veštinama i nagradama koje pripadaju pobedniku... Svi takmičari počinju kao ravnopravni i pruža im se jednaka prilika, ali svi oni ne poseduju jednake sposobnosti, što ubrzo svima postaje jasno. Igra je uglavnom tako organizovana da se takmičari postepeno eliminišu sve dok ne ostane jedan pobednik“ (Mek Kvin 2000: 95). U igri nisu samo takmičari već i gledaoci koje produkcijske kuće često nagrađuju za vernost i interaktivnost. Koncept programa je takav da glasanjem upravo oni odlučuju o pobedniku sa kojim se neretko i identifikuju.

Tipologija rialiti televizije

Lista rialiti programa dostupna na sajtu www.realitytvworld. com[11] broji nekoliko stotina različitih emisija koje se emituju širom sveta. Izuzetak nije ni Srbija u kojoj sve nacionalne televizije,[12] uključujući i Javni medijski servis, emituju ovaj program. Među teoretičarima su brojni pokušaji određenja podžanrova rialiti emisija. U zavisnosti od određenja samog pojma, zavisi i tipologija. Dok neki autori, na primer, isključuju emisije takmičarskog karaktera, drugi uključuju. Tipologije koje slede samo su neke od datih u stručnoj literaturi.

Hil (Hill, 2002) razlikuje tri kategorije u koje ulaze svi podžanrovi rialiti programa: a) *posmatrački* program, program koji prati učesnike u svakodnevnim situacijama, u životnom okruženju, b) *informativni* program, program koji prikazuje istinite priče iz prve pomoći, policije i slično i c) *kreiran* program, program koji *obične* ljude stavlja u određene, isplanirane situacija, kao što je emisija *Veli-*

[11] Dostupno na: <http://www.realitytvworld.com/realitytvworld/allshows.shtml>, posećeno 25. oktobra 2011.

[12] Pink, B92, Prva srpska televizija, Avala, Košava-Happy TV.

ki brat. Za razliku od nje, Hol (Hall, 2006) prepoznaje direktno podžanrove: a) nadmetački programi, b) sudar programi, c) specijalni sudar programi, d) programi izazova i e) takmičarski programi. Murej i Kulet (Murray, Quellete, prema: Namkosse 2009) razlikuju šest podžanrova: a) dokumentarne igre, b) sudar programi, c) preobražaj/životni stil, d) dokumentarne sapunice ili telenovele, e) sudski program i f) rialiti komedije. Neki autori ovakvoj podeli dodaju još romanse, kriminal, talenti itd.

Tipologiju rialiti programa daje i on-line enciklopedija Wikipedia.[13] U okviru rialiti televizije navodi se deset podžanrova: a) programi dokumentarnog stila prate učesnike u njihovim svakodnevnim ličnim i profesionalnim aktivnostima. Događaji se prate tokom određenog vremenskog perioda i emituju kroz epizode,[14] b) nadmetački ili takmičarski program prikazuje borbu učesnika u različitim igrama koje zahtevaju mentalne i/ili fizičke veštine, a često su motivisani nagradom. Glasanjem publike, članova žirija, samih učesnika ili kombinacijom, takmičari se postepeno eliminišu dok ne ostane jedan pobednik,[15] c) preobražaj/samounapređenje je podžanr rialiti programa u kome, uz pomoć stručnjaka, dolazi do potpunog preobražaja učesnika, najčešće u smislu promene fizičkog izgleda,[16] d) preobražaj, ali u ovom slučaju reč je o renoviranju, najčešće kuće, radnog prostora, automobila,[17] e) socijalni eksperiment je vrsta rialiti programa u kome se učesnici stavljaju u neobične i njima nepoznate okolnosti i prati njihova reakcija, f) sudar programi bave se muško ženskim odnosima, a takve emisije često imaju i odlike takmičarskog programa jer na kraju ostaje samo jedan izabranik ili izabranica,[18] g) šou program[19] ili tok-šou program oslanja se na razgovor voditelja sa gostima u studiju o različitim temama, h) skrivena kamera je program koji prikazuje učesnike koji ne znaju da su snimani, a često i ne žele da budu medijski prikazani. Ovo je najstarija vrsta rialiti programa, i) natprirodni i paranormalni rialiti programi učesnike stavljaju u zastrašujuće i *neprirodne* situacije, j) prevara, tip rialiti emisija koje često predstavljaju parodiju na ostale emisije ovog tipa.

---

[13] Dostupno na: <http://en.wikipedia.org/wiki/Reality_television>, posećeno 25. oktobra 2011.

[14] U takav program spada, na primer, emisija *Veliki brat*.

[15] Primeri takvih emisija su *Plesom do snova*, *Prvi glas Srbije* koji se u vreme pisanja ovog rada emituje na Prvoj srpskoj televiziji. Tu spada i *Veliki brat*, emisija koja ulazi i u programe dokumentarnog stila.

[16] Takva emisija je*„Moje novo ja* koja se u vreme pisanja ovog rada emituje na Prvoj srpskoj televiziji.

[17] *Radna akcija*, koja se takođe u vreme pisanja ovog rada emituje na Prvoj srpskoj televiziji, primer je ovog podžanra.

[18] I ovde je primer emisija Prve srpske televizije *Domaćine, oženi se* koji se u vreme pisanja ovog rada emituje.

[19] *Veče sa Ivanom Ivanovićem* jedan je od najgledanijih programa Prve srpske televizije.

Iako se čini da ove klasifikacije pokrivaju sve podžanrove rialiti televizije, ipak, nijedna od njih se ne može smatrati potpunom. Uvek ima preplitanja podžanrova, neprestano nastaju novi ili se redefinišu stari programi. Svaki novi rialiti projekat, pažljivo osmišljen na osnovu istraživanja prethodnih, donosi nove standarde i može da naruši postojeće klasifikacije.

Razvoj rialiti televizije

Nastanak rialiti programa vezuje se pre svega za najmlađi i najmasovniji elektronski medij, televiziju. Ovaj medij doneo je novu mogućnost, da gledaoci širom planete mogu da prate događaj u toku, direktan prenos. Reč je o televizijskom spektaklu, koji je, prema Radojkoviću i Miletiću (Radojković, Miletić, 2005), najvažniji i nezaobilazni deo televizijskog programa bez koga televizija kao mas-medij danas ne bi mogla da opstane. To je apsolutna televizija, a deo nje je i rialiti televizija.

Rialiti televizija nastaje posle više od dve decenije od emitovanja prvog televizijskog signala.[20] Nastaje onda kada kod publike dolazi do prezasićenja postojećim, režiranim zabavnim progarmima. Najveću popularnost dostiže krajem 20. veka, a na srpsko medijsko tržište emisije ovog žanra stižu tek deceniju kasnije, početkom 21. veka.[21]

Istorija rialiti televizije počinje 1948. godine u Americi kada su učesnici programa prvi put postavljeni u nerežirane situacije kroz *Skrivenu kameru*.[22] Njen tvorac i voditelj bio je Alen Fant. „Fantova prvobitna namera bila je da uporedi čovekovo ponašanje u stvarnom životu i u televizijskoj drami. Pokušao je da preslika scenario svakodnevnog života kako bi testirao stvarne ljudske reakcije i kako bi ljude podstakao da razmišljaju o *stvarnom ja*“ (Namkosse 2009: 52).

Prvi rialiti šou u modernom smislu nastaje 1973. godine. *Američka porodica* (An American Family, eng.) emitovana je na PBS kanalu u Americi. Televizijske kamere su iz dana u dan pratile život porodice Laud sa petoro dece iz Kalifornije sve do razvoda u poslednjim epizodama. „... sedam meseci neprekidnog rada, tri stotine sati direktnog snimanja, bez skripta i scenarija, odiseja jedne porodice, njene drame, njene radosti, njene peripetije, non stop – ukratko, jedan sirov istorijski dokument i najlepši podvig televizije, uporediv, u okvirima naše

[20] Televizija je rođena 25. aprila 1925. godine kada je Džon Ledži Berd uz pomoć asistenta Tejstona, preneo sliku lutke Stoki Bil sa potkrovlja na kojem je eksperimentisao do prizemlja prodavnice u kojoj se nalazio prijemnik u Londonu.

[21] Prva emisija koja se svrstava u rialiti programe emitovana je u Srbiji 2002. godine na televiziji Pink. Reč je o emisiji *Leteći start* u kojoj dva voditelja presreću slučajne prolaznike i nude im putovanje pod uslovom da se odmah spakuju i prvi stignu na aerodrom.

[22] Candid Camera (eng.) prvi put je emitovana na Američkoj državnoj televiziji ABC, a ideja je potekla od radijske emisije Candid Microphone (eng.), *Skriveni mikrofon*, emitovane godinu dana ranije, 1947.

savremenosti, sa filmom o iskrcavanju na Mesec“ (Bodrijar 1991: 32). Šou je pratilo tada neverovatnih deset miliona gledalaca. Slična emisija emitovana je i sledeće, 1974. godine na BBC kanalu. Serijal *Porodica* (The Family, eng.) emitovana je godinu dana, a kao i prethodna, završila se razvodom supružnika. Nešto slično snimljeno je i 1992. godine. Na MTV kanalu emitovan je šou *Stvaran svet* (The Real World, eng.). Serijal je pratio život sedam mladih Njujorčana u stanu na Menhetnu. Ova vrsta rialiti programa popularna je i danas. *U korak sa Kardašijanima* (Keeping Up with the Kardashians eng.) i *Kejt plus osam* (Kate plus 8, eng.) neki su od najgledanijih programa danas širom planete.

Ogromnu planetarnu popularnost rialiti šou doživljava 1999. godine emitovanjem serijala *Veliki brat*[23] (Big Brother, eng.) koji svoj život započinje u Holandiji. Ideja je nastala ranije, u okviru produkcijske kuće Endemol kojom su rukovodili medijski tajkuni Džon de Mol i Jop Van den Ende. Zanimljivo je da je prvobitan naziv serijala bio *Zlatni kavez* (Golden Cage, eng.). Odmah nakon premijere mnoge zemlje su zatražile licencu za prikazivanje, a gledanost obara sve rekorde. Najpopularniji bio je u Velikoj Britaniji, Americi i latinoameričkim zemljama. Gledaoci su neko vreme toliko bili opčinjeni da su dešavanja iz kuće pratili posredstvom velikih video bimova na trgovima, u diskotekama. Dvanaest takmičara se u izolovanoj kući, bez kontakta sa spoljnim svetom, bore za veliku novčanu nagradu. Kamere i mikrofoni snimaju ih 24 časa dnevno. Vreme trajanja serijala, iznos nagrade i ostale detalje prilagođava svaka zemlja koja emituje serijal. Srbija se, zahvaljujući produkcijskoj kući Emotion, 2006. godine pridružila listi od oko sedamdeset zemalja sa pravom na emitovanje *Velikog brata*.[24]

Od tada, srpske nacionalne televizije počinju da se bore za licence svetski popularnih rialiti programa i sve probirljivijeg spskog konzumenta zaraženog „virusom profita i posesivnog individualizma“ (Despotović, Jevtović 2010: 182). Već petu sezonu na top-listi gledanosti programa u Srbiji među najgledanijima su emisije rialiti programa. Pored *Velikog brata*, najpopularniji u Srbiji su *Farma* i *Preživeli*.

Gledanost rialiti televizije

Poslednju deceniju 20. veka, bar kada je reč o medijima, obeležila je eksplozija rialiti televizije. Rekordnu gledanost beležila je širom sveta, a situacija ni danas nije mnogo drugačija. Iako se čini da dolazi do zasićenja ovakvom vrstom programa, rialiti emisije su među deset najgledanijih u mnogim zemljama sveta. Ovaj fenomen ima i objašnjenje: „Rialiti televizija je popularna iz nekoliko razloga. Prvo, rialiti programi nude nove i interesantne formate poslednjih godina. Takođe, ovi programi se dosta promovišu i reklamiraju. Konačno, postoji i komponenta identifikacije ili imitacije koja pogađa ljude i gledaoce pro-

[23] Naziv serijala *Veliki brat* je aluzija na lik iz romana Džordža Orvela *1984*.

[24] Emisija *Veliki brat* emitovana je na televiziji B92, što je bilo neuobičajeno imajući u vidu da je ta televizija bila prepoznatljiva pre svega po ozbiljnom informativno-političkom programu. Od 2009. emituje se na Pink televiziji.

grama kao što su *Stvaran svet* i *Preživeli*“ (Giesman 2001: 20). O popularnosti rialiti programa svedoči i Emi nagrada (Emmy Award, eng.) koju Akademija televizijske umetnosti i nauka od 2003. godine dodeljuje i u kategoriji za izvanredan rialiti program.

Koliko su gledani rialiti programi govore i rezultati istraživanja gledanosti televizije u Srbiji.[25] Prema njima, najgledanije su domaće serije, na drugom mestu su rialiti programi, a na trećem sport. Inače, prema istom istraživanju, Srbi su svetski rekorderi u gledanju televizije. Prosečno dnevno je gledaju pet i po sati. Televiziju najviše gledaju stari, nezaposleni i mladi. Ovo stanje medijski stručnjaci objašnjavaju lošom društvenoekonomskom situacijom u zemlji, siromaštvom, nezaposlenošću, viškom slobodnog vremena i nedostatkom jasnog cilja u životu mladih. U kriznim vremenima ljudi posežu za zabavom, a televizija je najjeftinija. Sociolog Ratko Božović objašnjava zašto publika posebno voli da gleda zabavne, rialiti programe: „Ljudi u krizi su apatični, a apatičan čovek slabo rezonuje i suočava se sa porazom životnog stila. Hvata se za komunikaciju sa medijima i postaje voajer, po sistemu ako ne mogu da sagledam sopstveni život, mogu da gledam tuđi i da zaključim da nisam gori od onih koji se tamo predstavljaju“.[26]

Pored društvenih okolnosti, na to kakav će medijski sadržaj publika birati utiču i osnovne ljudske potrebe i karakterne crte ličnosti, a jedna od njih je upravo voajerizam. Klajn i Šipka[27] voajerizam određuju kao preteranu radoznalost, želju da se sve vidi i sve zna u javnom i društvenom životu. Ako pođemo od određenja Frojda (1964) po kome je voajerizam seksualni poremećaj, između ostalog povezan sa osećanjem gađenja, lako ga je prepoznati kod gledalaca rialiti programa. Prema Namkosse (2009), koja je za potrebe pisanja magistarskog rada *Komunikološki, receptivni i etički aspekti rialiti televizijskih formata* razgovarala sa gledaocima serijala *Veliki brat* u Srbiji, mnogi od njih otvoreno priznaju da imaju osećaj stida, griže savesti i da im je neprijatno što gledaju ovu emisiju, ali da je upravo taj osećaj ono što ih navodi da je i dalje redovno prate. Ljudi jednostavno uživaju posmatrajući tuđu intimu.

Još jedna od bitnih odlika rialiti programe je identifikacija gledalaca sa učesnicima. Identifikacija je, najjednostavnije rečeno, psihički proces u kome osoba pripisuje sebi kvalitete ili karakteristike drugog lica. O identifikciji kao takvom procesu među prvima govori Frojd koji identifikaciju vidi kao proces koji nastaje zbog psiholoških pritisaka, kao nadoknada za izgubljenu ljubav, ljubomoru ili uvredu. „Frojd je naziva prvom emocionalnom vezom s drugom osobom i izvodi ambivalentnost procesa identifikacije iz konteksta Edipovog kom-

[25] Merenje gledanosti vršila je kompanija AGB Nilsen, a rezultate istraživanja prenele su „Večernje novosti“, u članku Bojane Stamenković *Neslavni svetski rekord*, objavljen 28. maja 2010. godine.

[26] Izjava preneta u dnevnom listu *Večernje novosti*, u članku Bojane Stamenković *Neslavni svetski rekord*, objavljen 28. maja 2010. godine.

[27] Akademik Ivan Klajn i prof. dr Milan Šipka u *Velikom rečniku stranih reči i izraza* daju širok popis i objašnjenja stranih reči i izraza koji se koriste u srpskom jeziku.

pleksa (s obzirom da se na roditeljske figure gleda kao na objekte ljubavi i frustracije) [...] S obzirom da se zasniva na fantaziji, projekciji i idealizaciji, njeni predmeti su najčešće ili obožavani ili omraženi. Zbog toga je identifikacija obično potisnuta u nesvesno jer može da vodi u stanje *van sebe*" (Đurić 2010: 289).

Kada je o medijskoj identifikaciji reč, studije medija su identifikaciju sa medijskim karakterima opisivale kao osećanje bliskosti, prijateljstva, sličnosti, dopadanja ili prosto kao njihovu imitaciju. Teoretičari, poput Koena, danas prave jasnu razliku između identifikacije i drugih mogućih reakcija publike na medijske karaktere kao što su imitacija[28] i parasocijalna veza.[29] Ličnosti na malim ekranima mogu gledaocima još da se dopadaju ili ne dopadaju, mogu da prepoznaju sličnosti ili razlike sa njima, da samo konstatuju da su lepi, zgodni i slično. Identifikacija sa medijskim karakterima je, ipak, nešto više. Po Koenu (Cohen 2001), to je imaginativni proces u kome gledaoci, na kratko ili duže vreme, gube svest o sebi i *ulaze u kožu* medijske ličnosti sa kojom se identifikuju, bez ikakve distance, emotivno i misaono. Posmatrajući ih, gledaoci preuzimaju njihov identitet, ciljeve i poglede na svet. Ili, kao to slikovito objašnjava Livingston (Livingstone, prema: Cohen 2001: 250) „identifikacija je zamišljanje da ste u nečijim cipelama i vidite svet kroz njegove ili njene oči". O takvoj identifikaciji govorimo i kada govorimo o identifikaciji gledalaca sa učesnicima rialiti emisija. U studiji koja govori o tome kako MTV rialiti programi utiču na mlade (Potratz 2007), identifikacija se definiše kao proces u kome gledaoci preuzimaju drugi identitet, makar samo na kratko, u kome usvajaju poglede, nade, snove, čak i stavove likova koje gledaju. To se razlikuje od proste imitacije jer se podrazumeva da gledaoci zaborave sebe i postanu *neko drugi*. Takva identifikacije je vremenski ograničena i tokom izlaganja medijskom sadržaju varira u intenzitetu. Može da bude toliko jaka da gledalac prestaje da bude svestan da je samo gledalac i potpuno uplovljava u medijski svet. Prestaje onda kada pažnju usmerenu na medijski sadržaj prekine uticaj iz *prave* realnosti, kada se promeni kadar ili kada se završi emisija.

Ipak, medijska identifikacija, stavljanje u *kožu* medijske ličnosti, nije nastala sa pojavom rialiti programa. Od kad postoje masmediji „medijska kultura stvara izrazito snažne slike i prizore identifikacije, koji mogu direktno da utiču na publiku, stvarajući modele ponašanja, odevanja i stila" (Kellner 2004: 182). Ipak, identifikacija sa učesnicima rialiti programa je brža i lakša u odnosu na druge televizijske programe jer je reč o *običnim* ljudima, o njihovim svakodnevnim, nerežiranim aktivnostima, a ne o medijski slavnim ličnostima ili profesionalcima za koje pretpostavljamo da imaju isplaniran medijski nastup. Kroz odnose tih *običnih* ljudi, njihove igre, zabave, drame, svađe, publika se lako prepozna i identifikuje. Televizijski producenti upravo i biraju takve učesnike sa koji-

[28] Kroz imitaciju gledaoci usvajaju nove modele ponašanja posmatrajući medijske ličnosti, ne gubeći sopstveni identitet.

[29] Kroz parasocijalnu vezu gledaoci imaju osećaj povezanosti, bliskosti i prijateljstva sa medijskim ličnostima, mogu da dele slična uverenja, vrednosti i stavove, ali ne gube sopstveni identitet.

ma će se gledaoci lako identifikovati. Tome pomaže i način snimanja i montaže ovih programa koji su takvi da televizijski sadržaj učine što realističnijim: krupni kadrovi, kamera u pokretu i slično.

Prema istraživanju Namkosse[30] 2008. godine, u vreme emitovanja serijala *Veliki brat*, identifikacija sa ukućanima bila je izražena što ilustruju rezultati istraživanja u onom delu koji se direktno odnose na identifikaciju gledalaca sa učesnicima rialiti programa. Na konstataciju „Verovao/la sam svim događajima koje sam gledao/la u *Velikom bratu*, jer učesnici ove emisije nisu glumci već potpuno *obični* ljudi u svakodnevim situacijama“ 9 odsto se u potpunosti slaže, 25 odsto se uglavnom slaže, 29 odsto ispitanika nije sigurno, 20 odsto se uglavnom ne slaže, a 17 odsto se nimalo ne slaže. Sa konstatacijom „Emotivne reakcije ukućana koje smo gledali često srećemo i u našim životima i našem okruženju“ 15 odsto se u potpunosti slaže, 45 odsto se uglavnom slaže, 23 odsto nije sigurno, 14 odsto se uglavom ne slaže, a 3 odsto se nimalo ne slaže. I na konstataciju „Dešavalo se da se postavim u poziciju nekog od ukućana i razmišljam kako bih ja postupio/la u toj situaciji“ 11 odsto se u potpunosti slaže, 19 odsto se uglavnom slaže, 16 odsto nije sigurno, 11 odsto se uglavnom ne slaže, a 43 odsto se nimalo ne slaže. Istraživanje pokazuje da što su gledaoci učestalije pratili serijal *Velikog brata* u Srbiji to su se u većoj meri identifikovali sa njenim učesnicima. Identifikacija, u najblažem mogućem obliku, mogla se uočiti čak i kod onih gledalaca koji nisu verno pratili šou, posebno u svakodnevnim, trivijalnim situacijama poput pranja zuba, spavanja, odlaska na tuširanje, pranja veša i slično.

Identifikaciju je inače teško meriti jer je reč o imaginativnom procesu koji karakteriše izmenjeno stanje svesti gledalaca. Ipak, kasnije mogu da se prisete i govore o svojim mislima i osećanjima tokom gledanja programa. Teoretičari su na različite načine pokušavali da izmere stepen identifikacije sa medijskim karakterima. Neki prosto upitaju gledaoce da rangiraju rastojanje koje je postojalo između njih i medijskih karaktera tokom gledanja nekog programa. Drugi identifikaciju mere postavljanjem širokog spektra pitanja, od toga da li su osećali dopadanje, sličnost, prijateljski vezu i nešto slično prema nekome sa malih ekrana tokom gledanja medijskog sadržaja. Model za merenje stepena identifikacije daje i Koen (Cohen 2001) po kome su za taj posao najvažnije četiri dimenzije: a) emotivna dimenzija koja otkriva da li je bilo deljenja osećanja sa medijskim karakterima (sreće, tuge, straha), b) kognitivna dimenzija koja otkriva u kojoj meri publika razume ponašanje i karaktere medijskih ličnosti, c) motivaciona dimenzija istražuje u kojoj meri publika usvaja društvene norme, standarde ponašanja i ciljeve medijskih karaktera i d) apsortivna komponenta koja treba da pokaže koliko gledaoci gube samosvest tokom izlaganja medijskom sadržaju.

[30] Kvalitativno istraživanje sa ciljem da se ispita ponašanje, stavovi i mišljenja gledalaca prve sezone serijala *Veliki brat* u Srbiji realizovano je tokom novembra 2008. godine na uzorku od 239 ispitanika. Istraživanje je uradila Baya Benque Namkosse za potrebe pisanja magistarskog rada „Komunikološki, receptivni i etički aspekti rialiti televizijskih formata“ odbranjen 2009. god na Fakultetu političkih nauka u Beogradu.

Intenzitet identifikacije može biti različit. Istraživanja pokazuju da što su gledaoci verniji, identifikacija je lakša i brža. Takođe, pretpostavlja se da jača identifikacija vodi ka većem uživanju u medijskom sadržaju, a to ka većem uticaju medija. Ipak, suprotno očekivanjima, istovremeno će se smanjiti i kritički odnos prema medijskom sadržaju. „Identifikacija će verovatno povećati uživanje, učeće i intezivirati emotivne reakcije, ali je malo verovatno da će proizvesti i kritički stav prema medijskom sadržaju“ (Cohen 2001: 260).

Identifikacija sa medijskim ličnostima je značajna jer utiče na razvoj identiteta pojedinca ali i na proces njegove socijalizacije. Medijska identifikacija je važna zbog uloge koje ima posebno u razvoju identiteta dece i mladih. Krugu modela, pored roditelja, rođaka, prijatelja, poznanika, mediji su dali svoj doprinos. Putem televizijskih ekrana u domove lako ulaze top modeli, glumci, televizijska lica, a rialiti programi uvode i *obične* ljude sa kojima je identifikacija, čini se, još lakša. „Lako je razumeti zabrinutost roditelja i vaspitača kada su adolescenti okruženi virtuelnim vršnjacima sa MTV i FOX programa [...] Ovo se posebno odnosi na mlade koji su u procesu formiranja sopstvenog identiteta i koji su podložni uticaju medijskih likova“ (Cohen 2001: 249).

Identifikacija sa medijskim ličnostima značajna je jer utiče i na proces socijalizacije pojedinca. Utiče na to kako će pojedinac doživeti ljude oko sebe, ali i na to kako će oni doživeti njega. „Iako identifikacija podrazumeva stapanje sa drugom osobom, pre nego jedan interaktivni odnos, ona je važan mehanizam kroz koji se ljudi povezuju emotivno i kognitivno“ (Cohen 2001: 261). Pored toga što gledaoci prepoznaju sebe u nekim učesnicima, često prepoznaju i sebi bliske osobe, a onda diskutuju sa njima o tome. I ne samo sa onima iz okruženja. O rialiti programu se rado govori i sa potpunim strancima na ulici, u autobusu, kafiću. U tome leži još jedan važan element rialiti programa – socijalizacija. „Kompetitivni karakter mnogih rialiti televizijskih formata [...] podstiče gledaoce da se grupišu, diskutuju o strategiji, pobedama, porazima i predviđanjima, baš kao i sportski događaji“ (Namkosse 2009: 62). Ova slika najčešća je u porodicama. Okupljeni oko malih ekrana ukućani ritualno prate rialiti programe uz komentarisanje učesnika i događaja. Često i prestaju da budu samo pasivni posmatrači već se i aktivno, putem SMS poruka ili internet sajtova uključuju u program.

Upravo taj takmičarski element rialiti programa i moguća interaktivnost podižu gledanost. Gledaoci, tokom gledanja šoua, odaberu svog favorita, prate i glasaju da pobedi. Sindrom sličan onom u sportu i sportskom klađenju. Kada pobedi, gledaoci osećaju zadovoljstvo, ali kada izgubi osećaju tugu i razočarenje gubitnika, što im, tvrdi Mek Kvin, pomaže da lakše podnesu sopstvene poraze (Mek Kvin 2000). Za razliku od drugih rialiti programa u kojima isključivo gledaoci odlučuju o pobedniku, u serijalu *Preživeli* to nije slučaj. O tome ko će biti *jedini preživeli* odlučuju glasovi Plemenskog veća sastavljenog od članova, prethodno među sobom izbačenih učesnika. Gledaoci – fanovi tek u finalu imaju pravo glasa. SMS porukama glasaju za jednog finalistu. U slučaju serijala VIP *Preživeli* koji je emitovan krajem 2010. i početkom 2011. godine u Srbiji, publi-

ka je imala pravo na samo dva glasa, jedan iz Srbije, a drugi sa prostora bivših jugoslovenskih država. Ostalih dvanaest podelili su članovi Plemenskog veća. Kada je o interaktivnosti reč, pored ovog finalnog glasanja, gledaoci su, tokom emitovanja serijala mogli da prate i aktivno učestvuju u razgovorima o takmičenju na zvaničnom sajtu www.survivor. rs. Pored fotografija, video-klipova i tekstova iz štampe koji su redovno postavljani na sajt, fanovi su mogli da učestvuju u anketama i forumu. Mogli su da odgovaraju na pitanja: „Šta će zvezdama najviše nedostajati u divljini?“, „Ko je najzgodnija takmičarka?“, „Ko zaslužuje pobedu?“ i slično. Non-stop je bio aktivan i forum na kome su gledaoci mogli da diskutuju i raspravljaju o najrazličitijim temama vezanim za takmičenje i učesnike. Uvidom u sadržaj sajta registrovano je više od dvadeset hiljada postova, preko dve hiljade članova, a otvoreno oko stotinu pedeset različitih tema.[31]

Mek Kvin ovakve takmičarske emisije poredi i sa ritualima za koje kaže da su vezivna snaga društva. „[...] ljudima je do izvesne mere potreban ritual i u njemu uživaju, jer ih rad, obrazovanje, podneblje, akcenat i iskustvo razdvajaju. Rituali nas zbližavaju i bar na kratko vreme potiru međusobne razlike koje mnogi osećaju kao nepravedne“ (Mek Kvin 2000: 95). Uprkos stvarnim razlikama među gledaocima serijala *Preživeli* svi se prepoznaju u međusobnim odnosima učesnika, u svađama, ogovaranjima, spletkarenjima i, konačno, svi uživaju u lepim prikazima prirode lokacije na kojoj su takmičari.

Mek Kvin smatra još da su rialiti programi, koji imaju takmičarski element, konvencionalni, zasnovani na pravilima i da ih karakteriše skup uverenja koja su u srži nekog društva. „To uključuje i mit o tome da svi počinjemo jednaki bez obzira na rasu, boju, pol, mesto porekla ili klasu; da nije važno koga poznaješ već šta znaš; da nisi uspešan zato što se nisi dovoljno trudio, ili nisi stekao dovoljno znanja ili nisi iskoristio povoljan trenutak“ (Mek Kvin 2000: 96). To je dokazano i u serijalu VIP *Preživeli* kada je, među u svojim profesijama uspešnijim učesnicima, ipak pobedio ne tako javnosti poznat voditelj Andrej Maričić.

Ljubav prema rialiti programima je dvostrana. Vole ih gledaoci, ali voli ih i televizijska industrija. Pre svega zbog niskih troškova proizvodnje. To plastično objašnjava Mek Kvin u knjizi *Televizija*: „Jeftini su i lako se prave, kao i sapunske opere – u troškove iznad crte spada dekor koji se može ponovo koristiti, nadoknade za voditelja, možda pomoćnika i nekoliko nagrada, koje najčešće nisu mnogo vredne ili ih poklanja neka firma željna publiciteta“ (Mek Kvin 2000: 96). U stvari, reč je o ljubavnom trouglu. Rialiti programe vole gledaoci, televizijske kuće, ali i oglašivači.

Zaključak

Uprkos tome što mnogi medijski teoretičari smatraju da je ogromna popularnost rialiti programa posledica medijske nekulture stanovništva i siroma-

[31] <http://www.survivor.rs/forum/>, posećeno 5. januara 2011. godine.

štva duha, svrstavajući rialiti programe u domen *niske* naspram *visoke* kulture, ovi programi su nesumnjivo među najgledanijima širom planete. U ljudskoj je prirodi žudnja da se zaviri u tuđe živote, da se, bar na trenutak, *živi* nečiji tuđi život. Publika je umorna od pasivnog gledanja televizije i rialiti programi joj pružaju mogućnost da aktivno učestvuje. Dobro poznata TV lica su već pomalo dosadna, a nova u rialiti programu predstavljaju pravo osveženje. Posebno ako je reč o ljudima iz stvarnog života, o onima koji liče na nas, u uslovima koji podsećaju na svakodnevan život.

Koliko su gledani rialiti programi pokazuju i rezultati istraživanja o gledanosti televizije u svetu. Na sajmu TV programa u Kanu 2008. godine francuska agencija za istraživanje tržišta prezentovala je podatke o gledanosti u 82 vodeće zemlje u kojima tri milijarde ljudi prati 650 kanala. Istrživanja pokazuju da informativni programi sa dnevnicima, političkim magazinima i vestima imaju stabilnu gledanost učestvujući u ukupnim sadržajima sa oko 18 odsto, uz manje interesovanje u državama istočne Evrope. Omiljeni TV žanr i dalje su serije i filmovi koji čine čak 41 odsto top-lista gledanosti, pri čemu skoro polovinu vremena zauzimaju sapunice i TV novele sa 19 odsto. Zabavni program beleži najveći rast gledanosti u odnosu na sve druge žanrove. Na svim svetskim ekranima gospodare skrivene kamere, rialiti tok-šou programi, kvizovi, zabavne igre, pozorišne predstave, sportski prenosi i muzički programi sa čak 34,5 odsto sadržaja. Koliko su gledani rialiti programi u svetu govori i pogled na sajt <www.realitytvworld. com> gde lista šoua koji se emituju u svetu broji nekoliko stotina, a gledanost obara rekorde kada se i po nekoliko desetina miliona obožavalaca nađe ispred malih ekrana.

Iako neke statistike pokazuju da gledanost globalno opada, u Srbiji su ovi programi na kraju 2010. godine obarali rekorde. Rialiti programi su sa zakašnjenjem ušli na ove prostore, ali čini se da baš zbog toga nije došlo do zasićenja i da ima prostora za, pored licenciranih, pronalaženje zanimljivih formi prilagođenih našem mentalitetu. Razloge za to stručnjaci pronalaze u lošoj društvenoekonomskoj situaciji u zemlji, siromaštvu, nezaposlenosti, višku slobodnog vremena i nedostatku jasnog cilja u životu mladih. U kriznim vremenima ljudi najčešće posežu za zabavom, a televizija je najjeftinija.

Literatura

Bodrijar 1991: Ž. Bodrijar, *Simulakrumi i simulacija*, Novi Sad, Svetovi.

Cohen: Cohen, J. Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters, <http://hevra.haifa.ac.il/~comm/he/files/yoni/ident.pdf>, 15. 10. 2011.

Despotović, Jevtović 2010: Lj. Despotović, Z. Jevtović, *Geopolitika i mediji*, Novi Sad, Kultura polisa.

Đurić 2010: J. Đurić, Paradoksi dentiteta, Beograd, *Filozofija i društvo 2*, Beograd, 275–292.

Elliott, Slater 1980: D. Eliot, W. R. Slater, Exposure, experience and perceived TV reality for adolescents, *Journalism Quarterly, 57(3),* 409–431.

Frojd 1964: S. Frojd, *Uvod u psihoanalizu*, Beograd, Kosmos.

Giesman: Giesman, H. *Surviving Reality television*, <http://www.bsu. edu/libraries/virtualpress/student/honorstheses/pdfs/G54_2001Giesman-Holly.pdf>,15. 10. 2011.

Hall 2006: A. Hall, Viewers' Perceptions of Reality Programs, *Communication Quarterly, 54(2),* 191–211.

Hill 2002: A. Hill, Big Brother. The Real Audience, *Television & New Media, 3(3),* 323–340.

Kelner 2004: D. Kelner, *Medijska kultura*, Beograd, Clio.

Klajn, Šipka 2006: I. Klajn, M. Šipka, *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Novi Sad, Prometej.

Mek Kvin 2000: D. Mek Kvin, *Televizija*, Beograd, Clio.

Nabi i dr. 2003: R. L. Nabi et al., Reality-based television programming and the psychology of its appeal, *Media Psychology 5, (4)*: 303–330.

Namkosse 2009: B. B. Namkosse, „Rialiti" televizijski format sa posebnim osvrtom na emisiju „Veliki brat", Novi Sad, *CM Časopis za upravljanje komuniciranjem, 10*, Novi Sad, 49–71.

Potratz, R. M. *When is reality real? Youth perception of MTV reality programs*, <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf. cgi/Potratz%20Rachel%20M. pdf?ohiou1194968374>.15.10.2011.

Reality television: Wikipedia, <http://en.wikipedia.org/wiki/Reality_television>, 15. 10. 2011.

Reality television: Dictionary.com, <http://dictionary.reference.com/browse/reality+television>, 15. 10. 2011.

Radojković, Miletić 2005: M. Radojković, M. Miletić, *Komuniciranje, mediji i društvo*, Novi Sad, Stylos.

Reeves 1978: B. B. Reeves, Perceived TV reality as a predictor of children's social behavior, *Journalism Quarterly, 55,* 682–689.

Reiss, S. Wiltz, J. *Why people watch reality TV*, <http://nisonger.osu.edu/papers/Reisswiltz_2004.pdf>, 15. 10. 2011.

Stamenković B. „Neslavni svetski rekord", *Večernje novosti*, 28. maja 2010.

Weimann 2000: G. Weimann, *Communicating Unreality: Moderm Media and the Reconstruction of Reality*, USA, Sage Publications.

Секција за педагогију

Ненад Сузић*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Катедра за педагогију

Оригинални научни рад

ОТВОРЕНОСТ ЗА НОВЕ АЛТЕРНАТИВЕ, УНУТРАШЊА И ВАЊСКА МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА

Мотиви за школско постигнуће

Шта мотивише ученике за школско учење? Питање старо колико и васпитање, али одговори су увијек занимљиви ма колико били парцијални или комплетни. Мартин Ванстенкисте са сарадницима налази да су четири кључна предиктора академског постигнућа ученика: а) спонтани интерес за градиво, б) жеља за самодоказивањем путем школских оцјена, в) екстерна очекивања и г) будући персонални циљеви (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, Lens 2009: 671). Цјеловитије сагледавање предиктора школског успјеха подразумијева сагледавање мотивације, односно мотива ученика. У савременој теорији наћи ћемо више теорија личности него мотивације. Ипак, теоретичари мотивације се слажу да можемо разликовати унутрашње и вањске мотиве. Сузић анализира осам унутрашњих и осам вањских мотива (табела 1, шире код: Сузић 1998, Сузић 2005: 425) указујући на то да је мотивација комплексна као и личност те да се

Табела 1: Теорије унутрашње и вањске мотивације

Унутрашње мотивисане ективности	*Спољашњи мотиватори*
Постигнуће (Atkinson, Feather 1966)	Материјална награда (Cameron, Pierce 1994)
Когнитивна будност и когнитивна иновација (Hebb 1958, Mc Reynolds, Acker, Pietila 1961)	Школска оцјена (Vallerand 1983)
Оптимална стимулација (Hunt 1971)	Похвала, признање (Cameron, Pierce 1994)
Експлоративна активност (Berlyne 1966)	Плакета (Nicholls и сарадници 1985)
Редукција неизвјесности (Kagan 1972)	Екскурзија, љетовање, излет (Eder 1985)
Компетенција и самодетерминација (Deci 1975)	Графикон школског успјеха (Epstein 1983)
Персонална узрочност (De Charms 1968)	Школска изложба, школски лист (Epstein 1983)
Флоу доживљај (Csikszentmihaliy 1990, 1997)	Школска приредба (Urdan, Maehr 1995)

* nenad_szc@yahoo.com

не може назријети једна комплексна и свеобухватна теорија мотивације. Он издваја четири примарна мотива: 1) неподударност, недостатак и потреба да се постигне хомеостаза, 2) доживљај – утисак, импресија, флоу, 3) експлорација – истраживачко понашање, радозналост и 4) компетенција и самодетерминација (исто: 100). Сваки од ових извора мотивације снажно дјелује на школско постигнуће. Најбоље дјелују када су синхронизовани, а понекад је довољан само један од тих извора. О томе говори и модел

Схема 1: Континуум мотивације (Сузић 2006а: 291)

по коме мотивацију треба посматрати у континууму (Сузић 2006а). Ово полазиште се базира на раду Пола Пинтрича који издваја пет базних извора мотива: 1) адаптивна самоефикасност и компетенција, 2) адаптивна атрибуција и контрола, 3) висок ниво интересовања, 4) висок ниво вриједности и 5) циљеви (Pintrich 2003: 672). Сваки од ових извора мотива може бити мање или више изражен код сваког појединца. Да бисмо сазнали приоритетне мотиве, нужно је идентификовати мотивационе профиле појединаца, а то подразумијева персонално фокусирани приступ (Magnusson 1998). Другим ријечима, занима нас да ли можемо идентификовати или измјерити мотивационе профиле.

Истраживања су показала да можемо мјерити мотивационе профиле ученика, што потврђује скала саморегулације (*Academic Self-Regulation Scale*; Ryan, Conell 1989) коју су користили Ванстенкисте и сарадници (2009) како би сазнали да ли постоји разлика у мотивационим профилима - ученика у односу на квалтет мотивације. Нашли су да добро или квалитетно мотивисани ученици имају виши ниво анксиозности при тестирању и имају виши ниво оклијевања, али су бољи у когнитивној обради материје и имају виши ниво метакогнитивне самодетерминације (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, Lens 2009: 684). Инструмент који су користили одлично идентификује унутрашњу и вањску мотивацију ученика, односно мотивационе профиле. Управо то је оно што желимо мјерити у истраживању које овдје представљамо. Наиме, ради се о укрштању мотивационих стилова и отворености ученика за нове алтернативе.

Отвореност за нове алтернативе

Традиционални школски систем више генерише конформизам него отвореност за нове алтернативе. Конкретно, ученик који девет година у основној а потом четири у средњој школи слуша наставникова излагања, учи из књиге и понавља, сигурно ће прије усвојити покорност и послуш-

ност него што ће развити креативно мишљење, односно бити спреман да - размотри и прихвати нове алтернативе. Важан аспект развијања отворености ученика за нове алтернативе је наставникова подршка аутономији - ученика. Показало се да ова подршка јача унутрашњу мотивацију ученика (Radel, Sarrazin, Legrain, Wild 2010) и да, поред тога, активира позитивне - емоције ученика (Jang, Reeve, Deci 2010). Све у свему, традиционална школа недовољно подржава когнитивни стил ученика који оснажује отвореност за нове алтернативе. Управо то истражујемо у овом раду. Наиме, - преко мотивационих стилова се може препознати колико су унутрашња - или вањска мотивација снажни предиктори отворености ученика за нове алтернативе.

Отвореност за нове алтернативе подразумијева футуролошку оријентацију особе, а познато је да будућност нећемо ни имати ако је не планирамо. Исто тако, особе које су опредијељене на прошлост имају мање шансе да контролишу свој будући живот, своје свакодневне активности, него особе које су опредијељене ка будућности. Када су посматрани - ученици који су били изложени јачој контроли наставника, показали су виши ниво анксиозности и склоност да варају у настви (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, Lens 2009: 684). Настава својим дизајном може подстицати ученике на футуролошке вриједносне оријентације, али их може оријентисати на прошлост или садашњост. Истраживање је показало да рано учење језика представља први или најранији сегмент кластера варијабли који предодређују даровитост дјеце (Gojkov, Sturza-Milić, Gojkov-Rajić, Stojanović 2002: 91). Посматрајући учење као „надградњу над сазријевањем“, Младен Вилотијевић (1999: 230) нас упућује на чињеницу - да учење више утиче на развој него што је обрнуто. „Оно што дијете данас може да уради уз помћ наставника сутра ће моћи самостално“ (исто: 236). - Ако наставник стално форсира прошлост и меморисање чињеница везаних првенствено за прошлост, јасно је да ће тиме слабо подстицати креативност и отвореност за нове алтернативе.

Форсирањем репродукције чињеница везаних за прошлост и награђивањем покорности и послушности ученика, традиционална школа - више гуши него што подстиче креативно и отворено мишљење дјеце. Насупрот томе, наставник који подстиче аутономију ученика: а) изазива унутрашњу мотивацију ученика, б) функционално дјелује на развој - информационог језика и в) прихвата чак и негативне емоције ученика, показало је истраживање (Jang, Reeve, Deci 2010: 592). Јасно је, дакле, шта би требало да преовлађује у школама као наставни дизајн – подршка аутономији и подстицање ученика да сами преузму одговорност за властита остварења. На овом плану немамо адекватних истраживања, зато би требало подстаћи таква истраживања јер би она била од врло велике користи за педагошку теорију и наставну праксу.

Истраживање

Хипотеза

Генерална поставка у оквиру које желимо доказати хипотезу је да традиционална школа свој рад не базира на унутрашњим мотивима ученика и не даје дјеци шансу да користе своју машту, не подстиче отвореност за нове алтернатве. Ову тезу овдје не доказујемо генерално, али у смјеру те - тврдње у овом истраживању доказујемо основну хипотезу, а то је да је школски успјех дјеце више предодређен њиховом тежњом ка аутономији, односно њиховом идентификованом мотивацијом него интринзичком мотивацијом а уз то отвореност за нове алтернативе као футуристичка оријентација негативно предодређује школски успјех. Ова хипотеза не дјелује оптимистчки јер традиционалну школу не слика само ружичастим бојама, али у њој има и оптимизма јер је идентификована мотивација педагошки пожељнија од спољашње.

Узорак

Узорак су представљали ученици осмог (39) и деветог (43) разреда основне школе те првог (50) и другог (50) разреда средње школе – свега 1-82 ученика доби од 13 до 16 година. Ради се о узрасту адолесценције када - дјеца интензивно освајају аутономију и почињу да сагледавају укупност друштвених односа, па и мјесто школе у тим односима. Узорак обухвата 96 мушких и 86 женских испитаника, при чему је $\chi^2_{(1)} = 0{,}55$; $p = 0{,}46$, што није статистички значајно. Дакле, узорак је уједначен по полу ученика. Исто тако, нема значајних разлика у броју основаца (82 ученика) и средњошколаца (100) јер $\chi^2_{(1)} = 1{,}78$; $p = 0{,}18$ није статистички значајан.

Инструменти

У истраживању су кориштена два инструмента: 1) *САС* – Скала академске саморегулације (ASRS – The Academic Self-Regulation Scale, Ryan, Connell 1989) и 2) *ОЗНА*-тест – Отвореност за нове алтернативе, инструмент властите израде. О сваком од ових инструмената дајемо основне информације о теоретској рационали, конструкцији и мјерним карактеристикама.

САС – Скала академске саморегулације има 16 ајтема распоређених у четири суптеста. Први субтест (4 ајтема) мјери екстерну или вањску мотивацију, други интројектовану мотивацију (4 ајтема), трећи идентификовану регулацију (4 ајтема) и четврти интринзичку мотивацију (4 ајтема). Унутрашња конзистентност инструмента мјерена Кронбах-алфа коефицијентом задовољава методолошке захтјеве, а на нашем узорку показало да су два

суптеста аутономне мотивације метријски подударна са узорком на ком је овај инструмент баждарио Ванстекисте са сарадницима (табела 2),

Табела 2: Кронбах-алфа коефицијенти за САС – Скалу академске саморегулације

Композитни суптест	Суптест	Баждарење Ванстекистеа и -сарадника (2009, -стр. 675)	Баждарење у овом истраживању
	Екстерна или вањска мотивација (4 ајтема)	α = 0,77	α = 0,52
	Интројектована мотивација (4 ајтема)	α = 0,69	α = 0,52
Контролисана мотивација	(8 претходних ајтема заједно – композитно)	α = 0,77	α = 0,67
	Идентификована мотивација	α = 0,79	α = 0,80
	Интринзичка, унитрашња мотивација	α = 0,87	α = 0,85
Аутономна мотивација	(8 претходних ајтема заједно – композитно)	α = 0,87	α = 0,86

а вањска мотивација има нешто ниже, али задовољавајуће коефицијенте унутрашње конзистентности. Све у свему, овај инструмент можемо користити за одговарајућу методолошку обраду, а резултате за адекватне генерализације.

ОЗНА-тест – Отвореност за нове алтернативе је израђен као инструмент који мјери отвореност за нове алтернативе као футуристичку оријентацију испитаника. Испитаницима су читани цитати из популарне футуролошке литературе, цитати који приказују изуме и рјешења на рубу науке и научне фантастике, а ученици су затим на скали Ликертовог типа заокруживали у којој мјери се слажу са изнесеном тврдњом. На примјер, ученицима је прочитан цитат који почиње овако: „Британски научници развили су компјутерски програм помоћу кога је читање мисли постало стварност. Током експеримента, успјело им је да скенирањем можданих образаца приступе меморији људи који су се добровољно јавили за ово истраживање...“ (*Treće oko br. 531*, od 20. aprila 2010, str. 9). Након читања овог цитата, испитаницима су понуђене четири тврдње попут ове: *Вјерујем да ће ускоро компјутери моћи читати мисли*. Сада су испитаници дали своје одговоре на скали 1 = *нимало се не слажем* до 5 = *потпуно се слажем*. Уз сваки од десет цитата испитаницима су понуђене по четири тврдње, тако да су они дали 40 својих процјена. На овај начин мјерена је отвореност ученика за нове алтернативе. Унутрашња конзистентност мјерена Кронбах-алфа коефицијентом износила је $\alpha = 0,87$ што је методолошки врло висок коефицијент и оправдава генерализације јер је сумативност ових скала омогућила

да имамо скор или просјек опредијељености испитаника за нове алтернативе.

Начин провођења истраживања

Испитаници су добили листове за одговоре на којима су прво попунили податке о себи, о школском успјеху, о својим слободним активностима и занимањеу родитеља. Након тога испитивач их је замолио да одговарају искрено и указао да ће њихови одговори бити кориштени у научне сврхе те да неће утицати на школске оцјене. Испитивач је читао цитате и тврдње, а ученици су заокруживали своје одговоре на скали Ликретовог типа од 1 = *нимало се не слажем* до 5 = *потпуно се слажем*. Уколико неком нешто не би било јасно, имао је могућност да подигне руку, а испитивач би одговорио на његово питање. На овај начин постигнуто је да буду јасна и једнозначна сва питања те да испитаници одговарају у одређеном ритму, одређеном брзином што је обезбиједило искреност одговора.

Резултати истраживања

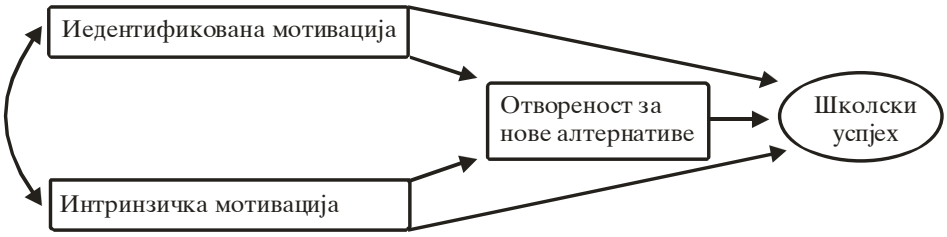
Основна хипотеза у овом истраживању гласила је да је школски успјех дјеце више предодређен њиховом тежњом ка аутономији, односно идентификованом мотивацијом него интринзичком мотивацијом. Такође, отвореност за нове алтернативе као футуристичка оријентација негативно предодређује школски успјех. Ову тезу најлакше ћемо тестирати мултиплом и хијерархијском регресијом (модел 1 израђен AMOC статистиком, Cunningham, Wang 2005).

Табела 3: Корелациона матрица школског успјеха према осталим варијаблама

Варијабла	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Школски успјех	–							
2. Екстерна мотивација	–0,04	–						
3. Интројектована мотивација	–0,12	0,49**	–					
4. Идентификована мотивација	0,23**	0,17**	0,37**	–				
5. Интринзичка мотивација	0,14*	0,07	0,16*	0,54**	–			
6. Контролисана мотивација	–0,10	0,85**	0,88**	0,32**	0,13*	–		
7. Аутономна мотивација	0,20**	0,13*	0,28**	0,83**	0,91**	0,24**	–	
8. Отвореност за нове алтернат.	–0,22**	0,05	0,09	0,08	0,12	0,08	0,12	–
Аритметичка средина	3,97	2,49	3,18	4,31	2,51	2,83	3,41	2,56
Стандардна девијација	0,85	0,88	0,96	0,83	1,12	0,80	0,86	0,59

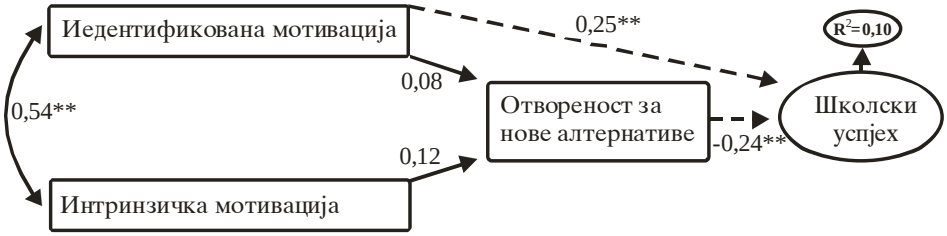
Корелациона матрица у табели 1 упућује нас да модел 1 треба конструисати из три предиктора, идентификоване мотивације, интринзичке мотивације и отворености за нове алтернативе јер су то корелације значајно везане за школски успјех (вертикала 1), јер је хијерархијску мултиплу регресију оправдано користити само ако су корелације значајне (Cunningham, Wang 2005: 2). Два су кључна основа за извођење мултипле регресије: 1) сазнати која/е варијабла/е најзначајније предикује/у зависну и 2) сазнати који постотак варијансе објашњава ова предилексија (исто: 2). Лако ћете примијетити да је аутономна мотивација изостављена као предиктор у моделу 1, иако је по Пирсоновом продукт момент моделу ова корелација значајна. Разлог томе је што она представља композит идентификоване и интринзичке мотивације, а накнадна статистичка провјера показала је да уврштавањем ове варијабле не добијамо на повећању објашњене варијансе.

Модел 1: Хијерархијска регресија три предиктора школског успјеха



У генералном тестирању модела 1, као предикторе прво смо поставили идентификовану и интринзичку мотивацију. Бета коефицијент за идентификовану мотивацију (*б* = 0,23) остао је исти као и Пирсонов коефицијент корелације (r = 0,23; табела 3), а интринзичка мотивација била је искључена као предиктор. Сада је било занимљиво да ли ће увођењем *отворености за нове алтернативе* као хијерархијске варијабле доћи до промјене модела, односно, да ли ће интринзичка мотивација бити враћена - као предиктор и да ли ће се корелациони односи у предикторском моделу промијенити. Показало

Модел 2: Мултипла хијерархијска регресија варијабли које предикују школски успјех



Напомена: На испрекиданим линијама су бета (β) коефицијенти као предиктори; R^2 означава постотак објашњене варијансе; ** = значајно на нивоу 0,01.

се да интринзичка мотивација није враћена као предиктор, али да су оба предиктора већа од њихових парица у Пирсоновој корелацији (упореди табелу 3 и модел 2). Отвореност за нове алтернативе као предиктор незнатно је повећала позитивно дејство идентификоване мотивације на успјех ученика (са *r* = 0,23 на *β* = 0,25; упореди табелу 3 и модел 2). Овдје је занимљиво да то дејство варијабле *отвореност за нове алтернативе* није позитивно, јер ова варијабла негативно предикује школски успјех (*β* = –0,24, модел 2). Шта ово педагошки значи? Импликације су недвосмислене. Прво, отвореност дјеце за нове алтернативе колидира са школским успјехом (*β* = –0,24; Модел 2) зато што у традиционалној настави наставници немају времена за дјечја радознала питања, а посебно питања *на рубу паме-*

ти или питања која би дјеца могла постављати на бази своје маште. Разлог томе су превише згуснути наставни планови и програми који наставнике тјерају да се баве садржајима или градивом много више него ученицима и њиховим питањима. Ово је, међутим, погрешан приступ јер је истраживање показало да су дјеца која су у бреинстормингу постављала *шашава* питања (на примјер, „Да ли киша пада зато што се анђели туширају“, или, „Можда грми и сијева зато што свеци праве ватромет“ и слично) врло брзо прешла на рад са књигом када су сазнала да одговоре на низ њихових питања садржи управо уџбеника који имају пред собом (Suzić 2002). Иако су у овом експерименту свих пет часова ђаци имали само географију, преко великог одмора нису хтјели ићи из учинице негу су жвакали сендвиче и радили на градиву јер су жељели да у групној презентацији остваре што виши скор вредновања (исто).

Овдје нас занима у каквом је односу отвореност ученика за нове алтернативе према њиховом школском успјеху, односно, да ли су ђаци са вишим оцјенама уједно и отворенији за нове алтернативе (табела 4). Како видимо у овој табели, како расте успјех ученика, тако опада њихова отвореност за нове алтернативе, што показује *F*-коефицијент ($F_{(3)}$ = 3,25; значајно на нивоу 0,05). Ово недвосмислено указује на то да традиционална школа више његује конформизам, него креативност и радозналост ученика. Објашњење за овај тренд је и у самом тесту ОЗНА који се састоји из десет открића која су на рубу науке и 40 тврдњи којима се мјери опредијељеност ученика да подрже или одбаце идеје које садрже ова открића. Показало се да просјечна опредијељеност учени-

Табела 4: Отвореност за нова алтернативе и школски успјех ученика (АНОВА)

Успјех	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*
Довољан	5	2,78	0,28		
Добар	54	2,69	0,52		
Врло добар	65	2,61	0,62		
Одличан	58	2,38	0,60		
Тотал	182	2,56	0,59	3,25	0,023

ка за нове алтернативе није висока (*M* = 2,56), што значи да су дјеца осредње опредијељена за нова рјешења, за нове алтернативе. Занимљиво је да су ове тврдње или научна открића *на дохват руке* и питање је само времена када ће се остварити, а још занимљивије питање је зашто наша дјеца нису спремна да их прихвате. Овдје је одговор можда у традиционализму школе, али и у традиционалном начину мишљења својственом за окружење у коме дјеца живе. Свакако да о овоме треба провести ново истраживање које ће дати децидније одговор на овај проблем.

Друга важна педагошка импликација овог налаза је да је идентификована мотивација најјачи предиктор школског успјеха, али не и интрин-

зичка (табела 3 и модел 2). Да бисмо ово боље разумјели, морамо се вратити Рајановом и Конеловом инструменту САС (Ryan, Connell 1989). Питања у суптесту интринзичке мотивације односе се на уживање (*Учим зато што уживам у томе*) и на узбудљивост учења (*Учим зато што је то узбудљиво*), а питања у суптесту идентификоване мотивације односе се на значај, важност или циљеве које дјеца приписују учењу (*Учим зато што ми је то лично важно*). С обзиром да је идентификована мотивација значајан предиктор (β = 0,25, значајно на нивоу 0,01, модел 2) школског успјеха, а да је интринзичка мотивација искључена као предиктор (упореди модел 1 и модел 2), јасно је да дјеца у нашим школама не идентификују уживање као свој мотив, а да им је значај учења ближи мотив од уживања у учењу. Истраживање је показало да већина наставних предмета *гњави* дјецу (Roseman 1975), а друго истраживање које је провео Ричард Пекрун са сарадницима показало је да гњаважа негативно корелира са школским успјехом (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, Perry 2010). Ако у нашим школама дјеца не идентификују уживање као свој мотив за учење, ако у учењу не налазе ништа узбудљиво, јасно је да им је гњаважа или досада ближе осјећање. То препознајемо у свакодневној настави по реакцији дјеце када им саопштимо да изненада отказујемо час. У разреду то бива попраћено гласним одушевљењем дјеце, а не тугом или разочараношћу што им је ускраћено задовољство које настава доноси. Мотивација дјеце за наставу предодређена је идентификованом мотивацијом, али не и интринзичком (модел 2), што је педагошки мање пожељна ситуација него да су у дејству обе врсте мотивације. Идеал школе будућности је да се настава заснива на унутрашњим, односно интринзичким мотивима ученика, али данас смо још далеко од тог идеала.

Суптест *идентификована мотивација* у питањима садржи тежњу ученика ка аутономији, односно неке њихове циљеве везане за аутономију (*Учим зато што ми је то лично важно*). Дакле, идентификована мотивација као најснажнији предиктор школског успјеха ученика стоји испред екстерне мотивације, интројектоване регулације, интринзичке мотивације и отворености ученика за нове алтернативе (табела 3, колона 1). „Генерално, наставници који практикују стил подршке аутономији ученика олакшавају њихово учење тиме што повећавају конгруенцију између извора њихове аутономне мотивације и њихових момент-на-момент активности у учионици“ (Jang, Reeve, Deci, 2010: 589). Ово истраживање је показало да аутономија ученика појачава њихову мотивисаност за школско учење, њихову укљученост у активности у учионици и школски успјех (исто: 595). С обзиром да суптест *идентификована мотивација* садржи знатну засићеност тежњом ученика ка аутономији и да значајно предикује школски успјех (β = 0,25, значајно на нивоу 0,01, модел 2), јасно је да ову оријентацију треба јачати у нашим школама. Било би педагошки корисно имати истраживачки одговор на питање како јачање ове аутономије утиче на успјех ученика, на

укљученост у школске обавезе као и на друге компетенције потребне младим људима за живот у 21. вијеку.

Генерално гледано, подаци у табели 3 и моделу 2 јасно показују да је полазна хипотеза у овом истраживању доказана, а то је да је школски успјех дјеце више предодређен њиховом тежњом ка аутономији, односно идентификованом мотивацијом него интринзичком мотивацијом. Поред тога, отвореност за нове алтернативе као футуристичка оријентација негативно предодређује школски успјех ученика. Ови налази указују на то да наша данашња школа још увијек више припрема дјецу за прошлост и садашњост него за будућност. Из тога произилази да савремену школу треба мијењати, а не стално трагати за новим методама и начинима које ће оспособити ученике да се прилагоде школи. Постоји једна имплицитна тенденција коју већ деценијама пратимо у нашем школству, то је да се наставни план и програм, односно школско градиво узимају као окосница и циљ рада наставника. Наиме, добар наставник је онај који пренесе што више градива у главе дјеце. Ово можемо назвати „педагошком лоботомијом“ када знамо да добар дио тога градива дјеци никада неће требати у животу за било шта осим за пролазак кроз лавиринт који зовемо школско постигнуће. Ову тенденцију треба превазићи и развијати нове моделе школе која ће учити дјецу како да уче, која ће се базирати на унутрашњим мотивима дјетета, у којој ће дјеца завољети учење.

Закључна разматрања

Ако не планирамо будућност, нећемо је ни имати. У нашим традиционалним школама нема много мјеста за обуку дјеце за планирање будућности, за самостално одлучивање, за брзо учење, за менаџерске и друге компетенције потребне за живот у 21. вијеку. У овом истраживању трагали смо за предикторима мотивације ученика за школско постигнуће. Показало се да је главни мотиватор *идентификована мотивација* у којој се знатно садржи тежња ученика ка аутономији. Ово је јасан путказ школама да треба подржавати аутономију и идентификовану мотивацију ученика. Уз овај налаз иде још један, а то је да је интринзичка мотивација искључена као предиктор школског постигнућа. Ово никако не иде у прилог нашим школама јер је познато да унутрашња мотивација представља снажан мотиватор не само за школско постигнуће, него и за низ других активности дјеце и одраслих. Како ангажовати унутрашњу мотивацију у школском учењу, питање је старо колико и систем образовања који је утемељио Јан Амос Коменски.

Други значајан налаз овог истраживања је да отвореност ученика за нове алтернативе негативно предодређује школски успјех ученика. Ово је прилично неочекиван налаз, али је и логичан када критички посматрамо традиционалну школу у којој нема много мјеста за дјечију радозналост, за њихову машту. Посебно је илустративна чињеница да оно што мјери тест

ОЗНА нема мјеста у данашњим школама, а то је да се расправља о питањима на рубу науке, о открићима која су већ готово извјесна. Тест садржи десет цитата и 40 тврдњи о новим научним експериментима, о новим сазнањима на рубу науке. Они који су показали висок скор на овом тесту нису уједно и најбољи ђаци. Дакле, у школама треба трагати за новим организационим формама и моделима рада којим ће се ангажовати машта и креативност ученика, њихова отвореност за нове алтернативе.

Осим експлицитних налаза, у овом истраживању номиновано је неколико проблема за даља истраживања. На примјер, питање колико школе спутавају, а колико подстичу ученике да буду отворени за нове алтернативе, трабало би истраживачки обрадити у сервеј и експерименталном дизајну. Сљедећи феномен који би ваљало истражити је како јачање идентификоване и интринзичке мотивације дјелује на школско постигнуће ученика. Сљедећи феномен за ново истраживање је како подстаћи самосталност ученика у доношењу одлука и преузимању одговорности за властита остварења, за рад на школском градиву.

Уз неке налазе који нису били очекивани и нове феномене које отвара ово истраживање, надамо се да смо подстакнули нека нова размишљања, неке нове идеје и мотивисали педагоге, психологе и друге просвјетне раднике на нова истраживања.

Литература

Atkinson, Feather 1966: Atkinson, J. W., Feather, N. T., *A theory of achievement motivation*, New York, Wiley.

Berlyne 1966: Berlyne, D. E., Curiosity and exploration. *Science, 153*, 25–33.

Cameron, Pierce 1994: Cameron, J., Pierce, W. D., Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta-analysis, *Rewiev of Educational Research, 64*, 363–423.

Csikszentmihaliy 1990: Csikszentmihaliy, M., *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row.

Csikszentmihaliy 1997: Csikszentmihaliy, M., *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*, New York, Basic Books.

Cunningham, Wang 2005: Cunningham, E. G., Wang, W. C., Using AMOS graphics to enhance the understanding and communication of multiple regression. <www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/14/cunningham.pdf>. Очитано 8. 11. 2010.

De Charms 1968: De Charms, R. B., *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*, New York, Academic Press.

Deci 1971: Deci, E. L., *Intrinsic motivation*, New York, Plenum Press.

Eder 1985: Eder, D., The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents, *Sociology of Education, 58*, 154–165.

Epstein 1983: Epstein J. L., *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools*, New York, Academic Press.

Gojkov, Sturza-Milić, Gojkov-Rajić, Stojanović 2002: Gojkov, G., Sturza-Milić, N., Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A., *Rana identifikacija darovitosti*, Vršac, Visoka škola za obrazovanje vaspitača.

Hebb 1958: Hebb, D. O., *A texbook of psychology*, Philadelphia, Saunders.

Hunt 1871: Hunt, J. McV., Intrinsic motivation: Infromation and circumstances. In H. M. Schröder and P. Snedfesld (Eds. *Personality theory and information processing* (pp. 151–165), New York, Roland.

Jang, Reeve, Deci 2010: Jang, H., Reeve, J., Deci, E. L., Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure, *Journal od Educational Psychology, 102*, 588–600.

Kagan 1972: Kagan, J., Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*, 51–56.

Magnusson 1998: Magnusson, D., The logic and implications of a person-centred approach. In R. B. Cairns, L. R. Bergman, & J. Kagan (Eds.), *Methods and models for studying the individual* (pp. 33–64), Thousand Oaks, CA, Sage.

Mc Reynolds 1971: Mc Reynolds, P. A., The tree faces of cognitive motivation, In H. I Day, D. E. Berlyne, & D. E. Hnt (Eds.), *Intrinsic motivation* (pp. 302–315), Toronto, Holt, Rinehart and Winston.

Nicholls, Patashnick, Nolen 1985: Nicholls, J. G., Patashnick, M., Nolen, S. B., Adolescents' theories of education, *Journal od Educational Psychology, 77*, 683–692.

Pekrun et al. 2010: Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Boredom in achievement: Exploring control-value antecendents and performance outcomes of a neglected emotion, *Journal of Educational Psychology, 102*, 531–549.

Pintrich 2003: Pintrich, P. R., A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology, 95*, 667–686.

Radel, Sarrazin, Legrain, Wild 2010: Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., Wild, T. C., Social cognition of motivation between teacher and student: Analyzing underlying Processes, *Journal od Educational Psychology, 102*, 577–587.

Roseman 1975: Roseman, W. P., Boredom at school, *British Journal of Educational Psychology, 45*, 141–152.

Сузић 1998: Сузић, Н., *Како мотивисати учеике*, Источно Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Suzić 2002: Suzić, N., Efikasnost interaktivnog učenja u nastavi: eksperimentalna provjera, *Obrazovna tehnologija 2/2002*, стр. 13–45.

Сузић 2006а: Сузић, Н., Унутрашња и вањска мотивација у школском постигнућу, *Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу бр. 4*, стр. 289–310.

Сузић 2006б: Сузић, Н., Мјерење мотивације. *Наша школа бр. 3–4*, Бања Лука, стр. 88–121.

Suzić 2008: Suzić, N., Can we motivate students to memorize sensless contents, у књизи: A. Kozlowska, R. Kahn, B. Kožuh, A. Kingston, J. Mažgon (Eds.), *The role of theory and research in educational practice* (pp. 113–133), Grand Foks, University of North Dakota.

Urdan, Maehr 1995: Urdan, T. C., Maehr, M. L., Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals, *Rewiev of Educational Research, 3*, 213–243.

Vallerand 1983: Vallerand, R. J., The effect of differential amounts of postive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hoskey players, *Journal of Sport Psychology, 5*, 100–107.

Vansteenkiste, Sierens, Soenens. Luyckx. Lens 2009: Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., Lens, W., Motivational profiles from a self.determination perspective: The quality of motivation matters, *Journal of Educational Psychology, 101*, 671–688.

Вилотијевић 1999: Вилотијевић, М., *Дидактика 2: Дидактичке теорије и теорије учења*, Београд, Учитељски факултет.

Вељко Р. Банђур*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

Оригинални научни рад

НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ ЗА УСПЈЕШНО УЧЕЊЕ**

1. *Настава различитих нивоа сложености*

Настава различитих нивоа сложености (најчешће се изводи на три нивоа) један је од видова индивидуализације разредне наставе и подразумева следеће активности: (1) идентификовање наставних садржаја погодних за обраду, понављање, вежбање или проверавање на три нивоа сложености; (2) утврђивање нивоа и структуре знања појединих ученика; (3) израду (припрему) задатака у три варијанте, према нивоима сложености (једноставнији, средње сложени и сложенији); (4) извођење наставе (5) и верификацију наставног рада.

У настави природе и друштва могу се, на три и више нивоа сложености обрадити, на пример, следеће наставне јединице: оријентација у времену, година и месеци у години, делови биљке, загревање, јесен, зима, пролеће, лето (други разред); текуће и стајаће воде, привреда и гране привреде, пољопривреда, обележја животиња, мењање биљке током године (трећи разред); постанак Земље, чулни органи, чување здравља, важнија језера (четврти разред) и друге.

Структура часа наставе применом задатака на три и више нивоа сложености обично обухвата (1) фронтално упознавање ученика са кључним садржајима наставне јединице; (2) подела диференцираних вежби (задатака) ученицима; (3) самостални рад ученика (индивидуални, тандем, групни) на диференцираним задацима; (4) вредновање и самовредновање ученичких одговора и решења и (5) задавање диференцираних домаћих задатака (евентуално).

Пример 1: Припрема организације часа обраде новог садржаја на три нивоа сложености

СТРУКТУРА И ТОК ЧАСА

Уводни део часа: На почетку часа ученицима укратко објаснити начин рада. Истаћи да су задаци подељени на три нивоа, по тежини. Критеријум је оцена коју ученици имају из познавања природе.

---

* Veljko.Bandjur@uf.bg.ac.rs

** Рад је урађен у оквиру пројекта Филозофског факултета „Развој стратегија учења код ученика основне школе“ који финансира Министарство науке и технологије Републике Српске.

Први ниво (вежба А): ученици који имају недовољну и довољну оцену из познавања природе;

Други ниво (вежба Б): ученици који имају добар и врло добар успех из познавања природе;

Трећи ниво (вежба В): ученици који имају одличну оцену из познавања природе.

Затим се ученицима дели материјал са упутством за рад. Пре започињања рада, учитељ може укратко да *објасни кључне садржаје* који се обрађују, или садржаје за које процени да ће представљати потешкоћу за ученике. Ученицима се даје напомена да пре преласка на рад пажљиво прочитају упутство за рад. Уколико неко од ученика првог и другог нивоа има шира претходна знања о чулним органима, или показује посебно интересовање, пожељно је преместити га у групу која ради сложеније задатке.

Централни део часа: Ученици после прочитаног упутства самостално савлађују наставне садржаје и одговарају на питања која се налазе у материјалима за учење. Ученици на питања одговарају без помоћи уџбеника. Наставник, у току самосталног рада ученика, усмерава и помаже уколико се јаве потешкоће.

Ако ученик који ради вежбу А тачно одговори на 1–4 питања, он и даље ради исту вежбу, односно питања на која није тачно одговорио. Ако успешно реши 5 или 6 питања, добиће сложенију вежбу Б.

Ако ученик који ради вежбу Б тачно одговори на 1–3 питања, враћа се на вежбу А. Ако тачно одговори на 4 питања, ради и даље вежбу Б. У случају 5 или 6 тачних одговора, прелази на најтежу групу задатака. (Исти принцип важи за групу В.)

Упутство за ученике

На овом часу самостално ћеш радити вежбе које садрже више задатака. Прво, прочитај полако, у себи, лекцију *Човек има пет чула*, стране 124–128. Затим пажљиво прочитај питања, а потом лекцију још једном. Добро размисли о ономе што читаш, закључи и одговори на питања у свеску (*док одговараш на питања затвори уџбеник).*

Кад одговориш на сва питања, провери у уџбенику и уз помоћ учитеља да ли си тачно одговорио. Поред тачних одговора упиши знак +. Ако постоје питања на које ниси знао да одговориш, поново прочитај лекцију, па покушај тачно да одговориш. Поред питања која си накнадно решио немој да стављаш знак +, јер је то допунско учење.

Ако тачно решиш већину задатака из твоје групе, можда ћеш добити још интересантних задатака.

Желим ти успешан рад!

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ

Вежба А

1. Наброј пет чула која поседује човек.
2. Наведи делове ока.
3. Због чега је слух важан за човека?
4. Како штитимо чуло мириса од оштећења?
5. Наведи четири врсте укуса које осећа човек.
6. Шта осећамо кожним чулним органима?

Вежба Б

7. Објасни улогу беоњаче, судовњаче и мрежњаче.
8. Вероватно си некада видео људе који много удаљавају од очију књигу или новине које читају. Објасни да ли су они кратковидни или далековидни.
9. На који начин чујемо звукове из наше околине?
10. Објасни значај чула мириса за здравље човека.
11. Скицирај језик и на њему означи место где осећамо слатко и место где осећамо горко.
12. Наведи због чега је кожа значајна за човечји организам.

Вежба В

1. Зашто је чуло мириса код човека слабије развијено него код већине животиња?
2. Чуло укуса ја повезано са чулом мириса. Ако смо прехлађени и запушен нам је нос, осећамо као да нам недостаје и чуло укуса – тада не осећамо укус хране. Покушајте да објасните како су повезани чуло вида и чуло укуса.
3. Како се може оштетити чуло укуса?
4. Замислите шта би се десило да немамо кожне чулне органе осетљиве на хладноћу и топлоту. Објасните у две реченице.

Додатне информације за ученике трећег нивоа:
– Шта никад не видимо?(стр.7)
– Звук и ваздух (стр.78)
– Вид слепих (стр.109)
– Шта то мирише у цвећу? (стр. 123)
(Ковал, Вацлав: *Свет и наша чула*, Београд, Младо поколење, 1967)

ОДГОВОРИ НА ПИТАЊА
(налазе се код учитеља)

Вежба А

1. Човек има пет чула, и то: чуло вида, слуха, укуса, мириса и додира.
2. Око се састоји из очне јабучице и помоћних делова који штите око: обрве, капци и трепавице.
3. Због тога што многе информације из околног света сазнајемо помоћу чула слуха.
4. Штитимо га одржавањем хигијене и чувањем од назеба и кијавице.
5. Врсте укуса су: слатко, слано, кисело и горко.
6. Кожним чулним органима осећамо додир, притисак, хладноћу и топлоту.

Вежба Б

1. Беоњача штити око, судовњача храни око преко крвних судова, а мрежњача прима утиске из спољашње средине.
2. Ти људи су далековидни. Они добро виде само удаљене предмете, па зато и удаљавају текст од очију.
3. Ушна шкољка скупља ваздушне таласе који допиру до бубне опне. Бубна опна се потреса и потрес се преноси преко слушних кошчица до слушне течности у унутрашњем делу уха. Таласи надражују осетљиве делове уха. Слушни живац преноси осећај звука или шума до мозга и тако чујемо.
4. Чуло мириса омогућава да сазнамо да ли је ваздух чист или загађен; да ли је храна коју једемо свежа или покварена; да ли нешто има пријатан или непријатан мирис.
5. Врхом језика осећа се слатко, а крајем горко.
6. Кожа штити тело од бројних бактерија и вируса из околине, а уз то кожа је и орган за излучивање.

Вежба В

1. Човеку није то чуло толико потребно за прибављање хране и одбрану од непријатеља као што је то случај са животињама.
2. Лепо аранжирана храна (чуло вида) подстиче апетит (чуло укуса). Такође, видом можемо да проверимо исправност хране.
3. Чуло укуса се оштећује узимањем веома зачињене и вреле хране.
4. Не бисмо могли да осетимо када нам је хладно, чиме би нам тело било подложније прехладама. На топлоти нам се тело не би знојило, па би дошло до прегревања организма.

Завршни део часа: Анализирање урађеног и пребројавање тачних одговора. Ако је потребно, посебно се обрати пажња и објасне се питања која су већем броју ученика представљала потешкоћу. Уколико остане времена, могу се прочитати занимљиви текстови о чулима из наведене или сличних књига.

2. *Егземпларни модел наставног рада*

Егземпларни (парадигматски) модел рада у разредној настави наставник ће планирати и применити, поред осталог, и онда када жели да редукује дидактички материјализам и енциклопедизам, с једне стране, и допринесе осамостаљивању ученика у настави, с друге стране. То је, дакле, модел који омогућава повећану, пре свега, мисаону активност и ученика и наставника у настави. Стручњаци, познаваоци егземпларног модела наставног рада, сматрају да се он може успешно примењивати и у настави природе и друштва, нарочито у трећем и четвртом разреду. У својој примени, егземпларни модел наставе пролази кроз следеће фазе:

Прва фаза је студиозно проучавање програмом предвиђених наставних садржаја и идентификовање наставних јединица које су прикладне за егземпларну обраду. То су, у ствари, оне наставне јединице у оквиру којих се лако могу уочити и одвојити егземпларни (типични, узорни, примерни, репрезентативни) и аналогни (слични) садржаји. У настави природе и друштва таквих наставних јединица има више. Примера ради, наводимо само неке: врсте саобраћаја, саобраћајни знакови (други разред); спољна грађа тела домаћих животиња, користи од домаћих животиња, развој биљке (трећи разред); врсте тла и њихова својства, чулни органи, природно-географске области (четврти разред).

Друга фаза је наставникова обрада егземпларних садржаја на узоран (примеран) начин који се, пре свега, огледа у адекватном избору и примени наставних облика и метода рада, медија и других наставних поступака.

Трећа фаза се односи на самосталан рад ученика на аналогним (сличним) садржајима. Ученици раде по узору (угледу) на наставников модел обраде егземпларних садржаја. Могу радити на истим (*индивидуални рад*) и диференцираним задацима (*групни рад и рад у пару*).

У четвртој фази се понављају и егземпларни и аналогни садржаји, тј. и садржаји које је на егземпларан начин обрадио наставник и садржаји које су самостално, по угледу на наставников модел, учили ученици.

Припрема организације часа обраде новог садржаја применом егземпларне наставе природе и друштва најчешће обухвата следеће кораке:

1) Фронтално увођење ученика у обраду новог наставног садржаја;

2) Наставникова обрада егземпларног садржаја на узоран начин;

3) Подела задатака (истих или диференцираних) за самостални рад ученика;

4) Самостална обрада и учење аналогних садржаја;

5) Понављање наставних садржаја и евентуално задавање домаћих задатака.

Пример 2: Припрема организације часа обраде новог садржаја применом егземпларног модела наставног рада

СТРУКТУРА И ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО ЧАСА

На почетку часа водити са ученицима разговор о томе где су путовали у последње време; чиме се можемо превозити с краја на крај града, од једног до другог места. Наставник истиче да се аутомобил, аутобус, брод, авион... зову једним именом *саобраћајна средства*. Затим ученици наводе по чему се могу кретати саобраћајним средства (путевима, шинама, рекама, морима, ваздухом. Наставник истиче да саобраћај који се одвија друмовима (путевима) – зовемо друмским, онај који се одвија по шинама – железнички, реком или морем – водени (речни или морски) и ваздухом – ваздушни.

ЦЕНТРАЛНИ ДЕО ЧАСА

а) Наставникова обрада егземпларног садржаја

ДРУМСКИ САОБРАЋАЈ	
Саобраћајна средства	Као што само име каже, друмски саобраћај се одвија на путевима (друмовима). Од места до места превозимо се аутомобилом или аутобусом. Камион је, такође саобраћајно средство, али он служи за превоз терета. Превоз аутобусом је јавни превоз, и користимо га по тачно утврђеном реду вожње.
Место где почињу и завршавају се путовања	Једно од основних правила у јавном превозу је да у аутобус можемо ући само на тачно одређеном месту. Таква места зову се *аутобуска стајалишта*. У већим местима постоје *аутобуске станице* са више перона. Перон је тачно одређено место одакле полазе или пристижу аутобуси. На аутобуској станици карта се купује на благајни. На карти је уписано место где путујемо, перон одакле полази аутобус, број седишта, цена...

Радници у саобраћају	Аутобусом и аутомобилом управља *возач.* Са возачем не треба разговарати у току вожње, јер он мора остати прибран током целог путовања. Поред возача, у аутобусу постоји и *кондуктер*. При уласку у возило, њему показујемо карту. Кондуктер нам може и продати карту уколико у месту одакле полазимо не постоји благајна на којој се продају карте.
Понашање путника у саобраћајним средствима	Да би путовање било удобно и пријатно, сви путници треба да се пристојно понашају. У возилу не треба гласно причати, довикивати се, скакати или трчати. Ако имате карту на којој пише број седишта, седите баш на то место. Уколико је неко већ сео на ваше место, немојте се свађати са тим путником већ се обратите кондуктеру који ће вам помоћи. Ако у аутобус уђе трудница, жена са малим дететом или старија особа – уступите јој место. Будите сигурни да је њима много теже него вама да стоје у аутобусу који се креће.

б) Самостална обрада аналогних садржаја

Користећи уџбеник, енциклопедије и размену искустава са другим ученицима, ученици треба да самостално, по угледу на наставников модел, обраде следеће садржаје:	
ЖЕЛЕЗНИЧКИ САОБРАЋАЈ	
	– саобраћајна средства; – места где почињу и завршавају се путовања; – радници у саобраћају; – понашање путника у саобраћајним средствима.
ВАЗДУШНИ САОБРАЋАЈ	
	– саобраћајна средства; – места где почињу и завршавају се путовања; – радници у саобраћају; – понашање путника у саобраћајним средствима.
ВОДЕНИ САОБРАЋАЈ	
	– саобраћајна средства; – места где почињу и завршавају се путовања; – радници у саобраћају; – понашање путника у саобраћајним средствима.

ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА

Систематизација наученог кроз разговор са ученицима. Наставник чита текст Први градски превоз из књиге *Нераскидиве везе* (Читанка за природу и друштво за I и III разред).

Домаћи задатак: Пронаћи у енциклопедији или разговарати са одраслима о томе како су изгледали први аутобуси, возови и бродови.

Запис на табли

Врсте саобраћаја	Саобраћајна средства	Ко управља саобраћајним средством	Место одакле почиње путовања у јавном саобраћају
ДРУМСКИ	аутомобил, аутобус, камион...	возач	аутобуска станица
ЖЕЛЕЗНИЧКИ	воз	машиновођа	железничка станица
ВАЗДУШНИ	авион, хеликоптер	пилот	аеродром
ВОДЕНИ	брод	капетан	лука

3. *Програмирани модел рада у разредној настави*

У настави природе и друштва може се, за одређене наставне садржаје (наставне јединице) и на различитим типовима наставних часова (обрада нових садржаја, понављање, вежбање, проверавање), нарочито у трећем и четвртом разреду, успешно користити програмирани модел рада. Ученици најчешће раде на садржају који је од стране наставника припремљен по узору на програмирани материјал. Реч је, дакле о *полупрограмираном* материјалу –- материјалу који није прошао поступак емпиријске верификације кроз који пролази програмирани садржај. Полупрограмирана настава, слично као и програмирана, доприноси рационализацији и ефикасности наставног процеса. Посебно поспешује самостално учење, доприноси индивидуализацији темпа напредовања, стимулише интензивнији рад, обезбеђује перманентну повратну информацију и слично. Респектујући наведене и друге методичке функције полупрограмиране наставе, наставник повремено у разредној настави примењује (користи) и овај модел рада.

Припремајући се за употребу овог модела рада у настави природе и друштва, наставник најпре *идентификује* (бира) наставне јединице које су прикладне за програмирану обраду, затим приступа *изреди* полупрограмираног материјала. Израда подразумева *рашчлањивање* садржаја изабране наставне јединице на мање, логичке и ученицима примерене целине (делове) и *формулисање* одговарајућих задатака и њихових тачних решења. Другим речима, наставник израђује (ствара) *програмиране чланке* (кораке, порције) који обично садрже: (1) информацију (део садржаја) која се учи; (2) задатак који се односи на ту информацију; (3) простор за решавање задатка и (4) повратну информацију, односно тачан одговор (решење).

Главне етапе (кораци) у процесу програмиране обраде наставних садржаја су: упутство за рад ученика, самостални рад ученика, повратна информација (тачни одговори) , заједничко понављање и систематизација.

Пример 3: Припрема организације часа обраде новог садржаја применом програмираног модела наставног рада

ПОЛУПРОГРАМИРАНИ МАТЕРИЈАЛ

Упутство за ученике

Помоћу овог материјала самостално ћеш учити о шуми као једној од животних заједница. Садржај је подељен на мање делове. Сваки део садржи нову информацију и задатак. Пажљиво прочитај информацију, а затим покушај да решиш постављене задатке. После сваког задатка провери да ли си тачно одговорио. Тачна решења налазе се на 6. страни. Ако си дао тачан одговор можеш учити даље. Уколико је одговор нетачан, врати се на информацију и потражи одговор. Решење никад не гледај пре него што сам напишеш одговор.

Желим ти успешан рад!

Страна 1.

Шумама називамо веће или мање површине земљишта на коме расту различите врсте дрвећа. За раст и развој дрвећа потребни су повољни услови. *Топлота и влага* су основни услови за развој шуме. У пределима где владају неповољни услови, хладноћа или суша, шума нема. У нашим крајевима највише су распрострањене *листопадне шуме*. *Четинарске шуме* налазе се у вишим планинским пределима и зелене су током целе године.

➢ Задатак 1. Шта називамо шумама?_____
_____
_____

➢ Задатак 2. Објасни зашто у пустињама нема шума.
_____
_____
_____

Страна 2.

Листопадне шуме: Дрвеће листопадних шума има широке и крупне листове који се појављују у пролеће, а у јесен опадају. Од јаке хладноће стабло и гране су заштићени кором, а пупољци љуспама.
Листопадне шуме могу бити *чисте* и *мешовите*. Чисте су када је у њима распрострањена само једна врста листопадног дрвећа, а мешовите – када садрже више врста. Чисте листопадне шуме најчешће су букове и храстове.

➢ Задатак 3. Чиме је листопадно дрвеће заштићено зими од хладноће? _____
_____
_____

➢ Задатак 4. Шта називамо чистим, а шта мешовитим шумама? _____
_____
_____

Страна 3.

Букове шуме се убрајају у тамне листопадне шуме зато што поседују густе крошње, услед чега у унутрашњости тих шума нема довољно светлости. Буква је код нас најраспрострањенија врста дрвећа. Стабла су јој висока и до 30м.
Храстове шуме се сврставају у светле листопадне шуме зато што имају разређене крошње. Храстово дрво је, као и буково, веома квалитетно и користи се у индустрији намештаја, као и за огрев. Плод храста и букве је жир, који је најважнија храна шумских биљоједа.
У нашим крајевима шуме су углавном мешовите. Најпознатије врсте дрвећа код нас, поред храста и букве су: бреза, липа, граб, врба, топола... У листопадним шумама успевају многе зељасте и жбунасте биљке, од којих неке (глог, дрен, леска) служе и за исхрану људи.

➢ Задатак 5. Да ли је бујнија зељаста вегетација у буковој или храстовој шуми? Образложи одго-
вор!_____
_____

➢ Задатак 6. Наброј што више врста листопадног дрвећа. _____
_____

➢ Задатак 7. Допуни: Плод храста и букве служи за исхрану _____

Страна 4.

У нашим крајевима, четинарске шуме обухватају широке појасеве високих планина. То су најчешће чисте шуме смрче, јеле, бора или оморике. Основна одлика четинарског дрвећа је лист у облику иглица или љуспица. Игличаст лист може да издржи зиму и хладноћу и не опада. Стабла четинара су врло висока и витка. Дрво је меко, лако обрадиво, а како у себи садржи смолу, врло је квалитетно. У дрвној индустрији четинарско дрво има широку примену.

➢ Задатак 8. Објасни основне разлике између четинарског и листопадног дрвета.
_____
_____

Страна 5.

Животињски свет листопадних шума много је развијенији него четинарских. Обиље хране, привукло је велики број животињских врста у листопадне шуме. Осим што им пружа храну, шума је већем броју животиња и природна заштита од непријатеља. Са биљкама, животиње су у шуми створиле бројне ланце исхране.
У нашим шумама живе биљоједи: веверица, јелен, срна, детлић, славуј... Месоједи су лисица, вук, медвед, рис, дивља мачка... На земљи и у земљи живе гуштери, зелембаћи, змије, затим бројни инсекти, гусенице...
Недостатак хране за време зиме приморава неке птице да се селе. Неке животиње које имају дебели слој сала испод коже падају у зимски сан. Биљоједи се хране остацима жбуња и траве. Месоједи вук и лисица понекад напуштају шуму и храну траже у близини људских насеља.

➢ Задатак 9. Објасни важност шуме за животињски свет који живи у њој.
_____
_____

➢ Задатак 10. Формирај ланац исхране који је састављен од живих бића која живе у шуми. Ланац треба да има најмање пет чланова:
_____

Страна 6.

ТАЧНА РЕШЕЊА

1. Шумама називамо веће или мање површине земљишта на коме рату различите врсте дрвећа.
2. У пустињама нема шума зато што тамо влада суша, тј. недостаје један од основних услова за живот биљака, а то је вода.
3. Стабло и гране листопадног дрвећа заштићени су кором, а пупољци љуспама.
4. Чисте шуме су оне у којима је распрострањена само једна врста дрвећа, а мешовите – када садрже више врста.
5. Зељаста вегетација је бујнија у храстовој шуми зато што је тамо много више светлости која је потребна за развој зељастих биљака.
6. Буква, храст, бреза, липа, граб, леска, врба, топола...
7. Биљоједа.
8. Четинари имају игличаст лист који не опада у јесен, док листопадно дрвеће има широке листове које опада у јесен. Четинарско дрвеће расте на већој висини од листопадног.
9. Шума обезбеђује храну и склониште за животиње које живе у њему.

4. *Проблемски модел наставног рада*

Развијање мишљења и самосталности код ученика су основне методичке вредности проблемске наставе. То је један од разлога што се ова наставна стратегија користи у свим етапама наставе природе и друштва: обради нових наставних садржаја, понављању, вежбању и проверавању. Проблемска настава најчешће подразумева: (1) постављање и дефинисање проблема (стварање проблемске ситуације); (2) налажење принципа решења (избор рационалне хипотезе); (3) декомпозицију проблема (рашчлањивање постављеног на уже проблеме); (4) решавање проблема (верификацију хипотезе); (5) извођење општег закључка (разумевање проблема) и (6) проверавање закључка у новим ситуацијама (примена стечених знања). Организација и артикулација часа наставе природе и друштва, применом проблемског модела рада, разуме се, следи наведене етапе проблемске наставе (видети пример 4).

За примену проблемског модела рада у настави природе и друштва опредељује се, пре свега, наставник на основу прикладности наставног садржаја за проблемску наставу и психофизичких могућности ученика. Пре него се определи за примену проблемског модела рада наставник је дужан темељито проучити садржај наставе природе и друштва (наставни програм) и идентификовати наставне јединице које су погодне за проблемску обраду. Проблемски се могу, индивидуално и групно, на пример, обрадити следеће наставне јединице у настави природе и друштва: исхрана, пешак, насеља, јединство живе природе, кружење воде у природи (други разред);

оријентација у простору, оријентација у околини, обележја биљака (трећи разред); постанак и састав тла, својства ваздуха, магнети, појам електрицитета, кретање и отпор, полуга, стрма раван (четврти разред) и слично.

Пример 4: Припрема организације часа обраде новог садржаја применом проблемског модела наставног рада

СТРУКТУРА И ТОК ЧАСА

1. Постављање и дефинисање проблема (стварање проблемске ситуације)	Наставник у разговору са ученицима најављује да ће покушати да реше проблем који је мучио људе који су градили пирамиде за фараоне. (Демонстрира се слика грађења пирамида, с тим да, ако је потребно, неко од ученика или наставник објасни разлоге грађења пирамида у Египту.) Проблемска ситуација је следећа: *Некада давно у Египту градиле су се пирамиде, гробнице египатских владара који су се називали фараонима. Људи који су градили пирамиде сусрели су се са великим проблемом. Требали су у једном комаду да пренесу велику стену од каменолома до градилишта. Шеф градилишта је имао на располагању: пет радника, два јака конопца, једну широку дрвену плочу и неколико дрвених трупаца.* Задатак је да ученици размисле како се стена може најбрже и најлакше превести од градилишта до пирамида. Ученицима се могу презентовати апликације везане за проблем, како би лакше дошли до решења, или могу сами да нацртају оно што је било на располагању радницима у Египту.
2. Проналажење принципа решавања (навођење хипотеза)	Након неколико минута ученици дају могућа решења. Од наведених претпоставки, учитељ бира три хипотезе (исте или сличне онима које ћемо навести) које ће бити детаљније размотране: а) радници су стену могли одгурати до градилишта; b) стена се могла довући помоћу конопаца; в) испод дрвене плоче, на коју се стави стена, подмећу се трупци.

3.	Декомпозиција проблема (рашчлањавање глобалног на уже проблеме)	Решење датог проблема може се поделити на два ужа проблема: *кретање и отпор кретању*. С обзиром да се кретање често не може одвојити од отпора том кретању, разматрање ова два појма ће често бити испреплетана и условљена. Пре решавања задатог проблема, са ученицима треба разговарати о следећим (или неким сличним) питањима: – Како се крећу жива бића? – Да ли се могу кретати предмети? Како? – Како се предмети могу покренути? – Какве предмете не можемо бацити? – Које предмете можемо котрљати, а које предмете можемо само гурати? – Да ли је лакше гурати или котрљати ствари? Зашто?
4.	Процес решавања проблема	Даљи разговор се усмерава ка решењу проблема постављеног у првом делу часа. За ту сврху могу се користити следећа питања: – Шта је био циљ радника? – Како се могу покренути тешке ствари? (*Могу се покренути вучењем, гурањем, котрљањем.*) – Зашто радници нису могли лако да одгурају камен? Каква је површина камена? – Какви су у давна времена били путеви? Да ли би било лакше одгурати или вући камен да су тада постојали асфалтни путеви? – Шта је најлакше: гурати предмет, вући га или возити у колицима? – Шта се могло користити уместо точкова у давна времена? Након оваквих или сличних питања, тражимо од ученика да објасне шта је било најлакше и најбрже решење за раднике у Египту.

5. Општи закључак – сагледавање суштине проблема	Наставник коментарише са ученицима зашто је решење дато у трећој претпоставци најбоље. На основу искуства ученика и оног што је урађено на часу, долази се до закључка да се жива бића крећу, али и да се предмети могу покренути на различите начине. Затим учитељ уводи појам отпора кретању. *Отпор кретању (или трење) настаје при кретању једног предмета по другом. Уколико су површине тих предмета више храпаве, утолико је трење израженије, а кретање спорије* Затим наставник и ученици наводе појаве из свакодневног живота у којима је видљиво присуство трења (на пример, повлачење гумице по папиру, па се услед трења троши гумица).
6. Примена стеченог знања у новим ситуацијама	Ученици решавају следећи проблем: Шесторо деце поделило се у две групе да би се такмичили у надвлачењу конопца. Потребно је да одговоре на следећа питања: – Од чега ће зависити која ће група победити? – Како победничка екипа покреће поражену? Ако су групе подједнаке снаге, од чега може зависити победник? (*Гумени ђонови стварају већи отпор кретању.)*

Запис на табли

Кретање и отпор – Тело се креће ако мења положај у односу на неко друго тело које мирује. – Отпор кретању (или трење) настаје при кретању једног предмета по другом. Уколико су површине тих предмета више храпаве, утолико је трење израженије, а кретање спорије.

Литература

Банђур 2001: Банђур, В., *Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе*, Београд, Учитељски факултет.

Банђур 2000: Банђур, В., Предметно-методолошке особености методике разредне наставе, Бањалука, *Наша школа*, бр. 3–4, стр. 51–69.

Банђур 2001: Банђур, В., Педагошка истраживања у разредној настави, Бањалука, *Наша школа*, бр. 1–2, стр. 56–65.

Банђур 2001: Банђур, В., Проблеми и могућности унапређивања методике разредне наставе, Београд, *Педагогија*, бр. 4, стр. 1–18.

Домети и перспективе методике васпитно-образовног рада (зборник радова) 1997: Бањалука, *Наша школа*, бр. 3–4.

Интерактивно учење 2000: Бањалука, Министарство просвјете Републике Српске.

Лазаревић, Банђур 2003: Лазаревић, Ж., Банђур, В., *Методика наставе природе и друштва*, Београд, Учитељски факултет.

Методика – научна и наставна дисциплина 1998: Јагодина, Учитељски факултет.

Симо Нешковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

Оригинални научни рад

ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА КАО ОСНОВА ЗА СТРАТЕГИЈУ УСПЈЕШНОГ УЧЕЊА**

„Ако људе узмемо онаквим какви су, онда их
чинимо горим. Међутим, ако са њима поступамо
као да су оно што би требали да буду, онда
ћемо их довести тамо где и треба да буду“.
Гете

Са порастом друштвених промјена увећава се број неконтролисаних утицаја који превасходно долазе из свакодневног живота и понашања људи и чине значајан дио негативног животног искуства. Као посљедица таквог стања јавља се социјална дезоријентација и мотив несигурности.

Према теорији аномије, коју Емил Диркем дефинише као поремећај друштвене равнотеже који наступа у периоду друштвених промјена и одређених криза у развоју, влада стање безакоња коме недостаје солидарност, друштвене норме и вриједности као битни елементи друштвене свијести. Посљедице таквог стања највише трпи породица као основна ћелија друштва. Рјешења за њене проблеме треба очекивати тек кад се друштвени систем доведе у уређено стање, када јој се омогући да радом обезбиједи материјалну сигурност и духовну независност.

Успјешна рјешења стручних проблема с правом се могу практиковати само уз помоћ других наука, мултидисциплинарно, и то у оној мјери у којој се идентитет матичне науке не нарушава, него проширује и потврђује. На то што и педагогија не може остати затворена у домену својих научних дисциплина приликом рјешавања појединих педагошких проблема, још раније је одговор дао Ернест Мојман (Ernest Meumann) када је изложио основне принципе своје експерименталне педагогије, указујући да је педагогија аутономна наука, али је та њена самосталност релативна, захваљујући њеном предмету – *васпитању*, као комплексном феномену.

И проблем *позитивне дисциплине* се проучава уз помоћ психолошких и других научних дисциплина које се сусрећу с педагогијом у проучавању њеног предмета. У овом раду, на основама теорије активног оптимизма представљено је и емпиријско истраживање о породичној атмосфери

---

* simo.neskovic@gmail.com

** Рад је урађен у оквиру пројекта Филозофског факултета „Развој стратегија учења код ученика основне школе“ који финансира Министарство науке и технологије Републике Српске.

(интеракцији) која промовише позитивну дисциплину као услов за утемељење пожељних способности и вјештина за школско учење и пожељно понашање.

Позитивна дисциплина у свјетлости теорије активног оптимизма

Педагошка концепција позитивне дисциплине, која тумачи односе дјетета и родитеља, ученика и наставника у измијењеним животним околностима, при чему љубав и рад, хармоничан и равноправан однос немају алтернативу у животу, налази своје упориште у првом реду у теорији активног оптимизма Алфреда Адлера (Alfred Adler) и његових сљедбеника Рудолфа Драјкурса (Rudolf Dreikurs) и Џејн Нелсен (Jane Nelsen).

Многи родитељи и наставници се осјећају фрустрираним зато што се дјеца и млади не понашају по обрасцу какав они виде и желе. Једни сматрају да је за такво понашање одговорно породично васпитање које све више изостаје због заузетости и одсутности родитеља, други мисле да је у питању све израженији притисак који врше телевизијски, интернетски или неки други електронски садржаји на развој, зрење и учење дјеце и младих. Трећи узроке данашњег начина понашања дјеце виде у *великим промјенама* које су наступиле у овом времену, у којима дјеца и млади немају много могућности да осјете да су потребна и значајна за породични и друштвени живот.

Према Рудолфу Драјкурсу (1958), прва велика промјена услиједила је захваљујући активности бројних покрета за људска права. Када је мајка престала да моделује потчињеност, дјеца су престала да се потчињавају. У ствари, када је отац изгубио контролу над мајком, обоје су изгубили контролу над дјецом. Друга велика промјена услиједила је на основу промјене начина живота, када дјеца нису била више *потребна* као важна испомоћ у економском опстанку породице.

О томе Драјкурс тражи објашњења кроз Адлерову теорију активног оптимизма која даје битне принципе како да се понашање контролише, да би опстао здрав у овом суровом животу.

У Адлеровој теорији два појма заузимају кључно мјесто: *тежња за супериорношћу* и *осјећање инфериорности.* Према његовом тумачењу у *Студији о мањој вриједности* (1907) постоји једна мотивациона сила или тежња која детерминише понашање човјека. За Фридриха Ничеа то је *воља за моћ,* као главни мотив у животу човјека, а за Адлера болесна и неуротична тежња која настаје из осјећања инфериорности које се компензује или превазилази развијањем тежње за супериорношћу.

Адлер разликује двије врсте инфериорности: *органску*, при којој неки људи могу имати болест органа, физичку ману или недостатак и *психолошку инфериорност*, када човјек може бити увјерен да су други вреднији, да га надмашују својим могућностима или постигнућем.

Особа коју преплави осјећање инфериорности може развити комплекс инфериорности. Таква особа постаје стидљива, плашљива, неодлуч-

на, несигурна, покорна итд. Она може да почне манипулисати другим људима, стално понављајући како је несигурна у себе, како је у подређеном положају, како је мање вриједна и сл.

Постоје и други начини у којима људи реагују на инфериорност поред компензације и комплекса инфериорности, као што је развијање *комплекса супериорности* путем прикривања осјећања инфериорности и претварања у супериорност.

Према Адлеровом тумачењу, свака личност се води једним основним циљем који обликује читав њен живот, стварајући њен карактеристичан стил живота. Тај основни циљ може бити здрав или неуротичан, при чему здрав циљ подразумијева окренутост ка заједници, развијање осјећања за друге и активност у корист заједнице.

Неуротична личност је, са друге стране, усмјерена на себе саму и слиједи фиктивни, нестварни циљ. У основни тог циља је жеља за савршенством и тежња за супериорношћу.

У својој расправи *Познавање човека* (1984), Адлер указује на четири основна типа или животна стила који су битни за васпитање свјесне дисциплине и развоја позитивне интеракције у породици, одјељењу, групи и сл.

Доминирајући. Такве особе су агресивне и склоне да доминирају другим, имају много енергије, теже личној моћи и спремне су да уклоне сваког који им је на путу.

Ослањајући. Ослањају се на друге како би изашли на крај са животним тешкоћама. Имају мало енергије и зависне су од других.

Избјегавајући. То су особе лишене енергије, избјегавају животне проблеме и друге људе. Теже да се затворе у свој свијет.

Друштвено користан. То је здрава личност која има енергије и која је усмјерена на друштво, а не на себе.

Према Адлеру, препознатљиве су три ситуације у дјетињству које највише доприносе развитку лажног животног циља. Први циљ одликује органска *инфериорност* и ране болести, други *размаженост*. Размажено дијете не учи да се стара о себи, и касније открива своју инферорност. Пошто његове жеље родитељи моментално извршавају, оно ће од других очекивати исто, усљед чега ће наилазити на отпор и непријатељство. Трећи циљ одликује *зенемаривање*. Занемарено дијете развија осјећање инферорности јер са њим родитељи поступају као са безвриједним, те развија неповјерење и постаје неспособан да воли.

По Адлеру, велики је утицај и браће и сестара на рано дјетињство, а не само родитеља. Ред рођених у томе је значајан. Разумијевање редосљеда рођених може да помогне да се боље разумије како дјеца могу да развију погрешну представу о себи, на основу тумачења свога положаја у породици. Тиме се *улази у дјечији свијет* и побољшава разумијевање дјететове стварности.

Формирање таквих тежњи и перцепције о себи у кругу своје породице у којој имају браћу и/или сестре, дјеца су из исте породице често крајње различита. Чак су више слична дјеци која имају исти ред рођених из различитих породица. И често истина у некој ситуацији није толико важна, колико тумачење те ситуације. Дјеца истог реда рођења често дају слична тумачења о себи и о томе како сматрају да треба да се понашају да би у животу пронашли осјећање припадања и важности.

За разлику од Фројда, за Адлера личност није производ прошлости већ је окренута ка будућности. Човјеков животни стил је одређен оним што се жели постићи. Тако виђење је *телеолошко*, насупрот каузалном које је заступа Фројд. А његов *холистички* приступ произлази из тога што човјека посматра као цјелину, а не као прост збир састављен од дијелова.

Адлер наводи *осам појмова* који садрже основно знање и поруке активног оптимизма које изражавају разумијевање понашања дјеце, поштовање и охрабрење, умјесто кажњавања.

1. *Дјеца су друштвена бића.* Она стално доносе одлуке и стварају увјерење о себи, свијету, као и о томе шта је потребно да учине како би опстала и успјела.

2. *Понашање је оријентисано ка циљу.* Ако дијете осјети да губи мјесто које је имало у породици због доласка бебе, оно ће да се понаша као беба (регресира). Оно вјерује да је истина да мајка воли сада бебу, а не њега. Истина је у томе што су дјеца добри посматрачи, а лоши тумачи.

3. *Дјететов првенствени циљ је да некоме припада и значи.* Претходна два појма су обједињена у овоме.

4. *Непослушно дијете је обесхрабрено дијете.* Када се непослушно дијете непристојно понаша, оно жели казати да само жели да припада.

5. *Осјећање за заједницу.* Дијете има *интерес за друштво*. Треба га навикавати одмалена да чини добро другоме, не чинити за њега ништа што може само да учини за себе. Не треба га лишавати могућности да кроз сопствено искуство развије самосталност и вјеровање да је способно.

Родитељи и наставници обично нису свјесни колико много раде са дјецом оно што би она сама могла да ураде у породици и разреду.

6. *Равноправност.* Равноправност не значи истовјетност. За Адлера равноправност значи да сви људи имају једнака права на достојанство и поштовање. У позитивној дисциплини нема мјеста понижавању, а технике понижавања су супротне појмовима равноправности и међусобног поштовања.

7. *Грешке представљају извјесне могућности за учење.* Полазећи од тога да смо сви несавршени и не треба се стидјети грешака. Зато треба скупити храбрости да се промијени неубједљиво увјерење о несавршености. Поруке упућене на личност дјетета, иако имају намјере да мотивишу дијете да буде боље за сопствено добро, ипак остављају дугорочне посљедице. Јер поруке којим се нагони дијете да буде боље, помоћу страха и понижења, попуштања и изазивања осјећања кривице, стида и бола, имају цијену осла-

бљеног самопоштовања. Зато је потребно научити га да су грешке подстицај и прилике за учење.

8. *Увјерити се да је порука љубави стигла до циља.* Сваки онај ко помаже особи треба да упути поруку љубави, а кад порука стигне до циља, доживљава се радост и позитивни резултат (Адлер, према: Нелсен 2001).

Ових осам основних адлеријанских појмова представљају темељ за разумијевање понашања и развијања ставова у васпитању дјеце и младих. У себи садрже *концепт позитивне дисциплине* који подстиче развој животних вјештина, веома потребних за сналажење и подешавање понашања у времену друштвених промјена.

Рудолф Драјкурс је развио Адлеров систем индивидуалне психологије на прагматичан начин за разумијевање сврхе *недоличног понашања* код дјеце и за стимулисање кооперативног понашања без казне или награде. Његов фокус био је на предадолесцентима. Сматрао је да је њихово проблемско понашање резултат осјећања недостатка важности у својој друштвеној групи. Описао је *погрешне циљеве* и истакао најефикасније начине како би родитељи и наставници могли да одговоре на такво понашање. У својим дјелима и кроз предавања за родитеље и наставнике поједноставио је адлеријанску теорију, претворио је у практичну примјену како би побољшао односе у породици и школи. Сматра да неразумијевање између одраслих и дјеце настаје због искривљивања многих техника и до њиховог коришћења да би се дјеца *побједила*, а не да би се *придобила*. У гласу одраслих дјеца осјећају призвук окривљивања и посрамљивања, умјесто призвука који изражава емпатију и заинтересованост, блискост и повјерење.

За Драјкурса је људско недолично понашање резултат незадовољених потреба вишег реда, у ствари недостатак љубави у оквиру друштвене групе и заједнице. Када објашњава поставку да је непослушно дијете *обесхрабрено дијете*, указује на циљеве *неприкладног понашања*, при чему дијете посеже за:

- *пажњом* у којој се изражава осјећај да некоме припада и значи само ако стално добија пажњу и ако га стално окупира;
- *моћи* у којој се изражава осјећај да некоме припада и значи само ако је *газда* и ако ради оно што жели;
- *осветом*, јер је повријеђено зато што не осјећа да некоме припада и значи, стога сматра да има право повређивати друге као што је и само повријеђено и
- *одустајањем*, јер сматра немогућим да икоме припада и значи, вјерујући да му је избор неподесан (Dreikurs 1968).

Из Драјкурсове анализе понашања дјеце произлазе закључци да *четири погрешна циља* представљају четири погрешна увјерења која дјеца усвајају када осјећају да нису значајна и да никоме не припадају. Зато је веома важно препознати осјећања припадности и важности да би се открио погрешан циљ понашања. Тек откривањем циља понашања и конкретне посљедице изазване понашањем, може се дјетету помоћи да постане *свје-*

сно свог погрешног увјерења и промијени своје понашање. Одрасли обично побјеђују дјецу или их придобијају. Драјкурс сматра да одрасли *побјеђују* дјецу када користе методе контроле и кажњавања, а *придобијају* када имају повјерење у њихове способности и када их обучавају важним животним вјештинама.

Сам процес позитивне дисциплине садржи улогу одрасле особе која примјењује методе које доприносе *придобијању*, а не *побјеђивању* дјеце. Углавном, ријеч је о примјени метода *природних и логичких посљедица* умјесто кажњавања. Природне посљедице су све оно што се природно догађа без мијешања одраслих. Док логичке посљедице, са друге стране, захтијевају интервенцију одрасле особе, или дјеце на породичним, односно одјељенским састанцима.

Природне посљедице се мање користе и нису практичне када задиру у права других, када резултати понашања дјетета не представљају за њега проблем, док логичке посљедице могу да буду ефикасне ако садрже три елемента (три „П“ логичких посљедица): *повезаност*, *поштовање* и *промишљеност* (разборитост). То значи да је логичка посљедица повезана са понашањем, да не обухвата кривицу и бол, тј. да је спроведена са поштовањем, да не укључује придиковање већ да је прихватљива и за дијете и одраслог. Ако се умјесто поштовања укључује понижење, или умјесто разборитости изазива патња, ту нема здравог социјалног учења и припремања за живот.

У комуникацији између родитеља или наставника, на једној страни, и ученика, на другој страни, користе се оне процедуре и вјештине које обухватају ставове: (1) вјере у сопствене способности и способности других, (2) заинтересованост за туђе и своје гледиште и (3) спремност да се преузме одговорност и заслуга за сопствени допринос рјешавања проблема.

Већу дјелотворност имаће разговор који одражава проактивне и охрабрујуће реакције родитеља или наставника у придобијању ученика за сарадњу и мотивацију за учење и развоја здраве личности. Ипак, тиме се не може ставити знак једнакости између *храбрења* и *похвале*, јер су по својој ефикасности доста различити говорни подстицаји.

Да бисмо уочили разлику између похвале и храбрења, можемо поставити питање да ли се подстиче *самопроцјена*, или *зависност* од процјене других. Да ли је храбрење у односу на похвалу дјелотворније и ефикасније и у чему се разликују, може се видјети из сљедећих примјера који су адаптирани за овај рад, према Џејн Нелсен (2001: 139).

– Похвала *упућује на* чиниоца („добра дјевојчица“), а охрабрење на акт („добар посао, добар поступак“).
– Похвала *признаје* само потпун, савршен производ („Добро си то урадио.“), а охрабрење признаје напор и напредак („Урадио си то најбоље што можеш.“, или „Како се осјећаш у вези са оним што си учинио?“).

– Похвала упућује на „старатељски, манипулативан *став* („Допада ми се начин на који Зоја сједи.“), а храбрење на поштујући и разумијевајући став („Ко може да ми покаже како би сада требало да сједим?“).
– Коришћењем *ја поруке* похвала изражава процјењивачку („Свиђа ми се начин на који си то урадио.“), а храбрење самооткривајућу дјелотворност („Цијеним твоју сарадњу.“).
– Навођењем *примјера* похвала лишава особу доживљаја постигнућа („Поносим се тобом што си добила петицу из математике.“), а храбрење препознаје заслуге и одговорност за уложени труд („Та петица је израз твог напорног рада.“).
– Похвалом се *подстиче* да се људи мијењају због других, а храбрењем да се људи мијењају због себе.
– Похвала изражава *спољашњи локус контроле* („Шта други мисли.“), а храбрење унутрашњи („Шта ја мислим.“).
– Похвала подучава *шта* мислити, процјену од других, а храбрење *како* мислити, самопроцјену.
– Похвала упућује на *циљ* конформисања („То си добро урадио.“), а храбрење на *циљ* разумијевања („Шта ти мислиш, осјећаш ли да си добро урадио?“).
– Похвала *утиче на сомопоштовање*, тако што особа доживљава осјећање вриједности свога труда само онда када други то одобравају, а храбрењем доживљава осјећање свога труда без одобравања и признања других.
– Дуготрајни ефекти похвале зависе од других, а храбрења на основу самопоуздања, самосталности.

Из претходно постављених тврдњи види се да *похвала* изражава повољан суд о нечему или некоме, да велича, односно приписује перфекцију или изражава одобравање, што доводи до тога да особа развија слику о себи која потпуно зависи од мишљења других. *Храбрење* подстиче храброст, једноставно стимулише особу, захваљујући искреном подржавању као изразу позитивне дисциплине. То има директну повезаност са побољшањем понашања и мотивацијом за школско и социјално учење, за што су одговорни, у првом реду, породица и школа.

Тангентна истраживања. Ранија истраживања указују на различита именовања односа родитеља и дјеце, као што су: *родитељски стилови васпитања, типови дисциплиновања дјеце, приступи интеракције између одраслих и дјеце* итд. Између њих тешко да се може ставити знак једнакости, јер се у самим односима родитеља и дјеце посматрају различита својства као индикатори понашања.

Мекаби и Мартин (Maccoby i Martin 1983, према Čudina-Obradović, Obradović 2003) образлажу четири родитељска стила дјеловања (ауторитативан, ауторитаран, пермисиван и занемарујући), у којима доминира различит интензитет емоционалне топлине и контроле.

На основу наведених васпитних стилова, Кембел (Campbell 2004) гради типологију дисциплиновања дјеце која је израз родитељског дјеловања. *Ауторитативну* дисциплину карактерише безусловна љубав, усмјеравање и исправљање дјетета, *ауторитарну* крутост и одсуство љубави, *попустљивост* недостатак усмјеравања, док *занемарујући* тип дисциплиновања карактерише одсуство дисциплиновања.

У књизи *Позитивна дисциплина* Џејн Нелсен (Jane Nelsen) указује на три основна приступа интеракције одрасли – дијете: строгост, попустљивост и позитивна дисциплина. За њу је *строгост* (прекомјерна контрола) ред без слободе, гдје нема избора, у принципу, интеракција је начин наређења без поговора: „Уради то зато што сам ја тако рекао“. *Попустљивост* (пермисивност – нема ограничења) карактерише слобода без реда, гдје су неограничени избори, по принципу: „Можеш да радиш све што желиш“. За разлику од претходних приступа, *позитивну дисциплину* (чврстина са достојанством и уважавањем), карактерише слобода са редом, али су ограничени избори, по принципу: „Можеш да бираш у границама које свима обезбјеђују поштовање“ (Нелсен 2001: 27).

У књизи *Подизање самосталне дјеце у себичном свијету,* Стивен Глен (H. Stephen Glenn) и Џејн Нелсен су идентификовали *седам значајних појмова и вјештина*, који се односе на личне способности, сопствену важност у примарним односима, личну моћ и утицај, интраперсоналне и интерперсоналне вјештине, системске вјештине и вјештине суђења. Према њиховим налазима, дјеца су развијала ове појмове и вјештине на природан начин када им је допуштено да одрастају и раде раме уз раме са својим родитељима, тј. да имају *обуку* за вријеме рада која је истовремено значајно доприносила стилу породичног живота и развоју њихових способности и умјешности (Glenn и Nelsen 1987).

Данашња дјеца, према Глену и Нелсен, немају много могућности да науче животне вјештине уз своје родитеље и наставнике, како би осјетила да су потребна и значајна у животу. Зато они препоручују родитељима и наставницима да науче успјешне начине, којим би обезбиједили услове и помогли својој дјеци и ученицима да развијају значајне појмове вјештине које су нужне за развој способне и умјешне особе.

Методолошки приступ истраживању

Ослањајући се на теоријски оквир позитивне дисциплине у свјетлости активног оптимизма чије су кључне димензије родитељства: емоционална топлина и родитељско разумијевање, родитељска контрола и родитељски захтјеви, слобода, ред и избори начина понашања, *проблем* овог емпиријског дијела истраживања јесте сагледавање перцепције родитеља о врсти атмосфере у породици и начинима приступа у интеракцији одрасли – дијете, који се испољавају приликом заштите, подизања и васпитања потомства.

Предмет истраживања је утврђивање слагања између теорије и емпирије о врстама интеракције (строгост, попустљивост, позитивна дисциплина) у породици и стицање сазнања о квалитетима понашања дјеце (ученика) када су укључени у одређене облике породичне атмосфере.

Циљ истраживања је да се сазна од родитеља и ученика која врста атмосфере преовладава у њиховој породици, у којем обиму родитељи доживљавају пожељне квалитете понашања своје дјеце и у којој мјери ученици доживљавају *седам значајних појмова и вјештина*, као манифестне изразе породичне интеракције.

Задаци истраживања – да се испита и утврди на узорцима:

– која врста интеракције (атмосфере) и у којем обиму преовладава у породици, на основу процјене родитеља и њихове дјеце (ученика);
– да ли постоји статистички значајна разлика између аритметичких средина о врсти и степену интеракције (атмосфере) у породици, на основу процјене родитеља и њихове дјеце (ученика);
– групни профил родитеља о степену доживљавања квалитета и поступака понашања своје дјеце (ученика), који представљају исходе позитивне дисциплине;
– групни профил ученика о степену доживљавања *седам појмова и вјештина* који представљају значајне аспекте понашања у њиховом развоју;
– да се упореде средње вриједности које претпостављају приближно исте или сличне склопове у *квалитетима и поступцима понашања ученика* и *седам значајних појмова и вјештина*, према групним профилима родитеља и ученика.

Варијабле истраживања. Независне варијабле представљају врсте породичне атмосфера које се процјењују на основу тврдњи које карактеришу индикатори за строгост, попустљивост и позитивну дисциплину. Зависне варијабле су индикатори који се односе на нивое развоја *пожељних квалитета и начина понашања ученика* у породици, односно на нивое утемељености *седам значајних појмова и вјештина* у развоју ученика.

Методе истраживања. Методом теоријске анализе и синтезе истражене су поједине теоријске основе референтних гледишта, помоћу анализе садржаја о начину дисциплиновања дјеце и младих. Сервеј истраживачки метод и аналитичко компаративни метод имају значајну примјену у дијелу емпиријског истраживања. Помоћу њих су прикупљани и компарирани релевантни показатељи мишљења ученика и њихових родитеља, и то: (а) врста, смјер и ниво породичне атмосфере која преовладава у њиховој породици, (б) како родитељи доживљавају понашање своје дјеце (ученика), процјењујући нивое пожељних квалитета на листу, као исходе позитивне дисциплине, (в) како ученици доживљавају и процјењују *седам значајних појмова и вјештина* нужних за поимање себе у развоју као способне и умјешне особе.

У истраживању је коришћена *техника* скалирања. Аутор овог рада је конструисао скале процјене и самопроцјене (*Процјена породичне атмосфере – интеракције, Процјена квалитета и поступака понашања и Самопроцјена „седам значајних појмова и вјештина“*), према поступку скале *Likertovog* типа. Испитаници нису имали могућност да само изражавају слагање или неслагање о тврдњи већ су за сваку тврдњу означили и ком степену процјењују *битно својство*, односно одређени аспект доживљавања и понашања на које указује тврдња.

Узорак истраживања. Узорак чине родитељи и ученици IX разреда Основне школе „Свети Сава“ у Рогатици, Основне школе „Соколац“ у Сокоцу и Основне школе „Пале“ у Палама. Основни скуп, дакле, чине ученици IX разреда и њихови родитељи у рогатичко-соколачкој и паљанској школској регији. Истраживање је проведено у мају и октобру 2011. године.

Табела 1: Узорак испитаника

Испитаници					
		Рогатица	Соколац	Пале	Свега
Родитељи		30	30	30	90
Ученици	М	18	14	10	42
	Ж	12	16	20	48

Узорак је намјерни и чини га 22,00 % ученика од укупног броја ученика IX разреда колико их има на поменутој школској регији.

Испитивачи су били: у рогатичкој основној школи Дијана Гојковић, дипломирани педагог, у соколачкој школи Момирка Боровчанин, проф. педагогије и психологије и Биљана Рајић, дипломирани психолог, у паљанској основној школи Озренка Јовановић, проф. педагогије и психологије и Јелена Савић, дипломирани психолог.

Обрада резултата и исказивање вриједности педагошких појава рађени су у програму *SPSS 12.0 for Windows*.

Резултати истраживања и њихова интерпретација

1. *Процјена породичне атмосфере*

Родитељи и ученици процјењивали су десет тврдњи које у структури садрже три врсте породичне атмосфере (строгост, попустљивост, позитивна дисциплина), с тим да означе за сваку у ком степену (од један до пет) се са њом слажу, односно која врста породичне атмосфере и у којем обиму преовладава у њиховој породици. И једни и други су означавали тврдње које указују на висок степен *позитивне дисциплине*. Заправо, бирали су тврдње и високо процјењивали, углавном од 3 до 5, које указују на чврстину контроле са достојанством и уважавањем, тј. да у њиховој породици

влада *слобода са редом* и *ограничени избори*, али да могу да *бирају и понашају се у границама које свима обезбјеђује поштовање*.

За разлику од тога, родитељи и ученици су веома ријетко бирали и процјењивали породичну атмосферу у којој преовладава *прекомјерна контрола*, односно гдје влада *ред без слободе* и *нема избора*, а влада принцип заповиједања „Уради то зато што сам ја тако рекао!“. Исто тако су незнатно бирали и ниско процјењивали тврдње које указују на *попустљивост* (пермисивност), заправо, које указују да у породици влада *слобода без реда* и *неограничени избори*, гдје *можеш да ради што желиш*, без ограничења. Већ на основу сумираних резултата може се констатовати да су и ученици и родитељи преферирали *позитивну дисциплину* у њиховој породици, тј. да у породици преовладава чврста контрола која се одликује достојанством и међусобним уважавањем, умјесто породичне атмосфере у којој преовладава изражена строгост (прекомјерне контрола), као и попустљивост, гдје нема ограничења.

Т- омјером тестирана је хипотеза о разлици аритметичких средина о процјенама породичне атмосфере у којој влада позитивна дисциплина између родитеља и ученика.

1. Збирни резултати за *позитивну дисциплину*

	N	Mean	Std. deviation
Ученици	90	11.72	1.716
Родитељи	90	12.26	2.048

t= -1.894, p=0.059

Пошто је ниво значајности незнатно изнад 0,05, можемо констатовати да је разлика врло близу граничне вриједности. Ово упућује на закључак да међу варијаблама вјероватно постоји разлика која због величине узорака и њихових случајних варијација није прешла праг значајности. Разлика се огледа у томе да су родитељи испољили израженије опредјељење за позитивну дисциплину од ученика (аритметичка средине за родитеље: 12,26, а за ученике: 11,72).

Интересовало нас је да ли постоји разлика међу аритметичким срединама родитеља и ученика када су у питању процјене и резултати *за позитивну дисциплину по појединачним скалама* и је ли та разлика статистички значајна, може ли се генерализовати на скуп школске регије, уз 95% вјероватноћу.

1.1. Тврдња: „У мојој породици влада *слобода са редом*“.

	N	Mean	Std. deviation
Ucenici	90	3.94	.693
Roditelji	90	4.00	.779

t = - 0.506 , p= 0.614

1.2. Тврдња: „У мојој породици су *ограничени избори* са уважавањем других“.

	N	Mean	Std. Deviation
Ucenici	90	3.80	.796
Roditelji	90	4.03	.841

t= - 1.912, p= 0.057

1.3. Тврдња: „У мојој породици можеш да бираш и понашаш се у границама које свима обезбјеђује *поштовање и достојанство*“.

	N	Mean	Std. Deviation
Ucenici	90	3.98	.960
Roditelji	90	4.22	.884

t= -1.777, p= 0.077

Уочава се да постоји разлика међу аритметичким срединама у процјени породичне атмосфере (интеракције) од стране родитеља и њихове дјеце односно ученика, на појединачним скалама. Та разлика је у корист родитеља, јер су они вишим степеном вредновали у сва три случаја *тврдње које чине структуру* позитивне дисциплине. Међутим, како су добивени *t-омјери* ниски, заправо испод граничних вриједности, оправдан је закључак о верификацији *nul – хипотезе*. Заправо, да нема довољно оправдања за тврдње да би се нашла разлика кад би се испитали сви ученици IX разреда и њихови родитељи на школској регији из које су изабрани ови узорци. Мада, тако нешто не можемо са сигурношћу тврдити за тврдњу о *ограничености избора* (1.2.), пошто је добивени t – омјер (- 1.912) врло близу граничне вриједности (1.99), а ниво значајности (p= 0.057) незнатно изнад 0,05.

2. *Процјена породичне атмосфере, у односу на пол ученика*

Интересовало нас је постоји ли разлика између дјечака и дјевојчица у опредјељењу за *позитивну дисциплину* на основу збирних резултата, а потом на основу појединачних скала које чине структуру позитивне дисциплине.

2. Збирни резултати за *позитивну дисциплину*, посматрани у односу на пол

Pol	N	Mean	Std. Deviation
Muski	42	11.45	1.685
Zenski	48	11.96	1.725

t= -1.403, p= 0.164

И дјечаци и дјевојчице су преферирали *позитивну дисциплину* као атмосферу (интеракцију) која преовладава у њиховој породици. Разлика између њихових аритметичких средина је веома мала (0,51), па утврђене вриједности (t = - 1.403, p= 0.164) из збирних резултата указују да нема статистчки значајне разлике и оправдања да би се нашла разлика кад би се испитали сви дјечаци и дјевојчице на подручју школске регије из које су изабрани ови узорци.

2.1. Тврдња: „У мојој породици влада *слобода са редом*“.

Pol	N	Mean	Std. Deviation
Muski	42	3.79	.645
Zenski	48	4.08	.710

t= - 2.070, p= 0.041

У вредновању тврдње *слобода са редом* постоји разлика између аритметичких средина (0.29) у корист дјевојчица. Добивене вриједности указују да је *t – омјер* већи од граничне вриједности, па се може тврдити уз 95% вјероватноћу да постоји значајна статистичка разлика у поимању *слободе са редом* између дјевојчица и дјечака и на подручју рогатичко-соколачке и пањанске школске регије.

За друге двије тврдње које су, такође, процјењиване (*ограничени избори...* и *бираш у границама које свима обезбјеђује поштовање*) нису показане статистичи значајне разлике аритметичких средина између дјечака и дјевојчица.

3. *Средње вриједности ученичких квалитета и поступака, према процјени родитеља*

Листа од 20 тврдњи припада димензији позитивне дисциплине. За сваку тврдњу дата је могућност да испитивани родитељи или неки други сродници процијене и означе на скали од 0 до 5 степени у којем обиму њихово дијете има (или нема) одређене квалитете, односно показује (или не показује) одређене поступке понашања у породици. У *коначну листу* уврштене су следеће тврдње: показује одговорност, показује самодисциплину, показује сарадњу, има позитиван појам о себи, посједује мисаоне вјештине, уважава себе и своја осјећања, уважава друге и њихова осјећања, интересује се за учење, показује учтивост, показује честитост (поштење), показује самоконтролу, показује стрпљивост, показује смисао за хумор, посједује вјештину рјешавања проблема, показује унутрашњу мудрост, испољава ентузијазам у животу, помаже у кућним пословима, повјерава се оцу, повјерава се мајци, повјерава се брату/сестри. Коначна листа од 20 најдискриминативнијих карактеристика, које садрже процјењиване тврдње, сачињена је на основу *шире листе* исказа родитеља у чијем би развоју жељели да максимално помогну својој дјеци.

За сваку тврдњу израчуната је аритметичка средина и стандардна девијација, које нам указују на разлике у интензитету процјене родитеља за дату карактеристику, односно поступак понашања ученика у породици (види табелу 2).

Табела 2: Средње вриједности (и дисперзије) ученичких квалитета и поступка, према процјени родитеља

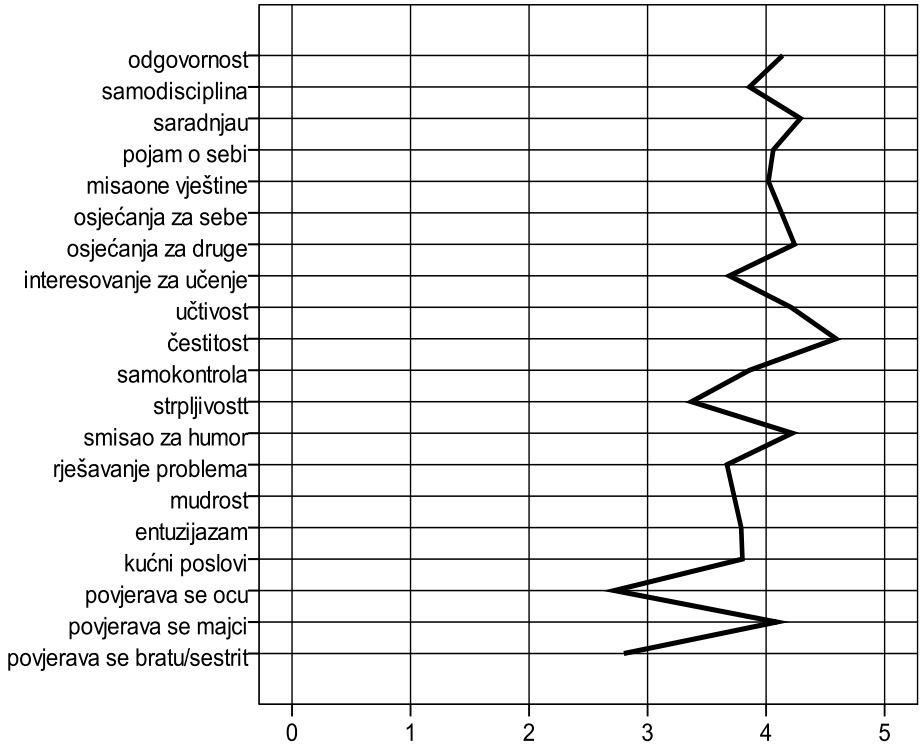
	N	Mean	Std. Deviation
Одговорност	90	4.14	.758
Самодисциплина	90	3.86	1.127
Сарадња	90	4.29	.902
Појам о себи	90	4.06	1.125
Мисаоне вјештине	90	4.02	1.199
Осјећање за себе	90	4.13	1.083
Осјећање за друге	90	4.24	.825
Интересов. За учење	90	3.69	1.304
Учтивост	90	4.21	1.117
Честитост	90	4.59	.806
Самоконтрола	90	3.86	1.097
Стрпљивост	90	3.37	1.369
Смисао за хумор	90	4.22	1.089
Рјешавање проблема	90	3.67	1.209
Мудрост	90	3.73	1.305
Ентузијазам	90	3.79	1.156
Кућни послови	90	3.80	1.376
Повјерава се оцу	90	2.72	1.842
Повјерава се мајци	90	4.09	1.312
Повјерава се брату/сестри	90	2.80	1.990
Valid N (listwise)	90	-	-

Добијене аритметичке средине и стандардне девијације, као индикатори који указује на процијењене вриједности, простиру се од најмање средње вредности поступка (*повјерава се оцу* – 2.72), са израженим распршењем резултата, па до највеће средње вреднованог квалитета (*показује честитост* – 4.59), око чије средње вриједности су груписани резултати. На петом степену, највећем у скали тврдњи, мјесто средњих вриједности процјењиваних квалитета и поступака заузимају: *честитост, учтивост, сарадња, одговорност, осјећање за друге, смисао за хумор, осјећање за себе, повјеравање мајци, мисаоне вјештине*. На супротном полу од тога, на трећем степену у скали тврдњи, преферирано је „повјеравање оцу“ и „повјеравање брату односно сестри“.

Из резултата се види доста изражена родитељска пристрасност у исказивању преференција у процјени особина и поступака понашања своје дјеце. Они доживљавају своју дјецу и њихове особине у изражено позитив-

ном смислу, што је сасвим разумљиво са њихове родитељске стране. Њихова исказана субјективност више изражава *приватног ја* од *јавног ја*.

2.1. Групни профил родитеља о процјени квалитета и поступака ученика



Цјелокупна листа квалитета и поступака ученика које су процјењивали родитељи има изражен интензитет и позитиван смјер средњих вриједности. Њихови порофили простиру се на простору скале од трећег до петог степена.

Уочава се приближна подударност средњих вриједности код појединих по природи сродних квалитета и поступака понашања, као што су: *сарадња* и *осјећање за друге*, *интересовање за учење* и *рјешавање проблема*, *самоконтрола* и *самодисциплина*, *стрпљивост* и *мудрост*, *уважава себе и своја осјећања* и *појам о себи*, *уважава друге и њихова осјећања* и *сарадња*. Показано стање да се дјеца мање повјеравају оцу, брату или сестри, у односу на мајку, да у извјесној мјери учествују у кућним пословима и да у мањем степену показују стрпљење сл. упућује на закључак да ученици при оваквим ситуацијама не доприносе значајно стилу породичног живота. То, као и друго што је утврђено заједно са осталим добивеним средњим вриједностима о претпостављеним квалитетима и поступцима понашања дјеце, можемо узети само као индикаторе који чине основне елементе уну-

трашње структуре *система позитивне дисциплине* и важне водиље ка исходима дисциплиновања дјеце и младих у току њиховог развоја.

4. *Утемељеност „седам значајних појмова и вјештина“ код ученика*

Ученици су процјењивали *седам значајних појмова и вјештина* на скали од 0 до 5 степени. Када су процјењивали да посједују снажно утемељене способности или умјешности, означавали су тврдње на петом степену скале. У супротном, ако немају утемељене способности или умјешности, означавали су тврдњу на *нултом* степену скале. Интензитет и смјер развијености одређеног појма за неку личну способност или вјештину претпостављен је на скали од 1 до 5 степени. Добивене средње вриједности и обими дисперзије указују на јачину утемељености способности и умјешности на узорку ученика IX разреда основне школе (види табелу 3).

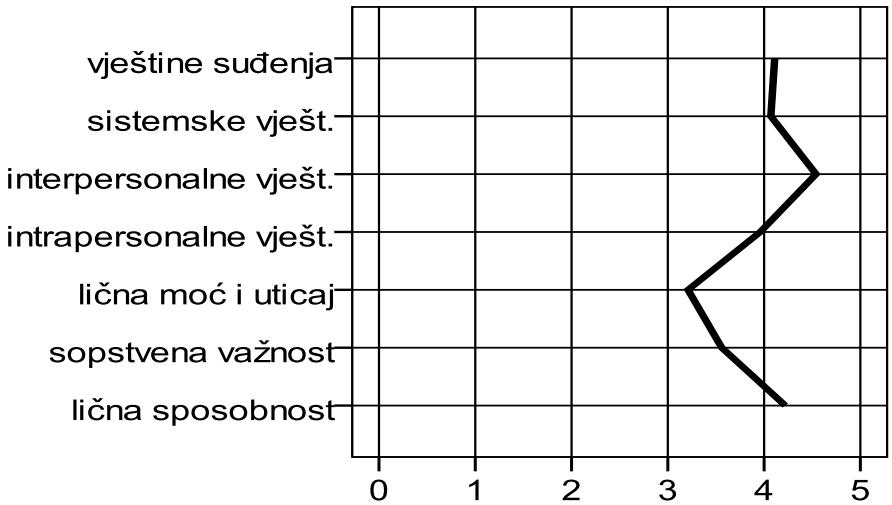
Табела 3: Средње вриједности *седам значајних појмова и вјештина*, према самопроцјени ученика

	N	Mean	Std. deviation
Вјештине суђења	90	4.11	.756
Системске вјештине	90	4.07	.776
Интерперсоналне вјеш.	90	4.54	.706
Интраперсоналне вјеш.	90	3.96	1.208
Лична моћ и утицај	90	3.21	1.457
Сопствена важност	90	3.56	1.007
Лична способност	90	4.22	.715
Valid N (listwise)	90	-	-

Процјењујући тврдњу „Способан сам да радим са другима и развијам пријатељство кроз комуникацију, сарадњу, преговарање, дијељење, емпатију и слушање“, ученици су показали да имају најснажније утемељене *интерперсоналне вјештине* (средња вриједност 4.54, са најмањим одступањем појединачних резултата). Супротно од те вриједности, реципирајући и процјењујући тврдњу „Могу да утичем на оно што ће ми се догодити“, ученици су показали да имају најмање утемељен *појам о личној моћи и утицају* на живот (средња вриједност 3.21, а највећа дисперзија појединачних резултата). Између тих вриједности, смјештено је осталих пет средњих вриједности, које показују утемељеност осталих способности и умјешности нужних за развој и самосталност дјеце и младих. Оне се дистрибуирају у сљедећим износима: за *сопствену важност* у примарним односима, средња вриједност 3.56, према тврдњи: „Мој допринос је значајан и стварно сам

потребан“; за *интраперсоналне вјештине* 3.96, према тврдњи: „Способан сам да разумијем емоције и да то користим за развој самодисциплине и самоконтроле“; за *системске вјештине* 4.07, према тврдњи: „Способан сам да реагујем на ограничења и посљедице свакодневног живота одговорно, прилагодљиво, флексибилно и интегрисано“; за утемељеност *вјештине суђења* 4.11, према тврдњи: „Способан сам да користим мудрост и процјењујем ситуације према одговарајућим вриједностима“, за *личне способности* 4.22, према тврдњи „Способан сам“.

4.1. Групни профил ученика о самопроцјени *седам значајних појмова и вјештина*



Средње вриједности групних профила ученика о *седам значајних појмова и вјештина* се дистрибуирају, као што се види, на простору четвртог и петог степена скале процијењених тврдњи.

Један број тврдњи на профилима које су процјењивали родитељи имају своје адеквате по значењу са тврдњама које су самопроцјењивали ученици. Углавном су им приближне средње вриједности („Показује сарадњу“ [4.29] и „Уважава друге и њихова осјећања“ [4.24], те „Способан сам да радим са другима и развијам пријатељство кроз комуникацију, сарадњу, преговарање, емпатију и слушање“ [4.54]).

Обје популације узорка су вредновале мање интраперсоналне од интерперсоналних вјештина. Оваква процјена услиједила је, вјероватно, због тога што су прве вјештине латентне, више скривене од других, што одају дескриптивну, а друге евалуативну компоненту поимања. Поједине средње вриједности значајно се разликују, од других, иако имају приближно исто значење тврдњи, као што су: „Показује унутрашњу мудрости“ (3.73) и „Користим мудрост и процјењујем ситуације према одговарајућим вриједностима“ (4.11). Ученици су више преферирали своју склоност ка

мудрости него што су им родитељи били наклоњени. Показали су да имају снажно утемељен појам о личним способностима (4.22), у односу на процјене родитеља о њиховом интересовању за учење (3.69), за рјешавање проблема (3.67), те на показане мисаоне вјештине (4.02). При томе, треба имати на уму да су тврдње које су процјењивали ученици биле више предметно и дјелатно одређене од тврдњи које су процјењивали родитељи, мада је настојано при конструисању скале да тврдње имплицирају и површинске и дубинске семантичке намјере, како би се недвосмислено процјењивало њихово потенцијално значење.

Добивене *емпиријске средње вриједности* које су представљене табеларно и графички на нивоу узорака, у суштини представљају скалне вриједности које, као индикатори, указују у ком смјеру и обиму преферирају родитељи поједине квалитете и поступке понашања своје дјеце (процјена других), односно у ком нивоу јачине ученици доживљавају утемељеност појмова о својим особинама и појединим аспектима понашања (самопроцјена).

Ово теоријско-емпиријско истраживање о карактеру и дјелотворности позитивне дисциплине открива низ чињеница које указује на сазнање да родитељи и њихова дјеца (ученици) преферирају породичну атмосферу у којој доминира чврста контрола са достојанством и уважавањем, у којој чланови породице одлучују о правилима и рјешењима корисним за све, гдје влада слобода са редом, гдје сваки члан може да бира у границама које свима обезбјеђује поштовање. Само такви услови омогућавају развој низа позитивних особина и поступака понашања који су нужни за развој способне и умјешене особе која доприноси стилу породичног и самосталног живота. У супротном, када није тако особа се треба храбрити да би напредовала. Оно мора да препозна (и каже „Погријешила сам“), да се помири (и каже – „Извињавам се“), и да се подстакне (каже – „Хајде заједно да пронађемо рјешење“).

Међутим, сам процес доласка до продукта и исказа у којем би се видјели резултати учења или понашања код сваког је у суштини различит у различитим типовима породица. Сам чин интеракције се одвија у процесу учења по систему одговорности или неодговорности. За неке је садржан у атмосфери њежности, непоколебљивости и чврстине, достојанства и уважавања, за друге у атмосфери строгоће и изражене контроле, а за треће у атмосфери безобзирне попустљивости и препуштању дјеци на вољу. Због тога долази до значајних разлика у систему вјештина и поступака у оквиру саме стратегије учења и припремања за живот. Из тих разлога нужно је да родитељи (и наставници) науче како да помогну својој дјеци (и ученицима) да развију одговорност и мотивацију за здраве појмове и вјештине, квалитете и поступке понашања, који су у овом истраживању предмет процјене и самопроцјене.

Ако се жели успоставити *успјешна стратегија* било о којем питању, па и питање које се односи на *учење и понашање дјеце и младих*, оправ-

дано је закључити да се она не може изграђивати на сувопарном моралисању, притиску на личност или строгим мјерама кажњавања, јер она није, нити смије бити, нешто спољашње, наметнуто, неприродно већ производ узајамног повјерења, поштовања и рада схваћеног у најширем смислу, заједничког живота у породици, школи, друштвеној заједници.

Уз све ово могао би ићи закључак да ово теоријско-емпиријско истраживање указује на неопходне *друштвене* потребе достизања одређеног нивоа *научног* сазнања у области оспособљавања родитеља, па и наставника, за ефикасне и практичне облике интеракције у породици и школи.

Напомињемо да је изостављен дио овог истраживања, због ограниченог броја страница за овај рад, у којем је елаборирана узрочно-посљедична повезаност породичне атмосфере (интеракција) и начини понашања ученика са полом и општим успјехом ученика који су имали на крају VIII разреда.

Литература

Адлер 1984: Adler, A., *Poznavanje čoveka*, Beograd, Prosveta.

Адлер 1958: Adler, A., *What Life Should Mean to You*, New York, Anchor Books.

Ansbaucher, Ansbaucher 1964: Ansbaucher, H., Ansbaucher R., *The Individual Psychology of Alfred Adler*, New York, Harper Touchbooks.

Baumrind 1971: Baumrind, D., *Current patterns of parental authority*, Developmental Psuchology Monograph, br. 4.

Глен, Нелсен 1987: Glenn St. H., Nelsen, J., *Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent World*, Calif, Prima Publishing.

Dreikurs, Grey 1968: Dreikurs, R., Grey, L., *New Approach to Discipline: Logical Consequences*, New York, Hawthorn Books, Inc.

Dreikurs, Soltz 1964: Dreikurs, R., Soltz, V., *Children: The Challenge*, New York, Hawthorn Books, Inc.

Ingliš, Ingliš 1972: Ingliš, H. B., Ingiš, A. B., *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, Beograd, Savremena administracija.

Мандић 2004: Мандић, П., *Методологија научног рада*, Бања Лука, Академија наука и умјетности Републике Српске.

Mužić 1973: Mužić, V., *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.

Нелсен 2001: Nelsen, Dž., *Pozitivna disciplina*, Čačak, Inder Gradex Trade.

Potkonjak 1982: Potkonjak, N., *Metodološki problemi sistemnih proučavanja u pedagogiji*, Beograd, Prosveta.

Havelka, Kuzmanović, Popadić 2004: Havelka, N., Kuzmanović, B., Popadić, D., *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*, Beograd, Centar za prienjenu psihologiju.

Čudina-Obradović, Obradović 2003: Čudina-Obradović, M., Obradović, J., *Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti*, Revizija za socijalnu politiku, br. 1.

<*http: /// sr. wicipedia.org/sr/ Alfred Adler*> (Teorija: težnja za superiornošću i osećanje inferornosti, životni stil, red rođenih, telelologija i holizam.)

Биљана М. Сладоје-Бошњак*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

Оригинални научни рад

ПОРОДИЧНА СРЕДИНА И МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕНИКА**

Уводне напомене

Са аспекта развоја метакогнитивних стратегија оправдано је нагласити формативни утицај школе, али то не искључује потребу за анализирањем других сегмената интеракције који могу бити важни за подржавање метакогнитивних стратегија, у овом случају породице, као врсте образовног контекста. Милош Канкараш (2004), Медоуз и Кешдан (2000) наводе да се метакогниција појављује већ на узрасту од седам година када дјеца размишљају о сопственим искуствима и тако уче о својим сазнањима и о свом мишљењу. Нејасноће постоје у вези са њеним даљим развојем, у смислу да ли је тај развој обиљежен процесима диференцијације или интеграције или долази до крупних структуралних промјена током школовања. По Хавелки (2000) евентуални фактори диференцијације у образовним постигнућима могу бити индивидуалне разлике у ученичким способностима, мотивација и наставникови утицаји, односно колико наставници подстичу ученике на те активности. Релевантност овог рада лежи у идентификовању породичне средине као потенцијалног фактора који може утицати на развој метакогнитивних стратегија.

Породична средина

Истражујући социјалне чиониоце и њихову улогу у развоју метакогнитивних стратегија ученика, разматрана је породична средина, конкретније улога родитеља у развоју метакогнитивних стратегија. Родитељи посредују у развоју метакогнитивних стратегија кроз размјену мишљења са дјецом и кроз подстицање дјеце да размишљају о појавама и сагледавају их из различитих перспектива. Важно је и подстицање дјеце да преиспитују сопствене одлуке и предвиђају њихове посљедице. О стимулативној породичној средини као о акцелератору когнитивног развоја говорио је Пијаже (1972), иако његова теорија није понудила концептуални апарат употребљив за операционализацију родитељске подршке. Он (Piaget 1966, 1972,

---

* barka@bih.net.ba

** Рад је урађен у оквиру пројекта Филозофског факултета „Развој стратегија учења код ученика основне школе“ који финансира Министарство науке и технологије Републике Српске.

види код: Степановић 2007) у неколико радова истиче важност породичног контекста за развој интелектуалних способности, истичући аспекте породичне интеракције који могу бити подстицајни: дискусија, размјена мишљења, отварање проблемских ситуација, подстицање радозналости. Разлике у брзини развоја когнитивних структура Пијаже повезује са породичним утицајем и интелектуалним стимулацијама које дијете прима од одраслих.

Још једна битна теорија у истраживању утицаја социјалних фактора на развој метакогнитивних стратегија је когнитивна теорија Лава Виготског, која представља важан подстицај за истраживање улоге породице у развоју метакогнитивних стратегија. Ова теорија наглашава значај асиметричне интеракције одраслог и дјетета, тако што одрасли у почетку преузима највећи дио активности приликом заједничког рјешавања проблема, прије свега структурирајући његово рјешење и регулишући активност дјетета, а потом постепено препушта све већи дио активности дјетету. Дијете временом поунутрује облике регулације, које је користио одрасли, примјењујући их на властите психичке процесе. Виготски није у довољној мјери спецификовао облике помоћи које пружају одрасли у оквиру асиметричне интеракције (Ковач-Церовић 1998), али би се на основу поставки његове теорије могло претпоставити који облици родитељског посредовања су подстицајни за развијене облике мишљења (Степановић 2006). Таква би, на примјер, била понашња родитеља усмјерена на праћење и анализу когнитивних процеса приликом рјешавања неког проблема, на планирање активности и корака при рјешавању проблема, на успостављање односа опште – посебно. Важне студије које се баве улогом интеракције родитељ – дијете у когнитивном развоју су студије сљедећих аутора: Wertsch 1980, Игњатовић-Савић 1990, Gonzalez 1996, Fagot, Gauvian 1997, Gauvian 2001 (види код: Степановић 2007).

Од варијабли које су посматране у оквиру породичне средине у вези са постојањем метакогнитивних стратегија су: степен образовања родитеља и родитељске инструкције. Степен образовања родитеља постаје све важнији чинилац ученичке успјешности, посматрано из перспективе тока основног школовања и оно се данас сматра најрепрезентативнијим индикатором социјалне стратификације ученика, док родитељске инструкције представљају индикатор несистематских утицаја који потичу из свакодневне интеракције дјетета са родитељима. Томе у прилог иду подаци из истраживања која су испитивала значај интелектуално подстицајне породичне средине за развој и школовање дјеце (Burchinal 2000, McCulloch и Joshi 2001, Hill 2004, види код: Степановић 2007), гдје је подизање социоекономског статуса имало позитиван ефект на когнитивни развој и школско постигнуће дјеце. Наводи се да је породична средина главни фактор лошијих интелектуалних постигнућа дјеце ниског социоекономског статуса у поређењу са њиховим вршњацима вишег социоекономског статуса.

Иако је природно претпоставити да је улога школе значајнија за развој метакогнитивних стратегија у односу на породицу, с обзиром на њен систематски утицај на развој облика мишљења, тиме не можемо оспорити важност испитивања породичног контекста. Испитивање улоге породице у развоју метакогнитивних стратегија је релевантно јер представља додатни приступ освјетљавању и истраживању фактора когнитивног развоја.

Метакогнитивне стратегије ученика

Дефинисања метакогниције као *когниције о когницији* пружа тек основну идентификацију метакогниције као когнитивног феномена вишег реда. За прецизније дефинисање и одређење *психичке супстанце* од које је начињена метакогниција, треба се обратити другим начинима дефинисања (Левков 1995). Већина аутора који су се бавили изучавањем феномена метакогниције, долазили су до истог или сличног закључка па су термин метакогниција цјепкали на његове саставне дијелове, односно компоненте. Они су сагласни да су саставни дијелови метакогниције: познавање сопствене когниције и регулација когниције (Panaoura, Philippou 2006). Разлике које су постојале у њиховим навођењима више су терминолошке него суштинске природе. Наше интересовање за истраживање метакогнитивних стратегија, спада у домен знања појединца о свом сопственом когнитивном функционисању и у домен регулације когниције као саставних дијелова метакогниције. Истичући значај метакогнитивних стратегија, жељели смо ставити акценат на процесе операције током учења, а не само на продукте. Знати како учити и које су стратегије оптималне, вриједне су вјештине за процес образовања.

Истраживањем и анализирањем различитих метакогнитивних стратегија, за потребе овог рада, издвојена је класификација метакогнитивних стратегија: свјесност о сопственом когнитивном функционисању, планирање сопственог когнитивног функционисања и надгледање сопственог когнитивног функционисања. Стратегију коју смо дефинисали као свјесност о сопственом когнитивном функционисању пронашли смо код Флејвела (Flavell 1979) као знање о општим сазнајним стратегијама, Бигела и Мура (Bigel, Moore, види код: Peirce 2003) свјесност о сопственим когнитивним процесима, Брауна (Brown 1987) опште метакогнитивно знање, Филипуа (Philippou 2006) познавање сопствене когниције. Планирање и надгледање сопственог когнитивног функционисања препознали смо као знање о контролисању стратегија (Flavell 1979), саморегулација (Brown, 1987), контрола и управљање својим когнитивним процесима (Sternberg 1984) и саморегулација когниције (Philippou 2006). Обимнија класификација метакогнитивних стратегија приказана је у раду Ридлија, Шуца, Гланза и Вејнштајна (Ridley, Schutz, Glanz, Weinstein 1992), код Мирков су приказане двије класификације метакогнитивних стратегија (Anderson 2002, Freeman 1992, види код: Мирков 2005). Диркес, Блејки, Спенс и Пирс (Blakey, Spence 1990,

Dirkes 1985, види код: Peirce 2003) такође су се бавили истраживањем метакогнитивних стратегија и у својим радовима приказали су класификације истих.

Метакогнитивна свјесност у језичком контексту, означава познавање себе као особе која учи, представља знање и самосвјесност особе о свом властитом процесу учења и сматра се кључем успјешног учења. То је декларативно знање које се односи на свијест о себи – познавање својих способности, мотива, интересовања, жеља. Ова свјесност о менталним активностима укључује општа знања и увјерења о стратегијама за рјешавање задатка. Дјеци треба омогућити да разумију зашто нешто уче као и објашњење како ће нешто учити, тип материјала који ће користити, активности које ће преузети, које стратегије ће користити да би лакше запамтили, да би се концентрисали, обратили пажњу, како ће контролисати своје учење и одлучити шта је сљедеће што ће учинити.

Планирање когнитивног процеса спада у ред егзекутивних процеса или регулативних метакогнитивних процеса. На први поглед, планирање као дио ових процеса дјелује као когнитивни процес. Но, оно спада у ред процеса вишег нивоа због своје контролне улоге у когницији. Планирање укључује селекцију одговарајућих стратегија и извора (Мирков 2006) и подразумијева знање о томе шта треба урадити или како, којим путем и зато обухвата одређивање циљева, дијељење на подзадатке, утврђивање рокова. Усавршавање једног аспекта регулације, као што је планирање, може утицати на усавршавање других, као што је надгледање.

Надгледање сопственог когнитивног функционисања подразумјева контролу рада и урађеног. Ова метакогнитивна стратегија подразумијева праксу периодичног самотестирања током учења и упоређивање са планираним. Такође, обухвата самопроцјењивање упамћеног, праћење осцилација пажње, праћење разумијевања одговарањем на питања. Што се тиче надгледања сопственог когнитивног функционисања, могуће је, по Елис (1999), поставити сљедећа питања: да ли ми је јасно шта радим, да ли остварујем своје циљеве, треба ли нешто промијентити, шта, у ствари, представља технике ове стратегије.

Истраживањем метакогнитивних стратегија и њиховим довођењем у везу са породичном средином ученика, иде се у правцу откривања у каквом односу стоје ове врсте интеракције и ова врста метаспособности.

Методолошке основе истраживања

Главни циљ истраживања могао би се формулисати као трагање за аспектима породичног контекста који чине ослонац за развој метакогнитивних стратегија ученика. Из овако постављеног циља истраживања проистекла је и *хипотеза* да постоји повезаност између породичне средине и метакогнитивних стратегија ученика. У склопу хипотезе постављене су двије потхипотезе које представљају претпоставке да постоји веза између

родитељских инструкција и метакогнитивних стратегија, односно веза између нивоа образовања родитеља и метакогнитивних стратегија ученика.

Узорак: Истраживање је спроведено на ученицима седмог, осмог и деветог разреда основних школа са подручја Сарајевско-романијске регије. Узорак је сачињен од по два одјељења седмог, осмог и деветог разреда, што укупно износи 665 ученика. У узорак нису били бирани појединци него групе, односно одјељења (карактеристика групног узорка), а избор школа није био случајан, него је прилагођен могућностима (каратеристика пригодног узорка). Бирање узорка било је једнофазно, што подразумијева да су сви чланови изабраних група узети као узорак.

Варијабле: Независне варијабле описују породични контекст: образовање оба родитеља и потпора родитеља у виду пружања инструкција. Зависна варијабла су метакогнитивне стратегије ученика.

Инструменти: За потребе истраживања, коришћена су два оригинално конструисана инвентара. Инвентар за мјерење метакогнитивних стратегија ученика (МЕТАС) посебно је конструисан за потребе овог истраживања. Инвентар се састоји од три супскале које носе називе: *Свјесност о сопственом когнитивном функционисању, Планирање сопственог когнитивног функционисања и Надгледање сопственог когнитивног функционисања*, које ће се у наредним поглављима наводити као скраћенице: СВЈ, ПЛАН, НАД. Инвентар за мјерење метакогнитивних стратегија има укупно 50 ставки које су већином дате у афирмативном облику, осим ставки под редним бројевима пет и шест у склопу треће супскале *Надгледање сопственог когнитивног функционисања.* Слагање добијене дистрибуције са нормалном провјерено је Смирнов-Колмогорљевим тестом и добијена вриједност износи Dmax=0.077 што је мање од граничне вриједности Dmax=0.12. Подаци говоре да се ради о задовољавајућој дискриминативности инструмента. Релијабилност инструмента провјерена је методом анализе ставки. Кронбах-алфа коефицијент за МЕТАС износи 0.844 што указује на задовољавајућу поузданост инструмента. Валидност цијелог инвентара за мјерење метакогнитивних стратегија ученика провјерена је факторском анализом.

Други инструмент, упитник о породичној средини, такође је конструисан за потребе овог истраживања. Питања у упитнику су била затвореног, алтернативног типа, а односила су се на испитивање, поред првог дијела упитника који садржи питања личног карактера, о посједовању кућне библиотеке, родитељске помоћи у учењу, родитељских интереса за учење и родитељских инструкција.

Обрада података: У обради података до којих се дошло истраживањем, коришћени су једнофакторска анализа варијансе (F-тест) и тест разлике аритметичких средина (t-тест).

Резултати истраживања

Жељели смо сазнати да ли постоје разлике у испољавању метакогнитивних стратегија код ученика с обзиром на породичну средину. Од варијабли које су посматране у оквиру породичне средине биле су родитељске инструкције и ниво образовања родитеља.

Први испитивани однос јесте веза између метакогнитивне стратегије CBJ и родитељских инструкција. Резултати F-теста (једнофакторска анализе варијансе) показали су да се потхипотеза, која се односи на интеракцију родитељске инструкције – метакогнитивна стратегија CBJ, може одбацити, будући да је реализована вриједност F=2.697;1; p= .101.

Резултати F-теста (једнофакторска анализа варијансе) су такође показали да не постоји статистички значајна разлика међу ученицима у испољавању метакогнитивне стратегије ПЛАН с обзиром на различите групе којима дјеца припадају, јер је реализована вриједност F=1.798; 1; p= .181.

Сљедећа табела (1) приказује разлике између аритметичких средина резултата које су на инвентару НАД постигла дјеца из различитих група, тј. групе дјеце којима родитељи пружају или не пружају инструкције у учењу.

Табела 1: Разлике између аритемтичких средина скорова које су на инвенатру за мјерење НАД постигла дјеца из различитих група.

Родитељске инструкције	N	M	S	Разлике међу аритметичким срединама	
				t (t тест)	p
ДА	319	69.4138	14.2898	1.668	.069
НЕ	127	66.8898	14.7580		
ТОТАЛ	447	68.6779	14.4414		

У t-тесту није уочена статистички значајна разлика између аритметичких средина, али израчуната вриједност t-теста (t=1.668; p=.069) показује да се пронађена разлика налази близу нивоа значајности. Са 93% вјероватноће можемо тврдити да постоји повезаност између родитељских инструкција и метакогнитивне стратегије НАД. Ученици којима родитељи пружају инструкције у учењу имају развијенију метакогнитвну стратегију НАД него ученици којима родитељи не пружају инструкције у учењу.

Други испитивани однос јесте да ли ниво образовања родитеља можемо довести у везу са метакогнитивним стратегијама дјеце. Сљедећа табела (2) показује да ли постоје разлике између ученика у испољавању метакогнитивних стратегија с обзиром на ниво образовања мајки.

Табела 2: Резултати LSD теста

(I)	(J)	M (I-J)	S	p
Основна школа	Средња школа	-11.5498	9.5753	.229
	Виша и висока школа	-17.5854	10.0324	.080
Средња школа	Основна школа	11.5498	9.5753	.229
	Виша и висока школа	-6.0356	4.0910	.141
Виша и висока школа	Основна школа	17.5854	10.0324	.080
	Средња школа	6.0356	4.0910	.141

Иако ни у једном примјеру нисмо пронашли статистички значајну разлику између скупина формираних према нивоу образовања мајке и испољавања метакогнитивних стратегија дјеце, као значајна разлика уочава се разлика између скупина мајки које имају основну и средњу школу и скупине мајки које имају вишу и високу школу и метакогнитивних стратегија ученика. Иако није статистички значајна, ова веза се налази близу границе значајности, тј. са 92% вјероватноће тврдимо да образовни ниво мајки може бити фактор који утиче на метакогнитивне стратегије дјеце. Сљедећа табела (3) показује да ли постоје разлике између дјеце у испољавању метакогнитивних стратегија с обзиром на ниво образовања оца.

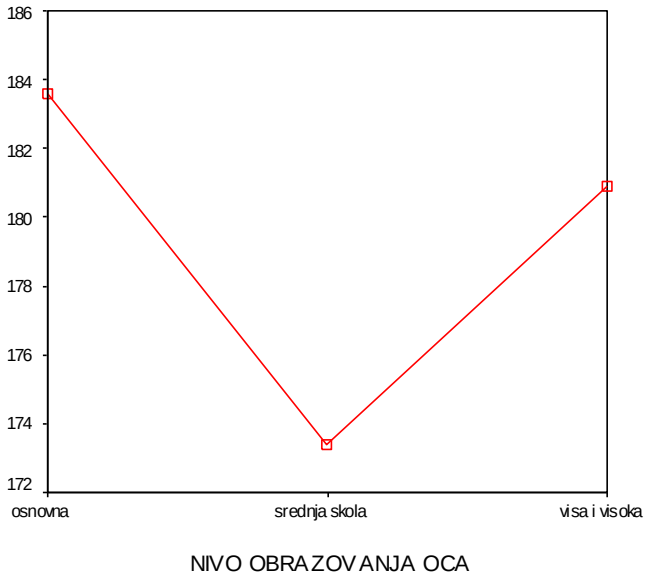
Табела 3: Резултати LSD теста

(I)	(J)	M (I-J)	S	p
Основна школа	Средња школа	10.1869	10.4547	.331
	Виша и висока школа	2.6978	10.8017	.803
Средња школа	Основна школа	-10.1869	10.4547	.331
	Виша и висока школа	-7.4890	3.9373	.050*
Виша и висока школа	Основна школа	-2.6978	10.8017	.803
	Средња школа	7.4890	3.9373	.050*

*Напомена: *Разлика је значајна на нивоу 0.05*

С обзиром на реализоване вриједности у табели, закључујемо да постоје статистички значајне разлике између нивоа образовања очева и метакогнитивних стратегија ученика. Тест разлика показао је да постоји разлика између група очева који су завршили средњу школу и група очева који имају вишу и високу школу, док статистички значајне разлике не постоје између осталих група. Ови резултати упућују нас на закључак да очеви који имају вишу и високу школу воде више рачуна о развоју метакогнитивних стратегија код своје дјеце у односу на очеве који имају средњу школу. Графикон 2 приказује аритметичке средине скорова које су на инвентару

метакогнитивних стратегија постигли ученици чији очеви имају различите нивое образовања.



Графикон 1: Аритметичке средине скорова које су на инвентару за мјерење метакогнитивних стратегија постигла дјеца из различитих група

По графикону, очеви који имају средњу школу не поклањају велику пажњу метакогнитивним стратегијама, док очеви са основном и високом школом подстичу дјецу да теже демонстрирању својих способности.

Анализа и интерпретација добијених резултата

Резултати које смо добили укрштањем група формираних с обзиром на родитељске инструкције и метакогнитивних стратегија упућују да не постоје статистички значајне разлике између ових варијабли. Повезаност не постоји између метакогнитивних стратегија СВЈ и ПЛАН, с једне стране и родитељских инструкција, с друге стране. Између метакогнитивне стратегије НАД и родитељских инструкција не постоји статистички значајна разлика, али t-тест и његова значајност говоре да се пронађена разлика налази близу нивоа значајности. Закључујемо да ученици којима родитељи пружају инструкије у учењу имају развијенију метакогнитивну стратегију НАД него ученици којима родитељи не пружају инструкције у учењу. С обзиром да се ова метакогнитивна стратегија појављује као једина која је повезана са родитељском подршком, ову везу објашњавамо тиме што начин на који родитељи врше провјеру рада своје дјеце утиче на формирање њиховог сопственог стила надгледања, јер дјеца временом поунутрују облике регулације, које су користили родитељи и на тај начин они постају

дио њихових властитих психичких процеса. И резултати Сузићевог (2005) - истраживања показују да дјеца опонашају начин на који их надгледају њихови родитељи, те временом усвајају стил по коме слиједе исте кораке у процјени властитог прогреса при учењу наставних садржаја.

Образовање родитеља се показало као фактор који утиче на метакогнитивне стратегије дјеце. Постоји статистички значајна разлика утицаја образовног нивоа родитеља у корист вишег образовног нивоа родитеља у - односу на дјецу чији родитељи имају нижи ниво образовања. Може се - тврдити да ниво образовања родитеља дјелује на развој метакогнитивних - стратегија дјеце, при чему образованији родитељи дају већу подршку раду наставника на остваривању програмских циљева и задатака. Резултати других истраживања подударају се са нашим, и у тексту који слиједи навешћемо неке од њих. Хавелка (2000) наводи да утврђени налази показују да се са степеном образовања родитеља, било да је у питању отац или мајка, систематски повећавају и просјечне оцјене општег успјеха - ученика. Резултати истраживања које су провели Шпијуновић и Маричић (2011) показују да је образовни ниво родитеља варијабла која значајно - утиче на развијеност појма природног броја код дјеце. Каменов и Филиповић (2011) такође наводе да постоји статистички значајна разлика утицаја образовног нивоа родитеља, односно да дјеца чији родитељи имају виши образовни ниво показују боље резултате од дјеце чији родитељи имају нижи ниво образовања. Резултате сличне нашим добили су и Шимић-Шашић и сарадници (2011), ниво образовања родитеља и родитељске инструкције објашњавају постотак варијансе школског успјеха, с тим да је допринос варијабли родитељске инструкције нешто мањи. Адамс (Adams 2000) истиче да су породичне карактеристике директно повезане са когнитивним и метакогнитивним стратегијама које дјеца употребљавају у школском учењу. Радојковић (2010) пише да је пронађена корелација између школског - успјеха, с једне стране и образовног статуса родитеља и родитељског пружања помоћи у изради домаћих задатака, с друге стране. Бројна истраживања су показала да су социодемографске карактеристике породице, које су мјерене преко индикатора ниво образовања родитеља, занимање и запосленост родитеља, повезане са школским постигнућем дјеце.

Хавелка (2000) наводи да су разлике између ученика чији родитељи имају средње и ученика чији родитељи имају више или високо образовање, иако мање изразите, редовно статистички значајне. Постоје разлике и између група ученика чији родитељи имају вишу или високу школску спрему, али у највећем броју поређења оне нису статистички значајне.

Овај рад је имао задатак да утврди повезаност између породичне средине и метакогнитивних стратегија дјеце, али поред тога сматрамо да су потребна и даља истраживања која ће испитати најоптималније породично окружење за развој метакогнитивних стратегија. С тим у вези неопходна је прецизна операционализација породичне средине и конструкција инструмента који ће мјерити нађене индикаторе. Упркос неким недостацима н-

ашег истраживања, резултати указују на факторе који утичу на метакогнитивне стратегије дјеце, а то су прије свега: ниво образовања родитеља, интеракција родитељ – дијете. Зато би породицама ниског социоекономског статуса требало осигурати подршку и подстицај кроз превентивне програме за развој адекватних родитељских поступака, који могу на неки начин компензирати штетне утицаје лоших социоекономских прилика.

Очито да је сарадња школе и породице неопходна и томе у прилог говори велики број објављених дјела на ову тему. Без обзира што школа систематски води појединца кроз комплекс образовних активности које су утемељене у програмском, кадровском, организационом и технолошком погледу и чија је ваљаност бар у извјесној мјери искуствено и научно провјерена, не смије се занемарити породични амбијент, као неформални обик образовних извора. Поред оптималног метакогнитивног окружења (и школског и породичног), систематски фактори евентуалне диференцијације у метакогнитивним стратегијама могу да буду индивидуалне разлике у способностима, унутрашња мотивација, мотивација постигнућа и унутрашњи локус контроле.

Закључци

У раду је разматрана веза варијабли породичног контекста и - метакогнитивних стратегија. Трагало се за облицима родитељске потпоре - којом би се могло подстицајно дјеловати на развој метакогнитивних стратегија. У оквиру варијабле породична средина испитиване су родитељске инструкције и ниво образовања родитеља, и оца и мајке. Испитивање улоге породице у развоју метакогнитивних стратегија је релевантно за овај приступ јер представља додатни искорак ка истраживању социјалних фактора који утичу на когнитивни развој дјетета. Резултати реализованог истраживања показују да образовни ниво родитеља утиче на развој метакогнитивних стратегија, док се родитељске инструкције показују као мање значајан фактор у развијању метакогнитивних стратегија. Налази сугеришу да треба даље истраживати облике породичне подршке за развој метакогнитивних - стратегија, како би се идентификовало оптимално породично окружење за развој метакогнитивних стратегија у учењу. Будућа истраживања могла би испитивати прецизна средства која родитељи користе као вид интеракције према својој дјеци са аспекта когнитивног развоја и на тај начин било би могуће појаснити везу метакогнитивних стратегија ученика и стимулативне породичне средине.

Литература

Адамс и др. 2000: G. Adams and others, Family climate, parent-child interactions about school issues, children's characteristics and school achievement: A test of a family-school relationship model. New York, *Contemporary Educational Psychology*, 27, New York, 132–143.

Артино, Стефенс 2004: R. A. Artino, J. M. Stephens, *Motivation and Self-Regulation in Online learning*, Connecitcut, University of Connecitcut.

Ашман, Конвеј 1997: A. Ashman, R. Conway, *An introduction to cognitive education, Theory and applications*, London, Routledge.

Блејки, Спенс 1990: E. Blakey, S. Spence, *Developing metacognition*, New York, ERIC Clearinghouse on Information Resources.

Браун 1987: A. L. Brown, *Metacognition, Exsecutive Control, Self-regulation and other More Mysterions Mechanisms*, New Jersey, Hillsdalle.

Виготски 1996: Л. С. Виготски, Мишљење и говор, у: В. Давидов (ур.), - *Сабрана дела, том II, Проблеми опште психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Давидов 1995: В. Давидов, О схватањима развијајуће наставе, Београд, *Сазнавање и настава,* Београд, 9–36.

Ellis, G. *Developing Metacognitive Awareness-The Missing Dimension*, Portugal, The Journal. No 10, < http://www.pt.britishcouncil.org/journal j1004ge.htm.> 25. 9. 2007.

Каменов, Филиповић 2011: Е. Каменов, С. Филиповић, Фактори развоја креативности у припремној групи дјечјег вртића, у: *Настава и учење, стање и проблеми*, Ужице, Учитељски факултет, 665–680.

Канкараш 2004: М. Канкараш, Метакогниција – нова когнитивна парадигма. Београд: *Психологија, 37 (2)*, Београд, 149–161.

Ковач-Церовић 1998: Т. Ковач-Церовић, *Како знати боље: Развој метакогниције у свакодневном односу мајке и детета,* Београд, Институт за психологију.

Левков 1995: Љ. Левков, Интелектуални развој, метакогниција и школа, Београд, *Сазнавање и настава* (131–150), Београд: Институт за педагошка истраживања.

Медоуз 1996: S. Meadows, *Parenting Behaviour and Childern's Cognitive Development*, East Sussex, Psychology Press.

Медоуз, Кешдан, А. 2000: С. Медоуз, А. Кешдан, *Како помоћи деци да уче*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Мирков 2005: С. Мирков, Улога метакогнитивних процеса у развијању стратегија учења, у *зборнику Института за педагошка истраживања*, XXXVII, 1, Београд, Институт за педагошка истрживања, 28–44.

Мирков 2006: С. Мирков, Метакогниција у образовном процесу, у *Зборнику* Института за педагошка истраживања, XXXVII, 1, Београд, Институт за педагошка истрживања, 7–24.

Панаоура, Филипу 2006: A. Panaoura, G. Philippou, *The Measurement of Young Pupils Metacognitive Ability in Mathematics*, <http:&edrita@ucy.ac.cy.> 2. 3. 2008.

Peirce, W. Metacognition: Study Strategies, Monitoring and Motivation, <http://academic-pgcc.edu/wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm.> 2. 7. 2006.

Расек 2003: Z. E. Rasekh, *Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning*, Texas, A&M University.

Ридли и др. 1992: D. S. Ridley, Self-regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting, Philadelphia, *Journal of Experimental Education* 60 (4), Philadelphia, 293–306.

Сантрок 2006: J. Santrock, *Educational Psyhology*, New York, McGraw-Hill Humanities Social.

Степановић 2006: И. Степановић, Родитељско подстицање формално-операционалног мишљења: један покушај операционализације, Београд, *Психологија*, вол. 39 (3), Београд, 313–326.

Степановић 2007: И. Степановић, Породица као контекст за развој формалних операција, Београд, *Психологија,* вол. 40 (3), Београд, 417–430.

Стернберг 1984: R. J. Sternberg, Toward a Trinarchic Theory of Human Inteligence, Cambridge: *The Bihevioral and Brain Sciences*, number 7, Cambridge, University Press.

Сузић 2005: Н. Сузић, *Педагогија за XXI вијек.* Бањалука, ТТ центар.

Хавелка 2000: Н. Хавелка, *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Флејвел 1979: J. H. Flavell, *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New - Area for Cognitive Development Inquiry*, Washington, American Psychological Association.

Шимић-Шашић и други 2011: С. Шимић-Шашић и други, Социоекономске прилике обитељи и квалитета обитељске интеракције као предиктори школског успјеха средњошколаца, у: *Љетопис социјалног рада* 18 (1), Задар, 31–62.

Шпијуновић, Маричић 2011: К. Шпијуновић, С. Маричић, Развијеност појма природног броја код деце на почетку школовања, у: *Настава и учење, стање и проблеми*, Ужице, Учитељски факултет, 501–510.

Јелена Ж. Максимовић*
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију

Прегледни рад

АКЦИОНО УЧЕЊЕ НАСТАВНИКА У ЦИЉУ УНАПРЕЂИВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ

Увод

У теоријским радовима и истраживањима процеса учења и наставе у последњих пола века доминантна је социоконструктивистичка парадигма која учење тумачи као конструкцију знања онога ко учи. Са овако схваћеном природом процеса учења, наставник је кључни партнер у асиметричној интеракцији, он је онај који поставља наставу у зону наредног развитка ученика и конципира наставне ситуације, тако да омогући и олакша учење предвиђених садржаја специфичној групи ученика с којом ради (Антић 2010, Hadegaard 1990, Hill 2009, Ивић 1992, Маринковић 2010, Пешикан 2003, Виготски 1996). Ако је наставник кључни параметар квалитетног образовања, онда је изузетно важна његова припремљеност, оспособљеност за тај посао, јер од квалитета наставе директно зависи квалитет знања које ће ученици стећи. Из оваквог погледа на наставу и учење произашао је и савремени концепт континуираног развоја наставника односно концепт професионалног развоја наставника у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе.

Појам професионалног развоја наставника наглашава континуитет и кохерентност која мора да постоји између различитих фаза професионалне каријере. У том смислу, Алибабић (2010) под професионалним развојем наставника подразумева усавршавање професионалних компетенција након уласка у процес рада. Тако да је формално професионално образовање почетак учења професије и задатак ове фазе је да опреми будуће наставнике вештинама и знањима како да даље самостално планирају и усмеравају свој професионални развој у циљу процеса промена. Процес промена састоји се од три међусобно повезане фазе: (1) иницијација је утврђивање плана деловања на темељу потреба, покретање промена од стране њихових заговорника споља и унутра, (2) имплементација је деловање на темељу акционог плана, истрајање на остваривању зацртаних циљева, проверавање напредовања и решавање проблема, (3) институционализација представља иновацију која престаје да се сматра нечим новим и постаје део свакодневне праксе (Hopkins 2001: 39–40, Kane, Mitchell 1996: 147).

Будући да су окупљени око заједничког циља, они који образују наставнике препознали су акционо истраживање као методологију која може

* jmaximovic@filfak.ni.ac.rs

да им помогне да артикулишу актуелни и осмисле ефикаснији концепт професионалног образовања наставника. Још један је важан узрок развијања акционих истраживања о коме Деј (Day 1999) говори на следећи начин: „Професионални развој путем акционог истраживања који комбинује акцију и рефлексију је прилика за наставнике и оне који их образују да побегну из затвора својих учионица. Постоји сепарација између оних који раде у школи и у високом образовању, оних за које се каже да практикују и оних који теоретишу. Како да се повежу ове две групе? Кроз однос у коме се моћ, контрола над знањем, вештине, технике, планирање, процеси и продукти, деле између стручњака из обе групе и поштују као комплементарни, дакле кроз акционо истраживање“.

Акционо учење наставника

Акционо учење утемељио је Рег Реванс (Revans, у: Doherty, Horn - 2002: 415). Он се бавио проблемом учења које је подразумевало тимско утврђивање проблема, проналажење решења и утврђивање очекиваних - резултата, при чему је акценат стављен на самосталној активности учесника, а помоћ експерата користи се само када је то заиста неопходно. Акционо учење за Реванса у својој оригиналној концепцији представља модел пословног менаџмента у чијој концепцији ново знање није довољно за одржавање индивидуалног образовања. Суштина учења је постављање питања да би се пронашло шта је могуће, освртање на оно шта се десило као резултат промене праксе и потрага за даљим применама и новим значењима.

Акционо учење, моделовано у контекстима професиналног развоја као страгегија групног учења унапређује школе које су учествовале у пројектима али их и оставља са одређеним бројем изазова (Plummer 2005):

(1) разумевање цикличне природе акционог учења кроз одређени број фаза које укључују више него учење нечега на други начин;

(2) рад ка много изразитијој пракси базираној на резултатима и промена кроз процесе акционог учења;

(3) потребно време за проширену професионалну дискусију, рад и рефлексију;

(4) одржавање шансе за професинално учење кроз рад на пројектима.

С обзиром на то, Педлер (Pedler, у: Herasymowych 1997: 2) износи - следећа питања битна у акционом учењу наставника:

(1) Зашто је истраживани проблем важан за наставника?

(2) Која је корист од избора тог проблема, садржаја и могућности?

(3) Шта наставник намерава учинити са тим проблемом, садржајем, могућношћу?

(4) Шта је наставник до сада научио о том проблему, садржају и могућности?

За разлику од акционог учења, термин „теорија о акцији“ потиче од Арџинса и Шина (Argyris, Schön 1974) а њихови радови представљају најзначајније радове о природи знања наставника. Ови аутори сматрају да су наставници и творци и корисници теорија о васпитно-образовној пракси. Шин (Schön 1987: 13) сматра да професионална пракса наставника представља комплексну интелектуалну активност која захтева решавање проблемских ситуација, односно сналажење у *недетерминираним зонама праксе*. Он даље разликује знање у акцији, имплицитно знање садржано у конкретним практичним акцијама, од знања о акцији, које представља накнадни опис *знања у акцији*. Те описе до којих долазимо на основу посматрања и рефлексије о акцијама он назива *теоријама акције*. Истраживања наставника представљају управо покушаје освешћивања њихових *знања у акцији* и тиме проверу, преиспитивање и мењање њихових *теорија о акцији*. Потребно је имати на уму да став о теоријама о акцији наставника не значи да је њихова пракса непосредно вођена тим теоријама, нити да постоји склад између акције и ставова, уверења, претпоставки и знања која чине дате теорије.

У складу са раније описиваним садржајем професионалих знања практичара, процес освешћивања и мењања најчешће би био „[...] од нерационалног до рационалног и од незнања, навике и рутине ка знању и рефлексији“ (Carr, Kemmiss 1986: 116). Иако има истраживања наставника која следе класичан модел научних истраживања утемељених у емпиријско-аналитичкој парадигми, већина савремених истраживања практичара, било да су партиципативна или самосталне студије наставника, сврстава се у интерпретативну или критичку парадигму. То су претежно акциона истраживања, квалитативне студије попут дневника, праћење и анализа процеса учења поједине деце или целог разреда или есеји и теоријске студије. За развој акционих истраживања заслужна су схватања о сложености људских интеракција и учењу као промени и развоју (Mušanović 2001). Како наставници схватају појмове знања, учења и поучавања, тема је која у последње време привлачи све већу пажњу истраживача. Учење наставника најчешће се остварује у облику континуираног стручног усавршавања које започиње првим даном, а завршава се задњим даном властите професионалне праксе (Craft 2000: 47). Акционо учење наставника је кључ стварним проблемима у њиховој пракси (Stoll, Fink 2000, Hopkins 2001). Јасно постављен проблем у пројекту акционог истраживања подразумева добро познавање онога што желимо променити. Квалитетно деловање заснива се на доброј информисаности о подручју са којим се намеравамо бавити, а то подразумева читање теоријске литературе, упознавање са квалитетном праксом других наставника, проналажење квалитетне едукације, разговоре са сарадницима, познавање специфичног контекста у којем делујемо и проналажење могућих решења.

Стручно усавршавање наставника у улози унапређивања васпитно-образовне праксе

Савремено друштво је друштво које учи, а наставник није занатлија чији је задатак остваривање туђих идеја, већ се од наставника очекује да буде креативан, рефлексиван, критички оријентисан професионалац, наставник акцијски истраживач, а од школе да буде у исто време место учења како деце, тако и одраслих (Freire 1993, Stoll, Fink 2000). Од истраживача се захтева да свесно мење услове под којима се истраживање одвија јер основни циљ не огледа се у тумачењу стварности, већ у њеној - промени. Истраживач више није вредносно неутралан експерт, већ равноправни учесник, који својим деловањем настоји да изазове жељене промене. Мења се и позиција оних у чије име се истражује. Уместо субјект – објект, успостављају се субјект – субјект релације. Сви учесници у истраживању постају равноправни актери, који својим деловањем настоје да изазову жељене промене што предсравља основу акционог учења.

На почетку ове дискусије водићемо се следећим питањима: које су саставне, формалне, а које индивидуалне, личне претпоставке усавршавања наставника у нашим школама? У којој мери постојећи састав стручног, струковног и личног (однос професионалног/персоналног) развоја задовољава потребе појединаца, потребе наставника, стручних сарадника?

Студија Зелени документ о образовању наставника у Европи (Green paper on teacher education in Europe) главни је ослонац за размишљања о овој проблематици. У анализи доступне документације аутори студије истичу какао је декларативно постигнут високи ниво сагласности о томе да би се на образовање наставника требало гледати као на отворен и динамичан састав који је повезан са различитим подручјима друштвеног живота и који укључује различите актере. Истовремено, то је континуирани процес који започиње иницијалним образовањем, увођењем у посао, стручним усавршавањем који је повезан са образовним иновацијама и педагошким истраживањима (Vizek-Vidović 2005: 15–68).

Холингсворт и Сокет (Hollingsworth, Sockett 1994: 2) сматрају да семинари као и специјалистичке и докторске студије не доприносе знатно подстицању промена јер се наставницима нуди теорија уместо искустава и мудрости проистеклих из њихове праксе. Тај проблем уочио је и Левин (Lewin, 1946: 36–37) сматрајући важним познавање општих законитости о утицају одређених услова на могуће резултате, изражене у облику *ако тада* тврдњи. Међутим, то знање, иако веома важно, није довољно практичарима за решавање свакодневних професионалних проблема чије успешно решавање зависи од ситуације у којој се јављају. У таквим ситуацијама, за које нема јасних одговора, важнија су решења која проналазе сами практичари полазећи од сопственог педагошког искуства и умећа (Schön 1990) и да у таквим ситуацијама преузму улогу истраживача (Lewin 1946: 38). - Дакле, није довољно да деловање наставника буде истражено већ то требај-

у учинити они сами (Stenhouse 1975: 143). Управо акциона истраживања пружају наставницима могућност праћења и објављивања резултата свог деловања унапређујући при томе васпитно-образовну праксу и богатећи теорију новим стваралачким решењима.

У основи, стручно усавршавање је процес унапређивања наставникових вештина и компетенција потребних за остваривање изврсних образовних резултата ученика (Hassel 1999). Уколико желимо унапређивати васпитно-образовну праксу, морамо нужно мењати начин стручног усавршавања. Школе је веома тешко мењати уколико наставници не мењају своју свакодневну праксу. Наравно, када се школа мења, увек постоје наставници који се не мењају заједно са њом.

Када говоримо о стручном усавршавању наставника у улози унапређивања васпитно-образовне праксе, требало би, пре свега, објаснити ове термине. Два доминантна концепта професионалног образовања наставника најбоље су изражена терминима: *teacher training* (обука - наставника) и *teacher education* (образовање наставника). *Teacher training* концепт заснива се на идеји да се наставнички позив може разложити на одређен број вештина које кроз микронаставу студент може да научи. Савремена истраживања су резултирала разумевањем наставе као комплексне активности, процеса који не може лако да се предвиди, редефинисањем улоге наставника као практичара који би требало да доноси промишљене и на знању засноване одлуке, а све ово је имало снажне последице у области професионалног образовања наставника. Развијен је *teacher education* концепт који има за циљ да образује наставнике у компетентне и аутономне професионалце (Вујисић-Живковић, Радовановић 2003: 117–130).

Са теоријско-методолошког становишта, различите моделе улоге наставника можемо свести на два основна: модернистичко-објективистичкој парадигми својствен је трансмисијски, а постмодернистичко-конструктивистичкој парадигми модел критичког учитеља (Mušanović 20-01: 133–143). Моделирање наставникове професије унутар поставки одређене парадигме или модела резултира одређеним премисама и одређеном - типологијом курикулума и погледима на улогу наставника у реформи школе. Трансмисијски модел наставника представља наставника као извор информација, као преносиоца знања, природу његовог рада као посредовање, а стручно усавршавање ограничава на усвајање и примену експертских знања у пракси. Овакав модел наставника није активни координатор, већ пасивни потрошач технолошко-експертских знања. У склопу тако осмишљеног курикулума ограничава се аутономија рада наставника, као и стручно усавршавање. У складу са трансмисијским моделом наставника развија се извршитељ – извођач, наставник предавач, преносилац знања, контролор. Трансмисијски или објективистички модел учења и поучавања, наставника дефинише као извор знања, а ученика као пасивног примаоца информација (Duffy, Cunningham 1996). Процес учења сагледава се као процес примања или усвајања информација од наставника и сп-

ецијално дидактички приређених наставних извора. Модел критичког наставника заснива се на професионалној аутономији наставника, односно унутар постмодернистичке, конструктивистичке, еколошке, развојно-хуманистичке парадигме. Модел критичког наставника доприноси професионалној аутономији у раду, обогаћивању садржаја и одговорности професионалног рада, усмерености на развој и промене, као и стручном усавршавању. Међу њима је професионална аутономија најважнија, а она подразумева самостално креирање разредних догађаја, стварање плана нових акција. У основи аутономије наставника и васпитно-образовног рада и наставе стоје акциона истраживања. Критички модел учења и поучавања заснива се на концепцији активног учења за које наставник мора створити одговарајућу подстицајну средину у којој ће ученици знања стицати различитим наставним стратегијама: решавањем проблема, истраживањем, - критичким мишљењем, практичним радом. Критичко-еманципацијски приступ подстиче наставника на истраживање, прихватање ризика, ослобађање спонтаности и усмереност на комуникацију са децом и другим - учесницима васпитно-образовног процеса. Преузимањем ове улоге наставник ствара плодно тло за стваралачку оријентацију у којој битно место заузима педагошка визија (Bognar 2002: 19–30).

Брукфилд (Brookfield 2000: 1–12) истиче да је погрешно учење одраслих посматрати као нешто одвојено од учења у детињству. Он сматра да оно што се у ранијем узрасту назире код одраслих добија јасне обрисе. За њега је прикладнији концепт доживотног учења. За учење одраслих важна су четири капацитета:

(1) Капацитет дијалектичког мишљења подразумева могућност разликовања општег и појединачног, идеалног и актуелног у ситуацијама одлучивања.

(2) Капацитет практичне логике произлази из дубоког разумевања специфичног контекста. То је логика која не следи формална правила дедуктивног мишљења, већ искуство и закључивање. Оно укључује свест о - тешко уочљивим знаковима чију важност примећују само они који су дуго и промишљено урођени у неко искуство.

(3) Капацитет да знамо како знамо оно што знамо заснива се на учењу учења које можемо дефинисати као освешћивање својих стилова учења и њихово прилагођавање ситуацији у којој се налазимо.

(4) Капацитет за критичку рефлексију у развоју одраслих подразумева критичко преиспитивање претпоставки, веровања и вредности које су до тада некритички прихватили. Критичка рефлексија подразумева континуирану, информисану и промишљену цикличну измену акције и рефлексије.

Начин на који Феиман-Немсер (Feiman-Nemser 1990: 222–249) објашњава теоријске основе савремене обуке наставника веома је занимљива. Прва је теорија промене појмовног оквира и ако желимо да делујемо на понашање, ставове и вредности будућих наставника, морамо да обезб-

едимо услове у којима он може на конкретан и јасан начин да упозна алтернативне идеје. Друга теорија је теорија ситуационог учења. Они који образују наставнике често полазе од претпоставке да знање и вештине могу да се науче независно од контекста у коме се стичу. Идеја да наставници могу прво да науче теорију и вештине, а онда их примене у наставном раду рефлектује ову претпоставку. Теорија ситуационог учења наставника помера у школу, али истовремено не одустаје од истраживачког, научно-теоријског приступа. Трећа теорија је теорија промишљеног опонашања. Она помаже да разумемо улогу практичног искуства у професионалном образовању наставника. Четврта теорија је теорија Виготског, тачније појам зоне наредног развоја којим се објашњава учење у сарадњи са способнијим сарадником. Кенеди (Kennedy 1991: 156) такође говори о концепцији образовања наставника, али она говори о образовању за вештине, о образовању за имплементацију теорије и општих принципа наставе, образовању за критичку анализу и рефлексију и образовању за промишљено деловање. На крају, она се залаже за суштину наставникове професије коју чини способност решавања проблема и доношења одлука. Она се дефинише у акционом пољу, као способност да се промишљено делује. Елементе овог приступа препознајемо и код Џјуа (Dewey), а он је даље развијен у теорију о рефлективном практичару о чему је на почетку рада било речи.

Феиман-Немсер (Feiman-Nemser, 1990: 222–249) даје преглед концепције образовања наставника. Она разликује следеће оријентације:

(1) академску – наставник зна садржај науке;

(2) технолошку – наставник је опремљен вештинама, техникама - наставе и учења;

(3) критичку – наставник је свестан институционалног и социјалног контекста образовања и

(4) практичну оријентацију – наставник је рефлексивни практичар.

Мур (Moore, у: Stoll, Fink 2000: 206–207) нуди смернице за које сматра да помажу усавршавању наставника. Она сматра да би погодности за учење наставника требало:

(1) бити сарадничке – укључивати учеснике у дијагностицирање потреба, одлучивање, осмишљавање, имплементацију и евалуацију развоја наставника;

(2) помоћи онима који уче да одреде смер и властите циљеве, служећи се професионалним садржајима да би задовољили своје потребе;

(3) искористити искуства оних који уче, а која би им могла послужити као полазиште;

(4) неговати учествовање, при чему би они који уче одабрали методе учења и структуирали учење;

(5) подстицати критичко, рефлексивно мишљење, чиме би помогли онима који уче да испитају културне и организацијске претпоставке, као и властиту праксу;

(6) неговати учење за акцију, уз могућности за одлучивање о - стварним проблемима оних који уче.

О сталном стручном усавршавању наставника, у педагошкој литератури писано је сасвим довољно. Објављене студије, расправе и чланци су на завидном стручном нивоу. Педагошки и друштвени значај овог питања наглашаван је у више наврата и у бројним ситуацијама. Пре двадесетак година донет је посебан закон о сталном стручном усавршавању наставника. Истина, тај закон био је једностран, јер није третирао и проблематику напредовања наставника, што је заправо био и главни проблем.

Важно је нагласити да не постоји један најефикаснији начин стручног усавршавање, већ постоји више њих. Крафт (Craft 2000: 10–11) наводи следеће врсте стручног усаврашавања које је могуће сусрести у савременој пракси наставника:

(1) акциона истраживања,

(2) студирање наставника у оквиру постдипломских и специјалистичких студија,

(3) коришћење материјала за учење на даљину,

(4) стручно усавршавање у школи,

(5) мрежна сарадња,

(6) учествовање у радним или пројектним групама (професионалне групе које уче),

(7) пракса наставника на радном месту, али и у другим школама,

(8) лична рефлексија,

(9) сарадничко учење,

(10) учење посредством модерних информатичких технологија.

Закључна разматрања

Проблематика образовања наставника веома је комплексна. У оквиру ове проблематике стално се отварају фундаментална питања као што су: где образовати наставнике (у школи или на универзитету), ко би требало да образује наставнике (научници или искусни практичари), шта - чини базу професионалне компетенције наставника (академско или методичко образовање), који је оптималан однос традиције и иновативних идеја. Различити приступи концептуализације наставничке професије заснивају се на различитим моделима учења и поучавања у склопу којих се развијају и одговарајући модели наставника. Теоријско-концепцијске претпоставке и модели улоге наставника имају бројне импликације, међу којима су најважније: методологија истраживања улоге наставника у разреду, улога наставника у промени образовне структуре и реформи школе, те курикулум професионалног образовања наставника.

Акциона истраживања вођена су намером наставника да усаврше властиту праксу у настави одређеног предмета у раду са конкретном групом ученика. Усмерена су на решавање проблема које наставници сусрећу у св-

акодневном раду или су усмерена на пројекте којима се уводе иновације у рад. Развојем схватања о школи, акционим истраживањима постављени су нови циљеви: развој курикулума утемељеног на школи, стратегија професионалног образовања и усавршавања наставника, саставно планирање развоја до реформе школе. Све ово доприноси професионализацији наставничког позива, те увођењу истраживачке улоге наставника. Визија доживотног образовања, учења и непрестаног професионалног развоја захтева наставника који ће знати критички размишљати, који је оспособљен за рефлексију и евалуацију, који зна потражити или осигурати услове за развој сваког појединог ученика, који зна подстицати и унапређивати сопствену васпитно-образовну праксу.

На темељу претходне расправе јасно је да се акциона истраживања могу користити за стручно усавршавање наставника јер имају следеће предности:

(1) везана су за проблеме из праксе,

(2) због сарадничког карактера одвијају се у мањим групама при чему долази до изражаја иницијатива сваког учесника,

(3) стимулишу иновативна решења,

(4) не захтевају велике трошкове,

(5) постичу сарадњу и тимско деловање (Bunning 1995).

Акциона истраживања омогућују решавање специфичних проблема на које практичари наилазе у својој пракси, односно омогућавају - унапређивање праксе. Чињеница је да сва педагошка истраживања за циљ имају унапређивање васпитно-образовне праксе. Међутим, специфичност акционих истраживања је у томе што проблеме идентификују и решавају - сами наставници, а не професионални истраживачи. Акциона истраживања, пре свега, полазе од потреба наставника, а не од замисли појединаца или институција ван школског контекста. Кар и Кемис (Carr, Kemmis 1986: 165) тврде да акциона истраживања настоје да постигну унапређивање у три подручја: (1) унапређивање праксе, (2) унапређивање разумевања праксе од стране самих наставника – практичара и (3) унапређивање ситуације у којој се пракса остварује. За оне који су укључени у праксу сматра се да - су укључени у акционо истраживачки процес у свим његовим фазама планирања, деловања, посматрања и рефлексије. Међутим, акциона истраживања су за разлику од осталих истраживачких приступа, најближа модерном појму праксе у коме постоји јединство битних одредница tehne – poiesis – praxis – theoria – време које стоје повезано и међузависно (Kangrga 1984: 23).

Преузимајући активну улогу у школском истраживањима наставници постају рефлексивни практичари (Schön 1984), наставници истраживачи или акцијски истраживачи (McNiff 2002). Истраживања која се спроводе на школској популацији требало би да буду усмерена према евалуацији резултата васпитно-образовног деловања, с циљем унапређивања квалитетне образовне праксе, а за постизање тог циља посебна су прикладна акциона и-

страживања која по много чему одговарају потребама наставника. Кроз процес акционих истраживања наставници могу решавати уочене проблеме и унапређивати праксу у складу са аутономно постављеним циљевима. У - средишту акционих истраживања налази се акција, а прикупљени подаци служе као повратна информација на темељу које је могуће прилагођавати и мењати планиране активности. Тиме читав процес истраживања постаје флексибилан и креативан одговор на потребе учесника истраживања. Упркос томе што акциона истраживања подразумевају унутрашњу мотивацију оних који их остварују, важно је да у школама постоји потреба за остваривање те врло захтевне професионалне улоге. У том процесу истраживачи истражују сопствену праксу у сарадњи с осталим учесницима који такође могу постати потенцијални истраживачи (McNiff, Whitehead 2002: 15). Међутим, Мек Ниф, Вајтхед и Ломакс (McNiff, Whitehead, Lomax 1996: 30) сматрају да би промене у васпитно-обарзовној пракси требало остваривати у малим корацима и да се можемо надати унапређивању уколико нас организацијска ограничења у томе не спрече.

Литература

Арџис, Шин 1974: C. Argyris, D. Schön, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.

Бенан-Ритланд 2000: B. Bannan-Ritland, Teaching Instructional Design: An Action Learning Approach, *Performance Improvement Quarterly*, 14 (-2), San Francisco.

Бенан-Ритланд 2003: B. Bannon-Ritland, The role of design in research: The integrative learning design framework, *Educational Researcher*, 32(1), -21–24.

Богнар 2002: B. Bognar, Problem kauzalnosti i vremena u empirijskoj znanosti o odgoju, *Metodički ogledi*, 9(2), 19–30.

Богнар 2008: B. Bognar, Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektorničkog učenja, *doktorska disertacija*, Zagreb, Filozofski fakultet.

Брукфилд 2000: S. Brookfield, Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learninig, in: Field, J. & Leicester, M. (2000): *Lifelong Learninig: Education Across the Lifespan*, London and New York, Routledge.

Визек-Видовић 2005: V. Vizek Vidović, *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja.

Вујисић-Живковић, Радовановић 2003: N. Vujisić-Živković, I. Radovanović: Koncepcijska pitanja profesionalnog obrazovanja učitelja, *Zbornik radova*, Naučni skup sa međunarodnim učešćem Obrazovanje i usavršavanje učitelja, Užice, Učiteljski fakultet, str. 115–130.

Дej 1999: C. Day, *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, -London, Falmer Press.

Доерти, Хом 2002: T. L. Doherty, T. Horne, *Managing public services – - implementing changes: a thoughtful approach to the practice of - management*, London, Routledge.

Калдерхелд 1996: J. Calderheld, Teachers: beliefs and knowledge, in: Berliner, D & Calfree, R. (1996): *Handbook of educational Psyhology*, p. 709–725, New York, Macmillan.

Кангрга 1984: M. Kangrga, *Praksa – vrijeme – svijet*, Beograd, Nolit.

Кар, Кемиш 1986: W. Carr, S. Kemmis, *Becoming Critical*, London, Philadelphia, The Falmer Press.

Кејн, Мичел 1996: M. B. Kane, R. Mitchell, Promises, Problems and Challenges, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Кенеди 1991: M. Kennedy, Research generes on teacher education, Paper presented on Annual meeting of the Association of teacher educators, February.

Крафт 2000: A. Craft, *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*, London, Routledge.

Круљ 2003: R. S. Krulj, Kontinuirano povezivanje obrazovanja i sistematsko - usavršavanje važan uslov povećanja stručne kompetencije u radu nastavnika, *Zbornik radova*, Naučni skup sa međunarodnim učešćem „Obrazovanje i usavršavanje učitelja“, Učiteljski fakultet, Užice, str. 143–150.

Левин 1946: K. Lewin, Action problem and Minority problem, *Journal of Social Issues*, vol. 2, p. 34–36.

Максимовић, 2008: J. Maksimović, Uticaj akcionih istraživanja na stručno usavršavanje nastvanika, *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju-od - postojećeg ka mogućem*, Zbornik radova, Beograd, Učiteljski fakultet, str. 67–74.

Максимовић 2009а: J. Maksimović, Uticaj metodološke kompetentosti nastavnika na unapređivanje školske prakse, *Zbornik radova*, knjiga broj 3, Prizren–Leposavić, Učiteljski fakultet, str. 77–87.

Максимовић 2009б: J. Maksimović, Mogućnosti istraživanja nastavnika-praktičara, *Research of Educational Practice*, Edited by: Janez Vogrinc i Hana Kasikova, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, str. 151–162.

Мек Ниф, Ломакс, Вајтхед 1996: J. McNiff, P. Lomax, J. Whitehead, *You and your action research project*, London, Routledge.

Мек Ниф 2002: J. McNiff, Action research for professional development, online: <http://www.jeanmcniff. com/booklet1.html> (10. 12. 2002).

Мушановић 2001: M. Mušanović, Teachers educational philosophies and action research/ Odgojno–obrazovanje filozofije učitelja i akcijska istraživanja, *Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research*, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 133–143.

Стенхаус 1975: L. A. Stenhouse, *Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann Education.

Стенхаус 1979: L. A. Stenhouse, Research as a basis for teaching. In Stenhouse, L. A. (1983): *Authority, Education and Emancipation*, London, Heinemann Educational Books, cited in Ruddock.

Стол, Финк, Ирл 2003: L. Stoll, D. Fink, L. Earl, *Its' about Learning (and It's about Time)*, New York, Routledge/Falmer.

Феимен-Немсер 1990: S. Feiman-Nemser, Conceptual orientation in learninig to teach, in: Huston, R. (eds.): *Handbook of research on teacher - educatio*n, New York, Macmillan.

Фреир 1993: P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, New York, The Continuum Publishing Company.

Хасел 1999: E. Hassel, *Professional Development: Learning from the best*, Oak Brook, North Central Regional Educational Laboratory.

Херасимович 1997: M. Herasymowych, *Understanding and working with learning styles: Theory and practice*, Edmonton, Alberta, MHA Institute, Inc.

Холигсворт, Сокет 1994: S. Hollingsworth, H. Socket, Teacher Research and Educational Reform, *Ninety-third Yearbook of the National Society for Study of Education*, part 1, Chicago, The University of Chicago Press.

Хопкинс 2001: D. Hopkins, School Improvement for Real. London & New York, Routledge/Falmer.

Шин 1987: D. Schön, *Education the reflective practitioner*, San Francisko, Oxford.

Шин 1990: D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco-/Oxford, Jossey-Bass Publishers.

Ратко С. Пејић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

Оригинални научни рад

УЛОГА НАСТАВНИКА У ОСПОСОБЉАВАЊУ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ УЧЕЊА**

Знање је као и сваки други капитал,
ако се не обнавља и не увећава,
брзо се потроши.

Х. Спенсер

1. *Приступно разматрање*

Многе међународне организације које су се бавиле проблемима развоја и образовања у другој половини 20. и почетком 21. вијека указале су и заузеле чврст став да образовање као својеврсна *ризница знања* постаје доминантни чинилац на коме се заснивају и све друге области у савременом друштву. То је порука да се живи у друштву знања, тј. друштву у коме је знање основни чинилац даљег напретка човјечанства у цјелини, па и сваке индивидуе понаособ.

Али, с обзиром на то да ниједан образовно-васпитни систем, а тиме и наш, није у стању да ниједној личности у времену у коме се образује и оспособљава обезбиједи заувијек знања и умијећа која ће јој бити неопходна у току живота и рада, све више се указује на потребу квалитетнијег образовања и оспособљавања ученика на свим нивоима образовања и васпитања у образовно-васпитним установама. Један од важнијих задатака који треба да се остварује у наставном процесу је и континуирано оспособљавање ученика *за учење учења, тј. за самостално стицање знања и умијећа*, чиме се обезбјеђује и боља мотивисаност ученика за учење. Стога се на потребу оспособљавања ученика за учење учења указује већ неколико деценија. Првобитно је на ту потребу указивано кроз бројне и разноврсне теорије учења, а потом и кроз многе друге научно-стручне теоријско-емпиријске радове.

Дакле, кроз многе теорије учења и наставе (бихејвиористичке, необихејвиористичке, гешталт теорије, хуманистичке и др.) а превасходно кроз когнитивне теорије (Брунер, Пијаже, Виготски, Гаљперин, Тализина и

---

* pejkan@ptt.rs

** Рад је урађен у оквиру пројекта Филозофског факултета „Развој стратегија учења код ученика основне школе“ који финансира Министарство науке и технологије Републике Српске.

др.) указује се на потребу и значај учења, као и на неопходност познавања техника учења. Тако, према Брунеру, учење обухвата три процеса, који се углавном јављају истовремено, а то су: прикупљање нових података, прераду података и процјену резултата, као и то да учење треба схватити као акт открића, а наставне методе треба да воде ученика открићу (Брунер, Квашчев, Стојаковић, према: Станковић-Јанковић 2010).

Иначе, Брунер истиче и то да награде и казне као облик спољне стимулације немају ону вриједност која им се приписује у процесу учења, већ да знатно већи значај има унутрашња мотивација која се исказује кроз: задовољство ученика због успјешнијег савладавања градива; изазов да ученик вјежбом повећава своје мисаоне способности; развој интересовања; осјећај компетентности и реакцију ради остваривања заједничког циља (Вилотијевић 2000: 245).

На неопходност ефикаснијег и успјешнијег образовања ученика, а тиме и њиховог оспособљавања за *учење учења* указује се и у многим међународним документима усмјереним на ефикасније и квалитетније образовање дјеце и младих у текућем, тј. 21. вијеку. Тако се у публикацији *Образовање скривена ризница*, *Унеско: Извештај међународне комисије о образовању за XXI век,* указује на смјернице и препоруке за уважавање четири основна стуба образовања у току живота, а то су: *учење за знање* (научити стицати знања, развијати способности учења за учење, учење током цијелог живота); *учење за рад* (стицање не само стручних, већ и много ширих знања и вјештина за сналажење у разним животним и радним ситуацијама, као и за тимски рад и учење за знање и др.); *учење за заједнички живот* (извођење заједничких пројеката у процесу учења, ширења знања другима, поштовања вриједности плурализма и др.); *учење за постојање* (сопствени развој личности, способност за самостално дјеловање, моћ расуђивања, лична одговорност, уважавање индивидуалних потенцијала и др.) (Делор 1996: 87).

Дакле, сва четири наведена основна стуба или принципа образовања заснивају се на *парадигми учења учења*, и они треба да буду смјернице за све будуће образовне реформе и неопходне промјене, не само у конципирању образовно-васпитних циљева и задатака, већ и у организацији образовно-васпитног процеса. Но, када се говори и пише о учењу уопште, као и о потреби обучавања ученика за *учење учења*, тада се неминовно намеће и питање, шта се, у ствари, подразумијева под појмом учење, а шта под појмом *учење учења*. С обзиром на то је проблем учења већ одавно разјашњен у психолошко-педагошкој литератури, истина са различитим приступом објашњењу овог појма, овог пута се превасходно указује на појам *учење учења*, јер се тај термин, уз повремени и термин *самоучење*, најчешће користи у овом раду.

Д. Бранковић истиче да је учење учења – парадигма квалитетне школе, али да, када је ријеч о учењу учења, као и о неким другим педагошким појмовима, постоје терминолошки, али и семантички проблеми. Тако

се, поред овог појма, у педагошкој литератури користе и други, као на примјер, оспособљавање за учење, вјежбање начина учења, научити учење, научити како се учи, познавање техника учења, обука за учење, самоучење и др. (Бранковић 2008: 283). Уз наведене, када је у питању појам учење учења, често се користе и ови термини: самоусмјерено учење, самообразовање, самостално учење, овладавање процесом учења и сл.

Према Д. Бранковићу, *учење учења* је процес организованог и самосталног подстицања и развијања способности учења до оптималног нивоа, чији је крајњи циљ самоучење, али и самоучење учења, уз истицање и ових одредница: учење учења је педагошки процес; учење учења је једна општа, али и више различитих урођених и/или стечених способности; учење учења се подстиче и развија, а не држе предавања како се учи; учење учења треба развијати до оптималног нивоа; учење учења није крајњи циљ, већ је самоучење, крајњи циљ учења (Бранковић 2008: 284).

С. Јукић истиче да је *учење учења* плански, организован и свјесно усмјерен процес у оспособљавању ученика за позитивне промјене, за успјешно овладавање знањима, за формирање позитивних навика, за развој психофизичких способности, а то претпоставља оспособљавање ученика за процес учења, тј. како треба успјешно учити (Jukić 1997: 23).

Уважавајући ове, као и друге приступе одређивању појма учења учења, сматра се да учење учења, у ствари, подразумијева *организовани и свјесни педагошко-психолошки процес, у којем се одговорност и контрола овог процеса преноси на ученика, у циљу развоја способности за учење, коришћење разних извора за стицање знања и умијећа, уочавање предности, и ефикасности одређених метода и техника учења, помјерање образовне активности са запамћивања на самостално учење, оспособљавање ученика за самоучење учења и самообразовање.*

Ефикасност и квалитет остваривање ове значајне педагошко-психолошке активности, тј. *учење учења,* на коју указују не само еминентни аутори теорија учења и наставе, већ и многи други савремени педагози и психолози, увелико зависи, како од ученика појединца, тако и од самог квалитета рада наставника и њихове компетентности у образовању и оспособљавању ученика за учење учења. Стога се уназад неколико деценија све гласније указује на улогу и значај наставника у оспособљавању *ученика за учење учења*, тј. за континуирано самостално стицање знања и вјештина.

Оспособљавање ученика за учење учења је, иначе, веома значајна, одговорна и сложена наставна активност и стога она не само да се запоставља, већ од појединих наставника *у васпитно-образовном процесу* и потпуно игнорише. На тај начин се занемарује чињеница да је *учење учења* неопходна радна обавеза наставника, која мора да се остварује од самог почетка школовања ученика, јер је вјештина ефикасног учења учења основа за стицање свих других знања, умијећа, вјештина и навика. Али, и поред те потребе, у нашим школама се и даље најмање *учи како се учи, стичу и зарађују знања и умијећа*, јер је извођење образовно-васпитног процеса у шко-

лама и даље усмјерено на презентовање готових чињеница и појмова од стране наставника.

И умјесто да ученици *уче како се учи, како се стичу и зарађују знања и вјештине,* не само за садашњост, већ и за будућност, они знања усвајају у готовом облику, тј. кроз мноштво добијених чињеница и појмова, које су, иначе, подложне убрзаним промјенама, и која брзо застаријевају, а потом та механички усвојена знања репродукују како би за њих добили неку од оцјена, као награду за свој уложени напор. На овај начин се у наставном раду код ученика, углавном, подстиче *способност памћења и репродуковања*, а игноришу *индивидуалне могућности, способности и склоности*, као и стваралачко и истраживачко знање и умијеће којим ученици располажу.

Ипак, без обзира на запостављеност ове педагошке дјелатности у раду наставника, у условима убрзаних научно-технолошких промјена, улога и значај наставника за обучавање ученика за *учење учења* све више се актуелизује, јер се вјештина успјешног учења, управо, мора учити и научити у школи, а то могу обезбиједити само добро образовани и компетентни наставници. Стога је сваки наставник обавезан да у оквиру своје наставне области обучава ученике и у томе *како треба учити* и *самостално стицати знања и умијећа*. То је један од предуслова оспособљавања ученика да се могу ухватити у коштац и са мноштво других изазова, тешкоћа и проблема који их очекују у животу и раду. Дакле, рад наставника мора да се усмјери у том правцу да савјесно, одговорно и организовано у образовно-васпитном процесу раде на томе да ученици савладају технологију успјешног учења.

А да би наставници ову радну обавезу ефикасно и квалитетно остварили, они, такође, морају да познају технике ефикасног *учења учења, стратегије учења, стилове учења, методе и поступке успјешног учења,* и да, умјесто *доминантне предавачке и предавачко-приказивачке наставе, вербалних наставних метода и доминантног фронталног облика наставног рада*, у извођењу наставног процеса са ученицима дође до изражаја *поливалентна примјена наставних метода, полиформна употреба наставних облика и примјена савремених наставних система и модела наставе.*

Дакле, примјена савремених наставних облика и метода, као и примјена савремених модела наставе је обавеза за све наставнике, јер се на тај начин омогућава да се у наставном раду уважава *индивидуалност ученика*, њихова *могућност и способност*, а то је и битан предуслов за обучавање ученика за *учење учења, а тиме и за самоучење учења.* Но без обзира на ову изражену потребу, чињеница је да је за многе наставнике још увијек непознаница коју савремену наставну технологију и савремене моделе наставе могуће примјењивати у образовно-васпитном процесу.

Тако, на примјер, већина наставника не познаје улогу и значај *савремене наставне технологије* (савремене наставне методе, облике и средства рада) као и *савремене моделе наставе* (хеуристичку, програмирану,

егземпларну, проблемску, развијајућу, индивидуализовану, респонсибилну, компјутерску наставу, наставу путем откривања и др.), иако од њихове континуиране примјене у образовно-васпитном процесу увелико зависи и оспособљавање ученика за *учење учења*. Тиме се намеће и потреба да се наставницима кроз њихов професионали развој и усавршавање обезбиједе адекватни услови да стекну неопходна знања и практична умијећа из области савремене наставне технологије, као и из области савремених наставних система и модела наставе, како би их примјењивали у раду са ученицима на свим нивоима образовања.

2. *Методолошки аспект истраживања*

Многе студије које се баве проучавањем учења уопште (*теорије учења, стратегије учења, технике учења и др.*), а тиме и проблемима *учења учења*, јасно указују на неопходност континуираног оспособљавања дјеце и младих у школама за учење учења и самоучење учења.

Но, имајући на уму улогу и значај наставника у оспособљавању ученика за *учење учења*, осим теоријског проучавања овог проблема, што је у научној и стручној литератури веома заступљено, сматра се за потребно и емпиријски приступити овом актуелном проблему и доћи до сазнања да ли су и на ком нивоу ученици основне школе оспособљени за ову веома значајну педагошко-психолошку активност.

Осим исказаног нивоа оспособљености, испитани ученици завршних разреда основне школе ће указати и на потребу њиховог обучавања за самостално стицање знања и вјештина, тј. учење учења, као и на неке од чинилаца у настави који спречавају обучавање ученика за што ефикасније учење учења и самоучење учења.

Предмет и циљ овог истраживања управо и јесте усмјерен ка утврђивању нивоа оспособљености ученика за *учење учења*, утврђивање потреба ученика за обучавањем за ову педагошку активност, као и утврђивање нивоа избора и примјене савремених облика и метода наставног рада, као и примјену савремених модела наставе у образовно-васпитном процесу, од чега, и те како, зависи и оспособљавање ученика за учење учења.

Полазећи од предмета, циља истраживања, примијењена је дескриптивна, односно емпиријско-неексперименталне метода. Коришћена је техника студијске анализе релевантне научне и стручне литературе и техника процјењивања скалирањем.

Техника скалирања користила се у процјењивању интензитета варијабли релевантних са аспекта предмета, постављеног циља и задатака истраживања. Остварена је примјеном истраживачког инструмента названог „У-СЕРИЈА“, јер су у истраживању учествовали испитаници – ученици основне школе.

Дакле, и поред тога што би *учење учења* требало да буде један од важнијих задатака у раду наставника и ученика, у овом раду се пошло од

претпоставке да се обучавање, тј. обучавање ученика за *учење учења,* веома занемарује, а од појединих наставника у нашим школама и потпуно игнорише.

За овај истраживачки рад примијењен је хотимични узорак, који је чинило 250 ученика/ученица завршних разреда основне школе, и то 135 ученика из градских и 115 из сеоских – приградских школских средина. Испитани ученици су примјеном наведеног истраживачког инструмента, *тј. заокруживањем одговарајућег броја на скали процјене 0, 1, 2, 3 за понуђене ајтеме,* износили своје ставове и мишљења везана за проблематику учење учења.

Након обраде, од 250 пристиглих истраживачких инструмената, одбачено је њих 20 због неадекватне попуњености. Тако је за овај мини истраживачки рад анализирано 230 истраживачких инструмената на које су дали одговор испитани ученици из градске (125) и ученици из сеоске – приградске (105) школске средине.

У циљу прегледније и прецизније интерпретације података добијени резултати су обрађени квантитативно и изражени су кроз фреквенције (Ф), проценте (%), тотал (Σ), Х-квадрат (χ^2) и индексне нивое (ИНД).

Утврђивање индекса обављено је на сљедећи начин:

ИНД $= \frac{TK(33{,}33)}{N}$ при чему је: ТК (33, 33) – збир процената помножен са константном вриједношћу 33,33, а Н је број испитаника. Значајност разлика у поређењу аналитичко-синтетичких процјена, са различитих аспеката процјена испитаника, разликујемо као: незнатно до индекса 33,33; значајно преко 33,33 до 66,66 и веома значајно преко индекса 66,66–100 (99,99) (Бабић 1999).

3. *Резултати истраживања и интерпретација*

Резултати добијени примјеном истраживачког инструмената У-СЕРИЈЕ, тј. примјеном скале процјене, анализирани су према постављеном циљу и задацима истраживања.

3.1. *Оспособљеност ученика за учење учења*

Имајући на уму улогу и значај наставника у оспособљавању ученика за *учење учења*, на чему наставници треба да раде од самог почетка школовања, тј. уласка ученика у школу, с правом се указује и на потребу утврђивања нивоа оспособљености ученика за самостално стицање знања и умијећа, тј. за учење учења и самоучење учења.

Нивои оспособљености ученика завршних разреда основне школе за *учење учења* утврђени су на тај начин што су испитаници заокруживањем одговарајућег броја на скали процјене (*0 – не, нисам оспособљен-а; 1 – дјелимично сам оспособљен-а*; *2 – да, знатно сам оспособљен-а; 3 – да, из-*

разито сам оспособљен-а) процјењивали нивое своје оспособљености за учење учења.

Одговор на ово питање дало је 125 испитаника из градских и 105 испитаника из сеоских – приградских школских средина. Утврђени нивои оспособљености ученика за учење учења квантитативно су приказани кроз фреквенције (Ф), проценте (%), тотал (Σ) и Х-квадрат (χ^2) (табела 1).

Обједињени одговори испитаника – ученика завршних разреда основне школе из градских и сеоских средина указују да од 230 испитаника, њих 75 или 32,61% *није оспособљено за учење учења*, а 64 или 27,83% само је *дјелимично оспособљено за учење учења* (табела 1).

Поред ових показатеља, значајан број испитаника, тј. њих 65 или 28,26% истакло је да је *знатно оспособљено* за ову важну педагошку активност, а њих 26 или 11,30% указало је да је *изразито оспособљено* кроз своје досадашње школовање за *учење учења*. Дакле, уважавајући ове одговоре у цјелини, од 230 испитаних ученика, њих 91 или 39,57% *на значајном нивоу је оспособљено* за учење учења, а тиме и за самоучење учења (табела 1).

Табела 1: Оспособљеност ученика за учење учење

Испитаници – ученици VIII - IX разреда	*Нивои оспособљености ученика за учење учења*					
	Фрекв. и проц.	Не, нисам оспособљен-а	Дјелимично оспособљен-а	Да, знатно оспособљен-а	Изразито сам оспособљен-а	Σ
Градска средина	Ф %	39 31,20	34 27,20	37 29,60	15 12,00	125 100,00
Сеоска средина	Ф %	36 34,29	30 28,57	28 26, 67	11 10,47	105 100
Σ	Ф %	75 32,61	64 27, 83	65 28,26	26 11,30	230 100,00

Напомена: 1 – не, нисам оспособљен-а; 2 – дјелимично сам оспособљен-а; 3 – да, знатно сам

оспособљен-а; 4 – изразито сам оспособљен-а.

$\chi^2 = 0,49$ df = 3 $p>0,05$

Ипак, без обзира на значајну оспособљеност већег броја ученика (око 40%) за ову важну педагошку активност, тј. *учење учења*, утврђени резултати јасно указују и на то да нешто више од једне трећине испитаника (32,61%), ученика завршних разреда основне школе није адекватно оспособљено за ову важну педагошко-психолошку активност, а нешто мање од једне трећине (27,83%) испитаника, ученика завршних разреда основне школе, само је дјелимично оспособљено за учење учења, а тиме и за самоучење учења (табела 1).

Ово је уједно и значајан показатељ за све субјекте у школи, који имају обавезу да раде на образовању и оспособљавању ученика, не само за садашњост већ и њихову будућност, као и оне изван школе који су задужени да раде на унапређивању образовно-васпитног процеса у школама, да имају на уму да се значајна пажња мора посвети и ефикаснијем оспособљавању ученика за учење учења, а уз то и за самоучење учења. Ово се превасходно односи на *наставнике*, директне реализаторе образовно-васпитног процеса, као и на стручне сараднике, тј. *педагоге и психологе* уколико су упослени у школама, као и на све оне органе и организације које раде на модернизацији образовно-васпитног процеса (табела 1).

Ако се ови утврђени резултати анализирају по структури испитаника, тј. ученика завршних разреда основне школе, оних из градских и оних из сеоских – приградских школских средина, онда се на основу израчунатих фреквенција и процената, уочава незнатна разлика у корист испитаника – ученика који своје школовање завршавају у градским школским срединама (табела 1).

На основу израчунатог χ^2 (Х-квадрата) ове утврђене разлике датих одговора испитаника о нивоима њихове оспособљености за учење учења, ипак, статистички нису значајне, јер добијени $\chi^2 = 0{,}49$ df = 3 $p>0{,}05$ статистички није значајан ни на нивоу 0,05, те се да закључити да су процјене испитаника о нивоима њихове обучености за учење учења идентичне (табела 1).

Гледано у цјелини, може се закључити да ови утврђени резултати истраживања на основу процјена испитаних ученика, јасно указују на то, да се ученици у току свог досадашњег школовања, тј. кроз реализовани наставни процес у трајању од осам година, нису адекватно оспособили за технику самосталног учења, тј. *учење учења* (табела 1).

3.2. *Потреба обучавања ученика за учење учења*

С обзиром на то да оспособљавање ученика за активност *учење учења* увелико зависи и од њих самих, сматрало се за потребно да се осим утврђивања нивоа њихове оспособљености за ову педагошко-психолошку активност, утврди да ли, и на ком нивоу, ученици указују на потребу личног обучавања за учење учења.

Нивои исказаних потреба испитаника завршних разреда основне школе за обучавање ученика за *учење учења,* утврђени су на тај начин што су испитани ученици заокруживали одговарајући број на скали процјене (*0 – не*, *није потребно; 1 – дјелимично потребно*; *2 – да, потребно је; 3 – неопходно је)* исказали своје потребе за обучавањем учење учења.

Одговор на ово питање дало је 125 испитаника из градских и 105 испитаника из сеоских-приградских школских средина. Утврђени нивои исказаних потреба ученика за обучавање за учење учења, квантитативно су

приказани кроз фреквенције (Ф), проценте (%), тотал (Σ) и Х-квадрат (χ^2) (табела 2).

Табела 2: Потреба обучавања ученика за учење учења

Испитаници-ученици VIII - IX разреда	Нивои потреба обучавања ученика за учење учења					
	Фрекв. и процен.	Не, није потребно	Дјелимично потребно	Да, потребно је	Да, неопходно је	Σ
Градска средина	Ф %	32 25,60	27 21,60	43 34,40	23 18,40	125 100,00
Сеоска средина	Ф %	27 25, 71	24 22,86	35 33,33	19 18,10	105
Σ	Ф %	59 25,65	51 22,17	78 33,91	42 18,26	230 100,00

Напомена: 1 – не, није потребно; 2 – дјелимично је потребно; 3 – да, потребно је; 4 – да, неопходно је

$\chi^2 = 0{,}06$ df = 3 $p > 0{,}05$.

Обједињене процјене испитаника – ученика који су указали *да је потребно* (78 или 33,91%) са процјенама оних испитаника који указали на *неопходност* обучавања ученика за учење учења (42 или 18,26%), долази се до сазнања да је од 230 испитаника њих 120 или 52,17% исказало високу потребу за обучавањем ученика за учење учења, тј. за самостално стицање и усвајање знања и умијећа (табела 2).

Осим ових показатеља, утврђени резултати указују и на то да није безначајан број и оних испитаника који су исказали свој став и на тај начин *да није потребно* (59 или 25,65%), као и оних који су указали на *незнатну потребу* (51 или 22,65%) обучавања ученика за учење учења. А то значи да је од 230 испитаника, њих 110 или 47,82, % процијенило да је *непотребно* или *дјелимично потребно* обучавати ученике за самостално стицање знања и умијећа, односно за *учење учења* (табела 2).

Ако се ови утврђени резултати анализирају по структури испитаника, тј. ученика завршних разреда основне школе из градских и оних из сеоских – приградских школских средина, онда се на основу израчунатих фреквенција и процената уочава незнатна позитивна разлика у корист испитаника из градске школских средина, о потреби обучавања ученика за учење учења (табела 2).

Али, ове утврђене разлике датих одговора испитаника о нивоу исказаних потреба за обучавање ученика за учење учења нису од статистичке важности, јер добијени $\chi^2 = 0{,}06$ df = 3 $P > 0{,}05$ статистички није значајан показатељ ни на нивоу 0,05, те се може истаћи да су процјене испитаника о нивоу потреба за обучавањем ученика за учење учења истовјетне (табела 2). Гледано у цјелини, и ови утврђени резултати истраживања сасвим јасно

указују да је већи број испитаних ученика указао на значајну потребу њиховог обучавања за самостално стицање знања и умијећа, тј. учење учења.

3.3. *Примјена савремене наставне технологије у функцији оспособљавања ученика за учење учења*

Убрзан развој науке, технике и технологије са свим својим продуктима, значајно је утицао на побољшавање услова рада, на олакшавање процеса и унапређивања продуктивности рада, како у многим и разноврсним привредним гранама, тако и у бројним и разноврсним друштвеним делатностима. Ипак, сво оно што омогућавају савремена научна, техничка, технолошка и информатичка сазнања није у свим областима људске дјелатности адекватно, а у појединим ни приближно подједнако искоришћено. Једна од друштвених дјелатности у којој се савремена техничка, технолошка и информатичка достигнућа још увијек неадекватно и незнатно користе је и *просвјетна дјелатност*. Наиме, техничка и технолошка основа наставе још увијек је у многим школским срединама на ниском нивоу, а резултати који се постижу у наставном процесу и даље су неадекватни стварним потребама и интересовању ученика и друштва у цјелини.

Доминантност класичног рада стручних кадрова у настави, неадекватна мотивисаност и заинтересованост ученика за програмске садржаје који се реализују примјеном традиционалне наставне технологије и примјеном класичних облика наставе, недостатак свјесне и радне ученичке дисциплине на часовима, игнорисање ученичких потреба, могућности и склоности, споро отклањање узрока који доводе до свега овога, само су неки од чинилаца који указују да се постојеће стање у нашим школама мора превазилазити, а начини рада, поступци и односи наставника и ученика из коријена се морају мијењати. Једна од потреба ученика, на шта су указали и испитаници – ученици (табела 2) завршних разреда основне школе је и потреба оспособљавања ученика за *учење учења*, а што је, такође, немогуће успјешно остварити кроз традиционални наставни процес који још увијек доминира у раду наставника са ученицима.

Стога се, с правом, већ неколико година указује на неопходност организовања такве наставе која би, уз оптималну примјену савремене наставне технологије и модела наставе, уважавала и савремене захтјеве и потребе ученика, њихове менталне способности, њихова претходна знања и искуства, склоности и могућности, њихов темпо и начин рада и др. То се ефикасно и успјешно може остварити само кроз избор и примјену *савремене наставне технологије и савремених модела наставе.* А наставна технологија, у ствари, обухвата изворе знања, наставна и техничка средства, наставне облике и методе и односе учесника, тј. наставника и ученика у образовно-васпитном процесу.

Осмишљена и правовремена примјена савремене наставне технологије и модела наставе омогућава сваком наставнику, на свим нивоима обра-

зовања дјеце и младих, да се ослобађа устаљеног традиционализма и рутинерства у процесу организације и извођења наставног рада. Умјесто преношења знања у готовом облику, понављања, учесталог дрила и сталног упућивања ученика на меморисање усвојених чињеница и репродукцију истих, примјеном савремене наставне технологије, *тј. наставних средстава, облика и метода, као и примјеном савремених модела наставе,* наставник мора да обезбиједи такву радну атмосферу у којој ће ученици лакше и брже, и уз виши ниво радне и мисаоне ангажованости, самостално и стваралачки стицати и усвајати неопходна знања, умијећа, вјештине и навике, вршити анализу, синтезу, закључивање, и уз то се и оспособљавати за учење учења, а тиме и самоучење учења.

Зато је једна од битних обавеза у дјелокругу рада сваког наставника и пружање помоћи ученицима у избору и примјени оних техника, метода и стратегија учења, које ће их оспособљавати за учење учења, односно самостално стицање знања и вјештина, имајући на уму и то да се „учењем не усвајају само појединачна знања и вјештине, него се развијају шире когнитивне структуре, особине личности, формирају се ставови, развијају се диспозиције за понашање од сасвим специфичних навика до најширег погледа на свијет (Павловић 2010: 64). Стога би и избор и примјена савремених наставних средстава, посебно *савремене информационе наставне технологије, савремених наставних облика и метода рада, као и савремених модела наставе* омогућило наставницима много бољу интеракцију са ученицима, а ученицима знатно ефикасније и квалитетније стицање знања и умијећа, а тиме и њихово ефикасније и квалитетније оспособљавање за *учење учења*, што је значајан предуслов за континуирано *самоучење и самообразовање.*

Управо полазећи од тога да примјена савремене наставне технологије и савремених модела наставе у наставном процесу значајно могу да допринесу ефикснијем оспособљавању ученика за *учење учења*, примјеном истраживачког инструмента названог У-СЕРИЈА, испитаници су заокруживањем одговарајућег броја на скали процјене (*0 – не, никако; 1 – незнатно; 2 – да, знатно, 3 – да, изразито*) указали на нивое примјене наставне технологије и модела наставе које у раду са ученицима у образовном процесу остварују наставници.

На основу тотала процјена испитаних ученика завршних разреда основне школе утврђени су ранг позиција (РП), индексни нивои по структури испитаника (ИНД) и индексни нивои у тоталу (ИНД Т) о примјени наставних облика, метода и модела наставе у образовно-васпитном процесу, који могу допринијети, или, пак, спречавати обучавање ученика за учење учења (табела 3).

Табела 3: Заступљеност наставне технологије и модела наставе у раду наставника са ученицима

РП	Наставни облици, наставне методе и модели наставе	Нивои примјене наставних облика и метода и модела наставе – процјена испитаника (ученика)			
		Тотал индекс	Ученици град Н= 125	Ученици село Н=105	Тотал Σ =230
1.	Фронтални облик рада (наставник ради са свим ученицима, ученици слушају...)	ТОТ ИНД	8032 64,26	6954 66,23	15005 65,24
2.	Вербалне методе (причање, разговор, објашњење...)	ТОТ ИНД	7923 63,38	6603 62,89	14527 63,16
3.	Предавачка настава (причање, разговор, објашњење...)	ТОТ ИНД	7906 63,25	6588 62,74	14494 63,02
4.	Предавачко-приказивачка настава (причање, објашњење, показивање...)	ТОТ ИНД	7375 59,00	6324 60,23	13699 59,56
5.	Метода демонстрације и илустрације (врши се демонстрирање процеса, радњи...)	ТОТ ИНД	7194 57,55	6097 58,07	13291 57,79
6.	Групни облик рада (рад по групама, са истим и разноврсним задацима...)	ТОТ ИНД	6655 53,24	5515 52,52	12170 52,91
7.	Методу читања и рада на тексту (ученици читају текст из уџбеника, радних листова)	ТОТ ИНД	6630 53,04	53,50 50,95	11980 52,09
8.	Индивидуални облик рада (ученици раде на истим или различитим задацима)	ТОТ ИНД	6006 48,05	45,27 43,11	10533 45,80

Полазећи од најниже граничне вриједности утврђених индексних нивоа (ГВ=33,33), као и могућих највиших индексних вриједности (ИНД=99,99), утврђени резултати исказаних процјена испитаника, презентовани кроз индексне нивое (ИНД) јасно указују на доминантност примјене класичних наставних облика, наставних метода и врста наставе у току извођења образовно-васпитног рада са ученицима (табела 3).

Наиме, према процјенама испитаних ученика, утврђени индексни нивои у тоталу (ИНД Т= 65,24) у односу на најнижу граничну вриједност (ГВ = 33,33) и позитивно одступање (д= + 31,91) јасно указују да у раду наставника доминира примјена фронталног облика наставног рада, док су на знатно нижем нивоу заступљени групни и индивидуални облик наставног рада (табела 3).

Утврђени индексни нивои избора и примјене групног облика наставног рада (ИНД Т = 52,91), у односу на максимум 100 (99,99) и негативно одступање (д = - 47,08), указује на то да постоје реалне потребе чешће

примјене групног облика у образовно-васпитном процесу, јер управо примјеном овог облика рада обезбјеђује се боља радна и мисаона активност и самосталност ученика у наставном раду, а тиме се може допринијети и успјешнијем оспособљавању ученика за учење учења (табела 3).

И примјена индивидуалног облика наставног рада, по процјенама испитаника, била је заступљена на доста ниском нивоу у образовно-васпитном раду који се остваривао у школама. Наиме, утврђени индексни ниво у тоталу (ИНД Т = 45,80) у односу на максимум 100 (99,99) и негативно одступање (д = -54,19), такође недвосмислено упућују на потребу учесталије примјене индивидуалног облика рада у настави, јер се примјеном овог облика рада уважава индивидуалност сваког ученика, њихове могућности и способности, а то треба да допринесе и успјешнијем обучавању ученика за учење учења (табела 3).

Осим доминантне примјене фронталног облика наставног рада, према процјенама испитаника, у образовно-васпитном раду наставника са ученицима доминира и примјена класичних наставних метода (табела 3).

Утврђени индексни нивои у тоталу (ИНД Т = 63,16), у односу на најнижу граничну вриједност утврђених индекса (ГВ=33,33) и позитивно одступање (д=+29,73), јасно указују да у раду наставника доминира примјена вербалних наставних метода (*причање, разговор, објашњење...)*, што свакако онемогућава ефикаснији и квалитетнији наставни процес, а то је на одређен начин и препрека успјешнијем оспособљавању ученика за учење учења (табела 3).

На нешто нижем, али, у односу на најнижу граничну вриједност, (ГВ=33,33), ипак, значајном нивоу у образовно-васпитном процесу, по процјени испитаних ученика, заступљена је и метода демонстрације и илустрације (ИНД Т =57,79). Али, без обзира на бројне предности које омогућава примјена ових метода у наставном процесу, мора се истаћи и то да њихова учестала примјена, без уважавања и других савремених наставних метода (*методе проблемског учења, методе учење путем открића* и др.), не омогућава да се у наставном процесу успјешно реализује и веома значајна педагошка активност, а то је оспособљавање ученика за учење учења (табела 3).

Једна од метода које, ако се адекватно примењују у образовно-васпитном процесу, могу допринијети и оспособљавању ученика за учење учења јесте *метода рада на тексту*. Према процјенама испитаника, ова метода у наставном процесу је примјењивана на значајном нивоу (ИНД Т= 52,09). Али у односу на максимум 100 (99,99) и негативно одступање (д=-47,90), утврђени резултат ипак указује да би се ова метода требала чешће примјењивати у образовно-васпитном раду наставника са ученицима, уважавајући и бројне предности у примјени ове наставне методе и у оспособљавању ученика за учење учења (табела 3).

Ипак, када је реч о примјени модела наставе, по процјенама испитаника утврђени резултати указују на потпуну доминантност примјене преда-

вачке и предавачко-приказивачке наставе, у односу на примјену савремених модела наставе. Наиме, утврђени индексни нивои у тоталу (ИНДТ=63,02; ГВ=33,33; д=29,69) указују на доминантну примјену предавачке и предавачко-приказивачке наставе (ИНД Т=59,56; ГВ= 33,33; д= -26,23 [табела 3]).

Гледано у цјелини, утврђени резултати до којих се дошло у овом мини истраживачком раду на основу процјена испитаних ученика завршних разреда основне школе јасно указују да у образовно-васпитном раду доминира фронтални облик наставног рада, вербалне наставне методе и класични модели наставе (табела 3).

С обзиром на то да су у истраживачком инструменту били уврштени, осим класичних, и савремени облици и методе наставног рада, као и савремени модели наставе, након обраде утврђених резултата, дошло се, ипак, до сазнања да се савремени облици наставног рада *(рад у паровима, радионичарски облик рада, индивидуални облик рада*), савремене наставне методе (*методе интерактивног учења, методе проблемског учења, методе учења откривањем* и др.) и савремени модели наставе (*егземпларна настава, компјутерска настава, индивидуализована настава, пројектна настава, проблемска настава, програмирана настава, настава путем откривања* и др.) значајно занемарују у наставном процесу. Наиме, утврђени индекси нивоа заступљености савремених наставних облика и метода, као и савремених модела наставе, према процјенама испитаника, били су испод нивоа граничне вриједности (ГВ=33,33), те и нису уврштени у табелу 3.

Дакле, на основу ових утврђених резултата (табеле 1, 2, 3) уочава се да се живот и рад ученика и наставника у школи мора модернизовати и да се савремена наставна технологија и савремене дидактичко-методичке иновације у настави морају примјењивати, јер од тога у значајној мјери зависи и обучавање ученика за *учење учења*. Стога се стручним кадровима у школи мора помоћи и они се морају мотивисати да се при извођењу образовно-васпитног рада са ученицима ослободе *класичне организације* и *рутинерског и неефикасног наставног рада*, *доминантне предавачке и предавачко-приказивачке наставе* и учестале примјене *фронталног облика рада и класичних наставних метода.*

Наставници морају да се ослободе и идеје о сопственој доминантној позицији у наставном процесу и да своју активност усмјере на веће *радно и мисаоно* ангажовање ученика, како би се доминантно пасивно слушање и посматрање од стране ученика преусмјерило на њихово оптимално учешће у наставном процесу, у стицању знања и вјештина, што би омогућило и њихово ефикасније обучавање за *учење учења.*

Дакле, уз овај наведени проблем поставља се и актуелно питање како колективно и појединачно придобити наставнике да прихвате и примјењују *савремене наставне системе и моделе наставе*, *поливалентну примјену наставних метода и полиформну употребу облика наставног рада,* и како их подстаћи да уложе више напора у циљу остваривања континуира-

ног модернијег живота и рада ученика у школама и перманентног иновирања образовно-васпитног процеса на свим нивоима образовања и васпитања дјеце и младих, јер од тога увелико зависи ефикасност и квалитет оспособљавања ученика за *учење учења.*

4. *Умјесто закључка*

Учење учења је веома сложен и одговоран педагошки процес, и то не само за наставнике већ и саме ученике. Стога се обучавање ученика за учење учења мора остваривати од самог почетка школовања, а што се, иначе, у наставној пракси у знатној мјери запоставља, а од појединих наставника и потпуно игнорише. А да би се ови пропусти и незаинтересованост појединих наставника за ову педагошку дјелатност отклонили, неопходно је и стално проучавање и отклањање свих оних проблема и појава које онемогућавају ефикасност и постизање одговарајућег квалитета рада наставника на обучавању ученика за учење учења, као и за самоучење учења.

И у овом мини истраживачком раду испитаници – ученици завршних разреда основне школе су указали на неадекватну оспособљеност ученика за учење учења, као и на потребу остваривања континуиране, али ефикасне и квалитетне обуке ученика за учење учења, тј. за самостално стицање знања и умијећа из различитих извора и кроз примјену различитих метода и техника учења.

Недостатак примјене савремених облика и метода наставног рада, као и запостављање избора и примјене савремених модела наставе, на што су указали и испитаници, такође може да буде, а и јесте, пропуст у раду наставника, усљед кога се не остварује и успјешније оспособљавање ученика за учење учења, а тиме и за самоучење учења, што је неопходно у функцији припреме ученика за доживотно учење – самообразовање.

Стога се, с правом, очекује да сви субјекти, превасходно наставници и стручни сарадници у школама, учине напоре у циљу модернизације наставног процеса, а тиме и дужну пажњу посвете оспособљавању ученика за учење учења, јер је то императив савременог образовања у 21. вијеку.

Литература

Андриловић 1979: V. Andrilović, *Samostalno učenje*, Birotehnika, Zagreb.

Баковљев 1991: M. Bakovljev, *Učenje učenja*, Plato, Beograd.

Бранковић, 2008: Д. Бранковић, *Учење учења – парадигма квалитетне школе,* Зборник радова, Филозофски факултет у Бањалуци, Бања Лука.

Видулин-Орбанић, Пејић-Папак 2010: С. Видулин-Орбанић, П. Пејић-Папак, *Школство у вртлогу промјена, Заокрет ка успјешној школи,* Педагогија, Форум педагога Србије и Црне Горе, бр. 1, Београд.

Вилотијевић 2000: М. Вилотијевић, *Дидактика 2: Дидактичке теорије и теорије учења,* Научна књига, Учитељски факултет, Београд.

Делор 1996: Ж. Делор, *Образовање – скривена ризница,* Унеско: Извештај Међународне комисије о образовању за 21. век, Београд, Министарство просвете.

Дубљанин 2010: С. Дубљанин, *Ученик у развијајућој настави,* Настава и васпитање, Форум педагога Србије и Црне Горе, бр. 4, Београд.

Јукић 1997: S. Jukić, *Učenje učenja u nastavi*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.

Ољача, Костовић, Косановић 2008: М. Ољача, С. Костовић, М.

Косановић, *Учење учења и доживотно образовање,* Зборник радова, Филозофски факултет у Бањалуци, Бањалука.

Павловић 2010: З. Павловић, *Мотивационе оријентације и школско учење,* Филозофски факултет Пале, Источно Сарајево.

Пејић 2000: Р. Пејић, *Рационалност и квалитет рада наставника у разредној настави,* Министарство просвете Републике Србије – Сектор за истраживање и развој образовања, Београд.

Пејић 2009: Р. Пејић, *Перманентно професионално образовање и усавршавање кадрова у школи,* Зборник радова са научног скупа – Будућа школа, Београд.

Пртљага 2010: С. Пртљага, *Конструктивистички приступ учењу у настави природе и друштва*, Педагошка стварност, Савез педагошких друштава Војводине, бр. 9–10, Нови Сад.

Радић-Бојанић, Топалов 2010: Б. Радић-Бојанић, Ј. Топалов, *Утицај когнитивних и афективних фактора на стратегије учења страног језика*, Настава и васпитање, Форум педагога Србије и Црне Горе, бр. 3, Београд.

Радуловић, Митровић 2011: Л. Радуловић, М. Митровић, *Зашто су наставне методе у нашим школама недовољно разноврсне?,* Настава и васпитање, Форум педагога Србије и Црне Горе, бр. 3, Београд.

Станковић-Јанковић 2008: Т. Станковић-Јанковић, *Значај обуке за учење и емоције ученика,* Зборник радова са научног скупа, Филозофски факултет у Бањалуци, Књига 9, Бањалука.

Станковић-Јанковић 2010: Т. Станковић-Јанковић, *Учење учења у*

свијетлу различитих теорија учења, Зборник радова, Филозофски факултет у Бањалуци, бр. 13, Бања Лука.

Стевановић 2003: M. Stevanović, *Modeli kreativne nastave*, Andromeda d.o.o., Rijeka.

Сузић 2004: Н. Сузић, *Увођење ученика у учење учења,* Настава и васпитање, Педагошко друштво Србије, бр. 1, Београд.

Сузић 2005: N. Suzić, *Pedagogija za XXI vijek*, TT-Centar, Banjaluka.

Чановић 2002: С. Чановић, *Проблеми савремене наставе*, Учитељски факултет Лепосавић.

Шпановић, Ђукић 2008: S. Španović & M. Đukić, *Uloga udžbenika u podsticanju samousmeravanog učenja*, Pedagogija, Forum pedagoga Srbije i Crne Gore, br. 2, Beograd.

Анђелка Булатовић*
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Нови Сад
Научна критика

САВРЕМЕНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА У СИСТЕМУ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА НА ПОДРУЧЈУ ЦРНЕ ГОРЕ

Предшколски период је веома значајан за развој многих способности и квалитета дјечије личности и уопште за читав даљи развој детета. Предшколским васпитањем постављају се темељи развоја квалитетне личности, стога квалитет у великој мјери утиче на каснији развој и учење.

Васпитање и образовање у предшколској установи омогућава детету активно учествовање у васпитној групи деце сличног узраста у условима који су прилагођени његовим могућностима. Управо та рана колективизација деце је изузетно значајна за њихов развој. Истраживањем је утврђена чињеница да се у раном детињству, значи у предшколском периоду, може најоптималније допринети убрзаном развоју детета, а то се постиже систематским васпитно-образовним радом, као што је рад у дечијим вртићима. Систематско друштвено васпитање у предшколско доба има значајног утицаја на формирање детета.

У овом, у сваком погледу осетљивом периоду, развијају се претпоставке за даље учење и образовање. Систематско друштвено васпитање у предшколско доба има значајног утицаја на формирање детета. Организованим васпитно-образовним радом у предшколској установи обезбјеђује се хармоничан физички, умни, морални и естетски развој детета, негује се стваралаштво, деца се уводе у културу и припремају за успешно укључивање у друштвену заједницу и школу.

Дакле, предшколска установа треба да обезбеди детету повољну друштвену и материјалну средину са свим потребама, условима и подстицајима за развој богатих, разноврсних и осмишљених активности којима дете може да се бави предано, користећи своје укупне потенцијале за развој способности; да практично, стваралачки и конструктивно делује, сарађује и комуницира са својим вршњацима као и са одраслима у установи и ван ње и да се игра.

У развоју система васпитања и образовања предшколске деце треба превазићи стадијум на коме се сазнања стичу методом покушаја и грешака. Без обзира што има веома добрих примера у појединим европским земљама, они се не могу непосредно преносити, како на друге земље, тако ни код нас, због различитих историјских, економских, политичких, географских и других услова. Због тога су потребни експерименти и други облици научног истраживања да би се промене у предшколском васпитању одвијале на

* dragibulatovic@yahoo.com

што поузданијој основи савремених открића о развоју и учењу деце, као и могућностима оптималног деловања на њих. Дакле, системске трансформације образовања морају бити утемељене на стручно фундираним решењима, која се морају заснивати на научним достигнућима у светским искуствима, али исто тако, на уважавању реалних услова, стања и развоја.

Дакле, потребно је уважити и сачувати све оно што је у нашем образовном систему вредно и што је годинама, па и вековима мукотрпно стварано и грађено, а када су у питању *увозне идеје*, па и често *коришћена парадигма прилагођавање европским стандардима*, потребно је много *експерименталних провера* на малим узорцима, како би се избегло скупо и неизвесно експериментисање са целокупном популацијом.

Осим тога потребно је увести процедуре које ће осигурати и пратити квалитет процеса васпитања и образовања, садржавајући образовне стандарде и поступке за праћење и евалуацију овог квалитета, уз саму модернизацију евалутивне и оцењивачке праксе. Дакле, када се уводе тако крупне промене у васпитању и образовању, потребно је да постоји повратна информација о томе шта се збива, јер ће у супротном недостатак такве информације довести до стреса и нервозе, што за последицу може имати враћање промена у предреформско стање, односно потребно је на време уочити све проблеме и указати на њих како би се спречиле појаве претходно наведених последица.

Сам *чин промена* је, дакле, сувише комплексан и не може се заснивати на повременим *узлетима* у непроверене, несистематске *покушаје и погрешке*. Није могуће сериозно, научно засновано, трагати за новом стратегијом развоја система васпитања и образовања у условима транзиције, уколико се претходно научно не разраде стратегије којима се утврђују објективни критеријуми за оцењивање резултата реформи. Нема сумње да се промене могу успешно остварити само интеграцијом најбољих традиционалних вредности са провереним иновацијским решењима. Без уважавања наших услова, могућности и потреба, с једне стране, и ваљано разрађене стратегије система васпитања и образовања, с друге стране, тешко да ће се постићи очекивани циљеви. Традиција предшколског васпитања и образовања Републике Црне Горе дуга је више од сто година и у том дугом периоду развоја долазило је до различитих лутања, успона и падова, који су били условљени конкретним приликама у земљи, као и водећим педагошким идејама и филозофијом васпитања одређеног времена. Од периода националног буђења, борби и постепеног ослобађања црногорског народа од турске власти, кроз време јачања прогресивних омладинских покрета у доба велике светске економске кризе, послератног периода друштвеноекономске изградње на свим подручјима и привредног напретка, до данас, положај предшколског васпитања и образовања се мењао, као и програми који су примењивани у предшколским установама. Друштвеноекономски услови, у којима су настајали и примењивани програми, представљали су од-

реднице концепције институционалног предшколског васпитања и образовања на територији Црне Горе.

У савременој педагошкој теорији и пракси све више се разматрају могућности организовања предшколског васпитања и образовања, при чему се гледа на дете као на основну одредницу програма, полазећи од његових интересовања и потенцијала, у складу са хуманистичком оријентацијом целокупног система васпитања и образовања. Отвореност васпитања данас подразумева педагошки правац који инсистира на коренитим променама филозофије васпитања, што подразумева слободу у предшколским установама, у смислу редефинисања циљева, задатака, метода, облика и средстава васпитања и образовања деце раних узраста. Једино пружањем услова и подстицаја за развој сопствених потенцијала сваког детета, проширивањем његових искустава и изграђивањем сазнања о себи, другим људима и свету који га окружује, могуће је остварити даље напредовање у сваком од утврђених аспеката развоја. У функцији остваривања еманципаторског циља васпитања, данас се тежи од најранијих узраста развоју личности која је комуникативна, конструктивна и креативна, задовољна и вођена хуманим вредностима и тежњама.

Интересантно је да је још у првим програмима за предшколско васпитање и образовање била утврђена временска артикулација активности. Касније је уследила њена постепена конкретизација, у односу на систем активности и режим дана у предшколским установама. Данас, у предшколским установама, према новом програму, не треба да постоји строго утврђен распоред унапред прописаних садржаја активности. Према *Основама програма* у Црној Гори, рад са децом треба да се одвија континуирано, без оштрих граница у реализацији садржаја и активности, при чему треба водити рачуна да се ниједна активност не запостави. Дакле, инстистира се на могућностима апсолутног договарања, без строго фиксиране сатнице за организацију активности. С једне стране, с обзиром на услове у којима раде васпитачи у предшколским установама у Црној Гори, ова новина се тешко може реализовати, док, са друге стране, због самог биоритма детета неопходно је да режим дана буде доследно спроведен, али у исто време флексибилан, прилагодљив.

Када је реч о носиоцима реализације програма за предшколско васпитање и образовање у Црној Гори, на основу глобалне евалуације запажамо да овај елемент представља саставни део сваког програма. Некада су у дечјим вртићима носиоци реализације васпитно-образовних активности биле само забавиље, односно васпитачице. Данас, у функцији праћења и подстицања дечјег развоја, у поменутој реализацији учествују и друга стручна лица из предшколске установе (педагози, психолози...), односно из других стручних установа (социјални радници, лекари...), као и сами родитељи предшколске деце. При томе се инсистира на њиховом јединственом и усаглашеном деловању.

Улога породице у развоју детета је јако велика, па се јавила и потреба да се институционално васпитање и образовање, на неки начин, повеже са породичним. Породица постаје партнер у васпитно-образовном раду, тј. активни учесник у свим фазама реализације програма, као и у планирању и у учествовању у активностима. Предшколска установа треба да представља платформу на којој родитељи могу да остварују своју функцију на друштвеном нивоу, што значи да њен однос са родитељима треба да буде сараднички, комплементаран, без тежње да у нормалним условима неко од њих буде потиснут или занемарен.

Дакле, не сме се дозволити да се утицај родитеља на дете сматра завршеним након поласка у вртић. Родитељи се морају посматрати као партнери у васпитању. Партнерство подразумева једнакост и јасноћу улога сваког од фактора који учествују у сарадњи, као и међусобно подржавање у напорима да се деци обезбеди најбоље и најквалитетније могуће искуство.

Праћењем глобалне структуре развоја предшколског васпитања и образовања у Црној Гори, а на основу званичних, полузваничних и незваничних програма, од оснивања првих предшколских установа до данас, запажамо развојно-узлазну линију њихових елемената и карактеристика. Чињеница је да су повремени, краћи или дужи падови и стагнације условљени свеукупним друштвеним односима и општим развојем у одређеном периоду. То подразумева да је сваки програм за предшколско васпитање и образовање у Црној Гори представљао оличење времена у којем је настао и реализовао се. Интересантно је да су се аутори програма, при његовој изради, ослањали на постојећа теоријска, научна сазнања, стечено искуство у оквиру педагошке праксе, али и сазнањима у вези са програмима који су до тада постојали. Стога је сваки нови програм, у извесном смислу, представљао надоградњу у односу на постојеће.

Данас, када смо сведоци свеопштих превирања у нашем друштву, свесни смо да се она битно одражавају и на програмску концепцију предшколског васпитања и образовања. Савременим тенденцијама истиче се захтев за остваривање аутономије дечјих вртића, тако што им се, у зависности од потреба деце, њихових родитеља и локалне заједнице, пружа могућност да планирају рад и активности. Дакле, планирању васпитно-образовног рада претходи систематско праћење, односно посматрање, слушање, спремност и способност да се свако дете упозна и разуме, а затим се на основу уочених интересовања, проблема или уочених тешкоћа планира. Све ове новине у васпитно-образовном раду уткане су у нови план и програм – *Основе програма за подручја активности у предшколском васпитању и образовању*, који се званично спроводи на територији Републике Црне Горе од 2003. године.

Један од битних услова за квалитетну примену овако конципираног новог програма васпитно-образовног рада је *оспособљавање васпитача* за промене које се реформама предвиђају, тј. неопходна је детаљна обука и усавршавање свих васпитача, што је у Црној Гори и учињено, на семинари-

ма и другим облицима стручног усавршавања, иако је обука морала бити много обимнија и детаљнија.

Претпоставља се да код већине васпитача знања, вештине и искуства из традиционалне образовне праксе нису довољан оквир за прелазак на рад у реформисаном систему образовања. Осим адекватне припреме, од васпитача се очекује да сарађују са стручним тимовима и активно учествују у креирању нових решења за васпитно-образовну праксу током примене новог програма. Осим тога, циљеви и задаци новог програма васпитно-образовног рада, у основном концепту, наглашавају утицај на развој индивидуалности, што подразумева далеко боље познавање детета и његових могућности, већу демократичност процеса васпитања и образовања, а наглашава се и развој способности за комуникацију и сарадњу и способности за *самоучење*.

Као један од елементарних услова за примену новог програма васпитно-образовног рада су и битно другачији услови рада: амбијентални (простор, дидактичка средства, намештај), као и остали: број деце и сл., који представљају једну од суштинских прекретница у прихватању новог начина рада, односно новог програма васпитно-образовног рада.

У односу на традиционалну праксу предшколских установа основна методичка специфичност у погледу избора облика рада је одустајање од доминације фронталног рада и стварање максималних услова и претпоставки за рад у малим групама, рад у паровима и индивидуални рад. Такво материјално окружење је *нови простор*, али битно другачија и нова средства која су на располагању више деци него васпитачима. У *новом амбијенту* јасно су просторно и садржајно дефинисане мале целине унутар радне собе (центри интересовања), у којима је могуће планирање услова за разноврсне (програмом уређене) активности игре и рада у малим групама. Стога, препоручује се да би најбоље било да се намештај у радној соби пројектује и прилагођава простору, као лако компонобилан и погодан за руковање, ради преуређивања амбијента за васпитно-образовни рад према потребама и природи активности. У складу са општом концепцијом новог програма и дидактичка средства битно указују на неопходност посезања за средствима којима се осигурава задовољавање.

На основу свих саопштених чињеница можемо закључити да су промене, које су се дешавале у систему предшколског васпитања и образовања на тлу Црне Горе, а у циљу увођења савремене стратегије учења, сложене, и врло одговорно се мора приступити поменутом процесу промена, јер се само у условима постојања *јасне визије промена* могу избећи импровизације. Сасвим је јасно да систем васпитања и образовања мора доживети промене, али то не значи да је могуће брзо и лако *преписати или адаптирати* неке готове моделе из света, као ни то да се на светска искуства смемо олако оглушити, већ напротив, мора постојати критички однос теорије и праксе према сопственом искуству, али и према светским искуствима, разумна мера између оног што је у баштини нашег васпитно-образов-

ног система квалитетно, што је добро, а шта треба у одређеној мери мењати, како би се више поштовао утицај културне и духовне баштине окружења на процес и ефекте образовања, без којих би оно вероватно изгубило свој развојни смисао. Дакле, потребан је један велики опрез према свим новинама које се уводе у наш систем образовања.

Литература

Каменов 1999: Каменов, Е., *Предшколска педагогија*, књига прва, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Кларк, Кларк 1987: Кларк, А. М., Кларк, А. Д. Б., *Рано искуство*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Лукетић 1969: Лукетић, М., *Просвјета и образовање у Црној Гори*, Цетиње.

Медоуз 2000: Медоуз, С., *Како помоћи деци да уче*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Мужић 1979: Мужић, В., *Методологија педагошког истраживања*, Сарајево, Свјетлост.

Пешић, Павловски 1997: Пешић, М., Павловски, Т., *Упутства за планирање модела* А, Београд, Књига васпитача, бр. 1, Савремена администрација.

Пешић, Павловски 1998: Пешић, М., Павловски, Т., *Основе програма*, Београд, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.

Ратковић 1998: Ратковић, М., *Зашто, шта, како, када, реформисати образовање*?, Београд.

Ратковић 2001: Ратковић, М., *Стратегија реформи образовања*, Београд, Учитељски факултет.

Роић 1978. Роић, С., *Предшколски одгој у свијету и у нас*, Образовање и рад, бр. 8, Загреб.

Соколовић 1965: Соколовић, Н., *Стање и савремена проблематика предшколског васпитања и образовања у Црној Гори*, Предшколско дијете, Загреб.

Херера, Мандић 1989: Херера, А., Мандић, А., *Образовање за 21. стољеће*, Београд–Сарајево, Свјетлост и Завод за уџбенике и наставна средства.

Шошкић 2002: Шошкић, М., *Развој просвјете и школства у Црној Гори*, Андријевица, Комови.

Татјана В. Михајловић*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Катедра за педагогију

Стручни рад

СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА У ПЕДАГОШКИМ ЕПОХАМА

Увод

Прве мисли и идеје о стратегијама поучавања и учења настале су у земљама старе источне цивилизације. У вријеме хуманизма и ренесансе, реформских покрета нове школе, јавила се потреба за учењем са разумијевањем; марксистичка педагогија инсистирала је да се до сазнања долази властитим искуством, а совјетска, заговарала методе и поступке којима се усвајало систематско знање.

Теоријска схватања о стратегијама учења указују да се термин *стратегија*, може дефинисати на различите начине. Сам појам потиче од грчке ријечи „*stretegia*, што значи наука о вођењу војске, вјештина ратовања, књига о вјештини ратовања“ (Лексикон страних речи и израза 2006). Уопштено, стратегија се односи на управљање средствима или методама у остваривању циља. За Минцберга, Квина и Војера (Mintzberg, Quinn, Voyer 1995), стратегија је план – свјесно усмјерен правац дјеловања.

У васпитно-образовном процесу стратегијама се обликују методе и поступци, које примјењују наставници и ученици, како би пренијели/усвојили знање. С обзиром да је образовање окренуто „задовољењу спознајних, доживљајних и дјелатних интереса појединца, остварује се знанственим, умјетничким и технолошким образовањем“ (Bognar, Matijević 2002: 281). Сазнајни интереси реализују се стратегијама поучавања и учења, доживљајни доживљавањем и изражавањем доживљеног, а радни/технолошки вјежбањем. Ове стратегије образовања јављају се у научном, умјетничком и технолошком подручју. Важно је истаћи и стратегије васпитања, везане су за задовољење основних људских потреба, у корелацији су са друштвеним потребама, а огледају се у егзистенцијалном, друштвеном и хуманом аспекту васпитања (ibidem: 277). Стратегије у настави, за Марцана, Пикеринга и Полока (Marzano, Pickering, Pollock: 2006), су средства којима се служе наставници како би ученици усвојили знање и постигли ефикаснија постигнућа у учењу. Стратегије учења (Флавел 1985) су когнитивни процеси који укључују свјестан напор усмјерен према циљу: усвајање знања у најширем смислу.

* m.tatjana@teol.net

1. *Поучавање и учење у античком периоду*

Стратегије учења разликовале су се у педагошким епохама почевши од античке, феудалне, до епохе модерног доба. Почетак историје школе и васпитања као посебне сфере друштвене дјелатности везује се за цивилизације старог Истока, ауторитарну Спарту и републиканску Атину. Школа и васпитање у древним државама Блиског и Далеког истока развијале су се под утицајем разноврсних социјалних, економских, културних, етичких, географских и других фактора. Поучавање и васпитање имало је крајње шематски карактер и обезбјеђивало друштво довољним бројем људи вјештих читању и писању.

1.1. *Поучавање и васпитање у земљама старе источне цивилизације*

Први трагови писмености настали у најстаријим цивилизацијама Индије, Кине, Египта, Вавилона, сумерске цивилизације, утицали су на развој поучавања и васпитања у педагошким епохама. У Индији, основно образовање добијали су брахмани (свештенци), а програм је укључивао препричавање веда (Свете књиге), обуку у читању и писању. За најученијег у Кини сматрао се Конфучије. Имао је велики утицај на развој педагошке мисли тога времена. Формирао је своју школу, која је предвиђала дијалог учитеља са ученицима, разврставање и ређање чињеница и појава, употребу примјера. Неке од његових чувених изрека указале су на значај учења и благовременог понављања наученог (Ценић, Петровић 2005). У Месопотамији, у првим едубама/школама ([домови плочица] на сировим глиненим плочицама урезивана су слова, писани текстови), поучавање се сводило на преписивање, једноставно понављање, механичко запамћивање; користила се метода дијалога (расправе).

Препричавање веда, свете књиге (у Индији), механичко запамћивање и преписивање, дијалог учитеља са дјецом уз пасивно понављање, ређање чињеница и појава, употребу примјера, утицали су на процес поучавања и учења старе источне цивилизације. Поучавање је имало свјетовни карактер; није се темељило на властитом искуству, већ су се користила искуства других људи (учитеља, свештеника/брахмана), систематизована у различитим изворима (веда, сирове глинене плочице). Процес спознаје започињао је у наставниковој глави (готови одговори); усвајање чињеница подразумијевало је механичко учење, без разумљивог значења. Учење је било могуће само у условима репресије и екстринсичке мотивације.

У периоду старе источне цивилизације доминирало је механичко учење и запамћивање (препричавање веда, понављање), подстицани су нижи когнитивни процеси памћења (могућност да се присјете онога што су научили уз једноставна питања). Тако стечено знање, брзо се заборављало, лако се губио кључ за његово присјећање, било је неповезано са осталим

одложеним, похрањеним знањем, као што су садржаји свете књиге тешки и неразумљиви.

1.2. *Пасивно поучавање у Спарти и Атини*

Ауторитарна Спарта и републиканска Атина, разликовале су се својим посебним васпитним и образовним системима. У Спарти је развијање умних способности било готово занемарено. Учило се само читање и писање, одговори на постављена питања били су брзи, кратки, јасни и садржајни (лаконски одговори). У Атини су Протагора и питагорејска школа заговарали стицање правог знања; сматрали су да су за учење потребне природне диспозиције и вјежбе. Демокрит је скренуо пажњу на поучавање вјежбањем. Указао је да није важна количина добијеног знања, већ васпитање интелекта; предлагао да се формира тежња за откривањем непознатог. Сократ је инсистирао на захтјеву, *упознај самог себе.* Човјек треба да открије у себи оно што је стално и опште, принципе по којима треба да живи. На оргиналан начин путем питања и одговора наводио је саговорника да дође до истине (иронија – убјеђивање и погрешке) и мајеутиком (проналажење истине). Платон је процес сазнања одредио сазнањем појавног свијета (опажањем) и свијета идеја (мишљењем). За сазнање идеја потребно је да се душа, подстакнута чулним утисцима, узбуди у себи и ту пронађе идеје. Ту методу откривања идеја у *себи* назвао је дијалектиком. Залагао се за примјереност садржаја способностима ученика. Аристотел је разрадио законитост познату у настави као захтјев *од познатог ка непознатом* (настава почиње од оног што се већ зна – закључивањем, навођењем); утврдио је принципе примјерености и поступности у учењу. За Квинтилијана психолошке основе наставе налазиле су се у природним способностима дјетета; залагао се за могућност развијања природне надарености вјежбањем. Наставник, „када ради са још неразвијеним душама“, треба пазити „да одмах не оптерећује њежне мозгове својих ученика задацима који су изнад њихових умних снага, него да се спусти на разину интелектуалних могућности својих слушалаца“ (Kvintilijan 1967: 43). Указао је да је памћење код дјеце „најинтензивније и најупечатљивије“ (ibidem: 55); те га је могуће *поправљати* упорним вјежбањем и понављањем; образлажио је облике механичког учења и дао упутства помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет (савјети за учење); нагласио је значај читања са разумијевањем.

Мислиоци античке епохе придавали су важност поучавања вјежбањем и понављањем, васпитању интелекта и правог знања (Демокрит); уочили принципе примјерености и поступности у учењу (Аристотел). Нажалост, иако су истицали значај правог знања и принципа, стварност је била другачија. Доминирало је пасивно поучавање, засновано на предавачкој настави са утврђеним знањем које треба усвојити упорним памћењем и вјежбањем (Квинтилијан). Сматрало се оправданим, да је потребно више година како би се научило читати и писати. Учитељи нису знали примијени-

ти ефикасне стратегије учења којима би олакшали приступ знању, нити се уздићи изнад пасивног поучавања. Њихова улога састојала се од исцрпљујућег досадног и једноставног понављања једног те истог садржаја, стрпљивом чекању док *дух* дјетета не превлада тешкоће које га спутавају да усвоји садржаје. Једино што је преостало учитељу, да *приволи* ученике да савладају садржаје, јесте физичко кажњавање. Платон је истицао да се процес сазнања одређује сазнањем појавног свијета и свијета идеја; нажалост све се сводило на меморисање чињеница и генерализација и давању упутстава помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет, што за дјецу није имало схватљиво значење. Све је било усмјерено на „изобразбу одраслог човјека, а не развитак дјетета“ Марој (Marrou 1977: 410). Период дјетињства није имао вриједност, постојао је само зато да би се што брже преовладао. Од метода поучавања једним дијелом примјењивало се проблемско и хеуристичко поучавање – наставници су постављали проблем (Демокрит тежња за откривањем непознатог); ученици нису активно учествовали у проналажењу рјешења; механички су меморисали чињенице и генерализације, истицали значај упорног вјежбања и понављања како би се поправило памћење. Стратегија вјежбања темељила се на законитостима психомоторног процеса (моторичких активности попут писања, читања, служења различитим изворима). Доминантне наставне методе у античкој епохи биле су: метода показивања и понављања виђеног, које су омогућиле поучавање, а ученицима учење заданих садржаја (тешких, неразумљивих, дидактички неструктурисаних). Од поступака, примијењених приликом усвајања садржаја доминирали су: питања и одговори ученика (Сократ), разговор, излагање наставника, рад на текстовима.

Може се рећи да су то биле супротности између педагошке филозофије, која је тежила „оплемењивању (одраслог) човјека – и грубе стварности пасивног поучавања и учења у школи за дјецу тога времена“ Терхарт (Terhart 2001: 14). Стратегије поучавања у периоду античке Грчке нису темељене на властитом искуству; доминирало је механичко учење које није достигло жељени циљ: подстицање и развој виших когнитивних процеса (анализе, синтезе, евалуације, критичког и стваралачког мишљења), данас потребних за избор ефикасних стратегија учења

2. *Поучавање и учење у феудалној епохи*

Након првих прогресивних идеја о васпитању, настави и учењу у старој источној цивилизацији, Атини и Риму, средњи вијек представљао је вријеме стагнације у развоју педагошке мисли. „Феудалну епоху (средњи вијек) карактеришу три периода: 1) рани средњи вијек (5–12), 2) епоха схоластике (12–13) и 3) касни средњи вијек, вријеме хуманизма и ренесане (14–16)“, (Бранковић 2004: 74). Период на преласку из античке епохе у средњи вијек потпуно је уништио античку културу, а црква и свештенство добили су монопол на васпитање и образовање.

2.1. *Механичко памћење у раном средњем вијеку*

У раном средњем вијеку основно образовање стицало се искључиво у црквеном контексту, у склопу манастирских, парохијских и катедралних школа. Све је било у функцији хришћанске идеологије, која је проповиједала безусловну покорност, трпљење, умјереност и аскетизам (*тијело је тамница душе*).

У школама се организација наставе изводила на истим принципима: глобално учење текстова напамет, на латинском језику, молитве, читања црквених књига (*Светог писма*), пјесама, литургијских формула, учење рачуна, излагања библијских догми (*ex catedra*); уз строго уважавање правила: учитељ каже (*magister dicit*), тврђења за које се није смјело сумњати. Материјал за читање је дјеци био врло тежак, логички неповезан, неразумљив, текстови дуги. Читање се учило методом сричања, а умијеће писања није се ни помињало. Поучавање и учење подређено је механичком памћењу, учењу напамет: није важно да ли ученици разумију садржаје, важна је количина чињеница коју науче, касније механички репродукују. Механичко учење напамет не само да је било присутно, већ и пожељно, а подстицање самосталности и креативности могло је само узнемирити владајуће вјеродостојнике тога времена.

2.2. *Усвајање догматског знања у периоду схоластике*

Вријеме схоластике представљало је мали напредак у односу на период раног средњег вијека. Њени педставници, попут Анзелма Кентерберијског, Томе Аквинског и Пјера Абелара, истицали су значај развоја умних способности, које изоштравају мишљење, упућују на методичност, те представљају преокрет у односу на рани средњи вијек. Тежиште сазнања пренијели су на разум, *сазнајем да би вјеровао,* била је чувена максима Пјера Абелара или метода којом се наводе мишљења за и против (*pro et contra)*, Анзелма Кентерберијског. Користиле су се стратегије поучавања и учења како би се задовољили сазнајни интереси. Ученици су механичким памћењем усвајали догматско знање које се није смјело провјеравати, те се доводило у сумњу, да способности треба да контролишу сопствене процесе мишљења. Поучавање и учење сводило се на механичко меморисање, које је било могуће само у условима спољашње мотивације и репресије, физичког кажњавања (језуитски васпитни систем). Казне су ударале на частољубље (капа са магарећим ушима или срамна клупа), што је за посљедицу имало трајну аверзију ученика према учењу и страху од неуспјеха.

Селигман (Seligman 1975) данас говори о наученој беспомоћности ученика у васпитно-образовном процесу, као посљедици поновљених неуспјеха који се приписују властитој слабој способности.

2.3. *Учење са разумијевањем у касном средњем вијеку*

У касном средњем вијеку (епоха хуманизма и ренесансе) у области свих наука дошло је до нових сазнања. Педагошка мисао овог периода, ношена је *дахом оптимизма*. Био је то највећи прогресивни преврат, што га је човјечанство доживјело, вријеме којем су „требали дивови и које их је рађало – дивови по снази мишљења, по страсти и карактеру, по свестраности и учености“ (Качапор 1970: 33). Од црквеног учења да је *тијело тамница за душу*, нова ренесансна филозофска мисао у центар својих размишљања ставља човјека схваћеног као универзални човјек (*homo universale*). Ствара се нови поглед на свијет у чијој основи је оптимизам и натурализам, окренут животу и заговарању хармоничног развоја душе и тијела. Пут до стварања овако постављеног циља истицали су хуманисти попут Френсиса Бекона, Виторина да Фелтреа, Мафеа Већа, Франсоа Рабла, Мишела Монтења, Лудвига Вивеса. Хуманисти су наглашавали важност развијања активности, саморадње и интелектуалног развоја дјечје личности. У школама је дошло до преокрета: прелази се са појединачног поучавања ученика без икаквог реда, на заједничко поучавање примјерено узрасту ученика, његовим способностима и интересовањима. Интересантни садржаји треба да привуку дјецу, о чему се брину наставници; граде се школе прилагођене захтјевима ученика, а организацијској компоненти придружује се и психолошка. Механичком начину поучавања „код кога се не одвија никаква настава у најширем смислу ријечи“ Петрат (Petrat 1979: 107), супротставља се замисао учења са разумијевањем (Рабл, Монтењ, Декарт). Учење са разумијевањем за претпоставку има психолошку представу о неопходности усклађивања облика учења са способностима дјетета (Русо, Декарт, Коменски, Фелтре). Покушај прелжења са механичког начина поучавања на наставни разговор усмјерен ка разумијевању, сами наставници, као и ученици, доживљавали су као збуњивање, јер „то значи уношење властите особе и властитих мисли у процес учења“ (ibidem: 158). При томе, дошло је до већих захтјева за усавршавањем метода, с обзиром на велики број ученика у одјељењима, те потребом интензивнијег дисциплиновања. Психолошко утемељење наставног рада у периоду касног средњег вијека сводило се на функционално овладавање великим бројем ученика, при чему нису уважаване индивидуалне могућности сваког од њих. Тако се школа више бринула о школској дисциплини и хигијени, него о образовним процесима и ефикасним стратегијама учења.

Школа радости (*Casa Giosa*), Виторина да Фелтреа, представљала је привлачну средину за учење (просторије су биле велике, са много свјетлости и ваздуха, зидови украшени фрескама са мотивима дјечијих игара); пажњу је поклањао упознавању индивидуалних способности ученика од којих се тражило разумијевање, а не меморисање; желио је да настава буде занимљива и атрактивна – за учење читања и писања користио покретна дрвена слова. Монтењ је критиковао схоластичко учење и наставу – дог-

матско знање добијено механичким памћењем – јер представља знање које „плива на површини мозга“ (Montenj 1960: 35). За њега је циљ наставе расуђивање и развијање активности и ученичких способности; у настави код дјеце треба побудти жеђ и интересовање за учење; неопходно је стицање знања из различитих извора. „Понекад учи у виду разговора, а понекад помоћу књига; понекад ће васпитач дати у руке самог писца, а понекад ће им својим ријечима изражавти суштину ствари“ (ibidem: 35). Само настава заснована на таквим изворима може омогућити стицање квалитетног знања, сматрао је Монтењ.

Јан Амос Коменски, дао је такође велики допринос развоју опште педагошке теорије, посебно конституисању дидактичке теорије на прелазу из средњег у нови вијек. Између осталог, осмислио је дидактичке принципе (поступности и систематичности); писао о отварању *школе за школе* (образовање учитеља); дао психолошке основе наставе; био опсједнут пансофијском идејом (учење свих свему: једино образовање може утицати да престану ратови и разлике међу људима); разрадио основне захтјеве за стимулисање поучавања и учења у настави (принципе учења); трајност знања везивао за обнављање и вјежбање (чиме се постиже већа практична употребљивост знања); означавао школу са више мудрости, која не само да поучава, него и васпитава (Spevak 2003). Полазећи од своје филозофске оријентације, разрадио је девет природних принципа, као и десет принципа за лако учење и поучавање. Наглашавао је да школа мора бити угодно мјесто које пружа „пријатност очима изнутра и споља“, да се предаје пријатно и забавно, а „због учења не примјењивати никакве батине“ (Коменски 1997: 136). Принципи за лако учење и поучавање су: 1. природа почиње издвајањем, 2. природа доводи у положај материју да тражи облик, 3. природа све изводи из почетка, 4. природа иде напријед од лакшег ка тежем, 5. природа се не оптерећује већ се задовољава малим, 6. природа не жури већ иде полако, 7. природа ништа не тјера напријед силом, 8. природа помаже сама себи на колико год је начина могуће, 9. природа ствара само оно од чега се брзо види корист, 10. природа ради све једнообразно (исто 149). Сви принципи и правила за поуздано, лако, темељито, кратко и брзо учење и поучавање изведени су из основног захтјева – захтјева за природношћу. При томе, за Коменског, природност има два аспекта: с једне стране, то је захтјев за респектовањем људске (дјечије) природе (и природног развоја дјетета), а с друге стране, ради се о поштовању природе као такве (спољашње природе).

На развој напредне педагошке мисли касног средњег вијека утицај су остварили и Џон Лок, француски материјалисти, Жан Жак Русо, затим теоријске идеје у педагошким пројектима француске грађанске револуције. Џон Лок наглашавао је значај навика које имају већу вриједност од разума. Сматрао да се цјелокупни процес учења може претворити у игру, забаву и уживање – дјеца се кроз игролике активности могу навести да заволе учење. Посебан значај придавао радозналости дјеце, сматрајући да је то жеља

за сазнавањем, која се према схватањима Лока, може подстицати и развијати. „Не одбити и не дочекати грубо ниједно питање које дете постави, нити дозволити другима да му се због тога смеју [...] треба да побудимо радозналост ако ставимо пред њих нове и необичне ствари са жељом да изазовемо њихова питања“ (Lok 1960: 164). О мотиву радозналости говорио је и Брунер (1967), мотиву који може помоћи у подстицању жеље за учењем. Брунеров мотив радозналости (Стојаковић 2006), данас указује да дјечију пажњу привлачи све што је нејасно, незавршено, неодређено.

Француски филозофи материјалисти (Жилијен Ламатери, Холбах, Клод Адријан Хелвецијус, Дени Дидро) својим схватањима о човјеку као продукту средине која га окружује, погледима на разум и васпитање, као средствима за развој новог друштва, те прецизирањем педагошког оптимизма (васпитање је свемогуће) – дали су ширу филозофску основу напредним грађанским и педагошким идејама. Русо је сматрао да све мора бити подређено природи дјетета, његовој слободи, подстицању радозналости, активности и самосталности. Ученик треба учити са разумијевањем, истраживати, проучавати, стицати онолико знања колико му се чини неопходно; занемарити усвајање научних чињеница.

Од механичког учења до учења са разумијевањем у касном средњем вијеку

Средњи вијек представљао је стагнацију у развоју педагошке мисли, посебно период раног средњег вијека. Све је било подређено механичком учењу без поштовања законитости сазнајног процеса. Учење се сводило на меморисање чињеница и генерализација, што за дјецу није имало никакво схватљиво значење (глобално учење текстова напамет, молитве, читање црквених књига, пјесама, литургијских формула, учења рачуна, излагање библијских догми).

Вријеме схоластике представљало је мали напредак у односу на период раног средњег вијека. Као начин размишљања наводе се умне способности, које треба да контролишу сопствене процесе мишљења.

Касни средњи вијек карактеришу идеје попут: развијања дјечије активности и саморадње; значај интелектуалног развоја дјечије личности; поучавања примјереног узрасту ученика; циљ наставе је расуђивање и развијање активности и способности ученика (Монтењ); истицању принципа самосвијести; активности и самоактивности (Декарт); кроз активности дјеца могу да заволе учење (Лок), представљају данас обиљежја стратегије индивидуације. Стратегија индивидуације „обухвата методе и поступке којима се потиче развој одгајаника у самосталну и аутономну људску јединку, у самоактуализирану и аутентичну личност“ (Bognar, Matijević 2002: 278). Методе које су доминирале у стратегији индивидуације у периоду касног средњег вијека су метода слушања (пасивно и активно). Стратегију индивидуације прати и стратегија социјализације, с обзиром да у школама дола-

зи до преокрета – прелжења са појединачног поучавања на заједничко поучавање, примјерено узрасту ученика, његовим способностима и интересовањима. На овај начин остварује се потреба „појединца за другим људима, за љубављу и припадањем, за властитим самопотврђивањем, али и за друштвеним потребама о заједничком животу људи, за сурадњом, толеранцијом и заједништвом“ (ibidem: 278). Поред стратегије индивидуације и социјализације доминирала је и стратегија поучавања и учења, са жељом да се превазиђе механичко учење. Механичком учењу супротстављено је учење са разумијевањем (Рабле, Монтењ, Декарт). Мислиоци тога времена своје замисли, идеје, провјеравали су, упоређивали са већ постојећим знањима, посматрали, изводили експерименте, огледе (огледна настава [Мор]), те тако долазили до нове спознаје. О многим проблемима размишљали су и покушавали наћи рјешење у мислима, за разлику од периода схоластике (знање у које се не смије сумњати, провјеравати); периода који је у супротности са законитостима спознајног процеса.

Русо је такође истицао да знање мора бити посљедица „властитог опажања и размишљања“ (Ruso 1950: 218). У настави ученик треба да је препуштен сам себи, да истражује, поучава, посматра и стиче онолико знања и чињеница колико му се чини потребно. И Елена Кеј, у *школи будућности*, залагала се за слободан избор наставног плана и програма; дијете треба ослободити притиска групе; била је против егзаминског знања (учења чињеница) „које је сређено као у кутији и брзо ишчезава“ (Кеј 1918: 31). Нажалост, ученик не може, ако је препуштен сам себи, слободним избором, да усваја знања, нити је у адекватној мјери оспособљен да самостално дође до научних истина – наставник ствара „когнитивно провокативне ситуације“ (Ивић, Пешикан, Антић 2001: 217) пред ученике, како би се подстицали сазнајни процеси, потребни за избор и примјену ефикасних стратегија учења.

Коменски је наглашавао трајност знања везаног за обнављање и вјежбање, Бекон за понављање, чиме се постиже већа трајност наученог, што указује и на присутну стратегију вјежбања. Стратегија вјежбања, темељи се на законитостима психомоторног процеса, уско повезаног са интелектуалним активностима (писање, читање, учење техникама посматрања, биљежења). Може се говорити и о стратегији учење учења: ученици се *увјежбавају* користити различитим изворима (жива ријеч писца, књига, разговор [Монтењ]) или истицању основних захтјева за стимулисање поучавања и учења (принципи за лако учење и поучавање [Коменски]) којим ученици треба да овладају, како би лакше усвајали задане садржаје

Стратегије учења карактеристичне за период средњег вијека, почевши од механичког учења, стратегија поучавања и учења, стратегија индивидуације и социјализације, затим стратегије вјежбања или учење учења, нису у адекватној мјери подстицале мисаоно ангажовање ученика. Поред свјесности процеса усвајања знања, учење се сводило на механичко учење. Ученици до знања нису долазили самостално, нису откривали, нити рјеша-

вали проблеме. Садржаје су добијали у готовом, коначном облику (материјал презентован вербално), те га дословно, механички и бесмислено усвајали или памтили на свој начин.

3. *Понављање као стратегија учења у педагошкој епохи модерног доба*

Раздобље 17. и 18. вијека у историји педагогије значило је велики напредак. Француски материјалисти сматрали су да просвјећивање људи може измијенити друштво. Разум и васпитање представљају средство за успостављање новог друштва. У педагошком погледу најзначајнији представници су Хелвецијус и Дидро.

Хелевцијус је, полазећи од сензуалистичког гледишта (извор човјекове активности је чулно сазнање), заступао мишљење да дијете може научити све, ако има одговарајући интерес; борио се против схоластичке школе, њене садржине и метода (механичког учења, усвајања догматског знања, које не треба провјеравати). Дидро је сматрао да васпитање и образовање развијају природне диспозиције и имају одлучујућу улогу у формирању личности дјетета.

У Њемачкој, у периоду између 17. и 18. вијека извршене су приличне промјене у школству. Циљ школе био је да васпитава *вјерне поданике*, ученици су стицали „нешто механичког знања, научили неколико црквених цитата и одговора из катихизма“ (Žlebnik 1970: 83). У Аустрији се стање елементарног школства за вријеме Марије Терезе и Јосипа II поправило. Изашло је неколико уџбеника (катихизи, буквар, читанка, касније уџбеници за земљопис, геометрију, методику).

У Русији, као и западној Европи, школе су имале за циљ васпитање свештеника и писара, читање се учило из псалитра (богослужбене књиге), а у методском погледу доминирало је механичко учење, са постављеним врло високим образовним циљевима и кратким временом за учење.

Период 17. и 18. вијека за педагогију имао је реалистичан карактер. Тај педагошки реализам откривао се на свим васпитним подручјима, у самом васпитном циљу: васпитање све дјеце, васпитање као средство за стварање новог друштва. У образовном подручју доминирале су стратегије учења и поучавања (поучавање путем питања и одговора); засноване на меморисању чињеница и генерализација (нпр. богослужене књиге), које за ученике нису имале никакво схватљиво значење.

У основним поставкама њемачке класичне филозофије и утицају педагогије напредног грађанства развијала се у другој половини 18. и почетком 19. вијека класична педагошка мисао; међу главне правце у филозофији учвршћује се прагматизам и позитивизам. Значајни представници су Јохан Хајнрих Песталоци, Јохан Фридрих Херберт, Фридрих Адолф Дистервег.

Песталоци је изражавао енергичан протест против схоластичке наставе, истицао принцип очигледности и принцип систематичности. Принцип очигледности за Песталоција значио је средство за развој разума, просуђивања. Принцип систематичности, дао је важност поступности реду у прелажењу наставног градива (од једноставног ка сложеном). Био је свјестан и правила од ближег према удаљенијем и од познатог ка непознатом; узимао је у обзир и принцип приступачности (градиво распоредити према степену развоја дјечијих способности); указао да је потребно много понављати и увјежбавати ново градиво, како би се постигла већа трајност знања.

Хербарт је говорио о буђењу интереса у настави, које води продубљивању градива и разноврсним сазнањима. Наставни процес рашчланио је на четири степена: степен јасноће (ученик треба да се удуби у појединости); степен асоцијације (ново градиво се удружује са старим); степен система (поједина сазнања повезују се у цјелину) и степен методе: важно је да ученик вјежба и да своје знање практично примјењује. Активности ученика у наставном процесу могу се исказати у сљедећем: ученик упоређује, проналази везе, открива, тражи, рјешава задатке, док учитељ: спретно води разговор, помаже, поучава, наводи ученика. Хербарт је указао на значај понављања и учења напамет, неопходног да би се учврстиле оне представе које су нарочито важне.

Дистервег је био против догматичности у настави, истицао принцип дјечије саморадње; борио се против схоластике. Наглашавао принцип очигледности, заговарао трајност знања (градиво прелазити полако, чешће понављати старо, те повезивати старо са новим). За разлику од Хербарта, Дистервег је сматрао да се наставни процес састоји од три степена, и то: чулне перцепције, умног сазнавања и прерађивања. Дијете преко представа треба водити ка појмовима, сређивању градива и његовом коришћењу. Данас говоримо о „схемама које помажу да се дође до смисаоне организације материјала који се учи“ или „потраге за смислом“ (Стојаковић 2000: 79). Ефикасна организација и структура знања једна је од главних претпоставки успјешног учења и стицања знања, избора адекватних стратегија учења.

Класици њемачке педагогије (Песталоци, Хербарт, Дистервег) борили су се против схоластичке наставе. У процесу усвајања знања доминирале су стратегије поучавања и учења засноване на законитостима спознајног процеса. Истицани су принципи очигледности, систематичности, затим правила од ближег ка даљем или од познатог ка непознатом, који су неопходни у процесу свјесног усвајања знања, такође и стратегија вјежбања, као и стратегија индивидуације са присутном методом подстицања интереса; активне улоге ученика у настави, те принципом саморадње у васпитно-образовном процесу.

Социјалисти утописти попут Клода Анрија Сен-Симона, Роберта Овена, Шарла Фуријеа и Етјен Кабеа придавали су значај образовању, очигледности у настави, повезивању теорије са практичним радом, са циљем

развијања интереса и способности. Педагошке идеје социјалиста утописта подстицале су развој интереса и способности у образовању, примјењивала се стратегија поучавања (уз очигледну наставу и повезивање теорије са практичним радом). Критиковали су механичко учење и тако стечено знање које нема своју практичну вриједност.

Другу половину деветнаестог вијека, карактеришу стратегије засноване на законитостима сазнајног процеса Карла Маркса и Фридриха Енгелса. На основу дијалектичког, односно историјског материјализма, омогућили су педагогији нека сазнања од основне важности, између осталог, да знање треба бити темељито и трајно. С обзиром да за њих знање није било само себи сврха, него и основа за формирање научног и стваралачког дијалектичко-материјалистичког погледа на свијет, захтијева добро организоване, смислене информације, а самим тим и стратегије учења које изискују веће мисаоно ангажовање. Стратегије значајне за ову педагошку епоху везане су за поучавање и учење, засноване на законитостима сазнајног процеса. До сазнања се долази властитим искуством користећи знање, способности и вјештине.

Педагошка мисао у Русији 19. вијека истицала је између осталог многе књижевнике и научнике. Константин Димитријевич Ушински посветио је пажњу техникама вјежбања и понављања приликом усвајања знања, разликовао је активно и пасивно понављање. Стратегија вјежбања данас је повезана са активним понављањем, при чему су битне психомоторне активности ученика, заједно са интелектуалним (памћење, говор, мишљење). Нажалост, стратегија вјежбања за Песталоција, Хербарта, Дистервега сводила се на памћење, без мисаоне прераде, непоштовања законитости сазнајног процеса. Ученици су памтили одређене информације, без жеље да се усмјере ка њиховој преради. Стога се и највећи број ученика налазио на првом когнитивном нивоу приликом усвајања знања (чињенице и њихово кориштење).

3.1. *Експериментална педагогија и стратегија стварања*

Под утицајем истраживачких метода природних наука, посебно психофизике и експерименталне психологије, развила се и експериментална педагогија. Представници експерименталне педагогије у Њемачкој, Француској и Америци (Август Лај, Ернест Мојман, Алфред Бине и Едуард Торндајк) нису придавали важност умној обради садржаја, а скренули пажњу на потребу постојања различитих активности приликом усвајања знања. Указали су на разноврсне активности дјетета везане за стратегију стварања и њених метода и поступака као што су сликање, цртање, пјевање, игра, драматизовање, музика. Стратегија стварања доприносила је подстицању интелектуалног развоја дјетета.

Педагогија радне школе настала је као покрет у борби против старе школе. У суштини педагогија радне школе била је варијанта прогресивне

школе. Њени заговорници попут Џона Дјуја, Георга Кершенштајнера, Марије Монтесори, Овида Декролија или Павела Петровича Блонског у Русији указали су између осталог: на принцип индивидуалности (сва научна сазнања ученик треба да стекне сам); критиковали учење бесмислених садржаја; борили се против *пасивног* меморисања, сматрали да ученици треба да раде из сопствене побуде, сопственим средствима, самостално, потцјењивали теоретско знање. Иако су заговорници радне школе били против поучавања заснованог на меморисању, нису отишли даље од тога.

3.2. *Стратегије поучавања и учења у школству између два рата*

Школство између два рата у Француској, Њемачкој, Енглеској, Америци произашло је из отпора према вербализму и формализму, као и практичних потреба друштва. На примјену нових метода утицала је првенствено Дјуијева прагматистичка педагогија која је у први план истицала практичну употребљивост знања. Доминирали су методи, попут: Далтон-плана, метод пројекта и метод пробних задатака; затим *нове школе*, као што је школа рада, активна школа, школа по мјери, школа чина, валдорфска школа, школа Кузинеа и многе друге. Далтон-план није давао систематско знање, метод пројекта разводњавао је систематско знање. Покрети *нове школе* истицали су значај активне улоге ученика при учењу; потребу прилагођавања садржаја, метода и средстава рада урођеним интересовањима; указали су да се ученици међусобно разликују у темпу учења, да је сваки од њих цјеловита личност. Стога наставник мора познавати индивидуалне могућности дјетета како би давао знање и усмјераво рад према њиховој *мјери*. Представници *нове школе* залагали су се за систематско знање, мисаону прераду која иде од перцепције предмета, мисаоне прераде, до изражавања које подразумијева активност (школа чина); придавали су важност пријатној атмосфери за учење (школа Самерхила). Данас говоримо о физичким факторима учења (климатски, атмосферски, температура, влажност и кретање ваздуха, освјетљење, бука,) који утичу на процес учења и усвајања знања, избора ефикасних стратегија учења.

У периоду између два рата доминирале су стратегије поучавања и учења. До спознаје се долазило властитим искуством које иде од уочавања и дефинисања проблема, преко властите (мисаоне) активности у проналажењу рјешења. Педагози су наглашавали важност активне улоге ученика, од кога се очекивало да поставља питања, уочава проблем, проналази рјешење. Значајна је и стратегија индивидуације (дијете је цјеловита личност, познавање индивидуалних способности од стране наставника), важна у васпитно-образовном процесу, како би сваки ученик остварио потребу за самопотврђивањем, сарадњом, афирмацијом, развијао се у самосталну, самоактуализовану и аутентичну личност.

У Русији су се Владимир Илич Лењин и Антон Семјонович Макаренко, залагали за систематско усвајање знања; скренули су пажњу на дру-

ги саставни дио квалитетног знања – његово свјесно усвајање; критиковали *бубање* у буржоаској школи; сматрали да је потребно развити и усавршити памћење сваког, познавањем основних факата, како би се у свијести прерадило цјелокупно стечено знање. Совјетски педагози указали су на стратегију индивидуације, која је омогућила развој васпитаника у самосталну личност према својим природним снагама и интересима (тежња за самоактуализацијом [Макаренко]), присутна је и стратегија поучавања и учења. Критиковали су *бубање* (Лењин), а методе и поступци којима се усвајало систематско знање, утицале су на формирање научног погледа на свијет.

4. *Закључно разматрање*

Поучавање и учење у античкој и феудалној епохи везано је за механичко учење. Учење и поучавање сводило се на усвајање декларативног знања. Памћење имена, ствари, догађаја, чињеница, појава одвијало се на првом когнитивном нивоу Блумове таксономије, уз спољашње, видљиве стратегије учења попут вјежбања, једноставног понављања, репродуковања. Нису биле познате ефикасне стратегије и поступци које би ученици примијенили како би памтили задане садржаје. Материјал за учење (свете књиге, црквени цитати), није имао суштинске везе са школским садржајем; неразумљив је, нејасан, неприступачан, дидактички неструктурисан, није подстицао интелектуални развој ученика. Циљеви учења усмјерени су ка постизању резултата (механичко репродуковање заданих садржаја), а не побољшању властитих способности памћења, мишљења, учења или рјешавања проблема. Код ученика је присутна беспомоћност и страх од неуспјеха у школи и доминирајућег циља: како се заштити од тог неуспјеха. Способности су непромјењиве, фиксиране, не могу се унапређивати, подстицати; неуспјех/успјех резултат је среће/несреће, са високо постављеним образовним циљевима, кратким временом за учење и знањем које се меморисало (чулно, свјесно), без дубље мисаоне прераде садржаја који се учи. Модерно доба карактерише процес усвајања систематског знања. Откривање, проналажење веза, самостално, сарадничко и кооперативно учење/усвајање знања (процедурално), јавља се озбиљније и сврсисходније у деветнаестом вијеку (радна школа, експериментална педагогија). Подстицани су когнитивни процеси попут мишљења, памћења, рјешавања проблема, присутна је и анализа сопствених процеса мишљења, као битног услова за избор ефикасних стратегија учења.

Педагошке епохе обиљежило је и неколико принципа: принцип самосвијести, принцип за лако учење и поучавање, те принципи систематичности, очигледности, поступности и приступачности. Важан принцип који утиче на формирање виших когнитивних процеса, принцип научности (Маркс и Енгелс), појављује се релативно касно.

У току историје развоја педагошке мисли (античка и феудална епоха), стратегије учења и поучавања карактеришу сљедећи аспекти: пасивне

методе и поступци (учење градива у цјелини) → нижи когнитивни процеси (памћење, вјежбање, разумијевање) → усвајање знања (без мисаоне прераде, *знање које плива по површини*; без свјесне намјере да се градиво разумије и научи/или са мисаоном прерадом, која конкретније почиње у периоду хуманизма и ренесансе) → интерес ученика (екстринсички, са доминирајућим циљем: да се заштити од неуспјеха/страх од казни) → не/свјестан напор према циљу учења.

За разлику од аспеката везаних за стратегије учења и поучавања у античкој и феудалној епохи, савремене стратегије учења (модерна епоха) карактеришу: активне методе и поступци (више различитих активности и фаза у учењу градива: утврђивање предзнања; повезивање/корелација; поступно изграђивање знања; начин провјеравања ученичких знања/примјена наученог) → виши когнитивни процеси (анализа, синтеза, евалуација) → усвајање знања/информација (учење са разумијевањем; прерада информација у најширем смислу) → интерес ученика (екстринсички и интринсички/са циљем да се побољша учење, доживи успјех и задовољство у учењу) → свјестан напор према циљу учења.

Литература

Богнар, Матијевић 2002: L. Bognar, M. Matijević, *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.

Бранковић 2004: Д. Бранковић, *Педагошке теорије*, Бањалука, Графид.

Вујаклија 2006: М. Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, Београд, Просвета.

Дјуи 1966: Dž. Djui, *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje, Obod.

Жлебник 1970: L. Žlebnik, *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd, Naučna knjiga.

Ивић, Пешикан, Антић 2001: И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Активно учење*, Београд, Публикум.

Јовановић-Илић 1977: M. Jovanović-Ilić, *Razvoj sposobnosti učenja*, Beograd, Prosveta.

Качапор 1970: С. Качапор, *Историјски преглед настанка и развоја школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Квинтилијан 1985: M. F. Kvintilijan, *Obrazovanje govornika*, Sarajevo, Veselin Masleša.

Кеј 1918: Е. Кеј, *О васпитању дјетета у школи*, Београд – Сарајево, Издање И. В. Ђурђевића.

Коменски 1997: J. A. Коменски, *Велика дидактика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Лок 1960: Dž. Lok, *Misli o vaspitanju*, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika.

Марцано, Пикеринг, Полок 2006: R. J. Marzano, D. Pickering, J. E. Pollock, *Nastavne strategije*, Zagreb, Educa.

Марој 1977: H. I. Marrou, *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*, München, Deutscher Taschenbuch – Verlag.

Мирков 2009: С. Мирков, Могућности обуке за примену стратегија учења кроз наставу, *Настава и васпитање,* 2, 169–184.

Монтењ 1960: M. Montenj, *Ogledi o vaspitanju*, Beograd, Savremena škola.

Петрат 1970: G. Petrat, *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750*

1850. München, Ehrenwirt.

Русо 1950: Ž. Ž. Ruso, *Emil ili o vaspitanju*, Beograd, Znanje.

Спевак 2003: Z. Spevak, *Jan Amos Komenski pedagog i utopista*, Novi Sad, Fors.

Стојаковић 1981: P. Stojaković, *Razvijanje sposobnosti učenja*, Sarajevo, Svjetlost.

Стојаковић 1998: П. Стојаковић, Истраживања у области метакогниције и њихов значај за развијање ефикасних стратегија и способности учења, *Педагошка стварност*, 7–8, 594–608.

Стојаковић 2000: П. Стојаковић, *Когнитивни стилови и стилови учења*, Бањалука, Комесграфика.

Стојаковић 2006: П. Стојаковић, *Вишеструке способности за учење*, Бањалука, Комесграфика.

Терхарт 2001: E. Terhart, *Metode poučavanja i učenja*, Zagreb, Educa.

Тешић 1986: В. Тешић, *Педагошке идеје М. Ф. Квинтилијана*, *Настава и васпитање,* 1, 465–476.

Ценић, Петровић 2005: С. Ценић, Ј. Петровић, *Васпитање кроз историјске епохе*, Врање – Учитељски факултет, Београд – Едука.

Maja A. Trifunović*
OŠ „Sveti Sava“
Brod

Originalni naučni rad

UČENJE PODRŽANO SAVREMENIM INFORMACIONIM TEHNOLOGIJAMA

Uvod

Sticanjem diploma na višoj ili visokoj školskoj ustanovi ne zatvaraju se vrata daljem obrazovanju. Veoma je teško predvidjeti koja će nam znanja i vještine biti potrebni za deset ili dvadeset godina. Prije dvije decenije nismo mogli ni pretpostaviti da će nam informatička pismenost i poznavanje engleskog jezika biti osnov za komunikaciju i dalje usavršavanje. Takođe, nije bilo govora o obrazovanju na daljinu kao mogućem načinu sticanja univerzitetskih diploma. Kako vidimo, u svijetu je to već postala realnost. Upisati se na virtuelni univerzitet i steći zvanje bilo kojeg profila, više nije upitno u Americi, pa čak i nekim zemljama Evrope. Ako već nismo bili u prilici studirati na ovaj način, zašto se bar ne usavršavati u struci putem obrazovanja na daljinu.

Tu se postavlja pitanje poznavanja i korišćenja savremenih informacionih tehnologija kao osnove za ovakav vid obrazovanja, ali i spremnosti nastavnika da na ovakav način prošire svoja dosadašnja saznanja i steknu nova iz oblasti za koju su stekli zvanja nastavnika ili profesora. Upravo o tome smo željeli da saznamo nešto više. Jer, obrazovanje na daljinu je nemoguće ukoliko polaznik kursa, student, učenik, ne poznaje savremene informacione tehnologije i način njihovog korišćenja.

Teorijske osnove istraživanja

Obrazovanje na daljinu podrazumijeva više medija kojima možemo prenositi znanja. I ranije su znanja prenošena nekim od tih medija. Televizija ili radio predstavljaju jedan od elektronskih medija koji se u nastavi na daljinu koriste već odavno. Ali, za obrazovanje na daljinu u današnjem obliku bilo je potrebno mnogo više od televizije. Pojava računara ubrzala je razvoj ovog oblika nastave. Pomoću računara mi smo u situaciji da onome ko uči u nastavi prilagodimo sadržaje koje treba obraditi. Računar je, dakle, bio preteča današnjeg obrazovanja na daljinu, koje bi bilo nezamislivo u ovom obimu da nije interneta i veb-portala koji omogućavaju lagan i jednostavan pristup velikom broju informacija iz cijelog svijeta. Ovakav prenos informacija je mnogo ekonomičniji i u pogledu cijene, ali i u pogledu ljudskih resursa. Uz računar, učenje na daljinu je nezamislivo bez poznavanja engleskog kao jednog od svjetskih jezika. To je istovremeno i jezik svih informatički pismenih ljudi, a to podrazumijeva da se svim softverima

* trifunovic.maja@gmail.com

i alatima služimo uglavnom na engleskom jeziku. Ako pogledamo sintagmu obrazovanja na daljinu, uočavamo da ona obuhvata više osnovnih didaktičkih pojmova. Mi ćemo ovdje izdvojiti one koji direktno utiču na obrazovanje i usavršavanje, a to je: obrazovanje, nastava, učenje. Obrazovanje je proces sticanja znanja, vještina i navika, razvijanja psihofizičkih sposobnosti i formiranja pogleda na svijet. Obrazovanje se odvija tokom cijelog životnog vijeka, najviše u nastavi, ali i u slobodnom vremenu i profesionalnom radu (Ilić 2000: 97). Isti autor navodi da je nastava jedinstven vaspitno-obrazovni proces koji se odvija planski i sistematski pod rukovodstvom nastavnika, sa relativno stalnom grupom učenika/polaznika, sa ciljem usvajanja predviđenih programskih sadržaja i razvijanja ličnih potencijala do njihovog maksimuma (ibidem). Kako se pedagozi ne mogu složiti oko nekih temeljnih pitanja pedagogije, tako ni psiholozi nisu jedinstveni u određenju pojma učenja. Ono što karakteriše ovaj proces jeste da on predstavlja relativno trajnu promjenu pojedinca, bez obzira kojim predznakom ta promjena bila obojena. Te promjene su proizvod i pojedinca i socijalne sredine u kojoj on egzistira (Gutović 2000: 370).

Na ovakav odabir teme nije uticala samo ekonomičnost i racionalnost već i bolja definisanost sintagme *obrazovanje na daljinu*. *Obrazovanje na daljinu* je sintagma koja objašnjava noviju vrstu nastave. Sam termin i koncepcija nastave došli su sa Zapada. Obrazovanje na daljinu jeste doslovan prevod engleske sintagme *distance learning.* Ovakav oblik nastave predstavlja instruktivan način rada sa učenicima, ne zahtijeva prisustvo ni učenika, ali ni predavača u istoj prostoriji u isto vrijeme (Mandić, Ristić 2006: 103). Mnogo je jasnije značenje ovakve nastave, njeni oblici, učesnici u procesu edukacije, kao i mediji koje ovaj vid obrazovanja koristi. U odnosu na tradicionalnu nastavu, nastava na daljinu, prema istraživanjima na Zapadu, pokazala je znatne pozitivne razlike, od kojih izdvajamo individualizaciju nastave u skladu sa tempom učenika, podršku interesovanjima učenika, povećanje aktivnosti učenika, ujednačavanje nivoa znanja, obezbijeđenu stalnu povratnu informaciju i sl. (Mandić 2001: 299).

S obzirom da istraživani problem obuhvata obrazovanje na daljinu kao jedan od mogućih oblika stručnog usavršavanja nastavnika, jasno se uočava i drugi aspekt aktuelnosti teme. Stručno usavršavanje nastavnika, tema je kojom se pedagoška javnost bavi neprekidno, od zakonske regulative koja ga podržava, preko izrade programa stručnog usavršavanja koji podrazumijevaju oblasti i sadržaje unutar njih. Mi ćemo se ovim radom dotaknuti samo mogućih načina stručnog usavršavanja nastavnika u skorijoj budućnosti. Doba u kojem živimo maksimalno je informatizovano. Samim tim, neprimjerena je škola u kojoj nastavnik nije informatički pismen, u kojoj su učenici daleko ispred onih koji ih obrazuju. Dostupnost interneta u školama omogućava dodatnu aktualizaciju ove teme, a neprekidno uvećavanje broja obrazovnih portala čini ovakav način stručnog usavršavanja mnogo jednostavnijim od tradicionalnog.

Iskustva savremenih didaktičara govore da su oni nastavnici koji su svoje učenike uspjeli obučiti da se samoobrazuju jedni od boljih i uspješnijih nastavnika. Ovakvim pristupom radu mijenja se pozicija nastavnika. On od preno-

sioca znanja postaje organizator i planer nastave, savjetnik svojim učenicima. Da bi ovako radio, i sam se mora neprekidno obrazovati. Obrazovanje na daljinu nudi cjeloživotno stručno usavršavanje za sve profesije, pa tako i za nastavničku. Dobro je za praksu da nastavnik zauzme mjesto učenika u obrazovnom procesu, a obrazovanjem na daljinu upravo se to postiže.

Metodološki okvir istraživanog problema

Obrazovanje na daljinu treba shvatiti kao jedan vid inovacije u vaspitno-obrazovnom procesu svih uzrasnih kategorija, a posebno u obrazovanju odraslih. Svaka inovacija podrazumijeva napredovanje u profesiji, pa tako i u našoj, pedagoškoj. Škola mora biti aktivan sudionik u promjenama. To joj nalaže neprekidan naučni i tehničko-tehnološki razvoj. Škola je ta koja, na adekvatan način, mora svojim polaznicima pružiti dostignuća i novine u svim sferama nauke i društva. Potrebe i interesovanja nastavnika za primjenu inovacija ogledaju se i kroz primjenu inovacija uz proširivanje vlastitog znanja. To je ključni faktor koji određuje podizanje kvaliteta nastavnog rada u školi. Ukoliko nemamo nastavnika koji je zainteresovan za poboljšanje kvaliteta vlastitog znanja i rada, nećemo imati ni podizanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada u školi, a činjenica je da tome neprekidno težimo kroz vijekove.

Predmet istraživanja: Stavovi i samoocjena nastavnika o osposobljenosti za korišćenje savremene informacione tehnologije u cilju stručnog usavršavanja.

U okviru ovog složenog i kompleksnog problema naše istraživanje će se ograničiti na otkrivanje stavova nastavnika o upotrebi savremene informacione tehnologije u cilju stručnog usavršavanja. Takođe, obuhvatićemo i objektivna znanja i subjektivu procjenu nastavnika o poznavanju savremene informacione tehnologije.

Uzorak: 279 nastavnika osnovnih škola Republike Srpske.

Zavisne varijable: objektivno poznavanje i subjektivna ocjena nastavnika o poznavanju savremene informacione tehnologije, te stavovi i opredjeljenja nastavnika o korišćenju istih u cilju stručnog usavršavanja.

Neutralne varijable: pol ispitanika, životna dob, stručna sprema, godine staža u struci, završen kurs za rad na računarima, poznavanje engleskog jezika, posjedovanje računara sa priključkom na internet u školi ili u vlastitom domu.

Zadaci istraživanja:

1. Ustanoviti da li poznavanja engleskog jezika utiče na osposobljenost i opredijeljenost nastavnika za korišćenje informacionih tehnologija;
2. Ustanoviti da li pol nastavnika, životna dob, stručna sprema i radni staž značajno utiču na poznavanje i korišćenje savremene informacione tehnologije.

Metode koje su korišćene u ovom istraživanju su: metoda teorijske analize i deskriptivna ili empirijsko-neeskperimentalna metoda (Servey postupak).

Rezultati istraživanja

Analizom varijanse željeli smo utvrditi da li poznavanje engleskog jezika utiče na osposobljenost i opredijeljenost nastavnika za korišćenje savremene informacione tehnologije u cilju njihovog stručnog usavršavanja. Rezultate ćemo prikazati u tabeli 1.

Tabela 1: Poznavanje engleskog jezika

Varijabla	Poznavanje engleskog jezika	*N*	*M*	*SD*	*F*-indeks	Značajnost *p*
Objektivno poznavanje savremenih informacionih tehnologija	Nimalo ne poznaju	92	3,24	2,00		
	Djelimično poznaju	151	3,97	1,64		
	U potpunosti znaju	36	4,36	1,36		
	Total	279	3,78	1,78	7,41	0,001
Samoocjena nastavnika o poznavanju savremenih informacionih tehnologija	Nimalo ne poznaju	92	4,54	3,85		
	Djelimično poznaju	151	8,32	4,38		
	U potpunosti znaju	36	10,36	2,89		
	Total	279	7,34	4,54	36,36	0,000
Stavovi nastavnika o korišćenju savremenih informacionih tehnologija	Nimalo ne poznaju	92	41,63	6,06		
	Djelimično poznaju	151	43,78	5,97		
	U potpunosti znaju	36	45,58	5,08		
	Total	279	43,30	6,02	6,89	0,001

Analizirajući rezultate prikazane u tabeli 1, primjećujemo da F-indeks ukazuje da postoji razlika među nastavnicima koji su se izjasnili da poznaju engleski jezik kad je u pitanju njihova obučenost i opredijeljenost za korišćenje savremenih informacionih tehnologija u radu i stručnom usavršavanju. Ta statistička značajnost iskazana je na nivou 0,001 za sve tri ispitivane varijable. Aritmetičke sredine svih podgrupa u oba instrumenta ukazuju na to da nastavnici koji su se izjasnili da u potpunosti poznaju engleski jezik pokazuju najbolje i objektivno poznavanje i viši nivo samoocjene o poznavanju savremenih informacionih tehnologija, ali i najpozitivnije stavove i veću opredijeljenost za korišćenje savremenih informacionih tehnologija. Sa procjenom poznavanja engleskoj jezika kao jednog od preduslova za korišćenje savremene informacione tehnologije u radu i stručnom usavršavanju evidentan je pad u sve tri zavisne varijable, što

ukazuje na obrnuto proporcionalan odnos poznavanja engleskog jezika i istraživanog problema.

Uticaj neutralnih varijabli (dob, pol, radni staž, stručna sprema) na zavisnu varijablu. Stavovi nastavnika o korišćenju savremene informacione tehnologije

Neutralne varijable grupisali smo, prema srodnosti, u dvije grupe. U prvu grupu uključili smo starosnu dob, stručnu spremu, radni staž i pol ispitanika. Regresivnom analizom, tj. jednim od modela multiple regresije utvrdili smo koja od prediktorskih varijabli najviše određuje našu zavisnu varijablu. Rezultate smo prikazali u tabelama 2 i 3.

Tabela 2: Prediktorski koeficijenti[a] I

Model	Nestandardizovani koeficijenti		Standardizovani koeficijenti	*t*-vrijednost	Značajnost *p*
	B	Stand. greška	Beta		
1 (Konstanta)	47,415	1,228		38,604	0,000
Dob	–0,096	0,027	–0,205	–3,488	0,001

a. Zavisna varijabla: Stavovi nastavnika o korišćenju savremene informacione tehnologije

U ovom slučaju putem multiple regresije dobili smo samo jedan prediktorski model. U njega je, uz konstatnu, uključena samo dob nastavnika kao prediktorska varijabla u odnosu na zavisnu varijablu koju smo posmatrali. Koeficijent multiple regresije (*R*) iznosi 0,205[a], njegov kvadrat R^2 je 0,042, što nam govori da samo 4% varijanse zavisne varijable možemo objasniti na osnovu varijanse prediktorskih varijabli (Suzić 2007: 50). Korigovani koeficijent multiple determinacije takođe upućuje na to da starosna dob nastavnika može objasniti svega 4% varijanse zavisne varijable. Tabela 2 govori nam upravo o veličini standardizovanog regresionog koeficijenta, beta koeficijenta, starosne dobi nastavnika kao prediktorske varijable. Njegova veličina iznosi –0,205, sa negativnim predznakom t-vrijednosti (t = –3,488) što ukazuje na pozitivnije stavove mlađeg nastavnog kadra o korišćenju savremene informacione tehnologije. Ovakav rezultat značajan je na nivou 0,001.

Tabela 3: Isključene varijable[b] I

Model	Beta in	*t*-vrijednost	Značajnost *p*	Pojedinačna korelacija
1 Pol	–0,060[a]	–1,009	0,314	–0,061
Radni staž	0,134[a]	0,573	0,567	0,035
Stručna sprema	0,001[a]	0,015	0,988	0,001

a. Prediktori u modelu: (Konstanta), dob

b. Zavisna varijabla: Stavovi nastavnika o korišćenju savremene informacione tehnologije

Tabela 3 prezentuje isključene neutralne varijable iz ove grupe, a to su pol, radni staž i stručna sprema nastavnika. Iako i ove varijable utiču na zavisnu, taj uticaj nije statistički značajan, izuzimajući stručnu spremu u pojedinačnoj korelaciji. Razlog tome leži u malom procentu varijanse zavisne varijable na koju utiče ova grupacija neutralnih (prediktorskih) varijabli.

Uticaj neutralnih varijabli (dob, pol, radni staž, stručna sprema) na zavisnu varijablu. Samoocjena nastavnika o poznavanju savremenih informacionih tehnologija

Istu grupu neutralnih varijabli korelirali smo pomoću multipla regresije sa zavisnom varijablom *Samoocjena nastavnika o poznavanju savremene informacione tehnologije* i dobili očekivane rezultate koji su prikazani u tabelama 4 i 5.

Tabela 4: Prediktorski koeficijenti[a] II

Model	Nestandardizovani koeficijenti		Standardizovani koeficijenti	*t*-vrijednost	Značajnost *p*
	B	Stand. greška	Beta		
1 (Konstanta)	14,882	0,818		18,185	0,000
Dob	–0,176	0,018	–0,501	–9,623	0,000
2 (Konstanta)	9,678	1,799		5,379	0,000
Dob	–0,124	0,024	–0,354	–5,163	0,000
Stručna sprema	2,011	0,622	0,222	3,234	0,001
3 (Konstanta)	12,644	2,129		5,939	0,000
Dob	–0,133	0,024	–0,378	–5,518	0,000
Stručna sprema	1,875	0,618	0,207	3,032	0,003
Pol nastavnika	–1,368	0,538	–0,130	–2,545	0,011

a. Zavisna varijabla: Samoocjena nastavnika o poznavanju savremenih informacionih tehnologija

U ovoj grupi prediktorskih varijabli dobili smo tri modela. Prvi model uključuje konstantu i dob nastavnika (model 1), sa koeficijentom multiple regresije (*R*) koji iznosi 0,501[a]. Njegov kvadrat, kao i prilagođeni koeficijent multiple determinacije ukazuju da ovaj model može objasniti čak 25% varijanse zavisne varijable. Kao takav, on je statistički značajan na nivou 0,001 jer mu standardizovani beta koeficijent iznosi –0,226, a *t*-vrijednost je jednaka iznosu od –9,623. Ono što se ponavlja u odnosu na prethodno ispitivanu zavisnu varijablu sa istom grupom neutralnih varijabli jeste upravo negativan predznak t-vrijednosti i standaradizovanog beta koeficijenta, koji i u ovom slučaju upućuje na činjenicu da su mlađi nastavnici uvjereni kako dobro poznaju savremene informacione tehnologije.

Tabela 5: Isključene varijable[d] II

Model		Beta in	*t*-vrijednost	Značajnost *p*	Pojedinačna korelacija
1	Pol nastavnika	–0,144[a]	–2,778	0,006	–0,165
	Radni staž	0,038[a]	0,185	0,853	0,011
	Stručna sprema	0,222[a]	3,324	0,001	0,191
2	Pol nastavnika	–0,130[b]	–2,545	0,011	–0,152
	Radni staž	0,124[b]	0,604	0,546	0,036
3	Radni staž	0,111[c]	0,545	0,586	0,033

a. Prediktori u modelu: (Konstanta), dob

b. Prediktori u modelu: (Konstanta), dob, stručna sprema

c. Prediktori u modelu: (Konstanta), dob, stručna sprema, pol nastavnika

d. Zavisna varijabla: Samoocjena nastavnika o poznavanju savremenih informacionih tehnologija

Model 1 iz tabele 5 (Isključene varijable II) ukazuje da su tamo isključene preostale tri neutralne varijable. One, iako dvije statistički značajne, nisu doprinijele povećanju postotka varijanse koju možemo objasniti. Drugi model (vidi tabelu 4, model 2) podrazumijeva konstantu, dob i stručnu spremu nastavnika, i sa svojim koeficijentom multiple regresije (R = 0,528[b]) te njegovim kvadratom i prilagođenim kvadratom (R^2 = 0,279 i *Adjusted* R^2 = 0,273) govori o nešto većem postotku u kom se može objasniti varijansa zavisne varijable (oko 27%). Beta koeficijenti u ovim prediktorskim varijablama nisu istog predznaka, kao ni t-vrijednosti. U oba slučaja je negativan predznak u prediktorskoj varijabli dob nastavnik (vidi tabelu 4, model 2). Ovaj model ukazuje na statističku značajnost nivoa 0,001. Isključene varijable u ovom modelu ukazuju da na samoocjenu nastavnika o poznavanju i korišćenju savremenih informacionih tehnologija utiču i one, ali u manjoj mjeri. Pol nastavnika pokazao je statističku značajnost (p = 0,011), takođe sa negativnim predznakom što govori u prilog ženskog dijela ispitivane populacije (vidi tabelu 5, model 2). Treći model vidi tabelu 4, model 3) je, pored prethodnih prediktorskih varijabli, uvrstio i varijablu pol nastavnika. U ovom modelu koeficijent multiple regresije iznosi 0,543[c], njegov kvadrat R^2 = 0,295, a prilagođeni koeficijent *Adjusted* R^2 = 0,288. Ovo upućuje da je postotak uticaja prediktorskih varijabli na zavisnu veći nego u prethodnim modelima i iznosi oko 29%. Statistička značajnost ovog modela je na nivou 0,001, 0,005 i 0,01. I u ovom modelu u tabeli 5 možemo primijetiti da isključena varijabla radni staž ne doprinosi povećanju koeficijenta zavisne varijable, kao ni u prethodna dva modela i da ne pokazuje statističku značajnost. Ono što je posebno zanimljivo jeste da nijedan model ne uključuje radni staž nastavika, te da ova varijabla pokazuje statističku značajnost samo u prvom modelu (vidi tabele 4 i 5).

Uticaj neutralnih varijabli (poznavanje engleskog jezika, završen kurs računara, posjedovanje računara, pristup internetu u školi ili kod kuće) na zavisnu varijablu Stavovi nastavnika o korišćenju savremenih informacionih tehnologija

U drugu grupu neutralnih varijabli uvrstili smo poznavanje engleskog jezika, završen kurs računara, posjedovanje računara, te pristup internetu u školi ili kod kuće, kao dvije odvojene neutralne varijable. Ove neutralne varijable korelirali smo sa zavisnom varijablom *Stavovi nastavnika o korišćenju savremene informacione tehnologije.* Rezultati primijenjene multipla regresije prikazani su u tabelama 6 i 7.

Tabela 6: Prediktorski koeficijenti[a] III

Model		Nestandardizovani koeficijenti		Standardizovani koeficijenti	*t*-vrijednost	Značajnost *p*
		B	Stand. greška	Beta		
1	(Konstanta)	41,689	0,560		74,439	0,000
	Engleski jezik	2,022	0,545	0,218	3,712	0,000
2	(Konstanta)	40,080	0,905		44,266	0,000
	Engleski jezik	1,720	0,557	0,185	3,088	0,002
	Računar	2,206	0,980	0,135	2,251	0,025

a. Zavisna varijabla: Stavovi nastavnika o korišćenju savremene informacione tehnologije

U ovoj grupi prediktorskih varijabli izdvojila su se dva modela (vidi: tabela 6). Prvi model podrzaumijeva konstantu i poznavanje engleskog jezika (model 1), kao što smo i pretpostavili, sa koeficijentom multiple regresije (*R*) koji iznosi 0,218[a]. Njegov kvadrat, kao i prilagođeni koeficijent multiple determinacije ukazuju da ovaj model može objasniti samo 4% varijanse zavisne varijable, ali i kao takav značajan je pokazatelj koliko poznavanje engleskog jezika utiče na spremnost nastavnika da koriste savremenu informacionu tehnologiju u svom radu i stručnom usavršavanju. Kao takav, on je statistički značajan na nivou 0,001 jer mu standardizovani beta koeficijent iznosi 0,218, a *t*-vrijednost je jednaka iznosu od 3,712. Drugi model uključio je, uz poznavanje engleskog jezika, i neutralnu varijablu posjedovanje računara u svom domu. Statistička značajnost nije tako visoka kao u prethodnom modelu, ali se ovim modelom može objasniti nešto više varijanse zavisne varijable, oko 6%. Koeficijent multipla regresije (*R*) iznosi 0,254, njegov kvadrat R^2=0,065, a prilagođeni R^2=0,058. U ovom modelu, kada saberemo standardizovane beta koeficijente vidjećemo da oni zajedno iznose više nego sam standardizovan beta koeficijent u modelu 1. To nam je indikator da i ovaj model uvrstimo kao značajan u razumijevanju stavova nastavnika o korišćenju savremene informacione tehnologije.

Tabela 7: Isključene varijable[c] III

Model		Beta in	*t*-vrijednost	Značajnost *p*	Pojedinačna korelacija
1	Računar	0,135[a]	2,251	0,025	0,134
	Internet kući	0,105[a]	1,718	0,087	0,103
	Pristup internetu u školi	0,063[a]	1,077	0,282	0,065
	Kurs računara	–0,045[a]	–0,760	0,448	–0,046
2	Internet kući	0,035[b]	0,457	0,648	0,028
	Pristup internetu u školi	0,062[b]	1,059	0,290	0,064
	Kurs računara	–0,035[b]	–0,600	0,549	–0,036

a. Prediktori u modelu: (Konstanta), engleski jezik

b. Prediktori u modelu: (Konstanta), engleski jezik, računar

c. Zavisna varijabla: Stavovi nastavnika o korišćenju savremene informacione tehnologije

Tabela 7 daje nam pregled isključenih neutralnih varijabli koje su razvrstane kroz modele 1 i 2. Posjedovanje računara (vidi tabelu 7, model 1) pokazuje statističku značajnost kao i pristup internetu kod kuće i završen kurs računara, ali one ne doprinose povećanju koeficijenta ispitivane zavisne varijable.

Uticaj neutralnih varijabli (poznavanje engleskog jezika, završen kurs računara, posjedovanje računara, pristup internetu u školi ili kod kuće) na zavisnu varijablu Samoocjena nastavnika o poznavanju savremenih informacionih tehnologija

Druga grupa neutralnih varijabli multipla regresijom je pokazala statističku značajnost i uticaj na samoocjenu nastavnika o poznavanju savremene informacione tehnologije. Rezultati su prikazani u tabelama 8. i 9.

Tabela 8: Prediktorski koeficijenti[a] IV

Model		Nestandardizovani koeficijenti		Standardizovani koeficijenti	*t*-vrijednost	Značajnost *p*
		B	Stand. greška	Beta		
1	(Konstanta)	4,832	0,387		12,499	0,000
	Engleski jezik	3,134	0,376	0,448	8,334	0,000
2	(Konstanta)	3,282	0,448		7,322	0,000
	Engleski jezik	2,517	0,369	0,360	6,813	0,000
	Internet kući	3,032	0,510	0,314	5,947	0,000
3	(Konstanta)	2,166	0,587		3,692	0,000
	Engleski jezik	2,427	0,366	0,347	6,631	0,000
	Internet kući	1,928	0,631	0,200	3,053	0,002
	Računar	2,304	0,796	0,187	2,895	0,004
4	(Konstanta)	1,450	0,650		2,232	0,026
	Engleski jezik	2,478	0,363	0,354	6,823	0,000
	Internet kući	1,912	0,626	0,198	3,057	0,002
	Računar	2,431	0,790	0,197	3,076	0,002
	Kurs računara	1,113	0,452	0,123	2,465	0,014

a. Zavisna varijabla: Samoocjena nastavnika o poznavanju savremene informacione tehnologije

Tabela 8 ukazuje na čak 4 modela koja pokazuju visoku statističku značajnost i veliki postotak objašnjenja varijanse zavisne varijable. U prvom i drugom modelu taj postotak iznosi 20%, odnosno 29% uz statističku značajanost na nivou 0,001. Drugi i treći model daju veći postotak, čak 31% i 32%, ali je statistička značajnost pojedinih neutralnih varijabli unutar svakog modela nešto manja.

Tabela 9: Isključene varijable[e] IV

Model		Beta in	*t*-vrijednost	Značajnost *p*	Pojedinačna korelacija
1	Računar	0,306[a]	5,860	0,000	0,333
	Internet kući	0,314[a]	5,947	0,000	0,337
	Pristup internetu u školi	0,088[a]	1,636	0,103	0,098
	Kurs računara	0,102[a]	1,895	0,059	0,113
2	Računar	0,187[b]	2,895	0,004	0,172
	Pristup internetu u školi	0,105[b]	2,072	0,039	0,124
	Kurs računara	0,113[b]	2,236	0,026	0,134
3	Pristup internetu u školi	0,097[c]	1,937	0,054	0,116
	Kurs računara	0,123[c]	2,468	0,014	0,147
4	Pristup internetu u školi	0,085[d]	1,709	0,089	0,103

a. Prediktori u modelu: (Konstanta), engleski jezik

b. Prediktori u modelu: (Konstanta), engleski jezik, internet kući

c. Prediktori u modelu: (Konstanta), engleski jezik, internet kući, računar

d. Prediktori u modelu: (Konstanta), engleski jezik, internet kući, računar, kurs računara

e. Zavisna varijabla: Samoocjena nastavnika o poznavanju savremene informacione tehnologije

U tabeli 9 prikazane su isključene varijable prema modelima 1, 2, 3 i 4. Neke od isključenih varijabli pokazuju statističku značajnost, ali nedovoljnu da utiče na povećanje koeficijenta zavisne varijable. Ono karakteristično za ovu zavisnu varijablu jeste da pristup internetu u školi, kao neutralna varijabla, uopšte ne doprinosi i boljoj samoocjeni nastavnika o poznavanju savremene informacione tehnologije.

Zaključak

Vaspitanje i obrazovanje bio je i ostaje prioritetan zadatak svakog društva. Standard jedne države mjeri se, između ostalog, po nivou obrazovanosti njenog stanovništva. Sticanjem diplome bilo kojeg stepena ne prestaje i učenje. Ono se dalje nastavlja stalnim usavršavanjem i podizanjem nivoa profesionalnosti svakog pojedinca. Ni zvanje nastavnika ili profesora ne smije zaostajati za

tim. Da bismo uticali na kvalitet nastave prvenstveno moramo raditi na vlastitim kompetencijama za njeno izvođenje. Jedan od načina za to jeste stalno stručno usavršavanje.

Obrazovanje na daljinu kao jedan od načina stručnog usavršavanja nastavnika nudi niz mogućnosti svakom pojedincu. Prvi uslov koji svaki nastavnik u tom pogledu mora da ispuni jeste da se osposobi za korišćenje savremene informacione tehnologije. Stoga smo smatrali opravdanim da ukažemo pedagoškoj i široj javnosti da prosvjetni radnici Republike Srpske nemaju dovoljno kompetentnosti u ovoj oblasti. Želja nam je bila da ovim istraživanjem dokažemo da su stavovi nastavnika o upotrebi računara u pripremanju i realizaciji nastave, ali i za potrebe svog stručnog usavršavanja, pozitivni. Ono što nam nedostaje jeste obuka za rad sa novim tehnologijama. Brzina kojom se činjenice umnožavaju ne dozvoljava nam da ostanemo informatički nepismeni.

Na osnovu teorijskih razmatranja, primijenjene pedagoške metodologije, te analize i interpretacije dobijenih rezultata došli smo do niza korisnih zaključaka. Obrazovanje na daljinu postaje sve češći oblik obrazovanja u svijetu. Njegove prednosti su višestruke. Ovakvim vidom obrazovanja ukidaju se vremenske i prostorne granice koje je institucionalno školovanje postavljalo pred pojedinca. Iza kompjuterskog monitora možemo biti kilometrima daleko od predavača i ostalih studenata. Ni vrijeme više ne predstavlja problem, kao ni profesionalne i društvene obaveze. Obrazovanjem na daljinu svaki pojedinac dobija mogućnost da stekne nova znanja ili da postojeća usavrši i proširi. Nudi nam se razmjena informacija i iskustava sa drugima iz iste ili srodnih oblasti širom svijeta. Svaki dosadašnji oblik usavršavanja moguće je realizovati i putem savremene informacione tehnologije. Audio i video konferencije dozvoljavaju prisutnost predavača i učenika iz svake oblasti koja nas zanima. Istovremeno, omogućena je povratna informacija u najkraćem vremenskom roku.

Od svih prednosti ove nastave dijeli nas samo nedovoljna osposobljenost za korišćenje savremenih informacionih tehnologija. To je potvrdilo ovo naše istraživanje, a to je ujedno i motiv da se ovom problemu pristupi ozbiljno. Ne smije se dozvoliti da učenici budu obrazovaniji od svojih nastavnika. Istovremeno se pitamo koliko ćemo u skorijoj budućnosti biti sposobni da prenesemo znanja na nove naraštaje ako nismo u mogućnosti da proširujemo vlastita. Stručno usavršavanje nastavnika neizostavan je elemenat u podizanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. O ovom elementu treba da brinu nadležne institucije, ali i svaki odgovoran prosvjetni radnik.

Literatura

Gutović 2000: Gutović, V., Psihološke osnove vaspitno-obrazovnog rada, u knjizi: *Pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke osnove vaspitno-obrazovnog rada* (str. 341–413), Banja Luka, Društvo pedagoga Republike Srpske.

Ilić, Milijević 2000: Ilić, M. i Milijević, S., Didaktičko-metodičke osnove vaspitno-obrazovnog rada, u knjizi: *Pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke osnove vaspitno-obrazovnog rada* (str. 91–272), Banja Luka, Društvo pedagoga Republike Srpske.

Mandić 2001: Mandić, D., *Informaciona tehnologija u obrazovanju*, S. Sarajevo.

Mandić, Ristić 2006: Mandić, D. i Ristić, M., *Web portali i obrazovanje na daljinu u funkciji podizanja kvaliteta u nastavi*, Beograd, Mediagraf.

Suzić 2007: Suzić, N., *Primijenjena pedagoška metodologija*, Banja Luka, XBS.

Trifunović 2010: Trifunović, M., *Didaktički aspekti obrazovanja na daljinu*, Magistarski rad, Istočno Sarajevo, Filozofski fakultet.

Живорад М. Миленовић*
Универзитет у Приштини
Учитељски факултет Лепосавић

Прегледни рад

ПЛАНИРАЊЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ ПО МОДЕЛИМА ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

Увод

Инклузивна настава се може посматрати на различите начине. У најширем смилу, подразумева укључивање све деце у редовна одељења и школе и у све видове наставних и ваннаставних делатности. У сваком случају, инклузивна настава представља борбу против дискриминације, стигматизације и сваког облика ексклузије (искључивања) ученика из редовног школског система. Она се супротставља и расизму, сексизму и концепту хендикепираности. Полази и од претпоставке да су сва деца рођена као једнака и да заслужују једнако образовање. При том се у инклузивној настави истиче да нису сва деца иста, да поседују различите особине, способности, могућности и посебне образовне потребе, али и склоности, интересовања и жеље. Као одговор на све то, истиче се потреба прилагођавања наставе ученику и израде индивидуалних образовних програма.

У инклузивној настави, програми рада прилагођени су посебним образовним потребама ученика. Планирање и програмирање укупних активности, које подразумева реализацију васпитно-образовних циљева, сложена је и захтевна наставникова обавеза. Ако у одељењу има и ученика с тешкоћама у развоју и учењу, све то постаје још сложеније и осетљивије. Основно је питање како прилагодити програм ученицима који се разликују по способностима, искуству, мотивацији, емоционалној и социјалној зрелости и другим важним особинама (квалитету пажње, истрајности у раду, самоконтроли). Прилагођени програм је индивидуализован програм заснован на следећим претпоставкама: а) познавање реалног степена знања ученика и његових способности; б) познавање карактеристика личности детета које могу утицати на брже или спорије напредовање (преосетљивост, индиферентност, раздражљивост, склоност непредвидивим реакцијама); в) познавање дечијих жеља, у чему је успешно; г) дефинисање циљева васпитно-образовног процеса у складу са карактеристикама одељења и индивидуалних потреба ученика; д) постављање краћих циљева – след приоритета (социјализација, веома једноставни садржаји, осећање сигурности, па потом повећавање захтева); ђ) по могућности предвидети колико ученик учествује у реализацији обавеза у оквиру заједничког програма, а где је потребан посебан приступ, е) на нивоу стручног тима одредити критеријуме и начине евалуације циљева васпитања и образовања.

* zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Поред тога, у инклузивној настави, васпитање и образовање ученика са посебним образовним потребама спроводи се применом модела наставе. Они су новина у настави, зато што их није било ни у традиционалној настави. У овом раду, на теоријском нивоу, расправљаће се о основним карактеристикама инклузивне наставе. Расправљаће се и о основама планирања у инклузивној настави. Потом ће бити приказани модели инклузивне наставе. На крају рада, указаће се се најзначајније сегменте планирања инклузивне наставе у обрнутом дизајну.

Суштина и карактеристике инклузивне наставе

Инклузивна настава је главна компонента инклузије у образовању. О инклузивној настави може се говорити као о дидактичкој концепцији, дидактичком систему, или као о дидактичком моделу. Миле Илић инклузивну наставу дефинише као „...нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу, групи, тандему, школи, према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума“ (2010: 13). Уочљиво је да су у инклузивној настави укључени сви ученици без обзира на психофизичку развијеност, етичку, расну, религијску, полну, лингвистичку или било коју другу припадност.

Основне одреднице инклузивне наставе су: настава се планира тако да сви ученици могу да уче, на наставним часовима се подстиче учешће свих ученика, наставни часови развијају разумевање различитости, ученици су активно укључени у своје учење, ученици уче кроз заједнички рад, оцењивање доприноси успеху свих ученика, дисциплина се заснива на узајамном поштовању, наставници планирају, одржавају наставу и процењују наставни рад кроз сарадњу, домаћи задаци доприносе развијању свих ученика и сви ученици учествују у ваннаставним активностима.

Инклузивна настава подразумева стварање повољних услова, како би сви ученици, без обзира на њихове индивидуалне различитости, могли да стекну најбоље могуће образовање и да у настави остваре све своје потенцијале и вредности. У инклузивној настави примењују се исте методе и облици рада, као и у традиционалној настави (Тилстоне, Розе 2003, Сузић 2008). Разлика је само у приступу настави и ученицима. Да би инклузивна настава била успешно реализована, неопходна је примена посебних модела рада. О њима, до појаве књиге *Инклузивна настава* (Илић 2010), није било речи. Зато и наставни програми у инклузивној настави, морају у потпуности бити прилагођени деци са посебним образовним потребама.

У инклузивној настави, ученици са препрекама у учењу и учешћу мање су усамљени, отуђени, игнорисани и у мањој мери се осећају запостављено и одбачено или мање вредним и прихваћеним. Социјално окружење у инклузивној настави у одељењу редовне школе помаже ученицима са препрекама у учењу и учешћу не само да поделе своје искуство са осталим ученицима, него и да стекну елементарна знања, умења, вештине, навике и способности. Ученици у инклузивној настави имају више прилика да склапају пријатељства са другим ученицима, без обзира имају ли или не, препреке у учењу и учешћу. Инклузивна настава подразумева усмеравање активности на ученике, без обзира да ли се ради о онима који имају проблеме у учењу и учешћу или изнадпросечне ученике. Када се препознају ученици која имају проблеме у учењу и учешћу, примењује се допунски педагошко-дефектолошки третман у трајању од 2 до 4 часа недељно. У раду са овом децом, у зависности од идентификованог проблема, ангажују се и стручни сарадници школе (педагог, психолог, социјални радник, дефектолог, логопед и др.). Прави се програм рада са дететом, при чему је од значаја избор принципа, метода и облика рада, који се битно разликују од оних у раду са децом уобичајеног развоја у традиционалној настави.

Миле Илић распознаје неколико одредница инклузивне наставе. Најзначајније су: „[...] 1) равноправно учествовање у редовној настави оне исте школе коју би похађали ученици и да немају препреке у учењу и учешћу (тзв. посебне потребе); 2) образовање и васпитање у одговарајућем одјељењу редовне школе свих ученика, без обзира на природу препрека у учењу и учешћу; 3) партиципација свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) у процесу стицања знања, усавршавања вјештина, формирању навика, развијању способности осјећаја и воље у редовној настави, с обзиром на индивидуалне потенцијале (у зони блиског развоја) до личних максимума; 4) укључивање ученика са препрекама у учењу и учешћу не само у редовну наставу одговарајућег разреда, већ и у ваннаставне активности, културне манифестације, на излете, екскурзије и у остале видове васпитно-образовног рада; 5) исти распоред часова за ученике са препрекама у учењу у учешћу и за остале ученике одговарајућег одјељења; 6) омогућавање реализације програма индивидуализованог учења у редовној настави према профилу одређеног ученика са тешкоћама у развоју, даровитог, просјечног и темељеног на очекиваним исходима образовно-васпитног рада; 7) стварање пријатне емоционалне атмосфере, угодног социјално-комуникацијског окружења и његовање пријатељства између дјеце са препрекама у учењу и учешћу и осталих ученика у настави и школи; 8) пружање неопходне додатне помоћи ученицима са препрекама у учењу и учешћу и осталим ученицима у редовној настави, 9) перманентно освјешћивање разумијевања и прихватања људских различитости и све дјеце и младих у редовној настави и другим видовима васпитно-образовног рада и живота у школи и ван ње“ (2010: 24). Полазећи од приказаних класификација фактора од којих зависи квалитет инклузивне наставе, најчешћи су: перманентно

вишеструко, полуусмерено и међузависно партнерство између ученика и наставника, равноправна интеракција између ученика, односи између наставника и родитеља и унапређујуће партнерство школе и друштвене заједнице.

Основи планирања у инклузивној настави

Планирање у инклузивној настави започиње дефинисањем циљева процеса реализације планираних активности. Потом се дефинишу васпитни потенцијали и посебне образовне потребе група ученика, у зависности од категорија деце (деца са потешкоћама у развоју, деца са проблемима у учењу и учешћу, деца уобичајеног развоја и изнадпросечна деца). По потреби, дефинишу се и појединачне посебне образовне потребе. Потом се предвиђају очекивани исходи наставе и учења у инклузивној настави. На крају, предвиђа се лични максимум група ученика или појединаца, у зависности од њихових посебних образовних потреба. Након дефинисања циља, посебних образовних потреба, очекиваних исхода и личног максимума, приступа се дефинисању активности потребних за њихову реализацију, које се уносе у прелиминарни распоред. Истовремено се одређују особе које су, поред наставника, одговорне за припрему и извођење сваке појединачне активности. Потом се прави инвентар ресурса који су потребни за спровођење планираних активности. Ресурси су, пре свега, материјални и подразумевају материјална средства која су неопходна за реализацију активности у учионици и ван ње (савремена наставна технологија, материјали за обуку и извођење активности и др.) и људски ресурси у које спадају, поред наставника и ученика, и други сарадници и асистенти који треба да допринесу успешној реализацији планираних активности у инклузивној настави. Поред тога, у инклузивној настави планирају се и начела, облици, методе и средства рада. Дефинишу се етапе наставног процеса и пожељни модели рада у зависности од планираних активности. Важни елементи планирања и програмирања у инклузивној настави су: време извођења активности и инструменти за праћење реализације наставног процеса у инклузивној настави. Од праћења често зависи успешност реализације наставног процеса, зато што се уочени недостаци на време откривају, дефинишу и благовремено отклањају у току самог наставног процеса. Паралелно са тим, уносе се измене и допуне плана рада и активности.

За сачињавање индивидуалног програма рада у инклузивној настави, неопходно је познавање свих важних претпоставки и карактеристика сваког детета са препрекама у учењу и учешћу. Наведено упућује на закључак да је немогуће унапред сачинити програм. Проверавање и мењање програма рада могуће је само у оквиру школске праксе. Наставни програм треба да одражава природу ученика и његове специфичне образовне потребе. Програм у условима инклузије треба да буде усмерен према задовољавању две специфичне групе циљева: 1) на задовољавање специфичних потреба,

и 2) на средства за задовољавање тих потреба (Мустаћ, Вицић 1996: 54–55). Зато је важно уочити шта је битно, односно шта је одлучујуће за напредовање и оспособљавање ученика за каснији живот. То је, заправо, и кључни сегмент наставног програма око кога треба концентрисати програмске садржаје.

Полазећи од утврђених показатеља нивоа инклузивности школе, од наставне праксе, програмских циљева, садржаја и очекиваних исхода наставе, али и од развојних и посебних образовних потенцијала ученика, укључујући и његове компетенције, наставник планира инклузивну наставу кроз макро и микропланирање. С обзиром на наставни период за који се врши, Миле Илић сматра да се „[...] макропланирање изводи годишње, евентуално полугодишње,[...] док се микропланирање спроводи мјесечно, седмично и тематски, или као непосредно планирање реализације наставне јединице на часу или блок часу“ (2010: 119). При том треба истаћи да планови у инклузивној настави предвиђају планирање наставе у обрнутом дизајну и у својој структури имају четири основна стадијума, који ће у даљем тексту бити прецизније објашњени.

Приликом планирања наставног рада у инклузивној настави, наставник полази од доминирајућег облика рада и врсте наставе, али и од посебних образовних потреба ученика. Планови у инклузивној настави имају неколико етапа. Основне етапе инклузивне наставе су: идентификација развојних и образовно-васпитних потенцијала и потреба, планирање инклузивне наставе, припремање инклузивне наставе, увођење ученика у инклузивни наставни рад, обрада нових наставних и програмских садржаја у инклузивној настави, понављање обрађеног градива у инклузивној настави, вежбање у инклузивној настави и евалуација инклузивне наставе. Све поменуте етапе инклузивне наставе сврставају се у четири опште фазе инклузивне наставе: 1) дијагностичка фаза инклузивне наставе, 2) припремна фаза инклузивне наставе, 3) изведена фаза инклузивне наставе и 4) фаза евалуације инклузивне наставе. Планови подразумевају обраду наставних јединица и рад по одређеним моделима наставе у неколико група и кроз неколико корака.

У инклузивној настави се, дакле, најпре утврђују васпитно-образовни потенцијали сваког ученика појединачно. На основу тога се идентификују групе ученика који су исподпросечни и они који су изнадпросечни, као и остали ученици који спадају у групу просечних (Десфорџес 2003). За сваког ученика појединачно се прикупљају општи и посебни подаци, који могу указати на његове развојне карактеристике, проблеме које има, претходно знање, породичну ситуацију, интересовања и хобије, али и посебне склоности ако их поседује. Прикупљени подаци и информације се потом анализирају. На крају, за сваког ученика или групу ученика прави се посебан план васпитно-образовног рада и поступања са њим у настави. Предвиђају се очекивани исходи и лични максимум ученика чијем остварењу треба тежити.

Модели инклузивне наставе

Модели инклузивне наставе су бројни. Сврстани су у две велике групе. Оне су: 1) дидактичко-методички модели инклузивне традиционалне наставе и 2) дидактичко-методички модели инклузивне иновативне наставе (Илић 2010: 162–175). У групу дидактичко-методичких модела инклузивне традиционалне наставе спадају: инклузивна предавачка настава, инклузивно предавачко-показивачка настава, инклузивна катехетичка настава и инклузивна мајеутичка настава. Уочљиво је да су поменути модели слични појединим облицима иноватине наставе који су у традиционалној настави примењивани у новије време, али и бројним пројектима учења. При том се првенствено мисли на интерактивно учење у настави.

Постоје различите класификације дидактичко-методичких модела инклузивне иновативне наставе. Миле Илић (2010: 63), сврстава их у три основне групе. Оне су: 1) дидактичко-методички модели инклузивне индивудализоване наставе, 2) дидактичко-методички модели инклузивне интерактивне наставе и 3) иновативни модели инклузивне иновативне наставе. У групу дидактичко-методичких модела инклузивне индивидуализоване наставе спадају: инклузивна индивидуализована настава применом наставних листића, инклузивна настава различитих нивоа сложености, инклузивни рад ученика на задацима различите тежине, инклузивно индивидуално планирана настава, инклузивна микронастава, инклузивна програмирана настава (разгранати модел) и инклузивна компјутеризована настава. У групу дидактичко-методичких модела инклузивне интерактивне наставе спадају: инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености, инклузивни рад ученика у групама различитих нивоа, инклузивни групни рад ученика, инклузивна тандемска настава, инклузивни рад ученика у оквиру слагалица, инклузивни рад ученика у оквиру образовних радионица, инклузивна респонсибилна настава, инклузивна интерактивна егземпларна настава и инклузивна интерактивна проблемска настава. У групу иновативних модела инклузивне интерактивне наставе спадају: инклузивна хеуристичка настава, инклузивна програмирана настава (линеарни модел), инклузивна егземпларна настава, инклузивна проблемска настава, инклузивна тимска настава, инклузивна рецепциона настава и инклузивна интегрисана настава.

У инклузивној настави, најчешће се примењују дидактичко-методички модели инклузивне интерактивне наставе. Њихова примена могућа је у свим фазана и етапама наставе. Могућа је и код свих наставних предмета у основној школи. Примени модела инклузивне наставе претходи планирање наставе. Она се, за разлику од планирања у традиционалној настави које започиње са увођењем ученика у наставу а завршава евалуацијом наставе, планира у обрнутом дизајну. У даљем тескту овог рада биће више речи о планирању инклузивне наставе у обрнутом дизајну.

Планирање наставе у обрнутом дизајну

Планирање наставе у обрнутом дизајну у инклузивној настави спроводи се у четири основна стадијума. Они су: 1) идентификација жељених резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа, 3) планирање искуства учења и поучавања, и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе наставног рада (Илић 2010: 120). Према наведеним стадијумима планирања у инклузивној настави се види да се оно разликује од планирања у традиционалној настави. Планирање у традиционалној настави иде устаљеним хронолошким редоследом (увођење ученика у наставни процес, обрада програмских садржаја, понављање, вежбање и вредновање исхода наставе). У планирању инклузивне наставе у обрнутом дизајну иде се обрнутим редом (од очекиваних исхода инклузивне наставе, преко извођења инклузивне наставе, њеног планирања и обезбеђивања материјално-техничке основе за њено извођење) (Миленовић 2010а–в). Овај пример важи за инклузивну наставу у обрнутом дизајну, мада важи и за остале врсте наставе.

Идентификација жељених резултата подразумева претпоставке резултата који се очекују након једног месеца, тромесечја, полугодишта и једне године учења и учешћа у инклузивној настави. То су главни и трајни ефекти остваривања програма инклузивне наставе. Жељени резултати се разликују од садржаја и ефеката наставе (Дениелс, Гарнер 2000, Дениелс, Стафорд 2003). Они, како наводи Миле Илић (2010: 122), имају вредности изван учионице и школе и могуће их је примењивати за цео живот. Жељени резултати представљају темељна знања која допиру до сржи саме научне дисциплине. То су идеје (генерализације, појмови, умећа, способности, ставови, вредности и др.), затим сложени комплекси (достигнућа науке, технике, уметности и др.), који траже разјашњење у настави јер их ученици не могу самостално разрешити, а дају и потенцијал за побуђивање интереса свих ученика.

Остваривање прихватљивих доказа да су резултати наставног рада у инклузивној настави остварени, други је стадијум планирања. Подразумева да се за ученике и наставнике пре почетка наставног процеса предвиде прихватљиви докази да су резултати инклузивног наставног процеса остварени. То могу бити усмена објашњења, тачно решени задаци, шематски приказ, есеј, тест, семинарски рад, практичан рад, контролни рад и др. Прихватљиви докази су, даље, повезани са циљевима учења који садрже трајно разумевање. Циљеви подразумевају активности ученика које се могу посматрати, описати, издвојити, упоредити или показати. Прецизно, кратко и јасно су формулисани и могу се мерити. Они не треба да садрже активности наставника (одржати предавање, поделити материјале, одредити групе ученика и др.), не треба да садрже ни активности ученика (обавити феријалну праксу, ићи на екскурзију, прочитати текст и сл.), као ни начине процене (путем есеј теста, решавати питања вишеструког избора и сл.). Као што се види, у циљевима не треба да се одређују активности које ће се

спроводити. Бар не у заповедном начину. То међутим не значи да нема активности наставника и ученика. Та активност се спроводи спонтано и у складу са очекиваним исходима учења и поучавања. Управо ови очекивани исходи и резултати садржани су у циљевима инклузивне наставе.

Планирање искуства учења и поучавања подразумева активности које ће помоћи ученицима да стекну потребна знања и вештине, нарочито она која треба трајно разумети. Потом, подразумевају оно што наставник треба предавати и показивати и начине на које ће то чинити. Затим материјале и ресурсе који су потребни за остваривање циљева инклузивне наставе и да се утврди да ли је целокупан дизајн инклузивне наставе кохерентан и ефективан. Овај стадијум планирања представља креирање сценарија активности ученика и наставника које треба да уследе. То је предвиђена динамика и структура што ефикасније инклузивне наставе, која за циљ има трајно разумевање програмских садржаја као жељених резултата инклузивне наставе (Скиера 2003, Рајх 2006, Еванс 2007). Зато се и „[...] планирају педагошко-психолошки утемељени, дидактичко-методички операционализовани жељеним резултатима и инклузивним вредностима прикладни системи, модели и варијанте иновативне наставе“ (Илић 2010: 126). Дакле, план учења и поучавања у инклузивној настави треба да буде прегледан и јасан, тако да га може реализовати сваки наставник у наставном процесу у коме пак може да се укључи сваки ученик са препрекама у учењу и учешћу.

Обезбеђивањем материјално-техничке основе наставног рада, наставник евидентира постојећа наставна средства и помагала. Он даље осмишљава, израђује и припрема нова наставна средства која су погодна за реализацију наставног процеса у инклузивној настави. То могу бити све врсте медија (штампани, аудитивни, аудио-визуелни, мултимедијалне презентације, дидактички обликовани материјали, апликације, техничка помагала и уређаји). При том наставник води рачуна да не прикупи превише материјала за рад, јер то неће допринети ефикасности наставе већ само збунити ученике. Материјале треба припремити у складу са потребама конкретне активности, која се спроводи на наставном часу и у обиму који ће задовољити потребе ученика, наставника и наставе.

Облик васпитања и образовања у инклузивној настави углавном је групни, а заједничке активности наставника и ученика на наставном часу спроводе се у седам корака: 1) фронтално увођење ученика у наставну јединицу, 2) наставникова обрада садржаја наставе, 3) формирање група и подела задатака за активности ученика по групама, 4) самостално учење аналогних садржаја, 5) извештавање група, 6) летимично проверавање градива и 7) наредни задаци. Сваки од ових корака има своје специфичности. Одређено је и време њиховог трајања. Оно зависи о карактера наставног часа. На крају часа, утврђују се исходишни и процесуални квалитети наставе и активности ученика (Илић 2010, Матијевић,2010), а задају се и домаћи задаци групама ученика.

Закључак

У раду се на теоријској основи расправљало о моделима инклузивне наставе. Приказани су и модели инклузивне наставе који су сврстани у две основне групе: модели инклузвине традиционалне и модели инклузивне иновативне наставе. При том је указано да се за разлику од традиционалне наставе која се изводи утврђеним хронолошким редоследом (увођење ученика у наставу, обрада програмских садржаја, понављање, вежбање и вредновање исхода наставе), инклузивна настава према приказаним моделима планира у обрнутом дизајну. модели инклузивне наставе подразумевају активности ученика и наставника у обрнутом дизајну. Микроструктуром плана наставе у обрнутом дизајну, предвиђено је извођење наставе у четири етапе: идентификација очекиваних резултата, одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути, планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и одређивање материјално-техничке основе наставе. Примена приказаних модела инклузивне наставе, подразумева групни рад. А заједничке активности наставника и ученика спроводе се у седам основних корака: фронтално увођење ученика у наставну јединицу, наставникова обрада садржаја наставе, формирање група и подела задатака за активности ученика по групама, самостално учење аналогних садржаја, извештавање група, летимично проверавање градива и наредни задаци. На крају часа, утврђују се исходишни и процесуални квалитети наставе и активности ученика, а задају се и домаћи задаци групама ученика. Да би у инклузивној настави наставници могли да примењују приказане моделе, посебно да планирају инклузивну наставу у обрнутом дизајну, неопдходно је њихово професионално оспособљавање. То подразумева њихову методолошку оспособљеност и методичку обученост, али и њихову иновативност, креативност у раду са ученицима са посебним образовним потребама у инклузивној настави.

Литература

Дениелс, Гарнер 2000: H. Daniels, P. Garner, *Inclusive Education: supporting inclusion in education sistems,* London, Kogan Page Limited.

Дениелс, Стафорд 2003: R. Daniels, K. Staford, *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjerni program za rad s djecom s posebnim potrebama.* M. Kunstek (obr.), M. Tometić (prevod) (2003), Zagreb, Udruga roditelja „Korak po korak“.

Десфорџерс 2001: C. Desforges, *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.

Дриден, Вос 2001: G. Dryden, J. Vos, *Revolucija u učenju*, Zagreb, Educa.

Еванс 2007: L. Evans, *Inclusion*, New York, Routledge.

Илић 2010: М. Илић, *Инклузивна настава*, Источно Сарајево и Мостар, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву и Наставнички факултет Универзитета „Џемал Биједић“ у Мостару.

Матијевић 2010: M. Matijević, *Odgojno-obrazovni ishodi nastave i učenja*, Škola, 6, Mostar, 5–19.

Миленовић 2010а: Ж. Миленовић, *Модел интерактивне инклузивне наставе у настави књижевности у 4. разреду основне школе, Методичка пракса, 4, Врање и Београд, 601–612.*

Миленовић 2010б: Ж. Миленовић, *Инклузивна настава различитих нивоа сложености у настави књижевности у млађим разредима основне школе, Методичка пракса, 2, Врање и Београд, 233–246.*.

Миленовић 2010в: Ж. Миленовић, *Инклузивна тандемска настава у обрнутом дизајну у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе, Методичка пракса, 3, Врање и Београд, 435–444.*

Мустаћ, Вицић 1996: V. Mustać, M. Vicić, *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*, Zagreb, Školska knjiga.

Рајх 2006: K. Reich, *Konstruktivistische Didaktik: Lehr-und Studienbuch mit Metodenpool*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

Скиера 2003: E. Skiera, *Reformpädagogik und Gegenwart: eine kritische Einführung*, München, Oldenburg.

Сузић 2008: Н. Сузић, *Увод у инклузију,* Бања Лука, ХБС.

Тилстоне, Розе 2003: C. Tilstone, R. Rose, *Strategies to promote inclusive practice*, London, Routludge Falmer.

Драго Бранковић*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Катедра за педагогију

Оригинални научни рад

КОНТИНУИТЕТ И ДИСКОНТИНУИТЕТ ИДЕНТИТЕТА СРПСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

1. *Увод*

Од првих педагошких идеја и теоријских схватања, па све до почетка двадесет првог вијека, српска педагогија изграђивала је свој идентитет у различитим друштвено-историјским, културним и научним условима. У развоју српске педагогије постојали су периоди развоја континуитета идентитета, али и периоди дисконтинуитета или неидентитета. У периодима идентитета битно је афирмисана наша педагогија, али у периодима неидентитета долазило је до њеног обезличавања. Педагогија без идентитета представља педагогију отргнуту од историјског, духовног и социјалног контекста. Са теоријско-методолошког аспекта идентитет се може градити, дограђивати или разграђивати. Идентитет било које националне друштвене науке, па и педагогије, мора се посматрати у још једној равни - у контексту идентитета науке (општи појам), али и идентитета филозофије (човјек и процес смањења).

Изворишта идентитета националних педагогија налазе се у специфичностима традиције васпитања, васпитној пракси, педагошким схватањима педагога који припадају или стварају у тој националној средини. Промишљање о идентитету српске педагогије, са доста закашњења, једнако је легитимно као и промишљање идентитета било које друге националне педагогије (њемачка педагогија, енглеска педагогија, француска педагогија, руска педагогија, америчка педагогија...). Водеће националне педагогије тај историјски посао на изграђивању националног идентитета обавиле су у деветнаестом и двадесетом вијеку. Уз њихов национални идентитет не везује се националистички призвук какав се ствара уз помињање српске педагогије.

Проучавање идентитета српске педагогије сложен је, не само теоријски, већ и методолошки проблем. Већи број фактора усложњава његово проучавање. Гледано из тог методолошког угла, посебно су значајни: а) недостатак и неравномјерна заступљеност поузданих историјских извора о идентитету васпитања и педагогије код Срба, од насељавања на балканске просторе па до данас, б) скроман фонд научних истраживачких радова о настанку и развојним токовима српске педагогије, в) парцијални приступи истраживању развојних токова у српској педагогији (трансферзални при-

* fil.fakultet@blic.net

ступ само неких временских периода), и г) терминолошка непрецизност и недовољна појмовна одређеност релевантних педагошких термина који су настајали, кориштени и нестајали у дугој и богатој педагошкој прошлости.

2. *Идентитет – термин и значење*

У педагогији, као и у другим наукама, постоје термини који појмовно нису јасно одређени, који у мањем и већем степену обухватају оно што наслуђујемо (претпостављамо). Такав је и појам *идентитет педагогије*. Стога је критичко пропитивање садашњег идентитета српске педагогије свакако везано и за схватање појма *идентитет,* како у изворном тако и у савременом значењу. Подсјећамо да термин идентитет потиче из латинског језика (idem=isto + identitas = istovjetnost) и изворно значи једнакост „сама себи“. У савременом значењу под појмом идентитет подразумијева се својство неке величине (појаве, процеса) да унаточ својим промјенама и промјенама ситуације у којима она учествује (налази се у односима са другима) остаје иста „сама према себи“. У савременијем значењу под идентитетом подразумијева се „истоветност, подударање, изједначавање, потпуна једнакост, признање да нетко или нешто заиста јест оно чиме се приказује...“ (Клаић, 1978: 565). Такво значење појма идентитет најчешће се везало за личност и схватало као „скуп обележја по којима се једна особа разликује од свих других“ (Клајн, Шипка, 2010: 492). Дакле, идентитет је представа о себи. Али та представа о себи треба да је у складу са одређеним стандардима. Стога се може тврдити да је, у суштини, идентитет свијест о властитој посебности. Или, Е. Фром ће писати да идентитет произилази из егзистенције у оквиру које се може рећи „ја сам ја“.

Идентитет као однос „самог са собом“ има више нивоа значења: логички, феноменолошки, психолошки, социолошки и педагошки. И поред тога најчешће се термин идентитет везао за личности у чије се значење није уграђивао однос „самог према себи“ већ као „ознака која га карактеризира као осебност и издваја од осталих људи“ (Босанац, 1977: 225). Расправљајући о субјекту (Ко?) њемачки филозоф М. Хајдегер ће писати да „начела идентитета уопште не говоре о самом идентитету, јер сваком бивствујућем као таквом припада идентитет, тј. јединство са самим собом“ (Hajdeger, 1982: 43).) У складу са тим схватањима, идентитетом се означава својство односа самог са собом или признање да нетко или нешто јест оно чиме се приказује и чиме се разликује од других (ја и други). У вези с тим треба нагласити да се идентитетом не исказује једнакост. Јер „исто није једнако. У једнаком разлика ишчезава. У истом разлика се појављује. Она се појављује утолико наметљивије уколико се мишљење одлучније бави истом ствари на исти начин“ (Hajdeger, 1982: 59-60). Логички слиједи закључак да је *разлика* битна одредница идентитета (ја и други). Постојање идентитета указује и да постоји и не-идентитет или неко или нешто није оно чиме се приказује и не разликује се битније од других.

Историјски посматрано, термин *идентитет* постепено се преноси са личности и у друге контексте, па се пише о научном, теоријском, националном, културном, институционалном, професионалном, стручном, а посљедњих година и европском идентитету. Идентитет педагогије изводи се из идентитета науке (наука се разликује од других области људског стваралаштва). Свакако да није спорно да се и науке међусобно разликују у предметној и истраживачкој сфери, па је оправдано говорити и о идентитету појединих наука или подидентитетима идентитета науке.

Идентитет педагогије представља скуп обиљежја педагогије која указују на разлике од других наука. Тај идентитет педагогије чине њена четири конститутивна елемента: специфичан предмет проучавања (васпитање), посебне научно-истраживачке методе (посматрање и самопосматрање), научни систем (систем педагошких научних дисциплина), те специфичан терминолошки систем. Не улазећи шире у тумачење специфичности наведених конститутивних елемената идентитета, може се закључити да је педагогија „једнака сама себи“ (кохерентан систем научних сазнања о васпитању), али и да се разликује од других наука и њихових конститутивних елемената. И поред тога, деветнаести и двадесети вијек обиљежени су афирмацијом, али и спорењима научног идентитета педагогије. Критичари научног идентитета педагогије истицали су њену недовољну научну (емпиријску) утемељеност, подвојеност од филозофије (личности и процеса сазнања), наглашен практично-нормативни карактер и субјективност у истраживачкој сфери. И такве критичке опсервације утицале су на педагогију (науку о васпитању) да постепено изграђује властити научни идентитет. Ријеч је о континуираном процесу градње тог идентитета који није завршен и који ће, као и код других наука, трајати у новим научним и друштвено-историјским околностима.

3. *О идентитету опште и националних педагогија*

Педагогија у значењу науке о васпитању изграђивала је и изградила властити научни идентитет посматран на општем плану (општа педагогија). Оправдано је постављати питања идентитета националних педагогија. Или, гдје се налазе извори идентитета националних педагогија – у националном друштвеном окружењу или у теоријско-методолошкој оријентацији (парадигми), или и у једном и другом? Идентитет националних педагогија свакако има своје изворе у посебности праксе васпитања, националном васпитно-образовном систему, али и у посебним друштвеним и социјалним контекстима. Дакле, окретање властитом педагошком насљеђу, самосвијести о значају националног, не значи одвајање од свјетске педагогије, већ признавање постојања разлика између опште и националних педагогија. Исто тако, извори идентитета националних педагогија налазе се и у посебностима теоријско-методолошких оријентација означених најчешће као педагошке парадигме. Имајући све то у виду, питање постојања идентитета

националних педагогија није спорно. Сасвим уобичајено се прихвата постојање идентитета њемачке педагогије, француске педагогије, руске педагогије, америчке педагогије, енглеске педагогије и др. Нико аргументовано не може спорити општецивилизацијски карактер њихових педагогија, нити их омеђавати државним границама. Јер научна открића и начини њихове дисеминације управо потврђују универзалност педагошке науке.

Средином двадесетог вијека привилеговане позиције су имале универзалистичке концепције које су биле оличене у општој свјетској педагогији. Друга половина двадесетог вијека омеђена је и критикама таквих (универзалистичких) концепција. Они су упозоравали да „универзализам, зато што је ванконтекстуалан, представља позицију која не може имати ослонац у стварном животу“ (Дивјак, 2006: 78). А ум постоји само у конкретним историјским условима, па се и универзализам заснива на „ономе што је наводно заједничко свим оним контекстима, означавају се као нешто што је неосјетљиво за особености посебног историјског контекста“ (Дивјак, 2006: 78).

Идентитет националних педагогија, међутим, не подразумијева само позитиван процес освајања неизвјесности и слободе, већ може имати и негативан процес који значи одвајања од заједнице наука (опште свјетске педагогије) којој припадају. У односима опште свјетске и националних педагогија постоје и редукционистички приступи који се изражавају кроз покушаје свођења идентитета националних педагогија на неки апстрактно-свјетски идентитет опште педагогије. Педагогија модерне, па и постмодерне, свједочи о посусталости, истрошености и довршености (филозофи би рекли о свом крају) опште свјетске педагогије и таквих редукционистичких схватања. Рјешење треба тражити у конструктивистичком универзализму као формалном оквиру у којем је могуће усаглашавање универзалног и националног идентитета без постојања централних и маргинализованих педагогија.

4. *Континуитет и дисконтинуитет идентитета српске педагогије*

Полазно схватање проблема идентитета може се исказати хипотетичким ставом да је идентитет српске педагогије настајао, постепено се и континуирано развијао и афирмисао. И поред тога код нас се само у прошлости, а сада у изузетним приликама, користи термин *српска педагогија*, јер му неки, из непознатих разлога, приписују националистичко значење. Умјесто *српска педагогија*, кориштени су други термини са нејасним националним или територијалним одређењима, а најчешће су у употреби били термини *наука о васпитању код Срба* или *педагогија код Срба*. Стога је и данас оправдано постављати питање (не)постојања идентитета српске педагогије. Историјски приступ у трагању за одговором на то питање једино

је могућ. Критичко сагледавање развојних токова педагогије указује на постојање континуитета и дисконтинуитета идентитета српске педагогије.

Критичка анализа развојних токова српске педагогије и васпитања показује да су уочљиви историјски периоди и специфичне друштвено-историјске околности у којима се препознавала српска педагогија, али и периоди у којима се идентитет губио, а педагогија „уклапала“ у нека друга обиљежја и идентитете (југословенска педагогија). Сваки идентитет, па и идентитет српске педагогије, не представља нити је било кад представљао негирање вриједности опште или других националних педагогија. Истицањем идентитета српске педагогије указује се само на специфичности које су детерминисане васпитном праксом (породично васпитање, школско васпитање, морално васпитање), школским системом, културом и васпитном традицијом српског народа. Идентитет српске педагогије грађен је и из посебних односа са српском филозофијом која је била поуздан ослонац и оквир за развој филозофије васпитања. Јер "када педагогија напусти филозофска питања, она тада губи свој фундамент и деградира појам образовања, она тада деградира саму себе као и човека, дезорјентише цело друштво, искуство претвара у бездушне податке, а историју у скуп неповезаних куриозитета" (Козловски, 1997: 42). У српску педагогију уношена су оригинална теоријска схватања и практична рјешења која су незнатно модификована и примјерена нашим друштвеним и културним условима. Тако су у нашу педагогију унесена бројна оригинална схватања хербартове, песталоцијеве, културне, педагогија радне школе и других педагогија. На тај начин развојни пут, посебно у двадесетом вијеку, није прошла само српска педагогија, већ и већи број других националних педагогија, "од академски нормативне педагогије (Herbart, 1809), емпиријске педагогије и њених критичко-рационалних модификација (Petersen, 1926), духовно знанствене педагогије (Diolthey, 1883) и њезиног повратка херменеутици, па до потраге за чистом знаности (Poper, 1995), њезиним парадигмама (Кун, 1978), конструктивистичким моделима (Lorenzen, 1972) и теорији постмодерног друштва (Lyotard, 1986)" (Мијатовић, 2001: 149). Дакле, такав развојни пут укрштао је паралелне педагошке токове који су битно утицали и на развој српске педагогије. И то је утицало да се идентитет (самоидентитет) српске педагогије гради на различитости, у више конститутивних компоненти, у односу на друге педагогије. Указивањем на те различитости не негира се схватање да и српска педагогија припада општесвјетској педагошкој науци која, у односима са другим наукама, изграђује научни идентитет.

У историјском континуитету остваривања идентитета српске педагогије, афирмисана су бројна подударна и комплементарна схватања са другим националним педагогијама. За идентитет је веома битно да су и у српској педагогији изграђивана схватања која су нашу педагогију подвајала од схватања водећих иностраних педагога. Али, истицање разлика које су детерминисане специфичним друштвеним контекстом није покушај негирања и одвајања од идентитета опште свјетске педагогије. Напротив, ра-

ди се и о обогаћивању не само идентитета српске, већ и идентитета свјетске педагогије. Јер, принцип разлика или специфичних теоријско-методолошких схватања изведених из васпитне збиље (емпиријске педагошке теорије) представља само потврду научног идентитета педагогије.

Идентитет српске педагогије имао је своје успоне и падове. У појединим историјским периодима изграђивана је аутентична педагошка мисао и васпитно-образовна пракса. Постоји читава плејада српских педагога заслужних за изградњу и афирмацију српске педагогије. Критичка анализа најбитнијих педагошких схватања великог броја српских педагога показује да су, у скоро свим битнијим историјским периодима, наши педагози исказивали аутономна и кохерентна схватања темељних проблема педагогије. Аутентичност њихових педагошких схватања, у односу према „другим“ из тог времена, није код нас још увијек довољно теоријски и историјски проучена. Због тога се и савремена српска педагогија недовољно баштини на тим вриједностима.

У појединим историјским периодима долазило је и до занемаривања или губљења идентитета српске педагогије. То су периоди у којима се српски педагози „уклапали“ у схватања и практична педагошка рјешења настала у другим друштвеним и педагошким контекстима. Унутрашњи идентитет српске педагогије недовољно је чуван у неким специфичним друштвеним условима. То се посебно односи на другу половину двадесетог вијека у којем је изграђиван идентитет југословенске педагогије.

Поред питања о оправданости постојања идентитета српске педагогије, бар још два проблема заслужују посебну пажњу. То су извори на којима се темељи идентитет и теоријско-методолошке конституенте тог идентитета. У те изворе спадају: српска васпитно-образовна традиција изведена из православља, педагошке концепције и теоријска схватања преузета и модификована од водећих иностраних педагога и оригинално педагошко стваралаштво већег броја српских педагога.

Извориште идентитета српске педагогије лежи у васпитно-образовној традицији српског народа, која је изграђивана скоро петнаест вијекова. Вриједност васпитне традиције, као и сваке друге, темељи се на општем консензусу успостављеном у одређеном социјалном и историјском контексту. Традиција схваћена као раскошно педагошко насљеђе утемељена је у посебности православног васпитања као претечи свјетовног васпитања. Традиција схваћена у таквом значењу може се разумјети као конституента идентитета "како индивидуалног тако и оног колективног, који неком народу даје значај и место у историји људске заједнице" (Дивјак, 2006: 171). Повезаност идентитета са историјским и социјалним контекстом путем традиције омогућава и идентификовање битних конституенти самог идентитета педагогије.

Српска педагогија увијек је више или мање била повезана са европском и свјетском педагогијом и укључена у њихове токове и стремљења. Заправо вриједности (домети) наше педагогије често су мјерени поређењем

са европском и свјетском педагогијом. Свакако да је и однос са другим националним педагогијама био однос респекта са израженом критичком нотом. То је обезбјеђивало српској педагогији одређену аутономију и развој слободне педагошке мисли. Анализа развојних периода, посебно оног концем деветнаестог вијека, српска педагошка мисао сустизала је неке водеће националне педагогије (њемачка педагогија, руска педагогија). Поред тога треба уочити још једну тенденцију која се огледа у дословном преношењу или „копирању“ (периоди доминације њемачке или совјетске педагогије) теоријских схватања и практичних искустава из других националних педагогија.

Са историјско-методолошког аспекта периоди конституисања, развојних токова, континуитета и дисконтинуитета у развоју српске педагогије могу се подијелити на неколико периода. Први, то је период у којем су постављени коријени српске педагогије у оквиру првих почетака писмености (Ћирило и Методије), васпитања у манастирским школама, преписивањем црквених књига (Константин Филозоф), односно у времену доминације цркве у школству и просвјети. О томе, као и о утицају цркве на просвјету, Б. Аксентијевић пише: „Заступајући феудално-класне и своје уже сталешке интересе, она је нашој средњовјековној просвјети утиснула класно-сталешки печат и дала религијску обојеност" (Аксентијевић, 1966: 8). Могло би се рећи да је у том периоду утемељен идентитет српске педагогије, иако се термин српска педагогија тада није користио.

Други период и нов подстицај стварању српске педагогије налазимо у другој половини 18. вијека. Он је омеђен снажним просвјетитељским покретом у оквиру којег се отварају школе, штампају прве школске књиге, издају први часописи (*Славеносербски магазин* из 1768. год.), школују први учитељи и др. У оквиру просветитељског и реформаторског покрета већи број наших педагога (Теодора Јанковић Миријевски, Доситеј Обрадовић, Вук С. Караџић, Светозар Марковић, Васа Пелагић и Ђорђе Натошевић), поставио је нове темеље васпитању и педагогији. Треба нагласити да су и они били под снажним утицајем напредних педагошких идеја и прогресивних погледа и практичних рјешења из иностранства.

Са знатним закашњењем, у односу на европске земље, код нас се, као посебан (трећи) период може означити период разраде теоријских схватања и практичних рјешења Коменског, Песталоција, Хербарта, Дистервега и др. Међутим, идентитет српске педагогије посебно се уобличава у оквиру разраде Хербартове педагошке теорије код нас. О доприносу највећег хербартовца, др В. Бакића, утемељењу српске педагогије, Н. Поткоњак пише: “Бакић је био један од најобразованијих српских педагога друге половине прошлог века, умерени следбеник Хербартове педагогије, добар познавалац и многих других педагошких праваца свога времена“ (Поткоњак, 1984: 847). У континуитету развоја идентитета српске педагогије тог периода треба поменути и др П. Радосављевића. Његови оригинални радови (индуктивни и експериментални приступ педагошким феноменима) не-

довољно су уграђивани у оквир идентитета српске педагогије. За разлику од тога, представници покрета за умјетничко васпитање (Д. Рајичић, В. Ракић), па затим представници културне педагогије (М. Милошевић) и представници савремених схватања Песталоција (В. Младеновић) битније су доприносили утемељењу новог идентитета српске педагогије. То се посебно односи на В. Младеновића који је као "истакнути теоретичар, следбеник Песталоцијеве хуманистичке линије у педагогији, са пуно напора да изради оригиналан педагошки систем" (Поткоњак, 1984: 848).

Нови, четврти период је период дисконтинуитета српске педагогије. Успостављени идентитет српске педагогије (без обзира на ниво његове оригиналности) унесен је у нову заједничку државну заједницу (краљевину, а затим социјалистичку државу) у којој је развијан нови идентитет. Путем научних скупова, заједничких уџбеника, рјечника, енциклопедија и педагошких часописа конституише се идентитет југословенске педагогије или интегрална југословенска педагогија, као синтеза (збир) српске, хрватске, словеначке, босанскохерцеговачке, македонске и црногорске педагогије. И поред тога, васпитање, а посебно школски системи, задржавали су у већој мјери национални карактер. Отуда се може говорити да је постојањем југославенске педагогије постепено и континуирано губљен идентитет српске педагогије.

Након распада Југославије започео је процес конституисања и успостављања, на новим теоријским парадигмама, идентитета српске педагогије, означен као период теоријско-методолошке преоријентације српске педагогије. Нужно је враћање српске педагогије њеним исконима, како би се на њеном идентитету успоставила раван са другим националним педагогијама, као и европском педагогијом. И не само то, идентитет српске педагогије почео се изграђивати и на новим теоријским и методолошким парадигмама.

Парадигматски начин промишљања идентитета српске педагогије има своја и научно-методолошка утемељења. Јер, развитак научног идентитета, у ствари је процес у којем се, како пише Т. Кун (1962: 226), "посебне и мање провјерене теорије замјењују другима које могу објаснити више стварних стања и боље су прокушане у пракси". Развитак научног идентитета педагошке мисли чини процес у којем се постојеће научне парадигме замјењују новим научним парадигмама. Стога је у праву Т. Кун када наглашава да се старе спознаје и парадигме у судару са новим морају "превредновати и преустројити" (Т. Кун, 1962: 228). Нови идентитет српске педагогије треба градити као "прогресивну" и оригиналну замјену југословенског идентитета за идентитет српске педагогије. Али такву замјену не треба вршити у скоковитим корацима, или како ће опет Т. Кун писати "научним револуцијама", већ, према схватањима К. Попера, о поновној замјени бољим или већој мјери задовољавајућим теоријама. Трагање за новим идентитетом српске педагогије представља не само замјену идентитета југословенске педагогије, већ и конституисање научне педагошке мисли која ће

личити (вратити се исконима) "сама на себе" и која ће се разликовати у односу на друге националне педагогије.

Литература

Аксентијевић 1996: Б. Аксентијевић, *Школство и просвета код Срба у средњем веку*, Београд.

Bosanac i dr. 1977: M. Босанац, O. Mandić, S. Petković, *Rječnik sociologije i socijalne psihologije*, Zagreb: Informator.

Бранковић и Милијевић 1999: Д. Бранковић, С. Милијевић, *Функције школе и педагогије у развоју српске духовности*, Бања Лука, С. Сарајево: АНУРС.

Бранковић 2004: Д. Бранковић, *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови,* Универзитет у Бањој Луци.

Бранковић 2009: Д. Бранковић, *Стање и перспективе педагошке науке у Републици Српској*, Бања Лука: *Наша школа,* бр. 3-4, Бања Лука, стр. 53-67.

Дивјак 2006: С. Дивјак, *Проблеми идентитета, културно, етничко, национално и индивидуално,* Београд: Службени гласник.

Идентитет и криза идентитета (међународни тематски зборник), К. Митровица, (2011), Филозофски факултет.

Кенеди 1997: П. Кенеди, *Припрема за двадесет први век*, Београд: Службени лист СРЈ.

Klaić 1978: B. Klaić, *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Клајн и Шипка, 2010: И. Клајн, М. Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Kozlovski 2003: P. Kozlovski, *Vodič kroz filozofiju*, Beograd: Plato.

Кун 1962: Т. Кун: *Структура знанствених револуција*, Београд: Нолит.

Mijatović 2001: A. Mijatović: *Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća*, Zagreb: *Napredak* br.142.

Peri 2000: M. Peri, *Intelektualna istorija Evrope*, Beograd: Clio.

Попер 1973: К. Попер, *Логика научног открића*, Београд: Нолит.

Поткоњак 2000: Н. Поткоњак, *XX век: Ни "век детета" ни век педагогије, Има ли наде...XXI век*, Београд: Учитељски факултет.

Поткоњак, 2005: Н. Поткоњак, *Именик српских педагога,* Београд: Српска академија образовања.

Поткоњак 1984: Н. Поткоњак, *Наш дуг према педагошкој прошлости*, Београд: *Настава и васпитање*, бр. 5. Београд

Поткоњак 2010: Н. Поткоњак, *Наши велики претходници,* Београд: Српска академија образовања.

Поткоњак, 1994: Н. Поткоњак, *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45-1991/92),* Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Поткоњак 1978: Н. Поткоњак, *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*, Београд: Просвета.

Седамдесет пет година катедре за педагогију. Београд, 1967. Филозофски факултет.

Сузић 2005: Н. Сузић, *Педагогија за 21. вијек*, Бања Лука: ТТ-Центар.

Флорић-Кнежевић 2005: О. Флорић-Кнежевић, *Педагогија развоја*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Haitger 2004: M. Haitger, *Filozofija pedagogije*, Beograd: *Pedagogija*, br. 4. Beograd

Хајдегер 1982: М. Хајдегер, *Певање и мишљење*, Београд: Нолит.

Грујо С. Бјековић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Изудин Р. Тановић
Универзитет „Џемал Биједић“ у Мостару
Ненад Р. Лалић
Универзитет у Источном Сарајеву
Факултет физичког васпитања и спорта

Оригинални научни рад

ИНТЕГРИТЕТ ОСНОВА ОНТОЛОШКЕ ПОЗИЦИЈЕ СОЦИЈАЛНО-КУЛТУРОЛОШКОГ РАЗВОЈА ПРОСТОРА ФИЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Увод

Социолошко-културолошко осмишљавање функционалног значења сфере физичке културе у формирању личности и слободе обликовања и реализовања личне физичке културе подразумијева прерастање физичког образовања као процеса упражњавања физичких активности у елеменат културе.

Функционална повезаност школског физичког образовања и социјалнокултурне дјелатности на нивоу локалних заједница, као двије стране интеракције развојног парципирања у физичкој култури услов су грађења њеног изворног културног интегритета.

Услов је подржавање функционалног и интегритета образовања и културе којим се социјална инфраструктура локалне заједнице функционално повезује са педагошким системом општег образовања у простору физичке културе. Интегративни образовно-културни амбијент обогаћује се свијешћу и дјелатности учесника о неопходности интерактивног стваралаштва (превођење учесника у стваралоце и преносиоце културе у сараднике) на формирању демократске равни образовања и културе са њеним повратним ефектима за стварање угодног амбијента, да се сви субјекти могу испољавати као свараоци и личности у свим сегментима простора физичке културе.

Важан услов освајања нових теоретских приступа у истраживању физичке културе је откривање основних формирајућих одредница простора физичке културе за самореализацију личности ученика средствима физичке културе. То се првенствено односи на разматрање вриједносних потенцијала физичке културе као интелектуалног и духовног средстава образовања складно развијене друштвено активне личности.

У науци и друштвеном сазнању употпуњују се сазнања и формирају се цјеловите представе о путевима реалног кориштења креативних мо-

*grujomak@teol.net

гућности за физичко и духовно усавршавање њених дјелатностних учесника за пуну реализацију њиховог вриједносног потенцијала самореализације у савременом свијету. С тим у вези открива се широки простор методолошке и методичке примјене категорија пространства за прелаз ка науци о физичкој култури као самосталном систему генерализованих знања које чине однос до педагогије, социјологије и културологије физичке културе.

Наука у свом развитку рађа логику, која се у контексту сумарних резултата спознаје обликује у дату развојну методолошку позицију. У вези са тим, неопходно је пропратити формирање система знања адекватног објекту и предмету изучавања без чије спознаје је тешко схватити њено савремено стање. Тако је и са простором физичке киултуре.

Сазнање се постепено задаје самим сазнањем. Усмјерено је на сумњу у истиност тога што се сматра самоочекиваним. За то је неопходан континуирани напор, стална спремност сазнавања нечега бољег него што је то овдје и сада. Сазнање јесте могућност већег сазнања, као што је личност могућност веће личности. То је нераздвојиво. Личностима је неопходан сталан однос са другим личностима које су сада, и које су биле ствараоци у историји.

Тиме се чува да се сазнање не преобрати у сопствену имитацију. Култура је средина опстојања сазнања, које стреми ка већем сазнању и она остаје живом док у њој дјелује личност способна да постане већа личност. Тако је проблем сазнања у првом реду проблем очувања културе.

Истину рађа разум у току рефлексивног преображавања улазећих токова информација у токове излазних. Одвија се по стадијима развитка од емпиријског, преко аналитичког, ка системном прогностичком сазнању. На сваком стадију проводи се емпиријска и теоретска ревизија свих бивших истина. Једне одлазе, друге се претпостављају, треће се прихватају као релативне истине. У току тог развитка наука води истину кроз препреке проблемног поља, које укључује: предметну област знања, објектно пространство и њихову субјективну представу у датој реалности.

2. *Научни приступ социјално-културолошком развоју простора физичке културе*

Наука у свакој развојној епохи се уобличава у контексту система нових спознаја, успостављењем нове концептуалне методолошке позиције у које улазе многе до сада неспознате компоненте које имају системно образујући карактер.

Сусрећемо се са низом питања која захтијевају интегративни теоретски и реалан практички приступ, као што су: образовање, култура, јединство садржаја, методологија, социокултуролошки приступ, вриједности, субјекти, дјелатност у физичкој култури. Њихово рјешавање је у првом реду условило осмишљавање физичке културе са филозофско-културолошке позиције. Откривање потенцијалних могућности формирања складног

развитка физичких и духовних снага човјека, улоге физичке културе у свестраном развитку личности, повезано је са осмишљавањем физичког васпитања и физичке културе у цјелини.

Културолошки аспект разматрања физичке културе, у том контексту и физичког васпитања, представља логички продужетак развитка знања у сфери физичке културе, повезан са прелазом од превасходног соматопсихичког (биолошког и педагошког) ка психолошком, социокултурном, теоретско-интегративном и другим основама битним за изучавање човјека и перспективе образовања у физичкој култури. Та питања су у великој мјери усмјерена на превазилажење присутног у пракси физичког васпитања несагледавања соматопсихичког и социокултурног јединства човјека, његове био-социокултурне суштине.

Физичко васпитање у нашој средини је застало на традициналној телеолошкој позицији развијања физичког у човјеку, а не физичке компоненте човјеком. Тежиште је стављено на медицинско-биолошке и педагошке аспекте знања, прикладних за развитак физичких квалитета, формирање кретних умијења и навика, што је само по себи веома важно.

На другој страни запостављени су учесници као субјекти и њихово формирање као личности. Не открива се у пуној мјери дубина и интегративна суштина физичке културе, развитак карактеристика личности и социокултурни развитак. Једнострана усмјереност пажње при формирању физичке културе ученика, првенствено на њихову кретну сферу, остваривана је занемаривањем спознајних, интелектуалних, емоционално-вољних и социјално психолошких компонената.

Основни узрок таквог усмјеравања је отуђеност физичког васпитања и физичке културе од опште теорије културе у цјелини, слаба разрађености и недовољна оцјена методолошке улоге општетеоретских филозофких генерализација примијењених на осмишљавање сфере физичке културе, на основу њених културолошких карактера са позиције приоритета личности, као највише вриједности образовања и културе.

Нису се стекли услови за разматрање физичке културе као интегративне појаве, која у себи укључује широки спектар компонената повезаних за задовољавање разноврсних потреба ученика, за јединство интелектуалних и тјелесних компонената у формирању човјека културе и његове личне физичке културе у свим испољавањима његових суштинских снага. То је неопходно јер је култура по свом карактеру јединствена, а човјек у култури цјеловит.

У бити, физичка култура је општа култура са преовлађујућом њеном духовном страном која се реализује специфичним начином, сазнајним одухотворењем кретних дјелатности са уважавањен биолошких законитости развитка и адаптације организма.

Садржај и карактер културе кретне дјелатности условљен је социокултурном активношћу личности, њеном вриједносном оријентацијом и знањем, организацијом њеног мишљења и сазнања, од семантичког дјелат-

носног пројектовања и рјешавања кретних задатака, што се у крајњем одражава на формирање физичке културе личности и њен складни општекултурни развој.

У периоду од деведесетих година прошлог вијека до данас физичко образовање је концептуално интегрисано у још двије интегрирајуће развојне етапе, откривањем њему доступне методологије, као продукта интеграције узајамног уопштавања и обједињавања спознатих научних чињеница, концепција, теорија и учења у физичкој култури у цјеловити, с одређеном методолошком позицијом, уређени систем знања.

При томе треба имати у виду да развој науке, као и живота, не иде неким утртим путевима већ се открива њему доступном методологијом. Тако су физичка култура и физичко васпитање у нас на прелазу од телеолошке ка онтолошкој позицији.

Обнављање и продубљавање садржаја образовања везано је за пуну реализацију његових културно-формирајућих и хуманизирајућих функција, за преиспитивање методолошких теоретских основа физичке културе и професионано-дјелатносних узорних образаца. Са позиције онтолошке концепције разрађује се природна социокутурна основа образовања – култура кретне дјелатности човјека и човјечанства.

Социокултуролошки приступ у сфери физичког образовања разматра се као метод истраживања и педагошког пројектовања духовно-дјелатносне кретне културе са акцентом на развитак духовног потенцијала човјека и друштва његове уникатне социокултурне суштине. Треба имати у виду да социокултурна дејства престављају снажан импулс на професионално педагошко образовање *семантичко-дјелатносно сазнање личности*. Темељи се на вриједносном систему личности, психосемантичким програмима управљања и регулације односа до циља, средстава и резултата спознајне и преображавајуће дјелатности у сфери физичке куилтуре.

У оквиру филозофске теорије, дјелатносна образовна сфера представља онтолошки утврђено социјано пространство (везе и односи са другим људима) и индивидуалну предметну средину. Образује се социокултурно поље за унапређивање рефлексног процеса пројектовања и формирања духовно-практичке дјелатности. При томе култура, повезана са вриједносно-смисаоном сфером дјелатносног сазнања личности, производи социокултурни производ и при томе самога себе као личност.

Дјелатносно сазнање, у бити, заснива се на онтолошким категоријама: о личности у развијајућој дјелатности; о дјелатносном сазнању у развијању рефлексије и о самој дјелатности у развитку сазнања личности.

Тако човјек, формиран субјектом развитка сопствена социокултурна дејства, стиче способност да постане личност. При томе треба имати у виду да социокултурне механизме формирања дјелатносног сазнања чини: формирање представе о свијету, пројектни однос према свијету и уграђени у ту представу систем духовно-практичке дјелатности.

При сваком новом нивоу, спознаја законитости, услова, разрада средстава и метода сврсисходног формирања културе кретне дјелатности усмјерено је на једној страни на развитак способности и задовољавање потреба дјелатносних учесника у том процесу, а на другој страни на усвајање и мијењање окружења, образујући системно-формирајући контекст методолошки усмјераваног простора личне физичке културе према степену проникнућа у њену суштину.

Од још увијек у нас присутног традиционалнг приступа физичком васпитању и образовању, заснованом на телеолошким позицијама, до савременог нивоа физичке културе темељене на антрополошким принципима савремене науке и образовним технологијама, заснованих на онтолошким позицијама соиокултурног развоја, реализована су два суштинска системно интегрирајућа нивоа научног контекстног спознајног уобличавања физичке културе и физичког васпитања.

Ниједан интегрирајући стадиј развоја физичке културе не може се заобићи само спознајом њихових теоретских системно интегрирајућих основа нити метода и методика освајања и кориштења културе кретних дјелатности за задовољавање потреба и интереса учесника у физичкој култури. Неопходан је њихов непосредни доживљај и освајање педагошког и социокултурног искуства. У ту сврху прикладна је примјена организационо-имитационих игара као психолошко-педагошког метода усмјерених на подизање професионалне компетентности (знање, способности, стручности) педагошког кадра.

Циљ овог рада је приступно концептуално пројектовање проводивог модела интеракције система школског физичког образовања и изборних видова вјежбовних, игровних и спортских активности мјештана локалним самоуправним заједницама на социокултуролошко освајање личне културе кретне дјелатности за задовољавање потреба и интереса свих узрасних категорија житеља кооперативно провођење изборних појавних видова физичких, спотских и културних активности.

Претпоставка је да су се концептом разредне наставе, програма *прве тријаде*, компетентношћу професора разредне наставе ученика млађег школског узраста и доступним уређеним информационим простором процеса физичког образовања у сфери физичке културе обезбијеђени почетни предуслови за концептуално пројектовање модела интегративно-динамичне образовно-социокултурне средине физичке културе *школско физичко образовање – изборне физичке активности житеља локалне самоуправне заједнице*.

Средина је опредељујући фактор развитка индивидуалних и социјалних својстава човјека, промјена понашања која настају у интеракцији система образовања и социокултурних промјена средине. Предагог је често немоћан у непосредном дјеловању на ученика, а моћан при посредном утицају на његову личност путем социјалне средине.

Интеграција као методолошка категорија у савременом педагошком истраживању оријентисана је на образовање веза којим се обезбјеђује цјеловитост образовног процеса, образовних система и укупног система образовања. Истовремено служи као начин спознаје и измјене педагошке стварности.

Анализа савремене теорије и праксе физичког образовања показује да проблем обезбјеђења развитка на нивоу локалних заједница и градова спада у неразвијену област савременог образовања у педагогији и социјологији образовања. У том погледу сврсисходно је комплексно пројектовање и разрада програмских оријентира, приоритетног доступног социокутурног развитка који подразумијева широки интердисциплинарни педагошки, психолошки, социолошки и културолошки приступ, интеракцију система школског физичког образовања локалних заједница подржаван дјелатносни-социокултурни приступ сфери физичке цултуре.

Актуелна проблематика у сфери физичке културе је стварање интегралне социо-културтне средине која би омогућавала оријентацију њених житеља на успјешна рјешавања својих социокулрних потреба за подизањем квалитета живљења и културом обогаћеног здравог начина живота самообразовањем у току живљења. То је уједно и проблематика која је везана за превазилажење отуђености образовања од живота, физичког васпитања од дјетета, сведеног на физичке квалитете и навике, ван њихових интереса и склоности.

Према нашем виђењу, системно заснивање социокултурних потреба за регуларним бављењем изборним физичким и културним активности житеља локаних заједница, може се у иницијалној фази подржавати школским физичким образовањем ученика млађег школског узраста и посредством њихових родитеља мотивисати однос до властите физичке културе свих њених житеља. Тако оријентисани приступ васпитно-образовног процеса у оквиру општеобразовниних установа на кооперативном подржавању и ужег друштвеног животног окружења разматра се, у овом раду, као начин активног педагошког дјеловања на личност ученика и остале житеље средине са аспекта системног формирајућег утицаја на дато просторно-предметно и социокултурно окружење у простору физичке културе.

Наша је претпоставка да постоје системни предуслови да се дјелатносним социокултурним приступом сфери физичке културе дате друштвене заједници, механизмима педагошке технологије повезује унутрашња активност ученика са интерактивном дјелатношћу родитеља, вршњака и житеља на плану социокултурног саморазвитка и самоизражавања личности и укупности друштвене заједнице.

Овакав методолошки приступ заснива се на:

– кооперативној активности субјеката у овладавању културе кретне дјелатности своје животне средине;
– на посредном понашању субјекта зависно од физичког и социјалног окружења;

– на пракси самосталности развијајућег обучавања и образовања (динамичком процесу обучавања и развитка).

Треба имати у виду да је средина опредељујући фактор развитка индивидуалних и социјалних својстава човјека. Промјена понашања човјека и његова индивидуалност не настају без промјене социокултурне средине. У супротном, могућ је временски успјех, али се не рјешава проблем у коријену. Предагог је немоћан у непосредном дјеловању на ученика, а моћан при посредном утицају на њега путем социјалне средине.

При инреракционом приступу понашање индивидуе условљено је особеношћу личности, специфичним ситуацијама и њиховим утицајем једне на другу, а развитак личности зависи од индивидуалних склоности човјека, тако и од дејства средине.

Човјек има способност да у знатној мјери осварује избор окружења у које улази и понашања које изграђује. За васпитавање у датој средини, претпоставља се да дата средина претпоставља колективни субјекат који предодређује изражени општи и лични интерес за задовољавање изражених потреба и подржани интереса у сфери скупне и личне физичке културе на нивоу локалне заједнице. При томе могућност социокултурног дјеловања представља посебно јединство својства средине и самог субјекта и јавља се у мјери фактора средине и фактора понашања субјекта и колектива.

3. *Социо-културолошка улога физичког васпитања у образовном систему*

Водећа идеја средином оријентисаног приступа физичком васпитању ученика и омладине посредством физичког васпитању и образовања, формирањем и постојаним обогаћивањем физичке културе (спорта) дате средине информационом дјелатношћу образовних установа на ниво уже и шире заједнице, стварају се услови за ефективни саморазвитак и експресију личности (свих узрасних група становништва) интегрисаном простору физичке култруте (спорта) и школског физичког образовања. Стратешки циљ је формирање физичко-куилтурног стила живота, а тактички циљ формирање физичко-културне компетенције ученика (субјеката).

Подизање физичко-културне компетентности субјеката у сфери физичке културе представљају постављене циљеве физичког васпитања и образовања, којом се повезује личност и социокултурна средина у сврху формирања вриједносно-мотивационих, дјелатносних, вољно понашајућих и комуникативних компоненти духовно-физичко културног стила живота. На основу вриједносно-смисаоног овладавања знањима и способностима које омогућавају да се у нестандардним ситуацијама животне дјелатности сврсисходно и самостално подржава неопходни ниво здравља, физичке кондиције, вољне регулације понашања и дјелатности усмјерене на регуларну изборну активност учесника у физичкој култури, стварују се услови за саморазвитак и експресију своје индивидуалности.

Успостављају се критерији оцјене професионалне компетентности професора разредне наставе на основу умијења организовања васпитно-образовне средине, освајања ученицама васпитно образовне средине, која омогућава откривање њихових природних датости, саморазвијање њихових спознајних, емоционалних, физичких и духовних способности и самоизражавање личности. Јавља се потреба пројектовања социокултурног простора физичке културе *општеобразовна установа – локална заједница* образовним педагошким технологијама природног, онтолошки позиционираног развитка, обезбјеђење складног васпитно-образовног процеса физичког, психичког, моралног и естетског културног развитка ученика, уз повећану улогу социо-педагошког мониторинга њиховог остварења. Приступно пројектовање модела интегративног, системно образовно-социокултурног приступа физичком васпитању *школа – животно окружење* заснива се на принципима:

– карактеристике формирања средине (отворености, усмјерености, прогнозирања и предходних припрема за развитак); обогаћивање компонентама које улазе у сртуктуру *образовање – простор физичке културе*;
– карактеристике садржаја васпитно-образовног процеса развијајућег и васпитавајућег усмјерења саобразног условима живљења, култури и природном окружењу, смисаоном значењу физичких активности за цјеловитост развоја личности, органским повезивањем основног и допунског образовања;
– карактеристике физичког васпитања и образовања оријентисаног социокултурном средином животног окружења, интерактивном организацијом образовних подстицаја физичке активности ученика и мјештана, побуђених заједничких интереса за социокултурним физичким и духовним усавршавањем, формирањем личне физичке културе, за самосталним и стваралачким испољавањем индивидуалности у тој средини;
– варијативношћу садржаја и добровољним алтернативним карактером избора времена, мјеста, вида и форми упражњавања физичких активности, при очувању базичне програмске структуре, провођење савремених педагошких оријентација културолошког обогаћивања садржаја образовања.

Обезбјеђивање индивидуалне генетичке норме недељног фонда физичких активности подржавања функционалних резеви организма неопходних за раст и развој организма. Ефективна реализација интегралног образовно-социокултурног приступа физичком васпитању *школа – животно окружење* условљено је:

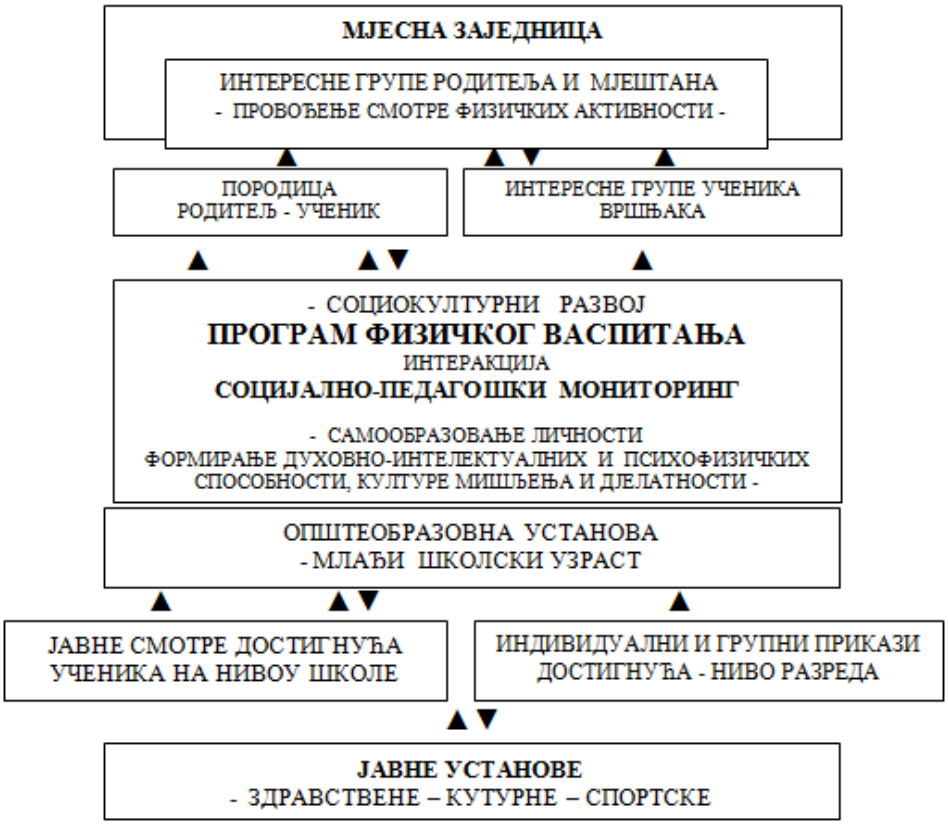
– формирањем компетентности и кретног искуства ученика за подржавање нормалног развитка;
– испољавањем склоности за упражњавањем појединих видова развојних видова физичких активности;

– развијањем емоционално-вољног мотивационог односа до регуларног упражњавања и експресије индивидуалности физичким активностима чији садржај је од посебног смисла за личност ученика.

4. *Закључак*

Темељење процеса физичког образовања *школа – окружујућа средина* засновано је на формирању информационог простора физичког васпитања за овладавањем функција образујуће средине. Сви нивои етапног интегрисаног, уобличавања образовног простора физичке културе представљау развојне етапе достигнутог социјално-културолошког развоја простора физичке културе са аспекта онтолошке позиције. Условљено је парадоксом образовања које се на једној страни јавља средством развоја могућности личности, њеног слободног самоизражавања, а на другој страни управо образовање представља један од начина интеграције човјека у социјалне токове, дајући субјекту максималну могућност за самореализацију. На тај начин испољава се и двоструко јанусовско лице педагогије (процес) које је једном страном окренуто прошлости а другом страном гледа у будућност.

Схема 1: Социокултурни образовни простор физичке културе /општеобразовна установа – мјесна заједница



Литература

Бјековић 2009: Г. Бјековић, *Основе физичке културе и методика физичког васпитања*, Источно Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.

Бјековић 2007: Г. Бјековић, *Методолошко моделно заснивање допунског професионалног усавршавања професора физичког васпитања са аспекта њихове социокултурне и педагошке усмјерености*, Подгорица, Зборник радова са III конгреса и IV међународне конференције Црногорске спортске академије.

Бјековић 2008: Г. Бјековић, *Методичке иновације физичког васпитања у циљу унапређивања индивидуалног здравља*, Пале, Научни скуп, Филозофски факултет.

Бјековић, Микић 2008б: Г. Бјековић, Б. Микић, *Физичка култура и култура здравља – иновациони културолошки приступ*, Подгорица, Зборник радова IV конгреса и V међународне конференције Црногорске спортске академије.

Бокан, Кукољ 1998: В. Бокан, М. Кукољ, *Интердисциплинарне основе физичког васпитања*, Београд, Физичка култура, 2–4.

Видановић 1985, И. Видановић, *Социокултуролошки аспекти животне средине*, Београд, НИП.

Евсеев, Комков, Шелков 2006: С. П. Евсеев, А. Г. Комков, О. М. Шелков: *Реалиыация личностно ориентированно подхада в просесйе использования инновационных технологий физического воспитания школьников*, ТПФК, II.

Николаев 2004: Ю. М. Николаев, *Общая теория и методология как отроженые потребности в модернизации физкультурного образования*, ТПФК, VII.

Бранка С. Ковачевић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

Прегледни рад

НАУЧНИ ИДЕНТИТЕТ ДИДАКТИКЕ

1. *Појмовно одређење дидактике*

Установљено је да термин *дидактика* потиче од старогрчких ријечи (didaskein – обучавати, didaktikos – поучаван, didaskalos – учитељ, didaktike tehne – вјештина поучавања), које су биле у употреби у спартанским и атинским школама. Њемачки мислилац и школски реформатор Ратке први је употријебио термин дидактика у спису *Меморијал.* Сматра се да је Јан Амос Коменски објављивањем дјела *Велика дидактика* дао највећи допринос устаљивању термина *дидактика* у педагошкој комуникацији и школској пракси.

Данас се термин *дидактика* употребљава у земљама у којима живе словенски и германски народи. На англосаксонском говорном подручју умјесто термина *дидактика* користе се изрази: курикулум (curiculum), технологија инструкција, моделовање процеса учења, наставна технологија, технологија образовања, теорија поучавања и учења, наставне методе и технике, стратегије поучавања и учења и сл. Из наведених назива може се закључити да се ови термини односе на појединачне области дидактике, односно на одређене дијелове или проблеме дидактике. Анализа наведених назива појединих аутора из англосаксонских земаља показује да се под термином наставна технологија, образовна технологија, подразумијева већи дио садржаја које сагледава и проучава дидактика.

Може се закључити да су у савременој епистемологији присутне одређене недоречености и нејасноће, односно нису прецизније разграничена и цјеловитије расвијетљена питања терминологије темељних дидактичких појмова. Ова проблематика подразумијева комплексан приступ, како тумачењу темељних дидактичких појмова, тако и стварању нове терминологије.

2. *Предмет и дефиниције дидактике*

Проблематика предмета и дефиниција дидактике разматрана је у научним и стручним чланцима и уџбеничкој литератури. Међу ауторима постоје различита схватања предметног подручја дидактике. Прву дефиницију дидактике дао је Јан Амос Коменски који сматра да је дидактика општа вјештина о томе како ваља свакога поучавати о свему. Предмет дидак-

* kovacevicbrana@yahoo.com

тике према Коменском обухвата и васпитање и образовање, односно сматра се прешироко одређеним. Преокрет у схватању дидактике и њеног предмета проучавања представља дефиниција Адолфа Дистервега по коме је дидактика наука о законитостима и правилима наставог рада. Хербарт дидактику дефинише као теорију васпитне наставе која се бави преношењем знања на ученике чији је задатак да то знање запамте. Одређен број аутора дидакику дефинише као теорију образовања (Каптеров, Кершенштајнер, Вилман), теорију наставе (Штекер, Демков) и филозофију наставе (Јесипов, Иљина).

Неки дидактичари сматрају да је предмет дидактике образовање, други да је настава, а трећи и образовање, и настава и учење (Вилотијевић 1998). Њемачки дидактичари дефинишу дидактику као педагошку дисциплину која се бави проучавањем наставе теорија наставе – Калман (1966), Петерсен (1966), Томашевски (1966), Мике (1967), Шулц (1968), или дисциплину која за предмет има проучавање образовања – Долх (1959), Хелман (1960), Хајман (1962), Клафки (1964). Посебно се наглашава Клафкијево и Хајманово одређење предмета дидактике. Према Волфгангу Клафкију предмет дидактике односи се на избор и структуру образовних садржаја, док за Паула Хајмана дидактика обухвата наставу у свим њеним формама (према: Вилотијевић 1999).

Међу многим дефиницијама предметног поља дидактике могу се издвојити четири групе дефиниција дидактике: 1) дидактика је наука о учењу и обучавању на свим облицима и на свим нивоима, 2) дидактика је теорија образовних садржаја и наставних планова, 3) дидактика је теорија поучавања и учења, 4) дидактика је теорија оптималне контроле и управљања процесом поучавања и учења –кибернетичка дидактика. Наведене дефиниције указују на разноврсност и комплексност предметног одређења дидактике.

За одређен број педагога дидактика је самостална педагошка наука о образовању у настави и ван ње, док је за друге педагошка дисциплина која се бави проблемима наставе и учења. Једни предмет дидактике поистовјећују са предметом педагогије, други га сужавају на образовање – у настави или ван ње, трећи га виде као образовање и васпитање у настави, четврти као јединство наставе и учења (Лакета 2006).

Аутори са наших простора јединствени су у схватању дидактике као педагошке дисциплине. Могу се навести неке од дефиниција по којима дидактика проучава: 1) суштинске проблеме образовања и васпитања пратећи наставу и учење (Ђорђевић 1981), 2) опште законитости наставе (Баковљев 1992), 3) опште законитости и категорије васпитно-образовног рада у настави (Продановић, 1966), 4) проблеме и законитости наставе и учења у њиховом дијалектичком јединству (Вилотијевић 1999), проблеме васпитања, образовања, учења и развоја у оквирима наставе (Лакета 2006).

Критичка анализа наведених дефиниција дидактике показује да образовање, учење, настава и развој чине центар предметног подручја ди-

дактике. Избјегавајући слабости строгог раздвајања наставе и учења, односно стављања акцента на одређене аспекте дидактичке стварности, оправдано се може закључити да је дидактика педагошка дисциплина која проучава цјелокупност образовања и наставе.

3. *Мјесто дидактике у систему наука*

Какво је мјесто дидактике у систему педагошких дисциплина? Дидактика има значајно мјесто, важну улогу и посебну вриједност у систему педагошких наука. Дидактика обухвата наставу као један дио предметног поља педагогије, док педагогија утврђује опште законитости васпитања и образовања. Дидактика је једна од педагошких дисциплина које својим развојем доприносе развоју педагогије. Однос дидактике и педагогије је однос једне науке и њене уже дисциплине. Постоји чврста веза дидактике са историјом педагогије, школском педагогијом, андрагогијом, предшколском педагогијом, методиком и др. Сазнања из историје педагогије користе дидактици за проучавање поступака, метода и садржаја образовања и наставе у различитим временским раздобљима и код различитих народа. Достигнућа школске педагогије стављена су у функцију проучавања проблематике наставе и образовања. Дидактика представља основу за развој методике појединачних наставних предмета, али и користи резултате развоја методика за шира дидактичка уопштавања.

Сматра се да диференцијацијом дидактике према разним критеријумима, а и интергарцијом дидактике са другим наукама и областима, настају нове дисциплине које се баве специфичним дидактичким проблемима. Значајна је констатација да се повећањем дидактичких сазнања појављују покушаји унутрашње диференцијације дидактике, што се испољава и као конституисање и развијање појединих грана дидактике, као што су докимологија, педеутологија, образовна технологија, андрагошка дидактика, дидактичка иноватика, курикуларна дидактика, епистемологија дидактике, експериментална дидактика, универзитетска дидактика, комуниколошка дидактика итд. Нове гране дидактике остају унутар јединственог епистемолошко-методолошко-научног система дидактике. Њихова међузависност не гуши релативну самосталност која омогућује подробније проучавање појединих сегмената наставе и образовања и инкорпорацију резултата у подсистем јединствених дидактичких научних сазнања (Илић 2001). Диференцијација дидактике је неминовна, што претпоставља комплексније сагледавање проблематике теоријско-методолошке утемељености ових грана. Да ли је оправдано издвајање појединих грана дидактике као посебних или самосталних научних дисциплина? За научно осамостаљивање грана дидактике неопходно је постојање аутохтоног предмета истраживања, методолошких специфичности и цјеловитог система научног сазнања.

Дидактика је међузависно повезана са филозофијом, антропологијом, психологијом, кибернетиком, ергологијом, анатомијом и осталим за

образовање и наставу релевантним наукама. Сазнања из других наука омогућавају дидактици комплексан приступ проблематици образовања и наставе и обрнуто, сазнања из дидактике доприносе развоју ових наука. Интеграцијом дидактике са другим дисциплинама настале су: информатичка дидактика, медијска дидактика, глотодидактика (поучавање језика), теледидактика (поучавање на даљину) и др.

Остали су неразграничени аспекти подручја истраживања дидактике и тангентних педагошких дисциплина (нпр. васпитни ефекти наставе и изваннаставно образовање које третира школска педагогија, процеси школског учења којима се бави и педагошка психологија...) и осталих наука (андрагогије, социологије образовања...), што није слабост само дидактике већ и дотичних научних дисциплина (Илић 2001). Пренаглашавање теоријских сазнања, истраживачких резултата, методолошких концепата и терминологије психологије, социологије, педагошке информатике води ка психологизацији, социологизацији и кибернетизацији дидактике.

4. *Специфичности методологије дидактичких истраживања*

Методологија дидактичких истраживања бави се методама научног истраживања наставног процеса, односно проучава путеве којима се долазило до научних сазнања у настави и утврђује реалтивно трајне каузалне односе међу дидактичким појавама. Педагогија као наука (у оквиру ње и дидактика) по оцјени одређеног броја методолога још више нагињу критици рјешења везаних за методолошке приступе проучавања педагошких појава, него што истражују (Секулић-Мајурец 2001). Постојећи квалитативни и квантитативни приступи посједују одређене недостатке и ограничења везане за одређене дидактичке истраживачке феномене.

Методолошки концепт дидактичких истраживања (квантитативни или квалитативни приступ) зависио је од концепција дидактике која је заговарана. Методолози наглашавају да се мало проблема може истражити овим приступима (квантитативни приступ), као и да се квалитативном најчешће замјерало да не доводи до општеважећих закључака, који би омогућавали већу сигурност научних предвиђања (према: Гојков 2002). Да ли је оправдано тражити неки други прикладнији приступ? Установљено је да су квантитативни приступи прикладни за истраживање појава које се могу мјерити и пребројати. Међутим, највећа замјерка односи се на статичност у посматрању појава за које се сматра да су динамичне. Указано је да се појаве и процеси који се одвијају у времену не проучавају лонгитудинално, те да се мјерења и посматрања морају вршити на репрезентативним узорцима. Резултати истраживања тих интериндивидуалних карактеристика и разлика добијених проучавањима појединаца или група упорно се настоје дићи на неки општи интраиндивидуални ниво, што се без спецификовања посебних услова показује неоправданим (Палекчић 2000). Квалитативним приступом покушавају се превазићи слабости квантитативног приступа, односно, циљ

је омогућити проучавање цјелине и динамичности појава. Нажалост, методолошки је тешко обухватити контекст у коме се проучаване појаве одвијају и при томе се одређене варијабле губе. Поред тога, присутна је пристрасност, недостатак општеважећих закључака, ваљаност и поузданост показатеља. Херменеутика својом анализом помаже бољем разумијевању појава и настоји поставити каноне правилне интерпретације различитих врста садржаја, али као озбиљан недостатак испријечила се чињеница да не постоје неки општи критеријуми. Такође, феноменолошка анализа својим доприносом разумијевању људског дјеловања има неке мањкавости, јер предвиђа врло комплексне и компликоване процедуре које је тешко методолошки спровести (Гојков 2002).

Посљедњих година заговарана је идеја да се *теоријом хаоса* мијења методологија истраживања у друштвеним наукама. Кун наглашава да се наука развија револуцијом приступа промјеном водећих парадигми (Kuhn 1990). Шта ће *теорија хаоса* значити за дидактику у оквиру педагогије? Да ли правила која важе у природним наукама и која су логички коректна у емпиријским истраживањима могу бити општеважећа и за хуманистичке науке? У педагогији одређени узроци не могу довести до одређених посљедица, јер су *исти узроци* комплексне ситуације које се не могу поново јавити. Ту важи правило да слични узроци воде до сличних посљедица. Такође, најмања промјена независне варијабле може утицати не само на зависну варијаблу, већ и на друге варијабле. Све то води ка општој нестабилности, тј. иде у прилог *теорији хаоса*. Научници истичу да је предвиђање *теоријом хаоса* могуће, јер у науци постоји више врста предвиђања. *Теорија хаоса* ставља нека ограничења на научна предвиђања која се заснивају на линеарној каузалности.

Марко Палекчић се залаже за дидактичко теоријско утемељење емпиријских истраживања, односно полазна тачка дидактичких истраживања требало би бити јасно прецизирано дидактичко теоријско питање. За дидактику су значајна она истраживања која су оријентисана ка акумулацији дидактичке спознаје, а не она која су усмјерена ка потврђивању сазнања других наука. Разлог овом схватању налазимо у недовољно утемељеној теоријско-методолошкој основи. Неусклађеност теоријско-методолошких приступа настави води ка наглашавању одвојености дидактичких теорија и научних истраживања (Palekčić 2001).

Данас се дидактика одређује као практична теорија којој је сврха да пружи практична знања за наставниково дјеловање у настави. Они који на дидактику гледају овако, ријетко емпиријски проучавају теоријска схватања дидактике, те дидактика остаје на нивоу академске дисциплине у којој су многе поставке нормативно одређене, а од самосталне научне дисциплине која истражује наставу остаје мало (Гојков 2002).

Одређен број аутора (Менк, Палекчић) даје подршку Петерсоновом приступу *педагошког истраживања чињеница* којим се могу повезати дидактика као теорија наставе и емпиријска истраживања наставе. Досада-

шња емпиријска истраживања у дидактици мање су се бавила истраживањем, сазнавањем педагошких чињеница и више су била окренута приступима која мало доприносе рјешавању дидактичких проблема. Палекчић и Менк сматрају да је Петерсонов приступ *педагошког истраживања чињеница* карика која недостаје између теорија дидактичког планирања дјеловања и емпиријског истраживања наставне праксе. За Менка могућа је дидактика која је окренута ефектима наставе и оријентисана ка њеној структури и законитости. Петрсоновим приступом се заснива поимање дидактике као практичне науке, а тиме се не рјешава питање дидактике теоријског сазнавања (према: Palekčić 2001).

Наведени приступи углавном нису допринијели унапређивању наставе и нису довољно узели у обзир поставке теоријске дидактике. Од дидактичара се очекују више фундаменталних истраживања са дидактичким предзнаком. Колико се ова истраживања могу остварити у оквиру постојећих теоријско-методолошких приступа, синтезе парадигми или критичких метаанализа досадашњих истраживања у настави? Да ли се може избјећи поимање дидактике као практичне дисциплине? У дидактици је неопходно јачати истраживања која имају теоријску утемељеност, односно циљ истраживања није само рјешавање практичних проблема, него и рјешавање структуралних проблема поучавања и учења у настави.

5. *Осврт на дидактичка достигнућа и ниво научне критике*

Јан Амос Коменски је написао *Велику дидактику*, а теорије образовања још увијек нема, наравно ако се теорија не схвата у свакодневном смислу (као комплекс ставова, представа, идеја усмјерених на тумачење и објашњење неке појаве), већ као форму организације научног знања која пружа цјеловиту представу о закономјерностима и суштинским везама у одређеној области стварности која представља објекат истраживања дате теорије. За Конора теорија образовања није ништа више од учтиве формуле која прикрива спекулативни карактер својих ставова. Дидактика до дана данашњег по Лернеру није постала цјеловити систем знања, тј. ниједан блог (или јединица) дидактичких знања није проистекао из претходног нити је дефинисао сљедећи (према: Логвинов 2008). Миле Илић наглашава да је у односу на остале педагошке дисциплине (па чак и у поређењу са другим друштвеним наукама), дидактика досегла систем сазнања завидне волуминозности, гносеолошко-логичке заснованости и апликативности (Илић 2001).

Савремене дидактичке теорије дале су значајан допринос богаћењу дидактичког сазнања. Сагледани дидактички правци (Банђур 1991) који припадају инструменталистичким и материјалистичким тенденцијама ученика третирају као *субјекта* свих процеса (комуникативна дидактика и критичко-конструктивна дидактика). Индивидуалистички и интеракционистички усмјерени правци у савременој дидактици ученика *виде* као *субјек-*

*та процеса образовања и у*чења (дидактика – теорија образовања и критичко-конструктивна дидактика као њен наставак, дидактика – теорија учења, дидактика – теорија наставе, интеракционистичка дидактика, реалистичка дидактика, дидактика изграђена на теорији односа и дидактика активности и искуства). Непостојање цјеловите дидактичке теорије онемогућава сагледавање свих компоненти у микроструктури и макроструктури наставног процеса.

Досадашња дидактичка достигнућа била су усмјерена на откривање законитости организације наставе, утврђивање принципа и правила неопходних за успјешну наставу, унапређивање наставне праксе и омогућавања ефикаснијег учења. Да ли се постојеће дидактичке законитости, чињенице, тенденције, принципе, правила и остала сазнања о циљевима, задацима, садржајима, чиниоцима, облицима, методама, средствима, етапама, процесима, концепцијама, системима, моделима и исходима могу ставити у функцију еластичније организације наставног рада? Искуства из наставне праксе указују на разноврсне могућности стављања добијених дидатичких сазнања у функцију унапређивања наставног процеса (израда припреме за наставни час, концизније дефинисање образовних, функционалних и васпитних задатака наставе, примјена разноврснијих облика наставног рада, примјена интерактивних метода и савремених средстава наставног рада).

Може се констатовати да досадашња дидактичка достигнућа нису допринијела проналажењу адекватних системских рјешења за институционалну повезаност истраживачких и изведбених ресурса у развијању, дисеминацији и имплементацији нових модела наставе и алтернативних облика образовања. Недовољан развој научно утемељене цјеловите концепције иновирања наставе и осавремењивања образовања онемогућава проширивање сазнања о избору, припремању, имплементацији и вредновању иновација у настави и образовању.

Посљедњих година до изражаја су дошла сазнања креативног развијања (и експерименталног провјеравања) нових модела наставног рада и алтернативних облика образовања, односно сазнања о могућностима примјене различитих наставних модела, метода учења и поучавања. Савремени дидактичари (Вилотијевић 2007, Илић 2009) дају конкретне инструкције, приступе и моделе научно-теоријски утемељеног креирања, припремања, приступа и модела наставе (пројектна, интегративна, модуларна, инклузивна, интерактивна и др.)

Даљи научни развој дидактике претпоставља раздвајање научног од ненаучног, оригиналног од еклектичног, осмишљеног од импровизованог, инвентивног од инструктивног, увјерљивог од сумњивог у дидактичким пројектима, теоријским схватањима, развојним пројекцијама, реформским активностима и изведбеним моделима образовања и наставе (Илић 2001). У дидактичким истраживањима често се провјеравају концепти других наука и избор истраживачког проблема, предмета, циља и задатака истражи-

вања доказује неадекватност, односно немогућност постојећих истраживачких поступака.

6. *Закључни осврт*

Научни идентитет дидактике разматран је са аспекта појмовног одређења дидактике, предмета и дефиниција дидактике, мјеста дидактике у систему наука, специфичности методологије дидактичких истраживања и осврта на дидактичка достигнућа и ниво научне критике.

Различите дидактичке концепције имале су снажан утицај на уже и шире схватања предмета дидактике. Констатована је промјенљивост одређења предмета дидактике (настава, образовање, учење, развој).

Савремени дидактичари нису задовољни досадашњим истраживачким оријентацијама и предлажу трагање за новим парадигмама.

Сједињавањем двију дидактичких традиција могуће је одредити предмет дидактике. Неопходно је сјединити полазишта наставе која се посматрају као практична активност, а у складу с тим она је конституитивни елемент предмета дидактике и настава је пракса емпиријског истраживања (Menck 1995).

За дидактику је карактеристична међузависна позиција у систему педагошких дисциплина (интердисциплинарност) и повезаност са тангентним наукама из осталих система наука (мултидисциплинарност).

Предмет савремених дидактичких истраживања односи се на процесе поучавања и учења. Истраживачи често пренаглашавају проблем и предмет, а занемарују значај истраживања које проводе. Методолози предлажу да се феноменима образовања, наставе и учења приступи са аспекта *теорије хаоса* (општег и детерминистичког). Сматра се да ови приступи дају допринос разумијевању јединствених система какав је и педагошки.

Може се констатовати да је научна терминологија дидактике у развоју и да дидактика има аутономно, цјеловито и комплексно проблемско подручје истраживања. Може сеочекивати да критички однос према достигнутом нивоу и систему научних сазнања, те специфичној научноистраживачкој методологији дидактике учврсти позицију дидактике у систему наука.

Литература

Банђур 1991: В. Банђур, Савремене дидактичке теорије, Сарајево, *Наша школа*, 3–4,113–122.

Баковљев 1992: М. Баковљев, *Дидактика,* Београд, Научна књига.

Бранковић 2003: Д. Бранковић, М. Илић, *Основи педагогије,* Бањалука, Comesgrafika.

Вилотијевић 2000: М. Вилотијевић, *Дидактика 1,* Београд, Научна књига – Учитељски факултет.

Вилотијевић 2007: М. Вилотијевић, *Иновације у настави.* Београд, Школска књига.

Гојков 2006: G. Gojkov, *Didaktika i postmoderna,* Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Гојков, 2001: Г. Гојков, Примереност теоријско-методолошке утемељености дидактичких истраживања, у: *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду,* Нови Сад.

Ђорђевић 1981: Ј. Ђорђевић, *Савремена настава*, Београд, Научна књига.

Илић 2001: М. Илић, Успони и странпутице у савременој дидактици, у: Зборник *Филозофско-филолошке науке на почетку 21. вијека,* Бањалука, Филозофски факултет у Бањалуци, 767–775.

Илић, Николић, Јовановић 2006: М. Илић, Р. Николић, Б. Јовановић, *Школска педагогија*, Ужице, Учитељски факултет.

Илић 2009: М. Илић, *Инклузивна настава*, Источно Сарајево, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Крон 1996: F.W. Kron, *Grundwissen Pädagogik*, München, Basel, E: Reinhardt.

Клафки 1967: W. Klafki, *Studien zur Bildungstherie und Didaktik*, Weinheime –Basel.

Кун 1990: T. S. Kuhn, Dubbing and redubbing: The vulnerability of rigid designation, in: C.W. Savage (Ed.), *Scientific Theories*, Minnesota Studies in the Philosophy of Science.

Лакета 2006: Н. Лакета, *Основе дидактике*, Ужице, Учитељски факултет у Ужицу.

Логвинов 2008: И. Ј. Логвинов, Природа дидактичке науке, Београд, *Педагогија.*

Менк 1995: P. Menck, Anmerkungen zum Begriff der Didaktik in Deutschland, u: Hopmann, S. Und Riquarts, K. (hrsg) Didaktik und, oder Curriculum, *Grundprobleme einer internationalen vergleichender Didaktik*, Wieinheim Basel, Beltz.

Палекчић 2001: M. Palekčić, Teorijsko-metodološka (ne)utemeljenost didaktičkih istraživanja. u: *Teorijsko metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, Pula.

Пољак 1985: В. Пољак, *Дидактика*, Загреб, Школска књига.

Продановић 1966: Т. Продановић, *Дидактика*, Београд, Завод за издавање уџбеника СРС.

Секулић Мајурец 2001: A. Sekulić Majurec, Qio vadis metodologija pedagogije? u: *Teorijsko metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, Pula.

Златко М. Павловић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

Научна критика

УЧЕЊЕ У ВИРТУЕЛНОМ ОКРУЖЕЊУ**

Увод

Између начина на који људи организују учење и историјског тренутка у којем се то догађа, постоји веза. Развој цивилизације доноси промјене у најразличитијим областима људских дјелатности па је то случај и са учењем. Шулц је предложио појам *формација учења* под којим је подразумијевао релативно раширен и у институцијском и друштвеном окружењу познат комплекс услова и модалитета учења који се утврђују у одређеним историјским ситуацијама као одговор на неки друштвени проблем (Schulze 1994). Од глобалних проблема пред којима се у одређеном тренутку друштво налази, добрим дијелом ће зависити и начин на који ће бити организовано образовање и учење у том друштву. Велике промјене које развој људске цивилизације уводе у нову етапу, значе и велике промјене у области учења и поучавања. Тако је нпр. улазак у информатичку еру унио значајне новине у област образовања које су довеле до тога да људи једним дијелом уче другачије него раније. Постоји општа сагласност да је развој информационих технологија цивилизацију увео у нову развојну етапу. За њено означавање користе се различити називи. Тофлер говори о трећем цивилизацијском таласу или информатичком друштву (Toffler 1980), Дракер говори о друштву знања (Drucker 1995).

Иако је ова развојна етапа почела тек прије педесетак година и још није достигла ниво пуног развоја, увелико се размишља о томе како ће изгледати цивилизација будућности, односно која ће бити наредна развојна фаза. Као што је информатизација обиљежила етапу у којој се тренутно налазимо, неки аутори сматрају да ће наредну етапу обиљежити виртуелизација (Jajali, Mahmoodi 2009).

Виртуелизација омогућује људима да у рјешавању бројних проблема превазиђу нека ограничења која им поставља реалност. У виртуелно креираној стварности могуће је много тога што у стварном свијету уопште не би било могуће или би било етички неприхватљиво или неекономично. Са могућностима које су отворили масовна примјена компјутера, вјештачка интелигенција као и неке нове технологије, ми смо већ одавно закорачи-

* zlatkopa@yahoo.com

** Рад је урађен у оквиру пројекта Филозофског факултета „Развој стратегија учења код ученика основне школе“ који финансира Министарство науке и технологије Републике Српске.

ли ка примјени виртуелне стварности. У научне сврхе се одавно користе рачунарски модели који симулирају најразличитије процесе. У области забаве најобичније видео-игре представљају својеврсну симулацију реалности.

За означавање појаве о којој говоримо, најчешће се користе термини *виртуелна стварност* и *виртулено окружење*. Виртуелно окружење је репрезентација реалне (или замишљене) средине у којој субјект може егзистирати виртуелно ступајући у интеракцију са елементима тог виртуелног окружења или са другим субјектима који такође у истом окружењу егзстирају виртуелно (Fabri, Moore, Hobbs, према: Theonas и др. 2008). Виртуелно окружење представља дигитални простор у којем се субјектови покрети прате и његово окружење дигитално креира и приказује тако да дигитални приказ и покрета и окружења буде у сагласности са покретима субјекта (Fox и др. 2009). Суштина виртелизације је у томе да се дигитално креира простор унутар којег ће догађаји одговарати активностима субјекта из реалног свијета на основу чега субјект има мање или више изражен осјећај да егзистира у том виртуелном простору. За означавање егзистрања субјекта у виртуелном свијету користи се термин *аватар*. Ријеч *аватар* изведена је из санскритске ријечи *avatarah* која би се у слободнијем преводу могла превести као „божија инкарнација на Земљи“ (Bailenson, Blascovich 2004). Овај термин се користи за означавање својеврсне *инкарнације* појединца у виртуелном свијету. У најпотпунијем облики аватар је представа појединца смјештена у виртуелни простор са различитим степеном анимације и различитим способностима понашања у том простору. Аватар у виртуелном простору репрезентује особу која посјећује тај виртуелни простор, при чему особа контролише понашање аватара и свјесна је присутва и понашања аватара других посјетилаца. У том смислу је могућа и интеракција међу посјетиоцима виртуелног простора посредством интеракције међу њиховим аватарима као и интеракција аватара са различитим објектима у виртуелном простору.

Виртуелизација је отпочела и њени елементи су увелико већ присутни. Једна од области у којој је то посебно уочљиво је област забаве. Комјутерске видео-игре су примјер виртуелизације у забавне сврхе. Сличне ствари се догађају и у другим областима. Појам *виртуелно* везује се уз све већи број других појмова. Говори се о виртуелном банкарству, виртуелним универзитетима, виртуелним компанијама, виртуелним библиотекама, музејима итд. Све то чини увјерљивом претпоставку да виртуелно доба уистину долази.

Ако је то тако, ако ће виртуелизација увести развој цивилизације у нову етапу, логично је претпоставити да ће доћи и до значајних промјена у области образовања и у начинима како ће бити организовано учење. У даљем тескту ћемо навести неке примјере примјене виртуелног окружења у области учења и покушати показати да то потенцијално отвара могућности које су, не тако давно, биле тешко и замисливе.

Различити начини подстицања учења примјеном виртуелног окружења

Начини примјене виртуелног окружења у подстицању учења су разнолики и могу се разврставати на различите начине. Могу се уклопити у неке класификације које се баве примјеном виртуелног окружења у друштвеним наукама генерално. Фокс и сарадници наводе три основна начина на које се виртуелно окружење може инкорпорирати у друштвене науке (Fox и др. 2009). Та три начина су: 1) виртуелно окружење као предмет проучавања друштвених наука, 2) примјена виртуелног окружења у рјешавању проблема којима се баве друштвене науке и 3) виртуелно окружење као метод који се користи при проучавању друштвених појава. Према овој подјели могли би се разврстати и различити начини примјене виртуелног окружења у области учења. У том случају могло би се говорити о учењу у виртуелном окружењу као предмету истраживања, о примјени виртуелног окружења за рјешавање практичних проблема учења у реалном окружењу и о виртуелном окружењу као методолошком средству у проучавању проблема учења.

Начини на које се учење и поучавање одвијају у реалном свијету могу се посматрати са становишта улоге који актери тих процеса имају као и карактера интеракције која се међу њима остварује. Са истих становишта могу се разврставати ови процеси и када се одвијају у виртуелном окружењу. Даље излагање ће почивати на подјели врста учења у виртуелном окружењу заснованој на врстама виртуелних ликова који се јављају у виртуелном окружењу и функција које они у том окружењу имају.

Компјутерски генерисани ликови у виртуелним окружењима, која се користе у педагошком контексту, најчешће су прилагођени комуникацији *један на један* гдје се компјутерски ликови углавном појављују у улози тутора, учитеља. Ако се појављују други ликови, они су углавном пасивни и служе за стварање општег окружења за интеракцију учитељ – ученик (Maldonado, Nass 2007).

Тејлор је комјутерски генерисане ликове који се користе у педагошке сврхе разврстао у три групе:

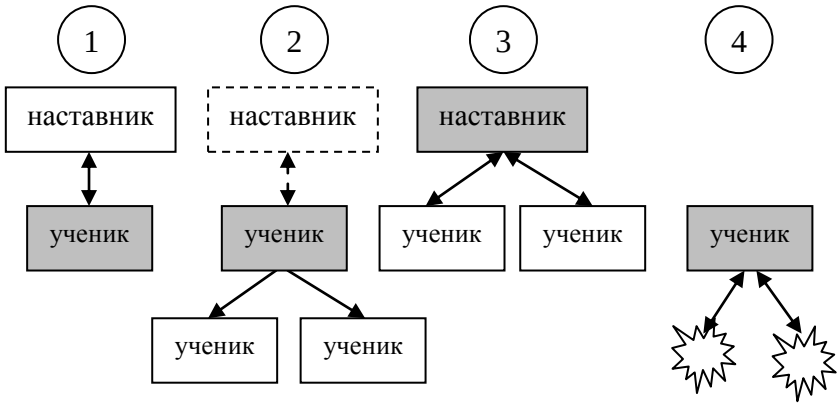
1. Већина ликова се појављује у улози експерта који има улогу учитеља.
2. Друга група су ликови који се јављају у улози партнера у ситуацији учења. Ово је погодније за одраслије ученике.
3. Ликови се појављују у улози ученика, при чему субјект добија улогу учитеља. Поучавајући ученике (виртуелне) сам утврђује и повећава своје знање. Ово је подесно за још одраслије ученике који већ посједују одређена знања о области у којој се врши поучавање (Taylor 1980).

У нашој подјели ћемо поћи од улоге коју субјект може имати у виртуелном окружењу креираном у сврху учења. Субјект се у таквом виртуелном окружењу (преко свог аватара) може појавити у сљедећим улогама:

1. ученик поучаван од стране виртуелног наставника;
2. ученик који је у интеракцији са ликовима других ученика (компјутерски управљани ликови или аватари других субјеката), било да се ради о поучавању од виртуелних наставника, било да се ради о интеракцији међу ученицима без присуства наставника;
3. наставник који поучава ученике (било да су комјутерски управљани ликови, било да су аватари других субјеката) ;
4. ученик који стиче искуства у различитим ситуацијама ван контеста непосредног поучавања од стране наставника.

Ове улоге су графички приказане графиконом 1.

Графикон 1: Различите улоге које субјект може имати при учењу у виртуелном окружењу



Затамњена фигура представља улогу коју преузима субјект.

Слиједи преглед неких истраживања учења у виртуелном окружењу разврстаних у складу са наведеном подјелом.

Субјект у улози ученика поучаваног од стране виртуелног наставника

У овом случају се ради о поучавању које се одвија у виртуелном окружењу гдје је доминантна комуникација између субјекта (који је у виртуелном свијету представљен својим аватаром) и наставника (који је најчешће комјутерски генерисан лик, али може бити и аватар особе која постоји у реалном свијету). Други ликови или нису присутни или је њихово присуство од секундарног значаја (нпр. могу то бити комјутерски генерисани ли-

кови других ученика који више служе да употпуне декор, него што имају знатнијег утицаја на ситуацију учења).

Ли и сарадници наводе да се технологије повезане са виртуелном реланошћу већ неко вријеме користе у различитим формама обуке посебно у војсци, за обуку пилота, за обуку у руковању сложеним уређајима разних врста, у симулирању хируршких операција у обуци хирурга итд. (Lee и др. 2002).

Ови аутори дају примјер развијања виртуелног окружења за обуку руковаоца ултра прецизним машинама. Ради се о посебној машини са дијамантским сјечивима која предмете сијече и обрађује са микрометарском тачношћу. Обука за рад том машином, која би се изводила на самој машини је врло скупа, јер захтијева ангажовање већ обученог стручњака који не ради на машини него троши вријеме на обучавање, машина не производи него се користи за обуку, а због пририде рада на њој, при нестручном руковању, лако се дешавају кварови чије отклањање је изузетно скупо. Виртуелно окружење за обуку уз помоћ компјутера креира окружење које опонаша реалан рад за командним пултом те машине. То омогућује да се знатно јефтиније и сигурније врши обука. Ни машина, ни радник, који је већ обучен, не повлаче се из производње, нема опасности од оштећења машине, а осим тога, обука није просторно везана за производно мјесто па се може истовремено изводити на различитим локацијама.

Виртуелне технологије су омогућиле креирање виртуелних учионица у којима се одвија виртуелна настава. Не само да постоје виртуелна окружења која симулирају учионицу у којој су виртуелно присутни наставник и ученици, него се врше и истраживања ефеката рада у таквом окружењу као нпр. како мјесто на којем ученик сједи у виртуелној учионици утиче на општи утисак који стиче о виртуелном наставнику и на прихватање онога о чему наставник говори (McCall и др. 2009). Слично је и наредно истраживање Бејленсона и сарадника (Bailenson и др. 2008). Испитаници су били студенти у улози ученика у виртуелној учионици гдје им је виртуелни наставник саопштавао неке информације о фармацеутској индустрији. Након тога су попуњавали тест са питањима која су се односила на поменуте информације. Контролисана варијабла је била мјесто гдје испитаник сједи у учионици, при чему су испитаници сједели више лијево или десно од наставника на истој удаљености или ближе или даље од наставника, а под истим углом. Резултати су показали да су испитаници усвојили више информација када су сједели централно испред наставника, умјесто периферно и када су сједели ближе њему, умјесто даље од њега. Ово сугерише да се може говорити о привилегованим мјестима у учионици кад је ријеч о усвајању информација саопштених од наставника.

Захваљујући могућностима које пружају виртуелне технологије, могуће је манипулисати различитим наставним варијаблама, нпр. понашањем наставника. Истраживања показују да на ефекте учења у виртуелном

окружењу утиче и присуство адекватних емоционалних експресија код виртуелних наставника (Theonas и др. 2008).

Субјект у улози ученик који је у интеракцији са ликовима других ученика

Овдје се ради о ситуацији у којој је субјект у улози ученика при чему је нагласак на његовој интеракцији са окружењем у којем се одвија учење. Најчешће је то интеракција са ликовима других ученика, али може то бити и интеракција са објектима у окружењу као и утицај који различите карактеристике окружења имају на учење и његове исходе. Лик наставника не мора бити присутан, а ако јесте, нагласак није на интеракцији између њега и ученика него се наставник јавља више у функцији употпуњавања свих елемената неопходних за креирање класичне учионичке ситуације.

Фабри, Елзоуки и Мур су развили програм за компјутерску комуникацију који просторно одвојеним појединцима омогућава да се виртуелно сретну и комуницирају о начинима рјешавања задатог проблема (Fabri и др. 2007). Сваки учесник је у простору виртуелног сусрета био представљен аватаром, а аутори су истраживали разлике у искуствима учесника зависно од тога да ли су имали могућност да аватарима изразе емоционалне експресије или нису. У случају када је била омогућена емоционална експресија, аватари су могли да изразе шест емоција: срећу, изненађење, срџбу, страх, тугу и одвратност. Аутори закључују да је у ситуацијама када је било могуће аватарима изразити емоције била већа укљученост учесника у процес рјешавања задатка као што је био и израженији осјећај присутва друге особе током те активности.

Разумљиво је да ће се интеракција међу ученицима у и виртуелном окружењу најчешће одвијати у учионичким условима. У истраживању Бејленсона и сарданика испитаници су били студенти у улози ученика у виртуелној учионици при чему су у виртуелној учионици били присутни и други ученици (компјутерски генерисане дигиталне представе ученика) (Bailenson и др. 2008). Виртуелни наставник је држао краће предавање о фармацеутској индустрији. Током предавања четири пута су поред учионице *пролазили* аутомобили различитих боја. Ученици су кроз прозор виртуелне учионице могли видјети аутомобиле и чути звук мотора. Према понашању виртуелних ученика, креиране су три експерименталне ситуације: позитивно понашање гдје су виртуелни ученици гледали у наставника, хватали биљешке и нису се окретали за дистракторима; негативно понашање гдје су ученици често гледали на сат, одречно помјерали главе, лутали погледом по учионици и гледали кроз прозор при наиласку аутомобила и ситуација без присуства других виртуелних ученика (испитаников аватар је једини ученик у учионици). Након предавања испитаници су радили два теста од којих је један укључивао питања о садржају предавања, а други питања о детаљима из виртуелне учионице. Резултати су показали да су ис-

питаници у ситуацији кад су били сами и кад су били у ситуацији позитивног понашања запамтили више података о садржају предавања, а мање о детаљима из учионице (при чему су резултати у првом случају били нешто бољи) док су испитаници из ситуације са негативним понашањем запамтили више података о детаљима из учионице, а мање података о садржају предавања. Аутори закључују да трансформације понашања виртелних ученика у виртуелој учионици може резултирати различитим током и ефектима учења, односно да се на ефекте учења може утицати и адекватним модификацијама понашања осталих виртуелних ученика и када се ради о једноставном усвајању информација путем наставниковог класичног усменог излагања.

Сумирајући неколико сличних истраживања, аутори претходно описаног истраживања сматрају да резултати показују како и у виртуелном окружењу једноставни облици понашања као покрети главе, контакт очима, просторна близина и положај, присуство других и њихово понашање имају осјетан утицај на учење и његове исходе. Такође, трасформације које у реалном окружењу нису могуће, а у виртуелном јесу, отварају бројне могућности за унапређивање ефеката учења. Нпр. у дигиталном окружењу је могуће да више ученика сједи на истом мјесту, тј. имају доживљај да на том мјесту сједе сами, а да други сједе око њих. То омогућује да више ученика истовремено сједи на оним оптималним мјестима у учионици. Исто тако, могуће је манипулисати бројним карактеристикама наставника (пол, раса, начин говора итд.) при чему наставник различитим ученицима изгледа другачије, иако се ради о истом виртуелном простору. Не треба много маште да се замисли какве све могућности за индивидуализацију наставе ово отвара.

Окита, Бејленсон и Шварц су истраживали како на учење у виртуелном окружењу утиче вјеровање субјеката о томе кога представљају други виртуелни ликови са којима су у интеракцији преко својих аватара (Okita и др. 2007). Субјекти су учили о механизмима који доводе до повећања тјелесне температире. У виртуленом окружењу су били у интеракцији са једним виртуелним ликом који је сједио са друге стране стола. Субјекти су читали питања из области тјелесне темпаратуре која су се појављивала на дисплеју иза виртуелног лика који је сједио преко пута. Тај виртуелни лик је одговарао на питања. Креиране су двије експерименталне ситуације. У првој је субјектима речено да виртуелним ликом управља комјутер (што је било тачно), а у другој је субјектима речено да виртуленим ликом управља други човјек (тј. да виртуелни лик представља аватар друге особе). Информација која је субјектима саопштавана у другој ситуацији није била тачна (и ту је виртуленим ликом управљо комјутер, односно виртуелни ликови су се понашали потпуно једнако у обје ситуације). Мјерењем количине усвојених садржаја провјеравано је да ли у те двије ситуације постоји разлика у ефикасности учења. Показало се да су испитаници више научили у условима када су вјеровали да су у виртуелном окружењу у интеракцији са авата-

ром друге особе него када су вјеровали да су у нтеракцији са компјутерски управљаним ликом.

У једном истраживању је посматран утицај дистрактора пажње на пажњу дјеце са синдромом хиперактивности у учионичким условима. Виртуелно окружење је представљало типичну учионицу са наставником, другим ученицима, уобичајеним намјештајем и прозорима који гледају на прометну улицу. Субјекти су сједели за столом са одговарајућом опремом која је омогућавала изражен осјећај присутности у виртуелној учионици. Добијали су задатке чије извршавање је захтијевало различит ниво пажње. Резултати које су постигли субјекти са регистрованим симптомом хиперактивности упоређани су са резултатима које су постигли субјекти без тог синдрома. Дјеца са синдромом хиперактивности чинила су више грешака, више тјелесних покрета, а била су и знатно подложнија дјеловању дистрактивних фактора (Rizzo и др. 2000).

Субјект у улози наставника

Познато је да знање којим располажемо подижемо на виши ниво када смо у ситуацији да другима преносимо то исто знање. Поучавати друге значи сопствено знање подићи на такав нови који омогућује да будемо у улози оног ко поучава. Онај ко се припрема за поучавање и реализује га, такође учи. На томе је заснована трећи тип улога које субјект може имати при учењу у виртуелном окружењу. Он се јавља у улози наставника који поучава ученике (углавном компјутерски генерисане ликове ученика).

Ситуације овог типа су посебно занимљиве и због тога што омогућују и развијање наставничких вјештина. Није потребна посебна машта да се замисли ситуација у будућности у којој се будући наставници за тај позив припремају између осталог и тако што изводе наставу у виртуелним учионицама са одјељењима састављеним од виртуелних ученика.

Бејленсон и сарадници су испитанике поставили у улогу наставника који држе наставу виртуелним ученицима у виртуелној учионици. Контролисана варијабла је обихватала елементе социјалне перцепције гдје је наставник у реалном времену добијао или није добијао информације о контакту очима који успоставља са ученицима. Ова информација је давана у виду степена провидности ученичких дигиталних ликова у виртуелној учионици. Степен провидности ученика зависио је директно од количине контакта очима које је обезбјеђивао испитаник у улози наставника тако да су ученици постајали све више провидни што је пролазило више времена у којем су били изван наставниковог видног поља. Резултати су показали да је оваква проширена перцепција наставника допринијела да он знатно уједначеније распореди контакте очима са ученицима. Додатни социјални знаци су у виртуелном окружењу унаприједили наставникове способности да контролише ниво пажње свих ученика једноставним укључивањем ученика у своје видно поље.

Субјект у улози ученика који стиче искуства у различитим ситуацијама ван контеста непосредног поучавања

У ову групу спадају најразличитије ситуације у виртуелно генерисаним окружењима у којима субјекти уче, стичу различита искуства, развијају вјештине и сл., при чему се све то одвија ван учионичког и школског контескта, ван контекста обуке и поучавања. У свим претходним ситуацијама су или били присутни ликови наставника или се интеракција са другим ликовима и објектима одвијала у контексту школе и обучавања или је било у питању и једно и друго. Сада имамо ситуације које опонашају свакодневно животно, искуствено учење у којем субјект учи непосредним учествовањем у најразлититијим животним активностима. Наравно, субјект овдје може учествовати у активностима какве су немогуће у реалном свијету, може нпр. прошетати поврашином друге планете, завирити у унутрашњост ћелијског једра или посматрати како мали диносаурус излази из јајета. Сврха опет јесте учење, али се ради о искуственом учењу које је измјештено из контекста настава – ученик – наставник.

У Мичигену је развијен симулатор заснован на виртуелном окружењу који симулира ток различитих хемијских реакција (Bell, Fogler 1995).

Студенти су у могућности да виртуелно улазе у више посебних просторија у којима је виртуелна опрема која се користи за различите врсте хемијских огледа. У једној таквој просторији се налази реактор какав се користи у хемијској индустрији. Студенти могу *ући* у реактор, односно, виртуелно се телепортовати у мокроскопски свијет хемијске реакције која се одвија у реактору и на нивоу молекула посматрати шта се током реакције догађа. Упоређивање резултата које студенти постижу уз примјену ове симулације и без њене примјене показало је да су одговори студената на тестовима након примјене симулације генерално били прецизнији, потпунији и да су показивали боље разумијевање процеса.

Сеговиа и Бејленсон су истраживали како виртуелно окружење може утицати на памћење стварајући погрешна сјећања на догађаје из прошлости (Segovia, Bailenson 2009). Дјеца предшколског и раног школског узраста подвргнута су различитим експерименталним условима (навођени су да замишљају одређене ситуације или су били у виртуелном окружењу у таквим ситуацијама, нпр. пливају у мору са китовима) па је касније регистровано колико су увјерени да су им се такве ствари могле догађати у прошлости. Истраживање је показало да се погрешна сјећања могу индуковати како стварањем представа (замишљањем) измишљених догађаја, тако и помоћу виртуелног окружења гдје испитаници учествују у догађајима у виртуелном свијету. Аутори упозоравају на импликације оваквих резултата. Осим што се виртуелно окружење може користити да олакша и унаприједу учење, оно може бити и средство за манипулацију. Примјеном виртуелног окружења може се манипулисати људским искуством, људима се на тај начин могу *уградити* погрешна сјећања.

Више је истраживања у којима су испитиване могућности примјене виртуелног окружења у стицању знања о инфективним болестима, начинима њиховог ширења и о спречавању тог ширења. Информатички стручњаци су развили онлајн окружење Whyville у којем су сумулирали виртуелну епидемију богиња. Ово окружење је послужило да се код дјеце развија свијест о опасностима од тог обољења и да им омогуће учење о епидемијама и вакцинацији (Foley, La Torre 2004). Богиње су се шириле додиром. Вакцинација је могла бити кориштена за имунизацију против богиња, али недостатак вакцина (обликован према недостатку вакцина против грипа у реалном свијету) чини немогућим да сваки корисник буде имунизиран. Корисник инфициран богињама повремено би кихао и осип се појавио на лицу његовог аватара. Истраживачи су констатовали да је ово довело до драматичног повећања посјета библиотеци и консултовања медицинске литературе док се заступљеност тема из науке на чету повећала 200%. Ово показује какао виртуелно окружење може бити употријебљено да повећа интересовање за неку област и спремност субјеката да трагају за знањима из те области.

Виртуелно окружење може послужити и као средство за учење имитацијом. Истражујући могућности да се виртуелно окружење искористи за усвајање облика понашања који ће водити здравијем животу, Фокс и Бејленсон су креирали такво виртуелно окружење у којем је испитаник могао да посматра свој виртуелни лик (свој аватар) при чему је обезбијеђене физичка сличности испитаника и његовог аватара (Fox, Bailenson 2009). Испитаници су имали могућност да упражњавају одређене физичке вјежбе или да мирују. Њихови аватари су у виртуелном окружењу радили исто што и испитаници у стварном окружењу, али су били и кажњавани (дебљали су се) ако су испитаници мировали, односно награђивани (губили су тежину) ако су испитаници изводили вјежбе. Претпостављено је да ће испитаници учити опсервационим условљавањем, да ће показивати различите склоности ка различитим облицима понашања зависно од тога да ли је њихов аватар награђиван или кажњаван. Показало се да су испитаници били истрајнији у извођењу вјежби у ситуацији у којој је постојало награђивање и кажњавање аватара у односу на ситуацију у којој награђивања и кажњавања није било.

Закључак

Виртуелне технологија већ сада уносе значајне промјене у образовање и организацију учења, али је њихова примјена још увијек ограничена њиховом недовољном развијеношћу и неким техничким ограничењима која умањују могућности за њихову масовну примјену. Због тога је примјена виртуелне стварности у образовне сврхе тренутно ограничена на научна истраживања и на неке специфичне области обуке. Даљи убрзан развој информатичких технологија, које чине базу виртуелизације, чини оправданом

претпоставку да ће се у будућности виртуелне технологије у области учења примјењивати све више и све масовније. Због тога је потребно на вријеме отпочети са припремама за предстојећу виртуелизацију у области образовања, наставе и учења.

Подјела врста учења у виртуелном окружењу коју смо описали је условна, јер се наведене врсте често комбинују. Једна од великих предности виртуелне стварности је у томе што је, у односу на реални свијет, неупоредиво еластичнија, што су у њој у далеко већој мјери могуће најразличитији спојеви и комбинације. Врло лако се из ситуације 1 (ученик поучаван од наставника) прелазу у ситуацију 2 (ученик у интеракцији са другим ученицима), а из те ситуације нпр. у ситуацију 4 (стицање знања учешћем у току неких активности) итд. Код учења које се одвија у реалном окружењу такви прелази или нису могући уопште или захтијевају више времена, мање су економични и сл.

Литература

Бејленсон, Блашковић 2004: J. N. Bailenson, J. Blascovich, *Encyclopedia of human-computer interaction*, Berkshire, Berkshire Publishing Group, 64–68.

Бејленсон, Ји, Блашковић, Бил, Ландбланд, Џин 2008: J. N. Bailenson, N. Yee, J. Blascovich, A. C. Beall, N. Lundbland, & Jin, M, The Use of Immersive Virtual Reality in the Learning Sciences, Digital Transformations of Teachers, Students and Social Context, London, *Journal of the learning sciences, 17*, 102–141.

Бел, Фоглер 1995: J. T. Bell, H. S. Fogler, The Investigation and Application of Virtual Reality as an Educational Tool, *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference*, Anaheim, 1718–1728.

Дракер 1995: P. Drucker, *Postkapitalističko društvo*, Beograd, Poslovni sistem „Grmeč“ Privredni pregled.

Јајали, Махмуди: Jajali, A. A., Mahmoodi, H., *Virtual Age: Next Wave of Change in Society*, <http://userwww.sfsu.edu/~mahmoodi/papers/paper_C50.pdf>, преузето 1. 9. 2010.

Ли, Ли, Ченг 2002: W.B. Lee, J. G. Li, C. F. Cheung, Development of a Virtual Training Workshop in Ultra-precision Machining, New York, *The International Journal of Engineering Education. Vol. 18, No. 5*, 584–596.

Макол, Бањан, Бејленсон, Блашковић, Бил 2009: C. McCall, D. P. Bunyan, J. N. Bailenson, J. Blascovich, A. C. Beall, Leveraging Collaborative Virtual Environment Technology for Inter-Population Research on Persuasion in a Classroom Setting, Massachusetts, *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, Vol. 18, 5*, 361–369.

Малдонадо, Нес 2007: H. Maldonado, C. Nass, Emotive characters can make learning more productive and enjoyable: It takes two to learn to tango. Englewood Cliffs,
Educational technology, Vol XLII, 1, 33–38.

Окита, Бејленсон, Шварц 2007: S. Okita, J. Bailenson, D. L. Schwartz, The Mere
Belief of Social Interaction Improves Learning, <http://aaalab. stanford. edu/papers/cogsci07_okita_id_7451.pdf>, преузето 15. 5. 2011.

Ризо, Баквалтер, Бауерли, Ван дер Заг, Хамфри, Њуман, Чу, Кириакакис, Ван Руен, Сисмор 2000: A. Rizzo, J. G. Buckwalter, T. Bowerly, C. Van der Zaag, L. Humphrey, U. Neumann, C. Chua, C. Kyriakakis, A. Van Rooyen, D. Sisemore, The virtual classroom: a virtual reality environment for the assessment and rehabilitation of attention deficits, New York, *Cyberpsychology and Behavior*, 3, 483–499.

Сеговиа, Бејленсон 2009: K. Segovia, J. N. Bailenson, Virtuel true: Children's Acquisition of False Memories in Virtual Reality, Philadelphia, *Media Psychology*, 12, 371–393.

Тејлор 1980: R. P. Taylor, Introduction. In R. P. Taylor (Ed.), *The computer in school: Tutor, tool, tutee*, New York, Teachers College Press, 1–10.

Теонас, Хобс, Ригас 2008: G. Theonas, D. Hobbs, D. Rigas, Employing Virtual Lecturers' Facial Expressions in Virtual Educational Environments, Aurora, *The International Journal of Virtual Reality*, 7(1):31–44.

Тофлер 1980: A. Toffler, *The Third Wave*, New York, Bantam Books.

Фабри, Елзуки. Мур 2007: M. Fabri, S.Y.A. Elzouki, D. Moore, Emotionally Expressive Avatars for Chatting, Learniong and Therapeutic Intervention. In J. Jacko (Ed.): *Human-Comuter Interaction, Part III, HCII, LNCS 4552*. Berlin-Haidelberg, Springer-Verlag. 275–285.

Фокс, Арена, Бејленсон 2009a: J. Fox, D. Arena, J. N. Bailenson, Virtual reality: A survival guide for the social scientist, Los Angeles, *Journal of Media Psychology, 21 (3)*, 95–113.

Фокс, Бејленсон 2009b: J. Fox, J. N. Bailenson, Virtual Self-Modeling: The Effects of Vicarious Reinforcement and Identification on Exercise Behaviors, London, *Media Psychology*, 12, 1–25.

Фоле, Ла Торе 2004: B. Foley, D. La Torre, Who has why-pox: A case study of informal science education on the net. In Y. Kafai, W. Sandoval, N. Enyedy, A. Nixon, F. Herrera (Eds.), *Proceedings of the Sixth Interanational Conference of the Learning Science*. Mahwah, Erlbaum (p. 598).

Шулц 1994: T. Schulze, Škola u obzorju povijesti učenja, у: K. J. Tillmann (ред.), *Teorije škole*, Zagreb, Educa, 179–199.

Радован Т. Чокорило*
Универзитет у Источном Сарајеву
Факултет физичког васпитања и спорта Пале
Милана М. Грк
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет

Прегледни рад

ПЕДАГОШКИ СМИСАО ПРАВОСЛАВНОГ ИДЕНТИТЕТА ЛИЧНОСТИ

Ово је скаска о ономе што јесмо о чему појма немамо да јесмо.

Увод

Ако смо на почетку казали да је ово прича о ономе што јесмо о чему појма немамо да јесмо, неопходно је ту сентенцију поткријепити чињеничним разлозима. Као прво, сматрамо да је педесетогодишња атеистичка идеологија на овим просторима ускратила православно образовање и да генерације које су у позним годинама стекле какво-такво православно образовање тешко могу изградити православни идентитет личности. Као друго, у самој православној филозофији постоје бројне тајне које свако од вјерника треба да открије на сопствени начин и изграђивање православног идентитета представља дуготрајан и континуиран процес.

Тајна је и старозавјетно Јехвеово објављивање себе ријечима јединственим у историји цивилизације *Ја сам онај који јесам…који јесте он ме посла к вама* (Излазак, 3, 14). Филозофски протумачено то значи *Ја сам бивствујући који сам бивствујући.* Значи ли то да у изграђивању православног идентитета личности треба спознати три кључне ствари (ко је човјек, што је личност и ко сам ја)? Спознавањем себе и одгонетањем те тајне, поред хришћанске православне филозофије баве се и бројне друге религије, филозофије и науке. Људи који су по рођењу припадници православне вјероисповијести по природи ствари изграђују и вјерују у свој православни идентитет или им преостаје да трагају за неким другим идентитетом и евентуално мијењају свој идентитет.

У вези с појмом идентитет постоје бројне оправдане и неоправдане конотације. У овом раду се говори о идентитету (истовјетности) личности како се најчешће дефинише у психологији православној антропологији. Додуше, постоје терминолошке неусклађености међу психолозима у вези с идентитетом личности, о чему треба водити рачуна када се жели говорити о православном идентитету личности.

* radovancokorilo@yahoo.com

1. *Појам идентитета (истовјетности) у психологији*

У вези с појмом идентитета у психологији се најчешће сусрећу сљедећи термини: *особеност, јединственост, ја, јаство, индивидуација, самоостваривање***.** У психологији личности, према Ериксону (2008: 9), идентитет (н. лат. *identitas* = истовјетност) означава доживљај суштинске истовјетности и континуитета *ја* без обзира на његове мијене у различитим периодима и околностима. Предмет идентитета могуће је експлицирати једино приступом из различитих углова (биографског, патографског и теоријског), као и допуштањем да термин идентитет говори сам за себе у бројним конотацијама, као што су:

– свјесни осјећај индивидуалног идентитета,

– несвјесна тежња ка континуитету личног карактера,

– критеријум за тихи рад егосинтезе,

– одржавање унутрашње солидарности (уп. Ериксон 2008: 118).

Свјесно осјећање личног идентитета заснива се на два симултана запажања:

а) непосредне перцепције сопствене истовјетности и временског континуитета и

б) симултаног опажања чињенице да и други препознају самоидентичност и континуитет дате особе.

Оно што Ериксон назива егоидентитетом више је од просте чињенице постојања коју изражава појам личног идентитета. То је егоквалитет тог постојања. Егоидентитет у свом субјективном аспекту је свјесност чињенице да постоји самоистовјетност и континуитет синтетских методаега и ефикасност тих метода у очувању истовјетности и континуитета онога што особа значи другима (исто: 34–35).

Појединац који је стекао осјећање личног идентитета има доживљај континуитета између онога што је био некада, што је данас и онога што замишља да ће тек бити. Мада подразумијева континуитет и стабилност, идентитет није нешто апсолутно, статично и непромјенљиво, већ се мијења са узрастом, са искуством, са историјским и друштвеним промјенама.

Карл Густав Јунг у својој концепцији личности образложио је као кључне сљедеће појмове: ја, јаство, индивидуацију и архетип.

Ја (свјесна душа – опажаји, сјећања, мисли и осјећања) одговорно је за осјећање свог идентитета и континуитета и са становишта индивидуалне особе *ја* је у средишту свјесности. Другачије казано *ја* је аутономно средиште човјековог свјесног бића.

Јаство (сопство, сепство, самство) – аутономно, уједињујуће и уређујуће средиште свеукупности човјека (свјесно, несвјесно, психичко, соматско). Овако схваћено јаство представља врхунско духовно средиште личности које има функцију сједињавања супротности и објашњавања смисла индивидуалног пута. Оно је средишњи архетип (праобразац, колектив-

но несвјесно или архетипска психа) који представља људску тежњу ка јединству кроз различите симболе, као што је мандала на примјер.

Индивидуација у религијском смислу састоји се у томе да се свјесно *ја* повезује са својим психичким средиштем *јаством* која одговара представи Бога. Представимо ли свјесну душу са ја као својим средиштем и као супротност несвјесном и ако додамо нашој менталној слици процес асимиловања несвјесног можемо замислити ову асимилацију као неку врсту приближавања свјесног и несвјесног, у коме се средиште личности не поклапа више са ја него са тачком на средини између свјесног и несвјесног. То је тачка нове равнотеже, ново усредиштавање цјелокупне личности, стварни центар који захваљујући свом жаришном положају између свјесног и несвјесног, обезбјеђује личности нову и солиднију основу. Јаство је животни циљ коме људи стално теже, али га ријетко достижу. Као и сви архетипови, оно мотивише људско понашање и чини да човјек тражи потпуност нарочито кроз путеве које пружа религија. Истински религиозни доживљаји су готово толико близу јаству, а Христ и Буда су високо диференцирани изрази архетипа јаства (уп. Хол и Линдзи 1983: 131).

Индивидуација представља континуиран процес од двије фазе: прва половина живота (40–45. године) и друга половина живота од 40–45. до краја живота – процес психолошког развоја „представља поступни пут сазријевања људске душе до њених највиших могућих домета развоја и јединство њених свјесних и несвјесних дијелова путем укључивања њених историјских коријена у њену садашњу свијест“ (Јоланда Јакоби 1992, према: Јеротић 2003: 11).

Колективно несвјесно, основа цјелокупног склопа личности. На њему се подижу ја, лично несвјесно и сва друга индивидуална стицања. Шта ће човјек научити као резултат искуства, искључиво зависи од колективног несвјесног које врши водећи или селективни утицај на понашање дате особе од самог почетка њеног живота. Облик свијета у коме је она рођена већ је у њој урођен као дејствена слика. Ова дејствена слика постаће конкретан опажај или идеја својим поистовјећивањем са предметима у свијету који одговарају тој слици. Колективно несвјесно у знатној мјери обликује доживљај свијета који има човјек, али не у потпуности, иначе не би било мијењања ни развоја (Хол и Линдзи 1983:126).

Лично несвјесно је област која се граничи са ја. Састоји се од доживљаја који су једном били свјесни али који су потиснути, истиснути, заборављени или игнорисани, и од доживљаја који су били сувише слаби да би учинили свјесни утисак на особу.

Двије несвјесне области душе (лично несвјесно и колективно несвјесно), могу бити од огромне користи људима. Несвјесно садржи могућности које су скривене за свјесну душу (заборављено) као и мудрост и искуство безбројних стољећа који су наталожени у његовим архетипским органима. Ако ја игнорише мудрост несвјесног, несвјесно може срушити свјесне рационалне процесе, завладати њима и изокренути их у изопачене

облике. Симптоми фобије, делузије и друге ирационалности потичу од занемарених несвјесних процеса (исто: 127–128).

Не треба заборавити да је Јунг хришћанин који је одлично познавао католичку и протестантску теолошку мисао, нажалост не и православну мисао. Стога је готово све битне појмове у својој аналитичкој психологији сковао на основу инспирације хришћанских теолога и филозофа или их је директно преузео од њих.

2. *Процес развоја идентитета личности*

У психолошкој литератури се сусрећу бројни термини у вези с развојем идентитета личности. У недословном смислу мање-више могуће их је сматрати синонимима: сазријевање, индивидуација, самоостваривање, самоактуелизација, самореализација, постајање, настајање, самоориј ентација, аутономија, продуктивно психолошко здравље… (Ериксон, Олпорт, Маслов и др.).

Као илустрацију процеса развоја идентитета личности, односно њеног сазријевања навешћемо схватања Ериксона, Олпорта и Маслова.

Ерик Ериксон (2008: 9–17) говори о развоју личног идентитета који стасава кроз осам ступњева:

1. основно повјерење – орални ступањ, 1. година живота;
2. аутономија – анални стадијум, 2–3. година живота;
3. иницијатива – фалусна фаза, 4–6. година живота;
4. марљивост – фаза латенције, 6–11. година живота;
5. идентитет – генитална фаза, 12–20. година живота;
6. интимност – генитална фаза, 20–25. година живота;
7. плодност – подизање дјеце, 25–65. година живота;
8. интегритет – врлина и мудрост, од 65. године до краја живота.

Гордон Олпорт говори о развоју осјећања себе – проприуму, што такође подразумијева осам ступњева (уп. Чокорило 2009**:** 159–162)**:**

1. тјелесно ја – први вид самосвојности;
2. самоидентичност – идентитет нашег ја;
3. самоцијењење – уздизање ега;
4. проширење себе – појавом смисла за такмичење;
5. слика о себи – феноменолошко ја код других психолога;
6. ја као разуман рјешавалац – рационалност;
7. самосвојне тежње – интенционалност;
8. сазнавалац – ко је то ја које познаје мене.

Абрахам Маслов (1982) широко расправља о самоостваривању и зрелој личности набрајајући десет најважнијих карактеристика самоостварене, односно зреле личности:

1. религиозно осјећање – како, откуд, куда, зашто;
2. социјално осјећање – љубав и саосјећање;
3. успјешно опажање стварности – објективност;

4. прихватање себе и других – познавање себе и других;
5. спонтаност – једноставност и природност;
6. усредсређивање на проблем – концентрација;
7. независност од културе и средине – уздизање;
8. демографска структура карактера – толерисање других;
9. смисао за хумор – добронамјеран а не саркастичан;
10. креативност – најљепши дио зреле личности.

Да ли је индивидуација или самоактуелизација нехришћански појам, можда плод луциферске гордости човјека, пошто се човјек у самоостваривању ослања на сопствене снаге, како тврде неки хришћански теолози (Атанасије Јефтић, нпр.) ?

Може ли се бранити с аспекта објективне анализе хришћанства?

Наравно да може, зато што су човјекове сопствене снаге према хришћанству дар божји које човјек спознавајући себе настоји усавршити.

3. *Појам идентитета личности у православљу*

О идентитету човјека и Бога говори се одмах на почетку Старога завјета: *И створи Бог човјека по обличју* (образу, Р. Ч.) *својему, по обличју Божијему створи га* (Пост. 1, 27). У Новом завјету стоји опомена *Будите савршени као што је савршен Отац ваш небески* (Мт. 5, 48). То је могуће постићи ако се имају на уму ријечи *Царство је Божије унутра у вама* (Лк. 17, 21).

Бог је један (једна суштина), у трима савршеним ипостасима (лицима): Светој Тројици: Отац, Син и Свети дух. Разлика међу божанским лицима (ипостасима) – је разлика њихових личних својстава.

Лична својства ипостаси (перихореза својстава) су: заједничко борављење, унутрашње кретање у љубави, међусобно прожимање ипостаси у унутрашњости тројичног живота, живљење једне природе у другој без губљења индивидуалности. Бог је један по бићу (суштини) а тројичан по лицима; у једној недјељивој божанској суштини постоје три савршена и савјечна Лица (Отац, Син и Свети дух). Бог је у исто вријеме и један и тројичан: вјечно постоји као савршена Јединица у савршеној Тројици и савршена Тројица у савршеној Јединици.

Идентитет личности Исуса Христа састоји се у томе да је Он Истинити Бог, Истинити човјек – једно Лице – Богочовјек (Исус = човјек; Христос = Бог). У Исусу Христу су двије природе – Божанска и човјечанска. Христос као Бог је од суштине Оца прије вијекова рођен, а као човјек је од суштине мајке у времену рођен. „Али иако Истинити Бог и Истинити човјек, Исус Христос је ипак једно лице, не два. Иако су у њему двије природе: божанска и човјечанска, Он ни у ком смислу не представља собом два посебна лица већ једно једино, и то – Божанско Лице, Лице Бога Логоса, који је у своју Божанску Ипостас примио човјечанску природу. По суштини својој божанска природа и човјечанска природа разликују се бескрајно и

неизмјерно. Али богочовјечанско чудо личности Христове састоји се баш у томе, што су ове двије бесконачно различите природе сједињене Ипостасју Логоса у једно чудесно и недјељиво јединство (Ј. Поповић 1936: 84).

Идентитет личности православног човјека остварује се кроз обожење, обоготворење или примање Светога духа. Чињеница да је Бог постао човјек изражава се ријечју оваплођење (очовјечење); чињеница да је човјек у Христу обожен изражава се ријечју обожење (обоготворење) или примање Светога духа. Оваплођењем својим Бог је постао учесник у људској природи, да би људи постали учесници у божјој природи. На тај начин човјек превазилази своју сопствену природу: од смртног постаје бесмртан, од пролазног непролазан, од временског вјечан, од човјека Бог. Обожење људске природе природна је посљедица божјег оваплођења. Оваплођење Бога је средство којим Бог објављује смисао и циљ човјечијег бића: обожење и даје богочовјечанска средства за његово остварење. Поставши човјек, Господ Христос је дао циљ човјеку; ушавши у тијело, дао је циљ тијелу; ушавши у материју, дао је циљ материји. Сем тога, поставши човјек, Господ Христос је осмислио све што је човјечје: и рођење и живот и смрт. У њему је људска природа прогледала и свој вјечни смисао и циљ угледала. До њега људска природа је била гријехом откинута од Бога, непремостива провалија зјапила је између ње и Бога.

4. *Бог као личност и човјек као личност*

Хришћанством је откривена нова дотад непозната вијест. Православни човјек се обожује цијелог свог живота својим уздизањем ка Богу и божјим спуштањем ка њему. Бог је човјеку подарио велики динамички потенцијал који се испољава као могућност бескрајног човјековог раста. Без божје благодати човјек не може да расте. Крајњи циљ обожења постиже се у сједињењу са Христом благодаћу Духа светога и љубављу Бога оца.

Свети Максим Исповједник говори о три степена процеса обожења намијењена само човјеку, односно свим људима:

1. практични човјеков живот – оздрављење дјелатних сила душе;

2. афективни човјеков живот – оздрављење човјекових сазнајних способности;

3. мистични човјеков живот – богопознање и богопоштење.

Држећи се чврсто унутрашње усмјерености Христу допуштена је разноликост виђења ове усмјерености.

Према Џону Чирбану пут духовног развоја обухвата сљедеће нивое:

1. слика – људска природа у којој су рођењем усађени потенцијали развоја (да воли, мисли и ствара);

2. преображење (преумљење) – човјек се свјесно и слободно одлучује да свој живот „води у Христу“;

3. прочишћење (очишћење) – чишћење себе од страсти, грешних мисли, егоизма, свега онога што потиче од несублимираних тежњи нашег сексуалног и агресивног нагона;

4. просвјетљење (доживљај божанске свјетлости) – крштење ватром и Духом, које познају хришћански мистичари да „више не живим ја, него Христос у мени“;

5. обожење (до мјере раста пуноће Христове) – сједињење с Христом, али не као крајње стање, већ као саучествовање са Духом светим у овом животу.

Питање идентитета човека једно је од кључних вјековних несугласица између мислилаца Истока и Запада. Запад, практичан и са смислом за друштвене институције и организацију (очигледан примјер је римско право), одувијек је човјека посматрао као индивидуу, појединца који у друштвеним односима изражава свој идентитет. Вјероватно је тај легалистички дух имао утицаја и на каснију западну теологију. Базирана углавном на темељима које је поставио блажени Августин (а које ће Тома Аквински само консеквентно продубити), западна теолошка мисао је утонула у индивидуализам приликом одређена човековог идентитета. Свети Августин је досљедно реципирао платонистичку мисао, пројектујући је на хришћанско учење у тријадолошком догмату, закључио је да се човјек потврђује као личност преко самосвијести, односно да тиме потврђује свој идентитет. То је касније имало несамјериве посљедице на цио друштвени живот, па и на однос према природи (проблем еколошке кризе је посебна тема која се ослања на ову проблематику).

Насупрот филозофији и теологији Запада, увијек контемплативно оријентисани Исток није имао такву мисаону путању у одређивању идентитета. Довољно је упоредити латински језик (са својом лаком, правнички прецизном структуром и хладним тоном) и старогрчки (пјеснички језик са обиљем израза и структуром неупоредиво комплекснијом за учење), па да се схвати разлика у начину мишљења етничких корпуса који су се њима служили.

Исток је, дакле, иако мање практичан у овосвјетском смислу, одувијек имао шире видике, а свој богословски апогеј је доживео у мисли отаца 4. вијека, прије свега кападокијских теолога (првенствено светог Василија Великог). За те оце човјек, као икона божја, није могао бити појмљен ван односа са другим људима, и то односа који би почивао на љубави и слободи. Таквим односом љубави и слободе човјек је боголик – другим ријечима, као што идентитет личности Свете тројице извире из њиховог међусобног односа, тако и човек свој идентитет црпи из односа са другим људима и са Богом. Ван тог односа све се сурвава у трагичан индивидуализам, у који су први закорачили човјекови прародитељи Адам и Ева.

Литургијски идентитет који је у животу цркве најбоље и најпуније одсликан у литургијском сабрању, своју аутентичност гради подједнако из односа љубави и слободе ка ближњем и ка Богу. Хришћанин ван литургије

суштински није хришћанин, јер се хришћански идентитет налази, потврђује и овековјечује једино на литургијском сабрању, које свети Игњатије Богоносац и види као цркву. То је идентитет који долази из вјечности (Духом светим) и преноси се у вјечност (причешћивањем). Возглављени Христом као главом мистичног тијела, идентитет везујемо како један за другог (попут односа удова једног тијела), тако и према Богу (као тијело према глави). Такав органски спој разбија сваку механицистичку парадигму која би покушала да се наметне као исправна. *(http://pravoslavlje.spc.rs/broj/915/tekst/potraga-za-izgubljenim-identitetom/print/lat).*

5. *Педагошки смисао православног идентитета личности код Срба*

У двадесетом вијеку на просторима које су обухватале двије југословенске државе дошло је два пута до *преламања* православног српског идентитета. Први пут се то догодило 1945. године када је инаугурисан парадокс атеизма (расправослављење), а други пут 1992. године када је инаугурисан парадокс теизма (реафирмација православља). У оба случаја, у огњу рата *политички комесари* су дојавили: у првом случају да нема Бога, у другом да има Бога.

Грешку су направили и једни и други, ако занемаримо идеолошко-политичке конотације, поред осталог и због тога што су били недовољно образовани.

Кључни извори *заборављеног* православног српског идентитета су: црква православна, национални идентитет, културно-историјски идентитет, српски језик и ћирилично писмо, породичне вриједности и традиција.

Идентитет, хипокритет и иноидентитет

Идентитет личности било које врсте, па тако и православни идентитет личности, доприноси формирању цјеловите, здраве и зреле личности. Непосједовање идентитета личности доводи до трагања за идентитетом или такозване *расплинутости идентитета* што лако доводи до мијењања идентитета. Као ужасан примјер промјене идентитета у колективном памћењу српског народа постоји извјесни Бесаровић, Србин, који је сједио у влади Анте Павелића, као и још извјеснији Јован Дивјак, Србин који се борио на страни српских непријатеља у најновијем рату. У другом контексту о промјени идентитета могуће је говорити код бројних познатих личности код нас (Иво Андрић, Емир Кустурица, Меша Селимовић…). До које мјере је код свих ових људи могуће говорити о истинском православном идентитету личности, то је посебно питање. Склони смо вјеровати да се код већине од њих ради о хипокритету (медиокритету, дволичности и лицемјерју). Још гора је варијанта виртуални идентитет, тако примјетан код људи који у ствари не посједују сопствени идентитет него га глуме и мијењају сходно

социјалној ситуацији, властитој потреби и интересу. Примјери постојаног идентитета су наши пјесници у Првом свјетском рату (Дучић, Ракић, Бојић, Дис…) који су се борили и пјевали; примјери виртуалног идентитета су наши пјесници у посљедњем рату (…) који су само пјевали а нису се борили. Тај идентитет се најлакше препознаје у поезији. Поезију оних првих са задовољством читамо и препоручујемо за читање другима; поезију ових других нити читамо нити препоручујемо другима – лицемјерна је, одвратна, грозна, штетна, зато што је заметнута у у виртуалној недоживљеној стварности. Иноидентитет или идентитет који постоји код припадника других конфесија, атеиста, деиста, сатаниста, масона и сл. неопходно је и разумјети и уважавати. Коегзистенција различитих идентитета могућа је само ако свако изгради сопствени идентит. Идентитет се најочигледније показује и доказује истицањем разлика. Омиљена изрека свих критичара комунизма на овим просторима, да су *комунисти нанијели више зла православљу него петвјековно ропство под Турцима*, може бити протумачена и тако да су Турци имали сопствени исламски идентитет и да нису оспоравали православни идентитет и због тога су били мање штеточине од комуниста.

6. *Циљ и основне компоненте православног васпитања личности*

Циљ православног васпитања личности је цјеловита људска личност која се не развија из саме себе, она свој садржај задобија у општењу са свијетом вриједности у живом социјалном искуству, у окретању Богу. Без обзира што је личност увијек посебна, јединствена и непоновљива у својој оригиналности, иако је темељ те особености и посебности у њеном недјељивом језгру, личност сваког од нас налази себе у узајамној комуникацији с другим људима, са свијетом вриједности и с Богом. Личност није ни метафизички ни етички затворена у себе – она улази у свјетски систем, потчињена је његовим законима и повезана с вишим начелима која стоје над свијетом. Смисао, циљеви и услови развоја личности могу се разумјети једино у систему цјеловитог погледа на свијет. Према томе православна педагогија мора бити укоријењена у цјеловитом погледу на свијет, а то значи да мора свој фундаментални проблем – циљ васпитања – расвијетлити помоћу оних принципа које позајмљује из антропологије, филозофије и религије (уп. Зењковски 2002: 17–18).

Циљ васпитања у свјетлу православља је да помогне дјеци у ослобађању од власти гријеха кроз благодатно испуњење нађено у цркви, да помогне у откривању лика божјег (укључивање у вјечни живот у емпиријском животу). Емпиријски развој личности има суштински значај за развој личности али он не ствара духовни живот, он је само посредно начело, само инструмент правилног формирања личности. Принцип цјеловитости људске личности омогућава да се циљ васпитања дјетета формулише као откривање његове личности – али не линијом тзв. хармоничног развоја природе, него линијом унутрашње хијерархичности. У човјеку није само

све личносно, него и личност живи свим – зато се развој личности не може одвојити од њеног физичког, психичког и социјалног живота. Треба само имати на уму хијерархијску узајамну повезаност свих тих страна у личности и њихов инструментални значај у развоју основног начела у личности – духовног живота (уп. Зењковски 2002: 170–171).

На основу овако формулисаног циља православног васпитања могуће је говорити о основним компонентама развоја емпиријске личности.

Физичко васпитање посматра се као оправдано, чак и узвишено у смислу уређивања тјелесног живота. Посебна пажња се у том контексту поклања оптималном учвршћивању значаја и граница спорта и других облика физичког вјежбања у смислу њиховог доприноса обогаћењу човјека у погледу психичког развоја, здравља и благостања. Најсвјежији примјер о признавању и поштовању спортиста и њихових спортских резултата је додјељивање ордена Св. Саве најбољем тенисеру свијета, Новаку Ђоковићу.

Интелектуално васпитање је такође веома важна компонента у развоју емпиријске личности. Оно развија иницијативу ума, стваралачке снаге и способност интуиције. Истовремено мора задовољити потребу сваког појединца за цјеловитим погледом на свијет. Вјеронаука која је у Републици Српској обавезан, а у Србији изборни наставни предмет засад не одговара образовним потребама младих људи. У уџбеницима вјеронауке прије Другог свјетског рата, на разумљив и дјечјем узрасту примјерен начин, били су интерпретирани садржаји који су им омогућавали да на објективан начин сазнају о својој вјери. На тај начин је била избјегнута манипулација и индоктринација у православном васпитању. О ефектима вјеронауке у основној школи у Републици Српској критички смо писали прије више од десет година. Основни наш став (супротан највећим ауторитетима православне цркве) је био и тада и данас да се вјеронаука мора изучавати у основној школи као обавезан наставни предмет. Тај предмет обезбјеђује дјеци рођеној у православној средини формирање православног идентитета личности и заклања их од непожељних иних виртуалних идентитета који вребају у савременом вриједносно посрнулом свијету (уп. Чокорило 2000: 114–122).

Радно васпитање, односно човјеков рад, осмишљено је већ на првим странама *Библије*. Бог је као творац неба и земље ту приказан као највећи радник, умјетник који је створио цио свијет. А пошто је човек створен по лику божјем и предназначен да достигне подобије божје, потпуно је природно, узевши Бога за свој идеал, да рад сматра за достојанство и част, јер подржава свога творца и Бога. У *Библији* је о томе јасно речено: „И узевши Господ Бог човјека наместивши га у врту едемском да га обрађује и да га чува“. Кроз обрађивање Едемског врта човјек је требало да постане господар на Земљи, а кроз свој рад да провјери и умножи своје способности, као и да окуси плодове свога рада. И послије грехопада рад је остао за човјека као морална обавеза и неопходни услов за усавршавање и спасење. Римљани и Грци гледали су на рад као на понижавајуће занимање, док са-

свим супротно од њих Богочовјек Исус Христ се добровољно *понизио* да буде обичан дрводјеља да би својим примјером са физичког рада скинуо и најмањи презир. Исус је рекао: *Мој Отац ради и ја радим сваки дан*. Он је и апостоле изабрао из радничке средине. Свети апостол Павле нам казује да је рад свеопшта потреба ријечима: *Ко неће да ради, нека и не једе*. О достојанству рада су говорили и свети оци. Св. Василије Велики високо је цијенио физички рад, и препоручивао га нарочито монасима, како би могли нахранити и помоћи болесне и сиромашне. У модерно доба исте поруке нам шаљу и св. Николај Велимировић: *Лењиве руке брзо запосли ђаво, а вриједне ангел.* и св. Јустин Поповић: *Нека су ти руке пуне посла, а уста молитве*. Својим свакодневним радом човјек одржава своје тијело крепким и подстиче све своје способности на стваралаштво. Радом се стичу и духовне врлине, као што су разборитост, чврстина и постојаност карактера. Стога је морално васпитање неодвојиво од радног васпитања, јер оно што признајемо за добро и истинито, морамо остварити у животу. Међутим, ни рад не треба посве апсолутизовати зато што такав приступ може гушити духовност.

Морално васпитање је потребно градити на принципима хришћанског мистичког морала. Ни морал разума, ни морал ума (аутономни морал) не могу побиједити начело греховности зато што служење добру не повезују са преданошћу Богу. Истинска морална слобода није у организацији понашања које одговара законима добра, него у слободи од самопотврђивања, у васпостављању реалног јединства с Богом. Слобода постаје стваралачка сила, сила спасења једино у животу у Богу. Зато мора бити одбачена свака магија добрих дјела и безлично служење добру у име самоочишћења. Покајање и ослобађање од гријеха кроз тајну покајања, истински су путокази моралне снаге и исцјељења болести од гријеха (уп. Зењковски 2002: 170–171). Наш Исус Христос је самоврлина, свеврлина, логос врлина (синтеза врлина, а не апсолутизовање једне врлине), сушта врлина што представља изазов за живот сваког човјека. Врлина је у нама, образује се у души у којој разумне силе дјелују сагласно њеној природи, а душа то постиже када живи онако како је створена, а створена је праведном. Крај врлинског живота је блаженство. Човјеково блаженство јесте уподобљење божанству… Врлине су грађа од којих се у душама нашим зида храм божји. Створивши човјека по образу своме, Бог је ставио у нашу природу сјеме свих добара, те добро не улази у нас споља већ је у нашој вољи; и ми узимамо из наше природе као из ризнице свако добро. Стога Спаситељ и вели: *Царство је Божије унутра у вама* – Лк. 17,21 (уп. св. Ј. Поповић 1978, 3. књ.: 622).

Естетско васпитање има огроман, понекад и искључив значај за духовно спознавање и сазријевање. Интуиција, емоције, страст и спознаја срцем, као естетски постулати оживљавају нашу жеђ за спознајом Бога. Бога, вјечност и царство божје могуће је појмити једино као царство љепоте. На врхунцу умјетничког доживљаја егзистенције рађа се религиозна духов-

ност и свијест. Тако је религиозна осјећајност у ствари трансценденција умјетничке духовности, духовно преображење кроз коју човјек задовољава унутрашњу чежњу за савршенством, за смислом и радошћу. Љепота је, дакле, субјективна, тј. стварна, јер стварност лежи у субјективности. Човјек љепоту прима цјеловито, кажемо лијепа душа, лијеп живот, лијеп поступак (Чокорило, Попадић и Грк 2011: 466). Сама *Библија* је дјело огромне литерарне и естетске вриједности (то је модел изражавања са снажним сликама и метафорама). Бог је стваралац. Стварање је тајна. Лијепо = свето = добро = истинито. Видљиви свијет је несумњиво откровење Бога, основни је постулат хришћанске антропологије. Све што постоји, постоји као живи симбол који је створио Бог – умјетник и као начин његовог говорења човјеку. Природа је живо и савршено умјетничко дјело. Васколики свијет је божје поетско дјело, поезија божанског духа. Умјетност, као сфера естетског васпитања, враћа нас нашој индивидуалности и подстиче да у њој будемо. Естетско васпитање мора имати у виду два циља: нижи, који служи забави и игри, и виши, који напаја душу тако што је укључује у љепоту. Међутим, естетско надахнуће и преображавајућа снага љепоте морају бити ојачани радом душе, јер изван тога естетско надахнуће може ослабити душу и развити неодговорност и својеврсну (естетски обојену) непромишљеност. Нижу функцију естетског васпитања не треба потчињавати вишој (као ни обрнуто) – обје су потребне једна другој и своје мјесто у духовном сазријевању човјека налазе у својој повезаности с религиозним животом. Искључиво развијање ниже функције естетског васпитања води у јалови естетски хедонизам у коме се не открива напајајућа снага естетског надахнућа. Развијање, пак, само више функције естетског васпитања води у одвајање од живе цјеловитости у човјеку и веома лако доводи до оне естетске препредености која прекида везу естетске сфере с духовним проблемима живота у цјелини (уп. Зењковски 2002: 173).

Закључак

Религија је генеричко својство човјеково по чему се он разликује од других живих бића (човјек мора да вјерује јер му је то својство рода; магарац не мора да вјерује јер му то није својство рода).

Сваки човјек трага за смислом и по томе је свако неоспорно религиозан. Ту вољу за смислом Виктор Франкл ставља у ред нагона, а Карл Густав Јунг тврди да нагон и дух потичу са истог извора.

Самоактуелизација (индивидуација) и обожење (обоготворење) нису квалитативно супротни појмови. У оба случаја ријеч је о човјековој природи и њеној урођеној потреби да сазријева. То је процес који траје цијелог живота. У првом случају, ослањањем на сопствене снаге, у другом случају, ослањањем на Бога (како неки погрешно закључују). Исправнији закључак је ослањањем и на себе и на друге, закључак који не противрјечи ни психологији ни религији. Циљ је исти – да несавршени људи постану савршени,

односно да се формира зрела, здрава, интегрисана, особена, усмјерена личност.

Маслов је писао о самоостваренім људима као онима који имају мистичан доживљај, живе у царству поезије и *неинституционалне религије*, а то је слично ономе што доживљавају охристовљени (обожени) хришћански мистичари.

Хришћанство је аристократска религија за све. Свако од хришћана доживљава Бога на сопствени начин. Хришћанин може бити само појединац; не може бити хришћанска држава.

За атеисте Исус је мит. Па све и кад би био само мит, вриједило би га слиједити зато што је то снажан, савршен и најљепши мит. И да није тог Христовог лика људски род би залутао као прије потопа (Достојевски).

Хришћанство је савршена религија, али су хришћани несавршени, како је мислио Берђајев, и како нам показују бројне афере које нажалост и данас потресају и нашу православну цркву.

Идентитет личности било које врсте, па тако и православни идентитет личности, доприноси формирању цјеловите, здраве и зреле личности. Непосједовање идентитета личности доводи до трагања за идентитетом или такозване *расплинутости идентитета* што лако омогућава мијењање идентитета.

Циљ православног васпитања исцрпљује се у формирању личности која се не развија из саме себе, она свој садржај задобија у општењу са свијетом вриједности у живом социјалном искуству у окретању Богу. Да би тај циљ био остварен, неопходно је његовати основне компоненте свестране личности.

Физичко васпитање православна антропоплогија посматра као оправдано, чак и узвишено, у смислу уређивања тјелесног живота.

Интелектуално васпитање потпомаже иницијативу ума, стваралачке снаге и способност интуиције. Оно мора задовољити потребу сваког појединца за цјеловитим погледом на свијет.

Радно васпитање, односно човјеков рад, осмишљен већ на првим странама *Библије* (Бог, као творац неба и земље, приказан је као њавећи радник – умјетник који је створио цио свијет). А пошто је човек створен по лику божјем и предназначен да достигне подобије божје, природно је да му је Бог идеал, да рад сматра за достојанство и част.

Морално васпитање је потребно градити на принципима хришћанског мистичког морала. Ни морал разума, ни морал ума (аутономни морал) не могу побиједити начело греховности зато што служење добру не повезују са преданошћу Богу. Исус Христос је самоврлина, севрлина, логос врлина (синтеза врлина, а не апсолутизовање једне врлине), сушта врлина и као такав, он представља изазов за живот сваког човјека.

Естетско васпитање путем интуиције, емоција, страсти и спознаје срцем, оживљава нашу жеђ за спознајом Бога. На врхунцу умјетничког доживљаја егзистенције рађа се религиозна духовност и свијест. На тај начин

Бога, вјечност и царство божје могуће је појмити једино као царство љепоте.

Питања и дилеме:

Имају ли право и обавезу људи рођени у православној породици да стекну православно образовање?

Да ли је могуће и смије ли се тумачити православни идентитет личности из атеистичке перспективе?

Може ли васпитно дјеловати на формирање православног идентитета онај ко не посједује тај идентитет?

Како преваспитати оне васпитаче (наставнике) који су васпитани (индоктринирани) атеистичком идеологијом?

Може ли се формирати морални идентитет изван религијског (православног) идентитета личности?

Литература

Берђајев 1987: Н. Берђајев, *Самоспознаја*, Нови Сад, Књижевна заједница Новог Сада.

Берђајев 1995: Н. Берђајев, *Егзистенцијална дијалектика божанског и људског,* Београд, Логос, Ортодос.

Библија 1993: *Библија*, Београд, Британско и иностранo библијско друштво.

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

Зењковски 2002: В. Зењковски, *Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије*, Београд, Зухра.

Јакоби 1992: Ј. Јакоби, *Јунгов пут индивидуације*, Београд, Нолит.

Јеротић 20003: В. Јеротић, *Индивидуација и (или) обожење.* Београд, Арс Либри и Бањалука, Бесједа.

Маслов 1982: А. Х. Маслов, *Мотивација и личност*, Београд, Нолит.

Олпорт 1969: Г. Олпорт, *Склоп и развој личности*, Београд, Култура.

Поповић 1936: Св. Ј. Поповић, *Догматика православне цркве (књ. II)*, Београд, Књижарница Радомира Д. Ћуковића.

Поповић 1978: Св. Ј. Поповић, *Догматика православне цркве (књ. III)*, Манастир Св. Ћелије код Ваљева.

Фројд 1996: Е. Фром, *Психоанализа и религија*, Подгорица, Октоих.

Хол и Линдзи 1983: С. К. Хол и Г. Линдзи, *Теорије личности*, Београд, Нолит.

Чокорило, Р. (2000). Васпитни ефекти вјеронауке у основној школи Републике Српске, У *Васељена,* (9), 114–122.

Чокорило 2009: Р. Чокорило, *Психологија спорта,* Нови Сад, Академска књига.

Интернет линкови

<http://pravoslavlje.spc.rs/broj/915/tekst/potraga-za-izgubljenim-identitetom/print/lat>.

Миле Ђ. Илић*
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Катедра за дидактику

Научна критика

НАУЧНИ ИДЕНТИТЕТ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Главне конституенте научног идентитета методике наставе почетног читања и писања (МН ПЧиП) су:

1. појмовно одређење,
2. предмет и подручје изучавања,
3. задаци,
4. специфична истраживачка методологија,
5. резултати истраживања и
6. позиција у систему педагошких научних дисциплина.

1. *Развојни ток научног идентитета методике наставе почетног читања и писања (МН ПЧиП)*

Уобличавање научног идентитета методике наставе почетног читања и писања (МН ПЧиП) започето је у вријеме размјене искустава и мисли о самоучком описмењавању, које је постојало и прије оснивања школе. Настављено је у свим периодима историјског развоја друштва, образовања и школе, а траје и данас.

Прве опште идеје о почетном описмењавању налазимо у *античко доба – Платон* је (427–347) захтијевао да дјеца од 7 година уче читање и писање (уз музику, тјеловјежбу и рисање). *Аристотел* је (284–322) истицао важност читања и писања за појединца и просперитет државе. Предлагао је да дјеца уче назив слова по редосљеду, а затим да памте њихов облик.

Римски мислилац *Квинтилијан* (42–118) је сматрао да треба истовремено учити имена и форме сваког слова, што је зачетак синтетичке методе.

У раном феудализму није било непретка у методичкој мисли и наставној пракси описмењавања.

Еразмо Ротердамски (1465–1536) је покушавао да реафирмише антички приступ учењу читања и писања, што није успјело ни њему, ни радикалнијим захтјевима социјалиста утописта у 15. и 16. в. (Ралкеу, Монтењу, Кампанели...).

Јан Амос Коменски (1592–1670) је истицао да букварци најбоље уче слова пишући, што је зачетак концепције упоредног учења читања и писања. Посебну важност придавао је предмету *читање и писање*.

* ilic50@yahoo.com

Развојни пут ове методичке мисли обиљежен је захтјевима за одбацивањем старих и за увођење нових метода у наставу почетног читања и писања. Метода срицања кориштена је код старих Грка и Римљана, али и све до половине 19. в. Још дуже су се задржале методе: гласања, слоговна (силабичка), природних (нормалних) гласова, фонографичка, Жакотова, нормалних реченица, нормалних ријечи... Највише пажње привлачила је *гласовна метода* коју је у наставу први *увео Иклазамер* (1500–1537). Умјесто имена слова (срицања) дјеца су одмах изговарала њима означене звукове (гласове). За избацивање срицања залагао се *Песталоци,* (1746–1827).

Творац српског књижевног (стандардног) језика и реформатор писма *Вук Стефановић Караџић примијенио* је 1827. године у свом *буквару гласовну методу* иако је није тако назвао, али је њену суштину експлицирао у предговору, која је примијењена послије 11 вјежби у којима је кориштена слоговна метода. Од тада је већина аутора *буквара и почетница* примјењивала ту методу;

Од почетка 20. в. у свијету и код нас примјењује се *глобална метода* (читање текста, реченица, ријечи, без анализе и синтезе). Њени протагонисти су *Виљем Грај* (амерички педагог), *Декроли* (белгијски педагог), Малиш (њемачки методичар), *Вацлав Пшихода* (чешки педагог). *Миодраг Матић* је покушао да прилагоди ову методу глувонијемој дјеци.

У другој половини 19. в. њемачки учитељ *Крамер* и управитељ *Вогел* усавршили су Жакотову методу и створили методу *нормалних ријечи* (испод слике предмета исписан је назив). Усавршавањем те методе настала је *крајем 19. в. аналитичко-синтетичка метода.* Побољшавањем њених поступака настављено је у 20. в. Њене одлике саображене су нашем *фонетском писму*. Дуго је примјењиван поступак *групне обраде слова*.

Први покушај увођења групног поступка у наставу почетног читања и писања учинио је *Александар Марић* (1923), а послије су се за њега залагали *Димитрије Чипчић и Јелена Миоч* (1960).

Јелена Миоч је наставила да усавршава методичке поступке и 1961/1962. године практично развила *комплексни поступак у усвајању слова почетног читања и писања*. Експериментално га је, школске 1963/1964. и 1964/1965. године, верификовао *Мухамед Мурадбеговић* који је седамдесетих година у коауторству Шефкијом Мерзићем креирао *почетнице* по том поступку. Касније ће такве уџбенике креирати и други аутори (Мирослав Маринковић, Мирјана Миоч). Кориштени су или такве почетнице или буквари групне обраде слова (Милатовић, Шиповац, Петар и Јованка Ђоковић).

Почетком 21. в. обликована је концепција *истраживачко-иновационе наставе почетног читања и писања* (2007, 2009)[1] којом се усавршава

[1] Таква концепција публикована је у књизи М. Илића *Методика наставе почетног читања и писања* (2007, 2009), у III издању 2009. стр. 251-278. Први пут је презентована 1999. године у часопису Наша школа, Бањалука бр. 3-4.

комплексни поступак, дају стандардизовани инструменти и иновативни модели наставе почетног читања и писања, а комбинација поступака таквом концепцијом показује се у уџбенику *Кућа слова*. У тој књизи монографског типа оптималне комбинације методичких поступака одређене су *конституенте методике наставе почетног читања и писања* – научне интердисциплинарно утемељене педагошке дисциплине.

Дакле, ова научна дисциплина има најдужи и најдинамичнији ток историјског развоја и конституисања научног идентитета.

2. *Посебан (теоријски, практично и друштвено релевантан) предмет изучавања и подручје истраживања које није у центру пажње ни једне друге научне дисциплине*

Законитости, етапе, методе, средства и остале методичке специфичности наставе учења и поучавања не изучава ниједна друга педагошка, лингвистичка, књижевна, нити било која научна дисциплина, осим граничних, тангентних питања.

За продубљеније упознавања специфичности испитивања претходних знања ученика у почетном читању и писању, припремног периода, избора одговарајућих поступака, извора знања, индивидуализације и инклузије, стимулисања успона у учењу до личних максимума итд., важне су али нису довољне дидактичке спознаје о општим питањима (било које) наставе, опште методолошко-педагошке упуте, елементарне лингвистичке и књижевно-теоријске спознаје, достигнућа методике матерњег језика. Из тога произлазе потребе уобличавања идентитета ове научне дисциплине.

3. *Препознатљиво појмовно одређење и основна терминолошка разграничења*

Почетком 21. вијека дато је појмовно одређење ове методичке дисциплине: „Методика наставе почетног читања и писања је дидактички, психолошки и елементарно лингвистички утемељена научна педагошка дисциплина која проучава наставу и учење почетног читања у циљу њиховог унапређивања“ (Илић 2009: 18–19). Разграничена су значења термина: почетно читање и писање, настава почетног читања и писања, њени садржаји, исходи, облици, методе, средства, иновације, концепција истраживачко-иновационе наставе и других. Такво појмовно одређење и терминолошка разграничења нису у научној и стручној јавности оспоравана, те чине важне елементе научног идентитета ове дисциплине.

4. *Специфична истраживачко-методичка методологија*

Специфичностима проблема и отворених питања наставе и учења почетног читања и писања истраживачи прилагођавају методе, технике и инструменте педагошког истраживања.

Историјски извори за проучавања почетног описмењавања (слагалице, словарице, буквари, слике, приручници, прибори и материјали за писање...) детерминисаће прикладну примјену историјске педагошке методе, методе теоријске анализе и синтезе, дескриптивне и компаративне методе са припадајућим техникама.

Методички експеримент у почетном описмењавању препознаваће се по изразитој конкретизацији експерименталног фактора, по контролним варијаблама, по техникама и инструментима утврђивања показатеља у иницијалним, интермедијалним и финалним мјерењима. Специфичности осталих емпиријских метода, техника и инструмената произилазиће из природе проучаваних варијабли и узрасних карактеристика испитаника предшколске и најмлађе школске доби.

Такве истраживачко-методичке методолошке специфичности интегрална су компонента научног идентитета методике наставе почетног читања и писања.

5. *Респектибилан ниво резултата научног истраживања или система сазнања о почетном читању и писању*

Резултати проучавања индивидуалних разлика ученика у предзнањима и потенцијалима, вјежби у припремном периоду, уџбеника, словарица и дидактичког материјала, предности и ограничења одвојеног и упоредног читања и писања. поремећаја и сметњи и њиховог отклањања, модела индивидуализоване, интерактивне и инклузивне наставе почетне писмености и њихових ефеката и других иновација, могућности усаврашавања комплексног поступка, професионалног усавршавања учитеља за истраживачко-иновациону наставу итд. публиковани су у научним чланцима, монографијама, уџбеницима, приручницима са монографским обиљежјима, саопштавани су на научним скуповима и примијењени у појединим савременим уџбеницима за почетно описмењавање. Уочљив су ниво научних методичких сазнања, који доприноси афирмацији ове научне дисциплине и дисеминацији њеног научног идентитета.

6. *Издиференцирана релативно самостална научна позиција*

Све наведене конституенте (научни историјски пут развоја, посебан предмет истраживања, запажен ниво сазнања, специфична истраживачка методологија...) омогућују све мање спорну самосталност *методике наставе почетног читања и писања.* Интердисциплинарност у изучавању сложе-

ности поучавања у почетној писмености условљава међузависну повезаност МН ПЧиП са методиком рада на тексту, методиком наставе граматике и правописа, методиком наставе културе изражавања као гранама методике наставе матерњег језика, с друге стране са дидактиком (као теоријом о општим питањима наставе и образтовања), са школском педагогијом (као теоријом васпитања у школским условима), развојном психологијом (која изучава психофизички развој дјеце) и педагошком психологијом (која истражује психолошке процесе и ефекте учења у настави) са лингвистичким, књижевним, социолошким наукама, филозофским дисциплинама и другим наукама. И те граничне дисциплине могу се служити достигнућима МН ПЧиП.

7. *Академски предметно-наставни статус методике наставе почетног читања и писања*

Као засебан једносеместрални обавезан предмет *Методика наставе почетног читања и писања* била је уведена на Педагошку академију у Бањој Луци 1992. године. Сада тај статус има на учитељском студију Филозофског факултета у Бањој Луци. Неколико година имала је такав статус на истоименом студију у оквиру Филозофског факултета Пале. Такав статус позитивно би утицао на развој њеног научног идентитета, као и на проучавање и успон професионалних компетенција будућих учитеља у почетном описмењавању.

Академски предмет би био извориште отворених теоријских питања, идентификације истраживачких проблема, креирања пројеката, подизања научног подмлатка, верификације методичких концепција, иновативних модела и осталих сазнања поузданијег професионалног оспособљавања учитеља, чиме би се стално стимулисало уобличавање научног и академског идентитета *методике наставе почетног читања и писања*, а спречавале би се негативне посљедице непостојања таквог предмета у студијским програмима разредне наставе и предшколског васпитања.

Литература

Вучковић 1984: Вучковић, М., *Методика наставе српскохрватског језика*, Београд.

Илић 1989: Илић, М., Испитивање и унапређивање читања, Београд, *Настава и васпитање*, бр. 4.

Илић 1990: Илић, М., Прва књига, Бања Лука, *Настава*, бр. 1314.

Илић 1999: Илић, М., Истраживачко-иновациона настава почетног читања и писања, Бања Лука *Наша школа*, бр. 3–4.

Илић 2009: Илић, М., *Методика наставе почетног читања и писања*, Бања Лука, Комесграфика.

Илић 2010: Илић, М., Иницијално образовање и стручно усавршавање учитеља за ефикасну наставу почетног читања и писања, Зборник радова са Научног скупа *Образовање и усавршавање наставника – дидактичко-методички приступ*, Ужице, Учитељски факултет.

Яанкошевская, Кирилова 1963: Яанкошевская, А. В., Кирилова, З. Е., *Как организоватъ в обучение ребенка шести лет по „азбуке“*, Москва.

Кобола 1980: Кобола, А., *Унапређивање читања у основној школи*, Загреб.

Лекић 1991: Лекић, В., *Методика разредне наставе*, Београд, Нова просвета.

Матановић-Мамузић 1982: Матановић-Мамузић, М., *Тешкоће читања и писања*, Загреб.

Милатовић 1990: Милатовић, В., *Настава почетног читања и писања*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Миоч 1980: Миоч, Ј., *Приручник за наставу почетног читања и писања по комплексном поступку*, Београд – Нови Сад, Завод за уџбенике и наставна средства.

Мурадбеговић 1968: Мурадбеговић, М., *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Новикова 1973: Новикова, Р. В., *Психологическая основа процесса чтения и обучаешугося читать*, Москва.

Стефановић Караџић 1827: Стефановић Караџић, В., *Први српски буквар*, Беч, Штампарија Јерменског манастира.

Стефановић Караџић 1977: Стефановић Караџић, В., *Српска историја нашег времена*, Београд, Нолит (Беч, 1827).

Hubijar 1997: Hubijar, Z., *Usvajanje simbolike i strukturnih elemenata usmenog i pisanog govora (metodički aspekti nastave početnog čitanja i pisanja)*, Sarajevo, SDPR BiH.

Huey 1912: Huey, Edmund Burke, *The psychology and pedagogy of reading*, New York.

Анета Т. Баракоска*
Универзитет Св. Кирил и Методиј Скопје
Филозофски факултет
Институт за педагогију
Лазар В. Стошић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац
Соња И. Величковић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Гњилане-Бујановац

Информативни прилог

СОВРЕМЕНОТО ОБРАЗВАНИЕ ОД АСПЕКТ НА МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМОТ

Мултикултурализмот се користи како описен и како нормативен термин, тој се однесува на културната разноликост која произлегува од постоењето на две или повеќе групи во општеството чии убедувања и практики генерираат едно карактеристично чувство на колективен идентитет. Мултикултурализмот е неизбежно резервиран за разноликоста на заедницата што произлегува од расните од етничките или од јазичните разлики. Како нормативен термин, мултикултурализмот подразбира позитивно одобрување на локалната разноликост, заснована или на правото на различни културни групи на почит и на признавање или врз наводните убедувања на поголемиот дел од општеството за моралната и културна разноликост. Во оваа смисла, мултикултурализмот ја признава важноста на убедувањата, вредностите и начинот на живот во воспоставувањето на разбирањето на себеси и чувството за нечија сопствена вредност кај сличните поединци и групи (Хејвуд 2009).

Напредокот на современите држави од аспект на мултикултурализмот се доведуваат во врска и со промените во политиката на образованието. Воведувањет на мултикултурниот принцип во образованието е резултат на општите процеси на демократизација на современите општества, барањето за почитување на човековите права и слободи, процесот на глобализација и економското, технолошкото и културното поврзување на земјите и народите.

Составен дел на националниот идентитет е неговата култура, односно културниот идентитет. Мултикултурноста е органски дел на повеќе националните човечки заедници, односно уважување, поврзување, меѓузависност на културата во кругот на една повеке национална заедница. Најшироко социјално определување за културата е дека таа е збир од материјални и духовни вредности кои ги создало човештвото во текот на својата општествено-историска пракса, а настанувањето на нациите и нивниот културен

* aneta@fzf.ukim.edu.mk

развој добива обележје на национална култура. Секоја национална култура носи некои специфичности, но таа во себе мора да содржи универзални значења и вредности. Без тоа, таа станува провинција, затворена и гетоизирана.

Мултикултурното образование е предмет на критичко размислување на повеќе земји во светот кои се обидуваат во своите Уставни и просветни закони да ги вградат основните идеи од документите на Обединетите Нации и УНЕСКО.

Модалитетите на остварување равноправност и мултикултуралност во воспитанието и образованието се различни, како што се разликуваат културите на многубројни етнички групи и држави. Ќе споменеме само некои од нив: настава на мајчин јазик, од основно воспитание до универзитетско образование; останати воспитни активности на мајчин јазик; двојазична воспитно-образовна работа (билингвизам); посебен програмски систем на јазикот и книжевноста, историјата, географијата, музичкото воспитание; посебни програми за културата и историјата на народот од кој потекнува националното малцинство; јазикот на општествената средина; мултикултурално образование по пат на печат, радио, телевизија, интернет, издавачка дејност.

Според Верн, мултикултурното образование претставува образовен програм кој не се однесува само на различните малцинства туку на целината на општествените групи било да се поголеми или помали, на секоја група која се разликува по својата култура, но исто така и по односите кои ги развива кон културата на другите (Верне 1987).

Меѓутоа, не постои утврдено гледиште за тоа како мултикултурните општества би требало да функционираат, ниту за тоа колку далеку мултикултурализмот би требало да оди во позитивното прифаќање на различностите на заедницата. Некои автори укажуваат на различни модели по однос на мултикултурното образование во Европа и САД. Различните ставови кон мултикултурализмот во Европа и САД произлегуваат од различните услови и положбата на малцинствата. Напоредно со овие разлики одат разликите во образовната политика и ставовите кон мултикултурното образование, вредностите, потребите, операционализацијата и сл.

Училиштата треба да имаат значајна улога во поттикнување на мултикултуризмот, а особено оние училишта кои се повеќенационални, зашто токму овие образовни установи се лулката од каде децата се учат на правилно однесување. Во сегашниот момент на развој на повеќето земји во светот, повеќе националното школство е нешто што само се претчувствува но има и земји во кои тоа е реалност. Така во Калифорнија секое шесто дете во училиште е родено надвор од САД, а две третини од учениците дома говорат на јазик кој не е англиски. Третина од децата во Србија дома зборуваат јазик кој не е српски (Станимирович, Дедич 1998).

Во иднина, училиштата во Европа и светот ќе станат повеќе национални во смисла на ученичката популација. Се поставува прашањето дали

училиштата ќе го поддржуваат повеќе националниот развој или ќе допринесуваат во зголемување на проблемите кои таквиот свет ги носи?

Во Калифорнија наставниците веќе ги дале своите одговори. Училиштата мораат етничката разниликост да ја претворат во образовна предност. Децата и наставниците можат да служат како живи суштества за постигнување на географска, јазична и историска свест која ја одржуваат повеќе култури. Училиштето може да развива богатство од јазици, да биде полиглотски центар на различни националности по изборот на јадења, содржините на библиотеките, игрите на одморите, меѓуучилишните атлетски програми и по стиловите на облекување.

Ова е она што треба да биде. Но колку тоа моментално се остварува во светот? Најразвиениот облик на образование кој го поттикнува и респектира мултикултуризмот има во САД. До неговиот сегашен облик е дојдено низ четири фази. Првата е изведување кратки курсеви за етничките малцинства со содржини за нивно потекло. Втората фаза во која курсевите се занимаваат со поопшти прашања на етничките групи. Третата фаза е развој на програми кои го надминуваат фокусот на етнички програми. Четвртата фаза е онаа кога училиштата почнуваат да организираат работа и знаење кои се нешто повеќе од етнички подучувања, зашто се заклучило дека етничките групи трпат тешки ситуации во училиштето слично на оние кај другите општествени групи (хендикепирани лица, религиозни групи).

Во Европа се забележани два модела на повеќе национално (мултикултурно) образование. Едниот е моделот на *Европска школа* која издава своја Европска диплома, а во својата работа се фокусира на Европа во целина, а не на една нација. Другиот модел е т. н. Фоуер модел во Брисел кој се посветува на децата на емигрантите и бегалците.

Сосема е јасно дека мултикултурните процеси мора да се одвиваат преку образовниот систем, кој треба да биде доволно флексибилен во креирањето на позитиви социјални милеа, кои ќе создаваат такви програми во воспитанието и образованието преку кои лесно може да се свати културната комплексност и динамичниот однос на малцинството во општеството.

Во размислувањата за реконструкција на образовниот систем и местото и улогата на училиштето во мултикултурно општество кај нас и во земјите од регионот треба да се задоволат следниве елементи:

- промоција на нови демикратски вредности во воспитанието: меѓународно разбирање, демократија, дијалог, толеранција;
- проширување на правото на квалитетно образование за сите;
- актуелизација на на развојот човековите способности за решавање на конфликти.

Задоволувањето на овие елементи треба да се изведува на еден демократски начин, затоа што доволно е познато дека најлоша услуга на луѓето им прават оние кои со репресија и авторитарни средства настојуваат да наметнат пожелни знаења и систем на вредности (Јовановић 1996: 63).

Францускиот Филозоф и научник Жан-Мари Домениш во 1989. година го објавил трудот со наслов „Што би требало да се учи“ во кој наведува дека сите битни промени во општеството и образовната структура одат заедно. Образованието го сваќа како однос помеѓу светот во кој живееме и начинот на кој учиме за него. Доменишовиот заклучок е сосема јасен: денешните училишта за да бидат успешни мора да ги пренесуваат знаењата на денешниот свет, а тоа значи дека треба во своите наставни планови и програми да го инкорпорираат и образованието за демократија, човекови права и толеранција.

Република Србија и Република Македонија како земји во транзиција започнаа нова реформа и образовна политика со цел понатамошен развој на образованието во правец на постигнување на општата стратегија „Квалитетно образование за сите“ која и по насловот и по содржината кореспондира со развојните стратегии во образовната политика и развиените земји. Целите на Европската унија во образованието: праведност, еднаквост, висок квалитет (Equity, equality, excellence) станаа и приоритети на реформите и во Република Србија и во Република Македонија. Во реформата и во Србија и во Македонија, како никогаш досега беа вклучени бројни стручњаци од сите области кои имаа влијание во креирањето на образовната политика и функционирањето на образовниот систем. Од министерствата за образование беа формирани бројни комисии кои ги решаваа прашањата од повеќе области на образовната политика. Беа превземени повеќе реформски чекори и активности за имплементација на новиот концепт во воспитанието и образованието. Некои од тие чекори веќе дадоа позитивни резултати, некои сеуште од различни причини не се во целост реализирани и сеуште бараат дополнително ангажирање и поддршка, некои се сеуште во фаза на подготовка. Поради големината на реформските процеси временската рамка во која се очекуваат видливи ефекти од аспект на корисниците (децата, учениците) е извесна но нејзините вистински ефекти секогаш се мерат во години.

Поради деликатноста на прашањето за мултикултурното образование сеуште се размислува за моделите и како да се пронајде оптималната мерка помеѓу општото, посебното и поединечното помеѓу културните содржини кои се локални, национални, потоа регионални, континентални и светски. Некои автори го застапуваат мислењето дека ако *воспитниот идеал* е формирање на нов граѓанин за живот во мултикултурно општество, тогаш мораат да се направат *дополнителни* програми за воспитание и образование на децата, кои ќе се базираат на интеркултуралност и мултикултуралност. Таквите содржини на дополнителните програми треба да се внесат во сите општообразовни предмети. Тоа е во согласност со препораките за *европски димензии на образованието*, да не се реализира како посебен предмет туку како принцип во сите наставни дисциплини.

Авторот М. Бенет сугерира на развивање на еден развиен модел на интеркултурна интуиција преку програми и активности во училиштето.

Мораме да разбереме, вели тој, зошто луѓето се однесуваат на *вообичаен начин* и кои се патиштата кои би воделе од етноцентризам до етнорелативизам (Беннетт 1993).

Осмислената програма за работа во училиштата, инкорпорирана во различни предмети и активности, би требало да ги доведе учениците до знаење за културните разлики меѓу луѓето, и надминувањето на стереотипи за правење разлики меѓу луѓето на светско ниво.

Во контекст на целокупната елаборација на проблемот на образованието од аспект на мултикултурноста можат да се сумираат следниве заклучни сознанија:

- голем број на држави во светот станаа мултикултурни а нивниот број во иднина ќе биде се поголем;
- секоја култура има своја специфичност која треба да се почитува како таква;
- мултикутурализмот е потенцијално богатство за општеството во целина;
- мултикултурализмот не се манифестира само на планот на заедницата туку и на индивидуално ниво;
- во центарот на мултикултурното образование мора да биде личноста чии основни својства се широки интелектуални погледи, развиени и остварени потенцијали, автономност, критичност, слобода, толеранција и демократска ориентација;
- тоа не се постигнува само со училишно образование, туку и со семејно воспитание по пат на моќни и влијателни средства масмедии, книги, филмови и целокупен социјален амбиент;
- целта на мултукултурното образование треба да биде личност со широки погледи и мултикултурна ориентација, личност која ќе дава значење на сопствениот национален и културен идентитет, но и на културните достигнувања на другите етникуми.

За земјите од регионот на почетокот на овој милениум од посебен интерес е да се балансираат вредностите на мултикултурното образование. Треба да се потсети на очекувањата кои што образованието треба да ги даде на полето на почитувањето на нормите и обичаите на една национална заедница, почитувањето на религиозните определби, правото на образование на мајчин јазик на сите степени од образовниот систем и слично. Мултикултурноста како цивилизациски тек и реалност има многу свои приврзаници меѓу цивилизираните, културните и хуманите луѓе.

Литература

Бенет 1993: M., Bennett, J. Towards, *Ethnorelativism-A Developmenthal Model of Intercultural Sensitivity*, Inercultural Press, Yamonth., M. C.

Верн 1987: E. Verne, *Les politiques d education multikulturelles*, во: Leducation multiculturelle, Paris.

Гиесеке 1993: Giesecke, Hermann, *Увод у педагогију*, Загреб, Едука.

Голдсберг 1994: Goldsberg, D. T., *Multikulturalism*, Basil Blackwell, USA.

Грандић 2004: Р. Грандић, *Увод у педагогију*, Нови Сад.

Гуђонс 1994: H. Gudjons, *Педагогија – темељна знања*, Загреб, Едука.

Институт за педагошка истраживања 1997: Институт за педагошка истраживања, Демократија, васпитање, личност, Београд.

Јовановић 1996: З. Јовановић, *Моћ привида: масовна култура као идеологија*, Ниш, Просвета.

Јосип 2005: М. Јосип, *Педагогија – теорија оспособљавања*, Загреб, Школска књига.

Лужина 2002: Ј. Лужина, *Се познаваме ли доволно?,* Скопје, Фондација Институт Отворено Општество Македонија.

Меки 1986: Д. Г. Х. Меки, *Образовање на матерњем језику*, во: Перспективе образовања, 2, Београд, Завод за удзбенике и наставна средства.

Мијатовић 1999: А. Мијатовић, (уредништво), *Основе сувремене педагогије*, Загреб, ПКЗ.

Павловић 2006: Ј. Павловић, В., Хиновић, *Демократија кроз образовање у Србији и региону*, Настава и васпитање, бр. 1.

Савезно министарство националних и етничких заједница 2002: Савезно министарство националних и етничких заједница, *Толеранција, сусрет, разлика*, Београд.

Станимировић 1998: Б. Станимировић, Ђ. Дедич, *Васпитање на прагу трећег милениума*, Учитељски факултет, Врање.

Стојаков 2000: С. Стојаков, Р. Родић, *Мултикултурализам и образовање,* Педагогија бр. 2.

Хејвуд 2009: Е. Хејвуд, *Политика*, Скопје, Академски печат.

Херера 1989: А. Херера, П. Мандић, *Образовање за 21. стољеће*, Сарајево, Свјетлост.

Бисера С. Јевтић*
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију

Стручни рад

ВАСПИТАЊЕ ЗА МОРАЛНО СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ**

Педагошки организоване установе „само су део процеса одрастања чије се значење и утицај не смеју потцењивати; организовано образовање и учење само су пропратне појаве аутентичног социјалног живота јер учимо и живећи као социјално активна бића, у властитом окружењу“ (Кнежевић-Флорић 2006: 333). Без увида у резултате обрзовања и сагледавања досадашњих постојећих искустава и изазова који делују у социјалном окружењу, педагошке институције не могу смислено планирати, организовати и одлучивати о свом раду. Заправо можемо рећи да „педагошке институције више не могу ефикасно функционисати, тако што ће бити усмерене на себе саме; оне данас, заправо, морају обликовати једну врсту педагошке платформе у оквиру које ће сагледати и разумети социјалне механике свих чинилаца образовно васпитног процеса“ (исто: 333). Можемо рећи да педагошки осмишљени ступњеви образовања, почевши од раног детињства, не представљају више „једина поља која припремају младе за живот, већ су то сада и поља социјалне равни која прате и обележавају живот сваког младог човека“ (исто: 334). Зато васпитно-образовне институције у свом раду морају структуирати већ проживљено искуство ученика, пружајући им могућност за интерпретацију тог искуства.

Статус младих у данашњем друштву се битно изменио. Граница зрелости се схвата знатно флексибилиније, младима се допушта већа аутономија слободног времен, сексуалност, родитељаство... У раду, *Civilization, Sexuality and Social Life*, истиче се да се са наступањем пунолетства у осамнаестој години „педагошке интервенције се могу реализовати као знатно партикуларне и веома ограничене а најчешће само као превентивне (превенција агресивности, превенција на пољу болести завист...)“ (Кнежевић-Флорић 2006: 335), тако да се само смештање дисоцијалне младежи у адекватне установе, као што су домови, све више сматра несврсисходним. Насупрот томе, све већи акценат се ставља на „процес ресоцијализације и то, по могућству, у оквиру породице или путем сличних облика старатељства“

---

* bisera@vaspks.edu.rs

** Рад је настао у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција*, бр. 179074, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, у реализацији Института за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу.

(исто: 335), где се највећа пажња посвећује породици као најважнијој карици у одрастању и развоју младих. Из тих разлога социјална педагогија своје механизме деловања усмерава и на квалитетно подстицање васпитне функције породице, пружањем помоћи у решавању конфликта, васпитним подстицајима и томе слично (Giesecka 1993: 115). Површним опажањем, проблеми социјалне педагогије чине се привидно индивидуалним, а заправо већина појединачних случајева указује на друштвену позадину која може битно и континуирано да угрожава процес одрастања. На основу тога „требало би имати у виду проблеме које данас носи плуралистичка социјализација, која од сваког појединца захтева висок степен властите одговорности, лоше односе у породици, претеране школске захтеве, као и утицај медија, вршњака...“ (Giesecka 1993: 115). Јављање дисоцијалности, као и друштвена реакција на њу, друштвено су условљене, баш као и начин опхођења са дисоцијалном младежи.

Адолесценција, као једно од најбитнијих животних доба, критично је доба развоја младих индивидуа. У овом периоду живота од особе се очекује да сазри у једну здраву личност и да заузме своје место у друштву као његов користан члан. Млада особа у овом периоду би требало да прихвати друштвена правила и норме понашања које намеће заједница у којој живи. Адолесценција младу особу ставља пред један тежак животни изазов. У овом периоду млада особа тражи да је поштују као одраслу особу, док се она и даље понаша као дете. Понашање младих је „двосмислено и збуњујуће – млади одбацују утицај и модел који нуде старији, осећају се одбачено од стране средине у којој живе и често имају лажан осећај моћи“ (Јовановић, Павун 2008: 74). Током овог периода живота млада особа пролази кроз биолошко сазревање, обликује своје ставове и карактерне особине при чему усваја моралне и етичке вредности, постиже емоционално одвајање од родитеља, изграђује свој однос према вршњацима, учи социјалноодговорно понашање и припрема се за економску самосталност (исто: 75).

У току стицања, развијања и усвајања ових правила и норми понашања, неретко се дешава да млада особа залута и скрене са пута правилног развоја. Младе збуњене особе, које наилазе на нове изазове, често под утицајем спољних фактора и осећаја лажне моћи, почну да експериментишу са собом и тај их пут често доведе у ситуацију да усвоје девијантне облике понашања. У периоду деведесетих година, па до данас, наша земља, као земља у транзицији, доживела је низ сломова моралних, правних и социјалних вредности, које су збуњену младу особу, која је већ била у сукобу са постојећим нормама, ставиле пред нови изазов. Младој, неформираној особи привидно је дозвољено да сама одлучује шта је добро, а шта не. У овако збуњујућем свету одраслих, младе особе, не знајући и/или немајући на шта да се ослоне и угледају, често крећу странпутицом усвајајући различите облике дисоцијалног понашања (исто: 75).

Кумулативно деловање фактора из животних домена, преко појединца, условљава настајање, развој и одржавање антисоцијалног понаша-

ња. Када се формира један облика антисоцијалног понашања он касније може деловати на развој других облика. Овакав „модел деловања који подразумева вишеструке реципрочне утицаје фактора (између животних домена, између животних домена и појединца, између појединца и различитих облика антисоцијалног понашања, између самих облика антисоцијалног понашања) данас се у области превентивне праксе назива *Модел мреже утицаја"* (Поповић-Ћитић, Поповић 2009: 47). Модел не садржи дескрипцију самих фактора, већ се искључиво користи као концептуални оквир за класификацију самих фактора према животним доменима. Као такав има широку примену у свим покушајима класификације ризичних и протективних фактора (исто: 47). Школа и дом представљају специфичну средину у којој ученици остварују односе суштински другачије од оних са члановима породице, што доприноси развоју и сазревању личности, а уз то обогаћује њихово искуство. Поред тога што школа више остварује обрзовну, а дом васпитну функцију, они утичу и на процес социјализације ученика у чему интеракција са вршњацима има важну улогу. Саме карактеристике школе и дома утичу на међусобне односе ученика и остваривање социјализаторске улоге вршњака, као што и однос према школи и дому, учењу, зависи од квалитета интеракције са вршњацима (Јоксимовић 2004: 37).

У савременој социјално-педагошкој науци велика пажња усмерена је ка узроцима поремећаја у социјалном понашању:

1. Оскудни ресурси и неоплемењеност школе (Шобот и сарадници 2010: 58);
2. Ситуациони фактори (велике школе, велики број ученика по одељењима, урбано место где се школа налази);
3. Неправедни наставници и васпитачи који не уважавају ученике, а поред тога не подстичу сарадњи међу ученицима, већ такмичарство;
4. Методе рада и руковођење одликује ауторитарност, где не постоји сарадничка атмосфера, подстицање ученика на активност и толерантност према различитим мишљењима и идејама (Јоксимовић 2004: 55–56).

Код *вршњачких група*, можемо препознати као ризичне факторе следеће:

1. Утицај антисоцијалних вршњака;
2. Одбацивање од стране вршњака и непопуларност појединца (Шобот и сарадници 2010: 58). Резултати лонгитудиналног истраживања, које су спровели Куперсмитд и Цоие, започетог на узорку ученика петог разреда основне школе, који су праћени током наредних седам година (до завршетка средње школе), показују како статус међу вршњацима у преадолесцентном периоду утиче на школску неприлагођеност и делинквентно понашање у адолесценцији. Деца на којима је спроведено истраживање на почетку су имала статус одбачених, током даљег школовања

чешће су испољавала неки до неспецифичних проблема школског функционисања (понављање разреда, изостајање, искључивање или напуштање школе). Одбацивање од стране вршњака може изазвати различите поремећаје чија природа зависи од дететове животне историје, темперамента и његовог начина реаговања на стрес (Јоксимовић 2004: 58).

3. Утицај малолетничких банди (Шобот и сарадници 2010: 58).

Већина ризичних фактора јавља се истовремено и у већем броју, међусобно су испреплетени и појачавају дејство један другог. Поставља се питање: шта је то што може умањити деловање ризичних фактора?

Моралност је развојни процес и јавља се сразмерно могућностима јединке да процењује, размишља и учествује у решавању проблема и то у атмосфери пуној равноправности, правде и узајамног поштовања. Морално дело је само оно дело које се заснива на претходном свесном расуђивању о његовој исправности или неисправности, односно како Дјуи (Dewey) истиче: „Радња која има сврху је намерна. Она претпоставља свесно предвиђен циљ и духовно одмеравање разлога за и против. Она исто тако обухвата једно свесно стање чежње или жеље да се оствари циљ. Треба времена да се смишљено одабере циљ и усвоји неко уравнотежено стање жеље. Човек који се није одлучио не зна шта да ради. Према томе, он одлаже што је могуће дуже одређену радњу“ (1966: 240). Морални развој се одређује као напредовање кроз непромењљиви редослед секвенци стадијума, а циљ моралног васпитања као подстицање природног тока развоја (Миочиновић 2004).

У оквиру когнитивно-развојног приступа, наглашавају се две ствари: прво, когнитивна страна моралности, и друго, њена развојна страна. Прво подразумева да је главни вид моралности морално мишљење, а друго да постоје одређене фазе у развоју моралног мишљења. Когнитивисти сматрају да треба проучавати активно мишљење, пошто је то главна организујућа и развојна страна моралности и то нарочито у ситуацијама моралног сукоба. Стадијуми су структуралне целине или организовани системи мишљења који доводе до доследности у моралном мишљењу јединке на одређеном стадијуму развоја. Сваки стадијум представља различиту организацију мишљења, а не низ специфичних уверења или ставова према посебној ситуацији. Прелазак са једног стадијума на следећи не значи једино додавање на стари стадијум, већ подразумева реорганизацију која замењује мање развијени стадијум. Током развоја, одређени стадијум се интегрише у следећи виши и њиме се замењује, што значи да се сваки стадијум развија из претходног. Из тога следи да виши стадијуми укључују ниже стадијуме. Редослед јављања стадијума одређује логичка сложеност сваког наредног стадијума. Каснији стадијум мора да се развије после ранијег стадијума, зато што постизање каснијег стадијума захтева овладавање когнитивним операцијама које су сложеније од операција својствених за ранији стадијум (Миочиновић 2004).

Веома је важно истаћи и услове који су потребни за развој моралног мишљења. Један од тих услова је свакако стварање ситуације у којима би се охрабривала емпатија са другом особом, односно способност стављања на туђе место. Способност стављања на туђе место је веома важна, зато што прелазак на виши стадијум моралног расуђивања значи боље схватање моралних проблема. Такође, подстицање логичког мишљења има велики значај за морални развој, јер особа не може да достигне одређени стадијум моралног расуђивања, ако већ није достигла одређени стадијум логичког резоновања. Затим, особу треба подстицати да одговорно доноси моралне одлуке и да их примењује у свакодневном животу, као и изнуђивати расправе о правичности и излагање моралним несугласицама и противречностима. Излагањем мишљења са суседног вишег стадијума него што је онај на којем се особа налази, на тај начин се нуди нова морална структура и успостављање новог нивоа равнотеже. Оно што би такође могло да допринесе моралном развоју јесте и учествовање у праведној друштвеној средини у којој свакодневно међусобне односе карактерише узајамно поштовање и правичност.

Један поступак, ма колико он био благотворан, и ма колико његове последице биле вредне хвале, ипак морално неутралан ако није учињен из моралних начела или вредности које је појединац сам конструисао и прихватио као обавезујуће. Колберг (L. Kohlberg) објашњава везу између моралног расуђивања и моралне акције, односно делања, разлажући моралну акцију на три корака. Први корак је деонтички суд о исправности, односно неисправности одређеног поступка. Други корак је суд о личној одговорности да се деонтички суд спроведе у дело и трећи корак је извршавање саме акције. Деонтички суд изриче да је неки поступак исправан, обавезан или да је дужност човека да тако поступи. То је суд о исправном, обавезном, о треба, и изведен је из безличне структуре мишљења карактеристичне за одређени стадијум. Суд о одговорности говори о томе шта ја у одређеној ситуацији треба да урадим, о томе да сам ја у одређеној ситуацији лично одговоран за оно што треба да се учини. Особа је лично одговорна за учињени избор и прихвата последице свог избора и поступка. Судови одговорности преводе деонтичке судове о исправности у личну обавезу. Деонтички суд, чак и када је примењен на конкретну ситуацију, остаје апстрактан и интелектуалистички и бива преведен у моралну акцију једино ако га особа повеже са собом и када себе види одговорном да поступи онако како јој се налаже. Ако то није тако, онда до акције вероватно неће доћи, посебно онда када се снажни лични интерси и потребе сукобљавају са правцем акције који се сматра морално исправним (Миочиновић 2004).

Теорија о моралном развоју, коју је Колберг развио, проналази своје порекло у неколико теорија које деле уједињене теме о социјалоном и когнитивном развоју. Битна карактеристика коју треба приметити, а на коју упућују Зедлер (Zeidler) и Кифер (Keefer), јесте да се на индивидуалне стадијуме који се развијају не гледа само као на директни производ процеса

сазревања, већ да и дечја интеракција са физичким и социјалним окружењем доприноси развоју. Истакнута карактеристика развојних стадијума је та да се, различити нивои мишљења или резоновања догађају у инваријантним стадијумима као секвенце које захтевају посебне квалитативне промене у когнитивној структури, са једног стадијума на други, у току читавог развоја. Реструктуирањем необичних информација, које су добијене интеракцијом са физичким и социјалним окружењем, са већ постојећим концепцијама, нова разумевања и начини мишљења су могући. Дакле, развојни стадијуми не захтевају изненадне почетке и завршетке, већ пре изискују континуирани процес трансформације за време развоја. Колберг се држао структуралне позиције, са које је и тврдња о универзалним моралним стадијумима и направљена. Ова позиција се разликује од других теорија моралног развоја, које зависе од садржаја или ситуационог или културно специфичног искуства. Као резултат, постоји мисаони процес, логичност у резоновању и расуђивању о некој индивидуи, која је изражена кроз речи и дела, која су од централне важности у посматрању и разумевању моралног развоја, у традиционалном Колберговом смислу. Морално расуђивање се базира на специфичним карактеристикама мисаоног процеса, који пролази кроз различите стадијуме развоја, и рефлектује индивидуалну интерпретацију правила, принципа и конфликтних ситуација. Брзина којом индивидуа пролази кроз стадијуме развоја, зависи искључиво од могућности и потенцијала саме индивидуе. Морални развој се одвија паралелно, али одвојено од когнитивног развоја. Когнитивни развој је, разуме се, потребан али не и довољан услов да би се морални развој догодио. Дакле, разматрањем формалних операција у когнитивном подручју може се установити да те операције јесу потребне, али нису довољан услов за паралелни морални стадијум на постконвенционалном моралном расуђивању. Ако неко разуме захтеве, где највиши морални стадијум одговара највећој психолошкој равнотежи моралног расуђивања, онда тај неко може да разуме оправданост да је највиши стадијум бољи или више развојно софистициранији. Концепт развијања следећег стадијума обезбеђује основу, на којој Колберг оправдава супериорност виших стадијума моралног развоја (Zeidler, Keefer 2003).

Да би особа била морална, поред достизања високих моралних и интелектуалних стадијума и резоновања са тих тачака гледишта, она мора бити спремна на одговорност и на прихватање последица, а морални чин треба да прихвати као обавезу. Дакле, особе које могу бити моралне су заправо јаке и карактерне личности спремне да морално делују, упркос томе што је та морална акција у супротности са њиховим личним интересима и потребама.

Едукативни програм успостављања активног односа школског и домског васпитања

Назив програма: *Васпитно-саветодавни рад у домској и школској заједници*

Општи и специфични циљеви програма:

1.Стицање теоретских и практичних знања о васпитно-саветодавном раду и организацији живота и рада у домовима и заједницама

– усвајање нових и проширивање постојећих знања о примени специфичних васпитних приступа и организацијских модела с обзиром на различите врсте заједница;

– унапређивање квалитета домског и школског васпитања;
– осигурање и побољшање интеракције унутар домске и школске заједнице – васпитаник, васпитач, дом, окружење;
– обука васпитача и наставника да препознају и правилно примене темељне функције институције, организацију, васпитне садржаје, улогу васпитача, начела, методе и средства васпитног рада, планирање, праћење и вредновање домске и школске праксе;
– припрема васпитача и наставника за демократски, плуралистички, партнерски однос у којем ће се примењивати различити модели према потребама и могућностима васпитаника у дому и школи полазећи од интеграције, нормализације, минималне интервенције, уважавања различитости;

2. унапређивање методичких знања домских васпитача и наставника, обука васпитача за компаративну анализу домског, институционалног васпитања концентришући се на четири категорије: планирање, директан рад са васпитаницима, индиректан рад, административне делатности;
   – усвајање нових и проширивање постојећих знања о одредбама и фокусу социјалне политике, положају и физичким захтевима дома и школе, броју и оспособљености васпитача, наставника о начину коришћења времана и активности, социјалној клими институције, повезаности са осталим релевантним актерима;
   – обука васпитача и наставника за поштовање категорије особеност сваког појединог дома и школе;
   – обука васпитача и наставника за отвореност и спонтаност између чланова домске и школске заједнице;
   – развој стваралачког приступа васпитача интеракцији – у којој су мери васпитаници укључени у окружење и какво је њихово међусобно подржавање;
   – упознавање васпитача са ефектима поштовања интеркултуралних разлика између васпитаника у дому и школи;

– обука васпитача за уочавање и откривање узрока у понашању деце и младих у домовима и школама.

Циљној групи/групама којима је намењен програм:

Наставник/професор предметне наставе – основна школа
Професор предметне наставе – гимназија
Професор предметне наставе – средња стручна школа
Васпитач у дому ученика

Садржаји и врсте активности предвиђени за реализацију:

I Предавање:
– процесне варијабле (дом, школа, васпитаник, васпитач, окружење);
– планирање и припремање васпитно-саветодавног рада у дому и школи;
– директан (непосредан) рад са васпитаницима;
– индиректан рад са васпитаницима.

II Предавање:
– дом, школа(курикулум, друштвене одреднице);
– васпитаник (садржаји, групна кохезија, социјализација, индивидуализација, слободне активности);
– васпитач (педагошка компетенција, тимски рад, васпитне методе, поступци и средства, праћење и евалуација програма);
– окружење (интеркултурални приступ и сарадња).

III Предавање:
– **у**чење и развијање личне компетентности васпитаника;
– развој личности и социјалног сазнања.

IV Предавање:
– структура васпитаника као претпоставка за планирање рада;
– функције васпитача у дому и натавника у школи;
– савремене методе и облици рада у дому и школи;
– методе контроле у дому и школи;

Радионице:
1. Јачање групне кохезије у заједници,
2. Планирање учења васпитаника у дому – школи,
3. Конфликти у домској и школској заједници,
4. Индивидуални саветодавни рад у дому и школи,

5. Комуникација васпитаника у домској и школској заједници,
6. Јачање емоционалног самопоуздања васпитаника у заједници,
7. Групни саветодавни рад у домској и школској заједници.

Очекивани ефекти: Примена најновијих научних резултата из домске и школске педагогије као нормативно-педагошке дисциплине у васпитни рад и организацију живота и рада у домовима и школама, овладавање методама и процедурама за успешну реализацију структуре и компаративних категорија домског и школског васпитања, унапређивање квалитета васпитања у домовима ученика и школским институцијама у циљу повећања ефеката образовања и васпитања васпитаника.

Потребе програма у пракси:

– потреба за стручним усавршавањем домских васпитача и наставника у школама, унапређивање квалитета домског и школског васпитања;

– упознавање васпитача и наставника са применом најновијих научних резултата у домској и школској педагогији, специфичностима домског и школског васпитања;

– овладавање методама и облицима рада који се користе у организацији живота и рада.

Наведени програм препознао је потребу за применом специфичних васпитних приступа и организацијских модела, с обзиром на различите врсте домова и школа, у циљу унапређивања квалитета домског и школског васпитања.

Литература

Djui 1966: Dž. Djui, *Vaspitanje i demokratija,* Cetinje, Obod.

Giseka 1993: H. Giesecka, *Uvod u pedagogiju*, Zagreb, Eduka.

Јоксимовић 2004: С. Јоксимовић, *Социјално понашање ученика*, Београд, ИПИ.

Јовановић, Павун 2008: Д. Јовановић, С. Павун, *Адолесценти и злоупотреба канабиса – криминолошки осврт*, Београд, Социјална мисао, Издавачко предузеће Социјална мисао, 15 (1), 71–84.

Кнежевић-Флорић 2006: О. Кнежевић-Флорић, *Социјална педагогија – проблеми у одрастању или помоћ младима*, Нови Сад, Педагошка стварност, Савез педагошких друштава Војводине, 52 (5–6), 333–340.

Миочиновић 2004: Љ. Миочиновић, *Морални развој и морално васпитање*, Београд, Институт за педагошка истраживања.

Поповић-Ћитић, Поповић 2009: Б. Поповић-Ћитић, и В. Поповоћ, *Концепт ризићних и протективних фактора – класификациони оквир за потребе превенције поремећаја понашања деце и омладине,* Београд, Социјална мисао, Издавачко предузеће Социјална мисао, 16 (3), . 43–65.

Шобот 2010. В. Шобот и сарадници, *Малолетничка делинквенција*, Београд, Енграми – часопис за клиничку психијатрију, психологију и граничне дисциплине, 32(3), 53–61.

Zedler, Kifer 2003: D. Zeidler, M. Keefer, The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education, *Moral reasoning and sociscientific issues*, 7–38.

Невена О. Ћеклић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за разредну наставу

Кратко саопштење

КОРЕЛАЦИЈА НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА И СРПСКЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И ТРАДИЦИЈЕ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА

Појам идентитета

Идентитет (лат. *identitas*) истовјетност; (лат. *principium identitas*); сваки појам или сваки предмет јесте оно што јесте, или значи оно што значи (Вујаклија 1980: 320).

Емпиристи 17. и 18. вијека појам идентитета одређеније дефинишу питањем: Јесам ли ја иста особа од прије 20 година? Одговор виде у људској меморији, јер се свака личност углавном сјећа својих стања свијести.

По тумачењу Спинозе, Шелинга или Фехнера, „материја и дух, субјект и објект или мишљење и биће нису двије начелно различите ствари, него идентичне, истовјетне, само два различита начина појављивања и схватања једне јединствене супстанције“ (Вујаклија 1980: 320).

Дефинисање идентитета као широког појма преокупација је многих научних дисциплина. Због превеликог коришћења у широком контексту стиче се утисак да је овај термин компромитован. Посебно је интензивиран шездесетих година прошлог вијека у Сједињеним Државама као одраз животне констелације, чија је посљедица евидентна афирмација појединца. У том контексту се у хуманистичким наукама устаљује израз *идентитет*, чији широк појам временом постаје све неодређенији. Често је немогуће утврдити о којој је концепцији идентитета ријеч. Кроз медијски вокабулар идентитетску терминологију све више маркира политички контекст.

Покушај тумачења овог многоликог појма задире дубоко у прошлост. Грчки филозофи су са своје стране настојали да пронађу одговарајуће тумачење овако широког контекста. Док је за Перменида идентитет нешто што није промјењиво, за Хераклита је управо супротно, тј. нешто што је у континуираном току. По филозофији старих Грка, идентитет, има апстрактну димензију, што нема суштинске везе са савременим проблематизовањем појма.

У данашње вријеме изразу идентитет се приписује много идеологије, а замјера му се недостатак јасне концепције и многозначност. У упорном покушају интерпретације овог широког појма, „друштвене науке су капитулирале пред ријечју идентитет“ (Halpbern, Ruano-Borbalan 2009: 26).

* nevena.ceklic@gmail.com

Било да је ријеч о индивидуалном или колективном идентитету, оба случаја су путокази за разумијевање и тумачење савремених друштвених промјена.

Индивидуални идентитет је резултат животног фонда појединца. Развија се кроз институције идентификације и социјализације (породица, религија, држава). „Чак и пре рођења, дете већ постоји у машти и разговору његових родитеља. Жељено или неочекивано, оно врло брзо добија мање-више прецизан облик кроз жељени пол, одабрано име – које ће га истовремено персонализовати и сместити у одговарајућу линију порекла и сажету карактерологију“ (Halpbern, Ruano-Borbalan 2009: 6).

У сваком случају лични идентитет није статичан и перманентан атрибут личности. Његову афективну компоненту карактерише стална потреба за самопоштовањем, што представља својеврстан одбрамбени механизам сваког појединца. Лични идентитет је прилагодљив и нагодан систем који се према датим околностима мијења и брани, све са намјером да се личност што ефектније прилагоди или асимилира у друштво.

Придруживање у виду припадности појединца групама у савременим друштвима, представља формирање личног идентитета. Најчешће добровољно, личност се налази у својеврсној омчи вјерности и лојалности извјесној групи. Социјализовањем појединца, група дјелује попут катализатора индивидуалне идентификације. Поштујући њене законе и норме понашања, појединац учвршћује свој идентитет. Истовремено, овај процес омогућава појединцу да буде на извјестан начин и различит. Из тога проистичу тзв. идентитетска стратегије. Личност брани своје ставове и своју интеграцију у друштво, а истовремено изграђује самопоштовање и учвршћује припадност групи или колективу.

Формирање идентитета као динамичне цјелине је резултанта дјеловања разних фактора и контрадикторних принципа (осјећање континуитета, кохерентност, разноврсност, јединственост, самопоштовање, диференцирање, конформизам).

Чињеница да се индивидуални идентитет углавном изражава кроз припадност извјесној групи и њихово узајамно преплитање, представља својеврстан парадокс. Може се десити да појединац постане жртва колективног идентитета уколико у одређеној констелацији колективни идентитети почну да форсирају превазиђену политику или неку другу врсту деструктивног понашања.

Национални идентитет

Идентитетска изградња ствара богат ресурс који се валоризује у оквиру етничких или религиозних аспеката. Нације су продукт историјског развоја. Посједују своје симболе, хероје и историјске догађаје чија је вриједност преношена и одржана уз помоћ споменика, књижевних дјела, музеја или образовног система.

Национални идентитет који је саздан из заједничког језика, историје и културе карактерише свијест о јединству и жељом да се живи заједно. Полази се од чињенице да је нација конципирана као заједница по рођењу која на основу одређених референци и праксе развија заједничко осјећање припадности.

„Нација је душа, духовно начело. Две ствари које, истину говорећи, представљају једну, чине ту душу, то духовно начело. Једна је заједничко поседовање богатог наслеђа сећања; друга је актуелна сагласност, жеља да се живи заједно, постојање воље да се настави са уважавањем насљеђа које смо стекли као недељиво“ (Halpbern, Ruano-Borbalan 2009: 335).

Школовање у основној школи представља матрицу представе о нацији, с обзиром да пружа стицање знања о свему што представља заједничко насљеђе једног народа. Стварање заједничког насљеђа представља, дефакто, формирање националног идентитета као пратећег процеса кроз историју једног народа. „Национална историја издваја догађаје и личности који служе као пример, као инструкција и образац који служе за предстојеће битке. Она ствара колективно памћење, које ће наравно бити ширено кроз систем образовања, али и кроз широки избор књижевних и уметничких креација. Историјски роман је ефикасно средство да се у народу снажно прошири емоционална перцепција националне историје и идентификација са њеним херојима. Романи из италијанског препорода (risorgimento) који су величали борбе против страних тирана и славили формирање Ломбардијске лиге, одиграли су важну улогу у стварању италијанског идентитета који је претходио уједињењу“ (Halpbern, Ruano-Borbalan 2009: 338).

Историјски роман пружа емотивну перцепцију националне историје уз евидентну глорификацију њених носилаца. Подједнак ефекат изазивају и бројне умјетничке слике са историјским мотивом, чији су аутори реномирани сликари. Пратилац урбанизације су упечатљиве статуе великих људи, на јавним трговима. Дешава се да понесен емотивним доживљајем националне историје, позоришни аудиторијум компактно трепери у осјећању заједништва.

Културне тековине формиране кроз историју показале су се као ефикасан начин за успостављање дуготрајних облика друштвеног и политичког образовања, што је пресудно у формирању и усмјеравању националног идентитета.

Иако су национални идентитети разноврсни, њихова платформа је у суштини иста. Свака нација има свој историјски ток који координира између њених оснивача, тј. предака и савремене ситуације.

Културни идентитет

Култура или цивилизација представља комплексну цјелину која обухвата знања, вјеровања, умјетност, морал, законе, као и разне навике и обичаје које је човјек стекао као члан једног друштва.

„Култура једне нације је огледало у којем се одражавају њена свест, вероваље и традиција. Укратко, то је кључ помоћу ког се могу отворити врата свести једног народа и његових институција“ (Маринковић, Илић 2008: 119).

Садржаји културе су израз савременог динамизма, као и један од облика идентификације нације. Прихватање културе за сваку личност представља њено интегрисање у друштво уз обостран интерес. За свако друштво култура подигнута до евидентног степена препознатљивости представља његов заједнички фонд. Културно богатство једног народа је вектор друштвеног статуса, могућност интеграције у свјетске оквире, као прозор за будућност и просперитет.

Културни идентитет је највећим дијелом у оквиру компетенције образовног система. Обавезно основно образовање пружа увид у националну историју и дефиницију легитимне културе (књижевност, умјетност, наука).

Култура се никако не треба схватити као статична матрица која своје конзументе држи у затвореном и виртуелном свијету. Друштвена динамика и димензија културе су у сталној интеракцији. Паралелно са животним током култура се континуирано развија, обликује и прилагођава новим условима, заузимајући другачије стратегије. У констелацији испреплетености разних етничких група, ниједна култура не одолијева изазову мијешања и хибридизације.

Антрополози указују да култура посједује и скривену димензију. Људи су често несвјесни своје културе док не дођу у ситуацију да је пореде са другом културом. У таквим условима имају могућност да сагледају вриједност своје културе у правом свјетлу.

Носиоци културе стварају нове параметре. Културна дијалектика неизбјежно задире у устаљени култ националне културе и идентитета. У контексту приступа мултикултуралности намеће се неопходан компромис. Настоји се очувати властити култ, уз неопходну отвореност и уважавање различитог.

Уколико се не успостави извјестан компромис, могуће консеквенце су у виду разних стереотипа базираних на подлози предрасуда једног народа о другом. Ове појаве су најчешће испровоциране политичком констелацијом, а рефлектују се и на културу и ставове о култури.

Почетком прошлог вијека њемачке негативне стереотипе о Србима илустровали су реномирани часописи чији су аутори били између осталих и нобеловци Томас Ман и Херман Хесе. „Србија је мала, безначајна, и неприпитомљена земља чија је престоница легло убица, а читава прошлост је историја убистава владара у земљи и изван ње. Српски краљеви су као обични Срби из народа; бедни, зли, прљави, исцепани, покрпљени, пуни вашки, увек спремни на убиство или пљачку“(Мојовић 2011: 55).

Најчешћа жртва вријеђања и омаловажавања у етничком стереотипу Нијемаца тог времена био је краљ Петар I Карађорђевић и његови сино-

ви. У увредљивим карикатурама њемачких умјетника приказан је како клечи испред чланова Нобеловог комитета јер му је потребан новац, па проси да му додијеле награду за мир. Аутори су игнорисали чињеницу да је краљ Петар био француски ђак са еминентним образовањем.

У домену умјетности стереотипи немају границе. Кад је својевремено на престижном пијанистичком такмичењу *Чајковски* у Москви (1958 год.) најављен наступ младог америчког пијаниста Бена Клајберна, руска публика је са резервом прихватила могућност да музику њиховог славног умјетника може беспријекорно да интерпретира непознати Американац који није прошао руску школу.

Стереотип према азијским народима је евидентан кроз њихово све веће интересовање и присутност на концертном подијуму озбиљне музике. У прошлом вијеку је реномирани пијаниста Артур Рубинштајн у својству предсједника жирија на реномираном пијанистичком конкурсу *Фредерик Шопен* у Варшави коментарисао приступ Јапанаца и Кинеза међу десет финалиста негативном оцјеном: „[...] осмо мјесто дато је Јапанцу који је свирао Шопена на јапанском, десето Кинезу који је свирао Шопена на кинеском...“ (Рубинштајн 1980: 526).

Побједници савремених инструменталних такмичења широм свијета су у великом броју азијски народи, који показују задивљујући виртуозитет као резултат упорности и радне дисциплине. Високим техничким дометима и степеном реализације азијских народа, данас је могуће оповргнути постојећи стереотип да је европска музичка култура и традиција њима страна и недоступна.

У свијету пијанизма постоји парадигма да валидну интерпретацију виртуозних дијела Франца Листа могу да пруже само умјетници који у свом изразу посједују евидентну емоционалност и темперамент. Предрасуду да Енглези не посједују овакве карактеристике оповргао је еминентни пијаниста Џон Огдон, који се прославио бриљантним свирањем управо Листових дијела.

Корелација националног идентитета и музичке културе и традиције у процесу образовања у Републици Српској

Кад видиш тип игре једног народа, знаш му карактер.
Конфучије
Музику ствара народ – композитор даје само аранжман.
Михајл Иванович Глинка

Тежња ка европској интеграцији којој стреми и наше друштво, претпоставља и мултикултуралну интеракцију. Домаћа музичка култура и традиција представљају сегмент у широко схваћеном појму културе. Познавањем властите музичке традиције изражава се свијест о властитом културном идентитету.

Приступ европској и свјетској мултикултуралности полази од става да је музика у суштини интеркултурална умјетност, и да је одувијек у свом развоју била подложна утицајима и узајамном преплитању стваралаштва разних народа и њихових култура. Музичка интеркултуралност је и незаобилазна и континуирана.

Развијена свијест о припадности свом народу и његовој култури, и познавање аутентичности и јединствености домаће музичке традиције, уз уважавање различитости култура других народа, представља пожељан атрибут личности и посебну вриједност за савремена демократска друштва. При том се полази од чињенице колику моћ музика може да има на човјека, с обзиром да својим садржајем представља медиј кроз који се преноси одређени вриједносни систем.

У оквиру образовног система Републике Српске, садржаје о српској музичкој култури и традицији презентује план и програм наставног предмета *музичка култура*, који је заступљен од другог до последњег разреда деветогодишњег основног школовања. Овај предмет имају и ученици гимназије.

У настојању да прикажемо реалан статус познавања минимума знања о српској музичкој култури и традицији, спровели смо истраживање на студијском програму *Разредна настава* Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву.

Методолошке основе истраживања

Циљ истраживања био је испитати у којој мјери студенти разредне наставе познају основне појмове из домена српске музичке традиције и културе. У оквиру тога, циљ је био провјерити постоји ли разлика у нивоу знања између шест генерација уписаних студената од оснивања овог студијског програма на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву.

Пошли смо од претпоставке да студенти разредне наставе посједују елементарно знање о српској музичкој традицији и култури, с обзиром да су током основног и средњег образовања континуирано похађали предмет *музичка култура*, и да не постоје разлике у нивоу знања између шест сукцесивно уписаних генерација студената.

Узорак. Истраживање је проведено на студентима разредне наставе Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву. Узорак истраживања обухватао је: 83 студента уписана школске 2006/2007. год., 91 студента уписаног 2007/2008. год., 90 студената уписаних 2008/2009. год., 93 студента уписана 2009/2010. год., 69 студената уписаних 2010/2011. год. и 5 студената уписаних 2011/2012. године. Узорак је бројао укупно 431 студента.

Подаци неопходни за истраживање прикупљени су писменим тестирањем студената прве године разредне наставе. Тест се састојао од пи-

тања којима смо жељели да испитамо ниво знања студената о основним појмовима српске музичке традиције и културе. Питања су се односила на знање о српској историји музике (питање бр. 1), познавање српских композитора и њихових дјела (питања бр. 2, 3, 4, 5 и 6), српску традиционалну музику (питање бр. 7) и српску химну (питања бр. 8, 9 и 10). На тај начин смо покушали обухватити неке основне ставке о српској музичкој традицији која у образовном систему даје свој допринос и процесу изградње српског националног идентитета

Испитаници су требало да заокруже један од три понуђена одговора, онај који су сматрали тачним.

Испитивања су обављана сваке школске године (од 2006. до 2011) на уводном часу предмета *Вокално-инструментална настава*.

Резултати истраживања

У табели 1 приказани су проценти тачних одговора студента свих шест генерација. Ради прегледности, навели смо процентуалну тачност одговора за свако појединачно питање из упитника.

Табела 1:

Питања	Број студената по генерацијама који су тачано одговорили					
	2006/07. N=83	2007/08. N=91	2008/09. N=90	2009/10. N=93	2010/11. N=69	2011/12. N=5
1. Први писани документ српске средњовјековне црквене музике?	0% 83	0% 91	0% 90	0% 93	0% 69	0% 5
2. Прва српска национална опера?	0% 83	0% 91	0% 90	0% 93	0% 69	0% 5
3. Шта значи *руковет*?	0% 83	0% 91	0% 90	0% 93	0% 69	100% 5
4. Познати балет Стевана Христића?	10% 8,3	15% 13,65	12% 10,8	12% 11,16	10% 6,9	3% 1,5
5. Аутор композиције *Марш на Дрину*?	0% 83	0% 91	0% 90	0% 93	0% 69	0% 5
6. Шта значи *севдалинка*?	50% 41,5	43% 39,13	47% 42,3	52% 48,36	40% 27,6	100% 5
7. Српска традиционална пјесма?	23% 19,09	27% 24,57	20% 18	22% 20,46	20% 13,8	100% 5
8. Најстарија српска химна?	0% 83	0% 91	0% 90	0% 93	0% 69	0% 5
9. Који композитор је музички уобличио Светосавску химну?	0% 83	0% 91	0% 90	0% 93	0% 69	0% 5
10. Аутор химне *Боже правде*?	0% 83	0% 91	0% 90	0% 93	0% 69	0% 5

Оно што се у табели 1 одмах може уочити је минорно знање студената разредне наставе о домаћој музичкој култури и традицији. Непознавање је посебно евидентно у питањима која се односе на познавање српске музичке историје и српске химне. Мали број студената показао је знање о српској традиционалној музици. Већи постотак знања показан је у одговорима на четврто и шесто питање која се односе на познавања српских композитора и њихових дјела.

Можемо констатовати да резултати до којих смо дошли не говоре у прилог претпоставке да студенти разредне наставе посједују елементарно знање о српској музичкој традицији и култури стечено у процесу наставе музичке културе у досадашњем школовању. Онај дио претпоставке који се односи на непостојеће разлике у нивоу (не) знања између шест сукцесивно уписаних генерација студената потврђен је. Процентуални резултати нису показали евидентну осцилацију унутар протеклих шест генерација.

Како су подаци о систематском праћењу музичких знања из области српске музичке традиције и културе, а посебно будућих учитеља, у музичко-психолошкој и музичко-педагошкој литератури малобројни, овим радом жељели смо презентовати резултате до којих смо дошли у нашем истраживању.

Закључак

Васпитно-образовни систем кроз процес наставе *музичка култура* требало би да омогући стицање елементарног знања о домаћој музичкој култури и традицији, и формирање позитивног става према националној културној баштини.

Познавање домаће музичке културе и традиције развија свијест о властитом културном идентитету. Изградња националног идентитета и његово локализовање отвара могућност упознавања и поштовања културних идентитета других народа.

Интеркултурално васпитана личност која је прошла кроз образовни систем боље ће разумјети и прихватити људе из других култура. Самим тим ће лакше моћи да нађе своје мјесто у европским и ширим свјетским оквирима.

По мишљењу бразилског историчара Жилберта Фреире, политичка и војна историја, уколико се анализирају са националистичке тачке гледишта, често маркирају подијељеност међу људима. „Да је човјечанство било разумно, историја не би била дугачка хроника глупости и злочина“ (Ото фон Бизмарк).

Узајамно проучавање и разумијевање културне историје и традиције могао би да буде начин приближавања и спајања људи. Културна историја, без сумње, отвара пут ка бољој комуникацији међу народима и њиховој међусобној толеранцији и уважавању. „Кад људи буду више размишљали о својим мржњам, онда ће увидјети да се и правим путевима може ићи ка срећи, и да свака тријумфална кола не морају ићи преко прегажених“ (Јован Дучић).

Овај рад је показао озбиљан дефицит у познавању елементарних појмова о српској музичкој култури и традицији код шест генерација студената разредне наставе Филозофског факултета у Источном Сарајеву, што је вјероватно посљедица инсуфицијентног музичког образовања, а свакако да има утицаја и на процес изградње националног идентитета.

Литература

Берк 2010: P. Berk, *Osnovi kulturne istorije*, Beograd, Clio.

Вујаклија 1980: М. Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, Београд, Просвета.

Калин 1982: B. Kalin, *Povijest filozofije,* Zagreb, Školska knjiga.

Маринковић, Илић 2008: С. Маринковић, С. Илић, *Мисли великих људи*, Београд, Креативни центар.

Мојовић 2011: Д. Мојовић, Вашљиве круне, Београд, *НИН* бр. 3155 (16. 6. 2011), Београд, (стр. 55).

Рубинштајн 1980: А. Рубинштајн, *Многе моје године*, Нови Сад, Матица српска.

Салитенау 1973: G. Saliteanu, *A problem of ethnomusicology- an atemt to delimit principles and lows*, Београд, Народно стваралаштво фолклор, (стр. 125–126), Београд.

Фрејре 1950: G. Freyre, *Internationalizing Social Science*, Rio, Urbana.

Halpbern 2009: K. Halpbern, Ž. Ruano-Borbalan, *Identitet – pojedinac, grupa, društvo,* Beograd, Clio.

Мирјана Р. Јефтовић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за педагогију

Оригинални научни рад

РОДИТЕЉИ И САМОСТАЛНОСТ ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Увод

Промјене које се догађају у теорији и пракси предшколског васпитања и образовања иду све више за тим да се трансформише досадашња слика о дјетету (његовим потребама, интересима, развојним способностима). Резултат те трансформације је другачији приступ дјетету и схватању његове самосталности. Самосталност се сводила понекад само на хигијенске и радне навике, док је она пуно комплекснији појам који се проширује и на социјално и на когнитивно подручје. Они који васпитају требају уочити разлику између два појма: служити дјетету и послужити му. Библијска прича говори о томе да човјека можемо нахранити на два начина: дати му рибу или га научити да хвата рибе. Помагати дјетету да развије своју самосталност значи научити га да пеца. Дјетету треба помоћи да својим снагама дјелује, жели и мисли. То је својеврсна умјетност служења духу дјетета. Растући у духовној самосталности, дијете развија самосталност мишљења (развој памћења, интелигенције, однос између ствари и дјеловања, комбиновање и повезивање различитих информација, искустава). Социјална самосталност у основи значи да је дијете способно улазити у односе с другима у својој околини, иако осамостаљујући се постаје све независније од њих. Дијете самостално бира активности и партнере у игри, рјешава властите проблеме, доноси одлуке, поштује себе и друге, заступа своја права. Да би дијете то могло остварити, тј. да би могло постати и остати самостално, оно у породичном окружењу мора доживљавати поштовање, разумијевање, прихватање његовог размишљања, иницијативе, повјерење у њега и његове способности. Дјеца која живе у окружењу у којем их родитељи охрабрују да слиједе своје интересе, развијају уз осјећај важности и осјећај самосталности.

Појам самосталности

У одређивању појма самосталности у литератури наилазимо на различите дефиниције. Самосталност се често одређује као одсуство зависности, као супротан пол истог континуума понашања на чијој другој страни се налази зависност. Висок ниво зависности је аутоматски низак степен са-

* jefta@paleol.net

мосталности. У том смислу Хидерс каже: „Особа је зависна од других до степена до ког има потребе које захтијевају да други реагују на одговарајући начин да би потребе биле задовољене; особа је независна од других до степена до којег може да задовољи своје потребе без захтјева да други реагују на одговарајући начин“ (Heathers 1970: 372).

Међутим, Грандић сматра да је самосталност једна од врло позитивних особина човјека и један од најнужнијих услова за правилно развијање његове воље. Она је и једна од основних одлика карактера, а како од њега зависи како ће човјек поступати у животу, онда са васпитањем карактера треба отпочети још у првим годинама живота, а самим тим и са развијањем самосталности (Грандић 1997: 165).

Неки аутори говоре о различитим аспектима самосталности – о инструменталној и емоционалној самосталности. Инструментална, која подразумијева способност суочавања са проблемима и извођење активности без туђе помоћи. Емоционална, која са једне стране значи самопоуздање, осјећање сигурности у своје способности, а са друге стране самопотврђивање као тежњу за овладавањем вјештинама и за потврдом својих способности која није усмјерена на признање других, већ налази задовољство у сопственој активности (Каменов, Спасојевић 2008).

Из наведених дефиниција можемо закључити да се самосталност може дефинисати као стање неке особе којој није потребан нико други ради самоостварења и она подразумијева одлучност, чврст карактер и независност у понашању. Самостална особа је она која не зависи од других или не жели да зависи од других, што не значи да јој други нису потребни или да их не жели.

У нашем даљем разматрању пошли смо од поставке неколико аутора да је самосталност дјететова развојна потреба и облик понашања према којем у својем развоју све више напредује, ако се у томе не спречава и не омета, него му се пружају за то потребни услови (Holahan 1982, Vietch Arkkelin 1995).

Дијете жели само чинити оно што може самостално учинити и не жели да други то чине умјесто њега. Васпитање за самосталност подразумијева помоћ дјеци да сами себи помогну. Када говоримо о дјеци предшколског узраста, а у вези са самосталношћу, можемо рећи да се она и независност заправо преплићу и указују на дјететово сазријевање/зрелост.

Развој самосталности као важне у формирању идентитета

У својој теорији психосоцијалног развоја, Ерик Ериксон идентификовао је осам главних, критичних периода човјековог развоја који се надограђују један на други током животног вијека, тако да резултати прве три фазе, фазе дјетињства (од 0 до 6 година, предшколски узраст) придоносе успостављању идентитета током адолесценције. Ериксон је поставио да процес развоја идентитета почиње кад дјеца први пут препознају своје мај-

ке, сматрају се сигурно и стичу повјерење (прва фаза). У фази аутономије (друга фаза), дијете развија храброст да буде независан појединац и вољу да изабере и води своју будућност. Дјеца предшколске доби у иницијатива фази (трећа фаза) формирају осјећај смисла за свој идентитет кроз знатижељу и експериментисање (Ериксон 1963).

Фаза (година)	Психосоцијалне кризе	Значајне релације
I фаза (0–1) дојенче	Базично Повјерење насупрот Неповјерењу	Мајка
II фаза (2–3) дијете	Аутономија насупрот срама и сумње	Родитељи
III фаза (3–6) дијете	Иницијатива насупрот осјећању кривице	Родитељи
IV фаза (7–12) дијете школске доби	Продуктивност Насупрот инфериорности	Школа и шире окружење
V фаза (12–18) младост	Идентитет насупрот збрци у улогама	Групе вршњака, узори
VI фаза (до 20) млађи одрасли	Присност (интимност)насупрот изолацији	Партнери, пријатељи
VII фаза (крајем 20-их до 50-их) – одрасли, средње животно доба	Генеративност насупрот стагнацији	Укућани, колеге
VIII фаза (50-их и даље) – зрелост, касно зрело доба	Егоинтегритет насупрот безнађу	Човјечанство

Треба напоменути да је Ериксон истицао да су прве три фазе везане за предшколски период и да за правилан развој ових фаза кључну улогу имају родитељи.

1. Осјећај повјерења насупрот неповјерењу (прве године живота);
2. Осјећај аутономије насупрот стиду и сумњи (узраст од 2 до 3 године);
3. Осјећај за иницијативу насупрот осјећају кривице (у узрасту од 3. до 6. године).

Осјећај повјерења насупрот неповјерењу (прва година живота)

Развијање осјећаја повјерења је основна фаза током прве године живота дјетета. Тај осјећај повјерења зависи од квалитета односа с мајком. Успјешно овладавање ове фазе омогућава дјетету да на крају прерасте у одраслу особу која вјерује у свијет, друге људе и у себе.

Осјећај аутономије насупрот стиду и сумњи (узраст од 2 до 3 године)

Током друге и треће године живота развија се осјећај аутономије. Аутономија значи осјећај самосталности унутар смјерница утврђених од стране родитеља. Многе нове моторичке способности се науче током ове фазе укључујући и ходање, пењање и манипулисање објектима. Дијете почиње експерименисати са изборима и одлукама. У овој фази дијете треба подршку од родитеља, тако да се приликом понављања дјететових пропуста не исмијавају него да га подстичу да само учи из искуства на које је наишло. Родитељска улога треба бити чврсто охрабрујућа. Равнотежа између помоћи дјетету и његовог доживљаја узбуђења независности, док учи живјети унутар својих ограничења, деликатан је задатак за родитеља. Аутономија је камен темељац за самопоштовање и самоконтролу. Ако се дијете у овој фази не подстиче и не подржава у повећању незвисности може изгубити сигурност у властите способности да опстане у свијету. Ако се дијете критикује, претјерано контролише или му се не даје прилика да се само труди, оно ће се почети осјећати неадекватно у својој способности да преживи, а затим може постати и претјерано зависно о другима, што води недостатаку самопоуздања и осјећају срама или сумње у своје способности.

Осјећај за иницијативу насупрот осјећају кривице (у узрасту од 3 до 6 година)

Након што је успоставило осјећај повјерења и осјећај аутономије током прве три године живота, дијете између треће и шесте године почиње развијати осјећај за иницијативу. Дијете истражује свој физички и социјални свијет својим чулима, испитивањима и закључивањима. У овој фази дијете почиње постављати многа питања – његова жеђ за знањем расте. Ако родитељи питања третирају као тривијална, досадна или неугодна или као пријетећа тада дијете може имати осјећај кривње, осјећај да ће *бити сметња*. Оно почиње планирати активности, игре и иницирати активности са другима. Ако му родитељи одобравају ову прилику, дијете развија осјећај за иницијативу, те се осјећа сигурно у своју способност да води друге и доноси одлуке. Исто тако, ако је ова тенденција спријечена, било кроз критике или контролом, дијете развијаја осјећај кривње. Дјеца узимају иницијативу коју родитељи често покушају зауставити како би заштитили дијете. Дјеца често *прекораче* у својој енергичности и опасност је да родитељи имају тенденцију да казне дијете и ограниче превише њихове иницијативе. Превише кривње може направити споро дијете за интеракцију с другима и може инхибирати његову креативност. Да би дијете на одговарајући начин прошло кроз наведене периоде, потребно је да његова друштвена средина (породица) буде тако уређена да иде у сусрет његовим потенцијалима за кретањем напријед (Ериксон 1963).

Родитељи и развој самосталности дјетета

Предшколско доба или првих шест година, посебно је буран период у којем незамјењиву улогу имају родитељи. Родитељи креирају средину у којој дијете расте. Колико ће дијете успјешно развити самосталност, зависи од активности којима се бави, прилика, подстицаја и подршке што му родитељи пружају, као напора и времена које му посвећују. Дијете предшколског узраста је радознало, стално истражује, запиткује, открива нове ствари. Данас се много расправља о томе какво окружење је подстицајно за дијете јер родитељи често нису свјесни снаге свога утицаја који је најснажнији у овом периоду, а посљедице дијете осјећа током читавог живота.

Породична средина богата подстицајима је она која му омогућава и пружа много материјала како би оно могло стицати нова знања. Такво мјесто врви разговорима и квалитетном комуникацијом. У породичној средини која задовољава дјечје потребе и подстиче га у истраживачким активностима, велика је вјероватноћа да ће оно максимално развити своју самосталност. Понајприје, родитељи требају бити отворени за нове идеје, подстицати дјечију самосталност и храбрити дијете у његовом покушајима. Иако је њихова намјера само да помогну дјетету у раду, требају га пустити да самостално обави одређене радње. Дијете ће се након уложеног напора и након што је само нешто урадило осјећати компетентније и задовољније урађеним. У раном дјетињству цјелокупна концепција себе, гради се управо на осјећају ефикасности.

Како родитељи могу допринијети дјететовој самосталности?

Жеља дјетета да буде самостално директно извире из доживљаја себе, увјерења да може нешто да оствари, односно повјерења у себе и своје потенцијале. Родитељи имају одлучујућу улогу у развијању самосталности код дјеце, која је најчешће садржана у: подршци и охрабривању, проширивању и богаћењу дјечијег искуства, подршци и сарадњи у игри, препознавању и узимању озбиљно дјететовог мишљења, осјећања, погледа, разумијевању дјететових могућности (давању развојно прикладних дужности и обавеза).

Подршка и охрабривање дјечије самосталности и иницијативе

Родитељи кроз процес васпитавања треба да одрже баланс између пружања сигурности и заштите и охрабривања дјечије иницијативе. То је лијепо садржано у познатој максими: „Тајну васпитања открио је онај који успије да помири двије супротности: допустити и обуздати слободу дјетета“.

Осамостаљивање дјеце, стицање аутономије њихове личности, зависи од тога колико имају слободе и подршке у активности и прилика да

учествују у одлучивању о сопственом животу и раду. Да би родитељи јачали дјечију самосталност, потебно је да га стално бодре, храбре и подржавају у његовим радњама, да увијек похвале дјететов рад, упуте му комплимент или изразе наду да ће то други пут боље урадити ако се још потруди, уколико није нешто лијепо урадило. Битно је дијете не критиковати, већ му лијепо указати на евентуалне пропусте и грешке и подстаћи га да покуша то поново да уради, истичући да је већ добро самим тим што је то само урадило, без ичије помоћи. Ријечи подршке и подстицаја „Ти то можеш сам/а“, „Мислим да си већ велики/а да то можеш сам/а да урадиш“, „Баш лијепо, што си то сам/а урадио/ла, свака част!“ треба да се нађу у свакој ситуацији када дијете учини и најмањи напор да нешто самостално уради. У односу према дјеци увијек се треба ослањати на оно шта она могу, шта знају, за шта су способна, и треба гледати у њима бића у развоју са великим потенцијалима.

Проширивање и богаћење дјечијег искуства

Од великог значаја за развијање дјечије самосталности је и повећавање обима дјечијег знања и богаћење дјечијег искуства. Упоредо са растом, дијете из дана у дан све више упознаје стварност која га окружује, своју околину, сазнаје о њој сад ово, сад оно. Учи се да на овај или онај начин треба поступати, овако или онако се према тој стварности односити. Дијете се упознаје са извјесним појавама и предметима, као и са начином како њима треба руковати, како се према извјесним појавама треба односити. Дужност је родитеља да помогну дјеци да што боље, самостално, према својим могућностима упознају стварност око себе.

Родитељи (одрасли) морају дјетету помоћи како би оно напредовало, допуштајући му да се оно изрази на само њему својствен начин. Дијете много више научи, стекне искуства, истражујући, играјући се, него прихваћањем готових рјешења (уради то тако и тако). Дјеца у циљу упознавања стварности (стицања искуства) постављају многа питања. Дјечија питања су начин исказивања њиховог активног односа према околини. Проистичу из сазнајних али и практичних потреба за рјешавањем проблема. Она су такође израз њиховог афективног односа према околини и тежњи за успостављањем комуникације. Превођењем различитих домена стварности дјетета на језик питања, ствара се могућност да се дјетету понуди активан процес конструкције знања, а не пасивно подучавање и саопштавање (Бабић 1983). Уколико родитељи константно брину о охрабривању дјетета да пита и истражује, постићи ће се активна улога васпитања умјесто повјерења у моћ матурацијских ефеката развоја.

Подршка и сарадња у игри

Због мјеста и значаја које игра заузима у животу дјетета, она је такође један од одлучујућих чинилаца у развијању дјечије самосталности. Игра је природна активност дјетета, његова потреба и жеља. У игри је дијете слободно и препуштено, више него игдје, самом себи. У њој се оно осјећа неспутано и има највише могућности да кроз њу испољи своје тежње, жеље, мишљење, самоиницијативу, да развија своју спретност, знање и искуство, да покаже своје *ја*, да испољи своју самосталност и да је развија. Због свега тога дјеци треба омогућити што више игре, али и учествовати у њој. Учествујући у игри, родитељи треба да подстичу дијете да поставља циљеве, да испољава своју самоиницијативу и самосталност и да се својим снагама бори за остваривање постављених циљева у игри.

Разумијевање дјететових могућности, вјера у дјечију самосталност/давање дјеци развојно прикладних дужности и обавеза

„Један од најважнијих услова је тај да особа важна у животу детета верује у његове могућности. Присуство ове вере чини разлику између васпитања и манипулације. Васпитање помаже детету да реализује своје могућности. Супротно од васпитања је манипулација, која се заснива на одсуству вере у развијање могућности и на уверењу да ће дете бити исправно једино ако му одрасли пруже оно што је пожељно, а одстране оно што им се чини као непожељно“ (Фром 1999: 150).

Дјеца предшколског узраста су способна да чине сама много тога, али у већини случајева родитељи им то не дозвољавају. Дијете врло рано може да среди своју собу, да се обуче, да помогне у кући и сл. Пошто је дјетету потребно да овлада овим пословима, родитељи му не дозвољавају да их врши, јер је у почетку неспретно и не обавља их баш најбоље, или чак нешто поквари. Дуго времена родитељи не дозвољавају дјетету да се само храни јер испрља одјећу, храна му испада около и прави неред. Циљ родитеља је да имају што мање нереда и да се одређена активност обави што прије, па све послове преузимају на себе. То значи, родитељи задовољавају своју потребу – обавити посао брзо и чисто, а не уважавајући потребу дјетета – да научи послове кроз покушаје и погрешке.

До проблема у развијању самосталности код дјеце могу довести грешаке у васпитним поступцима родитеља.

Грешке родитеља у васпитању дјечије самосталности

Подстицати дијете у процесу формирања властите индивидуалности и самосталности изузетно је сложено, за родитеља и емоционално изазовно. Родитељи радије осјећају како би били најсретнији када би увијек могли бити уз дијете. Њима је природно мислити да ће увијек остати уз ди-

јете, испуњавати његове потребе, бранити га од опасности, углавном – у сваком га погледу чувати, штитити и водити. Тешко им је замислити да би икада могло бити другачије. Зато дјеци понекад покушавају помоћи и више него што им треба, те умјесто њих често обављају послове које би дјеца могла дјеломично или посве самостално обавити. Морају ипак бити свјесни да им тиме нимало не помажу. Важно је схватити да их требају пустити да покушају, те да се суоче како са успјехом тако и са неуспјехом. Можда ово напријед речено не би било довољно ако не бисмо скренули пажњу на грешке које родитељи најчешће чине.

Велики непријатељ самосталности дјетета јесте претјерана брига и страх родитеља за дијете, која проистиче из неразумне родитељске љубави. Такође, једна од грешака родитеља је неразумијевање дјететове потребе за самосталношћу, јер нису свјесни да дјеца у предшколском узрасту имају природну потребу за самосталношћу и да се тада најбоље уче одговорности. Није риједак случај да родитељи захтијевају слијепу послушност дјеце, као основни васпитни циљ.

Једна од грешака је да родитељи који су јако заузети не познају довољно своју дјецу и често раде за дјецу оно што су она сама способна. Родитељи који добро познају своју дјецу имају мање страха, јер добро познавање дјеце значи и познавање њихових могућности, па им је лакше да направе селекцију активности, које ће омогућити дјетету пут до самосталности.

Досадашња истраживања

Иако већина радова говори о значају родитеља у подстицању самосталности и аутономије код дјеце школске доби, постоје докази да родитељи имају кључну улогу у подстицању аутономије и самосталности прије него дјеца пођу у школу. Доказ о важности родитељске подршке самосталности мале дјеце су, на примјер, резултати Гронлика и сарадника који су посматрали мајке и њихову двогодишњу дјецу у рјешавању задатака, проблема. Дјеца чије су мајке подржавале више самосталности дуже су истрајавала у настојању да сама ријеше задатак, проблем. Осам мјесеци касније, дјеца којој је пружано више самосталности била су упорнија и више надлежна да сама преузму рјешавање задатака, проблема (Гролник и др. 1984). Слични овим резултатима су резултати истраживања на нешто старијој дјеци која су показала да постоји повезаност између родитељске подршке самосталности у току игре и високе унутрашње мотивације дјетета за игром (Decision и др. 1993).

Када су дјеца предшколског узраста у питању, резултати показују да већа подршка самосталности у интеракцији са мајком доводи до веће спремности дјетета за школу и боље прилагођености на школу (Barth, Parke 1993). Ови резултати указују на то да родитељи, подстичући самосталност

дјетета у раном дјетињству, помажу дјеци да развију саморегулацијска средства потребна за успјех у школи.

Баумринд је у својој студији *Складан родитељ и његово дијете предшколске доби* идентификовала да три различита стила родитеља, у интеракцији са дјецом, различито утичу на развој самосталности предшколског дјетета. Три стила родитељства означена су као ауторитарни, попустљиви и ауторитативни.

Ауторитарни родитељи постављају високе и строге захтјеве. Дјеца су ускраћена за доношење одлука, доносе их родитељи, и очекују њихову слијепу послушност. Као резултат тога предшколска дјеца имају тенденцију да постану несамостална и да им недостаје самоконтрола.

Попустљиви родитељи су немарни и дају превише непримјереног избора дјеци. Избори дјеци за самосталност су велики, али нису понуђени на одговарајући начин (без параметара и повратне информације су) што може довести до опасности. Предшколска дјеца из попустљивих породица имају тенденцију да су незрела.

Ауторитативни родитељи преузимају одговорност за крајњу контролу, али дјетету дозвољавају доношење одлука. Интеракција у овој породици се одликује поштовањем, преговарањем, закључивањем. Предшколска дјеца у овој породици имају тенденцију да постану самостална, изграде самоконтролу и интернализирају скуп позитивних социјалних вјештина (Баумринде 1971).

Методолошки дио

Циљ рада био је испитати ставове родитеља дјеце предшколског узраста о подстицању дјечије самосталности.

Хипотеза од које смо пошли у раду јесте да претпостављамо да родитељи дјеце предшколског узраста имају позитивне ставове о подстицању дјечије самосталности.

Методе, тенхнике и инструменти

У складу са концептом истраживања, опредијелили смо се за методу системског неексперименталног истраживања (сервеј метод) те методу теоријске анализе ради теоријског разматрања проблема истраживања, те упознавања са досадашњим исраживањима о проблему. Од техника је коришћена техника скалирања.

У истраживању смо користили Ликертову скалу за испитивање ставова родитеља о подстицању самосталности коју смо конструисали за потребе овог истраживања. Испитаници су били у могућности да изразе степен слагања или неслагања са сваком од 32 тврдње (петостепена скала – *сасвим се слажем*, *углавном се слажем*, *неодлучан сам*, *углавном се не слажем* и *уопште се не слажем*. Тврдње (ајтеми) су припадали сљедећим суп-

скалама: подршка и охрабривање дјечије самосталности и иницијативе на шта су се односили ајтеми (9, 16, 25, 29, 30, 32), проширивање и богаћење дјечијег искуства – ајтеми (6, 12, 18, 28, 31), подршка и сарадња у игри као основном средству за развијање самосталности дјеце предшколског узраста – ајтеми (3, 13, 20, 27), препознавање и узимање озбиљно дјететовог мишљења, осјећања, погледа – ајтеми (1,2,17,21), вјера у дјечију самосталност/давање развојно прикладних дужности и обавеза – ајтеми (5, 8, 10, 19, 22, 24), неразумијевање дјететове потребе за самосталношћу/слијепа послушност дјеце – ајтеми (4, 26) и потцјењивање дјечијих могућности/претјерана брига и страх родитеља – ајтеми (7, 11, 14, 15, 23).

Узорак

Узорак је пригодан. Испитивањем је обухваћено 40 родитеља дјеце која иду у вртић „Бубамара“ Пале. Истраживање је проведено у марту 2011. године.

Резултати истраживања

Дистрибуција ставова родитеља о подстицању дјечије самосталности.

У табели 1 представљене су дистрибуције ставова родитеља о пружању подршке и охрабривања дјечије самосталности и иницијативе.

Табела 1: Вриједности одговора (ставова) о пружању подршке и охрабривању дјечије самосталности и иницијативе

Р.б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања				
		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
		f %	f %	f %	f %	f %
9.	Дијете треба често подстицати на властити избор.	19 47,50%	18 45%	3 7,50%	-	-
16.	Када моје дијете нешто уради само, сматрам да је то у реду.	4 10%	20 50%	6 15%	7 17,50%	3 7,50%
25.	Дијете треба охрабрити на самосталне активности.	24 60%	16 40%	-	-	-
29.	Дијете је потребно охрабрити да самостално ријеши своје задатке и проблеме.	26 65%	14 35%	-	-	-
30.	Дјетету је потребно што раније дати самоизбор (коју ће гардаробу обући и сл.)	10 25%	16 40%	2 5%	10 25%	2 5%
32.	Тежњу дјетета у показивању самоиницијативе у преузимању обавеза треба подржати.	17 42,50%	18 45%	5 12,50%	-	-

Из увида у табелу 1 можемо видјети да је проценат родитеља који се сасвим слажу и углавном се слажу са свим тврдњама већи у односу на проценат родитеља који су неодлучни, углавном се не слажу и уопште се не слажу са датим тврдњама. Неслагање са наведеним тврдњама ни у једном случају није испољило више од 25% родитеља (у већини тврдњи родитељи не износе неслагање).

Ови подаци указују на то да су родитељи свјесни да је мање важно шта они чине за дијете од саме активности дјетета осим подршке и храбрења да оно оствари своје замисли и преокупације.

Од великог значаја за развијање дјечије, самосталности је и проширивање обима и богаћење дјечијег искуства. У табели 2 приказане су вриједности ставова родитеља о проширивању и богаћењу дјечијег искуства.

Табела 2: Вриједности одговора (ставова) о проширивању и богаћењу дјечијег искуства

Р.б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања				
		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
		f %	f %	f %	f %	f %
6.	Задовољан/на сам када моје дијете шара, *прља руке*, реже папир итд.	10 25%	13 32,50%	2 5%	13 32,5%	2 5%
12.	Дијетету је потребно стрпљиво, онако како би нас оно најбоље схватило, одговорити на свако постављено питање.	30 75%	7 17,5%	2 5%	1 2,50%	-
18.	Добро је пустити дјетету да само истражује.	12 30%	17 42,50%	2 5%	6 15%	3 7,5%
28.	Дјетету треба ваљано образложити и научити га правила понашања.	30 75%	10 25%	-	-	-
31.	У вријеме проведено са дјететом потребно је разговарати о њему интересантним темама.	16 40%	18 45%	2 5%	4 10%	-

На основу табеле 2 видимо да се родитељи у већем степену (57,50%) сасвим и углавном задовољни када њихово дијете шара, *прља ру-*

ке, реже папир итд, јер су свјесни да дијете на тај начин упознаје околину и обогаћује своје искуство.

Међутим, није занемарљив број родитеља (42,50%) који имају доминантно *визуелни доживљај нереда* када дијете шара, *прља руке*, реже папир итд. Егоистичност ове групе родитеља (32,5% углавном се не слаже, 5% уопште није задовољно и 5% је неодлучно када њихово дијете шара, *прља руке*, реже папир итд.) углавном се огледа у томе што им је начин стицања дјечијег искуства мање познат и интересантан.

Када је у питању стрпљивост и објашњавање одговора на дјечија питања, резултати истраживања указују на то да већина родитеља (82,50%) има развијену свијест о важности ове дјечије потребе – непресушне жеђи за упознавањем стварности и сазнањем.

Добијени резултати показују да више од половине родитеља (72,50%) пушта дјетету да само истражује, свјесни да дијете на тај начин пуно више стекне искуства и научи. И поред недаћа данашњице, брзог темпа живота и стреса (презапосленост родитеља, недостатак времена) охрабрујуће је што за већину родитеља (95%) садржај заједничког времена са дјететом проведеног потребно посветити разговору са дјететом и то о дјетету интересантним темама. Уз данашњи ритам живота може се догодити да дјеца не добију разговор који требају када су родитељи под стресом, запослени или уморни, те тада одговори с најбољом намјером могу бити у журби, у жељи проналаска брзог рјешења, умјесто да се послуша дијете, како се осјећа и шта га интересује.

Резултати ове супскале нам указују на то да родитељи схватају да дијете упоредо са растом, из дана у дан треба да шири и богати своја искуства, а да је њихова дужност да му помогну да што боље, самостално, према својим могућностима, упознаје стварност око себе.

Табела 3: Вриједности одговора (ставова) о подршци и сарадњи у игри као основном средству за развијање самосталности дјеце

Р.б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања				
		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
		f %	f %	f %	f %	f %
3.	Родитељ кроз игру са дјететом треба да подстакне његову машту и вјеру у сопствене снаге.	39 97,50%	1 2,50%	-	-	-
13.	Потребно је често учествовати са дјететом у игри.	22 55%	14 35%	3 7,50%	1 2,50%	-
20.	Дијете треба подстицати да се својим снагама бори за остваривање постављених циљева у игри.	24 60%	15 37%	1 2,50%	-	-
27.	У игри са дјететом треба га подстицати да испољава/развија самоиницијативу.	24 60%	13 32,50%	2 5%	1 2,50%	-

Табелом 3 представљена је појединачна анализа тврдњи скале којом смо испитали спремност родитеља на ангажовање у игри, чије остварење може бити предуслов подршке самосталности дјетета у цјелини. Утврђено је да највиши број родитеља сматра да је потребно често учествовати са дјететом у игри (88%) и да са дјететом кроз игру треба да подстакну његову машту и вјеру у сопствене снаге (100%). Ови налази нам указују на то да су родитељи свјесни мјеста и значаја који игра заузима у животу дјетета. Објашњење ових налаза бисмо могли тражити у природи самог човјека (у овом случају родитеља) да остане *вјечито дјете* и да никада не престане да се игра.

Осим тога, велики број родитеља (97%) сасвим се слаже и углавном се слаже да дијете треба подстицати да се својим снагама бори за остваривање постављених циљева у игри и да у игри са дјететом треба дијете подстицати да испољава/развија самоиницијативу.

Ови резултати су охрабрујући јер говоре да су родитељи свјесни чињенице да је игра најприроднији, основни и најзначајни облик активности дјетета, да се дијете у њој осјећа неспутано и има највише могућности да кроз њу испољи своје тежње, жеље, мишљење, самоиницијативу, да развија своју спретност, знање и искуство, да покаже своје *ја*, да испољи своју самосталност и да је развија.

Табела 4: Вриједности одговора (ставова) родитеља о препознавању и узимању озбиљно дјететовог мишљења, осјећања, погледа

Р.б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања				
		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
		f %	f %	f %	f %	f %
1.	Дијете треба подстицати да каже оно што мисли.	31 77,50%	9 22, 50%	-	-	-
2.	Дијете треба подстицати да без устезања слободно каже оно што жели и осјећа.	30 75%	10 25%	-	-	-
17.	Треба поштовати и разумјети дјечији поглед на свијет и у томе га охрабрити.	19 47%	14 35%	6 15%	1 2,50%	-
21.	Дијете треба саслушати и прихватити његов приједлог кад год је могуће.	19 47,50%	17 42,50%	3 7,50%	1 2,50%	-

Анализом табеле 4 видимо да процјена слагања родитеља са тврдњом да дијете треба подстицати да каже оно што мисли врло је велики проценат (77,50%) родитеља који се сасвим слажу и (22,50%) који се углавном слажу са датом тврдњом. Слични су резултати тј. 75% родитеља се сасвим слаже и 25% се углавном слаже са тврдњом да дијете треба подстицати да без устезања слободно каже оно што жели и осјећа. Међутим, већ код тврдње да треба поштовати и разумјети дјечији поглед на свијет и у томе га охрабрити, поред тога што се 47% родитеља сасвим слаже и 35% углавном слаже, имамо и 15% родитеља који су неодлучни и 2,50% који се углавном

не слажу са овом тврдњом. За ових 15% родитеља који су неодлучни и 2,50% који се углавном не слажу можемо претпоставити да сматрају да је дијете предшколског узраста *мало* и не може имати изграђен поглед на свијет. Са тврдњом да дијете треба саслушати и прихватити његов приједлог кад год је могуће сасвим се слаже 47,50% , а углавном се слаже 42,50% родитеља, док их је 7,50% неодлучно и 2,50% их се углавном не слаже. Резултати ове супскале нам указују да већина узорком обухваћених родитеља имају слуха да препознају и узму озбиљно дјететово мишљење, осјећања и погледе.

Родитељи који имају слуха за своју дјецу дају дјеци до знања да њихова мишљење, жеље и осјећаји наилазе на уважавање, разумијевање и да ће на њих реаговатити. Када дјеца осјете да наилазе на адекватну реакцију и разумијевање, код њих се развија самосталност, самопоуздање и самопоштовање. Дјеца знају имају ли њихови родитељи слуха за њих. Тиме се ствара темељ дубље везе с дјететом и гради платформа за позитивне односе, како дјеца расту.

Табела 5: Вриједности одговора (ставова) родитеља о вјери у дјечију самосталност/давање дјеци развојно прикладних дужности и обавеза

Р.б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања				
		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
		f %	f %	f %	f %	f %
5.	Дијете је потребно укључити у кућне активности.	20 50%	10 25%	6 15%	-	4 10%
8.	Од дјеце се може доста научити.	12 30%	17 42%	8 20%	2 5%	1 2,50%
10.	Потребно је често учествовати у активностима које покренемо заједно (дијете и ја).	25 62,50%	15 37,50%	-	-	-
19.	Дијете треба укључити у одлучивања у кући.	6 15%	12 30%	4 10%	12 30%	6 15%
22.	Дијете треба укључити у заједничке послове важне за породицу.	13 32,50%	18 45%	6 15%	3 7,50%	-
24.	Дијете је потребно укључити у доношење одлука о питањима која су важна за његово одрастање.	13 32,50%	13 32,50%	9 22,50%	2 5%	3 7,50%

Резултати у табели 5 показују да је проценат родитеља који се сасвим слажу и углавном слажу са скоро свим тврдњама већи у односу на проценат родитеља који су неодлучни, углавном се не слажу и уопште се не слажу са тврдњама. Неслагање са тврдњама ни у једном случају није испољило више од 22,50% родитеља. Ови резултати указују да родитељи имају вјеру у дјечију самосталност и развијену свијест да се дијете извршавањем развојно прикладних дужности и обавеза навикава да само мисли о одређеним дужностима, да одлучује о времену извршавања тих обавеза и о начину на који ће их најбоље обавити.

Када је у питању тврдња да дијете треба укључити у одлучивања у кући, мишљења су подијељена. 15% сасвим се не слажу, а 30% углавном се не слажу и 30% углавном се не слажу, а 15% уопште се не слажу, док је 10% родитеља неодлучно. Претпостављамо да би се овакви резултати могли објаснити чињеницом о припадности родитеља раличитим типовима породице. Познато је да демократски тип породице карактерише укључивање свих чланова породице у одлучивања у кући, док је то код тзв. патријархалних породица искључиво ствар родитеља, тј. оца.

Табела 6: Вриједности одговора (ставова) родитеља о потцјењивању дјечијих могућности/претјерана брига и страх родитеља

Р.б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања				
		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
		f %	f %	f %	f %	f %
7.	Дјетету је потребно показати на који начин може доћи до рјешења.	26 65%	14 35%	-	-	-
11.	Дјетету је потребно стално указивати на опасност.	34 85%	6 15%	-	-	-
14.	Дијете је потребно упозорити како да избјегне или савлада опасност.	28 70%	12 30%	-	-	-
15.	Дјеца предшколског узраста су мала беспомоћна бића која не могу без родитељске помоћи.	10 25%	18 45%	3 7,50%	3 7,50%	6 15%
23.	Када знам да је нешто опасно за дијете, треба га застрашити.	13 32,50%	7 17,50%	9 22,50%	11 27,50%	-

Добијени резултати у табели 6 показују доминацију грешака коју родитељи најчешће чине у васпитању дјечије самосталности. Њих 65% сасвим се слаже и 35% углавном се слаже да је дјетету потребно показати на

који начин може доћи до рјешења. Разлог због чега родитељи овако поступају је тај што они у својој дјеци виде мала, немоћна, неспособна бића која не могу без њихове помоћи, што потврђује резултат одговора на тврдњу: дјеца предшколског узраста су мала, беспомоћна бића, која не могу без родитељске помоћи, са којом се сасвим слаже 25% родитеља, а 45% углавном се слаже. Само 22,50% родитеља се са овом тврдњом не слаже. Родитељи не умију реално да оцијене дјечије стварне снаге и могућности, већ их потцјењују и на тај начин гуше вољу и самосталност дјетета.

Када је у питању мишљење родитеље о односу опасност – дијете, можемо видјети да се 85% сасвим слаже, а 15% углавном се слаже са тврдњом да је дјетету потребно стално указивати на опасност, док их се 70% сасвим слаже и 30% углавном се слаже са тврдњом да је дијете потребно упозорити како да избјегне или савлада опасност. Дјетету је потребно показати како да опрезно рукује, на примијер маказама, гдје смије ухватити утикач и сл. и при томе га упозорити до каквих посљедица може довести непажња. У стицању искустава о опасности дјеца се морају стално контролисати, али никако сталним указивањем родитеља (одраслих) на опасност, јер се тиме кочи њихово осамостаљивање. Висок проценат родитеља који се сасвим слажу и углавном слажу са тврдњама: дјетету је потребно стално указивати на опасност и: дијете је потребно упозорити како да избјегне или савлада опасност, вјеројатно указује на варијабилност родитељских утицаја у смислу освјештавања дјеце о специфичним опасностима, односно, осамостаљивања дјеце у препознавању опасности и развијању вјештина заштите. Са тврдњом: када знам да је нешто опасно за дијете, треба га застрашити – 32,50% родитеља се сасвим слаже, 17,50% се углавном слаже, 22,50% је неодлучно, а само 27,50% углавном се не слаже.

Наиме, дјеца се традиционално виде као особе које требају заштиту, а мање као оне које имају права и које могу дјеловати. Из такве позиције доживљавају се као будући одрасли, чиме дјетињство добива улогу транзицијског раздобља према одраслости.

Овакве резултате можемо да објаснимо претјераном бригом и страхом родитеља за дијете. Брига родитеља за дијете је оправдана и потребна, али није оправдано изоловање дјетета од *живота* у бризи да му се шта не догоди. Стављање дјетета под *стаклено звоно* може имати далекосежне посљедице у цјелокупном развоју.

Дјечије учење о по њих опасним ситуацијама и сналажењу у њима је битна компонента развоја самосталности. Умјесто застрашивања и сталног упозоравања дјеце на опасност, једно од добрих средстава су класичне приче за најмлађе, које су већ помало заборављене. Сјетимо се на примјер приче *Вук и седам јарића*, а постоји још мноштво сличних прича које од давнина *уче* дјецу нпр. како се одупријети различитим опасностима, чинећи то на невјероватно мудар, систематичан и ефикасан начин. Тако уз остала богатства (скривена у њиховој многозначности), оне обично крију поуку

и драгоцјено психички јачају дијете за суочавање с важним животним опасностима и сналажење у њима.

Табела 7: Вриједности одговора (ставова) родитеља о неразумијевању дјететове потребе за самосталношћу/захтјевање слијепе послушности дјеце

Р.б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања				
		Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
		f %	f %	f %	f %	f %
4.	Дијете треба да слиједи идеје и размишљања родитеља.	4 10%	10 25%	10 25%	13 32,50%	3 7,50%
26.	Дијете које поступа по својој добровољној одлуци није послушно.	2 5%	6 15%	7 17,50%	14 35%	11 27,50%

Увидом у резултате вриједности одговора тврдњи путем којих је испитивано родитељско неразумијевање дјететове потребе за самосталношћу, уочено је да се 10% родитеља сасвим слаже, а 25% углавном се слаже да дијете треба да слиједи идеје и размишљања родитеља, док је 25% неодлучно, 32,50% углавном не слаже и 7,50% се уопште не слаже са овом тврдњом. За нас је интересантан податак да је 35% родитеља који се слажу и 25% који су неодлучни, што можемо да објаснимо незнањем родитеља да дијете, слиједећи њихове идеје и размишљања, постаје пасивно, без воље и свјести, научено да увијек неко други за њега доноси одлуке, да му увијек други каже шта треба да ради и како да ради.

Родитељи треба да схвате да самосталност није дјететово игнорисање онога што му кажу. Дијете које је у овом погледу сазрело уважаваће свјесно и добровољно идеје, мишљења, норме понашања и захтјеве које су му родитељи ваљано образложили, као да их је само поставило. У том погледу стално наметање идеја и размишљања родитеља замијениће самосталне идеје и размишљања дјетета.

Охрабрујуће је што се више од половине родитеља 62,50% не слаже (35% углавном се не слаже и 27,50% уопште се не слаже) са тврдњом да дијете које поступа по својој добровољној одлуци није послушно.

Самосталност коју дијете стиче у односу на родитеље не значи искључиво супротстављање њима, већ неприхватање слијепе покорности ап-

солутном ауторитету. Ово увиђање родитеља (које показују резултати) представља сигуран пут који дјецу води аутономији.

Закључак

Истраживање представљено овим радом имало је за циљ да испита мишљења родитеља о подстицању самосталности дјетета предшколског узраста и то у виду: подршке и охрабривања дјечије самосталности и иницијативе, проширивања и богаћења дјечијег искуства, подршке и сарадње у игри, препознавања и узимања озбиљно дјететовог мишљења, осјећања, погледа, вјере у дјечију самосталност/давање развојно прикладних дужности и обавеза, неразумијевања дјететове потребе за самосталношћу/слијепе послушности дјеце и потцјењивање дјечијих могућности/претјеране бриге и страха.

Иако су резултати потврдили директне ефекте контекстуалних варијабли, указали су на низ релација које су од великог практичног значаја, а која у исто вријеме отварају нова истраживачка питања.

На темељу резултата овог мањег истраживања, најзначајнији закључци били би сљедећи:

– родитељи су свјесни да је мање важно шта они чине за дијете од саме активности дјетета, осим подршке и храбрења да оно оствари своје замисли и преокупације;

– родитељи су свјесни чињенице да искуставу у предшколском дјетињству више доприносе разне практичне животне активности и непосредан додир са стварима, појавама и људима, него причање одраслих лишено очигледних примјера;

– родитељи су свјесни да ако дозволе дјетету и подрже га да учи и гријеши и да сазнаје кроз сопствено искуство, онда су му отворили књигу животне спознаје;

– родитељи су свјесни да самосталност коју дијете стиче у односу на њих, не значи искључиво супротстављање њима, већ неприхватање слијепе покорности апсолутном ауторитету.

Литература

Бабић 1983: N. Babić, *Dečja pitanja*, Zagreb, Školska knjiga.

Барт, Парк 1993: J. M. Barth, R. D. Parke, *Parent-child relationship influences on children's transition to school, Merrill-Palmer Quarterly*, <http://www.qvsd.org/uploaded/Academics/Early_Childhood/What-Wrong.pdf> 16. 4. 2010.

Баумринд 1971: D. Baumrinde, *Harmonious parents and their preschool children*, Developmental Psychology, 41.

Витас 1983: N. Vitas, *Vaspitanje predškolskog djeteta u porodici*, Sarajevo, Svjetlost.

Виħ, Арклин 1995: R. Vietch, D. Arkkelin, Environmental psychology – an interdisciplinary perspective, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

Гера, Дотлиħ 2000: И. Гера, Љ. Дотлиħ, *Приручник за подстицање дечјег самопоштовања*, Нови Сад, Пријатељи деце Војводине.

Грандиħ 1997: Р. Грандиħ, *Породична педагогија – приручник*, Нови Сад.

Гролник и сар. 1984: W., Grolnick, L., Bridges, and A., Frodo. Maternal control style and mastery motivation of one-year-olds, *Infant Mental Health Journal*, 5., Filand, University of Tampere.

Дексишн и сар. 1993: E. Decision, L. Driver, E. Hotchkiss, L. Robbins and M. Wilson, *The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic 'the mother-control children's vocalizations intrinsic motivation*, Child Development, 55, 151–162, <www.ncedirect.com/science/journal> 15. 3. 2011.

Ериксон 1963: E. Erikson, *Childhood and Society*, New York, Norton.

Илиħ 2010: М. Илиħ, *Породична педагогија*, Бањалука, Филозофски факултет универзитета у Бањалуци.

Каменов, Спасојевиħ 2008: E. Kamenov, P. Spasojević, *Predškolska pedagogija*, Bijeljina, Pedagoški fakultet u Bijeljini.

Мор, Климер 1974: S. G. Moore, S. Klimer, Metod Marije Montesori, *Predškolsko dete*, 3, Beograd.

Павловиħ 1981: D. Pavlović, Razvijanje samostalnosti kod predškolskog deteta, *Predškolsko dete*,1, Beograd, 63–77.

Фром 1999: E. From, *Umeće ljubavi*, Beograd, Mono i Manjana pres.

Хидерс 1970: G. Heathers, *Acairing Dependence and Independence – a theoretical orientation*, у: E. Hiram and J. P. McKinney, Developmental Psychology, Studies in Human Developmental, The Dorsey Press, 368–381.

Холхан 1982: C. J. Holahan, *Environmental psychology*, New York, Random house.

Горјан Р. Вуксановић*
Пале

Стручни рад

ТРАНСФОРМАЦИЈА ТЈЕЛЕСНИХ ОСОБИНА, СПОРТСКИХ ДОСТИГНУЋА И КРЕТНИХ СПОСОБНОСТИ ПОД УТИЦАЈЕМ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

1. *Увод*

Настава физичког васпитања као комплексна и деликатна друштвена дјелатност има за циљ свестрано и хармонично развијање личности. У остваривању овог циља физичко васпитање мора бити оријентисано на оне стране личности, којима већ по својој природи може највише допринијети. То се у првом реду односи на здравље, морфолошка, функционална и моторичка својства и способности, моторичку информисаност и друге биомоторичке потенцијале човјека. Отуда поједини аутори истичу да је основни циљ физичког васпитања, или бар један од циљева *физичко савршенство* (Драгосављевић 2007: 9).

Популација млађег школског узраста представља важну карику у ланцу комплексног едукацијског и систематског друштвеног утицаја у физичком васпитању, којем су подвргнути нови нараштаји.

Настава је најпланскији, најорганизиранији и најсврсисходнији одгојно-образовни процес, и то зато што се одвија под руководством наставника и уз активно судјеловање ученика, те што постоје и друге могућности и фактори одгојно-образовног рада којима то није, бар не увијек, својствено (Финдак 1989)

Трансформациони процеси, нарочито када су под утицајем добро програмиране кинезиолошке активности представљају суштинске информације са циљем пројектовања и контроле рада у функцији валоризације средстава и задатака за постизање одређеног жељеног резултата.

Многе кинезиолошке активности са добро програмираном садржином представљају фудаменталну компоненту на антрополошки статус младих (Myrtaj и сар. 2010: 276).

2. *Методологија истраживања*

Предмет, циљ и задаци истраживања

Предмет овог истраживања су трансформацииони процеси морфолошких карактеристика и кретних способности под утицајем

* vgorjan@hotmail.com

редовне наставе физичког васпитања код ученика четвртог и петог разреда основне школе. Предмет овог истраживања су и програмски садржаји редовног програма наставе физичког васпитања и њихов утицај на трансформације моторичких способности, морфолошких карактеристика и достигнућа, када наставу спроводи учитељ разредне наставе и професор физичког васпитања.

Циљ истраживања је анализирати разлике у нивоу трансформационих процеса тјелесних особина, спортских достигнућа и кретних способности под утицајем редовне наставе физичког васпитања ученика IV и V разреда основне школе, као и анализирати разлике у нивоу трансформација способности, достигнућа и особина код ученика гдје програм спроводи професор физичког васпитања у односу на програм који спроводи учитељ разредне наставе.

На основу овако дефинисаног циља истраживања могу се извести сљедећи задаци: утврдити иницијално стање морфолошких катактеристика, моторичких способности и достигнућа код испитаника експерименталне и контролне групе; утврдити промјене између иницијалног и финалног стања у морфолошким карактеристикама, мороричким способностима и достигнућима код експерименталне и контролне групе; утврдити разлике у морфолошким карактеристикама, моторичким способностима и достигнућима између испитаника експерименталне и контролне групе на финалном мјерењу.

Хипотезе истраживања

На основу приступних разматрања као и резултата досадашњих истраживања у поставци теоретских основа овог рада, поткријепљених предметом и циљем овог истраживања, истакли смо сљедеће хипотетске поставке:

Хо – Програмски садржаји структуирани у редовном програму физичког васпитања произвешће статистички значајне квалитативне и квантитативне промјене у структури истраживаних простора код дјеце IV и V разреда основне школе.

У склопу генералне хипотезе поставили смо и сљедеће парцијалне – појединачне хипотезе:

Х1 – Очекује се статистички значајна разлика у нивоу трансформационих процеса код ученика са којима раде учитељи разредне наставе и професори физичког васпитања.

Х2 – Очекују се статистички значајњи бољи резултати трансформације морфолошких карактеристика типа поткожног масног ткива, моторичких способности и достигнућа у корист ученика са којима ради професор физичког васпитања.

Узорак испитаника

Узорак испитаника сачињавали су сви ученици IV и V разреда основне школе „Пале“ на Палама, укупно 192 ученика оба пола. Ученици су методом случајног узорка подијељени у двије групе, експерименталну и контролну. Контролна група је радила по постојећем плану и програму, наставу физичког васпитања спроводили су учитељи разредне наставе. Експериментална група је радила по истом плану и програму као и контролна с тим што је наставу спроводио професор физичког васпитања.

Узорак варијабли

Ефекти редовног програма наставе физичког васпитања испитивани су помоћу сљедећих варијабли за процјену морфолошких карактеристика, моторичких способности и достигнућа: I. Морфолошке карактеристике: тјелесна висина (АВИСТЈ), дужина ноге (*ADUŽN*), дужина руке (АДУЖР), ширина рамена – бикромиални распон (АШИРРА), ширина карлице – бикристални распон (АШИРКА), дијаметар кољена (АДИЈКО), тјелесна маса (АТЈМАС), обим груди (АОБГРУ), обим трбуха (АОБТРБ), кожни набор леђа (АКНЛЕЂ), кожни набор трбуха (АКНТРБ), кожни набор натколјенице (АКННДК); II. Моторичке способности: скок удаљ из мјеста (МСДМ), трчање 10 м В/С (М10ВС), бацање кошаркашке лопте из сједа на столици (МБКЛ), дизање трупа трбух 30 сек (МД30), исправљење трупа 30 сек (МИ30), издржај у згибу (МВИС), дубоки претклон на клупици (МДПК), претклон из сједа разножно (МПСР), искрет палицом (МИПАЛ), полигон натрашке (МПОНА), кораци у страну (МКОСТ), скок удаљ натрашке (МСДН); III. Достигнућа: вођење лопте руком (ДВЛОР), бацање лопте о зид и хватање (ДБЛОЗ), полигон (ДПОЛ).

Метод истраживања и обраде података

Ово истраживање је имало лонгитудинални карактер. Експериментални програм реализован је у склопу редовне наставе физичког васпитању у току једне школске године. Добијени резултати на иницијалном и финалном мјерењу обију група обрађени су адекватним методама које су обезбиједиле добијање потпуних информација у вези са истраживаним проблемом. Израчунати су основни статистички параметри за све варијабле. За утврђивање разлика између иницијалног и финалног мјерења, како би се утврдиле трансформације антрополошких обиљежја истраживаног узорка, примијењена је униваријатна анализе варијансе (ANOVA).

3. *Резултати и дискусија*

Основни дескриптини параметри варијабли морфолошких карактеристика у иницијалном и финалном мјерењу експерименталне и контролне групе

У табелама 1 и 2 приказани су основни дескриптини параметри варијабли морфолошких карактеристика у иницијалном и финалном мјерењу експерименталне групе, гдје су исказане вриједности артиметичких средина, медиан, сума, ранг, минималних и максималних вриједности, стандардних девијација, стандардна грешка аритметичке средине, коефицијент варијације као и вриједности нормалности дистрибуције (закривљености Skewness-а и издужености Куртосис-а).

Анализирајући добијене вриједности у оба мјерења уочавају се позитивније вриједности након финалног мјерења у свим варијаблама третираног простора, с тим што су код неких варијабли примијећене веће, а код неких мање вриједности. Посматрајући хомогеност резултата у (табели 1 и 2) морфолошких карактеристика те вриједности аритметичке средине и медијана може се закључити да кумулативни распоред стандардизираних вриједности код свих варијабли морфолошких карактеристика у иницијалном и финалном мјерењу имају позитивну асиметричну дистрибуцију. Анализом разлика варијансе у односу на аритметичку средину уочавамо да имамо и у иницијалном и финалном мјерењу хететрогеност групе код варијабли које детрминирају масу тијела и кожне наборе: леђа, трбуха и надлактице.. Као што је видљиво из табела, дистрибуција морфолошких параметара не одступа од нормалне расподјеле, изузете су варијабле АКНЛЕЂ, АКНТРБ које имају повећане вриједности Kurtosis-а. Анализирајући минималне и максималне вриједности иницијалног и финалног мјерења, као и вриједности аритметичких средина, уочавамо да готово све варијабле морфолошких карактеристика имају позитивне вриједности у финалном у односу на иницијално мјерење, с тим што су код неких варијабли те вриједности јаче, односно слабије изражене.

Израчунавањем коефицијента варијације свих варијабли уочава се знатно већи број варијабли који у великој мјери одступа од своје аритметичке средине. То указује на велику варијабилност резултата код експерименталне групе. Велика хетерогеност резултата уочена код свих варијабли за процјену поткожног масног ткива, а највише кожног набора на трбуху, не изненађује пошто је познато да је ова морфолошка димензија у бројним истраживањима показала значајно одступање од нормалне расподјеле (нпр. Бала 1981, Момировић и сар. 2003. и многи други).

Табела 1. Централни и дисперзиони параметри морфолошких карактеристика експериментална група иницијално мјерење

	Mean	Me-dian	Sum	Min.	Max.	Ran-ge	Vari-ance	Std. De v.	Co-ef. Var.	Sta n. Err or	Skew-ness	Kurto-sis
AVISTJ	141,84	141,65	13049,20	128,10	159,50	31,40	52,79	7,27	5,12	0,76	0,26	-0,50
ADUŽN	76,08	75,50	6999,40	65,30	87,80	22,50	22,76	4,77	6,27	0,50	0,23	-0,07
ADUŽR	58,75	58,75	5404,80	49,50	67,00	17,50	16,14	4,02	6,84	0,42	-0,16	-0,52
AŠIR-RA	31,87	31,50	2932,20	27,50	38,60	11,10	4,53	2,13	6,68	0,22	0,56	0,71
AŠIR-KA	24,31	24,00	2236,80	20,00	30,30	10,30	4,79	2,19	9,00	0,23	0,62	0,04
AŠIR-KO	7,82	7,70	719,50	6,80	10,40	3,60	0,38	0,62	7,87	0,06	1,25	2,99
ATJMAS	35,07	32,85	3226,10	24,40	63,60	39,20	56,64	7,53	21,46	0,78	1,28	1,84
AOB-GRU	66,98	65,00	6162,40	58,00	84,00	26,00	35,49	5,96	8,89	0,62	1,01	0,56
AOB-TRB	63,93	62,00	5882,00	50,00	93,00	43,00	61,86	7,87	12,30	0,82	1,14	1,31
AK-NLEĐ	7,54	7,00	694,00	4,00	19,00	15,00	8,99	3,00	39,76	0,31	1,78	3,72
AK-NTRB	9,73	8,00	895,40	3,50	37,00	33,50	44,04	6,64	68,19	0,69	2,08	4,76
AK-NNAD	17,25	16,00	1586,80	6,50	46,00	39,50	50,78	7,13	41,32	0,74	1,18	1,91

Табела 2. Централни и дисперзиони параметри морфолошких карактеристика експериментална група финално мјерење

	Mean	Me-dian	Sum	Min.	Max.	Ran-ge	Vari-ance	Std. De v.	Co-ef. Var.	Sta n Err or	Skew-ness	Kurto-sis
AVISTJ	145,41	145,15	13377,90	130,30	162,50	32,20	54,97	7,41	5,10	0,77	0,23	-0,41
ADUŽN	77,99	77,90	7175,20	69,00	90,20	21,20	21,57	4,64	5,95	0,48	0,44	0,14
ADUŽR	61,59	61,40	5666,60	53,50	71,80	18,30	15,94	3,99	6,48	0,42	0,10	-0,20
AŠIR-RA	32,58	32,15	2997,60	28,00	39,80	11,80	5,14	2,27	6,96	0,24	0,90	0,82
AŠIR-KA	24,32	24,00	2237,20	20,10	31,50	11,40	5,17	2,27	9,35	0,24	0,49	0,24
AŠIR-KO	8,16	8,00	750,60	6,50	10,70	4,20	0,63	0,79	9,72	0,08	0,77	1,16
ATJMAS	37,08	34,90	3411,20	25,60	69,50	43,90	74,96	8,66	23,35	0,90	1,34	1,82
AOB-GRU	68,98	67,25	6346,00	59,00	96,00	37,00	41,69	6,46	9,36	0,67	1,43	2,71
AOB-TRB	62,34	60,00	5735,00	50,00	90,00	40,00	57,24	7,57	12,14	0,79	1,08	1,29
AK-NLEĐ	6,52	5,75	599,50	3,00	18,00	15,00	8,69	2,95	45,25	0,31	1,84	3,39
AK-NTRB	8,32	7,00	765,40	2,30	24,00	21,70	20,25	4,50	54,09	0,47	1,55	2,26
AK-NNAD	15,17	14,00	1396,10	3,20	33,00	29,80	42,74	6,54	43,08	0,68	0,97	0,62

Посматрајући хомогеност резултата (табела 3 и 4) морфолошких карактеристика контролне групе те вриједности аритметичке средине и

медијана може се закључити да кумулативни распоред стандардизираних вриједности код свих варијабли морфолошких карактеристика у иницијалном и финалном мјерењу имају позитивну асиметричну дистрибуцију изузев варијабле висина тијела – АВИСТЈ која има негативну асиметричну дистрибуцију.

Интересантно је уочити да је једина варијабла која је негативно асиметрична тјелесна висина. То значи да код контролне групе преовладавају дјеца веће тјелесне висине.

Израчунавањем коефицијента варијације свих варијабли у табелама 3 и 4 уочавамо, да се као и експерименталне групе, знатно већи број варијабли који у великој мјери одступа од своје аритметичке средине. То такође указује на велику варијабилност резултата код контролне групе код свих варијабли за процјену поткожног масног ткива, а највише кожног набора на трбуху. Повећане вриједности асиметричне расподјеле (Skewness), које су претежно позитивног смјера, указује да крива расподјеле резултата нагиње ка већим вриједностима код варијабли које процјењују поткожно масно ткиво, на основу чега је могуће претпоставити да су повећани обими проузроковани баластним масним ткивом, а не мишићном масом. По степену заобљености врха криве (КУРТ) нешто веће вриједности (крива је издужена) су код варијабли које процјењују поткожно масно ткиво трбуха (АКНТРБ).

Табела 3. Централни и дисперзиони параметри морфолошких карактеристика контролна група иницијално мјерење

	Mean	Median	Sum	Min.	Max.	Range	Variance	Std. Dev.	Coef. Var.	Stan. Error	Skewness	Kurtosis
AVISTJ	142,46	143,00	12678,60	126,00	157,50	31,50	42,65	6,53	4,58	0,69	-0,05	-0,18
ADUŽN	76,11	76,10	6773,50	65,20	88,50	23,30	24,01	4,90	6,44	0,52	0,13	-0,02
ADUŽR	59,11	59,00	5260,40	50,00	86,50	36,50	22,98	4,79	8,11	0,51	1,98	11,02
AŠIRRA	32,28	32,40	2873,10	21,50	36,50	15,00	5,28	2,30	7,12	0,24	-0,95	4,36
AŠIRKA	25,01	24,50	2225,50	21,40	30,20	8,80	4,72	2,17	8,68	0,23	0,45	-0,50
AŠIRKO	7,91	7,90	704,10	7,00	9,40	2,40	0,37	0,61	7,66	0,06	0,62	-0,32
ATJMAS	36,57	35,50	3255,10	24,30	59,00	34,70	60,15	7,76	21,21	0,82	0,82	0,30
AOBGRU	68,38	66,50	6085,80	59,00	91,00	32,00	52,13	7,22	10,56	0,77	0,99	0,57
AOBTRB	65,41	64,00	5821,30	52,50	94,00	41,50	64,67	8,04	12,30	0,85	0,80	0,63
AKNLEĐ	7,54	7,00	671,30	3,50	17,00	13,50	8,55	2,92	38,76	0,31	0,96	0,44
AKNTRB	10,88	9,00	968,00	3,00	42,00	39,00	50,41	7,10	65,28	0,75	1,73	3,88
AKNNAD	17,53	16,00	1559,90	8,00	37,00	29,00	45,47	6,74	38,47	0,71	1,01	0,55

Табела 4. Централни и дисперзиони параметри морфолошких карактеристика контролна група финално мјерење

	Mean	Median	Sum	Min.	Max.	Range	Variance	Std. Dev.	Coef. Var.	Stan. Error	Skewness	Kurtosis
AVISTJ	146,29	146,50	13019,40	128,50	162,80	34,30	47,78	6,91	4,73	0,73	-0,04	-0,14
ADUŽN	77,95	78,00	6937,30	65,40	91,30	25,90	28,30	5,32	6,83	0,56	0,14	-0,21
ADUŽR	61,46	61,60	5469,60	51,00	69,40	18,40	14,96	3,87	6,29	0,41	-0,43	0,17
AŠIRRA	33,46	33,00	2977,60	28,00	38,00	10,00	5,50	2,34	7,01	0,25	0,08	-0,72
AŠIRKA	25,57	25,40	2275,90	20,80	30,90	10,10	4,47	2,12	8,27	0,22	0,22	-0,04
AŠIRKO	8,41	8,40	748,80	6,90	10,40	3,50	0,62	0,79	9,36	0,08	0,25	-0,62
ATJMAS	39,04	37,80	3474,50	27,00	61,10	34,10	70,59	8,40	21,52	0,89	0,75	-0,07
AOBGRU	68,86	68,00	6128,50	60,00	89,00	29,00	42,95	6,55	9,52	0,69	0,85	0,36
AOBTRB	66,43	65,00	5912,00	52,00	95,00	43,00	60,77	7,80	11,74	0,83	1,03	1,29
AKNLEĐ	7,13	6,20	634,60	3,30	17,20	13,90	8,51	2,92	40,91	0,31	1,29	1,73
AKNTRB	10,78	9,00	959,30	3,00	41,50	38,50	43,39	6,59	61,11	0,70	1,69	4,49
AKNNAD	17,19	16,00	1530,00	6,70	36,50	29,80	45,70	6,76	39,32	0,72	0,97	0,70

Основни дескриптини параметри варијабли моторичких способности и достигнућа на иницијалном и финалном мјерењу експерименталне и контролне групе

Инспекцијом табела 5 и 6 запажа се да ниједна моторичка варијабла значајно не одступа од нормалне расподеле. Закривљеност криве у свим варијаблама је изразито мезокуртична. Када се анализира степен нагнутости кривуље расподеле резултата асиметрије је различит. Варијабле, МИ30, МДПК, МПСР, МИСКП, те варијабла моторичког достигнућа ДБЛОЗ показују негативну асиметрију кривуље што указује на присутност већег броја бољих резултата дјеце у овим тестовима. Такође негативну асиметрију има и моторички тестови МСДМ, МКОСТ али због изузетно мале вриједности њихова асиметрија је занемарљива и може се рећи да су резултати у границама аритметичке средине. Моторички тест МВИС за који се због своје позитивне асиметрије може констатовати да је за овај узраст дјеце био релативно тежак пошто су у њему испитаници претежно биљежили слабије резултате, што се такође може уочити на основу израчунавања коефицијента варијације свих варијабли гдје се уочава знатно већи број варијабли који у великој мјери одступа од своје аритметичке средине. То такође указује на велику варијабилност резултата код експерименталне групе, највише је изражена варијабла МВИС.

Табела 5. Централни и дисперзиони параметри моторичких способности и достигнућа експе. група иницијално мјерење

	Mean	Median	Sum	Min.	Max.	Range	Variance	Std. Dev.	Coef. Var.	Stan. Error	Skewness	Kurtosis
DVLOR	10,09	10,05	928,20	6,40	17,20	10,80	4,33	2,08	20,6	0,22	0,82	1,21
DBLOZ	21,28	21,00	1958,00	7,00	34,00	27,00	23,79	4,88	22,9	0,51	-0,38	0,49
DPOLD	27,24	27,25	2506,40	17,90	42,00	24,10	28,18	5,31	19,5	0,55	0,42	0,04
MSDM	134,66	135,00	12389,00	88,00	182,00	94,00	373,98	19,34	14,4	2,02	-0,00	-0,40
M10VS	2,61	2,60	240,00	1,90	3,50	1,60	0,12	0,35	13,3	0,04	0,17	-0,26
MBKL	381,68	370,00	35115,00	250,00	530,00	280,00	3941,36	62,78	16,4	6,55	0,31	-0,43
MD30	15,25	15,00	1403,00	2,00	25,00	23,00	25,42	5,04	33,1	0,53	-0,65	0,51
MI30	18,57	20,00	1708,00	1,00	32,00	31,00	63,04	7,94	42,8	0,83	-0,55	-0,40
MVIS	10,06	7,55	925,30	0,60	36,20	35,60	71,83	8,48	84,3	0,88	1,39	1,55
MDPK	17,45	19,00	1605,00	1,00	31,00	30,00	41,26	6,42	36,8	0,67	-0,30	-0,17
MPSR	37,79	38,00	3477,00	20,00	60,00	40,00	83,70	9,15	24,2	0,95	0,19	-0,70
MISKP	77,50	78,00	7130,00	49,00	99,00	50,00	109,46	10,46	13,5	1,09	-0,37	-0,02
MPONA	18,56	17,30	1707,80	10,10	36,00	25,90	29,25	5,41	29,1	0,56	0,59	-0,25
MKOST	13,16	13,10	1210,50	9,10	16,10	7,00	1,88	1,37	10,4	0,14	-0,04	0,35
MSDN	55,96	55,00	5148,00	27,00	88,00	61,00	164,04	12,81	22,9	1,34	0,20	-0,52

Табела 6. Централни и дисперзиони параметри моторичких способности експериментална група финално мјерење

	Mean	Median	Sum	Min.	Max.	Range	Variance	Std. Dev.	Coef. Var.	Stan. Error	Skewness	Kurtosis
DVLOR	8,95	8,80	823,30	6,30	17,10	10,80	2,48	1,57	17,58	0,16	1,80	7,13
DBLOZ	25,33	26,00	2330,00	14,00	34,00	20,00	17,41	4,17	16,47	0,44	-0,43	0,19
DPOLD	24,39	24,15	2244,20	15,20	37,10	21,90	18,13	4,26	17,45	0,44	0,32	0,26
MSDM	147,00	146,50	13524,00	105,00	194,00	89,00	440,11	20,98	14,27	2,19	-0,03	-0,62
M10VS	2,50	2,50	230,30	1,90	3,00	1,10	0,06	0,24	9,56	0,02	-0,01	-0,28
MBKL	400,85	390,00	36878,00	280,00	560,00	280,00	3933,93	62,72	15,65	6,54	0,50	-0,44
MD30	20,08	20,00	1847,00	5,00	29,00	24,00	18,69	4,32	21,53	0,45	-0,70	1,13
MI30	22,60	23,00	2079,00	9,00	33,00	24,00	36,13	6,01	26,60	0,63	-0,38	-0,50
MVIS	15,12	13,30	1391,00	1,00	44,50	43,50	92,78	9,63	63,71	1,00	0,96	0,60
MDPK	21,70	22,00	1996,00	6,00	34,00	28,00	31,86	5,64	26,02	0,59	-0,25	-0,05
MPSR	44,87	46,00	4128,00	26,00	68,00	42,00	80,20	8,96	19,96	0,93	-0,05	-0,52
MISKP	70,26	70,50	6463,50	42,00	90,00	48,00	114,39	10,70	15,22	1,12	-0,42	0,07
MPONA	16,03	15,00	1474,40	9,30	31,70	22,40	19,44	4,41	27,51	0,46	0,83	0,57
MKOST	12,10	12,00	1112,80	9,30	14,80	5,50	1,24	1,11	9,19	0,12	0,26	0,03
MSDN	62,08	61,50	5711,00	33,00	92,00	59,00	182,60	13,51	21,77	1,41	0,17	-0,80

Табеле 7 и 8 нам дају основне централне и дисперзионе параметре моторичких способности и достигнућа контролне групе. Прегледом табела, са централним и дисперзионим параметрима за оцјену сегмената моторичких способности и достигнућа контролне групе, резултати код 50% варијабли прилично хомогени, док су код варијабли гје је варијанса већа од аритметичке средине хетерогени. Судећи по повећаним вриједностима асиметричне расподјеле (Skewness) које су, претежно, позитивног смјера, крива расподјеле резултата нагиње ка већим вриједностима код варијабли за процјену моторичког достигнућа ДБЛОЗ, варијабли за процјену моторичких способности МБЛК, МВИС, МКОСТ. На основу степена заобљености криве (куртосис) можемо видјети да је крива издужена за варијабле које процјењују моторичка достигнућа у иницијалном мјерењу ДВЛОР, ДПОЛД, потом за варијабле које процјењују моторичке способности: МКБЛ, М10ВС, МВИС, МКОСТ. У финалном мјерењу код моторичких достигнућа је варијабла МПОЛД, а код моторичких способности М10ВС, МБЛК, МИ30. Посматрајући хомогеност резултата (табеле 7 и 8) моторичких способности и достигнућа контролне групе, те вриједности аритметичке средине и медијана, може се закључити да кумулативни распоред стандардизованих вриједности код свих

варијабли моторичких способности и достигнућа у иницијалном мјерењу варијабле ДБЛОЗ, МСДМ, МИ30, МПСР имају негативну асиметричну дистрибуцију док остале варијабле имају позитивну асиметричну дистрибуцију. У финалном мјерењу варијабле ДБЛОЗ, МД30, МИ30, МДПК имају негативну асиметричну дистрибуцију. Израчунавањем коефицијента варијације свих варијабли уочава се знатно већи број варијабли који у великој мјери одступа од своје аритметичне средине. То указује на велику варијабилност резултата код ученика контролне групе код варијабли за процјену моторичких способности и достигнућа. Велика хетерогеност резултата уочена код свих варијабли за процену издржаја у згибу (МВИС), што нам говори да је овај тест за већину испитаника био претежак.

Табела 7. Централни и дисперзиони параметри моторичких способности и достигнућа контролна група иницијално мјерење

	Mean	Median	Sum	Min.	Max.	Range	Variance	Std. Dev.	Coef. Var.	Stan. Error	Skewness	Kurtosis
DVLOR	9,75	9,30	867,80	6,30	18,80	12,50	4,27	2,07	21,19	0,22	1,28	3,01
DBLOZ	22,07	23,00	1964,00	7,00	35,00	28,00	28,29	5,32	24,10	0,56	-0,23	0,04
DPOLD	27,82	27,00	2475,60	19,70	49,00	29,30	27,75	5,27	18,94	0,56	1,40	3,73
MSDM	129,28	130,00	11506,00	80,00	180,00	100,00	379,84	19,49	15,08	2,07	-0,04	0,33
M10VS	2,62	2,60	233,40	2,00	3,70	1,70	0,09	0,30	11,51	0,03	0,75	1,30
MBKL	382,58	380,00	34050,00	250,00	630,00	380,00	3547,79	59,56	15,57	6,31	0,81	2,70
MD30	15,11	15,00	1345,00	5,00	25,00	20,00	18,51	4,30	28,47	0,46	-0,38	0,01
MI30	19,02	20,00	1693,00	1,00	31,00	30,00	41,93	6,48	34,04	0,69	-0,91	1,05
MVIS	9,64	6,60	857,80	0,00	60,00	60,00	95,42	9,77	101,35	1,04	2,20	7,52
MDPK	18,34	18,00	1632,00	4,00	35,00	31,00	55,93	7,48	40,78	0,79	-0,02	-0,66
MPSR	39,70	40,00	3533,00	15,00	57,00	42,00	77,94	8,83	22,24	0,94	-0,20	-0,31
MISKP	72,11	72,00	6418,00	36,00	96,00	60,00	194,03	13,93	19,32	1,48	-0,24	-0,50
MPONA	18,60	18,00	1655,00	10,30	29,40	19,10	20,81	4,56	24,53	0,48	0,48	-0,37
MKOST	13,22	13,20	1176,20	10,00	18,80	8,80	2,43	1,56	11,80	0,17	1,03	1,86
MSDN	55,80	53,00	4966,00	20,00	85,00	65,00	142,75	11,95	21,41	1,27	0,30	0,22

Табела 8. Централни и дисперзиони параметри моторичких способности и достигнућа контролна група финално мјерење

	Mean	Median	Sum	Min.	Max.	Range	Variance	Std. Dev.	Coef. Var.	Stan. Error	Skewness	Kurtosis
DVLOR	9,74	9,30	866,70	6,10	16,80	10,70	4,43	2,10	21,61	0,22	0,86	0,58
DBLOZ	22,55	23,00	2007,00	11,00	32,00	21,00	23,07	4,80	21,30	0,51	-0,24	-0,35
DPOLD	26,99	26,40	2402,30	20,20	49,30	29,10	26,50	5,15	19,07	0,55	1,80	5,50
MSDM	138,18	137,00	12298,00	85,00	190,00	105,00	395,92	19,90	14,40	2,11	-0,17	0,02
M10VS	2,60	2,50	231,60	2,00	6,90	4,90	0,27	0,52	20,14	0,06	6,33	52,03
MBKL	395,22	395,00	35175,00	270,00	655,00	385,00	3202,79	56,59	14,32	6,00	1,10	4,34
MD30	16,34	17,00	1454,00	3,00	26,00	23,00	15,50	3,94	24,10	0,42	-0,44	0,96
MI30	19,63	20,00	1747,00	1,00	32,00	31,00	37,80	6,15	31,32	0,65	-0,94	1,46
MVIS	11,26	8,00	1002,30	1,00	60,00	59,00	106,60	10,32	91,68	1,09	1,93	5,41
MDPK	18,63	19,00	1658,00	1,00	38,00	37,00	55,78	7,47	40,09	0,79	0,01	-0,39
MPSR	40,92	40,00	3642,00	18,00	65,00	47,00	80,28	8,96	21,90	0,95	0,27	0,28
MISKP	70,02	69,00	6232,00	32,00	94,00	62,00	148,70	12,19	17,42	1,29	-0,18	0,02
MPONA	17,71	17,40	1576,10	10,00	28,40	18,40	19,67	4,43	25,04	0,47	0,60	-0,01
MKOST	12,83	12,60	1141,90	10,50	18,90	8,40	2,14	1,46	11,41	0,16	1,32	2,89
MSDN	60,25	59,00	5362,00	30,00	90,00	60,00	161,17	12,70	21,07	1,35	0,10	-0,46

Унивеаријантне разлике између иницијалног и финалног мјерења (ANOVA)

Инспекцијом резултата у табели 9 (експериментална група) видљиво је да код већине варијабли постоји статистичка разлика између дефинисаних група по свакој одабраној варијабли морфолошких карактеристика. Код варијабли АШИРКА, АТЈМАС, АОБТРБ нисмо добили статистичку значајност између дефинисаних група.

Табела 9. Analysis of Variance - експериментална група - Marked effects are significant at p < ,05000

	SS - Effect	df - Effect	MS - Effect	SS - Error	df - Error	MS – Error	F	p
AVISTJ	587,1940	1	587,1940	9805,98	182	53,87899	10,89839	0,001158
ADUŽN	167,9654	1	167,9654	4034,12	182	22,16548	7,57779	0,006508
ADUŽR	372,4959	1	372,4959	2919,51	182	16,04124	23,22114	0,000003
AŠIRRA	23,2454	1	23,2454	879,90	182	4,83461	4,80813	0,029594
AŠIRKA	0,0009	1	0,0009	906,00	182	4,97800	0,00017	0,989469
AŠIRKO	5,2566	1	5,2566	91,75	182	0,50414	10,42678	0,001474
ATJMAS	186,2066	1	186,2066	11975,36	182	65,79869	2,82994	0,094236
AOBGRU	183,2009	1	183,2009	7023,29	182	38,58950	4,74743	0,030627
AOBTRB	117,4402	1	117,4402	10838,16	182	59,55035	1,97212	0,161928
AKNLEĐ	48,5340	1	48,5340	1609,61	182	8,84402	5,48777	0,020231
AKNTRB	91,8478	1	91,8478	5850,55	182	32,14586	2,85722	0,092677
AKNNAD	197,6440	1	197,6440	8510,00	182	46,75825	4,22693	0,041215

Инспекцијом резултата у табели 10 видљиво је да код већине варијабли постоји статистичка разлика између дефинисаних група по свакој одабраној варијабли морфолошких карактеристика. Код варијабли АШИРКА, АОБТРБ, АОБГРУ, АКНЛЕЂ, АКНТРБ, АКННАД нисмо добили статистичку значајност између дефинисаних група.

Табела 10. Analysis of Variance, контролна група - Marked effects are significant at p < ,05000

	SS - Effect	df - Effect	MS - Effect	SS - Error	df - Error	MS - Error	F	P
AVISTJ	652,4980	1	652,4980	7958,31	176	45,21767	14,43015	0,000200
ADUŽN	150,7328	1	150,7328	4603,54	176	26,15646	5,76274	0,017412
ADUŽR	245,8688	1	245,8688	3338,55	176	18,96901	12,96160	0,000413
AŠIRRA	61,3497	1	61,3497	948,01	176	5,38642	11,38970	0,000909
AŠIRKA	14,2706	1	14,2706	808,67	176	4,59470	3,10588	0,079746
AŠIRKO	11,2252	1	11,2252	86,89	176	0,49371	22,73657	0,000004
ATJMAS	270,4290	1	270,4290	11505,46	176	65,37195	4,13677	0,043462
AOBGRU	10,2432	1	10,2432	8366,64	176	47,53772	0,21548	0,643083
AOBTRB	46,2162	1	46,2162	11039,16	176	62,72250	0,73684	0,391844
AKNLEĐ	7,5668	1	7,5668	1500,85	176	8,52753	0,88734	0,347491
AKNTRB	0,4252	1	0,4252	8254,37	176	46,89983	0,00907	0,924249
AKNNAD	5,0225	1	5,0225	8022,87	176	45,58448	0,11018	0,740334

Инспекцијом резултата у табели 11 видљиво је да код свих варијабли постоји статистичка разлика између дефинисаних група по свакој одабраној варијабли моторичких способности. Можемо констатоват да су посебни програми спроведени у овом истраживању изазвали позитивне трансформационе процесе код експерименталне групе.

Табела 11. Analysis of Variance - експериментална група - Marked effects are significant at p < ,05000

	SS - Effect	df - Effect	MS - Effect	SS - Error	df - Error	MS - Error	F	p
MSDM	7001,22	1	7001,22	74082,6	182	407,047	17,20004	0,000052
M10VS	0,51	1	0,51	16,1	182	0,089	5,77267	0,017282
MBKL	16892,22	1	16892,22	716651,7	182	3937,647	4,28993	0,039750
MD30	1071,39	1	1071,39	4013,7	182	22,053	48,58170	0,000000
MI30	748,05	1	748,05	9024,7	182	49,586	15,08576	0,000144
MVIS	1178,68	1	1178,68	14980,1	182	82,309	14,32023	0,000209
MDPK	830,87	1	830,87	6654,2	182	36,562	22,72536	0,000004
MPSR	2303,27	1	2303,27	14915,5	182	81,953	28,10460	0,000000
MISKP	2414,25	1	2414,25	20370,6	182	111,926	21,56999	0,000007
MPONA	296,06	1	296,06	4430,3	182	24,342	12,16245	0,000611
MKOST	51,88	1	51,88	283,5	182	1,558	33,30549	0,000000
MSDN	1722,66	1	1722,66	31544,3	182	173,320	9,93916	0,001893

Инспекцијом резултата у табели 12 видљиво је да код варијабли МСДМ, МД30 и МСДН постоји статистичка разлика између дефинисаних група. Код осталих варијабли не постији статистички значајна разлика између дефинисаних група, што наводи на закључак да код осталих варијабли није били статистички значајних трансформација код контролне групе испитаника.

Табела 12. Analysis of Variance – контролна група - Marked effects are significant at p < ,05000

	SS - Effect	df - Effect	MS - Effect	SS - Error	df - Error	MS - Error	F	p
MSDM	3523,955	1	3523,955	68267,1	176	387,881	9,08514	0,002958
M10VS	0,018	1	0,018	32,2	176	0,183	0,09951	0,752796
MBKL	7110,253	1	7110,253	594051,1	176	3375,290	2,10656	0,148449
MD30	66,747	1	66,747	2992,8	176	17,004	3,92530	0,049122
MI30	16,382	1	16,382	7016,7	176	39,868	0,41091	0,522342
MVIS	117,305	1	117,305	17778,1	176	101,012	1,16130	0,282672
MDPK	3,798	1	3,798	9830,7	176	55,856	0,06799	0,794588
MPSR	66,747	1	66,747	13923,3	176	79,109	0,84373	0,359589
MISKP	194,360	1	194,360	30160,8	176	171,368	1,13416	0,288348
MPONA	34,973	1	34,973	3562,0	176	20,238	1,72805	0,190371
MKOST	6,609	1	6,609	402,5	176	2,287	2,88993	0,090901
MSDN	880,989	1	880,989	26744,9	176	151,960	5,79751	0,017082

Инспекцијом резултата у табели 13 видљиво је да код свих варијабли постоји статистичка разлика између дефинисаних група по свакој одабраној варијабли моторичких достигнућа. Можемо констатоват да су посебни програми спроведени у овом истраживању изазвали позитивне трансформационе процесе код моторичких димензија експерименталне групе.

Табела 13. Analysis of Variance -експериментална група - Marked effects are significant at p < ,05000

	SS - Effect	df - Effect	MS - Effect	SS - Error	df - Error	MS - Error	F	P
DVLOR	59,8044	1	59,8044	619,279	182	3,40263	17,57592	0,000043
DBLOZ	752,0870	1	752,0870	3748,870	182	20,59818	36,51229	0,000000
DPOLD	373,6350	1	373,6350	4213,582	182	23,15155	16,13866	0,000086

Увидом у табелу 14 видљиво је да код свих варијабли не постоји статистичка разлика између дефинисаних група по свакој одабраној варијабли моторичких достигнућа. Можемо констатоват да посебни програми спроведени у овом истраживању нису произвели трансформационе процесе код моторичких димензија контролне групе.

Табела 14. Analysis of Variance – контролна група - Marked effects are significant at p < ,05000

	SS - Effect	df - Effect	MS - Effect	SS - Error	df - Error	MS - Error	F	p
DVLOR	0,00680	1	0,00680	765,593	176	4,34996	0,001563	0,968512
DBLOZ	10,38764	1	10,38764	4519,618	176	25,67965	0,404509	0,525596
DPOLD	30,18478	1	30,18478	4774,082	176	27,12547	1,112784	0,292924

4. *Закључак*

Сврха трансформационог процеса јесте одабраним кинезиолошким операторима подићи ниво, било особина, било способности или знања, што не значи да ће сваки такав процес довести до поменуте промјене. Просјечно повећање тјелесне висине ученика код експерименталне групе од 3,57 и 3,83 центиметара код експерименталне групе у складу је са особинама фазе раста и развоја за ову доб, иако експериментална група одговара нпр. годишњем прирасту вршњака у Словенији који износи 5,59 (Кондрич 2000). Просјечно повећање масе тијела од 2,00 кг код експерименталне групе и 2,5 код контролне групе може се сматрати задовољавајућим са аспекта одржања оптималне масе тијела, узимајући при тому у обзир да је ово повећање у знатној мјери узроковано повећањем прије свега лонгитудиналних димензија скелета, али вјероватно у мањој мјери и примијећеним лаганим трендом повећања опсега на рачун нешто већег удјела мишићне масе. Сличне промјене могу се наћи у студијама других аутора (Медвед и сар. 1989, Малина, Боуцхард 1991, Кондрич, Шајбер-Пинцолич 1997). Када су у питању поткожно масно ткиво код експерименталне групе је видљиво да је дошло до позитивног трансфера односно смањења поткожног масног ткива код све три варијабеле. Код котролне групе је позитиван трансфер остварен само код поткожног масног ткива леђа. Тјелесни састав представља проценат масног, мишићног и коштаног ткива у укупној тјелесној маси.

Моторичке способности се обично дефинишу као индикатори нивоа развијености основних кретних димензија човјека које условљавају успјешну реализацију кретања, без разлике да ли су то способности стечене тренингом или не. У простору моторичких варијабли код експерименталне групе добивене су значајне промјене у код свих тестова, док су код контролне групе остварене промјене код већине тестова, изузетак су варијабле трчање 10 метара, висиоки старт и дубоки претклон на клупици. Разлоге у овоме можемо тражити у реализаторима наставе. Контролну групу су водиле учитељице и способности које нису имале трансформација указују да учитељице нису довољно радиле кроз

програмске садржаје на развоју ових моторичких способности. Надаље, разлоге малим и незначајним промјенама у флексибилности треба тражити у недовољном посвећивању пажње развоју ове важне способности, како од стране наставника у школи, тако и у структури тренажних програма за поједине спортове. Значајно побољшање резултата у скоку удаљ из мјеста и бацању кошаркашке лопте из сједа код обје групе, програмски садржаји имају позитиван утиецај на развој експлозивне снаге. Допринос наведеном вјеројатно су дале атлестке дисциплине које по својој структури погодују развоју експлозивних својстава. За разлику од наведеног, јачина трбушне мускулатуре и њена улога у стабилизацији кичменог стуба добива на вриједности код наставника који су радили са експерименталном групом. С тим у складу је и статистички значајно побољшање просјечног резултата у тесту подизање трупа, при чему истовремено није дошло до значајног побољшања у статичкој снази руку и раменог појаса, што потврђује правилну дистрибуцију приоритета у настави. Ипак, треба имати на уму и мању подложност промјенама статичке у односу на динамичку снагу, али и укупно знатно већи могући утицај програмираног вјежбања на снагу уоште, у односу на координативне и експлозивно брзинске способности, које су у знатно већој мјери одређене генотипом.

Резултати теста полигон натрашке и скоку удаљ натрашке указују на интензивни развој координације под утицајем примијењених кинезиолошких оператора, што је у складу с налазима досадашњих истраживања (Метикош, Хошек 1972, Вискић-Шталец, Мејовшек,1975, Катић и сар. 1998). Будући да координација представља темељ за напредак и у осталим моторичким способностима, постигнути помаци охрабрују и потврђују могући велики допринос у развоју координације у овом добном узрасту.

Код моторичких достигнућа примијењени програми код експерименталне групе су изазвали одређене промјене, а код контролне групе не уочавају се статистички значајне трансформације. Разлоге можемо тражити у недовољној стручној оспособљености учитељица за едукацију дјеце из области спортова, што ни оне нису имале у својој едукацији. Из тих разлога је потребно наставу физичког васпитања препустити предметним наставницима или учитељицама, а кроз њихов програм уврстити предмете из области спорта који би истима повећао квантум знања и способности из области спорта и физичког васпитања. Из предочених табеларних резултата и кроз даљњу њихову анализу постављене хипотезе се потврђују.

Очито је да се и данас код учитељица у њиховој стручној изградњи не елаборира а тиме и потенцира доминирајућа вриједност (у односу на друге способности) утицаја опште аеробне дуготрајне издржљивости на човјеково укупно физичко и психичко здравље, што је експлицитно наглашена у препорукама Свјетска здравствена организација (WXO) и недвојбено потврђена бројним истраживањима у свијету.

Литература

Бала 2006: Бала, Г., Крнета, Ж., О метријским карактеристикама моторичкох тестова за децу, у: *Зборник радова Антрополошко статус и физичка активност деце и омладине,* (13–20), Нови Сад, Факултет спорта и физичког васпитања.

Драгосављевић 2007: Драгосављевић, П., Драгосављевић, П., *Савремена настава физичког васпитања и спорта*, Бања Лука, ФФК.

Финдак 1989: Финдак, В., *Методика тјелесне и здравствене културе*, Загреб, Школска књига.

Момировић 1986: Момировић, К. и сар., *Методе, алгоритми и програми за анализу квантитативних и квалитативних промјена*, Загреб, Институт за кинезиологију факултета за физичку културу, Свеучилишта у Загребу.

Myrtaj 2010: Myrtaj, N., Elezi, A., Selimi, M., Rashiti, N., Утицај конезиолошких третмана на развој неких моторичких димензија код младих 11 и 12 година, у: *Зборник научних и стручних радова – Спорт и здравље* (274–278), Тузла, Факултет за тјелесни одгој и спорт.

Секција за психологију

Драгољуб М. Крнета*
Јелена Д. Малинић
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију

Оригинални научни рад

НАЦИОНАЛНА ВЕЗАНОСТ И СОЦИЈАЛНА БЛИСКОСТ ГРАЂАНА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ

Уводне напомене

У истраживању релација између националне везаности и социјалне блискости полази се од тога да социјални ставови омогућавају ефикасно објашњавање понашања људи, јер се преко ставова може релативно лако, брзо и једноставно установити какав однос има појединац према разним стварима, објектима, људима и појавама. Осим тога ставови утичу на све наше менталне функције али имају функцију задовољавања различитих људских мотива. Проучавање ставова је посебно важно јер ставови представљају тенденцију на акцију. Ниједна друга психолошка особина нема толики утицај на збивања као ставови. Тако је евидентно да се људи минимално или максимално ангажују да изврше неке активности, не зато што су оспособљени већ више зато што је то у складу с њиховим ставовима, што сматрају или не сматрају вриједним улагати напор у те активности. Такав однос омогућује да на основу сазнања о ставовима релативно успјешно предвиђамо понашање људи у сличним социјалним ситуацијама.

Дунђеровић, (2005: 10) стога констатује да „Ставови представљају типично стечену диспозицију позитивног или негативног односа (сазнајног, емоционалног и акционог) према људима и догађајима. Формирају се и мијењају у процесу социјализације, тј. на основу искуства са социјалном околином. Низ је општих и посебних фактора који дјелују на формирање ставова, од оних који се тичу општих збивања у друштву (политичких, тржишних, културних...), преко укључености у одређене групе и организације (различите улоге и положаји утичу на то какве ћемо имати ставове), па до особина личности појединца (колико је интелигентан, образован, какво му је самопоуздање...)“.

Кад је ријеч о испитивању степена блискости (интимности и разумијевања) или дистанце (неприхватања, одстојања, одбијања) других појединаца, друштвених група или организација општеприхваћен је приступ америчког социолога Парка (Robert E. Park) који је умјесто појма *социјални ставови* користио појам *социјална блискост – дистанца*. Наиме, у социолошким, а посебно у социјално-психолошким истраживањима често се примјењује скала за испитивање социјалне дистанце, коју је још 1925. го-

* krnetad@teol.net

дине конструисао Богардус (Emory S. Bogardus). Настала је на основу тумачења *социјалног одстојања* које је још 1902. године описао Парк (Robert E. Park), као „степен и мјеру разумијевања и интимности који карактеришу персоналне и социјалне односе уопште“ (Гуд 1966: 229). Парк је, наиме, сматрао да се социјални односи испољавају на континууму од прихватања преко равнодушности до неприхватања и да се могу испитивати. Другим ријечима, Парк је сматрао да су социјални односи разноврсни како према смјеру, тако и према интензитету, те да се манифестује на континууму, гдје су на једном полу континуума интимни и јако топли односи, затим су равнодушни (или амбивалентни) а на другом полу јако хладни и непријатељски.

Богардус је пошао од тога да се овакав приступ може користити у испитивању степена разумијевања или степена непријатељства у социјалним односима, како према различитим појавама, тако и према објектима или предметима. Међутим, каснија, а посебно новија сазнања показују да се овакав приступ најчешће примјењује за утврђивање социјалног одстојања (дистанце) према друштвеним организацијама, различитим социјалним групама или појединцима. Богардус је са својим студентима ову скалу примјењивао на различите социјалне групе, етничке мањине, друштвене класе и професионалне типове. У литератури се помиње и појам *етничка дистанца*, када се односи на испитивање прихватања или неприхватања различитих етничких група.

Ова скала је често примјењивана и у другим земљама, а посебно у различитим социјалним ситуацијама. У неким радовима континуум је прошириван увођењем израженије дистанце. Тако је, на примјер, Крепси (Crepsi 1944) примијенио једну адаптацију Богардусове скале испитујући „ставове према онима који одбијају војну службу (суботари) „(Креч, Крачфилд 1972: 158) и формулисао тврдњу екстремне дистанце: *Сматрам да суботаре треба побити као издајнике*.

Слична формулација је кориштена и у истраживању Дода (Dodd 1935) који је крајње неприхватање изразио слично формулисаном тврдњом: *Желим да неко побије све ове људе*.

На простору бивше СФРЈ социјална дистанца је испитивана веома ријетко, или су бар резултати ријетко презентовани јавности. У истраживању *Национална везаност и вриједности код средњошколске омладине* Рот и Хавелка (Никола Рот и Ненад Хавелка, 1973) примијенили су модификовану Богардусову скалу социјалне дистанце за испитивање дистанце код ученика средњих школа према сљедећим народима: Словенци, Енглези, Бугари, Американци, Аустријанци, Хрвати, Нијемци, Руси, Македонци, те према црнцима.

Тако је током 1993. године истраживачки тим Голубовић, Кузмановић и Васовић (Загорка Голубовић, Бора Кузмановић и Мирјана Васовић) реализовао једно обимније истраживање у Србији у којем је, поред осталог, обухваћено и сагледавање социјалне дистанце. Резултати су објављени

1995. године у књизи *Друштвени карактер и друштвене промене у светлу националних сукоба* (Голубовић и др. 1995: 196). Аутори су испитивали социјалну блискост или удаљеност (дистанцу) према сљедећим друштвеним групама[1]: фашисти (85,9%), ХИВ-позитивни (68,8 %), наркомани (66,8 %), хомосексуалци (65,4 %), алкохоличари (59,4 %), националисти (55,3 %), душевни болесници (40,3 %), комунисти (35,4 %), монархисти (30,9 %), инвалиди (11,7%).

Концепција истраживања

У истраживању релација између националне везаности и манифестовања социјалне блискости према другим нацијама које живе у БиХ полази се од тога да је то за испитанике осјетљива проблематика, те да је за оваква и слична истраживања неопходна повољна друштвена атмосфера, у којој је могуће од испитаника познатим истраживачким поступцима обезбиједити искрене исказе и процјене, што је основни услов за објективно сагледавање ове сложене и осјетљиве проблематике. Има се, такође на уму да за истраживања ове проблематике не постоје компаративни показатељи из претходног периода, јер (колико је аутору познато) таква истраживања у претходном политичком систему нису рађена, или ако (изузетно) јесу, онда нису била доступна не само широј него ни стручној и научној јавности, већ су остајала иза *девет брава* у строго чуваним архивама.

Током друштвених промјена запажене су и промјене у односу становника како према својој нацији, тако и према другим нацијама. Полазимо од тога да изражена национална припадност ствара код појединца јак осјећај заједништва и развија свијест да појединац свој идентитет формира не само у породици, него и широј заједници као што је нација. Овакав однос постаје израженији у условима кризних ситуација, посебно рата и међунационалних сукоба, када се код појединца формира јаче осјећање припадности својој нацији. У таквим ситуацијама појединац не само да губи осјећај изолованости, него и јача осјећај извјесности, што је основа подстицања и јачања националних хомогенизација.

Гледано у цјелини, поставља се важно питање да ли су те промјене само испољавање конформизма и манифестација друштвено пожељног понашања или су израз стварних промјена у ставовима према нацији. За истраживање је кориштена Ликертова сумациона скала, на којој су испитаници имали могућност да искажу став према нацији на континууму од изразитог прихватања, преко колебљивог односа до изразитог неприхватања нације, јер сматрамо да је то довољно за диференцирање испитаника и сагледавање промјена у ставовима према нацији током друштвених промјена.

[1] Овдје су односи наведени на основу оригиналног извјештаја према учесталости одбацивања.

У том контексту ово истраживање треба третирати као снимак стања у одређеном времену и простору, како по питању ширине захваћених варијабли, тако и по питању дубине анализе самог феномена.[2] Из разумљивих разлога у овом раду није захваћен већи број релевантних аспеката положаја појединца у друштву (зависних варијабли) већ су сагледани само релације између националне везаности и неки аспекти положаја појединца у социјалној средини, који могу имати вриједности као индикатори постојећег стања у одређеном временском раздобљу и послужити као основа за даља истраживања.

Стога је проблем истраживања фокусиран на анализу релација између два битна аспекта положаја појединца у социјалчној средини и то: сагледавање природе националне везаности, тј. општег става према сопственој нацији, с једне стране и перцепције припадника других нација које живе у БиХ кроз степен блискости према њима. Овдје се има на уму да је понашање људи у друштву одређено социјалном и личним факторима. Од социјалних фактора важни су: тип друштвенополитичког уређења, правни систем, економска развијеност, стање у образовању и култури, карактеристике друштвене организација и друге. Лични фактори се односе не само на црте личности у ужем смислу, него и на релевантна обиљежја носилаца посматраних активности: улоге и функције које обавља, способности, знање, мотивација, интересовања, ставови, искуства и други.

Изражена национална припадност ствара код појединца јак осјећај заједништва и развија свијест да појединац свој идентитет формира не само у породици, него и широј заједници као што је нација. Овакав однос израженије се манифестује у условима кризних ситуација, посебно рата и међунационалних сукоба, када се код појединца формира јаче осјећање припадности својој нацији и националне везаности. У таквим ситуацијама појединац не само да губи осјећај изолованости, него и јача осјећај извјесности, што је основа подстицања и јачања националних хомогенизација.[3] Овдје имамо у виду схватање Рота и Хавелке (1973) да се под националном везаношћу „подразумева систем међусобно повезаних ставова, у којима долази до изражаја однос појединца према сопственој нацији, својој националној држави и територији, властитој националној култури, језику и историји, према националним вредностима и симболима, затим према другим народима...“ (Рот, Хавелка 1973: 36).

Научни циљ овог истраживања је сагледавање стања свијести грађана БиХ десетак година послије рата, а посебно природе егзистирајуће

[2] Резултати који су овдје представљени дио су ширег истраживања које је Д. Крнета са сарадницима реализовао на подручју Босне и Херцеговине у оквиру пројекта *Социјално-статусна обиљежја и вредносне оријентације грађана као детерминанте перцепције положаја појединца у друштву*.

[3] Гледано у цјелини, поставља се важно питање да ли су те промјене само испољавање конформизма и манифестација друштвено пожељног понашања или су израз стварних промјена у ставовима према нацији.

свијести о сопственој нацији, с једне стране и религијске толеранције, спремности на успостављање брака са особом друге националности и става о социјалном статусу припадника других народа у локалној средини, с друге стране. Практични циљ истраживања огледа се у могућности да се добијени емпиријски показатељи искористе за покретање оних активности и акција које могу јачати међусобно повјерење и оријентацију на веће уважавање и бољи суживот са припадницима других нација које живе у БиХ.

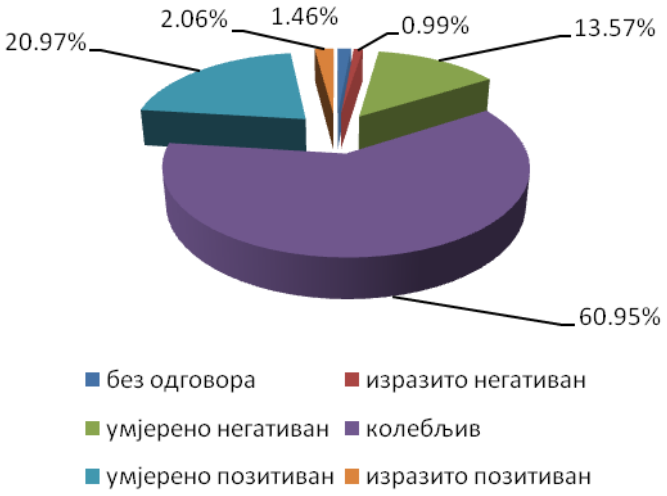
На основу одређења проблема и циља истраживања дефинисана је *полазна генерална претпоставка* овог емпиријског истраживања: *да ставови према нацији могу бити различитог карактера (смјера и интензитета) и да се као такви могу посматрати као снажни извори разлика у степену блискости према припадницима других нација које живе у БиХ.* Другим ријечима, да се може очекивати израженија блискост према другима код испитаника код којих је национална везаност мање изражена, него код испитаника код којих је национална везаност израженија.

Полазну основу за извођење закључака представљају резултати емпиријског истраживања *face to face* које је средином марта 2009. године реализовано на узорку становника Босне и Херцеговине, старијих од 18 година. У складу са одређењима предмета истраживања, те формулисаним циљевима и задацима, истраживање је реализовано на узорку 3.014 испитаника, који репрезентују популацију становника Босне и Херцеговине, ентитета Република Српска и Федерација Босне и Херцеговине. Овакав узорак апроксимативно представља пропорционалну заступљеност појединих стратума у популацији. У литератури се назива вишеетапни стратификовани случајни узорак, јер се до листе испитаника долази пролазећи кроз неколико етапа, користећи поступке случајног и пригодног избора јединица у узорак у оквиру појединих стратума.

Резултати истраживања

Основу за анализу односа испитаника према нацији представљају резултати истраживања, презентовани у табели 1 и на графикону 1, гдје је евидентно да испитаници са већом скалном вриједношћу имају позитивнији, а испитаници са мањом скалном вриједношћу негативнији став према нацији.

Графикон 1: Дистрибуција става према нацији



Тако презентовани резултати очигледно показују да ставови испитаника према нацији нису дистрибуирани према изразитим вриједностима, јер је 0,99% испитаника са изразито негативним ставом према нацији док је оних са изразито позитивним ставом тек нешто више, тј. само 2,06%. Евидентно је, наиме, да 14,56%, испитаника има негативан однос према нацији, а много више (23,05%) испољава позитиван, док је највећи проценат (60,95%) испољио колебљив однос.

Табела 1: Дистрибуција става према нацији

Интензитет става према нацији	број	%
Без одговора	44	1,45985
Изразито негативан	30	0,99536
Умјерено негативан	409	13,57001
Колебљив	1837	60,94891
Умјерено позитиван	632	20,96881
Изразито позитиван	62	2,05707

Посматрано у цјелини резултати испитивања односа испитаника према нацији указују да је процес израженијег прихватања властите нације (започет током друштвених промјена и појачан током рата) прије свега био функционалан, јер је омогућавао испитаницима ефикасно интегрисање и функционисање у оквиру националне заједнице. Поред тога, увид у одговоре испитаника на понуђене тврдње у скали показује да израженија везаност за сопствену націју није изазвала запаженије прихватање негативних аспеката националних осјећања и није изазвала помјерање ставова већине грађана ка негативној страни континуума, те није одвела испитанике у национализам.

Висок проценат испитаника, класификованих у категорију колебљив (60,95%) показује да је највећи проценат испитаника који прихватају битна обиљежја своје нације, али који немају одбојан став према другим нацијама, што указује да се ради о испитаницима који би се могли класификовати у категорију вишеструке националне везаности или испитаницима склоним интернационализму (Рот, Хавелка). Другим ријечима, ово је категорија испитаника код које постоји осјећај припадности властитој нацији, али и спремност за споразумијевање и кооперативност са другим нацијама.

С друге стране, међутим, резултати анализа конкретнијих аспеката структуре става према нацији показују сасвим другачију слику међунационалних односа у Босни и Херцеговини. Наиме, већина испитаника (49,03%) прихвата став да*Човјеку може бити угодно само када живи тамо гдје је већина припадника његове нације*, а 65,19% став да *Припадање нацији пружа човјеку осјећај сигурности.* На тај начин добијени резултати, недвосмислено указују да процес националне хомогенизације становника у БиХ још увијек траје, с обзиром да су најфреквентнији и најприхваћенији управо они одговори испитаника у којима се испољавају позитивни национални осјећаји и подржава припадност нацији.

У том контесту су анализирани и резултати релација између националне везаности испитаника и њихових ставова о учешћу припадника других народа у локалној власти и могућностима да имају висок друштвени положај у средини гдје живе. Наиме, у амбијенту након рата у БиХ интересантно је сагледати колико су међу становницима БиХ раширени ставови не само блискости – дистанце према другим народима, него и толеранције према њима. Добивени резултати представљени су у наредним табелама.

У табели 2 представљени су резултати међусобне повезаности општег става према нацији, с једне стране, и става о учешћу припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе. Полази се, наиме, од тога да се степен блискости са припадницима других народа у локалној средини може јасно сагледати анализом дистрибуције ставова о учешћу припадника других народа у локалној власти у средини гдје појединци живе.

Табела 2: Став према нацији и став о учешћу припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе

НАЦИЈА	Став о учешћу припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе					∑
	Јако је против тога	Углавном је против	Да, ако се мора	Нема ништа против	Требају имати веће учешће	
Изразито негативан	3	3	10	8	2	26
	11,54	11,54	38,46	30,77	7,69	
Умјерено негативан	26	56	31	279	17	409
	6,36	13,69	7,58	68,22	4,16	
Колебљив	133	237	430	915	95	1810
	7,35	13,09	23,76	50,55	5,25	
Умјерено позитиван	97	75	159	269	13	613
	15,82	12,23	25,94	43,88	2,12	
Изразито позитиван	26	9	14	13	0	62
	41,94	14,52	22,58	20,97	0,00	
Тотал	285	380	644	1484	127	2920
	9,76	13,01	22,05	50,82	4,35	

Pearson Chi-square: 210.655, df=16, p=0.00000

Анализа тако представљених резултата показује да међу становницима доминира став *немам ништа против тога*, како се изјаснио сваки други испитаник или 50,82% анкетираних, док је сваки пети испитаник или 22,77% испољио став да је против учешћа припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе, док само 4,35% анкетираних сматра да припадници других народа требају имати веће учешће у локалној власти у средини гдје живе. Ако се тим показатељима додају и они испитаници који су се изјаснили *да ако се мора* – 22,05% онда се може констатовати да у локалним заједницама не постоји шире прихватање припадника других народа, што другим ријечима значи да је раширенија социјална дистанца него блискост међу припадницима различитих народа у БиХ.

Осим тога, резултати у табели 2 такође показују да су утврђене значајне разлике у раширености става о учешћу припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе, с обзиром на степен националне везаности. На такве закључке указује добијени Хи-квадрат (Pearson Chi-square: 210.655) који је уз 16 степени слободе (df=16), статистички значајан на нивоу 0,01 (p=0.00000). Другим ријечима, евидентно је да испитаници са израженијом националном везаношћу чешће испољавају неприхватање учешћа припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе, с обзиром на то да је 41,94% испитаника са изразито позитивним ставом према нацији изјаснило да је *јако против* учешћа припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе, те да ниједан испитаник из те катего-

рије није исказао став да *требају да имају веће учешће* у локалној власти у средини гдје живе, док само 20.97% испољава став да *нема ништа против*.

Исти се закључак може извести и ако се анализирају одговори оних испитаника који имају негативне ставове према нацији, јер је евидентно да они испитаници који имају негативне ставове према нацији у много мањем степену испољавају противљење учешћу припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе, како се изјаснило 11,54% да је *јако против тога* и 11,54% *углавном против тога*, док 30,77% испољава став да *нема ништа против*.

На основу тако дистрибуираних резултата може се извести закључак да је у БиХ још увијек израженија социјална дистанца него блискост према припадницима других народа с обзиром на могућност учешћа припадника других народа у локалној власти у средини гдје живе.

Слично су дистрибуирани одговори међусобних релација односа према нацији и става да ли треба припадницима других народа у БиХ омогућити да имају висок друштвени положај у средини гдје живе, како се то може видјети из резултата који су представљени у табели 3.

Табела 3: Став према нацији и став о томе да ли треба припадницима других народа омогућити да имају висок друштвени положај у средини гдје живе

Нација	Треба ли припадницима других народа омогућити да имају висок друштвени положај у средини гдје живе			∑
	Да	Није сигуран	Не	
Изразито негативан	16	13	1	30
	53,33	43,33	3,33	
Умјерено негативан	257	106	44	407
	63,14	26,04	10,81	
Колебљив	839	700	278	1817
	46,18	38,53	15,30	
Умјерено позитиван	257	204	166	627
	40,99	32,54	26,48	
Изразито позитиван	17	11	34	62
	27,42	17,74	54,84	
Тотал	1386	1034	523	2943
	47,09	35,13	17,77	

Pearson Chi-square: 151.057, df =8, p =.000000

Наиме, на питање *да ли припадницима других народа треба омогућити да имају висок друштвени положај у средини гдје живе* добијени су одговори да сваки други испитаник или 54,84% анкетираних има став да *не треба*, сваки четврти или 27,42 *да треба*, а 17,74% *није сигуран* да ли треба или не треба. Другим ријечима, добијени су резултати који показују да

су у БиХ међу испитаницима раширенији ставови који указују на социјалну дистанцу него на социјалну блискост.

Такође су утврђене и статистички значајне разлике у тим ставовима с обзиром на став према нацији, јер је евидентно да је добијени Хи-квадрат (Pearson Chi-square: 151.057), уз 8 степени слободе (df =8) статистички значајан на нивоу 0,01 (p =.000000). Другим ријечима, резултати показују да испитаници са изразито негативним ставом према нацији много чешће него испитаници са изразито позитивним ставом према нацији испољавају позотивне ставове о томе да припадницима других народа треба омогућити да имају висок друштвени положај у средини гдје живе. Такав став испољава 53,33% испитаника са изразито негативним и 27,42% испитаника са изразито позитивним ставом. С друге стране посматрано, сваки други испитаник са изразито позитивним ставом према нацији или 54,84% анкетираних има негативан став о томе да припадницима других народа треба омогућити да имају висок друштвени положај у средини гдје живе.

На основу тако дистрибуираних одговора и анализираних релација може се закључити да међу грађанима у БиХ још увијек постоји изражена социјална дистанца у већој мјери него социјална блискост, те да се о припадницима других народа манифестују ставови мањег или израженијег неприхватања.

Национална везаност и спремност на брак

На такве закључке упућују и резултати истраживања релација спремности на брак са припадницима других народа који живе у БиХ и општег става према нацији, како се то може видјети из резултата који су представљени у табелама број 4, 5 и 6.

Табела 4: Став према нацији и став о томе да ли би дозволио-ла или склопио-ла брак са Србином?

	Да ли би дозволио-ла или склопио-ла брак са Србином?			∑
	Не	Није сигуран-на	Да	
Изразито негативан	7	1	18	26
	26,92	3,85	69,23	
Умјерено негативан	115	38	236	389
	29,56	9,77	60,67	
Колебљив	673	167	938	1778
	37,85	9,39	52,76	
Умјерено позитиван	199	41	368	608
	32,73	6,74	60,53	
Изразито позитиван	37	3	22	62
	59,68	4,84	35,48	
Тотал	1031	250	1582	2863
	36,01	8,73	55,26	

Pearson Chi-square: 36.5632, df =8, p =.000014

Табела 5: Став према нацији и став о томе да ли би дозволио-ла или склопио-ла брак са Хрватом?

	Да ли би дозволио-ла или склопио-ла брак са Хрватом?			∑
	Не	Није сигуран-на	Да	
Изразито негативан	4	10	3	17
	23,53	58,82	17,65	
Умјерено негативан	144	96	140	380
	37,89	25,26	36,84	
Колебљив	943	409	395	1747
	53,98	23,41	22,61	
Умјерено позитиван	369	95	122	586
	62,97	16,21	20,82	
Изразито позитиван	42	5	8	55
	76,36	9,09	14,55	
Тотал	1502	615	668	2785
	53,93	22,08	23,99	

Pearson Chi-square: 94.2646, df =8, p =.000000

Табела 6: Став према нацији и став о томе да ли би дозволио-ла или склопио-ла брак са Бошњаком?

	Да ли би дозволио-ла или склопио-ла брак са Бошњаком?			∑
	Не	Није сигуран-на	Да	
Изразито негативан	5	8	4	17
	29,41	47,06	23,53	
Умјерено негативан	103	73	209	385
	26,75	18,96	54,29	
Колебљив	590	258	910	1758
	33,56	14,68	51,76	
Умјерено позитиван	275	36	274	585
	47,01	6,15	46,84	
Изразито позитиван	20	7	28	55
	36,36	12,73	50,91	
Тотал	993	382	1425	2800
	35,46	13,64	50,89	

Pearson Chi-square: 85.0826, df =8, p =.000000

Увид у тако представљене резултате показује несумњиву дистанцу међу припадницима различитих народа у БиХ. Наиме, сваки други испитаник се изјаснио да би дозволио-ла или склопио-ла брак са Бошњаком, како се изјаснило 50,89% и Србином – 55,26%, а скоро сваки четврти са Хрватом, како се изјаснило 23,99% анкетираних. С друге стране 35,46% се изјаснило да не би дозволио-ла или склопио-ла брак са Бошњаком; 53,93% не би дозволио-ла или склопио-ла брак са Хрватом, а 36,01% не би дозволио-ла или склопио-ла брак Србином.

Осим тога, резултати такође показују да постоје статистички значајне разлике у спремности да се дозволи или склопи брак са припадницима других народа, с обзиром на то да су добијени Хи-квадрати статистички значајни на нивоу 0,01.

Другим ријечима, резултати истраживања показују да је степен дистанце према другим народима у БиХ изражен и у недостатку спремности анкетираних грађана БиХ да подрже брак са припадницима других народа, што недвосмислено указује на постојање израженије социјалне дистанце.

Национална везаност и религијска толеранција

Индикатор изразитог става према сопственој нацији представља степен слагања са тврдњом: *Човјеку може бити угодно само ако живи тамо гдје је већина припадника његове нације*, гдје су се испитаници изјашњавали колико се слажу или не слажу.

У анализи међусобне повезаности става према нацији и става према религијској толеранцији полазимо од тога да су током друштвених промје-

на запажене и промјене у односу становника на овим просторима како према својој нацији, тако и према другим нацијама. Стога основу за анализу односа испитаника према нацији представљају одговори испитаника на тврдњу *Човјеку може бити угодно само ако живи тамо гдје је већина припадника његове нације*, који су презентовани у табели 7, гдје је евидентно да испитаници који имају различит став испољавају и разлике у смјеру и интензитету става према религијској толеранцији.

Табела 7: Дистрибуција става о религијској толеранцији с обзиром на став према нацији

Угодно му је ако живи тамо гдје је већина припадника његове нације	Интензитет става о религијској толеранцији у БиХ					Σ
	Изразита нетолеранција	Умјерена нетолеранција	Амбиваленција	Умјерена толеранција	Изразита толеранција	
Уопште се не слаже	0	0	44	237	119	400
	0,00	0,00	11,00	59,25	29,75	13,27
Углавном се не слаже	0	2	119	341	73	535
	0,00	0,37	22,24	63,74	13,64	17,75
Неутралан	0	9	249	237	43	538
	0,00	1,67	46,28	44,05	7,99	17,85
Углавном се слаже	2	40	483	363	28	916
	0,22	4,37	52,73	39,63	3,06	30,39
Потпуно се слаже	2	78	309	145	24	558
	0,36	13,98	55,38	25,99	4,30	18,64
Тотал	4	129	1204	1323	287	2947
	0,14	4,38	40,86	44,89	9,74	

Pearson Chi-square: 709.361, df=16, p=0.00000

Анализа тако представљених података показује да позитиван став о томе да је *човјеку угодно само ако живи са већином припадника своје нације* не само да у себи носи већи степен нетолеранције, него показује да је доминантан осјећај угодности присутнији у срединама гдје је већина припадника његове нације, него у етнички мјешовитим срединама, што недвосмислено указује на присуство посљедица ратних и постратних догађања на овим просторима. Тако је евидентно да се код испитаника који се не слажу са тврдњом *Човјеку може бити угодно само ако живи тамо гдје је већина припадника његове нације* чак 89,00% испољава религијска толеранција, а код испитаника који прихватају наведену тврдњу манифестују се у већем или мањем степену ставови религијске нетолеранције – 13,98% код оних који се потпуно слажу и 4,37% код оних који се углавном слажу.

На сличне закључке указују и подаци који се односе на *етничку дистанцу према другима*. Наиме, на питање *Треба ли припадницима других народа омогућити висок друштвени положај* добијени су одговори који

показују да социјална дистанца значајно утиче на став о религијској толеранцији, како се то може видјети из резултата који су представљени у табели 8. Те разлике су и статистички значајне јер је добијени Хи-квадрат=664.832, уз 8 степени слободе, статистички значајан на нивоу 0,01 (p=0.00000).

Табела 8: Дистрибуција става о религијској толеранцији с обзиром на социјалну дистанцу

Дистанца	Интензитет става о религијској толеранцији у БиХ					Σ
	Изразита нетолеранција	Умјерена нетолеранција	Амбиваленција	Умјерена толеранција	Изразита толеранција	
Да	2	12	333	795	247	1389
	0,14	,86	23,97	57,24	17,78	
Није сигуран	4	41	549	431	22	1047
	0,38	3,92	52,44	41,17	2,10	
Не	2	76	329	100	17	524
	0,38	14,50	62,79	19,08	3,24	
Тотал	8	129	1211	1326	286	2960
	0,27	4,36	40,91	44,80	9,66	

Pearson Chi-square: 664.832, df=8, p=0.00000

Тако представљени резултати показују већи степен религијске толеранције испољавају испитаници који подржавају идеју да припадницима других народа треба омогућити висок друштвени положај, док нетолеранцију у већем проценту испољавају испитаници који сматрају да припадницима других народа не треба омогућити висок друштвени положај. Тако је међу оника који испољавају ставове сегрегације према другима чак 14,50% оних који испољавају ставове умјерене религијске нетолеранције а само 3,24% ставове изразите религијске толеранције.

Умјесто закључка

Умјесто закључка може се констатовати да се овај рад може сврстати у категорију радова о стању односа и међусобном вредновању социјалних група у заједници. Заснован је на претпоставци од које полазе аутори, да реалне животне ситуације стоје у одређеном односу у погледу блискости и/или удаљености значења социјалног контакта у коме се могу наћи припадници различитих социјалних група у заједници. Трагајући за релевантним показатељима раширености социјалне блискости или дистанце између народа који живе у БиХ, анализиране су релације између националне везаности испитаника и њихових ставова о религијској толеранцији и учешћу припадника других народа у локалној власти као и могућностима да имају висок друштвени положај у средини гдје живе, као индикаторима

прихвата или не прихвата и спремности на брак, као индикатора интимнијих релација, с обзиром на амбијенталне услове након рата у БиХ.

Добијени резултати истраживања показују да је у БиХ још увијек постоји изражена социјална дистанца у већој мјери него социјална блискост, те да се о припадницима других народа манифестују ставови мањег или израженијег неприхватања.

Литература

Ајдуковић 1984: Д. Ајдуковић и др., *Успоредба двају начина конструкције скала за мјерење ставова методом процјене величина*, Ревија за психологију бр. 1–2, Загреб.

Олпорт 1958: G. Allport, *The Nature of Prejudice*, A Doubleday Anchor Book.

Богардус 1925: E. S. Bogardus, *Measuring Social Distances*, J. Appl. Sociol., No. 1 1925., str. 215–226.

Васковић, Кузмановић 1996: М. Васовић, Б. Кузмановић, *Национална идентификација и националистички ставови*, Београд, Дијалог.

Голубовић и др. 1995: З. Голубовић, Б. Кузмановић, М. Васовић, *Друштвени карактер и друштвене промене у светлу националних сукоба*, Београд, Филип Вишњић.

Гуд, Скеитс 1967: Ц. В. Гуд, Д. Е. Скеитс, *Методе истраживања у педагогији, психологији и социологији*, Ријека, Отокар Кершовани.

Дунђеровић 1990 : Р. Дунђеровић, *Фактори дистрибуције ставова јавног мнијења о међунационалним односима*, Сарајево, „Свеске“ бр. 28–29, Института за проучавање националних односа, Сарајево.

Дунђеровић 1992: Р. Дунђеровић, *The Attitudes tho Njerds Ethnic and Religions in Bosnian and Herzegovina*, Psychological Bulletin, Murry State University.

Ђурић 1975: Ђ. Ђурић, *Национална везаност код ученика основне школе*, Скопље, V Конгрес психолога Југославије, Скоље.

Елиот, Мацкие 2000: R. Eliot, and D. M. Mackie, *Social Psychology*, Philadelphia, PA, Taylor and Francis.

Звонаревић 1978: М. Звонаревић, *Социјална психологија*, Загреб, Школска књига.

Креч и др. 1972: Д. Креч, Р. С. Крачфилд, И. Л. Балаки, *Појединац у друштву*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Крковић 1964: А. Крковић, *Мјерење у психологији и педагогији*, Београд, Завод за издавање ухбеника.

Крковић 1975: А. Крковић, *Елементи психометрије I*, Загреб, Свеучилишна наклада либер.

Крнета 1998: Д. Крнета, *Социјално-статусна обиљежја и вриједносне оријентације грађана као детерминанте ставова о друштвено релевантним појавама*, Српско Сарајево, необјављена докторска дисертација, Филозофски факултет

Крнета 1998: Д. Крнета, *Конструкција и примјена скала у испитивању ставова*, Бања Лука, Banjaluka company.

Крнета 2007: Д. Крнета, З. Момчиновић, *Религијска толеранција у Босни и Херцеговини*, Бања Лука, Независни универзитет.

Кузмановић 1994: Б. Кузмановић, Социјална дистанца према појединим нацијама, Београд, у студији: Лазић, М. и сарадници: *Разарање друштва*, Ф. Вишњић, Београд.

Куленовић, Пришлин 1984: А. Куленовић, Р. Пришлин, *Испитивање афективно-когнитивне конзистенције као генералног фактора у структури става*, Ревија за психологију, бр. 1–2, Загреб.

Цлеланд 1968: D. C. Mc Clelland, Business Drive and National Achievement, in: Leavitt H. J. and L. R. Pondy: *Readings in managerial psychology*, the University of Chicago Press.

Пантић 1967: Д. Пантић, *Етничка дистанца*, Београд, Інститут друштвених наука.

Пенингтон 2002: D. C. Pennington, *The Social Psychology of Behavior in Small Groups*, Psychology Press.

Перишић 1973: Б. Першић, *Још једна верзија скале за испитивање облика националне везаности*, Загреб, Дани Рамира Бујаса, Друштво психолога Хрватске.

Рот 1989: Н. Рот, *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за ухбенике и наставна средства.

Рот, Хавелка 1972: Н. Рот, Н. Хавелка, *Израда скале за испитивање облика националне везаности,* Љубљана, IV Конгрес психолога Југославије.

Рот, Хавелка 1973: Н. Рот, Н. Хавелка, *Национална везаност и вредности код средњошколске омладине*, Београд, Институт друштвених наука.

У сусрет интеграцијама 2005: Зборник, уредник др Драгољуб Крнета, Филозофски факултет Пале.

Наташа Т. Костић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију

Оригинални научни рад

НАЦИОНАЛНА ВЕЗАНОСТ И ИНТЕГРАТИВНИ ПРОЦЕСИ У БИХ

Увод

У периоду од 1992. до 1995. године на простору БиХ трајао је рат који је окарактерисан као грађански и одвијао се између три већинске националне групације. Након потписивања *Дејтонског мировног споразума* територија БиХ је административно подијељена на Федерацију Босне и Херцеговине, која заузима 51% укупне територије и Републику Српску, која чини 49% укупне територије. Законодавну власт у БиХ представља Парламентарна скупштина коју чине два дома: Представнички (Заступнички) дом и Дом народа. На комплексност политичке, а самим тим и социјалне структуре у Босни и Херцеговини указује чињеница да постоје одређена правила избора чланова у оба дома, по равноправној заступљености њених чланова три бројчано већинска народа. Представнички дом се састоји од четрдесет два члана од којих се двије трећине бирају са територије Федерације БиХ и једна трећина из Републике Српске. Исти случај је и са Домом народа који се састоји од петнаест делагата, а кворум чини девет чланова и то под условом да су присутна најмање три српска, три хрватска и три бошњачка делегата. Предсједавајући и замјеници предсједавајућег су Србин, Хрват и Бошњак, с тим што се њихове позиције ротирају, тако да сваки од њих једнак период заузима позицију предсједавајућег. На комплексну политичку структуру БиХ такође указује чињеница да је Федерација БиХ састављена од десет кантона, односно, жупанија, док је систем власти у Републици Српској централизованији. Осим овога, постоји још једна територијално-административна јединица, Дистрикт Брчко.

Посматрајући наведена дешавања у скоријој прошлости и узимајући у обзир трендове који постоје данас у свијету и који се односе на процес глобализације и интегришуће процесе, поставља се питање какав однос припадници различитих националних групација, различитог третмана других нација у породици, као и различитог нивоа националне везаности имају управо према питању могућег интегрисаног, заједничког живота различитих националних групација у БиХ. Узимајући у обзир дефиницију која ставове одређује као „трајне системе позитивних или негативних оцењивања, емотивних стања и делатних тенденција за или против у односу на друштвене објекте“ (Креч и сар. 1972: 143) сматрамо да је интегративне проце-

* natasa.kostic@paleol.net

се у БиХ могуће посматрати преко става о ефектима заједничког живота у БиХ. Ова дефиниција у себе укључује сложеност ставова, односно, компоненте које их чине: когнитивна, афективна и конативна. Когнитивна компонента ставова се односи на систем знања и схватања која постоје према неком објекту става. Афективна се односи на осјећања, а конативна на предузимање акција у односу на објекат става. Ова дефиниција изразом „трајни системи“ истиче диспозициони карактер ставова и њихову улогу у релативно досљедном понашању (Рот 2006).

Осим ове дефиниције ставова постоје и друге дефиниције. Најједноставнију даје Морган (1956) према коме је став „тенденција да се било позитивно било негативно реагује према одређеним особинама, објектима или ситуацијама“ (Рот 2006: 316). Олпорт (1935, према: Рот 2006) истиче три компоненте става, а то су: диспозициони карактер, стеченост и улога у релативно досљедном понашању. Према Олпорту, под ставом треба подразумијевати „неуралну и менталну спремност, формирану на основу искуства, која врши директивни или динамички утицај на реаговање појединца на објекте и ситуације са којима долази у додир“ (Рот 2006: 317). Дунђеровић (2005) истиче да ставови дјелују и као мотиви утичући на понашање и дефинише ставове као „релативно трајну тенденцију емоционалног, вредносног и акционог односа према људима и појавама“ (Дунђеровић 2005: 136).

Разлози због којих се посвећује пажња истраживању ставова су, нарочито у социјалној психологији, што пружају значајан увид у објашњавање и предвиђање понашања, е иако су релативно трајни могу се мијењати, те је значајно открити који су услови тих промјена (Пенингтон 2004). Када је ријеч о утицају ставова на понашање, Рот (2006) наводи њихово дјеловање на опажање, учење и памћење, оцјењивање, суђење и мишљење, емоционално реаговање и поступке. Утицај става на опажање се манифестује у дјеловању на селективност перцепције (Рот 2006) у смислу да индивидуа између могућих опажаја бира оне који су у складу са његовим ставом. Садржаји који су у складу са ставом индивидуе брже се уче и боље памте, него они који нису (Рот 2006), а када је ријеч о утицају ставова на оцјене, судове и мишљење, доказе о томе нам може пружити чак и свакодневно искуство: „Пратимо ли дискусију навијача за два противничка клуба, констатоваћемо да они исту ситуацију веома различито оцењују“ (Рот 2006: 354). С обзиром на то да став подразумијева наклоност или ненаклоност према неком објекту, то ће имати за посљедицу емоционално реаговање и на појаве које су у вези са објектом става: „Ако имамо позитиван став према неком народу, волећемо и његову културу и позитивно оцењивати његову историју“ (Рот 2006: 355). Као примјер утицаја ставова на поступке људи Рот (2006) наводи налазе истраживања о структури антидемократске оријентације гдје је утврђено да су ставови који чине синдром антисемитизма, етноцентризма и политичке конзервативности утицали на опредјељивање за одређене партије, активно залагање и спровођење мјера у корист или

против црнаца, разних народа и мањина, те у подршци револуционарним друштвеним промјенама и поступцима којима су се оне настојале спријечити.

Иако ставови омогућавају објашњење и предвиђање понашања, на основу њих се не може са сигурношћу обезбиједити тачност предвиђања из разлога што је понашање детерминисано многобројним чиниоцима: „Како ћемо у односу на одређене појаве поступити, не зависи само од тога шта волимо и шта бисмо желели учинити него и од могућих последица за нас ако на одређени начин поступимо и од услова у којима поступамо“ (Рот 2006: 356).

Као факторе које утичу на формирање ставова Рот (2006) наводи: групну припадност (национална култура, политичке и црквене организације, примарне групе), информисаност и знање и персоналне моменте (актуелна мотивација и трајне карактеристике личности).

Узимајући у обзир чињеницу да национална култура, примарне групе и трајне карактеристике личности утичу на формирање ставова, у овом раду смо се опредијелили да испитамо однос националне припадности, третмана других нација у породици и националне везаности и става о ефектима о заједничком животу у БиХ.

С обзиром на то да постоје различите дефиниције нације, за потребе овог рада ћемо прије свега дефинисати појам нације, објаснити механизме усвајања односа према властитој и другим нацијама, те образложити појам националне везаности.

Ријеч *нација* се појавила у петнаестом вијеку на територији Француске (Цвитковић 2007), а деветнаести вијек представља период за који су карактеристична национална буђења и формирање нација. Корунић (2005) наводи да у стручним расправама о нацији постоји сагласност да ти појмови представљају појаве које су настале крајем осамнаестог вијека, у току сложених процеса модернизације, интеграције и трансформације друштва, односно, у току индустријализације, развоја капиталистичко-индустријског предузетништва, модерног школства и нагле урбанизације.

Ентони Смит (Суботић 2005) приликом дефинисања нације истиче сљедеће елементе заједничке припадницима одређене нације: заједничку историјску територију, јавну културу, заједничку економију и заједничка права и дужности. Он прави разлику између западног и незападног модела нације (Милошевић 2003) подразумијевајући под првим дефинисање нације по територијалном принципу који укључује сљедеће компоненте: постојање политичке заједнице, заједничке политичке институције и једнакост свих грађана. Према другом, незападном схватању, примат је дат субјективним осјећањима везаности за претке и нација је на овај начин схваћена као колективни идентитет који се преноси кроз историју, културу и језик (Милошевић 2003). У овом раду је национална припадност, с обзиром на историјска дешавања, као и уобичајено коришћење овог појма међу ста-

новништвом БиХ, третирана управо према овом другом, незападном схватању.

Разматрање проблема нације је у фокусу многих научних дисциплина: психологије, социологије, политикологије и антропологије. Бакић (2006) наводи да је нација једна од најсложенијих друштвених појава и да усљед те сложености не постоји једна општеприхваћена дефиниција ни општеприхваћени истраживачки проблеми о овој појави. Прегледом различитих тумачења појма нације уочљиво је наглашавање њеног настанка и карактеристика са становишта групе, односно, нације као социјалне заједнице, а не са становишта индивидуе што је првенствено задатак психолошког тумачења нације: „Сваки процес формирања нације, њеног дјеловања, укључује људе који се формирају као њени припадници, по којима нација има своју егзистенцију, вриједности и дјеловање. Као и у свим повијесним феноменима, човјек је исходиште, дјелатни субјект и крајњи резултат“ (Шибер 1988: 10). Психолошки аспект нације се првенствено односи на осјећање припадности и постојања одређеног система ставова према сопственој групи и то осјећање је конститутивни елеменат нације у смислу њеног настанка, као и у смислу трајања и дјеловања као цјелине. Шибер (1988) истиче да је битна одредница нације национално осјећање и дефинише га као: „осјећај припадности одређеној групи, који је стечен процесом социјализације, кроз који се прима језик, традиција и култура одређене групе и кроз који се појединац поистовјећује с групом, њеним вриједностима и интересима“ (Шибер 1988: 11).

Кроз национално осјећање се ствара осјећање заједништва „који подразумијева свијест да свој идентитет и своју вриједност у великој мјери добивамо на основу припадања обитељи, сусједима, сурадницима, пријатељима, све до припадања широј заједници као што је нација“ (Шибер 1988: 13). Осјећање заједништва омогућава индивидуи да се доживи у времену и простору, омогућавајући јој како идентификацију, тако и дистинкцију према другима. Индивидуа престаје бити изолована јединка смањујући кроз осјећање заједништва несигурност и стрепњу.

Иако национално осјећање, с једне стране, представља позитиван елеменат формирања појединца, с друге стране се може претворити у патологију (Шибер 1988), односно, национализам: „Као што су предрасуде својеврсна патологија става, с изразито негативним, априорним, емоционалним засићењем, тако је и национализам патолошки облик националног осјећаја у којем превладава непријатељство, мржња, ирационалност“ (Шибер 1988: 14).

Припадност одређеној групи је извор формирања социјалног идентитета под којим се подразумијева: „Осјећај особа о томе тко су, изведен из њихове групне припадности“ (Браун 2003: 443). Браун (2006) истиче да људи теже томе да имају позитивну слику о себи, а та слика је детерминисана групама којима припадају. Из тога произлази преференција опажања вла-

стите групе прије позитивно него негативно, вриједност властите групе се процјењује поређењем са другим групама.

Кроз процес идентификације са групом којој припада индивидуа стиче осјећање социјалног идентитета, с једне стране, и систем ставова и оцјена припадника других група као различитих, с друге стране. Механизам идентификације са властитом националном групацијом је један од чинилаца националне везаности (Рот 1999). Национална везаност је „систем међусобно повезаних ставова у којима долази до изражаја однос појединца према сопственој нацији, својој националној држави и територији, властитој националној култури, језику, историји, према националним вредностима и симболима, затим према другим народима, како према онима с којима је властита нација била или политички или економски у пријатељским, односно непријатељским односима, тако према другим народима уопште, те према националној диференцијацији као социјалној појави“ (Рот, Хавелка 1973, према: Турјачанин и сар. 2005: 103).

Гицков (1955, према: Рот 2006) полази од идеје да се различити облици националне везаности могу разликовати према критерију лојалности и његова типологија обухвата четири облика националне лојалности (Шибер 1988):

1) мултиплисти – особе код којих постоји лојалност према својој нацији уз истовремено осјећање везаности за особе ван своје нације,
2) патриоти – особе код којих постоји осјећање заједништва само за припаднике своје нације,
3) алијенирани – особе код којих не постоји осјећање националне припадности и
4) незадовољни – особе којима су ближи припадници других нација него њихове властите.

Користећи наведени критеријум, Рот и Хавелка у у свом истраживању полазе од претпоставке о постојању пет облика националне везаности (Шибер 1988): 1) искључива национална везаност – о којој се говори као „о национализму у ужем смислу или шовинистичком национализму“ (Рот 2006: 424); 2) истакнута национална везаност – о којој се говори као о националној идеализацији, патриотизму или умјереном национализму; 3) вишеструка национална везаност –представља облик интернационализма заснован на осјећању властите националне припадности, 5) истакнута интернационална везаност – која се означава као мондијализам или космополитизам и 5) непостојање националне везаности – што се означава као анационализам или индивидуализам, а карактерише га одсуство везаности за било коју нацију.

Резултати истраживања су потврдила постојање три облика националне везаности и то: 1) облик који истиче примарну важност везаности за властиту нацију; 2) облик који истиче истовремену важност везаности и за

властиту націју и за човјечанство у цјелини и 3) однос за који национална везаност нема значај (Рот 2006).

С обзиром на то да нисмо нашли истраживања која су се бавила проблематиком којом и овај рад, приликом анализе резултата претходних истраживања и ослањања на њих, водили смо се оним која су из области социјалне психологије, а у чијем су фокусу биле психолошке основе помирења на простору Босне и Херцеговине, као и социјална дистанца.

Резултати истраживања Н. Петровића објављени у књизи *Психолошке основе помирења између Срба, Хрвата и Бошњака* (2005), извршеног на узорку од 4.824 испитаника из три државе бивше Југославије (Босне и Херцеговине, Хрватске и Србије) показују да је спремност на помирење у негативном корелационом односу са негативним национализмом (-0,72), слијепим патриотизмом (-0,43) и придавањем важности припадања сопственој нацији (-0,40), као и то да изразито негативан однос постоји између спремности за помирење и постојања социјалне дистанце према другим народима, вјерске припадности и аномије. Спремност за помирењем је у позитивном односу са карактеристикама које се односе на наду, оптимизам, вјеру у бољу будућност и боље односе међу људима, спремност на отвореност и сарадњу и хуманитаризам као вриједносну оријентацију.

У својој докторској дисертацији под називом *Субјективни фактори социјалне дистанце менаџера* Гаврић (2007) је истраживањем обухватио и социјалне ставове о међунационалним односима на простору БиХ. Компоненте ставова које је обухватио својим истраживањем су когнитивна и конативна. Когнитивна компонента става је испитивана петостепеном скалом Ликертовог типа, а конативна компонента става о међунационалним односима обухвата ужи сегмент области активности, односи се на организације и факултете у којима су испитаници запослени или на којима студирају. Испитивана је путем једне тврдње која гласи: „Колико сте спремни лично се ангажовати (позитивно утицати на друге, учествовати у тимовима који би анализирали узроке лоших односа, предлагали рјешења и друго) како би унаприједили међунационалне односе у својој организацији/на свом факултету“. Узорак је чинило 727 испитаника из Бањалуке и Брчког од којих 366 менаџера и 361 студент менаџмента/економије, 351 женског и 376 мушког пола, 577 српске националне припадности, 35 хрватске и 114 бошњачке. Резултати истраживања су показали да се натполовична већина испитаника (53,6%) слаже да су међунационални односи знатно бољи него послије потписивања Дејтонског споразума и да се већина испитаника, у односу на остале нивое слагања са овом тврдњом, слаже да ће међунационални односи у БиХ у скорој будућности бити све бољи и бољи. Око 40% испитаника се не слаже са тврдњом да је истинско међунационално помирење у БиХ заиста могуће, док се натполовична већина (54%) испитаника слаже са тврдњом да у БиХ сваки народ пружа отпор развојним акцијама сваког другог народа. Са тврдњом да су међунационални односи у БиХ сада приближно исти као у вријеме Титове Југославије није се сложило

71,3% испитаника. Посматрани подаци у релацији са националном припадношћу су показали да Срби и Хрвати у значајној мјери негативније од Бошњака процјењују међунационалне односе.

Проблем, циљеви и задаци истраживања

Проблем овог истраживања се првенствено односи на сагледавање дистрибуције става о ефектима заједничког живота у БиХ, те на сагледавање односа између националне припадности, третмана других нација у породици и националне везаности, с једне стране, и става о ефектима заједничког живота у БиХ, с друге стране.

Истраживање има двоструки циљ: научни и практични. Научни циљ се огледа у утврђивању веза и односа између посматраних варијабли и доношење закључака о њиховим међусобним односима које је могуће упоредити са постојећим теоријама и истраживањима и који могу дати допринос расвјетљавању истраживаног проблема. Практични циљ се огледа у коришћењу добијених резултата за даља истраживања проблема који се односе на интегришуће процесе у БиХ, те ставове о могућим ефектима заједничког живота у БиХ, као и у рјешавању евентуалних проблема који би се у истраживању уочили.

Зависна варијабла у овом истраживању је став о ефектима заједничког живота у БиХ. Она је операционално дефинисана постигнутим скором испитаника на петостепеној скали која садржи тринаест тврдњи. Независне варијабле су: национална припадност, третман других нација у породици и национална везаност. Национална припадност је подијељена на три категорије, с обзиром на три најбројније националне групације у БиХ. Третман других нација у породици је операционално дефинисан скором испитаника на петостепеној скали која садржи шест тврдњи. Национална везаност је операционално дефинисана скором испитаника на петнаест тврдњи петостепене скале.

Након дефинисања проблема, циља и варијабли истраживања, дефинисали смо задатке истраживања:

1. испитати и анализирати дистрибуцију става о ефектима заједничког живота у БиХ;
2. утврдити и анализирати разлике између испитаника различите националне припадности и става о могућим ефектима заједничког живота у БиХ;
3. утврдити и анализирати разлике између испитаника различитог третмана других нација у породици и става о могућим ефектима заједничког живота у БиХ;
4. утврдити и анализирати разлике између испитаника различитог нивоа националне везаности и става о могућим ефектима заједничког живота у БиХ.

Хипотезе истраживања

Хипотезе које смо поставили у овом истраживању су сљедеће:

1. дистрибуција става о могућим ефектима заједничког живота у БиХ одговараће нормалној расподјели;
2. не постоји статистички значајна разлика између националне везаности и става о могућим ефектима заједничког живота у БиХ;
3. не постоји статистички значајна разлика између третмана других нација у породици и става о могућим ефектима заједничког живота у БиХ;
4. не постоји статистички значајна разлика између националне припадности и става о могућим ефектима заједничког живота у БиХ.

Узорак истраживања

Узорак овог истраживања чини 414 студената од којих 227 (54,83%) студира на факултетима у Републици Српској и 187 (45,17%) на факултетима у Федерацији БиХ. Наведени узорак првенствено има карактеристике пригодног из разлога што је истраживање спроведено на факултетима који су били најдоступнији истраживачу. Он такође има карактеристике намјерног и једноставног случајног из разлога што су њиме обухваћене три националне групације који студирају на факултетима гдје је прилично хомогена структура студената, с обзиром на нациионалну припадност, и из разлога што је сваки испитаник у оквиру једног факултета имао подједнаку вјероватноћу да уђе у узорак. Истраживање је спроведено на територији Пала, Источног и Западног Мостара, Сарајева и Зенице.

Методе и инструменти истраживања

Приликом реализације овог истраживања коришћене су двије основне методе и то: емпиријско-неексперименталани и метод теоријске анализе. Емпиријско-неексперименталани метод је коришћен за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената конструисаних за прикупљање података о истраживаном проблему. Метод теоријске анализе је коришћен приликом анализе садржаја научних и стручних радова који су разматрали проблематику блиску овом истраживању.

Инструменти који су коришћени у истраживању су сљедећи:

1. Скала за испитивање става о ефектима заједничког живота у БиХ садржи тринаест тврдњи од којих је седам позитивних и шест негативних. Конструисана је у облику петостепене скале Ликертовог типа. Кронбах алфа скале износи 0,906, што указује на висок ниво поузданости.
2. Скала за испитивање третмана других нација у породици се састоји од пет тврдњи од којих су двије позитивне и три негативне и односе се на: придавање негативних карактеристика припадницима других нација, истицање да дружење са другим нацијама обогаћује знања о свијету, однос према дружењу са припадницима других националних групација, однос према заједничком животу свих нација уопште и величање вриједности важних само за националну групацију којој се припада. Кронбах алфа износи 0,739, што указује на задовољавајући ниво поузданости скале.
3. Скала националне везаности садржи петнаест тврдњи од којих је шест позитивно у смислу истицања везаности уза властиту націју, девет је негативно у наведеном смислу, а позитивно у смислу односа према другим нацијама. Испитивањем метријских карактеристика ове скале утврђен је задовољавајући ниво поузданости (Кронбах алфа износи 0,684).

Поступци за обраду података

Поступци који су коришћени приликом обраде добијених података се првенствено односе на анализу дистрибуције добијених вриједности (мјере средњих вриједности и одступања од њих, те тестирање нормалности дистрибуције путем Колмогоров–Смирнов теста). За утврђивање статистичке значајности разлика између сегмената укрштених варијабли кориштен је Пирсонов χ^2 – тест. Поступак обраде података је вршен путем програмског пакета SPSS Windows version 12.

Приказ и анализа резултата истраживања

Анализом вриједности одговора на тврдњама којима је испитиван став о ефектима заједничког живота у БиХ утврђено је да су испитаници позитивније вредновали тврдње које се односе на функционисање државног система и њених установа. Тврдње на којима је у највећој мјери испољен позитиван став о ефектима заједничког живота у БиХ приказане су у табели 1.

Табела 1: Вриједности одговора тврдњи на којима је у највећој мјери испољен позитиван став о ефектима заједничког живота у БиХ

Р.б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања					АС
		Потпуно се слажем	Слажем се	Нисам сигуран	Не слажем се	Уопште се не слажем	
		f %	f %	f %	f %	f %	
1.	Образовни систем у БиХ ће боље функционисати у условима заједничког живота.	77 18,73	104 25,30	136 33,09	50 12,17	44 10,71	2,71
2.	Заједнички живот у БиХ ће довести до ефикаснијег рјешавања друштвених проблема.	55 13,45	122 29,83	144 35,21	64 15,64	24 5,87	2,71
3.	Економски просперитет је могућ само у заједничкој БиХ.	91 22,20	89 21,71	147 35,85	45 10,97	38 9,27	2,63
4.	Сарадња са другим државама ће бити боља у условима заједничког живота у БиХ.	106 25,67	118 28,57	132 31,96	33 7,99	24 5,81	2,40

Испитаници су у највећој мјери позитивно оцјењивали тврдњу да ће сарадња са другим државама бити боља у условима заједничког живота у БиХ (54,24%). Преко 40% испитаника позитивно је оцијенило тврдње које се односе на могућност економског просперитета (43,92%), рјешавања друштвених проблема (43,28%) и функционисања образовног система кроз заједнички живот у БиХ (43,03%). Разлоге за високо вредновање управо ових тврдњи могуће је тумачити у свјетлу владајућих трендова у свијету у којима се истиче значај заједничког живота и сарадње различитих националних групација, како би се ушло у међународну заједницу. Из тог разлога вјероватно произлази оцјена да би се кроз услове заједничког живота у БиХ одговорило на захтјеве које поставља свјетска заједница, те би се створили услови унапређивања области које обухватају тврдње за које су испитаници испољили позитивније ставове.

У мањој мјери позитивне ставове о ефектима заједничког живота у БиХ испитаници су испољили за тврдње које се односе на очување националног бића, слободу одлучивања и предвиђање да заједнички живот у БиХ може бити извор новог рата. Анализирајући податке презентоване у табели 2 можемо закључити да су испитаници у највишој мјери испољавали колебљив, односно амбивалентан став за тврдње које говоре да ће грађани имати мање слободе у одлучивању у условима заједничког живота у БиХ (41,36%), да заједнички живот у БиХ може бити извор новог рата (37,74%) и да заједнички живот у БиХ води губитку националног бића (33,58%). Разлоге за овако испољене одговоре вјероватно можемо тумачити знањима и тумачењима прошлих дешавања на овим просторима, као и стеченим знањима о дешавањима на другим просторима: о томе да постоје

државе које стабилно функционишу, иако у њима живе припадници различитих националних групација, као и државе у којима се дешавају сукоби управо због постојања различитости у националном смислу.

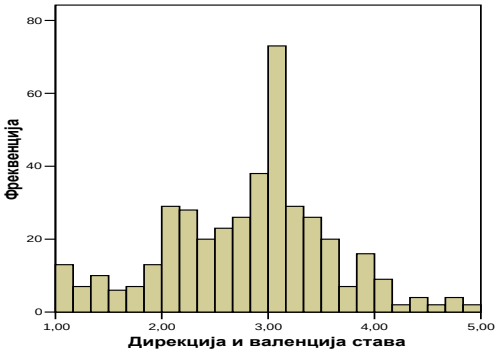
Табела 2: Вриједности одговора тврдњи на којима је у најнижој мјери испољен позитиван став о ефектима заједничког живота у БиХ

Р. б.	ТВРДЊЕ	Степен слагања					АС
		Потпуно се слажем	Слажем се	Нисам сигуран	Не слажем се	Уопште се не слажем	
		f %	f %	f %	f %	f %	
1.	Заједнички живот у БиХ води губитку властитог националног бића.	36 8,82	68 16,67	137 33,58	96 23,53	71 17,40	3,24
2.	Грађани ће имати мање слободе у одлучивању у условима заједничког живота у БиХ.	37 9,00	98 23,84	170 41,36	79 19,22	27 6,57	3,09
3.	Заједнички живот у БиХ може бити извор новог рата на овим просторима.	49 12,01	75 18,38	154 37,74	74 18,14	56 13,73	3,03

Дистрибуција става о ефектима заједничког живота у БиХ је испитивана путем Колмогоров–Смирнов теста путем кога је утврђено да она статистички значајно одступа од нормалне расподјеле. Израчуната мјера одступања износи 0,076 и она је значајна на нивоу од 0,01 ($p = 0,000$).

Анализом добијене дистрибуције утврђена је вриједност аритметичке средине 2,813. Стандардна девијација је 0,774. Вриједност куртозиса је 0,029. С обзиром на то да је мања од 0,263 закључујемо да је платикуртична, односно, издуженог облика. Вриједност скјуниса је -0,149. На основу предзнака закључујемо да је она негативно асиметрична, односно, да скреће ка нижим вриједностима који указују на позитиванији став о ефектима заједничког живота у БиХ. Анализом дистрибуције представљене у графикону 1 могуће је уочити да се испитаници групишу око средњих вриједности, које указују на колебљив, односно, амбивалентан став. Након анализе добијене дистрибуције испитаници су, с обзиром на дирекцију и валенцију става, подијељени у три категорије и то они који испољавају: 1) позитиван, 2) колебљив и 3) негативан став.

Графикон 1: Дистрибуција става о ефектима заједничког живота у БиХ



Након анализе дистрибуције става о ефектима заједничког живота у БиХ, утврдили смо и анализирали разлике у његовој испољености, с обзиром на националну припадност, третман других нација у породици и националну везаност.

Анализом резултата представљених у табели 3 утврђена је статистички значајна разлика између испитаника који припадају различитим националним групацијама и њиховог испољавања става о ефектима заједничког живота у БиХ (χ^2 = 64,913, df = 4, C. Coeff. = 0,374, p = 0,000). Добијене резултате бисмо могли тумачити постојањем различитих знања, доживљаја и тумачења који су се одвијали у прошлости, а које се рефлектује на процјену будућих догађаја.

Табела 3: Однос националне припадности и става о ефектима заједничког живота у БиХ

Национална припадност	Став о ефектима заједничког живота			Свега (%)
	Позитиван (%)	Колебљив (%)	Негативан (%)	
Србин	45 20,27	72 32,43	105 47,30	222 100,00
Хрват	13 23,64	22 40,00	20 36,36	55 100,00
Бошњак	70 56,91	39 31,71	14 11,38	123 100,00
Свега	128 32,00	132 33,00	140 35,00	400 100,00

χ^2 = 64,913 df = 4 C. Coeff. = 0,374 p = 0,000

Из података приказаних у претходној табели уочљиво је да испитаници српске националне групације у вишој мјери испољавају негативан став о ефектима заједничког живота у БиХ (47,30%). Припадници хрватске

националности у највишој мјери испољавају колебљив (40,00), а припадници бошњачке позитиван (56,91%) став.

Утврђена је статистички значајна разлика и између третмана других нација у породици и става о ефектима заједничког живота (χ^2 = 18,517, df = 4, C. Coeff. = 0,207, p = 0,001). Подаци презентовани у табели 4 указује на то да да испитаници у чијим породицама постоји позитиван однос према припадницима других националних групација у највишој мјери испољавају позитиван (54,90%), док они у чијим породицама постоји негативан третман других нација у највишој мјери испољавају негативан (50,82%) став о ефектима заједничког живота у БиХ. Добијене резултате бисмо могли тумачити усвајањем знања, ставова и вриједности кроз различите облике учења који се одвијају у породици која представља агенс социјализације. Дијете, живећи у социјалном окружењу гдје доминира позитиван однос према другим нацијама, ствара позитивну слику о њима и развија позитивна осјећања. У породицама гдје је тај однос негативан индивидуа ствара ставове и мишљења према којима се различите националне групације перципирају као фактор пријетње по његову групу из чега произлази и негативан став ефектима заједничког живота са њима.

Табела 4: Однос третмана других нација у породици и става о заједничком животу у БиХ

Третман других нација	Став о ефектима заједничког живота			Свега (%)
	Позитиван (%)	Колебљив (%)	Негативан (%)	
Негативан	14 11,48	46 37,70	62 50,82	122 100,00
И негативан и позитиван	35 25,18	53 38,13	51 36,69	139 100,00
Позитиван	84 54,90	42 27,45	27 17,65	153 100,00
Свега	133 32,13	141 34,05	140 33,82	414 100,00

χ^2 = 68,701 df = 4 C.Coeff. = 0,377 p = 0,000

Између нивоа националне везаности и става о ефектима заједничког живота у БиХ утврђена је статистички значајна разлика (χ^2 = 16,166, df = 4, C. Coeff. = 0,194, p = 0,003).

.

Табела 5: Релација националне везаности и става о ефектима заједничког живота у БиХ

Ниво националне везаности	Став о ефектима заједничког живота			Свега (%)
	Позитиван (%)	Колебљив (%)	Негативан (%)	
Изразито висок	33 25,19	38 29,01	60 45,80	131 100,00
Висок	49 31,21	57 36,31	51 32,48	157 100,00
Нижи	51 40,48	46 36,51	29 23,01	126 100,00
Свега	133 32,13	141 34,05	140 33,82	414 100,00

$\chi^2 = 16,166$ $df = 4$ $C.Coeff. = 0,194$ $p = 0,003$

Испитаници које карактерише изразито висок ниво националне везаности у највишој мјери су испољили негативан (45,80%), док су они са нижим нивоом националне везаности у највишој мјери испољили позитиван (40,48) став о ефектима заједничког живота у БиХ. Негативнији став испитаника са вишим нивоом националне везаности можемо тумачити њиховом усмјереношћу ка властитој националној групацији и склоности ка перципирању негативнијих посљедица по властиту націју у условима заједничког живота са другим националним групацијама уопште. С друге стране, позитивније ставове оних које карактерише нижи ниво националне везаности можемо тумачити као одраз њиховог отворенијег односа према другим националним групацијама и осјетљивошћу на позитивније ствари и појаве које могу бити исходи таквог живота.

Закључци

На основу добијених података можемо закључити да испитаници у највећој мјери испољавају колебљив став о ефектима заједничког живота у БиХ. Анализом односа између истраживаних варијабли утврдили смо да постоји статистички значајна разлика између националне припадности и става о ефектима заједничког живота и то у смислу да су припадници српске националне групације у највишој мјери испољавали негативан, хрватске колебљив, а бошњачке националне групације позитиван став. Када је ријеч о третману других нација у породици утврђено је да су испитаници у чијим породицама постоји негативан третман других нација у највишој мјери испољили негативан, док су они у чијим је породицама позитиван третман у највишој мјери испољили позитиван став о ефектима заједничког живота у БиХ. Између националне вазаности и става о ефектима заједничког живота у БиХ такође је утврђена статистички значајна разлика. Они које карактерише нижи ниво националне везаности у највишој мјери испо-

љавају позитиван, док оне које карактерише висок ниво националне везаности у највишој мјери испољавају позитиван став.

Узимајући у обзир да је ово истраживање спроведено на узорку студентске популације, сматрамо да би било интересантно спровести неко слично истраживање које ће обухватити узорак популације млађег узраста, као и старијег, односно оне који су се родили неколико година послије рата који је трајао на простору БиХ, оне који у периоду рата нису припадали узрасту одраслих, али и оне који су и у том периоду били одрасли. Такође сматрамо да је веома тешко само на основу става о ефектима заједничког живота у БиХ предвидјети будуће токове интегришућих процеса у БиХ. Из тог разлога било би значајно обухватити још неке аспекте који би презентовали став о прошлим дешавањима на овим просторима, став о актуелним дешавањима, као и спремност за различите акције. Осим овога, било би интересантно приликом разматрања узети у обзир и неке друге карактеристике личности, као и социјално-искуствене карактеристике, што би употпунило сазнање о испитиваној проблематици. Тек на основу тога могли бисмо адекватније и обухватније разматрати интегративне процесе у БиХ, анализирати њихове психолошке одреднице, те објашњавати и предвиђати понашање у вези са наведеним процесима.

Литература

Бакић 2006: J. Bakić, Teorijsko-istraživački pristupi etničkoj vezanosti (ethnicity), nacionalizmu i naciji, *Sociologija*, XLVIII/3, Beograd, Sociološko udruženje Srbije i Crne Gore i Filozofski fakultet – Institut za sociološka istraživanja, 231–264.

Браун 2003: R. Brown, Međigrupni odnosi, u: M. Hewstone i W. Stroebe (ur.), *Socijalna psihologija: europske perspektive*, Jastrebarsko, Naklada Slap

Браун 2006: R. Brown, *Grupni procesi: dinamika unutar i između grupa*, Jasrebarsko, Naklada Slap.

Гаврић 2007: М. Гаврић, *Субјективни фактори социјалне дистанце менаџера*, необјављена докторска дисертација, Пале, Филозофски факултет, Универзитет у Источном Сарајеву.

Дунђеровић 2005: R. Dunđerović, *Osnovi psihologije menadžmenta*, Novi Sad, Fakultet za menadžment.

Корунић 2005: P. Korunić, Nacija i nacionalniidentitet, *Revija za sociologiju*, XXXVI/1–2, Zagreb, Hrvatsko sociološko društvo, 87–105.

Креч и сар. 1972: D. Kreč i sar, *Pojedinac u društvu*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Милошевић 2003: J. Милошевић, *Значај националног идентитета*, *Српска политичка мисао*, 1–4, Београд, Институт за политичке студије, 155–168.

Пенингтон[3] 2004: D. C. Pennington, *Osnove socijalne psihologije*, Jastrebarsko, Naklada Slap.

Петровић 2005: N. Petrović, *Psihološke osnove pomirenja između Srba, Hrvata i Bošnjaka,* Beograd, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Dokumentacioni centar „Ratovi 1991–1999“.

Рот[11] 2006: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Суботић 2004: M. Subotić, *Imaju li nacije pupak? Gelner i Smit o nastanku nacija,* Beograd, Filozofija i društvo, XXV, 177–211.

Турјачанин 2005: V. Turjačanin, Predikcija nacionalne vezanosti i otvorenosti, u: V. Turjačanin, Đ. Čekrlija (ur.), *Ličnost i društvo II: Etnički, državni i evropski identitet,* Banjaluka, Friedrich Ebert Stiftung.

Цвитковић[4] 2001: I. Cvitković, *Sociologija religije,* Sarajevo, DES.

Шибер 1988: I. Šiber, *Psihologijski aspekti međunacionalnih odnosa,* Zagreb, Kulturni radnik.

Јасна С. Богдановић-Чурић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију
Сања Малетић
Технички школски центар
Зворник

Оригинални научни рад

ОСЈЕЋАЈ СИГУРНОСТИ И СТАВОВИ ПРЕМА РЕЛИГИЈИ

Увод

Питање сигурности живљења појединца у заједници свакако је једно од суштинских питања његове егзистенције. Извјесно је, наиме, да индивидуалне активности и цјелокупан животни вијек појединца могу бити значајно смањене и инхибиране, ако се одвијају у условима мање или веће несигурности, с једне стране или потпуно подстакнуте и подстицане, ако се одвијају у условима личне сигурности, с друге стране. Овакве констатације засноване су на сазнањима да се међу мотивима, као значајни покретачи људског понашања, помиње и мотив сигурности који се манифестује у тежњи појединца да ситуацију одржи непромијењеном, јер му стабилна ситуација обезбеђује егзистенцију. Другим ријечима, мотив сигурности произлази из човјекове потребе за сигурношћу да ће обезбиједити средства за живот, очувати свој друштвени положај и да ће бити равноправан са другим људима.

Осим наведеног, треба имати на уму и да ставови утичу на опажање појава, објеката и других људи, што се манифестује, првенствено као селективност перцепције. Наиме, став утиче на то да појединац између многих опажаја преферира оне опажаје који су у складу са његовим ставом. У том контексту Н. Рот (1972) наводи као примјер да ће „Неко ко има негативан став према некој нацији и њеним припадницима видети код припадника те нације, пре свега, оно што он осуђује и што сматра негативним код њих“, што потврђују и истраживања о појави тзв. перцептивне одбране.

У том смислу је научно релевантно и друштвено оправдано анализирати факторе који утичу на формирање осјећаја несигурности, посебно у условима након дуготрајних ратних тешкоћа. Рат је, наиме, на простору бивше СФРЈ, изазвао неизмјерне тешкоће великом броју становника, а посебно на ратом захваћеним подручјима. Иако је највеће тешкоће изазвао маси избјеглица и прогнаних лица, ни остали становници нису прошли без удара, напетости и опасности које могу бити штетне по физичко и ментално здравље.

* jasna954@teol.net

Поред тога, бесмислене и немилосредне санкције међународне заједнице изазвале су додатне тешкоће и енормне проблеме у успостављању нормалних животних услова за велики број становника, који нису били директно изложени ратним опасностима. Већина становника на овим просторима је била, више или мање, изложена страховима, додатним тешкоћама, те израженим проблемима функционисања у свакодневном животу и раду. Извјесно је, наиме, да недостатак осјећања сигурности код родитеља може имати трајне посљедице на психофизички развој и понашање дјеце.

Познато је да успјех у школи, па и у другим животним активностима, умногоме зависи и од осјећаја властите сигурности, јер дјеца која се осјећају сигурна у себе најчешће постижу бољи школски успјех, имају разноврсније и квалитетније комуникације и интеракције са вршњацима, лакше се опредјељују за различите и непознате активности. Другим ријечима, може се рећи да имају више сигурности и да се успјешније носе са различитим животним ситуацијама.

С друге стране, дјеца која се осјећају несигурним чешће су инхибирана, немају повјерења у властите способности, постижу слабије резултате у школи, али су и склонија различитим облицима асоцијалног понашања у друштву и неприлагођеног понашања у друштву.

Неки аутори (Бахтијаревић 1970) указују да је честа реакција становника (на ситуације у којима превладава осјећај несигурности праћен страхом) окретање Богу и вјеровање у дјеловање виших сила и судбине. Тако резултати истраживања религиозности становника Бањалуке непосредно послије земљотреса 1969. године (Бахтијаревић 1970) показују да је након земљотреса степен религиозности становника Бањалуке био далеко већи него прије земљотреса. Тада је 52 одсто анкетираних становника Бањалуке изјавило да вјерује у Бога, с тим да су добијене значајне разлике у степену религиозности између три конститутивна народа. Највећи степен вјеровања у Бога регистрован је код католика (66%), затим код муслимана (63%) и најмање код православних – само 36%.[1]

У том контексту постављају се и питања ставова према религији и религијског понашања становника код којих је још увијек, у мањој или већој мјери, присутан осјећај несигурности.

Концепција и резултати истраживања

Резултати који су овдје представљени дио су ширег истраживања које је Д. Крнета са сарадницима реализовао на подручју Босне и Херцеговине у оквиру пројекта *Социјално-статусна обиљежја и вредносне оријентације грађана као детерминанте перцепције положаја појединца у друштву*. Из разумљивих разлога у овом раду није анализиран већи број реле-

[1] Бахтијаревић-Шибер, Ф. и Шибер, И., *Доживљај потреса, страх и перспективе становника Бањалуке, Преглед*, бр. 5–6, Сарајево, 1970.

вантних аспеката положаја појединца у друштву (зависних варијабли) већ су сагледани само међусобни аспекти, тј. релације између перцепције властите сигурности, с једне стране и ставова према религији и религијском понашању, с друге стране.

У тако конципираном истраживању пошли смо од генералне претпоставке да се могу очекивати значајне разлике у ставовима према религији с обзиром на степен сигурности.

Полазну основу за извођење закључака представљају резултати емпиријског истраживања *face to face* које је средином марта 2009. године реализовано на узорку становника Босне и Херцеговине, старијих од 18 година. У складу са одређењима предмета истраживања, те формулисаним циљевима и задацима, истраживање је реализовано на узорку 3.014 испитаника, који репрезентују популацију становника Босне и Херцеговине, ентитета Република Српска и Федерација Босне и Херцеговине. Овакав узорак апроксимативно представља пропорционалну заступљеност појединих стратума у популацији. У литератури се назива вишеетапни стратификовани случајни узорак, јер се до листе испитаника долази пролазећи кроз неколико етапа, користећи поступке случајног избора јединица у узорак у оквиру појединих стратума.

Избор испитаника у узорак је обезбијеђен кроз више етапа. Након што су одређене општине, у првој етапи су биране мјесне заједнице у којима је извршено истраживање. Избор мјесних заједница је извршен помоћу таблице случајних бројева, тако што је од укупног броја мјесних заједница у општини у узорак бирано 40% градских, приградских и сеоских мјесних заједница, пропорционално њиховој заступљености у свакој општини. У другој етапи, за сваку мјесну заједницу (такође уз примјену таблице случајних бројева), биране су улице (сеоске цесте или путеви), а затим зграде и/или куће и у њима становници старији од 18 година. Узорак истраживања наведене величине пројектован је да обезбиједи грешку закључивања до 2%.

Полазимо од тога да овакав избор јединица у узорак „омогућује да се мањим бројем јединица узорка, него што је то код једноставног случајног узорка, постигне потребна репрезентативност“ (Звонаревић 1981), с тим што имамо у виду да у исто вријеме може да порасте и погрешка узорка с обзиром да не знамо тачне пропорције појединх стратума у популацији, јер на овим просторима није извршен попис становника од 1981. године, већ је само током 1993. године обављено процјењивање броја становника. А познато је да је током рата на овим просторима у значајнијој мјери промијењена структура становника.

Као што је познато, истраживање социјалних ставова према различитим појавама показује сложен однос појединца према тој појави или том објекту. У том контексту, испитивање ставова према религији представља не само сложен него и недовољно истражен проблем на овим просторима. Зато је први и основни задатак овог истраживања био усмјерен на испити-

вање дистрибуције ставова према религији и религијском понашању, а потом анализа релација између осјећаја сигурности и ставова према религији.

За испитивање ставова према религији добијени су одговори на питања: *Какав је Ваш однос према религији* и *Да ли вјерујете у постојање Бога и судбину*, док су за испитивање ставова према религијском понашању добијени одговори на питања: *Какав је Ваш однос према вјерским обредима* и *Како често упражњавате молитву, читање вјерских књига и пост*.

Осјећај сигурности и ставови према религији

При сагледавању релација између осјећаја сигурности и односа појединца према религији основно питање је да ли постоје разлике у односу према религији између особа које на различит начин перципирају своју сигурност у средини гдје живе. Другим ријечима, питање је да ли постоје разлике у ставовима према религији између испитаника који се у својој средини осјећају сигурним или су мање или више уплашени. У том контексту је посебно интересантно сагледати да ли постоје разлике у односу према религији између двије доминантне групе, тј. између оних који се осјећају да су уплашени и забринути, с једне стране, и оних испитаника који се осјећају да су безбрижни и сретни, с друге стране.

Однос према религији је испитиван на основу самоисказа испитаника о властитој религиозности, о вјеровању у Бога и вјеровању у судбину. Очекујемо да ће бити разлике у односу према религији, с обзиром на разлике које су у основи личних погледа на вјерска питања и положај религије у друштву, иако је у садашњим условима испољавање религијских осјећања као и партиципација у вјерским обредима постало облик друштвено пожељног понашања у постатеистичком периоду, а не кршење друштвених норми, како је то било у претходниом периоду. Другим ријечима, очекујемо да ће испитаници који се осјећају забринути и који су уплашени испољавати позитивније ставове према религији, него испитаници који се осјећају безбрижни и сретни. Оваква очекивања су заснована на ранијим истраживањима (Бахтијаревић 1970), према којима се испитаници у кризним временима *окрећу Богу* гдје се појачава вјеровање да тешко стање није не зависи од активности појединца и да су немоћни, јер све то регулише нека *виша сила*.

Анализа добијених резултата о међусобној повезаности осјећаја сигурности и перцепције сопствене религиозности показују да полазне претпоставке нису биле тачне, иако су установљене статистички значајне разлике у односу према религији између испитаника са различитим осјећајем сигурности. Наиме, добијени Хи-квадрат=47.7931, уз 8 степени слободе, статистички је значајан на нивоу значајности 0,01 (p=0,000000), и показује да су утврђене статистички значајне разлике, али да смјер повезаности показује да испитаници који се осјећају сигурнији испољавају у већем проценту позитивније ставове према религији него испитаници који се осјећају

уплашени и завринути, као што се може видјети на основу резултата који су представљени у табели број 1.

Табела 1: Осјећај сигурности и перцепција сопствене религиозности

Осјећај сигурности	Перцепција сопствене религиозности					∑
	Вјерник	Симпатизер	Равнодушан	Није вјерник	Противник религије	
Уплашен и забринут	1438	476	216	122	8	2260
	63,63	21,06	9,56	5,40	.35	
Равнодушан	190	68	61	39	0	358
	53,07	18,99	17,04	10,89	0.00	
Безбрижан и сретан	202	65	22	11	2	302
	66,89	21,52	7,28	3,64	.66	
Тотал	1830	609	299	172	10	2920
	62,67	20,86	10,24	5,89	.34	

Pearson Chi-square: 47.7931, df=8, p=.000000

Увид у тако презентоване податке показује изражене разлике у самоисказу о религиозности између анкетираних становника са различитим осјећајем сигурности. Тако је, на примјер, евидентно, да је више испитаника у категорији *вјерник* међу испитаницима који се осјећају да су безбрижни и сретни (66,89%), него међу испитаницима који се осјећају да су уплашени и забринути (63,63%). С друге стране, нешто је већи проценат испитаника у категорији оних који се изјашњавају да нису вјерници међу испитаницима који се изјашњавају да су уплашени и забринути (5,40%) него међу испитаницима који се осјећају да су безбрижни и сретни (3,64%). Овако дистрибуирани резултати, иако нису у складу са полазном претпоставком, иду у прилог сазнања да је евидентан пораст интересовања за вјерска питања, религијске вриједности и истине (што се манифестује у понашању становника посебно у јавним иступима према религији и неким религијским обредима), јер је религија добила јавни значај, а религијске организације постале један од политичких чинилаца у плуралистичком друштвеном и културном животу.

На такве закључке у још израженијем степену указују и добијени резултати међусобне повезаности осјећаја сигурности и *вјеровања у постојање Бога*. Тако је међу испитаницима који се осјећају да су безбрижни и сретни много више оних који вјерују у постојање Бога (90,56%), него међу испитаницима који се осјећају да су уплашени и забринути (84,15%). И у овој анализи су утврђене статистички значајне разлике, јер је добијени Хиквадрат= 15.9347, који је уз 4 степена слободе, статистички значајан на нивоу 0,01 (p=0, 003113), како се може видјети из резултата који су представљени у табели 2.

Табела 2: Осјећај сигурности и вјеровање у постојање Бога

Осјећај сигурности	Вјерује у постојање Бога			∑
	Да	Није сигуран	Не	
Уплашен и забринут	1847	216	132	2195
	84,15	9,84	6,01	
Равнодушан	284	43	29	356
	79,78	12,08	8,15	
Безбрижан и сретан	259	21	6	286
	90,56	7,34	2,10	
Тотал	2390	280	167	2837
	84,24	9,87	5,89	

Pearson Chi-square: 15.9347, df=4, p=.003113

Анализа тако представљених резултата очигледно показује да је међу испитаницима који се осјећају да су безбрижни и сретни много више оних који вјерују у постојање Бога, али и много мање оних који не вјерују, него међу испитаницима мање оних нешто мање оних који вјерују у постојање Бога (2,10%) него међу испитаницима који се осјећају да су уплашени и забринути (6,01%). На тај се начин може извести закључак да постоје статистички значајне разлике у вјеровању у постојање Бога између испитаника са различитим степеном осјећаја сигурности, али да није потврђена полазна хипотеза да ће већи проценат испитаника који вјерују у постојање Бога бити из категорије оних који се осјећају уплашени или забринути.

Вјеровање у судбину, такође, као битан аспект изражавања религиозности показује значајне разлике између испитаника са различитом осјећајем сигурности. У анализи релација осјећаја сигурности и вјеровања у судбину полази се од тога да се вјеровање у судбину, у свијести дијела људи манифестује као вјеровање да је људско понашање детерминисано и унапријед предодређено, јер постоји неки унапријед припремљени план по коме се све одвија (па и људски живот) те да људи немају много слободног избора. Таква тумачења се могу чути од људи различитих културних, образовних, интелектуалних и других обиљежја, а посебно се могу чути у тешким, неизвјесним и непредвидивим животним ситуацијама или када људи доживе неку личну или породичну трагедију, па објашњење потраже у дјеловању судбине.

Добијени резултати истраживања показују да постоје разлике у дистрибуцији одговора о вјеровању у судбину између испитаника са различитим степеном осјећаја сигурности. Те разлике су и статистички значајне, јер је добијени Хи-квадрат= 11.0488, уз 4 степена слободе, статистички значајан на нивоу 0,05 (p=0, 026038). Интересантно је, међутим, уочити да је нешто мањи проценат испитаника који се осјећају да су уплашени и забринути (66,39%), него међу међу испитаницима који се осјећају да су безбрижни и сретни (67,52%), а који вјерује у судбину, као што се може видјети на основу резултата који су представљени у табели 3.

Табела 3: Осјећај сигурности и вјеровање у судбину

осјећај сигурности	Вјерује у судбину			∑
	да	није сигуран	не	
уплашен и забринут	1296	458	198	1952
	66,39	23,46	10,14	
равнодушан	190	81	50	321
	59,19	25,23	15,58	
безбрижан и сретан	185	64	25	274
	67,52	23,36	9,12	
Тотал	1671	603	273	2547
	65,61	23,67	10,72	

Pearson Chi-square: 11.0488, df=4, p=.026038

Овако дистрибуирани одговори односа испитаника различитих осјећаја сигурности према вјеровању у судбину показују како разлике у осјећају сигурности могу утицати и на разлике у ставовима према слободи или детерминисаности људског живота, него указују и на могућност да животна филозофија и погледи на свијет у већој мјери утичу на вјеровање у судбину него претрпљене животне тешкоће.

Осјећај сигурности и религијско понашање

Партиципација у вјерским обредима представља један од важнијих индикатора религијског понашања у ужем смислу, али и односа према религији. За религијско понашање се слободно може рећи да је битан показатељ, првенствено када се жели испољити љубав према Богу и изразити спремност за активан вјерски живот, тј. живот усклађен са учењем своје вјере. Овај аспект вјерског живота је посебно значајан за религијски живот појединца, превасходно стога што се на тај начин не изражава само знање (интелектуални, сазнајни аспект) о Богу, него живот са Богом и у Богу (емоционални и вољни).

При сагледавању релација између осјећаја сигурности и религијског понашања основно питање је да ли постоје разлике у интензитету различитих облика религијског понашања између особа које на различит начин перципирају своју сигурност у средини гдје живе. Другим ријечима, питање је да ли постоје разлике у интензитету практиковања вјерских обреда, практиковања молитве, поста и читања вјерске литературе, између испитаника који се у својој средини осјећају сигурним или су мање или више уплашени. С тим у вези, пошло се од претпоставке да ће испитаници који се осјећају несигурнији, тј. који су се изјаснили да су уплашени и забринути, чешће практиковати вјерске обреде, него испитаници који се осјећају задовољни и сретни.

У том контексту анализа добијених резултата о *интензитету практиковања вјерских обреда* показује да грађани вјерским обредима присуствују најчешће у посебним приликама (свадба, слава, сахрана), како се из-

јаснило 50,33% анкетираних грађана у БиХ, затим слиједи 21,86% анкетираних грађана који редовно присусутвују вјерским обредима, па они који бар једном мјесечно присуствује вјерским обредима, како се изјаснило 17,81% анкетираних грађана. Интересантно је уочити да се тек сваки десети грађанин (или 9,67%) изјаснио да никако не присуствује вјерским обредима.

Анализа релација између практиковања вјерских обреда и осјећаја сигурности показује да тако формулисане претпоставке нису потврђене, иако су утврђене статистички значајне разлике у практиковању вјерских обреда између испитаника различитог осјећаја сигурности. Добијени Хи-квадрат= 68.2277, уз 6 степени слободе, статистички је значајан на нивоу 0,01 (p=0, 000000), како се може видјети из резултата који су представљени у табели 4.

Подаци представљени у табели 4 показују да анкетирани грађани који се изјашњавају да су безбрижни и сретни чешће него они који се изјашњавају да су уплашени и забринути редовно практикују вјерске обреде (27,91% према 21,77%). С друге стране посматрано, анкетирани грађани који се изјашњавају да су уплашени и забринути чешће него они који се изјашњавају да су безбрижни и сретни никако не практикују вјерске обреде (8,23% према 6,98%). На тај је начин установљено да полазна претпоставка није потврђена, с обзиром на то да осјећај несигурности не значи у исто вријеме и чешће практиковање вјерских обреда, како је очекивано.

Табела 4: Осјећај сигурности и практиковање вјерских обреда

Осјећај сигурности	Практиковање вјерских обреда				∑
	Редовно практикује	Једном мјесечно	У посебним приликама	Никако не практикује	
Уплашен и забринут	492	389	1193	186	2260
	21,77	17,21	52,79	8,23	
Равнодушан	65	55	169	68	357
	18,21	15,41	47,34	19,05	
Безбрижан и сретан	84	76	120	21	301
	27,91	25,25	39,87	6,98	
Тотал	641	520	1482	275	2918
	21,97	17,82	50,79	9,42	

Pearson Chi-square: 68.2277, df=6, p=.000000

Резултати истраживања практиковања *молитве* показује да постоје изражене разлике између испитаника са различитим осјећајем сигурности, те да су те разлике статистички значајне, јер је добијени Хи-квадрат=41.5941, уз 4 степена слободе, статистички значајан на нивоу 0,01 (p=0,000000), како се то може видјети на основу резултата који су представљени у табели 5.

Табела 5: Осјећај сигурности и практиковање молитве

Осјећај сигурности	Практикује молитву			Σ
	Никад	Повремено	Редовно	
Уплашен и забринут	335	1254	628	2217
	15,11	56,56	28,33	
Равнодушан	95	190	73	358
	26,54	53,07	20,39	
Безбрижан и сретан	29	167	90	286
	10,14	58,39	31,47	
Тотал	459	1611	791	2861
	16,04	56,31	27,65	

Pearson Chi-square: 41.5941, df=4, p=.000000

Увид у тако представљене резултате показује да су међу испитаницима који никад не практикују молитву бројнији они испитаници који се осјећају да су уплашени и забринути (15,11%), него испитаници који се осјећају безбрижни и сретни (10,14%). На тај се начин може извести закључак да постоје релације између осјећаја сигурности и практиковања молитве, али да у исто вријеме то не значи да испитаници који живе с осјећајем забринутости и уплашености практикују молитву чешће него испитаници који живе с осјећајем безбрижности и среће.

Значајне разлике су установљене и у практиковању *поста*. Добијени Хи-квадрат=16.1541, уз 4 степена слободе, статистички је значајан на нивоу 0,01 (p=0, 002824). На тај начин је утврђено да постоје статистички значајне разлике у практиковању поста између испитаника који живе с осјећајем да су уплашени и забринути и испитаника који живе с осјећањем да су безбрижни и сретни. Није, међутим, потврђена полазна хипотеза да ће чешће практиковања поста манифестовати они испитаници који се осјећају несигурни, тј. они испитаници који су уплашени и забринути, него испитаници који су безбрижни и сретни, како се то може видјети из резултата који су представљени у табели 6.

Табела 6: Осјећај сигурности и практиковање поста

Осјећај сигурности	Практиковање поста			Σ
	Никад	Повремено	Редовно	
Уплашен и забринут	360	1125	726	2211
	16,28	50,88	32,84	
Равнодушан	76	199	83	358
	21,23	55,59	23,18	
Безбрижан и сретан	52	138	98	288
	18,06	47,92	34,03	
Тотал	488	1462	907	2857
	17,08	51,17	31,75	

Pearson Chi-square: 16.1541, df=4, p=.002824

Евидентно је да пост чешће редовно практикују они грађани који живе у осјећању да су безбрижни и сретни, како се изјаснило 34,03% анкетираних грађана, него грађани који се осјећају да су уплашени и забринути, како се изјаснило 32,84%. С друге стране, нешто је већи проценат грађана који никад не посте из категорије оних који су безбрижни и сретни, него међу грађанима који су забринути и уплашени – 18,06% према 16,28%. Другим ријечима, иако су утврђене статистички значајне разлике у практиковању поста између испитаника различитог осјећања сигурности, не може се закључити да пост практикују они који се осјећају да су уплашени и забринути, него да чешће пост упражњавају они који су безбрижни и сретни.

Сличне су разлике установљене и у практиковању читања вјерске литературе (часописа, новина, брошура, књига и друге вјерске литературе) између испитаника са различитим осјећајем сигурности, како се може видјети из резултата који су представљени у табели 7.

Табела 7: Осјећај сигурности и читање вјерске литературе

Осјећај сигурности	Читање вјерске литературе			∑
	Никад	Повремено	Редовно	
Уплашен и забринут	560	1445	177	2182
	25,66	66,22	8,11	
Равнодушан	156	190	12	358
	43,58	53,07	3,35	
Безбрижан и сретан	76	161	51	288
	26,39	55,90	17,71	
Тотал	792	1796	240	2828
	28,01	63,51	8,49	

Pearson Chi-square: 87.1652, df=4, p=.000000

У анализи релација између осјећаја сигурности и читања вјерске литературе утврђене су статистички значајне разлике. Те разлике су и статистички значајне, јер је добијени Хи-квадрат=87.1652, уз 4 степена слободе, статистички значајан на нивоу 0,01 (p=0,000000). Другим ријечима, и у случају читања вјерске литературе, као и у осталим аспектима вјерског понашања, показало се да међу испитаницима различитог осјећаја сигурности постоје разлике у читању вјерске литературе. Тако је евидентно да је међу онима који имају осјећај да су сретни и безбрижни много више оних који читају вјерску литературу, него међу онима који се осјећају да су уплашени и забринути – 17,71% према 8,11%. С друге стране, незнатна је разлика у читању вјерске литературе између испитаника различитиог осјећаја сигурности – 25,66% оних који су уплашени и забринути никад не чита, док је таквих међу испитаницима који су безбрижни и сретни 26,39%.

Умјесто закључка

Добијени резултати истраживања релација између осјећаја сигурности и односа појединца према религији показују:

– да су установљене значајне разлике у односу појединаца према религији (перцепција религиозности, вјеровање у постојање Бога и вјеровање у судбину) и религијском понашању код испитаника различитог осјећаја сигурности;

– да су установљене значајне разлике у религијском понашању, тј. практиковању вјерских обреда, молитве, поста и читања вјерске литературе (часописа, новина, брошура, књига и друге вјерске литературе) код испитаника различитог осјећаја сигурности.

Анализа добијених резултата о међусобној повезаности осјећаја сигурности и односа према религији (перцепције сопствене религиозности, вјеровање у Бога и вјеровање у судбину) као и религијског понашања (практиковању вјерских обреда, молитве, поста и читања вјерске литературе – часописа, новина, брошура, књига и друге вјерске литературе) показују да полазне претпоставке нису потврђене. Очекивало се, наиме, да ће код испитаника са израженим осјећајем уплашености и забринутости бити исказани позитивнији ставови према религији и интензивније практиковање вјерских обреда, него код испитаника код којих превладава осјећај безбрижности и среће. Добијени резултати смјера повезаности су показали да испитаници који се осјећају сигурнији испољавају у већем проценту позитивније ставове према религији и чешће практиковање вјерских обреда, него испитаници који се осјећају уплашени и завринути.

Такав резултат указује на то да није честа реакција становника (на ситуације у којима превладава осјећај несигурности праћен страхом) окретање Богу и вјеровање у дјеловање виших сила и судбине. Практиковање вјерских обреда је облик понашања којим појединци своје личне активности више усклађују са друштвено пожељним и прихватљивим понашањем, које је у складу са општим увјерењима.

Литература

Анушић 1999: Анушић, А., *Расте број младих вјерника*, „Глас српски“, Бања Лука.

Бахтијаревић-Шибер, Шибер 1970: Бахтијаревић-Шибер, Ф. и Шибер, И., *Доживљај потреса, страх и перспективе становника Бања Лука,* „Преглед“, бр. 5–6, Сарајево.

Благојевић Благојевић 1995: М., *Приближавање православљу*, „Градина“, Ниш.

Бојанин 1994: Бојанин, С., *Духовност, психијатрија и млади*, „Научна књига“, Београд.

Врцан 1986: Врцан, С., *Од кризе религије к религији кризе*, Школска књига, Загреб.

Голубовић, Кузмановић, Васовић 1995: Голубовић, З., Кузмановић, Б. и Васовић, М., *Друштвени карактер и друштвене промене у светлу националних сукоба*, „Филип Вишњић“, Београд.

Епископ Иринеј 2001: *О побожном васпитању деце*, „Бели анђео“, Шабац.

Зборник радова, *Религија и савремени свијет*, Центар за марксизам Универзитета у Београду, (без године издања), Београд.

Јеротић 1996: Јеротић, В., *Психолошко и религиозно биће човека*, „Беседа“, Нови Сад.

Крнета 1998: Крнета, Д., *Однос према православљу*, у књизи: *Конструкција и примјена скала у испитивању ставова*, Banjaluka company, Бања Лука.

Крнета 2003: Крнета, Д., *Породична политичка традиција и актуелна друштвена догађања***,** Саопштење на IX научном скупу Емпиријска истраживања у психологији, Институт за психологију, Београд**.**

Крнета 2003: Крнета, Д., *Спремност грађана на слободно изражавање мишљења као фактор друштвених промјена*, Међународне студије вол. III No 1, Политичка култура и Центар за међународне студије Загреб.

Крнета 2004: Крнета, Д., *Вриједности у свјетлу друштвених промјена*, Ослобођење, Бањалука.

Крнета 2005: Крнета, Д., *Веронаука у школи у Републици Српској – између апологетике и оспоравања*, „Религија и толеранција“ бр. 3, ЦЕИР, Нови Сад.

Крнета 2007: Крнета, Д., Момчиновић, З., *Религијска толеранција у Босни и Херцеговини*, Независни универзитет, Бањалука.

Крнета 2008: Крнета, Д., *Рефлексије голооточких страдања на однос према религији*, Радови Филозофског факултета, број 10, књига 2, Пале.

Крнета 2010: Крнета, Д., *Обиљежја испитаника као детерминанта ставова о религијској толеранцији у БиХ*, Зборник радова „Научни скупови“, књига 4/2 Интердисциплинарност и јединство науке, Филозофски факултет, Пале.

Лазић и сар. 1994: Лазић, М. и сар., *Разарање друштва*, „Филип Вишњић“, Београд.

Милин 1986: Милин, Л., *Научно оправдање религије – апологетика*, књига 6: Црква и секте, Епархија жичка, Београд.

Милошевић 2002: Милошевић, З., *Црква и политика – Православље и друштвене реформе*, Институт за политичке студије, Београд.

Младеновић 2000: Младеновић, В., У., Сакач, М., Д., *Религиозност и алтруизам младих*, Banjaluka company, Бањалука.

Пантић 1988: Пантић, Д., *Класична и световна религиозност*, Институт друштвених наука, Београд.

Поповић 1999: Поповић, Р. В., *Православље на раскршћу векова*, Богословски факултет СПЦ, Београд.

Протић 1994: Протић, П., *Православна хришћанска етика*, Метапринт, Козарска Дубица.

Рот 1972: Рот, Н., Основи социјалне паихологије, Завод за уџбенике, Београд

Ротер 1988: Ротер, З. *Ревитализација религије и десекуларизација друштва у Словенији*, „Социологија“, бр. 2 /3 стр. 403, Београд.

Шушњић 1998: Шушњић, Ђ., *Религија I, и II,* „Чигоја штампа“, Београд.

Шушњић 1999: Шушњић, Ђ., *Методологија – критика науке*, „Чигоја штампа“, Београд.

Šuajb Dž. Solaković*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju

Naučna kritika

EKSPLORACIJA MOGUĆNOSTI INTEGRACIJE PSIHOLOŠKE STRUKE U BH DRUŠTVU KROZ PRIZMU NAUČNO-ISTRAŽIVAČKIH RADOVA

Uvodna razmatranja

U prvom dijelu rada kratko ćemo se osvrnuti na neke bitne momente u vezi sa psihologijom kao strukom, zatim ćemo analizirati stanje psihologije kao struke u Bosni i Hercegovini. U drugom dijelu rada ukratko će biti predstavljena istraživanja, koja smo uzeli u razmatranje i to tako što će biti navedeni nazivi istraživanja uzorak na kojim su podaci dobijeni te cilj svakog pojedinačnog istraživanja, kao i izvedene posebne istraživačke zadatke odnosno pitanja.

Šta je psihologija? Koja su to područja ljudske djelatnosti u kojima psiholozi kao stručnjaci mogu da pruže svoje usluge?, neka su od pitanja kojima izgleda logično i možda metodološki ispravno započeti istraživanje.

Nažalost, upravo takva pitanja zbunjuju nerijetko i akademski obrazovane pojednice (Kolesarić 1991). Veoma često se sadržaj rada psihologa miješa sa poslom psihijatra, ako je riječ o psihologu koji radi u zdravstvenoj ustanovi, ili psihologu koji je klinički orijentisan, s druge strane pak, sa poslom pedagoga – ukoliko je riječ o psihologu zaposlenom u obrazovanju, prije svega školama. Međutim, svođenje djelatnosti psihologa na ova dva polja djelovanja, a uz to još iskrivljenje uloge psihologa u njima, daje jednu siromašnu i može se reći nedovoljno savremenu sliku o tome šta i kako psiholozi mogu da rade i na koji način mogu da poboljšaju kvalitet života u skoro svim oblastima gdje je važna uloga ljudskog faktora.

U fokusu interesa ovoga istraživanja jeste šta zapravo o položaju psihologa u bosanskohercegovačkom društvu možemo pretpostaviti na temelju provedenih istraživanja. U svijetu postoje jasnije informacije šta i kako psiholozi mogu da ponude kao svoje usluge kako bi unaprijedili kvalitet života. Prema nekim autorima, četiri su velika područja stručnog usavršavanja ali i djelatnosti psihologa (Hartley 2002): Klinička psihologija, školska/edukacijska psihologija, psihologija rada/industrijska psihologija te psihologija u administraciji i civlinim službama. Pored toga, isti autor daje nekih sedam uloga psihologa praktičara: psiholog kao savjetovatelj, psiholog kao kolega, psiholog kao stručnjak, psiholog kao proizvođač zanatskog oruđa, psiholog kao nepristrasni istraživač, psiholog kao teoretičar, psiholog kao posrednik promjena.

* shooayb@yahoo.com

Status psihologa kao stručnjaka u BiH nije nimalo zavidan, na što ukazuju brojni pokazatelji poput nedostatka formalo-pravne regulative, nedovoljno dobre organizacije udruženja psihologa na nivou BiH, medijsko pojavljivanje psihologa.

U Bosni i Hercegovini primijenjena psihologija je počela kasno da se razvija. Do 1959. godine na problemima primijenjene psihlogije radio je samo jedan diplomirani psiholog. Tome u prilog govori podatak da je prvi samostalni Odsjek za psihologiju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu osnovan tek 1989. godine, iako je inicijativa za njegovo pokretanje postojala mnogo ranije.

Jedan od velikih razloga kasnog početka razvoja psihološke struke u BiH leži u tzv. *staljinističkoj dogmi* prema kojoj je psihologija smatrana opasnom zbog toga što njena teorija i praksa obuhvataju slobodu i samoodređenje. Na psihologe se gledalo sa sumnjom zbog njihove mogućnosti da utiču na lične promjene i zbog njihove prećutne podrške političkoj reformi (Krnetić 2004). Budući da su trenutno na vladajućim i drugim strukturama u BiH uglavnom još uvijek kadrovi koji su obrazovni u bivšem sistemu, onda se može s pravom pretpostaviti da položaj psihološke struke u BiH ni danas nije u boljoj poziciji. Prema trenutno raspoloživim podacima, ne postoji nijedna organizacija, udruženje i sl. koje ujedinjuje stručnjake iz struke na novou BiH. Društvo psiholga SR BiH, koje je osnovano 30. marta 1964, nakon rata (1992/1995) postaje Društvo psihologa Federacije BiH, a od 2003. postoji i društo psihologa RS. Na Drugom kongresu psihologa Bosne i Hercegovine sa međunarodnim učešćem u Banjaluci, koji je održan od 24. do 26. februara 2011, osnovan je Savez društava psihologa Bosne i Hercegovine, što daje nadu da bi se neke stvari mogle promijeniti nabolje te, će na taj način udruženje psihologa moći da postane punopravni član Evropske psihološke asocijacije.

Veliki problema u BiH jeste i pokazatelj vezan za psihološku praksu gdje je situacija takva da gotovo svi poslovi psihologa, pod uslovom da to dozvoljava menadžment, uprava, preduzeća ili institucije u kojoj je psiholog zaposlen, mogu biti obavljani sa završenim dodiplomskim studijem. Drugim riječima, još uvijek ne postoji formalno-zakonska stimulacija za sticanje dodatnih stepena obrazovnaja. Treba napomenuti da privatna psihološka praksa, prema sadašnjoj formalno-pravnoj regulativi, nije moguća. Ipak u FBiH je u parlamentarnu proceduru upućen zakon o psihološkoj djelatnosti kojim je predviđeno uvođenje više reda, kako u obavljanje psiholške struke, tako i kada je u pitanju sticanje dodatnog usavršavanja.

Pregled istraživanja

U daljoj analizi bavićemo se pregledom istraživanja provedenih na području BiH. Tako ćemo, prije svega, dati kratak pregled istraživanja sa opisom uzorka kao i osnovnim istraživačkim pitanjima.

U istraživanju „Stavovi studenata prema sadržaju djelovanja psihologa“ (Solaković 2006) uzorak su sačinjavali studenti (N=279). Opšti cilj pomenutoga

istraživanja je ispitivanje stavova i informisanost učesnika o sadržaju rada psihologa. U skladu s opštim ciljem istraživana postavljena su i sljedeća istraživačka pitanja.

– Kakva je informisanost učesnika u istraživanju o području djelovanja psihologa?
– Kakav je stepen procijenjenje zastupljenost psihologa u rješavanju nekih društveno važnih problema?
– Ispitati da li postoje razlike u stavovima prema psiholozima, s obzirom na pol učesnika te utvrditi na kojim česticama su te razlike statistički značajne.
– Ispitati opšte i specifične stavove prema sadržaju rada psihologa.
– Ispitati faktorsku strukturu predstave učesnika o psihologu.

Istraživnje „Samopouzdanje kao faktor opšteg stava prema profesiji psihologa i ljekara“ (Baralić 2006) provedeno na uzorku izvedenom iz studentske populacije (N=197) bavi se ispitivanjem i analizom psiholoških i socjalnostatusnih obilježja ispitanika kao faktora koji determinišu stavove prema profesiji psihologa i ljekara. Na osnovu ovakvog cilja definisani su i specifični zadaci:

– Ispitati da li su stavovi ispitanika prema profesiji psihologa i ljekara uopšte pozitivni ili negativni.
– Analizirati međusobnu povezanost ličnih karakteristika pojedinca i stavova prema profesiji psihologa i profesiji ljekara.
– Ispitati distribuciju stavova prema profesiji psihologa i ljekara s obzirom na pol, godinu studija te mjesto provedenog ranog dijetinjstva.

U radu „Socijalno-psihološka obilježja nastavnika kao faktori njihovih stavova prema radu psihologa u školi“ (Gojković 2010) provedenom na uzorku prosvjetnih radnika (N=496), obuhvaćeni su nastavnici osnovnih i srednjih škola. Cilj istraživanja bio je ispitivanje distribucije nastavnka prema radu psihologa u školi, te su na osnovu toga definisani i istraživački zadaci:

– Ispitati distribuciju opšteg stava nastavnika prema radu psihologa u školi.
– Ispitati odnos socijalnih obilježja nastavnika i njihovog opšteg stava prema radu psihologa u školi.
– Ispitati smjer i intenzitet povezanosti psiholoških obilježja nastavnika i opšteg stava prema radu psihologa u školi.
– Analizirati prirodu posebnih stavova nastavnika u svjetlu izvora razlika njihovog stava prema radu psihologa u školi.

Istraživanje „Stavovi menadžera prema ulozi psihologa u ogranizaciji“ (Solaković 2010) provedeno je na zaposelnim osobama u BiH na uzorku (N=334) gdje je polazišni predmet istraživanja bilo sagledavanje prirode, smjera i intenziteta stavova zasposlenih osoba prema ulozi psihologa u organizaciji. U skladu sa tako određenim ciljem postavljena su i istaživačka pitanja:

– Kakvi su stavovi ispitanika prema ulozi psihologa u organizaciji?

– Da li socijalnostatusne karakteristike ispitanika spadaju u sistem statistički značajnih determinanti opšteg i specifičnih stavova prema ulozi psihologa u organizaciji?
– Da li obuhvaćene psihološke karakteristike ispitanika spadaju u sisitem statistički značajnih determinanti opšteg i specifičnih stavova prema ulozi psihologa u ogranizaciji?

Važniji rezultati istraživanja

Kako bi detaljno obrazlaganje svih rezultata u pomenutim istraživanjima prevazilazilo okvire ovoga rada, to ćemo u daljoj analizi posebnu pažnju obratiti na one rezultate istraživanja koji se tiču potreba ovoga razmatranja.

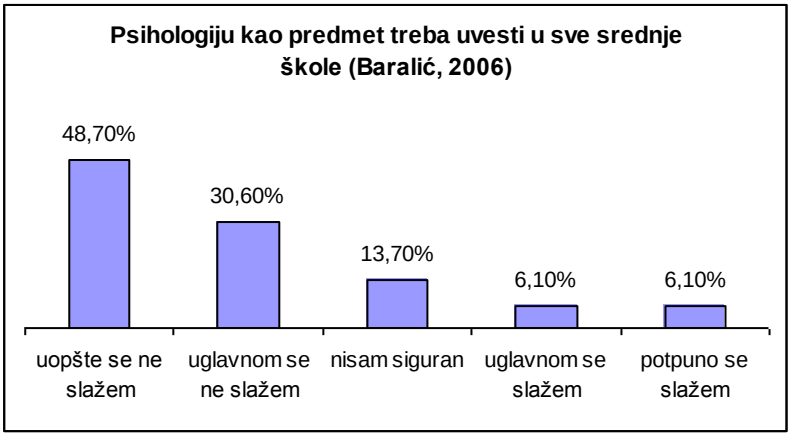
U istraživanju stavova studenata prema sadržaju djelovanja psihologa (Solaković, 2006) ustanove u kojima bi psiholog bio neophodan kao stručnjak rangirane prema preferenciji su:

1. osnovne i srednje škole,
2. obdaništa,
3. fakulteti,
4. sportski klubovi,
5. zdravstvene ustanove,
6. radne organizacije,
7. državna administracija i civilne službe.

Kao što vidimo zastupljene su skoro sva područja djelovanja psihologa o kojima smo raspravljali u uvodnom dijelu studije. Nadalje, u istom istraživanju ustanovljeno je da su psiholozi malo ili nimalo zastupljeni u rješavanju nekih društveno važnih problema kao što su problemi kriminala, alkoholizma, ovisnosti, maloljetničke delinkvencije i sl. Studenti obuhvaćeni ovim istraživanjem takođe pokazuju relativno izraženu spremnosti na saradnju sa psiholozima u svom budućem radu.

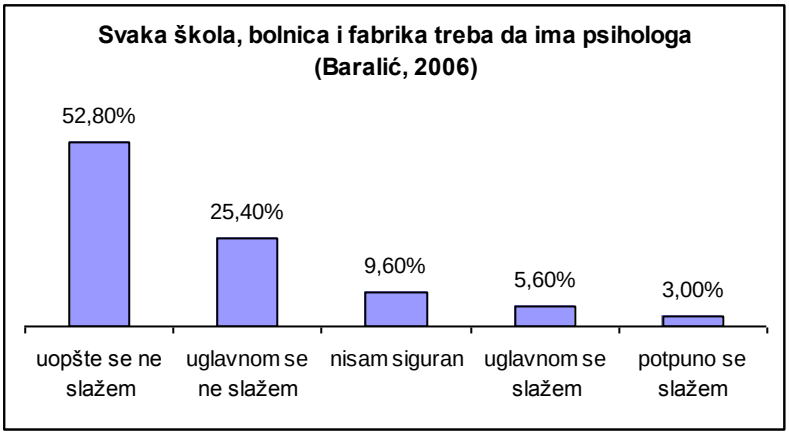
Rezultati istraživnja stavova studenata prema profesiji psihologa i profesiji ljekara (Baralić 2006) ukazuju na jedan drugačiji vrijednosni odnos.

Grafikon 1



Kao što se vidi iz prva dva grafkona, rezulati sugerišu da stavovi ispitanika prema psiholozima generalno nisu pozitvni. Tako skoro polovina ispitanika ima ekstremno negativan vrijednosni odnos prema uvođenju psihologije kao predmeta u srednjim školama. Ukupno, više od tri petine ispitanih takvog je mišljenja. Sa druge strane, svaki drugi ispitanik uopšte se ne slaže sa idejom da škole, fabrike ili bolnice imaju psihologe kao stalno zaposlene stručnjake. Ovi rezultati ne bi bili tako iznenađujući da se ne radi o populaciji studenata, dakle - akademskih građana, što ovakve rezultate čini prilično neočekivanim.

Grafikon 2

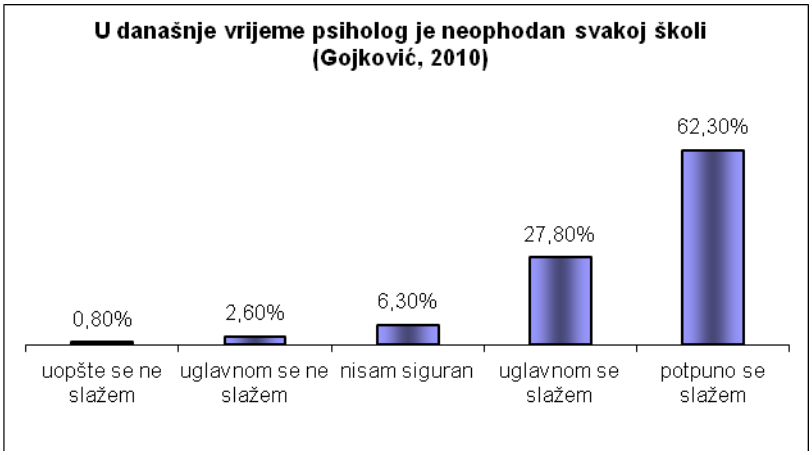


U ispitivanju stavova nastavnika prema radu psihologa u školi (Gojković 2010) uočeno je preovladavnje pozitivnog stava kada je u pitanju angažman psihologa u školama.

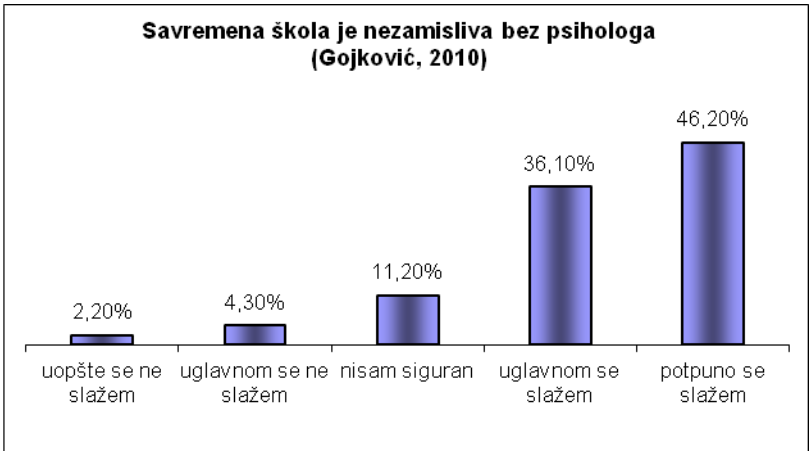
Ipak, kada je u pitanju potreba za psihologim u školama, nešto je drugačija i pozitivnija situacija kada su u uzorku nastavnici, dakle pojedinci koji su di-

rektno uključeni u obrazovni rad u našim osnovnim i srednjim školama. Kako vidimo iz rezultata predstavljenih u grafikonu 2, dvije trećine ispitanih nastavnika u poptunosti prihvata ideju formulisanu kroz tvrdnju „U današnje vrijeme psiholog je neophodan svakoj školi“ dodamo li tome više od 27% ispitanih koji prihvataju navedenu tvrdnju u nešto manjem stepenu, onda možemo zaključiti da više od 90% isptanih smatra da je u današnje vrijeme svakoj školi neophodan psiholog kao stručnjak. Dakle ovo je jedan podatak koji u svakom slučaju zavređuje pažnju. Dalje, vidimo da većina ispitanih nastavnika (82,30%) zauzima veoma pozitvan stav izrečen u smislu da je savremena škola nezamisliva bez psihologa (grafikon 3) što svakako ukazuje na potrebu za većim angažmanom u današnjem obrazovnom sistemu.

Grafikon 3

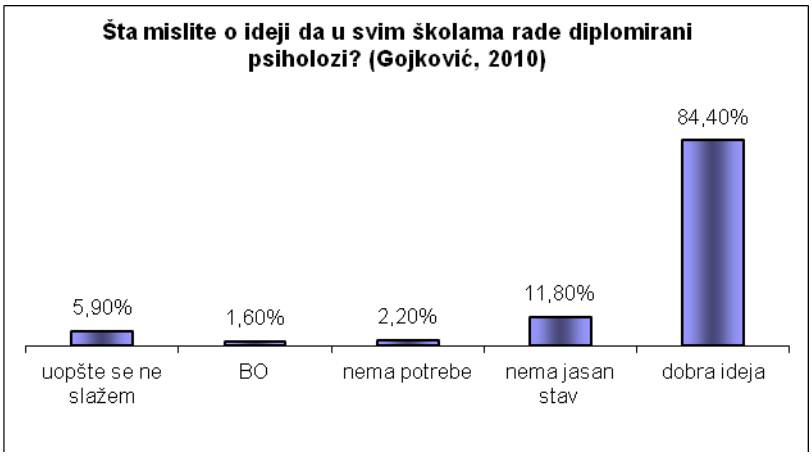


Grafikon 4



Potreba za angažmanom psihologa u školama ogleda se i u tome da skoro svi nastavnici obuhvaćeni istraživanjem podržavanju ideju da u školama rade diplomirani psiholozi (grafikon 5).

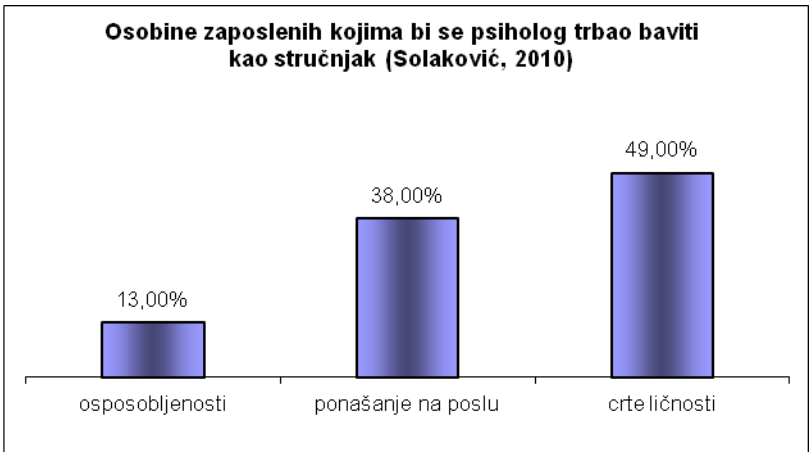
Grafikon 5



Kada su u pitanju generalno stavovi zaposlenih prema ulozi psihologa u organizaciji, rezultati istraživanja uglavnom sugerišu da zaposleni imaju izuztetno pozitivan stav prema angažmanu psihologa u organizacijama (Solaković 2-010) što je jedno od najperspektivnijih područja razvoja psihologije u svijetu.

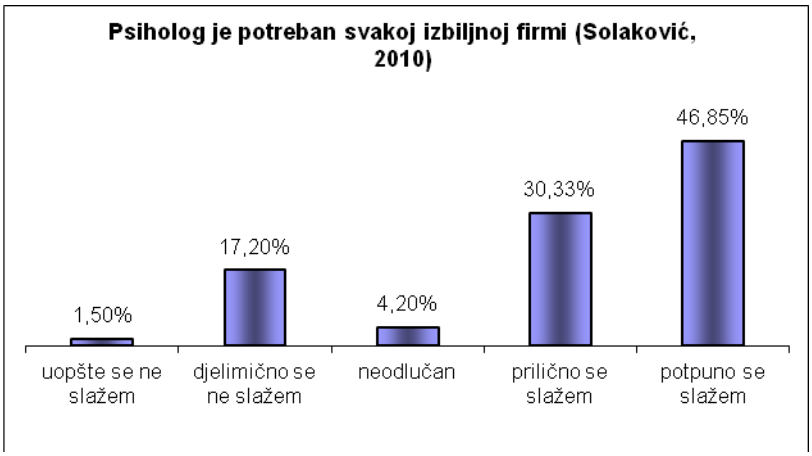
Kako vidimo iz grafikaona 6, skoro polovina ispitanih (49,00%) smatra da bi psiholog trebalo da se bavi crtama ličnosti (samopouzdanjem, emocionalnom stabilnošću, komunikativnošću). Da bi se psiholog trebalo baviti ponašanjem na poslu (kako zaposleni radi, kako se odnosi prema drugima, koliko je lojalan organizaciji...) misli nešto više od trećine ispitanih (38,00%), dok tek svaki deseti ispitanik (13,00%) smatra da bi se psiholog trebalo baviti osposobljenostima (inteligencijom, znanjem, kvalitetom iskustva...). Ovdje se postavlja pitanje, zašto sve tri grupe osobina nisu podjednako zastupljene, jer se psiholozi koji rade u oragnizacijama podjednako bave svim navedenim grupama osobina. Naša pretpostavka je da su odgovori u skladu sa *zdravorazumskim* shvatanjem pshiologa kao nekog ko se bavi osobinama ličnosti i osobinama ličnosti u užem smislu. Iznenađujuće je mali postotak ispitanih koji smatraju da se psiholozi trebaju baviti osposobljenostima. Imamo li u vidu da se psiholozi, više nego bilo koji drugi stručnjaci bave empirijskim istraživanjima sposobnosti, prije svega inteligencije, da su psiholozi zapravo jedini koji meritorno mogu mjeriti ineligenciju, dobijeni rezultati su još više iznenađujući.

Grafikon 6



Praktična preporuka s ciljem povećanja angažmana psihologa u organizacijama mogla bi se ogledati u sljedećem: budući diplomirani psiholozi koji žele da ponude svoje usluge radnim organizacijama trebalo bi, na osnovu ovakvih rezultata, da se predstave kao stručnjaci koji se bavi crtama ličnosti zaposlenih (samopouzdanjem, emocionalnom stabilnošću...) i onda je šansa da u firmi naiđu na razumijevanje prilično velka. Kao što smo vidjeli, polovina ispitanih ima ideju da se psiholozi bave crtama ličnosti.

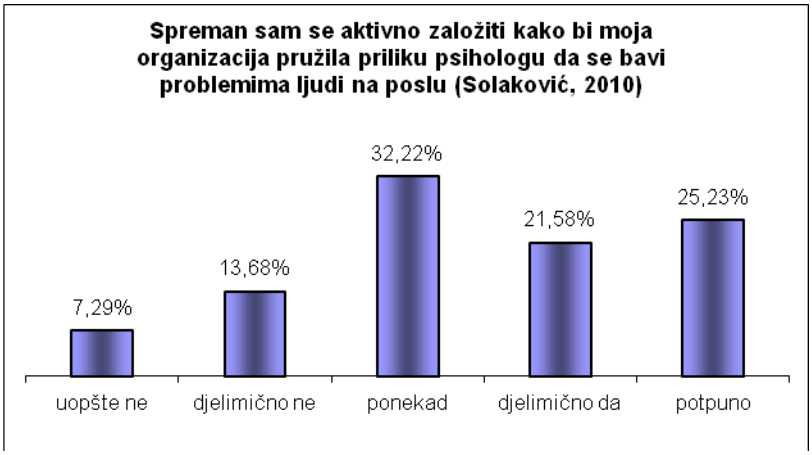
Grafikon 7



Pozitivan vrijednosni odnos ispitanih prema angažmanu psihologa u - organizaciji najbolje se vidi iz distribucije stavova zaposlenih sadržanoj u tvrdnji „Psiholog je potreban svakoj ozbiljnoj firmi“. Tako vidimo da skoro polovina ispitanih (46,85%) u velikoj mjeri podržava takvu ideju, dok skoro trećina zaposlenih takođe smatra da ozbiljne firme trebaju razmišljati o angažmanu

psihloga. Tako sveukupno tri četvrtine zaposlenih ispitanika smatra da je psiholog potreban stručnjak svakoj firmi koja teži da bude ozbiljna.

Grafikon 8



Ako analiziramo akcionu komponentu stava koja se ogleda u tome koliko su ispitanici spremni učiniti neke konkretne poteze kako bi se i zaista povećao angažman psihologa u organizaciji, vidimo da je stanje stvari nešto drugačije. Naime, najveći dio ispitanih, a to je skoro trećina (32,22%) bi tek u ponekim situacijama bila spremna aktivno se založiti kako bi firma u kojoj su zaposleni pružila priliku psihologu da se bavi problemima ljudi na poslu. Dakle, uočena je razlika između opšteg stava, stava bez ličnog angažmana, gdje je većina ispitanika podržala ideju o poterbi za psiholozima u ozbiljnim firmama, dok je spremnost na aktivno zalaganje u angažovanju psihologa u konkretnoj organizaciji nešto manje prisutna.

Zaključci

Na temelju ukratko izesenih osnovnih rezultata istraživanja možemo donijeti određene zaključke kada je u pitanju mogućnost integracije psihološke struke u bosanskohercegovačkom društvu. Možem reći da su psiholzi u školama *tražena roba* jer nastavnici ispoljavaju vrlo pozitivne stavove prema radu psihologa u školi. Psiholozi koji imaju namjeru da se bave psihologijom rada i organizacije treba da se drže *priče* kako se psiholozi na poslu uglavnom bave crtama ličnosti, te bi na taj načim mogli dobiti šansu a kasnije mogu i treba da se bavi svim ostalim aspektima angažmana psihologa u ogranizaciji. Potreba angažmana psihologa u radnim organizacijama postoji u svijetu, te bi konačno i firme, ali i psiholozi na našim prostorima mogli da razmišljaju u istom pravcu.

Kako nam sugerišu predstavljeni rezultati, mogućnosti za integraciju psihološke struke u bosanskohercegovačkom društvu treba tražiti kroz povećan

angažman psihologa u školama i radnim organizacijama. Ovdje svakako treba obratiti pažnju na ograničenje pregledanih istraživanja.

Da li stavovi i rezultati istraživanja zaista odgovaraju stvarnosti ostaje da se vidi. Ovom istraživanju i nije bila namjera da ponudi konačne odgovore, već da se na neki način otvore mogućnosti za dalje djelovanje. Svakako, trebamo voditi računa o čestoj pojavi kod nas da poslove koje psiholozi smatraju emanentno svojim područjem kod nas obavljaju i stručnjaci iz drugih područja, nerijetko dijametralno suprotnih. Jer nije dovoljno pročitati neko zanimljivo *psihološko štivo* da bi neko postao psiholog i nije sve što se prodaje pod etiketom psihologije stvarno psihologija.

Ipak psiholozi treba da se upitaju: gdje je naša uloga u svemu tome.

Literatura

Baralić 2006: S. Baralić, *Samopouzdanje kao faktor opšteg stava prema profesiji psihologa i ljekara*, neobjavljen diplomski rad, Pale, Filozofski fakultet.

Buela-Kazal 2005: G. Buela-Casal i dr., *The image of psychology as a health profession among the general population*, Papeles del Psicólogo, Vol. 26, str. 30–38.

Čizmić 2003: S. Čizmić, V. Kondić, *Psihologija rada u formuli uspjeha organizacije, priručnik*, Beograd, CPP.

Dunđerović 1995: R. Dunđerović, Socijalno psihološki faktori motivacije za rad, u knjizi: *Sistem kvaliteta*, Novi Sad, Fakultet tehničkih nauka.

Dunđerović 2005: R. Dunđerović, *Osnovi psihologije menadžmenta*, Novi Sad, FAM.

Gojković 2010: Z. Gojković, *Socijalno-psihološka obilježja nastavnika kao faktor njihovih stavova prema radu psihologa u školi*, neobjavljen magistarski rad, Pale, Filozofski fakultet.

Hartli 2002: J. Hartley, A. Branthwaite, *Psiholog u praksi*, Jastrebarsko, Naklada slap.

Kolesarić 1991: V. Kolesarić i dr., *Uvod u psihologiju: suvremena znanstvena i primijenjena psihologija*, Zagreb, Prosvjeta.

Krneta 2005: D. Krneta, *Socijalna psihologija*, Banjaluka, Fakultet za poslovni inženjerinh i menadžment.

Krnetić 2004: I. Krnetić, E. Pašić, *Psihologija u Bosni i Hercegovini* (rad je prezentovan na naučnom skupu psihologa u Minhenu, 2004).

Solaković 2006: Š. Solaković, *Stavovi studenata prema sadržaju djelovanja psihologa*, Zbornik radova, Banjalučki novembarski susreti, Banjaluka, Filzofski fakultet.

Solaković 2010: Š. Solaković, *Stavovi menadžera prema ulozi psihologa u organizaciji*, neobjavljen magistarski rad, Pale, Filozofski fakultet.

Tomas 1994: A. Thomas, J. Grimes, *Best Practices in School Psychology*, Washington DC, The National Assotiation of School Psychologists.

Gorjana D. Koledin*
Univerzitet u Istočnom Sarajevu
Filozofski fakultet Pale
Katedra za psihologiju

Originalni naučni rad

ISPITIVANJE FAKTORSKE STRUKTURE INDIKATORA MEĐULJUDSKIH ODNOSA KOD STUDENATA

Pojmovna određenja

Značaj ispitivanja međuljudskih odnosa je u tome što od kvaliteta međuljudskih odnosa u svim socijalnim mrežama kojim osoba pripada zavisi kvalitet njenog intimnog, privatnog i društvenog života. Rezultati različitih istraživanja pokazuju da od pozitivne atmosfere u grupi, koju između ostalog determinišu kvalitetni međusobni odnosi, zavisi produktivnost i postizanje uspijeha kako grupe u cjelini, tako i svih njenih pripadnika.

Bojanović (1998) ističe da je teško odrediti predmet psihologije međuljudskih odnosa, jer predmet nauke prozilazi iz istraživačke prakse, a ona u ovoj oblasti ne ukazuje na neke snažne zajedničke tokove. Isti autor navodi da psihologiji međuljudskih odnosa nedostaju razmatranja osnovnih problema ljudske interakcije, što bi u velikoj mjeri doprinijelo konstituisanju ove nauke. U prvom redu to su problemi odnosa pojedinca, društva i kulture, zatim odnos pojedinca i drugih ljudi, problemi ljudskih odnosa na svim društvenim nivoima, problemi suštinskih značenja interakcije itd.

Havleka (2005) ističe razliku između pojmova međuljudski odnosi i društveni odnosi, naglašavajući da je pojam društveni odnosi obuhvatniji i opštiji od pojma međuljudski odnosi. U tom kontekstu u objašnjenju pojma međuljudski odnosi naglašava njihovu interpersonalnost i zasnovanost na humanističkim vrijednostima. Kada je akcenat na činjenici da je to odnos osobe prema osobi, najčešće se označavaju kao međulični, međusobni ili interpersonalni odnosi. Ako se želi istaći da je neki društveni odnos u krajnjoj liniji odnos čovjeka prema čovjeku, redovno se koristi termin međuljudski odnosi koji se ponekad zamjenjuju terminom humani odnosi.

Snažan uticaj na razvoj psihologije međuljudskih odnosa izvršile su ideje humanističke psihologije. U tom kontekstu je Levin inicirao istraživanja grupne dinamike koja je uključivala proučavanje autokratskog, demokratskog i liberalnog stila rukovođenja. U središtu Morenovih istraživanja bili su upravo interpersonalni odnosi koje ljudi uspostavljaju u grupama u kojima žive i rade. Adorn i saradnici su se bavili proučavanjem autoritarnosti, što je veoma doprinijelo psihologiji međuljudskih odnosa u organizacijama. Eriskon je poznat po svojoj teoriji psihosocijalnog razvoja pojedinca u kojoj ističe formiranje ličnosti u kontekstu odnosa osobe sa socijalnim okruženjem.

* gorjana.koledin@yahoo.com

Priroda međuljudskih odnosa zavisi od kulturoloških faktora i faktora ličnosti. Određeni oblici ponašanja koji su prisutni u gotovo svim društvenim sredinama posljedica su ponavljanja tih oblika ponašanja kroz istoriju i u tom slučaju govorimo o kulturološim determinantama međuljudskih odnosa. Sa druge strane, ličnost je prema nekim autorima ključni fenomen za objašnjenje interpersonalnih odnosa (Bojanović, Havelka) i u tom kontekstu se govori o faktorima ličnosti kao determinantama međuljudskih odnosa.

Ponašanje različitih osoba u interpersonalnim odnosima zavisi od prisustva i stepena razvijenosti osobina koje su relevantne za interpersonalne odnose. Međutim i od kvaliteta međuljudskih odnosa zavisi formiranje ličnosti, što se najbolje može ilustrovati, na primjer, uticajima porodične atmosfere na razvoj ličnosti djeteta.

Istraživanja pokazuju da u porodicama sa represivnim odnosom roditelja prema djeci, u kojima se zahtijeva apsolutna poslušnost, djeca često razvijaju osobine submisivnosti, zavisnosti i nedostatka inicijative (Bojanović 1998).

Isti autor defniše interpersonalne stilove kao karakterističan način ponašanja pojedinca prema drugim ljudima i dijeli ih u četiri kategorije:

– hijerarhijski odnosi (dominantnost, submisivnost itd.);
– emocionalni ton u odnosu sa drugima (čovjekoljubivost, ravnodušnost itd.);
– stepen društvene bliskosti pojedinca i drugih osoba (društvenost, usamljenost itd.);
– poseban oblik ličnog izražavanja u interpersonalnim odnosima (individualnistički, liderski, konformistički itd.).

U kontekstu do sada rečenog može se izvesti zaključak da međuljudski odnosi imaju veliki značaj, kako za razvoj ličnosti pojedinca, tako i za funkcionisanje grupe kojoj pojedinac pripada. Uprkos tome što je oblast međuljudskih odnosa veoma značajna za razumijevanje i čak predviđanje ljudskog ponašanja, što je jedan od ciljeva psihologije kao nauke uopšte, fenomeni iz ove oblasti uglavnom su istraživani u polju psihologije rada, gdje su i našli svoju široku primjenu. Već pomenuti uticaj međuljudskih odnosa na formiranje ličnosti pojedinca svakako daje dovoljno prostora za istraživanja međuljudskih odnosa i u drugim oblastima psihologije i to prvenstevno u psihologiji obrazovanja, razvojnoj psihologiji, kliničkoj psihologiji.

U ovom radu analizirani su međuljudski odnosi među studentima, što pripada oblasti psihologije međuljudskih odnosa u obrazovanju. Ako se uzme u obzir da od kvalitetnih međuljudskih odnosa pojedinca zavisi kvalitet njegovog intimnog, privatnog i društvenog života, značaj ispitivanja odnosa koje studenti imaju u grupi je mnogostruk. Sa jedne strane, od kvaliteta međuljudskih odnosa studenata zavisi posredno i kvalitet visokog obrazovanja, dok sa druge strane od dobrih međuljudskih odnosa u grupi, opet posredno, zavisi razvoj ličnosti studenata uopšte.

Problem i cilj istraživanja

Kao što je već naglašeno, istraživanja u oblasti psihologije međuljudskih odnosa uglavnom za predmet proučavanja imaju analiziranje i izučavanje međuljudskih odnosa u organizacijama. Malo je istraživanja koja se bave proučavanjem međuljudskih odnosa u obrazovanju, posebno među grupama učenika, studenata itd. S obzirom na to da se jedan od aspekata kvaliteta obrazovanja odnosi upravo na kvalitetne međuljudske odnose, problem ovog istraživanja je definisan kao sagledavanje i analiziranje latentnih struktura međuljudskih odnosa studenata u grupi.

Cilj istraživanja je identifikacija parametara dobrih međuljudskih odnosa u funkciji izgradnje pozitivne klime među studentima, kako radi podsticanja razvoja pozitivnih osobina ličnosti, tako i radi postizanja većeg uspjeha na studiju. U skladu sa tim biće analizirana distribucija dobijenih rezultata na skali za ispitivanje međuljudskih odnosa studenata, kao i latentna struktura percepcije studenata o međuljudskim odnosima u grupi.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činila su 162 studenta treće godine. Anketirani su studenti 11 studijskih programa na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Istočnom Sarajevu, i to studenti na studijskim programima za: psihologiju, srpski jezik i književnost, geografiju, engleski jezik i književnost, pedagogiju, žurnalistiku, sociologiju, razrednu nastavu, matematiku i računarstvo, filozofiju i istoriju. Namjerno su odabrani studenti trećih godina, jer se krenulo od pretpostavke da su studenti na trećoj godini studija imali dovoljno vremena da se međusobno upoznaju, što je bio osnovni preduslov za ispitivanje međuljudskih odnosa u ovom istraživanju.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju su korištene dvije metode i to empirijsko neekseprimetnalni metod i metod teorijske analize. Od postupaka za obradu podataka korištena je faktorska analiza i to analiza glavnih komponenti, za skalu međuljudskih odnosa studenata, pomoću koje je veći broj manifestnih sveden na manji broj latentnih varijabli. Primjenom analize glavnih komponenti, analizirana je kompletna varijansa opaženih varijabli, što objezbjeđuje objašnjenje maksimalnog dijela preostale varijanse. Na taj način se postiže da sljedeća komponenta objašnjava manju proporciju od prethodno objašnjene, čime se uz minimalan broj komponenti objašnjava maksimalana količina totalne varijanse manifestnih vrijednosti. Time je veliki broj manifestnih varijabli sveden na manji broj glavnih komponenti, kao latentnih struktura, a kao kriterij za zadržavanje, odnosno odbacivanje broja glavnih komponenti korišten je Kaizerov kriterij, prema kome se zadržavaju samo one komponente koje imaju karakteristične korijene veće od 1.

Za ispitivanje međuljudskih odnosa studenata korišćena je petostepena skala Likertovog tipa, konstruisana za potrebe istraživanja. Utvrđene su metrijske karakteristike skale, s obzirom na to da je prvi put primijenjena u ovom istraživanju.

Za utvrđivanje *valjanost skale* iskorišteno je obilježje Likertovih skala prema kome svaka stavka ima zadovoljavajuću dijagnostičku valjanost ako visoko korelira sa ukupnim zbirom ocjena. U toku utvrđivanja metrijskih karakteristika stavki i skale u cjelini dobijene su korelacije od 0,47 do 0,72 pojedinačnih stavki sa ukupnim zbirom, na osnovu čega se može zaključiti da sve stavke u skali imaju zadovoljavajuću dijagnostičku valjanost.

Pouzdanost skale je utvrđena pomoću alfa Kronbah keficijenta koji se izvodi na osnovu utvrđivanja unutrašnje konzistencije cijelog testa. Vrijednost alfa Kronbah keficijenta za skalu za ispitivanje međuljudskih odnosa studenata iznosi 0,874, što ukazuje na visoku pouzdanost ovog mjernog instrumenta.

Diskriminativnost skale je utvrđena na osnovu item-total korelacije, pri čemu je izračunata diskriminativna moć svake stavke u skali na osnovu korealcija između ocjena na svakoj tvrdnji i ukupnog zbira ocjena svih tvrdnji. Item-total korelacija je prikazana tabelom 1 u kojoj se može vidjeti da se vrijednosti korelacija tvrdnji sa ukupnim zbirom na cijelom testu kreću od 0,47 do 0,72, pri čemu sve stavke u skali imaju zadovoljavajuću diskriminativnu vrijednost.

Kada je u pitanju *objektivnost* skale za ispitivanje međuljudskih odnosa studenata, može se reći da je konstrukcijom i primjenom instrumenta obezbijeđena objektivnost koja zavisi i od ispitanika i od samog ispitivača.

Tabela 1: Item-total korealcija skale za ispitivanje međuljudskih odnosa studenata

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	∑
1	*1,0*	,15	,61	,35	,04	,30	,29	,28	,18	,26	,25	,34	,36	,08	,26	,50
2	,15	*1,0*	,14	,23	,37	,18	,24	,19	,21	,14	,20	,19	,18	,26	,24	,48
3	,61	,14	*1,0*	,47	,09	,26	,33	,22	,29	,28	,34	,28	,37	,23	,33	,56
4	,35	,23	,47	*1,0*	,20	,32	,41	,44	,49	,32	,52	,29	,48	,26	,26	,69
5	,04	,37	,09	,20	*1,0*	,29	,26	,24	,25	,20	,25	,21	,25	,30	,37	,52
6	,30	,18	,26	,32	,29	*1,0*	,22	,16	,31	,11	,38	,21	,20	,45	,38	,54
7	,29	,24	,33	,41	,26	,22	*1,0*	,39	,34	,33	,49	,48	,49	,25	,33	,67
8	,28	,19	,22	,44	,24	,16	,39	*1,0*	,30	,40	,34	,31	,46	,07	,12	,56
9	,18	,21	,29	,49	,25	,31	,34	,30	*1,0*	,23	,54	,20	,42	,21	,31	,62
10	,26	,14	,28	,32	,16	,11	,33	,40	,23	*1,0*	,41	,34	,36	,05	,22	,52
11	,25	,20	,34	,52	,25	,38	,49	,34	,54	,41	*1,0*	,30	,45	,41	,38	,73
12	,34	,19	,28	,29	,21	,21	,48	,31	,20	,34	,30	*1,0*	,42	,08	,13	,53
13	,36	,18	,37	,48	,25	,20	,49	,46	,42	,36	,45	,42	*1,0*	,19	,28	,68
14	,08	,26	,23	,26	,29	,45	,25	,07	,21	,05	,41	,08	,19	*1,0*	,44	,50
15	,26	,24	,33	,26	,37	,38	,33	,12	,31	,22	,38	,13	,28	,44	*1,0*	,59
∑	,50	,48	,56	,69	,52	,54	,67	,56	,62	,52	,73	,53	,68	,50	,59	*1,0*

Rezultati istraživanja

Dobijeni rezultati istraživanja međuljudskih odnosa studenata biće prikazani u dva dijela. Prvo će biti analizirana distirbucija dobijenih rezultata koje su ispitanici postigli na skali, sa ciljem utvrđivanja intenziteta prihvaćenosti, odnosno odbačenosti stavki. Na osnovu distribucije dobijenih rezulata biće moguće utvrditi kako studenti manifestno opažaju odnose među kolegama, te odnose u grupi u cjelini. U drugom dijelu će biti prikazani rezultati faktorske analize međuljudskih odnosa, sa ciljem identifikacije latentnih struktura odnosa među studentima, na osnovu koje će biti moguće vidjeti latentni odnos studenata prema međuljudskim odnosima u grupi.

Distribucija dobijenih rezultata na skali za ispitivanje međuljudskih odnosa studenata

Na osnovu dobijene distribucije rezulata, koja je prikazana tabelom 2, uočljiva je tendencija koncentrisanja odgovora ispitanika oko centralne vrijednosti, jer se prosječni skalni rezultati, dobijeni na osnovu raspona od 1 do 5 na stavkama, kreću od najvišeg 4,63 do najnižeg 3,06.

Aanalizirajući dobijenu distribuciju, uočljivo je da se sa tvrdnjom čiji sadržaj se odnosi na percepciju ličnog odnosa sa kolegama iz grupe „Moji odnosi sa kolegam iz grupe su dobri“ uglavnom i veoma slaže oko 90% ispitanih studenata, te je ova tvrdnja ujedno i najprihvaćenija u skali. Drugim riječima to znači da najveći broj ispitanih studenata smatra da ima dobar odnos sa kolegama iz grupe. Nešto manji procenat ispitanih studenata ima korektan odnos sa kolegama, što je takođe jedan od aspekata njihove percepcije ličnog odnosa sa kolegama.

Preko 70% ispitanih studenata se uopšte ili uglavnom ne slaže sa tvrdnjom „Rado bih promijenio grupu, zbog loših međuljudskih odnosa“, što znači da su odnosi među studentima u grupi ili dobri ili studenti ne bi mijenjali grupu bez obzira na to kakvi su međuljudski odnosi. Samo 9,88% ispitanika sa kolegama kontaktira jedino onda kada im nešto treba, što znači da lični odnos sa kolegama nije determinisan nekom vrstom koristi, dok se preko 50% ispitanika uglavnom i veoma ne slaže sa tvrdnjom „U mojoj grupi nema kolegijalnosti i svi se zalažu samo za sebe“, što navodi na zaključak da ispitanici smatraju da ni odnos drugih studenata nije uslovljen nekom koristi.

Kao potvrda pozitivnoj percepciji ispitanika o međuljudskim odnosima u grupi je i velika prihvaćenost tvrdnje „Na mojoj grupi vladaju dobri međuljudski odnosi“, sa kojom se potpuno i uglavnom slaže 67,28% ispitanika.

Analizirajući stavke u skali koje imaju najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina, može se uočiti da svaki treći student smatra da su kolege iz grupe ljubazne samo kada im nešto treba, što nije u skladu sa gore navedenim rezultatom o tome da studenti opažaju da međuljudski odnosi u grupi nisu uslovljeni ličnom koristi. Malo veći broj ispitanih, 40,74%, nema broj telefona većine kolega, dok

se svaki treći student potpuno ili uglavnom ne slaže sa tvrdnjom „U mojoj grupi su ljudi većinom iskreni i otvoreni“, što pokazuje jednu dublju dimenziju odnosa među studentima.

Tabela 2: Prihvaćenost stavki u skali za ispitivanje međuljudskih odnosa studenata

Tvrdnje	*Uopšte se ne slažem*	*Uglavnem se ne slažem*	*Neodlučan sam*	*Uglavnom se slažem*	*Potpuno se slažem*	*AS*
Moji odnosi sa kolegama i grupe su dobri.	2	3	10	67	80	*4,63*
	1,23	1,85	6,17	41,36	49,38	
Rado bih promijenio grupu, zbog loših međuljudskih odnosa.	90	37	21	7	7	*4,21*
	55,56	22,84	12,96	4,32	4,32	
Sa svim kolegama sa svoje grupe imam korektan odnos.	3	7	13	72	67	*4,19*
	1,85	4,32	8,02	44,44	41,36	
Kontaktiram sa kolegama samo kada mi nešto treba.	88	40	18	7	9	*4,18*
	54,32	24,69	11,11	4,32	5,56	
Postoje kolege čijeg se imena i prezimena ponekad ne sjećam.	77	28	14	30	13	*3,87*
	47,53	17,28	8,64	18,52	8,02	
Zbog loših odnosa kolega iz moje grupe, više volim samostalan rad.	58	44	33	19	8	*3,77*
	35,80	27,16	20,37	11,73	4,94	
Na mojoj grupi vladaju dobri međuljudski odnosi.	12	15	26	55	54	*3.77*
	7,41	9,26	16,05	33,95	33,33	
U mojoj grupi nema kolegijalnosti i svi se zalažu samo za sebe.	51	46	30	21	14	*3,61*
	31,48	28,40	18,52	12,96	8,64	
Pomažemo jedni drugima i u nekim vannastavnim aktivnostima.	12	18	34	67	31	*3,54*
	7,41	11,11	20,99	41,36	19,14	
Većina ljudi sa moje grupe je spremna pomoći.	10	29	30	58	35	*3,49*
	6,2	17,9	18,5	35,8	21,6	
Mislim da na mojoj studijskoj grupi vladaju bolji međuljudski odnosi nego na drugim studijskim grupama.	10	11	70	46	25	*3,40*
	6,17	6,79	43,21	28,40	15,43	
U mojoj grupi se često uvažava mišljenje drugih.	8	27	47	58	22	*3,36*
	4,94	16,67	29,01	35,80	13,58	
U mojoj grupi su ljudi većinom iskreni i otvoreni.	16	35	45	38	28	*3,17*
	9,9	21,6	27,8	23,5	17,3	
Nemam broj telefona većine kolega	36	36	24	40	26	*3,10*
	22,22	22,22	14,81	24,69	16,05	
U mojoj grupi su kolege ljubazne samo kada im nešto treba.	26	46	30	32	28	*3,06*
	16,05	28,40	18,52	19,75	17,28	

Dobijeni rezultati u cjelini, predstavljaju manifestni aspekt percepcije međuljudskih odnosa u grupi, koji su na osnovu dobijene distribucije ocijenjeni

uglavnom kao dobri. Međutim, uočljiva je razlika u percepciji ličnog odnosa studenata prema kolegama, koji je ocijenjen kao veoma dobar, što je potvrđeno velikom prihvaćenosti stavki tog sadržaja, dok su mišljenja ispitanika o međuljudskim odnosima u grupi podijeljena, pri čemu jedan broj ispitanika smatra da su odnosi veoma dobri, dok drugi smatraju da su odnosi površni i neiskreni.

Stiče se utisak da su odnosi među studentima na *površini* veoma dobri i skladni, jer su studenti spremni pomoći jedni drugima čak i u nekim vannastavnim aktivnostima, ne kontaktiraju međusobno samo kada im nešto treba, dok u grupama vlada kolegijalnost. Međutim čim se krene dublje u analizu uočljivo je da dobar dio ispitanika smatra da su odnosi hladni i površni, te da je ljubaznost u odnosu među kolegama pristuna samo kada je to put da se ostvari lična korist. Podatak o tome da veliki procenat studenata nema broj telefona većine kolega je još jedan dokaz površnosti odnosa koji se uglavnom svodi na druženje za vrijeme predavanja i vježbi.

Faktorska analiza međuljudskih odnosa kod studenata

Sa ciljem utvrđivanja i analiziranja latentne strukture međuljudskih odnosa studenata, urađena je faktorska analiza pomoću koje su identifikovani faktori koji leže u osnovi međusobne povezanosti varijabli, kao i njihove povezanosti sa drugim faktorima. Drugim riječima, veći broj manifestnih varijabli u skali sveden je na manji broj latentnih faktora koji objašnjavaju veći dio varijanse opaženih varijabli.

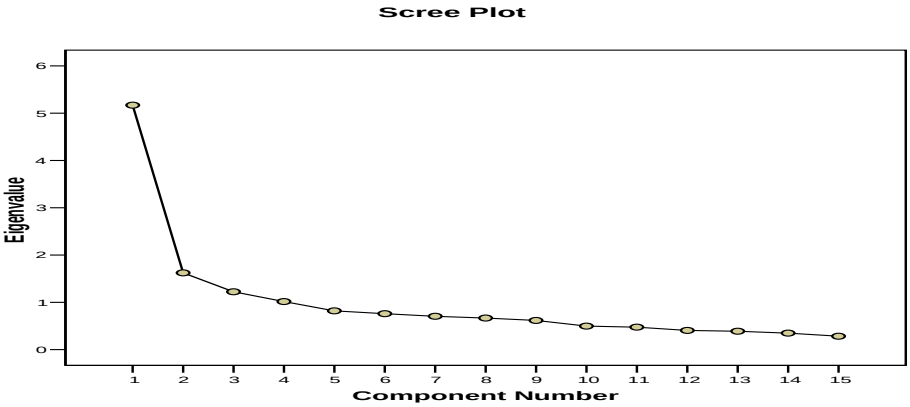
S obzirom na to da je za faktorsku analizu korištena korelaciona matrica sa jedinicama u glavnoj dijagonali, primijenjena je metoda glavnih komponenti. Pomoću ove metode izdvojeni su faktori sa karakerističnim vrijednostima i utvrđen je procenat učešća izdvojenih faktora u totalnoj varijansi.

Na osnovu Bartletovog testa (Bartlett's Test of Sphericity=770,895, Sig.=0,000) testirano je da li uopšte ima smisla primjenjivati analizu glavnih komponenata. Dobijena je vrijednost KMO=0,851 (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy – mjera reprezentativnosti mjerenih varijabli za univerzum varijabli koje se odnose na dato područje) i kako je veća od 0,80, zaključak je da je moguće i da ima smisla raditi analizu glavnih komponenti.

Primjenjen je Kajzerov kriterij za zadržavanje, odnosno odbacivanje broja glavnih komponenti. Prema ovom kriteriju prva komponenta objašnjava najveću porporciju ukupne varijanse, čime se postiglo da 4 izdvojena faktora objašnjavaju maksimalnu količinu totalne varijanse. Vrijednost karakterističnog korijena za svaki faktor i objašnjenje doprinosa svakog faktora u objašnjenju totalne varijanse prikazana je tabelom 3, te pomoću Scree Plot grafikona.

Tabela 3: Izdvojeni faktori sa karakterističnim korijenom

Faktor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	*5,169*	*34,459*	*34,459*	*5,169*	*34,459*	*34,459*	*4,487*
2	*1,623*	*10,819*	*45,278*	*1,623*	*10,819*	*45,278*	*3,036*
3	*1,223*	*8,156*	*53,434*	*1,223*	*8,156*	*53,434*	*2,504*
4	*1,016*	*6,776*	*60,210*	*1,016*	*6,776*	*60,210*	*1,711*
5	,820	5,466	65,675				
6	,760	5,064	70,739				
7	,705	4,700	75,439				
8	,668	4,452	79,891				
9	,617	4,113	84,004				
10	,497	3,317	87,321				
11	,475	3,166	90,487				
12	,406	2,708	93,194				
13	,389	2,591	95,785				
14	,349	2,324	98,109				
15	,284	1,891	100,000				



Faktorskom analizom su izdvojena 4 faktora koja zadovoljavaju gore pomenuti Kajzerov kriterij za zadržavanje izdvojenih komponenti, jer prva četiri faktora imaju karakteristični korijen veći od 1.

Prvi izdvojeni faktor objašnjava najveći dio totalne varijanse i to 34,45%. Drugi izdvojeni faktor objašnajva 10,82%, dok posljednja dva faktora objašnjavaju 8,16% i 6,78% ukupne varijanse. U skladu sa dobijenim rezultatima, latentna struktura manifestnih varijabli međuljudskih odnosa studenata zasićena je najviše prvim dominantnim faktorom, što se može vidjeti i iz materice faktorskih zasićenja izdvojenih komponenti koja je prikazana tabelom 4. Prili-

kom statističke obrade podataka zadržane su i u matrici prikazane korelacije između pojedinih faktora i svake varijable sa izdvojenim faktorima veće od 0,35.

Tabela 4: Matrica faktorskih zasićenja

Varijable	*Faktori*			
	1	*2*	*3*	*4*
U mojoj grupi su ljudi većinom iskreni i otvoreni.	,748		,399	
U mojoj grupi nema kolegijalnosti i svi se zalažu samo za sebe.	,745	,637		
Na mojoj grupi vladaju dobri međuljudski odnosi.	,728	,479	,361	
Mislim da na mojoj studijskoj grupi vladaju bolji međuljudski odnosi nego na drugim studijskim grupama.	,691			
Većina ljudi sa moje grupe je spremna pomoći.	,688		,369	,366
U mojoj grupi su kolege ljubazne samo kada im nešto treba.	,669	,569		
Pomažemo jedni drugima i u nekim vannastavnim aktivnostima.	,622			
U mojoj grupi se često uvažava mišljenje drugih.	,534		,531	,489
Kontaktiram sa kolegama samo kada mi nešto treba.		,768		
Rado bih promijenio grupu, zbog loših međuljudskih odnosa.		,686		
Zbog loših odnosa kolega iz moje grupe, više volim samostalan rad.		,676		
Sa svim kolegama sa svoje grupe imam korektan odnos.	,386		,887	
Moji odnosi sa kolegama i grupe su dobri.	,451	,381	,784	
Postoje kolege čijeg se imena i prezimena ponekad ne sjećam.				,709
Nemam broj telefona većine kolega.		,374		,698

Analiza sadržaja prikazanih faktora i stepena povezanosti među njima pokazuje da se veći broj stavki u okviru izdvojenih faktora podudara, tj. da izdvojeni faktori na tim ajtemima imaju karakteristični korijene veće od 0,35, pa se mogu klasifikovati u različite faktore. To znači da učešće manifestnih varijabli koje se preklapaju mogu služiti za objašnjenje sadržine više faktora.

Faktor 1 – imenovan je kao SPREMNOST NA SARADNJU. Ovim faktorom objašnjeno je 34,46% ukupne varijanse. Sadržaj faktora se odnosi na različite oblike spremnosti studenata na saradnju sa kolegama iz grupe, a sadržaji stavki koje čine ovaj faktor prikazani su tabelom 5.

Tabela 5: Manifestni pokazatelji prvog izvojenog faktora

Tvrdnje	r
U mojoj grupi su ljudi većinom iskreni i otvoreni.	,748
U mojoj grupi nema kolegijalnosti i svi se zalažu samo za sebe.	,745
Na mojoj grupi vladaju dobri međuljudski odnosi.	,728
Mislim da na mojoj studijskoj grupi vladaju bolji međuljudski odnosi nego na drugim studijskim grupama.	,691
Većina ljudi sa moje grupe je spremna pomoći.	,688
U mojoj grupi su kolege ljubazne samo kada im nešto treba.	,669
Pomažemo jedni drugima i u nekim vannastavnim aktivnostima.	,622
U mojoj grupi se često uvažava mišljenje drugih.	,534

S obzirom na to da objašnjava najveći udio totalne varijanse, ovaj faktor objedinjuje i najveći broj stavki. Na osnovu sadržaja stavki koje su grupisane u prvom izdvojenom faktoru, može se izvesti zaključak da su studenti latentno spremni pomoći jedni drugima, što je značajna dimenzija međuljudskih odnosa. U tom kontekstu opažanje studenata ide u smjeru da su odnosi u grupi iskreni i otvoreni, da vladaju dobri međuljudski odnosi, te da je većina spremna pomoći, čak i u aktivnostima koje nisu isključivo vezane za nastavu i fakultet.

Međutim, dvije negativne stavke u okviru prvog izdvojenog faktora pokazuju da studenti ipak latentno smatraju da nema kolegijalnosti u grupi, što se manifestuje time da su jedni prema drugima ljubazni samo kada im nešto treba i da se svi uglavnom i najčešće zalažu samo za sebe.

Faktor 2 – imenovan je kao PERCEPCIJA ODNOSA MEĐU ČLANOVIMA GRUPE, s obzirom na to da ga čine stavke čiji se sadržaj odnosi na percepciju studenata o odnosu koji je karakterističan među studentima u grupi. Ovaj faktor objašnjava 10,82% ukupne varijanse. Sadržaj faktora prikazan je tabelom 6.

Tabela 6: Manifestne varijable za drugi izdvojeni faktor

Tvrdnje	r
Kontaktiram sa kolegama samo kada mi nešto treba.	,768
Rado bih promijenio grupu, zbog loših međuljudskih odnosa.	,686
Zbog loših odnosa kolega iz moje grupe, više volim samostalan rad.	,676

Analizom sadržaja stavki koje čine drugi izdvojeni faktor uočljivo je da se sve odnose upravo na percepciju odnosa među studentima u grupi uopšteno, te da su sve stavke negativno formulisane. U tom kontekstu, studenti latentno samtraju da su međuljudski odnosi u grupi loši, jer kontaktiraju sa kolegama samo kada im nešto treba i rado bi promijenili grupu zbog loših međuljudskih odnosa, što za posljedicu ima njihovu želju za samostalnim radom, a ne radom u grupi. Ovaj aspekt međuljudskih odnosa je veoma značajan i dobijeni rezultat nije u skladu sa onim što je pokazala distribucija rezulata na skali. Studenti su uglavnom u velikom broju odbacivali većinu negativno formulisanih tvrdnji, dok

se upravo sa tvrdnjom koja se odnosi na promjenu grupe zbog loših međuljudskih odnosa u velikom procentu veoma i uglavnom nisu slagali.

Faktor 3 – je imenovan kao PERCEPCIJA LIČNOG ODNOSA SA KOLEGAMA U GRUPI. Ovaj faktor objašnjava 8,16% ukupne varijanse i čine ga stavke koje se odnose na ličnu percepciju studenata o odnosu koji imaju sa drugim studentima u grupi, što je prikazano tabelom 7.

Tabela 7: Manifestne varijable za treći izdvojeni faktor

Tvrdnje	r
Sa svim kolegama sa svoje grupe imam korektan odnos.	,887
Moji odnosi sa kolegama i grupe su dobri.	,784

Sadržaj obje stavke, koje čine treći izdvojeni faktor, odnosi se na percepciju ličnog odnosa studenata sa kolegama. Kako su stavke pozitivno formulisane, može se zaključiti da studenti latentno percipiraju svoj lični odnos sa kolegama kao dobar, što su i manifestno pokazali.

Faktor 4 – imenovan je kao POVRŠNOST ODNOSA SA KOLEGAMA U GRUPI. Ovaj faktor obajšnjava 6,78% ukupne varijanse. Sadržaj stavki četvrtog izdvojenog faktora prikazan je tabelom 8.

Tabela 8: Manifestne varijable za četvrti izdvojeni faktor

Tvrdnje	r
Postoje kolege čijeg se imena i prezimena ponekad ne sjećam	,709
Nemam broj telefona većine kolega	,698

Sudeći prema sadržaju stavki četvrtog izdvojenog faktora, odnos koji studenti imaju sa kolegama u grupi je uprkos pozitivnoj percepciji ipak površan. I ovaj rezultat je potvrda već izvedenom zaključku da studenti imaju dobre, ali površne međuljudske odnose, pri čemu se, iako su već na trećoj godini studija, ne sjećaju imena pojedinih kolega. Potrebno je napomenuti da su anketirani studenti na manjim grupama, koje ne broje više od trideset članova, a na nekim studijskim programima ih je i manje od deset, te je dobijeni rezultat svakako vrijedan pažnje.

Na osnovu sadržaja svih izdvojenih faktora koji su identifikovani analizom glavnih komponenti može se zaključiti da su ispitani studenti veoma spremni na saradnju sa kolegama iz svoje grupe, te da smatraju da imaju veoma dobar odnos sa kolegama. Sa druge strane, imaju negativnu percepciju o odnosu među kolegama uopšte na grupi i smatraju da su međuljudski odnosi na njihovim grupama površni, čak i do te mjere da se imena pojedinih kolega uopšte ne sjećaju, iako grupe u kojima su anketirani broje najviše do trideset članova.

Na osnovu sadržaja koji je prikazan u matrici interkorelacija među izdvojenim faktorima (tabela 9), uočljivo je da prvi izdvojeni faktor imenovan kao *Spremnost na saradnju* pozitivno korelira ostala tri izdvojena faktora, pri čemu je korelacija sa drugim izdvojenim faktorom koji je imenovan kao *Percepcija odnosa među članovima grupe* najveća i iznosi 0,416.

Faktor imenovan kao *Percepcija odnosa među članovima grupe*, takođe pozitivno korelira sa svim izdvojenim faktorima, ali su vrijednosti korelacija sa trećim izdvojenim faktorom imenovanim kao *Percepcija ličnog odnosa sa kolegama u grupi* od 0,113 i četvrtim izdvojenim faktorom imenovanim kao *Površnost odnosa sa kolegama u grupi* od 0,041 veoma male.

Faktor imenovan kao *Percepcija ličnog odnosa sa kolegama u grupi*, ujedno i treći izdvojeni faktor, najveću korelaciju ima sa faktorom *Spremnost na saradnju* i to 0,395, zatim sa faktorom imenovanim kao *Površnost odnosa sa kolegama u grupi* – 0,222, dok najmanju korelaciju ima sa drugim izdvojenim faktorom imenovanim kao *Percepcija odnosa među članovima grupe* – 0,113.

Površnost odnosa sa kolegama u grupi, kao četvrti izdvojeni faktor nisko pozitivno korelira sa sva tri ostala faktora, pri čemu je korelacija sa drugim faktorom najmanja i to 0,41.

Tabela 9: Matrica interkorelacija među izdvojenim faktorima

Faktori	*SPREMNOST NA SARADNJU*	*PERCEPCIJA ODNOSA MEĐU ČLANOVIMA GRUPE*	*PERCEPCIJA LIČNOG ODNOSA SA KOLEGAMA U GRUPI*	*POVRŠNOST ODNOSA SA KOLEGAMA U GRUPI*
SPREMNOST NA SARADNJU	1,000	,416	,395	,227
PERCEPCIJA ODNOSA MEĐU ČLANOVIMA GRUPE	,416	1,000	,113	,041
PERCEPCIJA LIČNOG ODNOSA SA KOLEGAMA U GRUPI	,395	,113	1,000	,222
POVRŠNOST ODNOSA SA KOLEGAMA U GRUPI	,227	,041	,222	1,000

Na osnovu dobijenih rezulata u cjelini, kako distribuiranih podataka na skali, tako i na osnovu analize glavnih komponenata moguće je izvesti nekoliko zaključaka. Naime, postoji relativan nesklad između onoga što studenti manifestuju i onoga što je latentno u njihovoj percepciji međuljudskih odnosa u grupi. Sa jedne strane, manifesto opažaju odnose u grupi kao dobre u cjelini, dok sa druge strane latentno iste te odnose percipiraju kao površne, loše i često temeljene na nekoj koristi. Izvor loših međuljudskih odnosa kako manifestno, tako i latentno nisu oni sami, iako nemaju broj telefona većine kolega i iako se ne sjećaju imena, opet većine, kolega na grupi.

Potrebno je još jednom istaći da površan odnos među studentima nije determinisan veličnom grupe, već vjerovatno specifičnim psihološkim i socijalnim faktorima, što je potrebno ispitati novim istraživanjima. Dobijeni rezultati su potvrda da su odnosi među studentima dubinski hladni, površni i uslovljeni

ličnom koristi. Kao posljedica takvih odnosa može se javiti otuđenost, fenomen koji je sve češće prisutan kod ljudi u veliki indistrijskim zemljama, a koji je posljedica specifičnog načina života čije su neke od karakteristika težnja za sve većim materijalnim dobitima, pretjerana preokupiranost poslom i napredovanjem, nedostatak slobodnog vremena itd. U takvim uslovima, ostaje malo vremena za druženje, što za posljedicu često ima gubitak prijatelja, te se osoba često uprkos tome što je svakodnevno okružena ljudima osjeća usamljeno.

Da bi odnosi među studentima bili bolji i kvalitetniji, neophodno je stvoriti uslove u kojima će mladi moći uvidjeti da je njegovanje pravih ljudskih vrijednosti jedan od preduslova razvoja zdrave ličnosti, jer čovjek je u svojoj suštini društveno biće koje bez drugih ljudi nema velikih izgleda za uspijeh i samoostavrenje, kako privatno, tako i poslovno.

Naravno, dobijeni rezultati i izvedeni zaključci ne mogu biti generalizovani i primijenjeni na cjelokupnu populaciju studenata iz dva osnovna razloga. Prvi je, jer broj studenata koji su obuhvaćeni uzorkom nije reprezentativan za studentsku populaciju uopšte, a drugi je u tome što je istraživanje provedeno sa ciljem identifikacije parametara međuljudskih odnosa studenata i što predstavlja uvodni dio jednog većeg istraživanja, čiji će predmet biti ispitivanje determinanti međuljudskih odnosa kod studenata sa ciljem unapređivanja istih, radi osiguranja većeg kvaliteta kako života studenata, tako i kvaliteta visokog obrazovanja uopšte. U tom kontekstu se može izvesti generalni zaključak da je istraživanjem ostvaren osnovni cilj, te da dobijeni rezultati svakako mogu biti dobra osnova za dalja istraživanja međuljudskih odnosa.

Literatura

Bojanović 1998: R. Bojanović, *Psihologija međuljudskih odnosa*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.

Bukvić 2007: A. Bukvić, *Načela izrade psiholoških testova*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dunđerović 1988: R. Dunđerović, Mladi i društvene promjene, u: *Mladi i politika*, Split, Centar za društvena istraživanja.

Fajgelj 2005: S. Fajgelj, *Metode istraživanja ponašanja*, Beograd, Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.

Glanville 2006: H. Glanville, *Osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju – priručnik*, Zagreb.

Greene 1996: B. Greene, *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*, Zagreb, Alinea.

Grgin 2004: T. Grgin, *Edukacijska psihologija*, Jastrebarsko, Naklada Slap.

Havelka 2005: N. Havelka, *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Koledin 2009: G. Koledin, Percepcija osobina univerzitetskih nastavnika kod studenata javnih i privatnih fakulteta, Pale, *Radovi Filozofskog fakulteta*, XI/2, Pale, 279–290.

Koledin 2010: G. Koledin, Stavovi studenata prema vrijednosti visokog obrazovanja, Pale, *Radovi Filozofskog fakulteta*, XII/2, Pale, 107–119.

Krneta 1998: D. Krneta, *Konstrukcija i primjena skala u ispitivanju stavova*, Banjaluka, Banjaluka Company.

Ratković 1997: M. Ratković, *Obrazovanje i promene*, Beograd, Učiteljski fakultet.

Rot 2003: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rot 1999: N. Rot, *Psihologija grupa*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Благоје Нешић*
Универзитет у Приштини
Филозофски факултет Косовска Митровица
Одсек за психологију

Оригинални научни рад

МИШЉЕЊА АСИСТЕНАТА О ЗНАЧАЈУ ПОЈЕДИНИХ КВАЛИТЕТА (ОСОБИНА И ПОНАШАЊА) УНИВЕРЗИТЕТСКОГ НАСТАВНИКА ЗА ЊЕГОВУ УСПЕШНОСТ**

Полазне основе истраживања

1. *Улога и функције наставника*

Један од водећих психолога двадесетог века Жан Пијаже (Piaget 1963) је на Међународној конференцији о јавној настави указао на недостатак истраживања *улоге* наставника и истакао потребу дефинисања друштвене и стручне функције наставника. Нагласио је да је педагошка функција наставника веома осиромашена и ограничена на просто посредовање, у чему се не испољава наставникова професионална педагошка креативност. Наиме, наставник који није у стању да се квалификовано и стручно постави пред задатке наставе који су му поверени, не може да буде начисто са тим да ли му је задатак да на ученике преноси знање (и како то врши) или му је задатак да ученике учи како да уче или пак да учи младе како да стварају нешто ново у неком подручју, односно како да самостално усвајају и освајају знања. У традиционалној настави делатност наставника се углавном исцрпљује на успешном руковођењу процесом усвајања знања, навика и вештина. У овом случају наставник има улогу инструктора. У савременој настави наставник је добио нове улоге: да буде пријатељ, човек од поверења, саветник, преносилац проверених културних вредности, онај који олакшава развој личности ученика у целини, а каткада служи као замена за родитеља.

Канингемово испитивање (Cunningham 1951) о томе како средњошколци опажају своје наставнике, показује да их виде као особе које играју три врсте улога: пријатеља, противника и непријатеља. Као пријатељи – наставници су описани као *старији и мудрији*, особе које су ту да помогну, хероји, они који пружају сигурност, особе којима ученици могу да се повере. Као противници – наставници су обележени као *убице* свих задовољста-

---

* psihologija@filozof.org

** Рад је под насловом *Како сарадници у настави на универзитету вреднују различите особине и понашања универзитетског наставника важне за његову успешност* саопштен на науном скупу поводом дана Филозофског факултета на Палама 2011. год.

ва, као они који се самовољно уплићу и ометају легитимна задовољства ученика. Као непријатељи – наставници су особе са којима се треба *борити* и надмудрити их, којих се треба плашити, поштовати их и умилостивити их. Улоге које ће бити наставнику додељене не зависе само од потреба ученика и наставне ситуације него и од његове личности. Ако наставник не показује разумевање и увид у проблеме ученика, храброст за отворене разговоре и заинтересованост за своје ученике, ученици неће моћи да у њему виде пријатеља, саветника и повереника. Ако је наставник незаинтересован, нељубазан или хладан, склон кажњавању или нетактичан, велика је вероватноћа да ће му бити додељена улога противника или непријатеља. Наставник који врђа своје ученике и назива их погрдним именима, груб је и нестрпљив, такође ће изазвати непријатељска осећања код својих ђака. Ученици ће се пре идентификовати са наставником кога воле, који је пријатан, спреман на сарадњу, поседује широку културу и одаје утисак успешног и задовољног човека. Све ове улоге наставника утичу на формирање његове личности.

Познати амерички психолог Озбел (Ausubel 1978) сматра да је чудно што се још увек у савременој школи као најважнија функција наставника истиче функција *усмеривача активности учења*. По њему, поред ове функције наставник је особа која организује и оформљује васпитно-образовни процес.

2. *Нека референтна истраживања*

Из улога које има у школи, факултету, произилази да личност наставника има многоструке, непосредне и посредне утицаје на наставу и ученике, студенте. Од личности наставника у великој мери зависи квантитет и квалитет учења, наставни и васпитни поступци и избор метода, облици руковођења, међуљудски односи, клима у разреду. Да би се дошло до таквих резултата, од наставника се очекује: *високи ниво знања, општа култура, одговарајуће опште и посебне способности, морална и друга својства личности, посебна својства личности као што су дидактичка, организационо-комуникативна и др.*

Харт (Hart 1934) је прикупио мишљења 10.000 гимназијалаца о особинама својих наставника. Десет најомиљенијих особина наставника су имале следећи редослед: радо помаже ученике у раду, весео је и доброг расположења, има другарски однос према ученицима, интересује се за ученике и разуме их, стимулише интересовање ученика, има контролу над разредом, избегава сарказам и подругивање, пријатне је спољашњости, непристрасан је, уредан је.

Џерсаилд (Jersiled 1940) је утврдио да ученици више воле наставнике који поседују следећа својства: људске квалитете (љубазност, веселост, добро расположење), квалитете који се односе на став наставника према дисциплини, физичке квалитете (добар спољни изглед, пријатан глас, оп-

шта привлачност), наставне квалитете (да помогне ученике, да поступа у интересу ученика, да је занимљиви ентузијаст).

Пол Вити (Vity 1947) је анализирао 12.000 слободних писаних састава о наставнику који ми је највише помогао. Том приликом је утврдио следећа својства доброг наставника: да разуме ученике, да је добар сарадник, демократски се опходи, стрпљив, мио, показује широко интересовање, има смисла за хумор, пријатне спољашњости, уравнотежен и доследан, интересује се за проблеме ученика.

Гленцел (Glencel 1967) посебно издваја следећа својства доброг наставника: правичност, ауторитет, стрпљење, наклоност и хумор

Крутецки (Крутецкий:1980.) издваја следећа битна својства личности наставника: наклоност према деци, уздржљивост и самосавлађивање, владање својим расположењем.

Ђорђевић (Ђорђевић 1969) свестрано анализира одговоре ученика о пожељним особинама наставника и сврстава их у четири категорије: одговори који се односе на личност наставника, одговори који се односе на став наставника према ученику, одговори који се односе на својства наставника као предавача, одговори који се односе на својства наставника као оцењивача.

Нешић (Нешић 1995) утврђује да обе популације испитаника (учитељи и студенти – будући учитељи) високо вреднују стручност наставника, али не и као једини и најважнији квалитет наставникове успешности. Показало се да су веома значајни и квалитети: дидактичко-методска припремљеност, топлина и разумевање ученика, способност да се пробуди интелектуална радозналост и унутрашња мотивација.

Нешић и Кундачина (Нешић, Кундачина 2000) утврђују да асистенти приправници високом оценом исказују потребу за педагошким, психолошким, дидактичким, методичким и андрагошким образовањем, а за успешан научно-наставни рад асистентима приправницима недостају специфична знања из појединих педагошко-психолошких дисциплина. Такође, асистенти приправници сматрају да је потребно у наставне планове и програме постдипломских студија увести садржаје из области дидактике, методике и психологије као и да нису сви облици дидактичко-методичког и психолошког усавршавања подједнако успешни.

Деведесетих година прошлог века брачни пар Ђорђевић на Институту за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду реализују Пројекат који се бави универзитетском наставом и наставницима. Посебно су за наше истраживање значајни резултати који се односе на пожељна и непожељна својства универзитетског наставника, а које су дали студенти Београдског универзитета.

Налази о својствима личности универзитетских наставника показују да су студенти свих факултета дали знатно више исказа о пожељним него о непожељним својствима. Тај однос је 52,40% према 35,43%. Пожељна

својства универзитетских наставника, према бројности исказа студената, имају следећу ранг-листу:

На првом месту су пожељна својства у настави и то: а) стручност наставника (32, 26%), б) комуникација са студентима (26,46%), в) педагошке способности наставника (22,35%), д) својства личности наставника (18,93%). На другом месту су својства личности наставника и то: а) ужа својства личности (36,82%), б) комуникативност и однос према студентима (19,11%), в) знање и стручност наставника (18,74%), г) предавачке способности (14,22%), д) поштовање студената и помоћ студентима (11,11%). У ужа својства личности спадају: смиреност, поштење, оригиналност, отвореност духа, искреност, критичност, достојанство, шарм, креативност, културни изглед и понашање, достојанство, хуманост, духовитост. На трећем месту су елементи за оцењивање и својства наставника која се односе на испите и оцењивање студената. Према бројности исказа то су: а) знање студената (56,72%), б) праћење рада студената током године (21,81%), в) психичко стање студената и атмосфера на испиту (8,25%), г) темељно испитивање студената (7,57%), д) утврђени критеријум оцењивања (5,65%). Четврто место заузимају својства наставника (асистената) која су потребна за вежбе, семинаре, лабораторијске радове и обухватају: а) стручност (33,61%), б) спермност за помоћ и сарадњу (29,66%), в) својства личности наставника 13,28%), г) организационе и практичне способности (7,30%). Пето место заузимају елементи и својства наставника која су важна за комуникације између наставника и студента и обухватају: а) међусобно разумевање и поштовање (49,41%), б) узајамну сарадњу и помоћ студентима (37,13%), в) равноправне и коректне односе наставника и студената (6,80%), г) својства личности наставника (6,66%).

Непожељна својства наставника добила су знатно мање исказа од пожељених и односе се на: а) непожељна својства у настави, пре свега недовољна стручност (45,43%), б) непожељна својства личности (28,65%), в) непожељна својства која се односе на комуникације (25,92%). Непожељна својства личности обухватају следеће подгрупе својстава: а) ужа негативна својства личности (50,49%), б) омаловажавање студената (17,35%), в) некомуникативност и лош однос према студентима (12,27%), г) слабе предавачке способности (10,44%), д) недовољна стручност наставника (9,45%). Међу непожељна својства личности наставника студенти су навели следећа: нервоза, непоштење, алкохолизам, нетрпељивост итд. Највећу фреквентност међу њима имају: надменост (36,59%), ароганција и цинизам (24,58%) и недостатак опште културе (2,79%). На трећем месту су она непожељна својства наставника која сметају у извођењу вежби, семинара, лабораторијских радова а то су: а) незаинтересованост асистената (31,13%), б) недовољна стручност асистената (26,77%), в) негативна својства личности (25,52%), г) лоша организација рада (9,19%), д) непоштовање и потцењивање студената (9,19%). Четврто место припада оним непожељеним својствима која ремете нормално комуницирање између наставника и студената и

то: а) незаинтресованост наставника за комуникацију са студентима (40,71%), б) непожељна својства личности наставника (29,08), в) недостатак узајамног разумевања и поштовања (17,64%), д) незаинтересованост студената (12,57%). Последње место међу непожељеним својствима наставника заузимају разлози за незадовољство у оцењивању и то: а) субјективност у оцењивању знања студената (54,64%), б) објективне тешкоће – недостатак уџбеника, краткоћа истраживања итд. (16,29%), в) непожељена својства личности (15,79%), г) инсистирање на меморисању градива (13,28%).

Изнесени подаци указују на две значајне чињенице: 1. оправданост проучавања својстава личности наставника посредним путем, тј. преко различитих делатности које су у функцији припремања и формирања будућих стручњака, 2. Проучавање својстава универзитетских наставника посредним путем, што је посебно открило читаво богатство својстава наставника која су у фунцији припремања и формирња студената и која истовренмено указују на она својства која су за њихову функцију и за студенте веома важна.

Проблем и хипотезе истраживања

Последњих година у нашој земљи је у порасту интересовање за проблеме универзитетске наставе. Један број истраживања усмерен је на испитивање карактеристика наставника од којих зависи његова успешност. Већина истраживача сматра да наставник и сам мора да буде психички здрава и интегрисана лицност, личност високе мотивације, развијених способности и когнитивних карактеристика, како би постигао сличне карактеристике код ученика, студената. Други (знатно мањи број) мисле да и наставници скромнијих способности и когнитивних карактеристика, могу да буду веома успешни. Нека истраживања показују да наставници који се током рада усавршавају тако што пролазе различите програме за успешну наставу показују већу спремност и вољност да прихвате промене и иновације, да експериментишу у наставном процесу, насупрот онима који се не усавршавају и који показују отпор према променама, бранећи свој уобичајени наставни стил. По нашем уверењу неопходан услов модернизације наставе и науке јесу способни, заинтересовани, мотивисани, високостручни, дидактичко-методички и психолошки припремљени, комуникативни и вољни наставници да се у свом послу стално усавршавају и модернизују свој наставни и научни рад. Истраживање квалитета универзитетског наставника је од посебног значаја у садашњим околностима, јер се стиче утисак да је дошло до пада интересовања, мотивације, воље, радозналости за научни и наставни рад на универзитету, дакле, свих оних квалитета од којих зависи успешност универзитетског наставника. Нажалост, истраживања из области универзитетске наставе још увек су малобројна, а у нашој земљи се тек нешто озбиљније прилази појединим питањима. По мишљењу

аутора овог рада било би значајно испитивати како асистенти у настави виде универзитртског наставника, које квалитете треба да поседује успешан универзитетски професор. Зато се у овом скромном и експлоративном истраживању бавимо питањем како асистенти у настави оцењују значај неких квалитета и особина наставника који су неопходни за успешан рад на универзитету. У овом контексту издвојена су следећа питања: 1) како асистенти вреднују поједине квалитете (својства) универзитетског наставника значајне за његову успешност, 2) како асистенти вреднују поједине квалитете (својства) универзитетског наставника значајне за сазнајни и интелектуални развој студената, 3) како асистенти вреднују поједине особине личности универзитетског наставника битне за његову способност да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију студената и 4) какав ранг по значају има разумевање и пријатан однос универзитетског наставника према студентима на неке активности студената у току студирања.

У складу са назначеним проблемима постављене су и одговарајуће хипотезе:

1. очекује се да успешност универзитетског наставника по оцени асистената – будућих наставника зависи не само од стручних и сазнајних квалитета наставника него и од мотивационих и дидактичко-методичких.

2. очекује се да сазнајни и интелектуални развој студената зависи не само од стручно-научних квалитета већ и од особина личности наставника и његовог понашања.

3. очекује се да способност универзитетског наставника да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију студената зависи од његових особина личности.

4. очекује се да пријатан однос и разумевање студената утиче на развој неких понашања студената која су од значаја за њихово напредовање у студирању.

Инструменти истраживања, узорак и технике обраде података

У истраживању су примењене четири петостепене скале процене за вредновање различитих особина и понашања универзитетског наставника. Коефицијент поузданости за скалу која процењује квалитете наставника од којих зависи његова успешност износи 0,71. Ова скала садржи више ајтема од којих се један број односи на стручне и сазнајне квалитете, један број на дидактичко-методичке и организационе квалитете, потом један број се односи на мотивационе квалитете наставника и неколико ајтема се односе на остале квалитете. Аутор сноси сву одговорност за избор ајтема уверен да није баш насрећније одабрао исте, али очекује да ће наредна истраживања начинити бољитак у том правцу. Аутор рада је уверен да је то тако јер одговорити на питање шта је успешан универзитетски наставник је прилично сложено и тешко.

Коефицијент поузданости за скалу која вреднује својства наставника од којих зависи интелектуални и сазнајни развој студената износи 0,69. Ова скала има двадесет и два ајтема. Коефицијент поузданости за скалу која вреднује особине личности наставника које утичу на његову способност да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију износи 0,73. У ову скалу обухваћено је осамнаест особина личности. Коефицијент поузданости за скалу која вреднује значај разумевања и пријатног односа наставника према студентима за неке активности студената у току студирања износи 0,75. Ова скала обухвата осам различитих активности студената на које утиче пријатан однос и разумевање наставника а које значајно доприносе ефикасном студирању студената.

Такође, избор ајтема у оквиру наведених скала је ауторов, па све критике и примедбе у том правцу са задовољством прихвата. По мишљењу аутора овог рада потребно је даље радити на усавршавању ових скала процене како би се боље истражили назначени проблеми универзитетске наставе. На крају, истакнимо и то да је ова скала у нешто измењеном облику коришћена у истраживању које се бавило испитивањем пожељних својстава учитеља а које је реализовао аутор рада на узорку учитеља и студената.

Истраживање је реализовано на узорку од 51 сарадника у настави са Нишког универзитета. Обухваћени су асистенти са техничких факултета, Медицинског факултета, Филозофског и Природно-математичког факултета. Узорак је хетероген, али број испитаника по факултетима је мали, тако да нисмо анализирали и упоређивали одговоре асистената са различитих факултета, иако мислимо да се могу очекивати неке разлике у мишљењима о наведеним проблемима истраживања између факултета. Испитивање је изведено у малим групама.

С обзиром да је истраживање прелиминарног и експлоративног типа, за обраду података примењене су једноставне статистичке технике које дозвољавају неке прелиминарне закључке. Наиме, коришћена је метода рангирања просечних вредности на сваком ајтему посебно и потом на основу ранг-листе важности појединих ајтема вршена је интерпретација резултата.

Резултати истраживања

Анализа добијених података усмерена је на четири постављена проблема. Први проблем тражи одговор на питање који су то основни квалитети које треба да поседује успешан универзитетски наставник. Други проблем се тиче тражења одговора на питање како асистенти вреднују значај појединих наставних квалитета који су важни за интелектуални и сазнајни развој студената. Треће питање трага за одговором у којој мери поједине особине личности наставника доприносе развијању унутрашње мотивације и посебно интелектуалне радозналости студената и на крају, ово истраживање пружа одговор на питање које ефекте на студентов развој и понашање

има пријатан однос и разумевање универзитетског наставника. Аутор рада је свестан да ова питања мање остављају утисак кохерентности испитиване проблематике, али више делују као отворена питања за нова истраживања.

1. *Квалитети универзитетског наставника и његова успешност*

За ово истраживање аутор рада је одабрао за анализу неколико значајних квалитета универзитетског наставника од којих зависи његова успешност. То су стручни и сазнајни квалитети, потом квалитети наставника као оцењивача, те организациони квалитети, мотивациони квалитети и други квалитети. Одговоре на постављена питања садржи табела 1а, 1б, 1в, 1г и 1д. Из ових табела, које су у ствари оцене сарадника, јасно се види да успешност универзитетског наставника зависи не само од стручних и сазнајних квалитета (табела 1а) већ и организациони квалитети или ближе речено дидактичко методички квалитети (табела 1в) имају важно место у успешности наставника. Другим речима, универзитетском наставнику није само довољно да зна научну област или дисциплину коју предаје, да има високе интелектуалне и говорне способности, него и то како то чини, односно у којој мери успешно преноси знања, које методе рада користи, којој стратегији наставе најчешће прибегава, које облике рада са студентима најчешће примењује, да ли користи наставна и друга помагала у раду и да ли претерује у употреби наставних средстава или се, пак, ослања само на живу реч. Посебно значајно место у рангу припада мотивационим квалитетима наставника (табела 1г). Сарадници су дубоко свесни да је мотивација наставника за наставу, тј. поучавање студената, јако значајна. Дакле, није успешан онај наставник који нема начина да развије мотивацију студената за свој предмет, посебно суштинску мотивацију или мотивацију развоја. Веома успешни су они наставници који умеју да пробуде интелектуалну радозналост и друге унутрашње мотиве код својих студената за предмет који предају. Сарадници су значајно место дали и квалитетима наставника као оцењивача (табела 1б). Оцењивање студената спада у веома осетљив посао универзитетског наставника. Наиме, сама испитна ситуација је прилично сложен вид комуникације професора и студента и има неколико аспеката: интелектуални, мотивационо-вољни, емоционални и морални. Баш из ове сложености испита произлази и тежина овог посла и посебно одговорност. На крају, студенти нису занемарили да вреднују и неке друге квалитете наставника (табела 1д) као што су социјални и економски статус наставника, те његово здравствено стање. Ови квалитети по оценама сарадника немају исти значај као предходно описани, али ипак се не могу занемарити.

Табела 1: Оцене квалитета универзитетског наставника од којих зависи негова успешност

а) Стручни и сазнајни квалитети наставника који утичу на његову успешност

СТРУЧНИ И САЗНАЈНИ КВАЛИТЕТИ	ПРОСЕЧНА ОЦЕНА
Стручни квалитети наставника	4,739
Говорне способности наставника	4,541
Интелигенција и друге способности наставника	4,456
Општа информисаност наставника	4,340
Академско постигнуће (оцене са студија)	3,204

*Оцењивање од 1 до 5, где је 1 најнижи степен слагања, а 5 највиши.

б) Квалитети наставника као оцењивача и његова успешност

КВАЛИТЕТИ ОЦЕЊИВАЊА	ПРОСЕЧНА ОЦЕНА
Напори наставника да оцењује не само знање, него и како се долази до њих	4,286
Уложени труд у објективном оцењивању и оцењивању различитих аспеката знања студента	4,239

*Оцењивање од 1 до 5, где је 1 најнижи степен слагања, а 5 највиши.

в) Организациони квалитети наставника и његова успешност

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДСКИ И ОРГАНИЗАЦИОНИ КВАЛИТЕТИ	ПРОСЕЧНА ОЦЕНА
Користи различите методе у настави	4,568
Наставниково понашање усмерено на преношење знања	4,553
Користи постојећа наставна средства	4,533
Наставниково понашање усмерено на развијање креативних способности	4,511
Користи бројне примере у току својих предавања	4,489
Улаже напор да припрема задатке разноврсне по садржају, тежини и сложености	4,478
Степен организације предавања	4,478
Уложени напори на развијање интелектуалних вештина	4,381
Понашање усмерено на постигнућа студента, квалитет, примену, критичко вредновање знања	4,340
Настоји да открије нове начине решавања проблема	4,304
Уложени труд у припреми за наставу	4,217
Наставниково понашање усмерено на развијање вредности и ставова студената	4,217
Припрема самостално дидактичке материјале	4,133
Наставников труд да уважи индивидуалне разлике у способностима студената	4,091
Наставников труд да удовољи потребама и интересима студената	4,091
Користи искључиво једну омиљену методу за наставу	1,739

*Оцењивање од 1 до 5, где је 1 најнизи степен слагања, а 5 највиши.

г) Мотивациони квалитети наставника и његова успешност

МОТИВАЦИОНИ КВАЛИТЕТИ	ПРОСЕЧНА ОЦЕНА
Мотивисаност да се користи знањем и интелигенцијом у раду	4,688
Спремност да предавања прилагоди нивоу зрелости студента	4,425
Коришћење разноврсних мотива у настави	4,260
Наставникова зеља да испровоцира интелектуални раст студената	3,468

*Оцењивање од 1 до 5, где је 1 најнизи степен слагања, а 5 највиши.

д) Остали квалитети наставника и његова успешност

ОСТАЛИ КВАЛИТЕТИ	ПРОСЕЧНА ОЦЕНА
Социоекономски статус наставника	3,869
Изглед наставника (одевање и др.)	3,681
Здравствени статус	3,532

*Оцењивање од 1 до 5, где је 1 најнижи степен слагања, а 5 највиши.

Према томе, сарадници – будући професори универзитета су потпуно свесни да је успешан универзитетски наставник особа која зна своју научну област, која уме да пренесе знања студентима, која уме да прилагоди своја излагања предметној спремности студената, која има уметнички дар у презентирању предметне грађе и научних чињеница, која је примарно унутрашње мотивисана за свој посао а потом умешна да код студената развије суштинске мотиве за научну област којом се бави, која уме да оцењује сазнајне и друге квалитете студената, и на крају, то је особа која треба да буде задовољна социјалним, економским и здравственим статусом. Ако универзитетски наставник има развијене ове квалитете у својој индивидуалној посебности, интегрисаности, онда је то заиста успешан наставник. Одговори сарадника охрабрују, јер сарадници изузетно добро знају шта је то пожељан и престижан универзитетски наставник.

2. *Квалитети универзитетског наставника који утичу на интелектуални и сазнајни развој студената*

Како су стручни и сазнајни квалитети од стране сарадника добили високо место у рангу, што говори о високом значају за успешност универзитетског наставника, онда је аутор рада приступио ближој анализи ових квалитета. Наиме аутора је занимало да истражи које то карактеристике наставника утичу на сазнајне и интелектуалне квалитете универзитетског наставника. Одабране су 22 карактеристике, а резултате приказује табела 2.

На основу ранга просечних оцена за сваку карактеристику коју су сарадници дали, очигледно је да највећи значај за интелектуални и сазнајни развој студената имају наставникова умешност презентовања градива, развијања креативних способности, мотивисаност да се користи знањем и интелигенцијом у раду са студентима, наставникова жеља да се стално стручно усавршава као и организационе способности и дидактичко-методичка припремљеност наставника. Средишња позиција на ран- листи припада својствима као што су наставниково инсистирање на развијању вештина студената, подизању квалитета знања и постигнућа студената, наставникова интелигенција и друге способности, уложени труд да стечена знања примењују, да се знање критички преиспитује и вреднује, да се разјасне контровезни ставови, да се уваже индивидуалне разлике. Изненађује то што сарадници сматрају да академско постигнуће, тј. оцене са студија наставника, потом степен стручности и очекивања од својих студената спадају у карактеристике наставника које немају посебан значај за интелектуални и сазнајни развој студената.

Табела 2: Ранг квалитета универзитетског наставника који утичу на интелектуални и сазнајни развој студената

КАРАКТЕРИСТИКЕ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ НАСТАВНИКА	ПРОСЕЧНА ОЦЕНА	РАНГ СВОЈСТАВА
Умешност презентовања градива и јасноћа у излагању	4,829	1.
Наставникова понашања усмерена на развијање креативних способности	4,622	2.
Мотивисаност да се користи знањем у раду са студентима	4,587	3.
Општа култура наставника	4,574	4.
Могућност да се користи интелигенцијом у раду	4,565	5.
Наставниково понашање усмерено на преношење знања	4,496	6.
Жеља да се стално стручно усавршава	4,478	7.
Организационе способности и дидактичко-методичка припремљеност	4,478	8.
Инсистирање на развијању вештина код студената	4,347	9.
Инсистирање на подизању квалитета знања и постигнућа студената	4,261	10.
Интелигенција и друге способности наставника	4,244	11.
Уложени труд да се стечена знања примењују	4,217	12.
Залагање наставника да се знање критички преиспитује и вреднује	4,200	13.
Труд наставника да разјасни контроверзне ставове у контровезним областима	4,177	14.
Наставников труд да уважи индивидуалне разлике у способностима студената	4,159	15.
Вера у способности студента	3,958	16.
Степен познавања развојних карактеристика и специфичности студената	3,957	17.
Жеља да се испровоцира раст студената	3,936	18.
Напор у припреми за наставу	3,804	19.
Очекивања од својих студената	3,500	20.
Степен стручности	3,347	21.
Академско постигнуће (оцене са студија)	2,956	22.

*Оцењивање од 1 до 5, где је 1 најнижи степен слагања, а 5 највиши.

Према томе, академско постигнуће универзитетског наставника није, по мишљењу сарадника, толико битно за интелектуални и сазнајни развој студената. Такође, интелигенција и друге способности наставника нису оцењене највишим оценама од стране сарадника. Сарадници су дали предност карактеристикама које чине умешност и дидактичко-методску припремљеност наставника, његов труд и мотивисаност у раду са студентима. Изгледа да сарадници мисле да сазнајни и интелектуални развој студената више зависи од дидактичко-методских и људских квалитета универзитет-

ског наставника у односу на наставникову интелигенцију и посебно његов успех на студијама.

3. *Квалитети наставника који утичу на његову способност да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију студената*

Познато је да успешност универзитетског наставника посебно зависи од његове мотивације за одабрани позив, али, ово истраживање показује да наставникова умешност да код студената пробуди унутрашњу мотивацију и посебно интелектуалну радозналост веома значајно доприноси његовој професионалној успешности. Из тог разлога аутор рада је анализирао у којој мери поједине особине наставника утичу на његову успешност. Сарадници су имали за задатак да оцене осамнаест особина и искажу свој суд о значају важности појединих особина личности наставника. После израчунавања просечних оцена за сваку особину сачињена је ранг-листа са које се види место појединих особина у погледу значаја да пробуде интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију студената (табела 3). Увидом у табелу 3 запажа се да су особине: креативност, ентузијазам, општа култура, стимулативност, стручност, маштовитост и систематичност веома значајне особине наставника које утичу на наставникову способност да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију студената. Нешто мањег значаја имају особине интелигенција, методска припремљеност, рационалност, специфичне способности, самокритичност, педантност и живахност. На дну ранг-листе налазе се особине: ригидност, ироничност, заједљивост и егоизам.

Табела 3: Ранг особина универзитетског наставника које утичу на његову способност да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију студената

ОСОБИНЕ НАСТАВНИКА	ПРОСЕЧНА ОЦЕНА	РАНГ ОСОБИНА
Креативност	4,869	1.
Ентузијазам	4,723	2.
Општа култура	4,595	3.
Стимулативност	4,541	4.
Стручност	4,511	5.
Маштовитост	4,511	6.
Систематичност	4,404	7.
Интелигенција	4,395	8.
Методичка припремљеност	4,217	9.
Рационалност	4,108	10.
Специфичне способности	3,978	11.
Самокритичност	3,978	12.
Педантност	3,750	13.
Живахност	3,239	14.
Ригидност	2,177	15.
Ироничност	2,063	16.
Заједљивост	1,565	17.
Егоизам	1,369	18.

*Оцењивање од 1 до 5, где је 1 најнижи степен слагања, а 5 највиши.

Према томе, анализа резултата показује да способност наставника да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију као битан квалитет универзитетског наставника битно зависи од особина личности наставника. Сарадници универзитета посебно су високо проценили наставникову креатвност, ентузијазам, општу културу, стручност, методичку припремљеност, интелигенцију и друге особине, као особине које чине да наставник универзитета успешно обавља један од најважнијих задатака, а то је подстицање и развијање мотивације за студирање. Веома је упечатљиво то што су сарадници проценили да су ригидни, иронични и заједљиви наставници и наставници егоисте права штета за универзитетску наставу.

4. *Значај наставникове срдачности и разумевања студената за нека понашања студената*

Ово питање није толико кохерентно са претходним али су интересантни подаци које смо добили. Наиме, сарадници су процењивали која то понашања зависе од наставникове срдачности и разумевања, а која дирекно утичу на успешност студената у студирању. Оцене сарадника дате су у табели 4. Као што табела показује, срдачно понашање наставника и понаша-

ње наставника које садржи пуно разумевања студената највише утиче на став према предмету, потом позитиван доживљај факултета, оцењивање студената, њихово интересовање за студије, залагање на часовима, напоре које студенти улажу, потом ниво аспирације и постигнуће студената. Дакле, све су ово пожељна понашања студената која дирекно утичу на њихов успех у студирању, што даље сугерише неку врсту стратегије у опхођењу универзитетског наставника са студентима. Ово истраживање не доноси податке о томе какве ефекте имају неки други приступи и релације наставника према студентима (то може бити предмет другог истраживања), али сигурно сугерише да овај приступ по оцени сарадника – будућих универзтетских наставника има позитивне ефекте на нека понашања која су од посебног значаја за успех на студијама.

Табела 4: Утицај срдачности и разумевања наставника према студентима на нека понашања студената

Понашања студената	Просечна оцена
Став према предмету	4,469
Позитиван доживљај факултета	4,446
Очекивања студената	4,261
Интересовање студената	4,255
Залагање на часовима	4,187
Напори који студенти улажу	4,125
Ниво аспирације студената	4,065
Постигнуће студената	4,000

*Оцењивање од 1 до 5, где је 1 најнижи степен слагања, а 5 највиши.

Закључци

Ово (прелиминарно) истраживање допушта сумирање следећих закључака:

1. Сарадници – будући професори универзитета су потпуно свесни да је успешан универзитетски наставник особа која зна своју научну област, која уме да пренесе знања студентима, која уме да прилагоди своја излагања предметној спремности студената, особа која има уметнички дар у презентовању предметне грађе и научних чињеница, особа која је примарно унутрашње мотивисана за свој посао а потом умешна да код студената развије суштинске мотиве за научну област којом се бави. То је особа која уме да оцењује сазнајне и друге квалитете студената. На крају, то је особа која треба да има задовољан социјални, економски и здравствени статус.

2. Академско постигнуће универзитетског професора није најбитније за интелектуални и сазнајни развој студената. Такође, интелигенција и друге способности наставника нису оцењене највишим оценама од стране

сарадника. Сарадници су дали предност карактеристикама које чине умешност и дидактичко-методску припремљеност наставника и његов труд и мотивисаност у раду са студентима.

3. Способност наставника да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију као битан квалитет универзитетског наставника битно зависи од особина личности наставника у чему посебно место имају особине: ентузијазам, општа култура, стручност, методичка припремљеност, интелигенција и др. Веома је упечатљиво то што су сарадници проценили да су ригидни, иронични и заједљиви наставници и наставници егоисте права штета за универзитетску наставу.

4. Пријатан однос и разумевање универзитетских наставника према студентима показује позитивне ефекте на нека понашања студената која су битна за њихов успех на студијама.

Литература

Ausubel et al. 1978: Ausubel, P. D., Novak, D. J., Hanesian, H., *Education Psihology- a cognitive wiev*, Holt, Reinhart, Winston, New York, San Francisko, Montreal, Toronto, London, Sidney, p. 498–508.

Bernard 1965: Bernard, W. H., *Psihology of Learning and Teaching*, Megraw-Hill Book Company, New York p. 470.

Bruner 1966: Bruner, S. J., *Process of education*, Harvard University press.

Ђорђевић 1970: Ђорђевић, J., Како ученици основношколског узраста процењују особине својих наставника, *Зборник радова Филизофског факултета у Београду*, књига XI – 2, Београд, стр. 261–278.

Ђорђевић 1985: Ђорђевић, J., Личност наставника и васпитање ученика, *Настава и васпитање 1*, Београд, стр. 57–69.

Ђорђевић и др. 1992: Ђорђевић, Б., Ђорђевић, J., Пројекат: *Својства универзитетског наставника – закључци*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Когала 1969: Когала, С., Однос између наставника и ученика, у књизи: *Педагогија 2* – МАТИЦА Хрватска, главни уредник В. Павлетић, стр. 487- 501.

Крнета 1977: Крнета, Љ., Ж. Пијаже и проблем васпитања и образовања, *Настава и васпитање 4*, Београд, стр. 371–397.

Лакета 1987: Лакета, Н., Ставови ученика према понашању наставника и удаљеност ученика од наставника*, Настава и васпитање 1–2* , Београд, стр. 61–69.

Нешић и др. 2000: Нешић, Б., Кундачина, М., Мишљења асистената о потребама и облицима дидактичко методичког и психолошког усавршавања, *Зборник радова са научног скупа „Реформа система универзитетског образовања у Србији на прагу трећег миленијума“*, Универзитет у Крагујевцу, стр. 355–367), Крагујевац.

Нешић 1995: Нешић, Б., Личност наставника – улоге, карактеристике и успешност, *Зборник радова Учитељског факултета у Врању*, стр. 129–137), Врање.

Рамчиловић 1987: Рамчиловић, А., Однос између ученика и наставника једна од одредница васпитно-образовног процеса, *Настава и васпитање 1–2*, Београд стр 56–61.

Roberts 1975: Roberts, B. T., *Four Psihology applied to education*, Halsted press Difision, John Wiley and sons, Ney York, London, Sidney, Toronto. p. 304–314.

Фулгози, Лазић 1966: Фулгози, А., Лазић, Б., Како наши наставници и ученици вреднују различите особине наставника, *Педагошки рад*, бр. 9–10.

Clarizio et al. 1977: Clarizio, F. H., Craig, C. R., Mehrens, A.W., *Conteporary Isuues in Educational in Psihology*, Boston, p. 281–289.

Crombach 1963: Crombach, L., *Educational Psihology*, Harcourd, Brace Word, inc, New York, p. 427.

Cuningham 1951: Cuningham, R., *Understanding group behavior of boys and girls*, New York, Columbia University, Teachers College.

Blagica M. Zlatković*
Marina Stojmenović
Univerzitet u Nišu
Učiteljski fakultet Vranje

Originalni naučni rad

EMPATIČNOST NASTAVNIKA PREDMETNE I RAZREDNE NASTAVE

Uvod

Izmenjene paradigme obrazovanja, novo razumevanje uloge obrazovanja i drugačije sagledavanje potreba korisnika obrazovanja postavljaju pred nastavničku profesiju zahtev za razvijanjem novih kompetencija. S obzirom da se profesionalne kompetencije primarno razvijaju u organizovanim procesima profesionalne edukacije, opravdana je potreba preispitivanja adekvatnosti postojećih programa inicijalnog obrazovanja nastavnika i programa kontinuiranog stručnog usavršavanja. Problem adekvatnosti inicijalnog obrazovanja nastavnika je generalno prisutan, ali je on izrazitiji u inicijalnom obrazovanju nastavnika predmetne nastave, koji se obrazuju na odgovarajućim studijskim grupama takozvanih *nastavničkih fakulteta*. Na ovim fakultetima predmetno znanje preovladjuje nad usvajanjem pedagoških i metodičkih znanja (Kovać-Cerović i dr. 2004), pa je zato potrebno sagledavanje njihovih mogućnosti da adekvatno obavljaju brojne nastavničke uloge.

Šire kompetencije nastavnika u savremenom konceptu obrazovanja se mogu sagledati i preko „inventara uloga nastavnika u nastavnom procesu“ (Ivić i dr. 2001). U njemu se, pored nastavničke uloge, razmatraju i motivaciona uloga, uloga procenjivača tj. evaluatora, saznajno-dijagnostička uloga, uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi i uloga partnera u afektivnoj interakciji. Brojnost uloga u okviru nastavničke profesije ukazuje na njenu kompleksnost i zahtevnost, ali i potrebu za adekvatnom profesionalnom pripremom.

U kontekstu problema koji se razmatra u ovom radu posebno je značajno sagledavanje uloge nastavnika kao partnera u afektivnoj interakciji. Ova uloga sadrži segmente altruističkog, prosocijalnog, pomagačkog ponašanja čiji je cilj dobrobit drugih, a empatija, pri tom, predstavlja njegovu motivacionu osnovu (Hoffman 1994, prema: Vasta i dr. 2005). Uloga nastavnika kao partnera u afektivnoj interakciji ispoljava se, pre svega, u poznavanju afektivnih stanja i potreba učenika različitih uzrasta, ali i u načinu reagovanja na potrebe učenika. Ova vrsta delovanja se može ispoljiti na tri nivoa: prepoznavanje trenutnog afektivnog stanja učenika, poznavanje trajnih emocionalnih karakteristika učenika i uočavanje razvojnih problema i kriza (Ivić i dr. 2001). Delovanje nastavnika ispoljeno u okviru afektivnih interakcija sa učenicima oslanja se na empatiji, što opravdava sagledavanje ove dimenzije kod pripadnika nastavničke profesije.

* zlatkovic77@ptt.rs

Empaija i prosocijalno ponašanje

Prema Hofmanu (Stojiljković 2009), opažanje da je neko u nevolji budi empatijsko osećanje nelagodnosti kod posmatrača i tera ga da pruži pomoć unesrećenom. Pitanje koje se nameće je – zašto empatijska neprijatnost ne dovodi do javljanja želje da se pobegne od izvora neprijatnosti i vođenja računa najpre o sebi, nego dovodi do pružanja pomoći osobi u nevolji? Hofmanov pretpostavlja da se osoba najlakše oslobađa empatijske neprijatnosti ako se oslobodi izvora te neprijatnosti, tj. neprijatnosti i bola druge osobe, a to se najbolje može postići ako se toj osobi pruži odgovarajuća pomoć. Zbog ove svoje osobine, da tuđu nesreću preobrati u sopstveno osećanje nesreće i bola, empatija je pogodna za premošćavanje jaza između egoističkog motiva samoočuvanja i altruističkog motiva vođenja računa o dobrobiti drugih. Na taj način empatija posreduje između opažanja potreba ili neprijatnosti druge osobe i prosocijalnog delovanja. Tačnije rečeno, samo kognitivna procena da je nekome potrebna pomoć ne bi dovela do odgovarajućeg ponašanja da nije posredničke uloge empatije. Zbog toga Hofman smatra da empatija predstavlja preduslov prosocijalnog i moralnog ponašanja (Stojiljković 2009).

Altruistička priroda empatijom pokrenutog ponašanja se dovodi u sumnju, s obzirom da pružanje pomoći osobi u nevolji ublažava i ličnu empatijsku uznemirenost. Hofman smatra da se na ovaj način previđa razlika između posledica nekog dela i njegovog cilja. Zapravo, to što neko ima osećanje zadovoljstva ili olakšanja nakon pružanja pomoći osobi u nevolji ne znači da je on delao da bi nakon toga osećao zadovoljstvo ili olakšanje, odnosno, ne znači da osoba pomaže da bi se dobro osećala. Iako pomaganje drugima dovodi do toga da se ljudi dobro osećaju, taj osećaj potiče, između ostalog, i zbog toga što se i druga osoba oseća dobro nakon dobijene pomoći. Hofman zaključuje da pomagačko ponašanje, u čijoj osnovi leži empatija, dovodi do toga da se ljudi bolje osećaju zato što smanjuju sopstvenu empatijsku uznemirenost i doživljavaju empatijsko olakšanje, ali je glavni cilj tog ponašanja smanjivanje uznemirenosti osobe u nevolji (Hoffman 2003).

Uloga empatije u prosocijalnom ponašanju proučavana je više od svih ostalih kognitivnih i emocionalnih varijabli (Batson, Oleson 1991, prema: Vasta i dr. 2005). U istraživanjima se pokazalo da povezanost empatije i prosocijalnog ponašanja nije direktna niti neizbežna. Pobuđena empatijska uznemirenost ne dovodi uvek do prosocijalnog ponašanja, pa čak ni do želje da se pomogne drugima. U situacijama u kojima empatijska uznemirenost prevazilazi optimalnu granicu tolerancije bola i neprijatnosti, briga se pre usmerava na samog sebe a na osobu u nevolji, i postaje pre egoistički nego altruistički motiv (Anđelković i dr. 2009). Da li će se nekome pomoći, zavisi i od procene uzroka njihovih problema. Kada se proceni da je nevolju izazvalo nešto što je van nečije kontrole, npr. loša sreća, verovatnije je da će saosećati s tom osobom i da će joj pomoći. Međutim, kada postoji procena da nečiji problem proizilazi iz lenjosti, pohlepe ili nekog drugog razloga na koji je moguće uticati, tada ne postoji spremnost da se

ponudi pomoć (Eisenberg 1990, prema: Vasta i dr. 2005). U nekim radovima se naglašava da iza specifičnih akata ponašanja usmerenih na dobrobit drugih stoji opštija prosocijalno orijentisana struktura ličnosti (Stojiljković 2002).

Dilema da li je empatija pretežno afektivni ili kognitivni proces, najjednostavnije se razrešava pridavanjem značaja obema komponentama. Prema višedimenzionalnom pristupu (Davis 1983) empatijski proces je prevashodno kognitivne prirode, dok je empatijski sadržaj pretežno afektivni. Davis (1983) određuje empatiju kao složenu kognitivno-afektivnu reakciju na tuđa doživljavanja. Kognitivni aspekt empatičnosti uključuje *sposobnosti zauzimanja i razumevanje stanovišta druge osobe* u konkretnoj situacije i *fantaziju* (sposobnosti uživljavanja u emocionalna stanja i životne situacije zamišljenih ili izmišljenih ličnosti, kao i sklonost ka maštanju i sanjarenju uopšte). Afektivni aspekti empatičnosti su *empatijska brižnost,* koja se odnosi na pozitivne afekte (brižnost, nežnost, toplina) upućene drugoj osobi i *lična nelagodnost*, koja se odnosi na negativna osećanja empatizera doživljenih prilikom posmatranja uznemirenosti druge osobe.

Istraživanje empatije u nastavičkoj profesiji

Postoji veliki broj istraživanja u kojima se empatičnost nastavnika dovodi u vezu sa različitim segmentima školskog života i osobinama učenika. Morganova (1997) je ustanovila da su afektivni kvaliteti nastavnika posebno važni kod dece sa emocionalnim poremećajima i dece sa poremećajima ponašanja, zbog njihovih specifičnih kognitivnih i afektivnih potreba. Ispitivanjem razlika u opažanju nastavnika od strane učenika sa poremećajima i onih bez poremećaja, Morganova registruje da učenici bez poremećaja procenjuju svoje nastavnike u kontekstu nastavničke uloge (sposobnost da razjasni smisao školskog gradiva), dok su deca sa emocionalnim poremećajima i poremećajima ponašanja bila usmerena na afektivne kapacitete nastavnika. Morganova zaključuje da bi empatija mogla biti od presudne važnosti u radu sa decom koja imaju veća očekivanja emocionalne podrške od nastavnika.

Ispitivanjem povezanosti nivoa nastavnikove empatije, postignuća učenika i socijalne klime u razredu, utvrđeno je da postoji značajna veza između empatije nastavnika i broja izostanka učenika sa časova, poremećaja ponašanja i uspeha u školi (Morgan 1997).

Harbach i Asbury (Asbury 2001) su ustanovili da je empatijski tretman nastavnika, koji im je pomagao da napuste svoje egocentrične stavove i pokažu empatiju prema drugome, doprineo smanjenju problematičnog ponašanja učenika u redovnim školama.

Programi nagrađivanja prosocijalnog ponašanja učenika od strane nastavnika doprineli su povećanju njihove učestalosti u školi i u drugim uslovima (Barton 1981). Predstavnici teorija socijalnog učenja smatraju da su potkrepljivanje i učenje opažanjem u osnovi ostvarenih promena kod učenika.

Radovanović (1993) je istraživao razilike u empatičnosti između srednjoškolskih nastavnika i službenika (pravnika i ekonomista) na indeksu interpersonalne reaktivnosti (IRI). Očekivao je da će empatijska brižnost i sposobnost zauzimanja tuđeg stanovišta biti sastavni deo komunikacijske opremljenosti svakog nastavnika, tj. da će se ove dimenzije pojaviti kao istaknute odlike empatijskog stila nastavnika i kao pokazatelj zrelosti njihovog empatijskog ponašanja.

Rezultati su pokazali da ne postoje značajne razlike u ukupnom empatijskom potencijalu nastavnika i službenika. Međutim, dve grupe ispitanika se razlikuju po načinu ispoljavanja empatičnosti. Razlike u sposobnosti zauzimanja tuđeg stanovišta i empatijske brižnosti nisu bile statistički značajne, ali se empatijska reagibilnost nastavnika karakteriše pretežno afektivnim elementima. Emocionalnu ekspresiju nastavnika (naročito u interpersonalnom kontekstu) odlikuje krutost, nespontanost i ranjivost, naspram prijateljske nastrojenosti službenika i njihove lagodnosti u bavljenju svojim i tuđim emocionalnim iskustvima. Nastavnike je moguće razlikovati od pripadnika drugih profesija (službenici) samo na osnovu empatijske fantazije, koja označava sposobnost uživljavanja u zamišljene likove i situacije, što određuje introvertnu usmerenost njihove interpersonalne reaktivnosti. Radovanović pretpostavlja da bavljenje nastavničkim pozivom upućuje na porast sklonosti ka uživljavanju u likove i situacije koje su proizvod sopstvene ili tuđe mašte.

Anđelković i saradnici (2009) su ispitivali razlike u izraženosti empatičnosti između nastavnika i vaspitača koji rade u zavodu za vaspitanje dece i omladine i nastavnika zaposlenih u osnovnoj školi. Pretpostavka autora je da mladi iz zavoda, osim teškoća u ponašanju, ispoljavaju specifične kognitivno-afektivne potrebe i da se to odražava na kvalitet empatičnosti njihovih nastavnika. Rezultati istraživanja su pokazali da zaposleni u vaspitno-obrazovnoj delatnosti, generalno (na nivou celog uzorka) ispoljavaju nešto nižu empatijsku reagibilnost, kao i prosocijalno orijentisane aspekte empatičnosti (zauzimanje tuđeg stanovišta i empatijsku brižnost), dok su egocentrični aspekti empatičnosti (fantazija i lična nelagodnost) više izraženi. Razlika u stepenu izraženosti ukupne empatijske reagibilnosti između ove dve grupe ispitanika nije statistički značajna, značajna razlika je registrovana samo na supskali fantazija i ona ukazuje da su nastavnici i vaspitači zaposleni u zavodu za vaspitanje ispoljili veću sposobnost uživljavanja u emocionalna stanja izmišljenih ličnosti i veću sklonost ka sanjarenju i mašti, što ukazuje na introvertnu orijentisanost. Okretanje ka unutrašnjoj realnosti može biti posledica povlačenja iz stresogene spoljašnje realnosti sa kojom se nastavnici i vaspitači iz zavoda svakodnevno susreću na poslu (Anđelković i dr. 2009).

Istraživanja razlika među polovima u prosocijalnom ponašanju, a samim tim i u empatiji, nisu dala saglasne rezultate, mada veći broj istraživanja ukazuje da su žene empatičnije od muškaraca (Lennon, Eisenberg 1987).

Ciljevi istraživanja:

Istraživanje je sprovedeno sa sledećim ciljevima:

1) utvrditi stepen empatičnosti pripadnika nastavničke profesije;
2) utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženosti empatičnosti kod nastavnika razredne i predmetne nastave;
3) utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u stepenu izraženosti empatičnosti kod nastavnika s obzirom na kontrolne varijable (pol, godine starosti, godine radnog staža, privatno iskustvo sa decom sa teškoćama, radno iskustvo sa decom sa teškoćama).

Uzorak:

U istraživanju je učestvovao 171 ispitanik iz šest osnovnih škola u Vranju, 88 (51,5%) nastavnika razredne nastave i 83 (48,5%) nastavnika predmetne nastave. 70,2% ispitanika iz uzorka su ženskog pola i 29,8% muškog pola.

Instrumenti:

U istraživanju je korišćena Dejvisova skala (Davis 1983) *indeks interpersonalne reaktivnosti* (*The Interpersonal Reactivity Indeks – IRI*). Upitnikom se dobija multidimenzionalna mera empatijskog reagovanja kroz sagledavanje i kognitivnog i afektivnog aspekta empatičnosti. IRI-jem se procenjuje ukupna empatijaka reagibilnost (IRIT), kao i pojedinačne dimenzije empatičnosti: zauzimanje tuđeg stanovišta (PT), fantazija (FS), empatijska brižnost (EC) i lična nelagodnost (PD).

Zauzimanje tuđeg stanovišta (PT – Perspective Taking) je supskala koja meri sposobnost ispitanika da koristi mehanizam kognitivnog preuzimanja uloga, odnosno da spontano prihvati psihološku tačku posmatranja druge osobe.

Fantazija (FS – Fantasy) meri ispitanikovu sposobnost da se uživi u osećanja i postupke izmišljenih ličnosti, sposobnost da se uživi u zamišljene okolnosti (knjiga, film), kao i sklonost ka sanjarenju uopšte.

Empatijska brižnost (EC – Empathic Concern) procenjuje stepen u kojem subjekat doživljava osećanja emocionalne topline, saosećanja i brige za pojedinca kojeg opaža.

Lična nelagodnost (PD – Personal Distress) meri osećanja ispitanika usmerena na sopstveno ja, dakle osećanja samog subjekta kada prisustvuje negativnim doživljavanjima drugih, konkretnije, meri anksioznost i nelagodnost.

Cronbach's Alpha test pokazuje da je nivo pouzdanosti instrumenta na našem uzorku 0.80.

Rezultati

Izraženost empatičnosti kod učitelja i nastavnika

Dobijeni rezultati ukazuju na umerenu ukupnu empatijsku reagibilnost (IRIT) nastavnika razredne i predmetne nastave, kao i na vrednosti nešto iznad prosečnih na supskalama (tabela 1).

Tabela 1: Izraženost empatičnosti i dimenzija empatičnosti na celokupnom uzorku

Skale	N	Min.	Max.	AS	SD
IRIT	171	53	126	87,99	12,789
PT	171	13	34	24,13	3,894
FS	171	11	34	21,23	4,058
EC	171	10	32	20,36	4,011
PD	171	10	34	22,27	4,918

Između nastavnika razredne i predmetne nastave postoji statistički značajna razlika u izraženosti empatičnosti (0,05 nivo značajnosti). Rezultati pokazuju da su nastavnici razredne nastave empatičniji (AS=89,99) u odnosu na nastavnike predmetne nastave (AS=85,88) (tabela 2).

Tabela 2: Razlike u stepenu izraženosti empatičnosti kod nastavnika razredne i predmetne nastave

Skala	Tip nastavnika	N	AS	SD	t	Sig.
IRIT	Učitelji	88	89,99	11,415	2,121	,035
	Nastavnici	83	85,88	13,857		

* IRIT – ukupna empatijska reagibilnost

Istraživanjem razlika u stepenu izraženosti pojedinih aspekata empatije: zauzimanje tuđeg stanovišta (PT), fantazija (FS), empatijska brižnost (EC), lična nelagodnost (PD), utvrđeno je da se nastavnici razredne i predmetne nastave statistički značajno razlikuju (0,05 nivo značajnosti) na dimenziji lične nelagodnosti (PD). Ova dimenzija je izraženija kod nastavnika razredne nastave (AS=23,18) nego kod nastavnika predmetne nastave (AS=21,31) (tabela 3).

Tabela 3: Razlike u stepenu izraženosti dimenzija empatičnosti kod nastavnika razredne i predmetne nastave

Skale	Tip nastavnika	N	AS	SD	t	Sig.
PT	Učitelji	88	24,41	3,399	,949	,344
	Nastavnici	83	23,84	4,360		
FS	Učitelji	88	21,52	3,818	977	,330
	Nastavnici	83	20,92	4,300		
EC	Učitelji	88	20,88	3,802	1,750	,082
	Nastavnici	83	19,81	4,174		
PD	Učitelji	88	23,18	4,652	2,522	,013
	Nastavnici	83	21,31	5,036		

Rezultati ukazuju da su u odnosu na pol utvrđene statistički značajne razlike u ispoljavanju ukupne empatijske reagibilnosti (IRIT), ali i fantazije (FS) i lične nelagodnosti (PD). Na ispitivanom uzorku pokazalo se da su žene empatičnije od muškaraca, da imaju veću sklonost ka sanjarenju, maštanju i uživljavanju u emocionalna stanja izmišljenih osoba, kao i da su sklonije doživljavanju negativnih emocija prilikom posmatranja osobe koja se nalazi u stresnoj situaciji (tabela 4).

Tabela 4. Razlike u stepenu izraženosti empatičnosti kod ispitanika s obzirom na pol

Skale	Pol	N	AS	SD	t	Sig.
IRIT	Muški	51	84,12	12,485	-2,629	,009
	Ženski	120	89,64	12,608		
PT	Muški	51	23,53	4,216	1,328	,186
	Ženski	120	24,39	3,738		
FS	Muški	51	20,16	3,523	2,278	,024
	Ženski	120	21,68	4,197		
EC	Muški	51	20,08	4,757	-,590	,556
	Ženski	120	20,48	3,664		
PD	Muški	51	20,35	4,431	-3,436	,001
	Ženski	120	23,09	4,904		

Statistički značajnu razlika između ispitanika različitih godina starosti u stepenu izraženosti ukupne empatičnosti (IRIT) nije utvrđena. Istraživanjem razlika na pojedinačnim dimenzijama empatičnosti s obzirom na godine starosti, utvrđene su statistički značajne razlike na dimenzijama: zauzimanje tuđeg stanovišta (PT) i empatijska brižnost (EC). Na dimenziji zauzimanje tuđeg stanovišta (PT) statistički značajna razlika postoji između ispitanika od 45 do 55 godina starosti i ispitanika preko 55 godina, i to tako da je ova dimenzija prisutnija kod ispitanika od 45 do 55 godina. U pogledu dimenzije empatijska brižnost (EC) statistički značajna razlika je utvrđena između ispitanika od 35 do 46 godina sa

jedne strane i ispitanika od 46 do 55 i preko 55 godina starosti sa druge strane. Dobijeni rezultati pokazuju da je empatijska brižnost izraženija kod ispitanika starijih od 46 godina (tabele 5 i 6).

Tabela 5: Izraženost dimenzija empatičnosti s obzirom na godine starosti ispitanika

Skale	Godine starosti	N	AS	SD
PT	25–35	29	24,17	3,818
	36–45	70	23,79	3,683
	46–55	58	24,93	3,792
	Preko 55	14	22,50	5,050
EC	25–35	29	20,24	3,757
	36–45	70	19,33	3,260
	46–55	58	21,29	4,698
	Preko 55	14	21,86	3,840

Tabela 6: Razlike u stepenu izraženosti empatičnosti ispitanika s obzirom na godine starosti ispitanika

Skale	Godine starosti	F	Sig.
PT	25–35/36–45	,387	,651
	25–35/46–55	-,759	,389
	25–35/ preko 55	1,672	,186
	36–45/ 46–55	-1,145	,097
	36–45/ preko 55	1,286	,258
	46–55/preko 55	2,431	,036
EC	25–35/36–45	,913	,294
	25–35/46–55	-1,052	,241
	25–35/ preko 55	-1,616	,208
	36–45/46–55	-1,965	,005
	36–45/preko 55	-2,529	,029
	46–55/preko 55	-,564	,630

S obzirom na godine radnog staža ispitanika, nije dobijena statistički značajna razlika u ukupnoj empatijskoj reagibilnosti (IRIT), ali je razlika registrovana (0.01 nivo značajnosti) na dimenziji empatijska brižnost (EC) i to tako da je ova dimenzija prisutnija kod ispitanika sa radnim stažom preko 21 godinu u odnosu na ispitanike koji imaju radni staž manji od 21 godine. (tabela 7).

Tabela 7. Izraženost dimenzija empatičnosti s obzirom na godine radnog staža ispitanika

Skala	Godine radnog staža	N	AS	SD
EC	0–10	48	19,52	3,476
	11–20	68	19,85	3,374
	21–30	41	21,83	5,176
	preko 30	14	21,36	3,713

Tabela 8: Razlike u stepenu izraženosti dimenzija empatičnosti ispitanika s obzirom na godine radnog staža ispitanika

Skala	Godine radnog staža	F	Sig.
EC	0–10/11–20	-,332	,655
	0–10/21–30	-2,308(*)	,006
	0–10/ preko 30	-1,836	,126
	11–20/21–30	-1,976(*)	,012
	11–20/ preko 30	-1,504	,194
	21–30/ preko 30	,472	,699

S obzirom na privatno iskustvo sa decom sa teškoćama, u istraživanju nije nađena statistički značajna razlika u stepenu izraženosti empatičnosti.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika (Sig.=0,038) u stepenu izraženosti empatičnosti između ispitanika koji imaju iskustvo u radu sa decom sa teškoćama (AS=89,44) i ispitanika koji nemaju takvo radno iskustvo (AS=85,17) (tabela 9).

Tabela 9: Razlike u stepenu izraženosti empatičnosti ispitanika s obzirom na radno iskustvo ispitanika sa decom sa teškoćama

Skala	Radno isk.	N	AS	SD	T	Sig.
IRIT	Da	113	89,44	12,462	2,087	,038
	Ne	58	85,17	13,052		

Diskusija o rezultatima

Značaj empatije u ukupnom pedagoškom radu nastavnika potvrđen je u većem broju ranijih istraživanja. Brojni zahtevi koji se postavljaju nastavniku u vreme aktuelnih reformskih procesa u obrazovanju kao da podrazumevaju da pripadnici nastavničke profesije poseduju empatiju u značajnom stepenu. Zato je osnovni cilj istraživanja bio usmeren ka utvrđivanju stepena empatičnosti pripadnika nastavničke profesije, ali i ka ispitivanju razlika u izraženosti empatičnosti između nastavnika predmetne i razredne nastave. Očekivana razlika u stepenu empatičnosti između nastavnika predmetne i razredne nastave bila je zasnovana na nekoliko pretpostavki.

Očekivali smo da se nastavnici razredne nastave (učitelji) pri izboru zanimanja primarno opredeljuju za socijalnohumanističko zanimanje koje pretpostavlja altruizam kao vrednost tj. usmerenost ka drugom čoveku i njegovoj dobrobiti. Razvojno psihološke teorije izbora zanimanja ističu da profesionalni izbor ima svoj razvojni tok i da njime pojedinac realizuje *pojam o sebi* (Brančić 1986). Opredeljenje za tzv. *pomagačke profesije* ukazuje na postojenje topline, razumevanja i predanosti razvoju i napredovanju druge osobe. U istraživanju kojim su ispitivani razlozi izbora učiteljske profesije kod studenata učiteljskog fakulteta takva je orijentaciji iskazana dominacijom odgovora: *Volim decu i rad sa njima* i *Opredelila me je humana strana učiteljske profesije* (Zlatković 1997).

Očekuje se da se empatičnost nastavnika razredne nastave pojačava i u procesu profesionalnog osposobljavanja koje je, između ostalog, usmereno ka razvijanju sposobnosti uvažavanja individualnih razlika učenika i sticanju metodičkih kompetencija usmerenih ka maksimalnom ostvarenju potencijala svakog pojedinačnog učenika. Za razliku od učitelja, dosadašnja praksa u obrazovanju nastavnika predmetne nastave ukazivala je na orijentaciju ka sticanju znanja i stručnih kompetencija koje se vezuju za naučnu disciplinu za koju se nastavnik opredelio, pri čemu je usmerenost ka profesiji nastavnika samo delimično prisutna ili potpuno izostaje. Predmetni nastavnici, pri izboru profesije, često nemaju usmerenje ka obrazovnom radu, pa samim tim u svojoj samoproceni nisu bili usmereni ka prepoznavanju ličnih potencijala neophodnih za ovu profesiju, a onda su je sticajem nekih spoljašnjih okolnosti prihvatili. Statistički značajna razlika u ukupnoj empatijskoj reagibilnosti (IRIT) između nastavnika predmetne (89,99) i razredne nastave (85,88) saglasna je sa očekivanim pretpostavkama (t = 2,121, Sig.=0,035).

Međutim, iznenađuje rezultat da je u okviru pojedinačnih dimenzija empatičnosti registrovana statistički zanačajna razlika između nastavnika razredne (23,18) i predmetne nastave (21,31) samo na dimenziji lična nelagodnost (PD). Utvrđena razlika ukazuje da su nastavnici razredne nastave (učitelji) usmereniji na sopstveno ja, tj. na lična osećanja kada prisustvuju negativnim doživljavanjima drugih. Kroz odgovore na stavke iz skale oni saopštavaju o većoj stidljivosti, socijalnoj anksioznosti i manjoj ekstravertnosti, pri tom su i emocionalno ranjivi i hronično plašljivi. Dimenzija emocionalne reagibilnosti je usmerena na sebe, pa se s obzirom na ponašanje na koje ona ukazuje može postaviti pitanje njene poželjnosti kod pripadnika učiteljske profesije.

Postojanje statistički značajne razlike između muškaraca i žena na ukupnoj empatijskoj reagibilnosti (t = -2,629, Sig.=0,009), fantaziji (t=2,278, Sig.=0,024) i ličnoj nelagodnosti (t = -3,436, Sig.=0,001) ukazuje da su žene empatijski reagibilnije od muškaraca, sklonije maštanju, sanjarenju i uživljavanju u emocionalna stanja izmišljenih osoba, kao i da su sklonije doživljavanju negativnih afekata prilikom posmatranja osobe koja se nalazi u stresnoj situaciji.

Dobijeni rezultati u istraživanju u skladu su sa ranijim istraživanjima koja su potvrdila postojanje razlika u izraženosti empatije (u celini ili pojedinih njenih aspekata) između muškaraca i žena (Myyry 2003). Davis je takođe prona-

šao da žene postižu više skorove na IRI-ju nego muškarci (Yesko 2004). Empatijsko ponašanje žena se pokazalo kao pretežno afektivno po sklopu, fantazija (FS) i lična nelagodnost (PD) su izraženiji nego kod muškaraca. Međutim, nije bilo značajnijih polnih razlika u pogledu sposobnosti zauzimanja tuđeg stanovišta (PT) i empatijske brižnosti (EC). To bi značilo da su žene i muškarci podjednako sposobni da opaze i protumače tuđe doživljaje, da podjednako osećaju brižnost i simpatije prema onome u čije su se stanje uživeli. Međutim, žene reaguju većim afektom i podložnije su negativnim osećanjima koja ih potom usmeravaju da se bave sopstvenim, a ne rešavanjem tuđeg osećanja stresa (Radovanović 1993).

Hofman (Hoffman 2003) veću empatičnost žena u odnosu na muškarce objašnjava većom opštom sklonošću nervnog sistema ka emocionalnom pobuđivanju, odnosno lakšim okidanjem emocionalnih reakcija kod žena. Postoje i drugačija tumačenja (Lennon i Einsenberg 1987), po kojima polne razlike u ispoljavanju empatije mogu biti povezane sa socijalizacijom, kao i sa stereotipima koji se vezuju za polne uloge. Naime, postoji široko rasprostranjeno uverenje da su žene emocionalnije i brižnije nego muškarci, odnosno da je brižnost za osećanja drugih tipično vezana za žensku ulogu (Anđelković i dr. 2009).

U odnosu na godine starosti ispitanika, nije pronađena statistički značajna razlika u pogledu ukupne empatijske reagibilnosti. U pogledu ostalih dimenzija empatičnosti, utvrđena je značajnu razlika na dimenzijama zauzimanje tuđeg stanovišta (PT) i empatijska brižnost (EC). Iz rezultata možemo videti da je dimenzija zauzimanja tuđeg stanovišta prisutnija kod ispitanika od 46 do 55 godina u odnosu na ispitanike preko 55 godina, dok je dimenzija empatijska brižnost prisutnija kod ispitanika starijih od 46 godina u odnosu na ispitanike mlađe od 46 godina. Generalno, utvrđene razlike ukazuju na veću empatičnost starijih ispitanika. Može se pretpostaviti da stariji ispitanici imaju više iskustava, pa time i bolje percipiraju tuđe emocije, kao i da su brižniji za druge zbog manje usmerenosti ka sebi.

S obzirom na godine radnog staža ispitanika utvrđena je statistički značajna razlika samo na dimenziji empatijska brižnost (EC). Ova dimenzija je prisutnija kod ispitanika sa radnim stažom preko 21 godine u odnosu na ispitanike sa radnim stažom manjim od 21 godine. Ranija istraživanja (Yesko 2004) ukazuju da se sa dužim radnim iskustvom povećava sposobnost za empatisanje. Iskustvo pomaže da se bolje percipiraju emocionalne potrebe druge osobe i da se na njih adekvatno odgovori. Takođe, iskusnije osobe mogu spontanije da reaguju na drugu osobu i da budu mnogo uravnoteženije u kognitivnoj i afektivnoj interakciji.

U odnosu na privatno iskustvo sa decom sa teškoćama, nisu pronađene statistički značajne razlike u nivou izraženosti empatičnosti. Dobijeni rezultati su mogli biti izazvani i samim stimulansom tj. ponuđenom tvrdnjom. Čini se da sama tvrdnja nije dovoljno precizno definisana. Tvrdnja se odnosila na učestalost iskustava sa decom sa teškoćama, ali ne i na stepen angažovanosti pojedinca u tom odnosu, iz koga bi kao ishod mogli da očekujemo povećanu empatičnost.

Rezultati istraživanja razlika u stepenu izraženosti empatičnosti ispitanika, s obzirom na radno iskustvo sa decom sa teškoćama, pokazuju da postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženosti empatičnosti između ispitanika koji imaju iskustvo u radu sa decom sa teškoćama i ispitanika koji nemaju takvo radno iskustvo (t =2,087, Sig.=0,038). Nastavnici koji su već radili sa decom sa teškoćama pokazuju veću empatičnost u odnosu na nastavnike koji nemaju taj vid profesionalnog iskustva. Kada je kriterijum razlikovanja iskustvo u radu sa decom sa teškoćama, onda imamo suštinski angažovanog pojedinca koji praktikuje određene aktivnosti, pa je realno očekivati razvijanje pojačane empatičnosti kao ishod praktikovanja *pomagačkih* aktivnosti.

Ukoliko su rezultati ovog istraživanja, ali i prethodnih, donekle ukazali da se empatičnost jednim delom razvija iskustveno, onda oni obavezuju da se profesionalna priprema i stručno usavršavanje nastavika usmeri i ka razvijanju empatičnosti i veština efikasnog načina reagovanja na probleme drugih, kao značajnih kompetencija reformisanog sistema obrazovanja.

Literatura

Anđelković i dr. 2009: V. Anđelković, N. Stojadinović, S. Stojiljković, Empatičnost mladih sa premećajem ponašanja. U: *Obrazovanje i razvoj*, Niš, Filozofski fakultet, 175–197.

Barton 1981: E. J. Barton, Developing sharing: An analysis of modeling and other behavioral techniques, *Behavior modification*, 5, 386–398.

Betson, Olison 1991: C. D. Batson, K. C. Oleson, Current status of the empathy-altruism hypothesis. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. Newbury Park, CA, Sage.

Brančić 1986: B. Brančić, *Psihološke teorije izbora zanimanja*, Beograd, Naučna knjiga.

Dejvis 1983: M. H. Davis, Measuring individual differences in emphaty evidence for a multidimensional approach, *Jornal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.

Hofman 2003: M. Hoffman, *Empatija i moralni razvoj*, Beograd, Dereta.

Ivić i dr. 2001: I. Ivić, A. Pešikan, S. Antić, *Aktivno učenja*, Beograd, Institut za psihologiju.

Kovač-Cerović i dr. 2004: T. Kovač-Cerović i dr., *Kvalitetno obrazovanje za sve – izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta.

Lenon, Ajzenberg 1987: R. Lennon, N. Eisenberg, *Gender and age differences in empathy and cabridge*, University Press.

Morgan 1997: S. Morgan, Model empatijskog procesa namenjen nastavnicima dece sa emocionalnim poremećajima, *Psihologija u svetu*, vol. 2, br. 1, 58–65.

Myyry 2003: Myyry, L., *A professional Ethics Perspective on Moral Motivation, Moral Sensitivity, Moral Reasoning and Related Constructs Among uUniversity Students*, Academic dissertation, University of Helsinki, <http://www.etheseis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/myyry/componen.pdf>, 2. 4. 2010.

Ozbri 2001: F. Asbury, Empatijski tretman, *Psihologija u svetu*, vol. 6, br.4.

Radovanović 1993: V. Radovanović, Empatičnost srednjoškolskih nastavnika, *Psihologija*, vol. 26,

Stojiljković 2002: S. Stojiljković, Empatija kao osnova moralnosti, *Godišnjak – Studijske grupe za psihologiju*, Vol 1, Br. 1, Niš, 15–33.

Stojiljković 2009: S. Stojiljković, *Ličnost i moral*, Niš, Filozofski fakultet, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.

Vasta 1997: R. Vasta i dr., *Dječja psihologija*, Zagreb, Naklada Slap.

Zlatković 1997: B. Zlatković, Motivi za izbor učiteljske profesije, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Vranju*, vol. IV, Vranje, Učiteljski fakultet.

Yesko 2004: Yesko, F., *Assessment of differences in balanced emotional empathy among beginning, practicum and graduating students in a counselor education program.* School of Education, Duquesne University, <http://digital.library.duq.edu/cdm-etd/document.php?CISOROOT =/etd&CISOPTR=61307&REC=1>, 7. 3. 2010.

Zorica B. Marković*
Sanja Pavlović
Dušan Lj. Todorović
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet u Nišu
Departman za psihologiju

Originalni naučni rad

NOVI IDENTITET ORGANIZACIJA I ZADOVOLJSTVO POSLOM

Uvod

Svedoci smo svakodnevnih promena identiteta društva a sa njime i identiteta organizacija. Tranzicija je donela promene u obliku svojine organizacija. Promena oblika svojine organizacije nosi niz promena u načinu poslovanja, načinu rukovođenja, stalnosti zaposlenja, nagrađivanju itd. Sve ove promene odražavaju se na zadovoljstvo poslom radnika.

Identitet organizacije

Identitet organizacije je, kako to neki autori navode (Albert, Whetten 1985) nešto važno, glavno, postojano, nešto što razlikuje organizaciju od drugih, nešto kao karakter. Može se reći da je identitet karakter organizacije. Identitet organizacije predstavlja mnoštvo mehanizama pomoću kojih preduzeće stvara unutrašnju predstavu o sebi i prezentuje je prema svom okruženju. Oni su ukazali da identitet organizacije predstavljaju karakteristike organizacije, koje njeni članovi opažaju kao centralne, distinktivne, ključne i kontinuirane kada se u obzir uzmu dimenzija prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Identitet organizacije traži odgovore na pitanje *ko smo mi kao organizacija*. Prilikom izučavanja identiteta organizacije on se može razumeti različito, i kao koncept i kao fenomen socijalne realnosti. Identitet organizacije je jedan entitet sačinjen iz više nivoa – individualnog, grupnog i organizacijskog nivoa (Puusa 2006). Ešfort i Mael (Ashforth, Mael 1996) smatraju da je centralni karakter jedne organizacije ukorenjen u manje ili više internom konzistentnom sistemu vodećih verovanja, vrednosti i normi, tipično usidrenih u misiju organizacije, koji pokreću donošenje brojnih odluka i akcija. Kako ističu Elšbah i Kramer (Elsbach, Kramer 1996) za članove jedne organizacije, identiet može biti konceptualizovan kao kognitivna shema ili percepcija centralnih i distinktivnih atributa te organizacije. Viten (Whetten 2006) smatra da ovi atributi mogu da učine značajnijim jedinstveni socijalni prostor, pa na taj način identitet organizacije ima funkciju identiteta organizacije za članove onda kada oni deluju ili se obraćaju u ime organizacije. Poslednjih godina se sve češće govori o identitetu organizacije.

* olla717@open.telekom.rs

Identitet organizacije je psihološki konstrukt nastao iz teorija socijalnog identiteta. Torije socijalnog identiteta razvili su Tajfel i Tarner (Tajfel, Turner 1979).

Teorija je razvijena da bi se razumela psihološka osnova intergrupnog razlikovanja. Tajfel i sar. (1971) pokušavali su da identifikuju minimum uslova koji članove jedne grupe razlikuje, odnosno članove svoje grupe stavlja u prednost u odnosu na članove izvan grupe, odnostno članove drugih grupa.

Socijalni identitet je deo individualnog self koncepta proizašao iz članstva u određenoj socijalnoj grupi.

Pioniri koji su psihološki konstrukt socijalnog identiteta iz teorija socijalnog identiteta preneli na organizaciju bili su Ešfort i Mael (Ashforth, Mael 1989). Oni organizaciju smatraju najvažnojom socijalnom kategorijom za pojedinca. Uglavnom, organizacioni identitet se određuje kao način na koji članovi organizacije definišu sebe kao socijalnu grupu i doživljavaju sebe kao različite od članova drugih organizacija.

Često se u marketingu i menadžmentu o organizacionom identietu govori kao o korporativnom identitetu. Korporativni identitet je način kojim se organizacija predstavlja javnosti. To je strateško vlasništvo organizacije. Postoje organizacije sa značajnim korporativnim identitetom (Sony, Coca-cola, IBM, Microsoft, Adidas).

Pojedini autori naglašavaju važnost identiteta organizacije za starateške promene, jer one danas predstavljaju imperativ za uspeh u poslovanju (Gioia, Thomas 1996).

Korporativni identitet je, u stvari, slika organizacije usmerena na javnost i na ovu sliku utiču: proizvodi koje ona nudi, finansijski rezultati, vizuelne karakteristike (logo, boja), fizičke karakteristike (zgrada, boja), kulturne i moralne vrednosti koje promoviše.

Unutar organizacije deo njenog identiteta su: komunikacija, odnosi između zaposlenih i menadžmenta, način donošenja odluka, podela autoriteta, način nagrađivanja, odnos prema radu, stavovi, vrednosti, moralne norme. S promenom oblika svojne menja se i unutrašnji identitet organizacije – način poslovanja, rukovođenje, način obrađivanja, stalnost zaposlenja itd.

Identitet organizacije je nešto sa čime se članovi organizacije identifikuju. Što se više identifikuju sa organizacijom, utoliko više misle i delaju u skladu sa organizacionim ciljevima i perspektivom. Identifikovanje sa organizacijom i svim njenim vrednostima vodi predanosti organizaciji. Odnosom predanosti organizaciji i zadovoljstva poslom bavili su se Porter i saradnici (1974).

Medjutim, organizacioni identitet nije nešto što nužno prethodi zadovoljstvu poslom, ali može doprineti zadovoljstvu poslom.

Zadovoljstvo poslom

Prema holističkom pristupu opšte zadovoljstvo poslom se definiše kao afektivni odnos pojedinca prema poslu ili kao stav prema poslu. Ovim pristupom

mere se ispitanikove emocije prema poslu, vezanost za posao, ljubav prema poslu.

Drugi postupak određivanja zadovoljstva poslom je aditivni. Mera opšteg zadovoljstva se određuje preko pojedinih aspekata posla. Zasniva se na shvatanju da je osećanje osobe prema poslu koji obavlja zbir zadovoljstva različitim aspektima posla. Aditivni postupak opšte zadovoljstvo poslom shvata i meri kao sumu zadovoljstava pojedinim konkretnim aspektima posla.

Može se zasnivati na pretpostavci da su svi uslovi rada, svi aspekti posla jednako značajni, pa i jednako utiču na opšte zadovoljstvo poslom. Međutim, može se prihvatiti da različiti aspekti posla imaju različitu važnost za individuu i onda aspekt koji je najvažniji za individuu dobija najveću numeričku vrednost, i obrnuto.

Jedan od pristupa je da se uzmu u obzir dva podatka: važnost pojedinih aspekata posla i zadovoljstvo individue tim aspektima. Skorovi sa ove dve skale (važnosti i zadovoljstva) se množe i tako dobijeni proizvodi za svaki aspekt posla se sabiraju u opšti skor zadovoljstva poslom. Takođe se ovaj skor može dobiti kroz razliku između aspiracija i stepena njihove realizacije. Još složeniji postupak je merenje opšteg zadovoljstva poslom pomoću tri vrste podataka: važnost ciljeva, nivo aspiracije i stepen dostizanja ciljeva.

Ne mogu se izvesti jedinstveni zaključci u pogledu vrednosti različitih postupaka merenja opšteg zadovoljstva poslom. Izbor nekog od postupaka merenja zavisiće od konkretnog cilja istraživanja.

U ovom istraživačkom radu korišćen je Minesota upitnik zadovoljstva poslom *(MSQ, Minesota Satisfaction Quastionaire)* i to kraća verzija (20 stavki). Duža verzija od 100 stavki meri dvadeset aspekata posla i generalno zadovoljstvo, pa test pripada aditivnom pristupu merenja zadovoljstva poslom.

Veliki broj empirijskih istraživanja je posvećen tome koji uslovi utiču na zadovoljstvo poslom. Rezultati se razlikuju s obzirom na metodologiju, vreme ispitivanja (ekonomska kriza, povećanje ili smanjenje broja nezaposlenih), vrstu posla i dr.

Svi faktori zadovoljstva poslom se mogu grupisati u dve kategorije*: organizacioni i lični faktori zadovoljstva poslom* (Robbins 2003). *Organizacioni faktori* zadovoljstva poslom su:

Posao sam po sebi

Ljudi su zadovoljniji ukoliko obavljaju posao koji je zahtevniji, nego ako obavljaju jednostavan, rutinski posao. Izazovan posao ima tri karakteristike: omogućuje zaposlenom da radi raznovrsne zadatke, daje slobodu delovanja zaposlenom i omogućuje povratnu informaciju zaposlenom o tome kako je obavio posao.

Sistem nagrađivanja

Što je plata veća ljudi su generalno zadovoljniji poslom. Međutim, mora se odmah napomenuti da je percipirana pravednost sistema nagrađivanja važniji faktor od iznosa plate. Radnici su zadovoljniji ako percipiraju da je sistem na-

građivanja fer i podjednako tretira sve zaposlene. Radnici imaju viša očekivanja u pogledu pravičnosti sistema nagrađivanja negoli u pogledu iznosa plata.

Prijatni radni uslovi

Što su uslovi rada bolji, logično je da je zadovoljstvo radnika veće. Ono je veće ne samo zato što je to njima fizički prijatnije, nego i zato što bolji radni uslovi stvaraju veću mogućnost za bolje obavljanje radnih zadataka i uspeh na poslu. Ljudi su često nezadovoljni lošim radnim uslovima, ne toliko što su oni za njih lično neprijatni, koliko zbog toga što ih oni ometaju da postignu očekivane performanse.

Kolege na poslu

Socijalna atmosfera je bitan faktor zadovoljstva na poslu. Zaposleni su zadovoljniji svojim poslom ukoliko rade sa kolegama sa kojima imaju veoma dobre personalne odnose i ukoliko na poslu vlada prijatna socijalna atmosfera. To se posebno odnosi na ljude koji nisu u većoj meri zainteresovani za karijeru. U okviru ovog faktora jeste i odnos zaposlenih sa neposrednim rukovodiocem (šefom). Ukoliko zaposleni ima sa šefom prisniji odnos, ako šef češće hvali zaposlenog, prati njegov rad i izgradi sa njim otvorene odnose, onda je i zadovoljstvo zaposlenog veće. Mora se takođe napomenuti da i nacionalna kultura može imati uticaj na značaj ovog faktora zadovoljstva poslom. U kolektivističkim kulturama je logično pretpostaviti da su značaj prijatne socijalne atmosfere i odsustvo sukoba, veoma bitni faktori zadovoljstva poslom kod većine zaposlenih, čak važniji nego iznos plate.

Organizaciona struktura

Istraživanja u SAD su pokazala da su zaposleni zadovoljniji ukoliko je organizacija više decentralizovana, te je njima data veća mogućnost participiranja u odlučivanju. Ovaj argument deluje dosta logično, ali se mora imati u vidu i mogućnost njegove kulturne ograničenosti. Naime, decentralizacija može biti izvor zadovoljstva zaposlenih samo ako oni imaju pretpostavku i očekuju da moć treba da bude što je moguće više ravnomerno raspoređena u organizaciji. To je, međutim, slučaj samo u nacionalnim kulturama koje imaju malu distancu moći. U kulturama sa velikom distancom moći zaposleni ne očekuju i ne preferiraju njihovo uključivanje u proces odlučivanja, te će decentralizacija verovatno ostati bez efekta po njihovo zadovoljstvo. Istraživanja u preduzećima su pokazala da je jedna druga karakteristika organizacione strukture izvor zadovoljstva zaposlenih – transparentnost i stabilnost. Zaposleni u preduzećima su zadovoljniji ukoliko je organizaciona struktura jasna, poznata i stabilna. To se može dovesti u vezu sa jednom drugom karakteristikom kulture – izbegavanjem neizvesnosti. Radnici ne vole promene, neizvesnost, nejasnoće, te je logično da od strukture očekuju da ih toga poštedi. Ukoliko je ona takva da to ostvaruje, biće izvor zadovoljstva zaposlenih, ako ne – izvor nezadovoljstva.

Lični faktori zadovoljstva poslom su:

Sklad između ličnih interesovanja i posla

Zadovoljniji poslom su oni radnici čiji lični profili, znanja i sposobnosti koje poseduju bolje odgovaraju potrebama radnog mesta na kome se nalaze. U tom slučaju radnik oseća da mu posao omogućuje da izrazi svo svoje znanje i veštine, da iskaže svoju ličnost i sposobnosti te će biti zadovoljniji. Uticaj ovog faktora je i indirektan. Sklad između sposobnosti i zahteva posla dovešće do boljih radnih rezultata, ovi do većih nagrada, a svi zajedno vodiće većem zadovoljstvu zaposlenih.

Radni staž i starost

Stariji ljudi sa većim radnim stažom imaju tendenciju da budu više zadovoljni poslom nego oni sa manjim stažom na određenom poslu. To se dešava ne samo zato što čovek vremenom postaje sve bolji u svome poslu, daje veće rezultate pa je više i nagrađivan, već i zbog efekta kognitivne disonance. Čak i oni koji nisu bili u početku zadovoljni svojim poslom, ako su na njemu ostali duže vreme, racionalizuju svoju inertnost time što sebe ubeđuju da su zadovoljni tim poslom. Istraživanja su pokazala da zadovoljstvo poslom raste sa godinama staža i starosti, ali ne linearno. Prvo se naglo povećava zadovoljstvo poslom do tridesetih godina, zato što čovek postaje sve uspešniji u svom poslu i napreduje u karijeri. Oko četrdesetih čovek dostiže zenit u poslu, gubi mnoge iluzije o njemu i manje je zadovoljan, da bi u drugoj polovini pedesetih, i do penzije, opet raslo zadovoljstvo poslom.

Pozicija i status

Što je viši hijerarhijski nivo zaposlenog to je on zadovoljniji poslom kojim se bavi. Uzrok jeste sigurno i u tome što viši položaji idu uz veća primanja kao i uz određene statusne simbole, veću moć i društveni uticaj i to sve vodi većem zadovoljstvu poslom.

Ukupno zadovoljstvo životom

Istraživanja su dokazala efekat *prelivanja zadovoljstva*. Zadovoljstvo ukupnim životom se pozitivno odražava na zadovoljstvo poslom kojim se čovek bavi.

Metod

Problem istraživanja

Problem našeg istraživanja je ispitati da li postoji razlika u zadovoljstvu poslom zaposlenih u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama, imajući u vidu da imaju različit organizacioni identitet.

Ciljevi istraživanja:

U tom kontekstu, osnovni cilj našeg istraživanja je utvrditi da li postoji razlika u zadovoljstvu poslom zaposlenih u državnim i privatnim organizacijama.

Specifični ciljevi se odnose na utvrđivanje razlika u odnosu na pojedine aspekte zadovoljstva poslom zaposlenih u privatnim i društvenim firmama.

Pored navedenih, cilj istraživanja je i utvrditi razlike u zadovoljstvu poslom kod ispitanika različitog pola i različite starosne dobi.

Varijable istraživanja

Kao uslovno zavisne varijable tretirane su dimenzije zadovoljstva poslom koje su obuhvaćene testom, i to: korišćenje sposobnosti, postignuća, aktivnost, napredovanje, autoriteti, politika kompanije i praksa, kompenzacija, kolege, kreativnost, radni uslovi, nezavisnost, moralne vrednosti, priznanja, odgovornost, bezbednost, socijalne usluge, status u društvu, odnosi sa nadređenima, sposobnosti nadređenog, raznovrsnost posla.

Kao uslovno nezavisne varijable tretirane su pripadnost različitim radnim organizacijama, zavisno od oblika svojine organizacije.

Kao kontrolne varijable tretirane su pol i godine starosti ispitanika. Ove varijable su registrovane u okviru pitanja iz Upitnika sociodemografskih podataka, koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja.

Instrumenti istraživanja

Od instrumenarta za merenje zadovoljstva poslom korišćen je Minesota upitnik zadovoljstva poslom, MSQ kraća verzija. Sadrži 20 ajtema i zahvata 20 faktora zadovoljstva poslom. Rezultati se svrstavaju u tri nivoa: nizak, srednji i visok. Autori ovog testa su Vajs, Dejvis, Inglend i Lofkist (David J. Weiss, Rene V. Dawis, George W. England i Lloyd H. Lofquist), objavljen je 1967. godine.

Uzorak

U ovom istraživanju je učestvovalo 120 ispitanika, od toga 60 zaposlenih u privatnim, a 60 u državnim proizvodnim organizacijama u Srbiji, dobi od 23 do 60 godina. Testove su ispunili subjekti koji rade u administraciji i neposrednoj proizvodnji.

Plan obrade podataka

Pri obradi podataka korišćene su tehnike deskriptivne statistike (procenti, frekvencije, aritmetičke sredine i standardne devijacije), kao i tehnike statistike zaključivanja (t-test za utvrđivanje značajnosti razlika).

Rezultati istraživanja

Tabela 1: Distribucija stepena zadovoljstva poslom na ispitivanom uzorku

Stepen zadovoljstva poslom	Procenti (%)
Nizak	49,2
Srednji	44,2
Visok	6,7
Ukupan uzorak	100,0

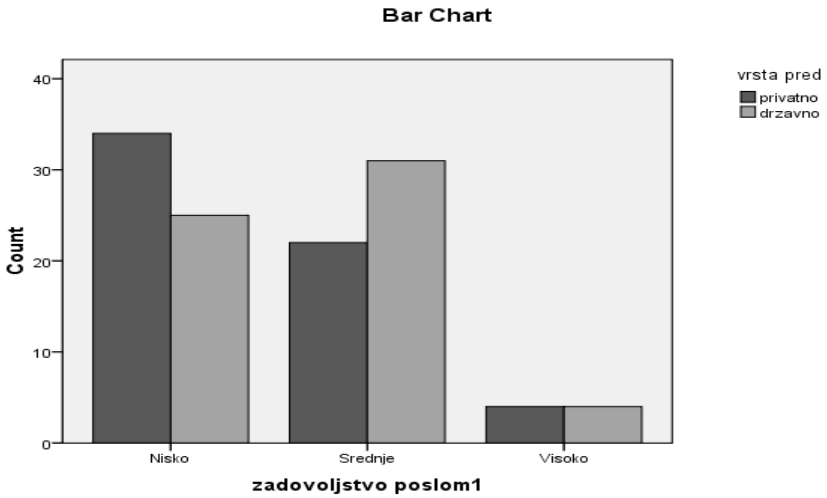
Pregledom podataka prikazanih kroz tabelu 1 vidimo da je skoro polovina ispitanika (49,2%) obuhvaćenih ovim istraživanjem postigla skor na Minesotinom testu koji pripada niskom stepenu zadovoljstva poslom. O tome nam govori i prosečni skor za sve ispitanike u uzorku u sledećoj tabeli. Srednji nivo zadovoljstva poslom je prilično zastupljen među zaposlenima u ovom uzorku (44,2%), dok je visok nivo zadovoljstva poslom zastupljen kod vrlo malog procenta ispitanika (6,7%).

Tabela 2: Zadovoljstvo poslom u privatnim i državnim organizacijama

Stepen zadovoljstva poslom	Vrsta organizacije			
	Privatna		Državna	
	Frekv.	Procenti	Frekv.	Procenti
Nizak	34	*56,7*	25	*41,7*
Srednji	22	*36,7*	31	*51,7*
Visok	4	*6,6*	4	*6,6*
Ukupno	60	100,0	60	100,0

Iz tabele 2 se može zaključiti da je *nizak stepen zadovoljstva poslom više prisutan u privatnim (56,7%)* organizacijama nego *u državnim (41,7%) organizacijama.* Srednji stepen zadovoljstva je zastupljen kod 51,7% zaposlenih u državnim proizvodnim oragnizacijama dok u privatnim kod 36,7% ispitanika. *Ovi podaci govore da su zaposleni u državnim proizvodnim organizacijama zadovoljniji poslom koji obavljaju.*

Grafik 1: Prikaz razlika u stepenu zadovoljstva poslom kod zaposlenih u privatnim i državnim organizacijama



Podaci prikazani u tabeli 2, potkrepljeni su i grafičkim prikazom iz kojeg se jasno može videti da dobijene razlike u stepenu zadovoljstva poslom kod zaposlenih u privatnim i državnim organizacijama zapravo potiču iz kategorija ispitanika sa izraženo niskim zadovoljstvom poslom – gde dominiraju zaposleni u privantim organizacijama, i iz kategorija ispitanika sa srednje izraženim zadovoljstvom poslom – gde dominiranju zaposleni u državnim organizacijama. Odnos ispitanika iz privatnih i državnih organizacija u kategoriji visoko zadovoljnih poslom je ujednačen, tako da u ovoj grupi nema razlika.

Tabela 3: Deskriptivna statistika zadovoljstva poslom u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama

Vrsta organizacije	Aritmetička sredina(AS)	Br. ispitanika (N)	Standardna devijacija(SD)
Privatna	66,13	60	14,144
Državna	71,22	60	9,744
Ukupno	68,68	120	12,360

U tabeli 3 se vide prosečni skorovi koje su ispitanici postigli posebno u privatnim, posebno u državnim organizacijama. Prosečni skor u državnim organizacijama (71, 22) je veći za 5,09 ali oba spadaju u nizak stepen zadovoljstva poslom. Takođe, u tabeli se vide standardne devijacije, odstupanja skorova od aritmetičke sredine, koja su veća kod zaposlenih u privatnim proizvodnim orga-

nizacijama. Može se reći da, što se tiče zadovoljstva poslom, oni se više razlikuju među sobom nego ispitanici zaposleni u državnim organizacijama.

Tabela 4: Značajnost razlika u zadovoljstvu poslom između privatnih i državnih organizacija

	Oblik svojine organizacije	N	Aritmetička sredina	t	Sig.
Zadovolj-stvo poslom	Privatno	60	66,13	-2.293	.024
	Državno	60	71,22		

Pregledom podataka prikazanih u tabeli 4 može se videti da se da između ispitanika koji rade u privatnim i državnim organizacijama postoji razlika u zadovoljstvu poslom, statistički značajna na nivou Sig< 0.05. Naime, evidentno je da je stepen zadovoljstva poslom izraženiji kod zaposlenih u državnim preduzećima u odnosu na zaposlene u privatnim preduzećima.

Tabela 5: Dimenzije zadovoljstva poslom koje su obuhvaćene testom i na kojima su dobijene statistički značajne razlike

Dimenzije zadovoljstva poslom na kojima je dobijena statistički značajna razlika	Tip preduzeća	Mean	t	Sig.
Stalnost zaposlenja	Privatno	3.83	-2.225	.027
	Drzavno	*4.14*		
Adekvatnost nadoknade za rad	Privatno	2.66	-4.114	.000
	Drzavno	*3.33*		
Radni uslovi	Privatno	3.21	-3.650	.000
	Drzavno	*3.76*		
Postignuće na poslu (osećanje ispunjenosti na poslu)	Privatno	3.01	-3.947	.000
	Drzavno	*3.61*		

Detaljnijom analizom pokušali smo da utvrdimo na kojim dimenzijama zadovoljstva poslom postoje razlike između zaposlenih u privantim i državnim organizacijama. Podaci prikazani na tabeli 5 ukazuju da su razlike u stepenu zadovoljstva poslom statistički značajne na nivou Sig.< 0,01 na dimenzijama Adekvatnost nadoknade za rad, Radni uslovi i Postignuće na poslu (osećanje ispu-

njenosti na poslu), te da zaposleni u državnim organizacijama ostvaruju više skorove na ovim dimenzijama u odnosu na zaposlene u privatnim organizacijama. Pored toga, pokazalo se da postoje i statistički značajne razlike na nivou Sig.< 0,05 na dimenziji Stalnost zaposlenja, gde takođe više skorove ostvaruju zaposleni u državnim organizacijama.

Tabela 6: Razlike u stepenu zadovoljstva poslom kod ispitanika različitog pola

	Pol	Mean	SD	t	df	Sig.
Zadovoljstvo poslom	Muski	67,32	13,471	-1.206	118	.230
	Zenski	70,03	11,087			

Rezultati dobijeni t-testom za utvrđivanje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina prikazani u tabeli 6 ukazuju da razlike u stepenu izraženosti zadovoljstva poslom između ispitanika različitog pola nisu statistički značajne, iako ispitanice ženskog pola ostvaruju nešto više skorove na ukupnom zadovoljstvu poslom u odnosu na muške ispitanike.

Tabela 7: Razlike u stepenu zadovoljstva poslom kod ispitanika različite životne dobi

	Životna dob	Mean	SD	t	df	Sig.
Zadovoljstvo poslom	24–42	66,79	11,229	-1.469	118	.144
	43–60	70,12	13,057			

Pregledom podataka izloženih u tabeli 7, može se videti da su stariji ispitanici (od 43 do 60 godina) nešto zadovoljniji poslom u odnosu na mlađe kolege (od 24 do 42 godine). Ipak, ove dobijene razlike nisu statistički značajne.

Zaključak

Rezultati istraživanja ukazuju da je stepen zadovoljstva poslom viši kod zaposlenih u društvenim organizacijama u odnosu na zaposlene u privatnim. Posmatrano po indikatorima zadovoljstva poslom, zadovoljstvo poslom je više na indikatorima Stalnost zaposlenja, Adekvatnost nadoknade za rad, Radni uslovi i Postignuće na poslu (osećanje ispunjenosti na poslu).

Nisu nađene statistički značajne razlike u stepenu zadovoljstva poslom u odnosu na pol i životnu dob zaposlenih.

Očigledno je da novi identitet organizacija (privatne organizacije) ne nude siguran posao. U našoj donedavnoj praksi je u društvenim organizacijama postojala trajnost zaposlenja. Nezadovoljstvo nepostojanjem trajnog zaposlenja je

delom proizvod naših izgrađenih očekivanja iz prošlosti (kada se dobije posao treba da traje do kraja radnog veka), a sa druge strane proizvod nepostojanja tržišta rada i potrebe za radnom snagom, odnosno mogućnosti zaposlenja. Prema rezultatima o nezadovoljstvu radnika pojedinim indikatorima posla, može se zaključiti da u privatnim organizacijama nisu adekvatno plaćeni, da nemaju zadovoljavajuće uslove rada i da nemaju osećanje ispunjenosti na poslu. Nedostatak osećanja ispunjenosti verovatno potiče iz razloga što se u nedostatku posla biraju i poslovi koji nisu sadržajni, kreativni i ne vode ispunjenosti.

Novi identitet organizacija i njihov način poslovanja, proizišao iz burnih tranzicionih promena, nije zadovoljavajući za zaposlene. Sa druge strane, može se reći da smo prinuđeni da formiramo nove vrednosti i da se naviknemo na novi identitet organizacije koji promoviše nesigurnost zaposlenja, u odnosu na sigurnost koju su ranije pružale državne organizacije, mobilnost zaposlenih, formiraju se stroži zahtevi u pogledu odnosa obavljenog posla i nadoknade, nužnost prihvatanja težih radnih uslova, prihvatanje poslova koji ne pružaju osećanje ispunjenosti. Do sada su u državnim organizacijama postojale vrednosti da se materijalna nadoknada dobija relativno nezavisno od same količine obavljenog posla, kao i da je sigurnost posla izvesna.

Kroz tranziciju i promenu identiteta organizacija neminovna je i tranzicija ličnih vrednosti zaposlenih, zapravo tranzicija stvara novi identitet organizacije, a novi identitet organizacije nameće potrebu za novim vrednostima.

Literatura

Albert, Whetten 1985: Albert, S., Whetten, D. A., Organizational identity, *Research in organizational behavior*, Vol. 7. pp. 263–295.

Ashforth, Mael 1989: Ashforth, B., Mael, F., Social Identity Theory and the Organization, *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 1 (Jan., 1989), pp. 20–39.

Ashforth, Mael: Ashforth, B. E., Mael, F. A., „Organizational identity and strategy as a context for the individual“, *Advances in Strategic Management*, Vol 13, pp. 17–62.

Elsbach, Kramer 1996: Elsbach, K. D., Kramer, R. M., „Members' responses to organizational identity threats: Encountering and countering the Business Week rankings“, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 41, pp. 442–476.

Gioia, Thomas 1996: Gioia, D. A., Thomas, J. B., Identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia, *Administrative Science Quarterly*, 41: 370–403.

Porter et al. 1974: Porter, L.W., Steers, R. M., Mowday, R. T., Boulian, P. V., Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians, *Journal of Applied Psychology*, 59, 603–609.

Puusa 2006: Puusa, A., Conducting Research on Organizational Identity, *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, Vol. 11, No. 2, <http://ejbo.jyu.fi/>.

Robbins 2003: Robbins, S.,*Organizational Behavior*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall Inc.

Tajfel et al. 1971: Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., Flament, C., Social categorisation and intergroup behaviour, *European Journal of Social Psychology*, 1, 149–178.

Tajfel, Turner 1979: Tajfel, H. and Turner, J., Austin, W. G.; Worchels, S.. eds. *The social psychology of intergroup relations*, Monteray, CA: Brooks/Cole. pp. 33–48.

Weiss et al. 1967: Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., Lofquist, L. H., Manual for the MinnesotaSatisfaction Questionnaire, *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation* (No. XXII), 1–119. Minneapolis, University of Minnesota, Industrial Relations Center.

Whetten 2006: Whetten, D. A., Albert and Whetten Revised. Strengthening the Concept of Organizational Identity, *Journal of Management Inquiry*, Vol. 15 No.3, pp. 219–234.

Alma H. Solaković*
JU Služba za zapošljavanje Kantona Sarajevo
Sarajevo

Naučna kritika

INTEGRACIJA NEZAPOSLENIH OSOBA NA TRŽIŠTE RADA KROZ NAUČNI PRISTUP

Uvod

Zaposlenost je važna komponenta svakog društva koja osigurava socijalni mir, zadovoljstvo građana, sprečava socijalne tenzije i nemire. Za svaku zemlju poželjno je da ima što veću zaposlenost i što manju nezaposlenost. Problem tržišta rada, odnosno pitanje nezaposlenosti i socijalne politike u Bosni i Hercegovini, povezano je s restrukturiranjem privrede ali i obnovom zemlje. Ubrzani rast nezaposlenosti uzrokovan je trenutnom ekonomskom krizom i političkom situacijom u BiH i EU.

Duže trajanje nezaposlenosti ima izrazito nepovoljne i mnogostruke posljedice i na pojedinca i na razvoj društva. Te posljedice se javljaju kao rezultat gubitka dobrobiti koje pruža zaposlenost (zarada, povišenje razine aktivacije, raznolikost okoline i socijalnih interakcija, vremenska struktura dana, ostvarenje identiteta kroz radnu ulogu). Osim gubitka dobrobiti zaposlenosti, nezaposlenost uključuje i učenje novih uloga i prilagođavanje promijenjenim okolnostima, a to sve zajedno predstavlja značajan izvor stresa koji za sobom povlači i promjene u doživljavanju i ponašanju, odnosno rezultira psihološkim posljedicama nezaposlenosti (Galešić 2003).

Nezaposlenost je lako prepoznati, ali vrlo teško precizno definirati. Pojam nezaposlenosti može imati različita značenja, ovisno o kontekstu u kojemu se koristi. Može opisivati pravno-administrativno stanje, odnosno evidentiranost na listi zavoda za zapošljavanje ili pravo na novčanu naknadu za nezaposlene. Ujedno, može označavati stav, odnosno spremnost, na prihvaćanje posla pod određenim uvjetima. Može se odnositi i na socijalne teškoće unutar određenog državnog sitema, kao i na neravnotežu ponude i potražnje rada na pojedinim dijelovima ili na cjelokupnom tržištu rada (Mrnjavac 1996). Najčešće definicije daju oni koji se nezaposlenima bave, a to su institucije za zapošljavanje, kao i mali broj istraživača kojima je problem nezaposlenosti zaista bitan za proučavanje kao problem ili kao zanimljiva tema. Do sada smo pronašli najčešće spominjanog autora iz Hrvatske koji se bavio ovom problematikom, tako da smo naveli njegove definicije o nezaposlenosti, kao i službene definice po zakonu i pravilniku koje koriste institucije za zapošljavanje.

Standardna definicija nezaposlenosti Međunarodne organizacije rada, koju također navodi Mrnjavac (1996), i ta definicija obuhvata sve osobe starije

* almaajsa@yahoo.com

od dobne granice određene za mjerenje ekonomski aktivnog stanovništva, koje su zadovoljavale tri kriterija, odnosno koje su bile:

1. bez posla, odnosno nisu imale plaćeno zaposlenje ili nisu bile samozaposlene;

2. trenutno na raspolaganju za posao, odnosno bile su spremne započeti s poslom u svakom trenutku tijekom referentnog razdoblja;

3. tražile posao, odnosno poduzimale su određene korake u cilju pronalaženja plaćenog zaposlenja ili samozapošljavanja.

Cilj rada je približiti problem nezaposlenosti u BiH i prikazati mogućnosti da se naučnim pristupom pokuša unaprijediti proces integracije nezaposlenih osoba na tržište rada.

Problemi nezaposlenih osoba

Kroz edukativni i savjetodavni rad uočili smo sljedeće probleme sa kojima se susreću nezaposlene osobe, kako mlade tako i starije.

Problemi mladih osoba su:

– smatraju da ne mogu obavljati pripravnički staž jer poslodavac u većini slučajeva traži radno iskustvo;
– i većini slučajeva nemaju dodatnog stručnog usavršavanja (strani jezici i rad na računaru) koje poslodavac traž;i
– i većini slučajeva ne znaju svoja prava i obaveze nezaposlenih osoba;
– ne znaju aktivno tražiti posao;
– vjeruju da je sve mito, korupcija i veza.

Problemi starijih osoba su:

– vjeruju da poslodavci traže i zapošljavaju samo mlade osobe do 35 godina starosti;
– vjeruju da ne mogu raditi pripravnički staž posle 35. godina i ne mogu se nositi sa konkurentnim mlađim osobama;
– vjeruju da poslodavci traže i zapošljavaju samo mlade i lijepe, stariji imaju više zdravstvenih problema koji ih sprečavaju da rade;
– u većini slučajeva nemaju dodatnog stručnog usavršavanja (strani jezici i rad na računaru) koje poslodavac traži;
– u većini slučajeva ne znaju svoja prava i obaveze nezaposlenih osoba;
– ne znaju aktivno tražiti posao;
– vjeruju da se do posla dolazi uz pomoć mita, korupcije i veza.

Praktično rješavanje problema se rješava:

– projektima za mlade osobe do 30 godina, kroz informisanje, savjetovanje i obuku pokušavamo im pomoći u što boljem aktivnom traženju posla;
– projektima za starije osobe preko 30 godina, kroz edukativni rad, infoseminare i radionice pokušavamo ih motivirati i pomoći im u što boljem aktivnom traženju posla;

– veća je zainteresiranost ženske populacije u KS za ovakve projekte edukativnog sadržaja.

Naučni pristupi i istaživanja

U radu sa nezaposlenim osobama kao i u proučavanju problematike nezaposlenosti došli smo do zaključka da postoje različiti načini odnosno naučni pristupi u proučavanju ovog problema. Stoga smo istakli slijedeće:

– Jedan od mogućih načina u proučavanju ove problematike može biti i istraživanje stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla.
– Proučavnje osobina ličnosti nezaposlenih osoba i njihove povezanosti sa stavovima o vrijednosti aktivnog traženja posla.
– Proučavanje o posljedicama nezaposlenosti na psihološki razvoj i poremećaje u ponašanju.
– Proučavanje kognitivnih poteškoća kao učinka nezaposlenosti.
– Proučavanje pojma o sebi kao bitnog faktora na stvaranje pozitivnih ili negativnih vrijednosti aktivnog traženja posla.

Prije nego predstavimo koji su to pristupi u proučavanju intergracije nezaposlenih osoba na tržište rada, moramo znati ustvari kada polazimo od pojedinca koje su to osobine ličnosti i ponašanja koja se javljaju kod ljudi u stanju nezaposlenosti.

Prema priručniku Federalnog zavoda za zapošljavanje, ističu se sljedeće osobine nezaposlenih osoba:

– malodušnost,
– nedostatak motivacije,
– nepovjerenje,
– nerealna očekivanja,
– nesigurnost,
– strah pred neuspjehom,
– nisko samopouzdanje,
– slabije psihičko raspoloženje,
– moguća slabija fizička kondicija,
– moguća neurednost,
– nedostatak socijalnih kontakata,
– lošija komunikacija,
– neinformisanost,
– smanjena asertivnost,
– neprimjerena školska naobrazba.

Potreban je sklad između postojećih osobina ličnosti kako bi se postigao pozitivan efekat u ponašanju. Uglavnom sklad se dostiže zrelošću dok je na nekim osobinama potrebno dodatno ili stalno raditi. Stoga Đorđević (prema: Đunđerović 2005) naglašava da se zrela ličnost odlikuje velikim brojem kvaliteta koji joj omogućavaju da savjesno i sa razumijevanjem korespondira sa okolinom i

okruženjem ili da ima trezvene komunikacije i stavove, ako je u društvenoj sredini.

Pojam stava pokazuje se posebno pogodan za objašnjenje i predviđanje ponašanja u vezi sa društveno važnim pojavama i pitanjima (Rot 2003).

Kao osnovne psihološke izvore nezaposlenosti kao i aktivnog traženja posla, analizirali smo sljedeće osobine ličnosti: samopouzdanje, motiv postignuća, autoritarnost u porodici, pravednost i zadovoljstvo životom.

Rad omogućuje socijalnu interakciju, strukturira pojedinčevo vrijeme, izvor je identiteta i samopoštovanja pojedinca, a ponekad i samoaktualizacije. Upravo zato što onemogućuje zadovoljenje ovih funkcija rada, nezaposlenost ima pogubne socijalne i psihološke učinke. Prva istraživanja psiholoških posljedica nezaposlenosti provedena su tridesetih godina 20. stoljeća i ta su istraživanja nastojala utvrditi postoje li uopšte takve posljedice. Kako je odgovor bio potvrdan, kasnija su istraživanja nastojala utvrditi prirodu i opseg tih posljedica (Galešić 2003). Neke posljedice nezaposlenosti: nezaposleni su više emocionalno nestabilni nego što su to bili prije gubitka posla. Sa nezaposlenošću se smanjuje moral, te nezaposleni prolaze serije psiholoških faza, od faze šoka, preko faze optimizma i pesimizma do stanja rezignacije sa povećanjem trajanja nezaposlenosti.

Provedena istraživanja pokazala su da nezaposlenost uzrokuje ozbiljne psihološke posljedice, kao što su smanjeno životno zadovoljstvo, osjećaj bespomoćnosti, gubitak identiteta i samopouzdanja te narušeno psihičko i fizičko zdravlje. U svim slučajevima dokazi sugeriraju da nezaposleni imaju više razine negativnih osjećaja i nižeg novoa sreće, zadovoljstva životom i pozitivnih osjećaja u usporedbi sa zaposlenima (Vinefild 1993).

Nezaposlenost može uzrokovati i poteškoće u fizičkom zdravlju. Može se očekivati da siromaštvo povezano sa nezaposlenošću vodi do slabije prehrane, odijevanja, grijanja i sl., što u kombinaciji sa psihološkim stresom vodi do lošijeg fizičkog zdravlja među nezaposlenima. Utvrđeno je da su potrebne longitudinalne studije da bi se mogao utvrditi jasan odnos između nezaposlenosti i fizičkog zdravlja.

Nezaposlenost može uzrokovati promjene u samopoštovanju. Može se pretpostaviti da gubitak samopoštovanja može biti rezultat negativnog iskustva povezanog sa neuspješnim traženjem posla. Ta negativna iskustva uzrokuju kognitivne i afektivne promjene povezane sa pojedinčevim viđenjem sebe, osobito ako nezaposlenost traje dulje vrijeme i ako nema pozitivnih faktora kao što je socijalna podrška da ublaži utjecaj negativnih faktora. Međutim, uzročno-posljedična veza može ići i u drugom smjeru, pa tako oni koji imaju niže samopoštovanje mogu imati poteškoća sa pronalaženjem posla.

Iako u psihologiji za to još uvijek ne postoje sasvim jasni dokazi, većina autora smatra da stanje stresa loše utječe na fizičko zdravlje ljudi. Studije pokazuju da su nezaposleni lošijeg zdravlja od zaposlenih (Vinefild 1993), ali pri interpretaciji ovakvih nalaza treba biti oprezan. Lošije fizičko zdravlje nezaposlenih može biti indirektna posljedica nezaposlenosti zbog općenito lošijih materi-

jalnih uvjeta života nezaposlenih. U nekim su studijama zabilježeni i podaci da među nezaposlenima postoji veći broj suicida i parasuicida (Vinefild 1993).

Prva istraživanja psiholoških učinaka nezaposlenosti proučavana su tridesetih godina 20. vijeka i bila su potaknuta velikom ekonomskom krizom. To su uglavnom bila kvalitativna istraživanja koja su se temeljila na intervjuima i opažanju nezaposlenih, te su utvrdila postojanje psiholoških posljedica nezaposlenosti. Najutjecajnija studija iz tog razdoblja bila je Jahodina studija. Jahoda je sa svojim suradnicima boravila među ljudima koji su ostali bez posla nakon zatvaranja tvornice lana u austrijskom selu Marienthal i na taj način opažala i potom opisala promjene u životima nezaposlenih (Vinefild 1993). Bez obzira na metodološke nedostatke, ova studija je imala velik utjecaj na cjelokupno istraživanje psiholoških učinaka nezaposlenosti. Skrenula je pažnju na populaciju nezaposlenih, a detaljnim opisima njihovih problema i iskustava postala je izvor mnogobrojnim idejama budućih istraživanja. Zaključeno je da nezaposlenost čini ljude emocionalno nestabilnima, da je moral nezaposlenih niži nakon gubitka posla te da se reakcije na nezaposlenost mijenjaju kroz faze koje nezaposlena osoba prolazi, od faze šoka, preko optimizma, pesimizma, do fatalizma i rezignacije, ukoliko nezaposlenost potraje.

Povećanje stope nezaposlenosti u 1980-im godinama slijedio je i ponovni povećani interes psihologa za ovu tematiku, pa je otada jako narastao broj publikacija o psihološkim efektima nezaposlenosti. Suvremena istraživanja su mnogo preciznija u odabiru metodoloških postupaka. Za razliku od ranih istraživanja, kada su varijable obično bile opisne a metode prikupljanja podataka uglavnom kvalitativne, sada su varijable jasno definirane i operacionalizirane, a podaci se skupljaju provjerenim upitnicima. Zbog tih karakteristika istraživanja, podaci koji se dobivaju su pouzdaniji, a uspoređivanje rezultata različitih studija je opravdanije.

Uspoređujući zaposlene s nezaposlenima, konzistentno dobivamo podatke o većoj socijalnoj izolaciji nezaposlenih kao i njihovoj nižoj razini dnevne aktivnosti (Matko 2010). Također, postoji slaganje među rezultatima o tome kako je fizičko i psihološko zdravlje nezaposlenih kao grupe niže od zdravlja zaposlenih. No zanimljivi su podaci koji pokazuju da je razina psihološkog stresa, kao jedna od varijabli psihološkog zdravlja (uključuje mjere nervoze, glavobolje, napetosti, straha, dosade, usamljenosti, problema sa spavanjem, pomanjkanja energije), kod nezaposlenih u odnosu na zaposlene ispitanike katkad i manja. Ipak, postoji veće slaganje o tome kako nezaposleni imaju veće iskustvo napetosti i više negativnih emocija, u isto vrijeme su manje zadovoljni životom, nesretniji, te proživljavaju manje ugode i pozitivnih emocija (Matko 2010).

U posljednjih dvadesetak godina objavljena su brojna istraživanja o posljedicama nezaposlenosti na psihološki razvoj i poremećaje u ponašanju. Međutim, tek su nedavne studije pružile informacije koje nam omogućuju nešto točnije tvrdnje o relativnoj važnosti različitih ekonomskih i psiholoških varijabli u predviđanju i razumijevanju posljedica nezaposlenosti. O'Brien (prema: Jelušić 2010) u svojoj knjizi navodi tri tipa studija. Prve naziva agregiranim studijama.

One ispituju ulogu ekonomskih faktora u određivanju fizičkog i psihološkog zdravlja ispitujući vezu između varijacija u zdravlju zajednice i varijacija stope nezaposlenosti. Nazivaju se agregirane studije zato što ne ispituju promjene kod pojedinaca u vremenu, već promjene u varijablama koje opisuju stanje velikih grupa ili zajednica. Druga vrsta studija pokušava objasniti mehanizme po kojima velika stopa nezaposlenosti dovodi do poremećaja u ponašanju. U njima se pretpostavlja da stopa nezaposlenosti, kao ekonomska mjera, dovodi do većeg životnog stresa koji zatim stvara promjene u ponašanju zahvaćene populacije. Te studije spadaju u takozvanu tradiciju stresnih životnih događaja. One postuliraju mehanizam koji objašnjava efekte ekonomskih promjena na individualno ponašanje, ali se, kao i agregirane studije, temelje na mjerama koje reflektiraju stupanj ekonomske promjene i simptoma u ponašanju zajednice. Kao i agregirane studije, tako ni ove ne mogu pokazati da su ti mehanizmi stvarno primjenjivi i na individualnoj razini. Sistematsko povećanje nezaposlenosti može dovesti do povećanja životnog stresa i pojačanja simptoma kao što su depresija ili fizičke bolesti, ali to ne znači nužno da pojedinac koji je izgubio posao stvarno doživljava životni stres i bolest. Da bi se pokazao takav proces na individualnoj razini, potrebni su drugačiji nacrti istraživanja. Njih koriste studije koje O'Brien naziva studijama *individualne razine*. Ovoj kategoriji pripada većina nedavnih studija psiholoških učinaka nezaposlenosti. Posebno ćemo prikazati glavne probleme, korišćenu metodologiju i rezultate svake od navedenih tipova istraživanja psiholoških posljedica nezaposlenosti.

Kada je riječ o promjenama u samopoštovanju, kao psihološkoj posljedici nezaposlenosti, rezultati nisu tako jednoznačni. Var i Džekson (1983) sugeriraju da nekonzistencija rezultata proistječe iz činjenice da se mjere samopoštovanja sastoje od čestica kojima se procjenjuju i negativni i pozitivni aspekti osobe. U svojoj studiji spomenuti autori nalaze da pozitivno samopoštovanje ne ovisi o stanju zaposlenosti, dok nezaposleni sebe procjenjuju negativnije na česticama negativnog samopoštovanja. Ipak, u većini istraživanja nije utvrđena povezanost između globalnog samopoštovanja i nezaposlenosti.

Istraživanje Feathera (prema: Vinefild 1993) pokazalo je da nezaposleni imaju niže samopoštovanje nego zaposleni, a niže samopoštovanje su pokazali i oni koji su duže vrijeme bili nezaposleni.

Problematikom kognitivnih poteškoća bavili su se Fryer i Var (prema: Vinefild 1993). Oni su ispitali 954 nezaposlena muškarca. Oko jedne trećine ispitivanih izjavilo je da im treba duže vremena da nešto naprave, te da imaju poteškoća sa koncentracijom. Oko 10% ispitanika izjavilo je da ima poteškoća sa razumijevanjem pisanog materijala. Također su pokazali da su kognitivne poteškoće povezane sa trajanjem nezaposlenosti te da se najveće teškoće javljaju kod ljudi srednje dobi.

Nezaposlenost također može utjecati na psihičko zdravlje. Za ispitivanja tog područja većina studija koristi General Health Questionare kojim se mogu ispitati anksioznost, depresija i psihosomatske tegobe. Rezultati istraživanja pokazuju da uzorak zaposlenih ima gotovo upola manji rezultat nego uzorak neza-

poslenih. Dugotrajna nezaposlenost može uzrokovati hroničnu depresiju kod nekih ljudi, ali taj razvoj depresije isto tako može biti predisponiran prijašnjim iskustvima. Hronične forme depresije mogu se javiti kao rezultat sumnje u vlastitu efikasnost zbog dugotrajnog, neuspješnog traženja posla. Depresivna simptomatologija povezana sa niskim očekivanjem da će osoba dobiti posao, sa niskim samopoštovanjem i sa percipiranom bespomoćnošću da promijeni situaciju.

Socijalni stavovi omogućavaju efikasno objašnjavanje ponašanja ljudi. Preko stavova možemo relativno lako, brzo i jeftino ustanoviti kakav odnos ima pojedinac prema raznim stvarima i pojavama (Dunđerović 2005).

Kao što je u tekstu navedeno pojam, o sebi je bitan faktor koji može uticati na stvaranje pozitivnih ili negativnih stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla. Dio pojma o sebi jeste samopercepcija koja pripada grupi socijalne percepcije. U narednom tekstu ćemo reći nešto više o socijalnoj percepciji i zašto je ona bitna u situaciji nezaposlenosti i u fazi traženja posla.

Zaključci

Došli smo do različitih zaključaka u proučavanju problematike nezaposlenih osoba kao i u njihovoj integraciji na tržište rada.

Rezultati proučavanih istraživanja pokazuju da nezaposlene osobe pokazuju pozitivan stav prema aktivnom traženju posla, ali da realno nemaju hrabrosti realizovati ga.

Pronašli smo da psihološke karakteristike, kao što su samopouzdanje, motiv postignuća, pravednost i zadovoljstvo životom značajno detrminiraju stavove nezaposlenih osoba o vrijednosti aktivnog traženja posla.

Sistemsko povećanje nezaposlenosti može dovesti do povećanja životnog stresa i pojačanja simptoma kao što su depresija ili fizičke bolesti.

Pronađeno je da su kognitivne poteškoće povezane sa trajanjem nezaposlenosti i da se najčešće javljaju kod osoba srednje dobi, kao što su poteškoće sa koncentracijom i razumijevanjem zadatog materijala za rad.

Proučavanjem dijela pojma o sebi, kao što je samopercepcija, pronađeno je da nezaposlene osobe imaju drugačije viđenje stvari, osoba, sebe naročito, ako nikad nisu imali radno iskustvo.

Ističemo da problem nezaposlenosti ne leži samo u nezaposlenim osobama koje su demotivirane, nego većim dijelom je i do poslodavaca i, kao što smo na početku rekli, do državnog sistema, trenutnog stanja ekonomske krize u državi, i s tim u vezi bi se mogla napraviti istraživanja sa poslodavcima i utvrditi njihova problematika.

Literatura

Babić 2005: B. Babić, *Promjene u intenzitetu traženja posla kod nezaposlenih osoba*: *longitudinalna studija*. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.

Berger 2002: J. Berger, *Psihološki potporni sistem*, Beograd, Centar za primijenjenu psihologiju,

Birsa 2010: J. Birsa, *Definicije i mjerenje nezaposlenosti*: <http://www.mjesec.ffzg.hr/nezaposlenost>, preuzeto 5. 6. 2010.

Dunđerović 2005: R. Dunđerović, *Osnovi psihologije menadžmenta*, Novi Sad, Fakultet za menadžment.

Dunđerović 1995: R. Dunđerović, *Socijalno psihološki faktori motivacije za rad*, Novi Sad, Fakultet tehničkih nauka.

Federalni Zavod za Zapošljavanje 2009: *Ko se smatra nezaposlenom osobom*, Sarajevo, Federalni Zavod za Zapošljavanje.

Galešić 2003: S. Galešić, *Longitudinalno praćenje psihološke deprivacije s obzirom na promjenu radnog statusa*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.

Jelušić 2002*:* J. Jelušić, *Prikaz istraživanja i teorijskih tumačenja psiholoških posljedica nezaposlenosti*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.

Matko 2010: V. Matko, *Psihološke posljedice nezaposlenosti i posredujući faktori*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.

Mrnjavac 1996: Ž. Mrnjavac, *Mjerenje nezaposlenosti*, Split, Ekonomski fakultet.

Olport 1937: G. Allport, *Uvod u psihologiju ličnosti*, Jastrebarsko, Naklada Slap.

Papilot 2009: Papilot, *Metodološki priručnik za trenere*, Ljubljana, Zavod Papilot.

Rot 2003: N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Solaković 2010: A. Solaković, *Osobine ličnosti kao prediktori stavova o vrijednosti aktivnog traženja posla*, Magistarski rad, Istočno Sarajevo, Filozofski fakultet.

Vanberg i dr. 1996: Wanberg, Connie R. Watt, John D. Rumsey, Deborah J., *Individuals without jobs: an empirical study of job-seeking behavior and reemployment*, Journal of Applied Psychology.

Var, Džekson 1984: Warr, P. & Jackson, P. R.: *Men without jobs: Some correlates of age and length of unemployement*, Journal of Occuopational Psychology

Vinefild 1993: A. H. Winefild, *Growing up with unemployment: a longitudinal study of its psychological impact:* < http://books.google.co.in/books> preuzto 11. 6. 2010.

Zvonarević 1985: M. Zvonarević, *Socijalna psihologija*, Zagreb, Školska knjiga.

Бојана Р. Попадић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за психологију

Оригинални научни рад

УЛОГА СЕЛФ-КОНЦЕПТА У ПЕРЦЕПЦИЈИ АГРЕСИВНОСТИ И ИНДИФЕРЕНТНОСТИ РОДИТЕЉА У КАСНОЈ АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ

Уводне напомене

Теорија перцепције родитељског прихватања/одбијања Роналда Ронера, (Ronald Rohner, *Parental acceptance/rejection theory – PARTheory)* има за циљ да објасни утицај родитељског прихватања и одбијања на бихејвиорални, когнитивни и емоционални развој дјетета те на функционисање личности одраслих. У овиру Ронерове теорије описани су појмови *приватања* и *одбијања* у смислу да прихватање обухвата топлину, пажњу, његу, бригу, забринутост, или љубав коју родитељи могу осјећати и показивати према својој дјеци, а с друге стране је одбијање, које се односи на одсуство или значајан недостатак осјећања и понашања повезаних уз прихватање, уз присуство различитих психички и физички болних понашања и осјећања (Rohner 2004). Према Ронеру, ова теорија се може сврстати у три суптеорије: суптеорију личности, суптеорију суочавања и суптеорију социокултуралних система (исто).

Према суптеорији личности Ронерове теорије, перцепција родитељског одбијања утиче на сљедећих седам карактеристика које су изузетно важне за развој личности:

1. непријатељство, агресивност, пасивна агерсивност или психолошки проблеми везани уз контролу неријатељства и агресивности;
2. недостатак емоционалних одговора (емоционална хладноћа);
3. незрела зависност или дефанзивна независност;
4. снижено самопоштовање;
5. снижена самоадекватност;
6. емоционална нестабилност;
7. негативан поглед на свијет (Rohner и др. 2009).

Уколико дјеца осјете да их родитељи не воле, вјероватно ће се осјећати недостојним љубави, па чак и недостајном да буду вољена. Та дјеца имају снижено самопоштовање које се односи на осјећање појединца према сопственим вриједностима. „Уколико је околина одбојна, агресивна и непријатељска, односно ако не удовољава потребама особе за поштовањем, припадањем и топлином, могуће је да се у ње развије поремећено понаша-

* b.popadic@gmail.com

ње. Такви поремећаји нису ништа друго до одговор на несклад између потреба селфа и искуства (Burns 1982, према: Лацковић-Гргин 1994: 14).

Особе које се осјећају одбачено мање су емотивно стабилне од оних који се осјећају прихваћено. Сва болна осјећања која су у вези са перцпираним одбијањем родитеља узрокују негативан поглед на свијет. Такве особе могу да имају проблем и у свакодневним односима јер су непријатељски настројене, непоуздане, нељубазне, емотивно несигурне, што их спутава да остваре дубље емотивне везе са другима те да адекватно функционишу у свакодневним активностима.

Негативан поглед на свијет, ниско самопоштовање, негативна самоадекватност, као и неки други аспекти личности, важни су елементи социјалне когниције (у улози схема у мишљењу и закључивању о социјалном свијету), или менталне представе о особи за коју смо афективно везани и коју перципирамо као одбацујућу. У складу са својим емоционалним стањима, особа перципира, конструише и реагује на нова искуства, укључујући и међусобне везе са другима. Формиране менталне репрезентације себе или значајног другог имају утицај на његово схватање стварности, обликују начин на који појединац посматра и схвата ствари и појаве око себе (исто).

Перцепција агресивности и индиферентности

Неки од аспеката перцепције одбијања родитеља су перцепција агресивности и индиферентности које се односе на одсуство или значајан недостатак осјећаја топлине и прихватања уз присуство различитих психички и физички болних (вријеђајућих) понашања и осјећања (Rohner и др. 2004).

Перцепција агресивности/непријатељства односи се на оне поступке родитеља које дијете перципира као агресивне и непријатељске, а могу се показати као физичка и вербална агресивност.

Перцепција родитељске индиферентности/занемаривања односи се на перципирану индиферентност и занемаривање од стране родитеља, која се приказује у незаинтересованости родитеља за дијете те нереаговању на дјететове физичке и емоционалне потребе.

Касна адолесценција почиње онда када особа успије да задовољи своје сексуалне потребе, а завршава се када оствари зрели генитални однос.

Ово је вријеме наглог интелектуалног развоја у којем адолесцент рјешава теже школске задатке, стиче бројне навике, вјештине и знања које ће му касније бити од користи, а све у служби бољег разумијевања себе и средине.

У периоду адолесценције млади покушавају изградити себе, осамосталити се и формирати идентитет са циљем постизања потупне зрелости, а у свему томе и родитељи имају велику улогу. Односи с родитељима као

значајним другим, уз когнитивни развој представљају најзначајније факторе развоја како дескрипитивног тако и евалуативног аспекта селф-концепта на свим узрастима. У интеракцији са другим, јединка мијења околину, али и себе. Завршна фаза адолесценције подразумијева формирану слику о себи.

Посљедње откривање појма о себи током адолесценције укључује заузимање туђе перспективе, способност децентрације. У том периоду у стању смо посматрати себе као објекта туђе пажње (Ларсен и Бус 2007).

Селф-концепт се може дефинисати као психолошки конструкт који је „феноменолошка организација искуства индивидуе и идеја у њој самој у свим аспектима њеног живота (Coombs 1981, Лацковић-Гргин 1994: 11).

Савремено схватање селф-концепта наглашава да оно није урођено, него да се током живота развија, а за његов развој важни су когнитивни и афективни процеси.

Оно се развија према начелу диференцијације и интеграције, који су динамички јединствени. Селф-концепт се развија под утицајем социјалних интеракција и перцепције властитих резултата до ране адолесценције. Око дванаесте године аспекти слике о себи већ су доста јаки, те слика о себи није подложна већим промјенама.

У периоду пубертета зачајно се мијења селф-концепт јер је дијете u стадијуму формалних операције и апстрактног начина размишљања. Тако и селф-концепт постаје константан. Постоје двије димензије појма о себи: презентна (представљање себе другима) и искуствена (приватна сфера).

Појам о себи представља организацију себе, али и околине и утиче на значење које појединац даје околини.

Досадашња истраживања која су се базирана на испитивању улоге родитеља у функционисању адолесцената, показала су да су родитељи битни за развој идентитета, позитивне слике о себи, задовољствао животом, социјалне компетенције и проблеме у понашању.

Ларсен и Бус појам о себи посматрају кроз три компоненте: дескриптивну компоненту доживљаја себе – самоопис; евалуативну компоненту – самопоштовање и социјалну компоненту – социјални идентитет. Наш доживљај себе мијења се све вријеме током развоја. У дјетињству прво правимо разлику између себе и свијета око себе, чиме започињемо конструисање и приказивање свог доживљаја другима. Током овом процеса непрекидно се суочавамо с изазовима и пролазимо кроз промјене нашег појма о себи. У средњој школи и на факултету, млади се боре са дефинисањем свога појма о себи и у том периоду су посебно осјетљиви на догађаје које нарушавају њихов појам о себи (Ларсен, Бус 2007).

Појам схема о себи представља когнитивну репрезентацију појма о себи која се гради на прошлим искуствима и које усмјеравају обраду информација о себи, посебно у социјалним интеракцијама (исто). Повећање диференцијације уско је повезано са учењем улога, док успјешна интегра-

ција зависи од развоја когнитивних способности, јер се селф-концепт развија слично развоју мишљења од конкретног ка апстрактном.

Ментализација је појам који је посебно важан за разумијевање односа са другим и представља специфичну симболичку функцију огледања која омогућује дјеци да схвате туђа увјерења, осјећања, жеље, намјере, итд. Истраживање значења поступака других повезано је са дјететовом способношћу да именује свој доживљај и у њему пронађе смисао. Постоји могућност да ова функција допринесе регулацији афекта, контроли импулса, самопосматрању и доживљавању сопствене иницијативе (Fonagy, Target 1997, в. Фонаги 2006: 234–238).

Вукојевић-Стојиљковић је у свом истраживању добила податке о значају квалитета раних односа с примарном фигуром/фигурама везаности за актуални доживљај селфа и формирање важних интерперсоналних односа. Она је пронашла да та повезаност није линеарна већ је вишеслојно детерминисана као што су конституционалне карактеристике, когнитивна компетентност, темперамент, капацитет за саморегулацију и сл., искуства са другим блиским особама, као и ширим социјално-културним миљеом у коме особа живи (Вукојевић-Стојиљковић 2007: 95–100).

Методологија истраживања

Предмет и циљ истраживања

Предмет истраживања је сагледавање природе и дистрибуције перцепције родитељске агресивности и индиферентности родитеља. Посебно ће бити испитане дистрибуција агресивности мајке, индиферентности мајке и агресивности и индиферентности оца.

Ужи предмет односи се на сагледавање односа између селф-концепта касних адолесцената и перцепције агресивности и индиферентности оца и мајке.

Истраживање има два циља: 1) научни – у смислу сагледавање дистрибуције перцепције агресивности и индиферентности оца и мајке, те анализирања разлика између посматраних варијабли и 2) практични – у смислу употребе добијених резултата у практичне сврхе у раду са дјецом и родитељима.

Истраживањем је обухваћено 200 испитаника узраста од 17 до 20 година, ученика трећег и четвртог разреда средње школе и студената прве и друге године факултета.

Методе и инструменти

Основне двије методе које су коришћене у истраживању су метод теоријске анализе и емпиријско-неексперименталн (survey) метод.

За испитивање пецепције агресивности и индиферентности адолесцената кориштен је Упитник родитељског прихватања/одбијања, енг. *Parental Acceptance/Rejection Questionnaire* (Rohner 1984). За исптитивање селф-концепта конструисан је инструмент који је теоријски базиран на новим истраживањима вишедимензионалног сагледавања селф-концепта. Урађене су метријске карактеристике конструисаног инструмента. Конструктна ваљаност за мјерење селф концепта провјерена је факторском анализом. Полазећи од матрице интеркорелација манифестних варијабли методом главних компоненти, Кајзер Мајер Олкинов и Бартлетов тест статистички су значајни на нивоу 0,01. *Поузданост* је утврђена помоћу алфа Кронбах коефицијента (Cronbach alpha) и износи 0,837. Дискриминативност је доказана израчунавањем корелације између оцјена на свакој ставки и укупног збира оцјена свих ставки. Као критеријум узете су ставке са корелацијом 0,30 и веће, док су оне са корелацијом 0,29 и мањом, елиминисане. У коначној верзији скала има 49 ајтема од почетних 56 од којих је 29 формулисано позитивно, а 27 негативно. Нормалност дистрибуције испитана је Колмогоров-Смирновим коефицијентом. Одговарајући параметар (Z) није статистички значајан на нивоу .01 (Z=1,107; p=0,172) што значи да дистрибуција не одступа значајно од нормалне криве.

Резултати истраживања

Анализом добијених резултата у табели 1 која се односи на дистрибуцију агресивности мајке видимо да се највећа аритметичка средина показала се код ставке „Кад сам се лоше понашао, упоређивала ме је са осталом дјецом на моју штету“ и „Грдила ме је и била нестрпљива“, док с друге стране, најмању вриједност аритметичке средине имају тврдње „Ударала ме је тако да да сам се бојао/ла да би ме могла озбиљно повриједити“ и „Намјерно је вријеђала моја осјећања“. Овакви резултати указују на то да адолесценти у већој мјери перципирају вербалну од физичке агресивности мајке.

Табела 1: Дистрибуција перцепција агресивности мајке

	МОЈА МАЈКА...	Степен слагања са тврдњама				АС
		Никад	Ријетко	Често	Увијек	
		ф %	ф %	ф %	ф %	
21.	Кад сам се лоше понашао/ла, упоређивала ме је са осталом дјецом на моју штету.	94 47,0	70 35,0	24 12,0	11 5,5	1,76
5.	Грдила ме је и била нестрпљива.	85 42,5	89 44,5	19 9,5	6 3,0	1,73
1.	Тукла ме је због ситних ствари.	128 64,0	57 28,5	12 6,0	2 1,0	1,44
9.	Изговорила ми је много ружних ријечи.	142 71,0	43 21,5	10 5,0	4 2,0	1,38
17.	Осрамотила би ме пред мојим пријатељима када бих се лоше понашао/ла.	166 83,0	19 9,5	10 5,0	4 2,0	1,26
13.	Намјерно је вријеђала моја осјећања.	178 89,0	13 6,5	5 2,5	3 1,5	1,16
24.	Ударала ме је тако да да сам се бојао/ла да би ме могла озбиљно повриједити.	181 90,5	15 7,5	2 1,0	1 0,5	1,11

На основу резултата у табели 2 видимо да је навећа аритметичка средине код тврдњи „Није имала времена одговарати на моја питања“ и „Заборављала је оно што је требала урадити за мене“, док су с друге стране најниже аритметичке средине имале тврдње „Избјегавала ме је“ и „Препуштала је неком другом бригу о мени“. На основу ових резултата можемо примијетити да се прве двије тврње односе на занемаривање дјечјих потреба у смислу заборављања неких, за дијете јако важних обећања, те незаинтересованости за дјечја питања. Анализирајући резултате видимо да је на прву тврдњу 6,5% испитаника одговорило да се често и увијек ова тврдња односила на њих, а на другу 3,5%.

Табела 2: Дистрибуција перцепција индиферентности мајке

	МОЈА МАЈКА...	Степен слагања са тврдњама				АС
		Никад	Ријетко	Често	Увијек	
		ф %	ф %	ф %	ф %	
6.	Није имала времена одговарати на моја питања.	129 64,5	57 28,5	11 5,5	2 1,0	1,43
2.	Заборављала је оно што је требала урадити за мене.	144 72,0	48 24,0	6 3,0	1 ,5	1,32
10.	Није обраћала пажњу кад сам тражио/ла помоћ.	161 80,5	26 13,0	6 3,0	6 3,0	1,28
14.	Заборављала је важне догађаје за које сам мислио/ла да би их требала памтити.	157 78,5	34 17,0	5 2,5	3 1,5	1,27
22.	Препуштала је неком другом бригу о мени (нпр. комшијама или рођацима).	168 84,0	26 13,0	5 2,5	0	1,18
18.	Избјегавале ме је.	185 92,5	8 4,0	5 2,5	1 ,5	1,11

Анализирајући резултате у табели 3 видимо да је као и код перцепције агресивности мајке, присутнија вербална агресивност, с тим што је већи постотак перципиране агресивности оца, о чему говоре и аритметичке средине. Наиме, тврдња „Кад сам се лоше понашао/ла, упоређивао ме је са осталом дјецом на моју штету 20,5% испитаника навело је да се често и увијек та тврдња односи на њих. Код тврдње „Грдио ме је и био нестрпљив“ 10,5% испитаника је навело да се често и увијек односи на њих. Ниједан испитаник није навео да га отац увијек удара тако да се боји да би га могао озбиљно повриједити.

Табела 3:Дистрибуција перцепција агресивности оца

	МОЈ ОТАЦ...	Степен слагања са тврдњама				АС
		Никад	Ријетко	Често	Увијек	
		ф %	ф %	ф %	ф %	
21.	Кад сам се лоше пнашао/ла, упоређивао ме је са осталом дјецом на моју штету.	76 38,0	71 35,5	29 14,5	12 6,0	1,8 8
5.	Грдио ме је и био нестрпљив.	79 39,5	88 44,0	16 8,0	5 2,5	1,7 2
9.	Изговорио ми је много ружних ријечи.	140 70,0	37 19,0	10 5,0	1 0,5	1,3 1
13.	Намјерно је вријеђао моја осјећања.	165 82,5	18 9,0	4 2,0	1 0,5	1,3 1
1.	Туко ме је због ситних ствари.	157 78,5	27 13.5	3 1,5	1 0,5	1,1 9
17.	Осрамотио би ме пред мојим пријатељима када бих се лоше понашао/ла.	161 80,5	22 11,0	4 2,0	1 0,5	1,1 8
24.	Ударао ме је тако да да сам се бојао/ла да би ме могао озбиљно повриједити.	173 86,5	11 5,5	4 2,0	0	1,1 0

Резултати табеле 4 показују да највећу аритметичку средину имају тврдње „Заборављао је оно што је требао урадити за мене“ и „Није имао времена одговарати на моја питања“ што се показало и код перцепције индиферентности мајке, с тим што се и овдје показала у већој мјери индиферентност оца у односу на мајку. На прву тврдњу је 9,0%, а на другу 10,0% испитаника навело да се увијек и често односи на њих.

Табела 4: Дистрибуција перцепције индиферентности оца

	МОЈ ОТАЦ...	Степен слагања са тврдњама				АС
		Никад	Ријетко	Често	Увијек	
		ф %	ф %	ф %	ф %	
2.	Заборављао је оно што је требао урадити за мене.	76 38,0	94 47,0	16 8,0	2 1,0	1,7 0
6.	Није имао времена одговарати на моја питања.	97 48,5	71 38,5	18 9,0	2 1,0	1,6 0
10.	Није обраћао пажњу кад сам тражио/ла помоћ.	145 72,5	35 17,5	3 1,5	5 2,5	1,3 0
14.	Заборављао је важне догађаје за које сам мислио/ла да би их требао памтити.	108 54,0	63 31,5	14 7,0	3 1,5	1,5 3
18.	Избјегавао ме је.	172 86,0	12 6,0	4 2,0	0	1,1 1
22.	Препуштао је неком другом бригу о мени (нпр. комшијама или рођацима).	156 78,0	23 11,5	8 4,9	1 0,5	1,2 1

Анализа добијених података у табели 5 показују да постоји статистички значајна разлика између перцепције агресивности мајке и селф-концепта ($\chi 2 = 23,557$; df=12; p=0,023; *C. Coeff* =0,326). Добијени подаци показују да изразито негативан селф-концепт имају они касни адолесценти који увијек перципирају агресивност мајке, што је навело 43,90% испитаника, 41,03% испитаника умјерено негативног селф-концепта перципирају увијек агресивност мајке. С друге стране 34,15% испитаника изразито позитивног селф-концепта никад није перципирало агресивност мајке. Родитељи су играли кључну улогу у формирању модела себе кроз ране интеракције, а показало се да и у периоду касне адолесценције умногоме за уобличавање селф-концепта утичу перцепције родитељског прихватања/ одбијања. Према добијеним налазима можемо увидјети значај интеракције другог за формирање позитивног селф-концепта. Ране интеракције и рани осјећај одбачености уграђује се у систем модела себе, а то утиче на однос са другима и на то како ћемо перципирати друге.

Табела 5: Дистрибуција перцепције агресивности мајке у односу на селф-концепт

Селф-концепт	Перцапција агресивности мајке				Σ
	Никад	Ријетко	Често	Увијек	
Изразито негативан	5	12	6	18	41
	12,20%	29,27%	14,63%	43,90%	100,00%
Умјерено негативан	6	11	6	16	39
	15,38%	28,21%	15,38%	41,03%	100,00%
Амбивалентан	13	14	5	9	41
	31,71%	34,15%	12,20%	21,95%	100,00%
Умјерено позитиван	9	13	5	9	36
	25,.00%	36,11%	13,89%	25,00%	100,00%
Изразито позитиван	14	18	7	2	41
	34,15%	43,90%	17,07%	4,88%	100,00%
Σ	47	68	29	54	198
	23,74%	34,34%	14,65%	27,27%	100,00%

$\chi 2$ = 23,557; df=12; p=0,023; C. Coeff. =0,326

У табели 3 приказани су резултати који указују на постојање статистички значајне разлике између перцепције индиференентости мајке и селф-концепта (*$\chi 2$ = 30,108; df=8; p=0,000; C. Coeff. =0,363).* Анализирајући добијене податке видимо да 46,34% адолесцената који имају изразито негативан селф-концепт перципирају честу индиферентност мајке, док је с друге стране 65,85% адолесцената који имају изразито позитиван селф-концепт и никада нису осјетили индиферентност мајки.

Табела 6: Дистрибуција перцепције индиферентности мајке у односу на селф-концепт

Селф-концепт	Перцапција индиферентности мајке			Σ
	Никад	Ријетко	Често	
Изразито негативан	13	9	19	41
	31,71%	21,95%	46,34%	100,00%
Умјерено негативан	16	9	14	39
	41,03%	23,08%	35,90%	100,00%
Амбивалентан	18	17	6	41
	43,90%	41,46%	14,63%	100,00%
Умјерено позитиван	16	13	7	36
	44,44%	36,11%	19,44%	100,00%
Изразито позитиван	27	13	1	41
	65,85%	31,71%	2,44%	100,00%
Σ	90	61	47	198
	45,45%	30,81%	23,74%	100,00%

$\chi 2$ = 30,108; df=8; p=0,000; C. Coeff =0,363

Увидом у податке табеле 7, која се односила на релације између перцепције агресивности оца и селф концепта, видимо да су добијене статистички значајне разлике на нивоу 0,05 ($\chi 2$ = 24,375; df=12; p=0,018; C. Coeff. =0,340). Видимо да је 37,50% адолесцената изразито негативног селф-концепта увијек и 35,00% често перципирало агресивност оца. Насупрот томе, 26,32% испитаника изразито позитивног селф-концепта није никад перципирало агресивност оца. Овакви резултати говоре у прилог чињеници да оба родитеља умногоме утичу на формирање селф-концепта и да тај модел има утицаја и на период касне адолесценције у којем се још преиспитује квалитет претходних интеракција са родитељем. Очигледно је да рано искуство са родитељем дјелује трајно.

Табела 7: Перцепција агресивности оца и селф-концепт

Селф-концепт	Перцапција агресивности оца				Σ
	Никад	Ријетко	Често	Увијек	
Изразито негативан	5	6	14	15	40
	12,50%	15,00%	35,00%	37,50%	100,00%
Умјерено негативан	2	10	12	12	36
	5,56%	27,78%	33,33%	33,33%	100,00%
Амбивалентан	10	5	17	7	39
	25,64%	12,82%	43,59%	17,95%	100,00%
Умјерено позитиван	6	10	14	4	34
	17,65%	29,41%	41,18%	11,76%	100,00%
Изразито позитиван	10	12	13	3	38
	26,32%	31,58%	34,21%	7,89%	100,00%
Σ	33	43	70	41	187
	17,65%	22,99%	37,43%	21,93%	100,00%

$\chi 2$ = 24,375; df=12; p=0,018; C. Coeff =0,340

Подаци у табели 8 указују на постојање статистички значајних разлика између перцепције индиферентности оца и селф-концепта. Видимо да је највише оних који имају изразито негативан селф-концепт перципирало увијек индиферентност оца (40,00%). Испитаници изразито позитивног селф-концепта у највећем степену су навели да ријетко или никад не перципирају индиферентност оца, што је навело 56,41% испитаника.

Табела 8: Перцепција индиферентности оца и селф-концепт

Селф-концепт	Перцапција индиферентности оца				Σ
	Никад	Ријетко	Често	Увијек	
Изразито негативан	2	14	8	16	40
	5,00%	35,00%	20,00%	40,00%	100,00%
Умјерено негативан	1	14	11	10	36
	2,78%	38,89%	30,56%	27,78%	100,00%
Амбивалентан	5,00%	35,00%	20,00%	40,00%	100,00%
	1	14	11	10	36
Умјерено позитиван	2,78%	38,89%	30,56%	27,78%	100,00%
	9	13	7	10	39
Изразито позитиван	23,08%	33,33%	17,95%	25,64%	100,00%
	10	13	6	5	34
Σ	29,41%	38,24%	17,65%	14,71%	100,00%
	20	9	6	3	38

$\chi 2 = 41{,}931$; df=12; p=0,000; C. Coeff =0,428

Закључак

На основу добијених резултата истраживања може се закључити да је од великог значаја за формирање селф-концепта перцепција односа са родитељима. Адолесценти са изразито позитивним селф-концептом користе позитивне начине рјешавања животних проблема.

Процјена вриједности коју појединац исказује о самом себи зависи од раних искустава и интеракција, посебно с властитим родитељима.

За развој селф-концепта, уз когнитивни развој битне су и интеракције са значајним другима, јер су они важан извор информација, о чему говори теорија интеракционизма. Стварајући слику о себи, ослањамо се на информације других о нама, те смо склони видјети себе како нас виде други. У склопу истраживаног проблема не смијемо заборавити на адолесцентску кризу која подразумијева процес у којем се понуђене родитељске вриједности и раније идентификације са родитељима преиспитују.

Из наведеног можемо увидјети важност проучаваног проблема и важности значајне друге фигуре за адолесцента који би требао имати топле односе у својој породици, како би формирао позитивнан селф-концепт.

С обзиром на то да се слика о себи ствара на основу перцепције другог, увиђамо колико је модел другог важан за адекаватан модел себе. Болби сматра да ће дијете формирати слику о спољашњем свијету на основу интеракције са људима који о њему брину, те на основу те интеракције формира и унутрашње радне моделе (Bowlby 1969).

Успостављање сарадње са родитељем уз постојање ауторитета који у овом периоду није једностран, омогућава независне акције и изградњу селфа као независног од родитељских утицаја. У овом периоду однос између адолесцента и родитеља заснива се све више на поштовању личности јер

се мијења перцепција родитеља који није више само фигура као јединка за себе.

Литература

Болби 1978: J. Bowlby, *The making and breaking of affectional bonds*, Etiology and psychopatology in the light of attachment theory. II Some principles of psychotherapy, British Journal of Psychiatry, 130: 201–210.

Болби 1975: J. Bowlby, *A secure base*, New York, Basic Book.

Болби 1973: J. Bowlby, *Attachment and Loss* (vol. 2) Separation, Anxiety and Anger, London, Hogarth.

Болби 1969: J. Bowlby, *Attachment and Loss*, (vol. 1) Attachment, London, Hogart Press, New York, Basic Books.

Васта 1998: R. Vasta, M. M. Haith, A. M. Scott, *Dječja psihologija*. Jastrebarsko, Naklada Slap.

Вукојевић-Стојиљковић 2007: Ј. Вукојевић-Стојиљковић, *Специфичности стилова афективне везаности, селф-концепта и одбрамбених стилова асолесцената из домског окружења*, у зборнику Ханак, Димитријевић (ред.) Афективно везивање, теорија, истраживања, психотерапија, зборник радова, Београд, Институт за ментално здравље, 95–117.

Голберг 2000: S. Goldberg, R. Muir, J. Kerr, *Attachment theory: social, developmental, and clinical prespectives*. New York, The analytic Press.

Ларсен, Бас 2008: R. J. Larsen, D. M. Buss, *Psihologija ličnosti*. Jastrebarsko, Naklada Slap.

Лацковић-Гргин 2006: К. Лацковић-Гргин, *Психологија адолесцената*, Јастребарско, Наклада Слап.

Лацковић-Гргин, 1994: К. Лацковић-Гргин, *Самопоимање младих*. Јастребарско: Наклада Слап.

Мирић, Димитријевић 2006: Ј. Мирић, А. Димитријевић, *Порекло и природа афективне везаности*. У зборнику Мирић, Димитријевић (ред.) Афективно везивање, зборник радова бр. 7. Београд, Центар за примењену психологију, 5–34.

Михић, Петровић 2009: И. Михић, Ј. Петровић, *Перцепција квалитета односа унутар породице – искуство адолесцената из Србије*, Примењена психологија, Вол. 2 ,Vol. 2 (4), 369–384 .

Ронер 2004: R. P. Rohner, Rohner *The Parental Acceptance-Rejection Syndrome*: Universal Correlates of Perceived Rejection, American Psyhologist, 59, 827–840.

Ронер 1986: R. P. Rohner, Rohner, *The Warmth Dimension*: *Foundations of Parental AcceptanceRejection Theory*, Newbury Park, CA, Sage Publications, Ine.

Ронер, Нилсен 1978: R. P. Rohner, C. C. Nilsen, *Parental acceptance and rejection*: A review and annotated bibliography of research and theory, 2 Vols, New Haven, HRAF Press.

Фонаги и др. 2002: Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M., *Affect regulation, mentalization, and the developmental of the self*, New York, Other Press.

Фонаги 2006: П. Фонаги, *Шта је заједничко психоаналитичкој теорији и теорији афективног везивања.* У зборнику Мирић, Димитријевић (ред.) Афективно везивање, зборник радова бр. 7. Београд, Центар за примењену психологију, 227–250.

Станислава Галић*
ЈУ Прва основна школа
Брчко дистрикт БиХ

Кратко саопштење

АНАЛИЗА ТВ САДРЖАЈА – НАСИЉЕ У МЕДИЈИМА

Увод

Медији

Термин *медији* се почео користити двадесетих година прошлог вијека како би означио оне структуре у друштву које постоје да би комуницирале са широм јавношћу. Овај термин је ушао у ширу употребу када су новине и радио почели да шире свој круг дјеловања, односно када су почели да досежу далеко ширу јавност него прије (www.sr.wikipedia.org).

Сам термин потиче од латинске ријечи *медиус*, што значи средњи или у средини и односи се на средину или скуп услова у којима се нешто догађа, особу која може бити посредник између нечега и некога, те средство за масовно комуницирање. У колоквијалном језику израз медиј означава средство преношења информација или средство комуницирања.

Џон Фиске разликује прзентацијске (глас, лице, тијело), који су ограничени на овдје и сада; репрезентацијске (књиге, слике, фотографије); и механичке медије (телефон, радио, телевизија), који укључују како презентацијске тако и репрезентацијске медије (Зграбљић Ротар 2005).

Телевизија

Телевизија је телекомуникацијски систем за емитовање и примање покретних слика и звука са великих удаљености. Ријеч *телевизија* је кованица састављена од једне грчке и једне латинске ријечи. Ријеч „*теле*“ значи далеко, а глагол *видео, видере* видјети, гледати, тако да би буквалан превод био *даљинско гледање* или *гледање на даљину*. Иако је овај израз у суштини нетачан, јер је телевизија пренос и слике и звука, опште је прихваћен и било га је немогуће промијенити (www.sr.wikipedia.org).

Према истраживањима БХ Медиа Маркет монитора (2004) ТВ пријемник у боји, у Босни и Херцеговини, има 95% домаћинстава. Становници у БиХ у просјеку проведе око четири сата дневно испред малих екрана. Ови подаци, уз општепознату чињеницу да су најмлађи гледаоци уједно и најстраственији, с разлогом наводе на озбиљна размишљања о могућем утицају телевизије на ставове, вриједности и понашања многобројне публике.

С обзиром да телевизија доминира животом људи, а нарочито дјеце, није чудо што је постала снажан фактор социјализације. Истраживање објављено у медицинском часопису Pediatriks показало је да дјечаци који у

* stasha109@yahoo.com

доби од двије до пет година на телевизији гледају агресивне цртане филмове и борилачке спортове, имају више изгледа да постану агресивни и непослушни (Бенат 2007). Агресивни медијски ликови, разни ратници и јунаци постали су узор дјеци широм свијета. Гледајући агресивне цртане филмове, дјеца преузимају такве моделе понашања, примјењујући их у игри и комуникацији.

Подаци указују да просјечно америчко дијете седмично проведе чак 45 сати са медијима, 30 сати у школи, а свега 17 сати са родитељима (Кораћ и др. 2009, према: AFP, Common Sense Media).

Према истраживањима на 10 ТВ канала у Вашингтону, која наводи Fowles (1999, према: Зграбљић Ротар 2005), насиље је од 1992. до 1994. године порасло за 41%.

У једној обухватној и врло систематски урађеној анализи 230 студија, Харолдова је још 1986. године (према: Прибић 2006) нашла доказе да је дјечија агресивност повезана са насиљем на телевизији. Она је закључила да: гледање насиља на телевизији утиче на повећање агресивности дјечака са узрастом, а смањење агресивности дјевојчица; насиље на телевизији подстиче насиље у реалном животу, посебно када је реалистично и приказано као праведно; и да дјеца не морају бити ни побуђена да би се утицај ТВ насиља испољио.

Истраживања, која је провео American Academy of Pediatrics (1999, према: Корачић, Нот 2005), са циљем да испита колико телевизијска публика у одређеном временском периоду може видјети насиља су показала да од 455 главних протагониста с ТВ програма 50% изврши чин насиља, 10% бива убијено, а њих 5% изврши самоубиство.

Tannis McBeth Williams је радила истраживање у једном забаченом селу у Британској Колумбији прије и после појаве ТВ-а и утврдила да се само двије године након појаве телевизије насиље повећало за 160%. Brandon Canterwall је примијетио да се број убистава у Сјеверној Америци нагло повећао 1955. године, осам година након појаве телевизије. Да би провјерио своју хипотезу о повезаности појаве телевизије и броја убистава, истраживао је стопу убистава у Јужној Африци, гдје је телевизија била забрањена до 1975. године. Открио је да је стопа убистава вртоглаво порасла 12 година након укидање ове забране (www.media-awareness.ca/english/issues/violence/effects_media_violence.cfm).

Canterwall даље тврди, било гдје у свијету гдје постоји телевизија, број убистава у наредних 15 година ће се удвостручити. Он закључује: да се телевизија никада није појавила у Америци, данас би било 10.000 мање убистава годишње, 70.000 мање случајева силовања, 700.000 мање напада са посљедицама рањавања, а укупног насиља би било упола мање (http://www.killology.com/art_beh_conditioning.htm).

Медији, а посебно телевизија, не само да приказују велике количине насиља у свом програму, него и убице и разне друге насилнике претварају у медијске звијезде.

На комерцијалним америчким телевизијским станицама призори насиља се у просјеку појављују сваке три минуте. На првом мјесту по броју насилних призора су најаве телевизијских серија, затим филмови, рекламе за играчке, музички видео-спотови, а тек на седмом мјесту информативни програм (Мандић 2008).

Утицај медија

Медији нису ни штетни ни корисни, али могу бити и једно и друго. Они су снажан фактор социјализације и заузимају треће мјесто као извор учења насиља, иза породице и друштвеног окружења. Расправе о утицају медија на људе старе су колико и сами медији. Иако су се мишљења о утицају медија мијењала, не постоји изричита сагласност међу стручњацима о томе јесу ли они позитивни или негативни. Разлог због кога је тешко утврдити утицај медија лежи и у томе што утицај који су произвели медијски садржаји није увијек одмах јасно видљив него може имати одложено дјеловање које је тешко истражити и доказати (Ђурак 2008).

Потер (Potter 2001, према: Зграбљић Ротар 2005) утицаје медија дијели на краткорочне и дугорочне у зависности од тога да ли се утицај појавио одмах након конзумирања медија или дуго времена након тога.

У данашње вријеме највећи број истраживања о утицајима медија испитује утицаје телевизије, интернета и видео-игара, уз које дјеца проводе највише времена. Из тих истраживања могу се издвојити 4 основне хипотезе о утицају медијског насиља на дјецу и младе, а то су:

1. *Стимулацијска хипотеза или имитација* – Насиље у медијима утиче да дјеца и млади имитирају понашање које виде на телевизији, нарочито ако насилник прође некажњено.
2. *Хипотеза узнемиравања* – Насиље, порнографија, хорор филмови и слични садржаји у медијима изазивају код свих гледалаца емоционалну узбуђеност и страх, а нарочито код дјеце.
3. *Хипотеза катарзе* – Гледање насиља доводи до пражњења (катарзе), односно, ослобађања од агресивних нагона и непријатељских осјећања.
4. *Хабитуација или хипотеза о неосјетљивости* – Гледање насиља доводи до навикавања на његово присуство, те гледатељи временом постају мање осјетљиви (Зграбљић Ротар 2005).

Негативни ефекти медијског насиља на дјецу и младе

Преко 1.000 различитих истраживања је доказало да насиље у медијима може имати негативан утицај на дјецу, а нарочито на дјецу млађу од осам година, јер она нису у стању да направе разлику између фантазије и реалности. Стручњаци наводе сљедеће негативне ефекте медијског насиља на дјецу и младе: постају толерантнији према агресији; развијају погрешне ставове и губе саосјећање према жртви; почињу доживљавати свијет као више насилан и злобан него што он то заиста јесте; све више испољава-

ју агресивно и антисоцијално понашање; више су изложени насиљу и имају потребу за више насиља у току игре; конфликтне ситуације покушавају ријешити користећи се насиљем као прихватљивим и пожељним и др. (Бенат 2007).

Агресивност

Агресија је један од облика антисоцијалног понашања, али је она уобичајен и важан дио развоја сваке личности. На појаву агресивног понашања дјелује више међусобно повезаних биолошких, психолошких и ситуационих фактора.

Дефиниција агресивности

Већ при самом покушају дефинисања агресије наишло се на проблеме, с обзиром да агресија има много појавних облика, а дефиниција би требало укључивати елементе који су заједнички свима њима. Није било лако направити дефиницију која би била довољно објективна за истраживачке сврхе, односно која би била једноставна за опажање и мјерење, а уз то и да задовољи општа схватања о томе шта јесте агресивно понашање, а шта не. Дефиниција агресивности би требало укључивати како мотиве, односно намјеру појединца, тако и околности у којима се неко понашање јавља.

Међу научницима је опште прихваћена дефиниција де је *агресија друштвено неприхватљиво понашање с намјером наношења штете особи или имовини* (Vasta i dr. 1997: 547). Према овој дефиницији, агресивно понашање увијек одређује друштвена процјена.

Теорије агресивности

Инстиктивистичка теорија: Ово је прва теорија о агресивности и према њој агресивност је урођена појава. Агресија произлази из урођеног инстикта који чека растерећење и тражи повољну ситуацију да се изрази. Према овој теорији насиље на телевизији не утиче на агресивно понашање (Fromm 1984).

Психоаналитичка теорија: Творац ове теорије, Сигмунд Фројд, објашњава људску агресивност и деструктивност инстинктом смрти – танатосом. Према схватању психоаналитичке теорије, телевизија би имала терапеутско дејство на гледаоце, односно, имала би улогу катарзе. Инстикт смрти може да се празни обављањем агресивних радњи, али и посматрањем других у испољавању агресије. Гледаоци се на тај начин индиректно ослобађају напетости и наталожене агресије (Fromm 1984).

Фрустрациона теорија: Према овој теорији, човјек се понаша агресивно када је фрустриран, тј. када су осујећене његове намјере да оствари жељени циљ. Аутори фрустрационе теорије говоре и о могућности премјештања агресије на објекте који су слични онима који су изазвали фрустрацију. Фрустрациона теорија признаје медијима могућност дјеловања, али

само на оне гледаоце који су претходно били фрустрирани (Милосављевић 2004).

Теорија социјалног учења: Ова теорија истиче да се агресивно понашање учи као и било који други облик понашања, посматрањем других, лично или путем медија. Особа учи неко понашање на основу уочених посљедица; ако неко понашање модела доводи до позитивног поткрепљења, вјероватно ће ученик и сам понављати такво понашање. Према овој теорији насиље на медијима повећава вјероватноћу повећања агресивности публике, зато што медији публици омогућавају да сазна и научи разне врсте насиља, а нарочито зато што медији приказују насилнике у позитивном свјетлу (Милетић 2005, Радоњић 2004).

Врсте агресивности

Агресија је понашање којем је у основи намјера да се нанесе штета, да се неко физички или психички повриједи. Ово одређење обухвата многе врсте агресије, различите, с обзиром на изворе агресивних тежњи и облике агресивних поступака. Фромм (Fromm 1984) разликује бенигну и малигну агресију. Бенигну агресију назива и дефанзивном или реактивном. Она је својствена свим живим бићима, како људима, тако и животињама и циљ јој је заштита и очување јединке. Ова врста агресије служи у одбрамбене сврхе и она је урођена. Малигну агресију он још назива и деструктивност или окрутност. Ова врста агресије је својствена само људима, није урођена и циљ јој је уништавање, разарање и постизање апсолутне моћи.

Према облику, агресија се најчешће дијели на вербалну (пријетње, вријеђање, исмијавање, итд.) и физичку (ударање, штипање, грижење, итд.). Физички или вербални напад представља активну агресију, док се пасивна агресија дефинише као намјерно непредузимање акције да се помогне другом (Šverko 2003).

Поред вербалне и физичке агресије, односно насиља разликујемо још и социјално насиље (игнорисање, намјерно искључивање из друштва итд.), емоционално или психичко насиље (потцјењивање, омаловажавање, оговарање, итд.), сексуално насиље (нежељени додири, коментари са сексуалном конотацијом, итд.), културно насиље (вријеђање на националној, вјерској или расној основи), економско насиље (крађа, изнуђивање новца, итд.).

Агресија се, према функцији, дијели на инструменталну и непријатељску или осветничку. Инструменталном агресијом се назива онај агресиван поступак који има за циљ прибављање нечега, док се агресија намијењена наношењу бола или штете назива непријатељска. Ако се агресија јавља као одговор на туђу агресију, онда се она назива осветничка агресија (Vasta i dr. 1997).

Проблем истраживања

Из уводног дијела произлази, мада то неки аутори покушавају оспорити, да медији утичу на понашање свих гледалаца, а нарочито младих. Љетни распуст је вријеме када ученици имају више времена за све своје активности, па и за гледање телевизије. Проблем овог истраживања је да на основу ученичких одговора утврди које су то најгледаније ТВ станице, а затим да се изврши анализа програма.

Циљеви истраживања

Циљ овог истраживања је да на основу ученичких одговора утврдимо које су најгледаније ТВ станице међу ученицима, а затим, да извршимо анализу ТВ програма најгледанијих станица. Ово истраживање, даље, има за циљ да испита колико сати дневно најгледаније ТВ станице емитују програм који садржи неки од облика насиља (физичко, психичко, вербално и др.).

Хипотезе истраживања

1. Претпоставља се да ученици најчешће гледају комерцијалне ТВ станице.
2. Претпоставља се да ТВ станице које су најгледаније међу ученицима емитују више сати дневно програм који садржи сцене насиља.
3. Претпоставља се да су ученици током љетног распуста највише гледали филмове и серије, те спортски програм.

Метод

Узорак

Узорак је неслучајан, пригодан и чини га 166 ученика Прве основне школе из Брчко дистрикта. У истраживању је учествовало 76 ученика осмих разреда осмогодишњег и 90 ученика деветогодишњег система образовања.

Инструменти

У истраживању је кориштен упитник избора ТВ програма конструисан за потребе овог истраживања (Галић 2010). Упитник садржи два питања. Прво питање је отвореног типа и у њему се од испитаника тражи да наведу ТВ станицу коју су највише гледали током љетног распуста. Друго питање је полуотвореног типа, односи се на врсту програма (нпр. забавни програм, спортски програм, итд.) и поред пет понуђених одговора пружа могућност испитаницима да наведу и властити одговор.

Поред овог упитника, за потребе истраживања кориштен је и ТВ програм, помоћу кога је вршена анализа ТВ садржаја.

Поступак истраживања

Испитивање је проведено у септембру 2010. године у Првој основној школи у Брчко дистрикту. Испитивање је рађено групно, по разредима за вријеме школских часова. Испитаници су имали задатак да испуне упитник избора ТВ програма. Просјечно трајање испитивања било је око 10 минута. Након издвајања три најгледаније ТВ станице на основу ученичких одговора вршена је анализа садржаја њихових програма.

Резултати

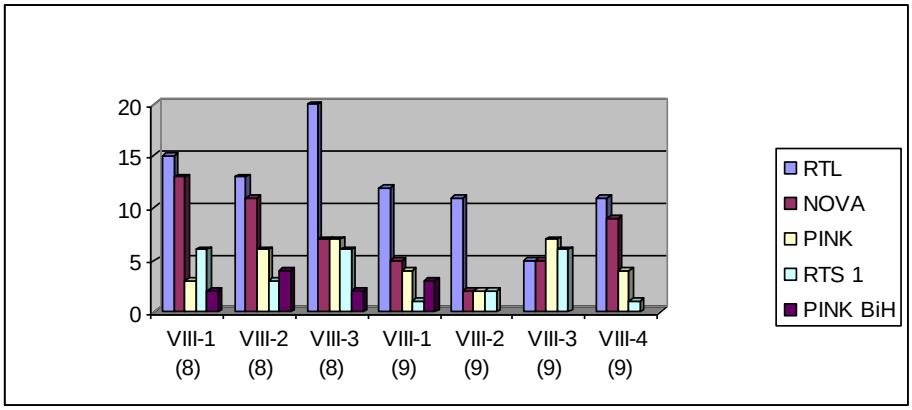
У табели 1 приказани су резултати гледаности свих 30 ТВ станица које су ученици навели. У свим разредима најгледанија је РТЛ телевизија, осим у VIII-3 (9) у ком је најгледанија Пинк ТВ. Све три најгледаније тв станице су комерцијалне и ниједна није из БиХ. Двије су хрватске, а једна србијанска ТВ станица. Најгледанија босанскохерцеговачка телевизија је Пинк БиХ која се налази на петом мјесту по гледаности.

Табела 1: Дистрибуција гледаности појединих тв станица по разредима

	VIII-1 (8)	VIII-2 (8)	VIII-3 (8)	VIII-1 (9)	VIII-2 (9)	VIII-3 (9)	VIII-4 (9)	укупно
RTL	15	13	20	12	11	5	11	87
NOVA TV	13	11	7	5	2	5	9	52
ПИНК ТВ	3	6	7	4	2	7	4	33
РТС 1	6	3	6	1	2	6	1	25
ПИНК БиХ	2	4	2	3				11
DISCOVERY	3	1		1	4			9
АВАЛА	1	1	2		2	1	1	8
АРЕНА СПОРТ	1		1				4	6
РТС 2	2		4					6
БН	1	3		1				5
EUROSPORT	1	1	1		1		1	5
АЛТЕРНАТИВНА	1	2				1	1	5
FOX	1		1			1		3
УЛТРА		1	2					3
HRT 1	1			1				2
СПОРТ КЛУБ			1	1				2
РТРС			1		1			2
ANIMAL PLANET	1	1						2
MTV		2						2
Б92			2					2
FTV				1				1
ZONE REALITY					1			1
NICKELODEON							1	1
NATIONAL GEOGRAFIC							1	1
HRT2	1							1
ХИТ	1							1
DISNEY CHANNEL	1							1
OBN		1						1
К3		1						1
HBO		1						1
ТВ 1000			1					1
	55	52	58	30	26	26	34	281

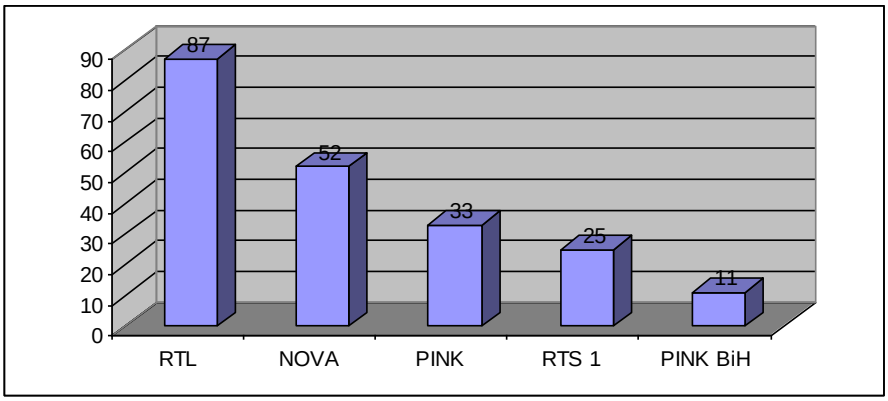
На слици 1 графички је приказано пет најгледанијих тв станица по одјељењима. Нема великих одступања међу одјељењима. Углавном се код свих на прва три мјеста налазе RTL, NOVA TV и Пинк ТВ. Одступања има једино у VIII-2 (9), гдје је на другом мјесту по гледаности DISCOVERY, а на трећем, са подједнаким бројем бодова NOVA TV, Пинк ТВ, РТС1 и АВАЛА (табела 1). На слици 2 се, такође, види да осми разреди деветого-

дишњег система образовања уопште не прате програм телевизије Пинк БиХ.



Слика 1: Приказ пет најгледанијих ТВ станица по разредима

На слици 2 графички је прказано пет најгледанијих тв станица. На нивоу свих осмих разреда три најгледаније тв станице су RTL (31%), NOVA TV (18,5%) и Пинк ТВ (12%). Ове три ТВ станице заузимају око 61% гледаности у односу на осталих 28 станица, колико су их ученици навели. Четврта најгледанија ТВ станица (РТС1) заузима око 9% гледаности, а пета (Пинк БиХ) приближно 4%. Пет најгледанијих ТВ станица заузима чак 74% гледаности, што значи да преосталих 26 ТВ станица заједно заузимају 26%. 11 најмање гледаних ТВ станица (табела 1) имају заједно мање од 4% гледаности.



Слика 2: Приказ пет најгледанијих ТВ станица свих ученика осмих разреда

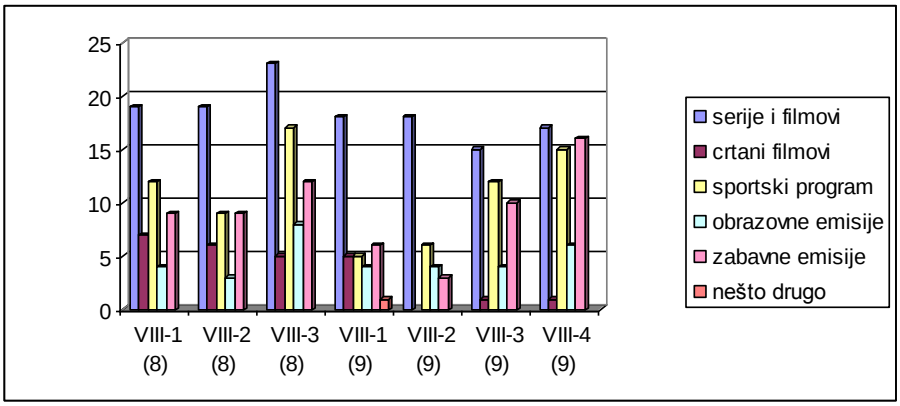
У табели 2 приказани су резултати гледаности појединих програма по разредима. Најгледаније су серије и филмови. На другом мјесту по гле-

даности налази се спортски програм, а затим слиједе забавне емисије. Ученици осмих разреда најмање гледају цртане филмове и програм који не спада ни у једну од пет наведених категорија (документарни филмови).

Табела 2: Дистрибуција гледаности програма по разредима

	VIII-1 (8)	VIII-2 (8)	VIII-3 (8)	VIII-1 (9)	VIII-2 (9)	VIII-3 (9)	VIII-4 (9)	укупно
Серије и филмови	19	19	23	18	18	15	17	129
Цртани филмови	7	6	5	5		1	1	25
Спортски програм	12	9	17	5	6	12	15	76
Образовне емисије	4	3	8	4	4	4	6	33
Забавне емисије	9	9	12	6	3	10	16	65
Нешто друго				1				1
	51	46	65	39	31	42	55	329

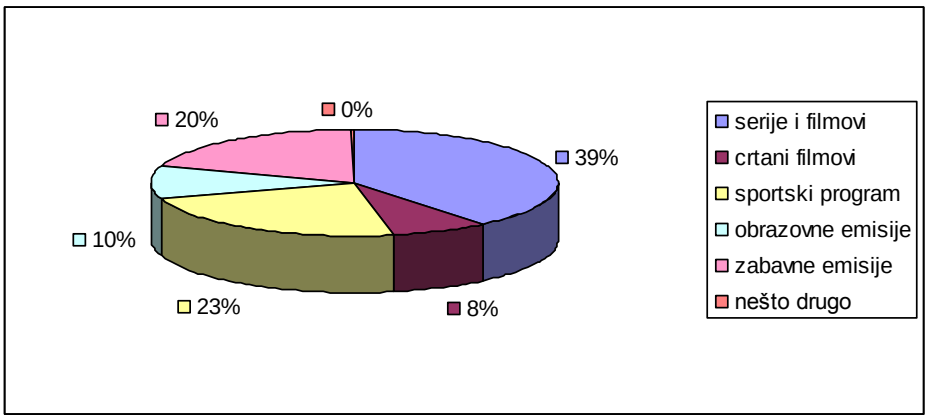
На слици 3 графички је приказана дистрибуција гледаности појединих тв програма по разредима. У свим одјељењима су најгледаније серије и филмови. У четири одјељења, VIII-1 (8), VIII-3 (8), VIII-2 (9) и VIII-3(9) на другом мјесту по гледаности је спортски програм, у два, VIII-1 (9) и VIII-4 (9) су забавне емисије, а у VIII-2 (8) су подједнако гледане и забавне емисије и спортски програм. У одјељењима у којима је спортски програм на другом мјесту по гледаности, на трећем мјесту су забавне емисије, и обрнуто, тамо гдје су на другом мјесту забавне емисије, на трећем је спортски програм.



Слика 3: Приказ избора ТВ програма по разредима

На слици 4 је приказана гледаност појединих ТВ програма за све ученике осмих разреда. Убједљиво најгледаније су серије и филмови (39%), затим слиједе спортски програм (23%) и забавне емисије (20%). Ове

три врсте програма заједно имају чак 82% гледаности, док документарни филмови заузимају мање од 1%.



Слика 4: Избор ТВ програма свих ученика осмих разреда

На основу података добијених истраживањем издвојене су три ТВ станице као најгледаније, RTL, NOVA TV и Пинк ТВ, те је урађена анализа садржаја њиховог програма у једној седмици током љетног распуста. Анализа је вршена за програм у периоду од 13. 8. 2010. до 19. 8. 2010. године.

RTL телевизија приказује приближно 50 сати програма који садржи насилне сцене седмично, што је у просјеку око 7 сати и 10 мин дневно. NOVA TV приказује више од 76 сати насилног садржаја седмично, што је у просјеку око 11 сати сваког дана, а Пинк ТВ приказује скоро 59 сати насилног садржаја седмично, што је просјечно више од 8 сати дневно.

Програм ове три ТВ станице обилује серијама и филмовима. Током радне седмице Пинк ТВ приказује пет теленовела (око 5 сати дневно), RTL четири (око 3,5 сата дневно), а NOVA TV три, али по двије епизоде дневно (око 7 сати). NOVA TV приказује 13 серија (које не спадају у жанр теленовела) седмично, RTL 12, а Пинк ТВ само 1. Али, зато Пинк ТВ приказује највише филмова, чак 27 седмично, затим слиједи NOVA TV са 20 и на крају RTL са 18 филмова седмично. Већина серија и филмова има и репризни термин, тако да је у коначници њихов збир и већи. Ниједна од ове три ТВ станице у свом програму немају нити једног минута образовног програма.

Дискусија

До сада је урађен велики број истраживања на тему утицаја медија на агресивност. У новије вријеме су се истраживања са телевизије и филма проширила и на нове медије као што су компјутерске игре, интернет, музички видео-спотови и текстови. Међутим, и након више деценија истраживања не постоји јединствено стајалиште струке о овом проблему. Јасно

је да медији утичу на ставове, вриједносне судове и понашање свих конзумената, а нарочито оних најмлађих, који су уједно и најстраственији фанови, али још увијек није доказано да ли је њихов утицај више позитиван или негативан.

Позната је чињеница да се медији налазе на високом трећем мјесту као извор учења агресивности, иза породице и друштвеног окружења. У данашње вријеме, када је живот незамислив без медија, велики број дјеце има ТВ пријемник, компјутер и интернет у својим собама, тако да родитељи немају надзор над медијским садржајем који конзумирају њихова дјеца.

Чињеница да насиља има све више, не само у медијима, већ и на нашим улицама и школама потакла нас је на истраживање о томе које ТВ станице и програмске садржаје највише конзумирају наши ученици.

Добијени резултати нису нимало изненађујући, али су поражавајући. Најгледаније тв станице су стране, комерцијалне, и то RTL, NOVA TV и Пинк ТВ чиме је потврђена прва хипотеза истраживања. Анализом тв садржаја ове три ТВ станице утврђено је да оне свакодневно емитују више сати програма са насилним садржајем, и то у просјеку између седам и 11 сати дневно, што потврђује другу хипотезу. Њихов програм обилује латиноамеричким теленовелама, криминалистичким серијама и акционим филмовима. Латиноамеричке серије, пратећи свјетске трендове, препуне су свих облика насиља, од физичког, преко вербалног, до психичког. Најпоразнији податак јесте да ове три ТВ станице у свом садржају немају ниједну минуту образовног програма, а дјечији програм се своди на два до три цртана филма (неријетко са насилним садржајем) у јутарњем програму (RTL и NOVA TV) и емисију *Сити кидс* (Пинк ТВ).

И трећа хипотеза истраживања је потврђена. Најгледанији програм међу нашим ученицима су, управо, серије и филмови. Каквог су садржаја те серије и филмови често говоре и сами наслови, *Екстремисти*, *Убиства на степеништу*, *Последњи обрачун*, итд.

Други по гледаности је био спортски програм. Ако знамо да је љето период који обилује разним спортским дешавањима (свјетско првенство у фудбалу, митинзи дијамантске лиге у атлетици, тениски турнири итд.), онда тај податак и не чуди.

Ово истраживање је показало да наши ученици најрадије гледају ТВ станице које обилују насилним садржајем. Насиље свих облика је све присутније, како у медијима, тако и у понашању младих људи. Према Бандуриној теорији социјалног учења гледање насиља, нарочито ако насилник прође некажњено, дјелује тако на посматраче да они почну имитирати такво понашање.

Медији сами по себи нису ни добри ни лоши, све зависи од тога како их ми користимо. Постоји велики број образовних емисија и документараца, па и филмова који су примјенљиви чак и у настави. Потрбно је да школа модернизује свој програм и у наставне планове и програме укључи и учење о медијима. Једна од основних лекција о медијском образовању јесте

да није реалност све што медији приказују и да је једини разлог све веће количине насиља у медијима новац. Није тајна да се прва серија о истражитељима мјеста злочина (CSI) појавила у Америци због недостатка форензичара, па су на тај начин покушали привући младе људе том позиву. Данас, петнаестак година касније имамо мноштво различитих CSI серија.

Проблем у БиХ представља и непостојање јединственог закона о медијима на нивоу државе. Такође, не постоји ни правилник о емитовању садржаја који нису прлагођени свим узрастима. Да буде још горе, свака телевизијска станица за себе одређује ком је узрасту намијењен који садржај. Нема ни јединственог стајалишта о томе како треба да изгледа упозорење прије емитовања непримјерених садржаја. Тако на неким ТВ станицама имамо само визуелно упозорење, на другима звучно, а на трећима и једно и друго. Неке ТВ станице упозоравају само да садржај није намијењен млађим гледаоцима (РП – родитељска пажња), а други у углу екрана истакну и број година којим није намијењен програм. Углавном се насилни садржаји приказују у каснијим вечерњим терминима, али се репризе тих програма приказују током дана када су доступни свим узрастима.

Код нас нема много истраживања о медијима и њиховом утицају, мада се у свијету о томе расправља још од појаве телевизора. До сада је урађено више хиљада истраживања о утицају медијског насиља на дјецу и омладину, али научници још увијек не могу да се усагласе да ли су они претежно позитивни или негативни. Потребно је нагласити да су код нас неопходна даља истраживања о утицају медија, а нарочито о утицају насиља у медијима на дјецу и младе људе, јер смо и сами свједоци све већег присуства насиља међу нашом омладином.

Закључак

На основу овог истраживања могу се извући следећи закључци:

– најгледаније ТВ станице међу ученицима осмих разреда Прве основне школе су RTL, NOVA TV и Пинк ТВ;

– ове три тв станице имају 61% гледаности у односу на преосталих 27 станица, а пет најгледанијих (гдје су још РТС1 и Пинк БиХ) чак 74% гледаности у односу на преосталих 25 ТВ станица;

– најгледанији програм међу ученицима су серије и филмови, затим спортски програм и забавне емисије;

– ове три врсте програма заузимају 82% гледаности у односу на преостале три врсте програма;

– образовни програм заузима тек 10% гледаности;

– пожељно је више користити различите врсте медија у настави, јер су они постали незаобилазни дио ученичке свакодневице ван школе.

Литература

Бенат 2007: G. Benat, *Nasilje iz crtanih filmova*, <http://www.skole.hr/roditelji/zanimljivosti?news_id=771.>, 16. 2. 2008.

БХ Медиа Маркет монитор 2004: *Istraživanje tržišta*, Sarajevo.

Васта и др. 1997: R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Dječja psihologija*, Jastrebarsko, Naklada Slap.

Ђурак 2008: S. Đurak, *Uticaj medija na agresivnost adolescenata*, Neobjavljeni diplomski rad, Banjaluka, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Banjaluci.

Зграбљић Ротар 2005: N. Zgrabljić Rotar, *Medijska pismenost i civilno društvo*, Sarajevo, MediaCentar.

Карачић, Нот 2005: S Karačić, T. Not, *Medijsko nasilje kod predškolske djece*. <http:// www.sem.com.hr/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=3.>, 15. 2. 2008.

Кораћ и др. 2009: N. Korać, I. Zečević, J. Bajraktarević, *Uticaj televizije na djecu i maloljetnike-Stručni elaborat*. <http://rak.ba/bih/aktuelnost.php?uid=1269468566.>. 15. 8. 2010.

Мандић 2008: A. Mandić, *Nasilje u medijima*. <http://www.google.ba/#hl=bs&source=hp&q=uticaj+medija+na+agresivnost+ djece&btnG=Google+pretraga&meta=&fp=abf4f1444c072cee.>, 2. 6. 2010.

Медији. <http://sr.wikipedia.org/srel/%D0%9C%D0% B5% D0%B4%D0%B8 %D1%98% D0% B8.>, 22. 1. 2008.

Милетић 2005: D. Miletić, *Učenje modeliranjem – Učenje vlastitom kožom boli*. <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/46/dobatak.htm.>, 22. 1. 2008.

Милосављевић 2004: B. Milosavljević, *Socijalna patologija i društvo*, Banjaluka, Filozofski fakultet.

Прибић 2006: M. Pribić, *Vaspitanje i nasilje na medijima*, Neobjavljeni diplomski rad, Banja Luka, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Banjaluci.

Радоњић 2004: S. Radonjić, *Psihologija učenja – knjiga prva*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Research on the effects of media violence, <http://www.media-awareness.ca/english/issues/violence/effects_media_violence.cfm.>, 29. 7. 2010.

Сузић 2010: N. Suzić, *Pravila pisanja naučnog rada – APA i drugi standardi*, Banja Luka, XBS.

ТВ Еуро Блиц 2010: ТВ програм 13. 8. 2010 – 19. 8. 2010.

ТВ Новости 2010: ТВ програм 7. 8. 2010 – 13. 8. 2010.

ТВ Новости 2010: ТВ програм 14. 8. 2010 – 20. 8. 2010.

Фром 1984: E. Fromm, *Anatomija ljudske destruktivnosti – prva knjiga*, Zagreb, Naprijed.

Conditioning kids to kill, <http://www.killology.com/art_beh_conditioning.htm.>, 8. 2. 2008.

Шверко 2003: B. Šverko, *Psihologija*, Zagreb, Školska knjiga.

Секција за географију

Драгица М. Живковић*
Универзитет у Београду
Географски факултет
Катедра за картографију
Александра М. Петрашевић
Универзитет у Бањој Луци
Природно-математички факултет
Студијски програм за географију
Јасмина М. Јовановић
Универзитет у Београду
Географски факултет
Катедра за картографију

Кратко саопштење

КАРТОГРАФСКЕ ФОРМЕ – ВИД ИДЕНТИТЕТА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

Увод

Идентитет је посебност, различитост, оно што истиче разлику од других, а идентификовати значи утврдити истоветност, односно сматрати истим. Географски идентитет подразумева спознају припадања одређеном простору, односно идентификовање с њим. Карте и други картографски производи најочигледније представљају геопростор и промене у њему. Простор, са свим узајамним везама и односима, најсвеобухватније се сагледава на просторном моделу – карти. Карта као „математички смањен, генералисан и конструисан, сликовно – знаковни модел Земљине површине или неког њеног дела“ (Сретеновић 1989: 58), приступачнија је и разумнија од комплексног система геопростора и омогућава да човек сагледа свет, који се због величине не може директно сагледати.

Геопросторна посебност Републике Српске

Република Српска представља атипичну просторну целину, лучног облика, несразмерно дуге и неправилне границе, комплексних природно-географских целина са историјским наслеђем народа који су живели на овој раскрсници култура и цивилизација. Необичан облик територије представља отежавајуће околности унутрашње комуникације и економске интеграције међусобно удаљених делова. Природне одлике веома су сложене, резултат припадности различитим природно-географским целинама. Смештена на контакту две географске и друштвено-економске целине: панонске и медитеранске, представља спону Панонске и Јадранске регије, с једне стране и западне Европе и централног Балкана, с друге стране. Окосницу просторне структуре свеукупног развоја чине две осовине: северна (пери-

* dragica@gef.bg.ac.rs

панонска) и источна (подрињско-херцеговачка), као резултат природних ресурса и укупних друштвених фактора. Систем осовина развоја углавном се поклапа са размештајем најважнијих локационо-развојних потенцијала за размештај производних капацитета, производних снага, привредног, демографског и кадровског потенцијала, урбаних центара, инфраструктуре итд.

Слика 1: Математички положај крајњих граничних тачака Републике Српске, 1996. година (Радиновић 1997: 292)

Картографско моделовање геопросторних показатеља – вид идентитета Републике Српске

Картографија је моћна метода упоредног истраживања и прегледа географских појава у простору и времену, у статици и динамици (Живковић, Јовановић 2008: 244–248). Географски метод, заснован на емпиријској основи, иако је виша форма од картографског, базира се на картографској компарацији, која често временски претходи географској. Тек после картографског моделовања садржаја карте, географска компарација омогућава сагледавање закономерности у сличностима и разликама. Географска и картографска форма приказивања геопросторних елемената јединствена је, али се разликује по језику остваривања процеса упоређивања и по начину функционисања. Карта је текст написан картографским језиком – језиком

графике, односно системом знакова помоћу кога се изражава простор, размештај предмета и појава у њему и њихове временске промене. Језик картографије омогућава записивање или обликовање, не само реалних објеката, него и апстрактних појава и њихових карактеристика везаних за реалне објекте (Живковић 2007: 1081–1085). Човек има способност да памти облик и боје предмета своје околине, да ствара слике и ситуације које реално не постоје, али које гради по узору на оригинале. Мисаоне слике најдубља су основа памћења и мишљења. Све што се види или замисли снимљено је у људској подсвести у виду мисаоних слика, као врста базе података.

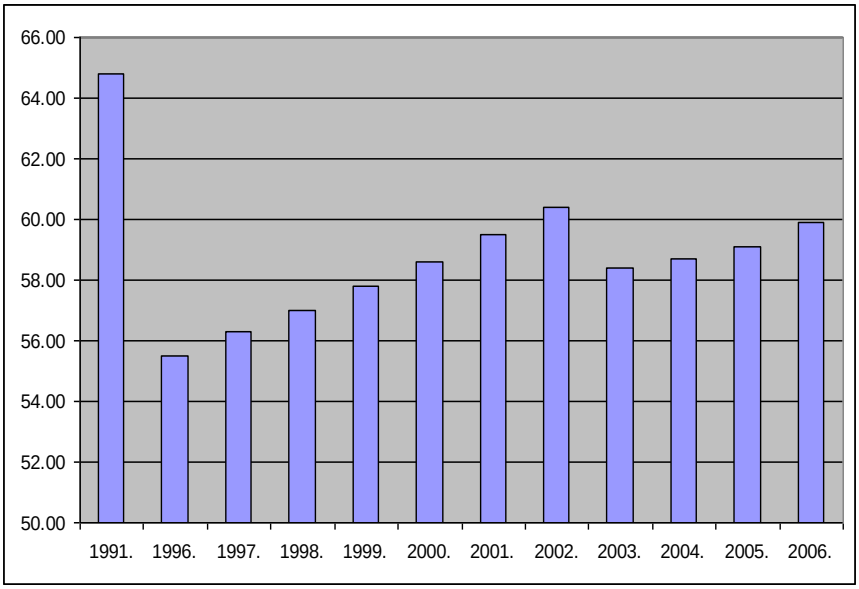
Савремени развој комуникационе технологије омогућава бржу и интензивнију продукцију и репродукцију информација. „Картографска комуникација остварује се разменом информација посредством медија у просторно, временски и тематски одређеном контексту“ (Јовановић 2007: 455), омогућавајући идентификацију и идентитет приказаних компонената. Видови идентитета геопросторних показатеља различити су. Најпростија форма су статистички показатељи, чији резултати немају картографску форму, не приказују дистрибуцију просторних показатеља, већ су систематизовани у нумеричке, табеларне приказе.

Табела 1: Условна територијална организација и број становника Републике Српске, по регијама, 2006. година

НОДАЛНО-ФУНКЦИОНАЛНЕ РЕГИЈЕ	Број становника 2006. год.
Бањалучка регија	677.517
Добојско-бијељинска	419.342
Сарајевско-зворничка регија	270.682
Требињско-фочанска (србињска) регија	120.244

(Демографска статистика бр. 9, Републички завод за статистику Републике Српске, Бањалука, 2006)

Други вид идентификације просторних показатеља Републике Српске су разнолики графикони, профили, блок дијаграми итд.



Слика 2: Густина насељености Републике Српске, 1991–2006. година

(Демографска статистика бр. 4, Републички завод за статистику Републике Српске, Бањалука, 2001. и Демографска статистика бр. 9, Републички завод за статистику Републике Српске, Бања Лука, 2006)

Међутим, карта као хоролошко-хронолошки модел, најсвеобухватније приказује простор. Геопростор је комплексан систем и његово представљање везано је за креирање модела реалног света. Географска картографија гради теоријске основе представљања геопростора кроз системско истраживање:

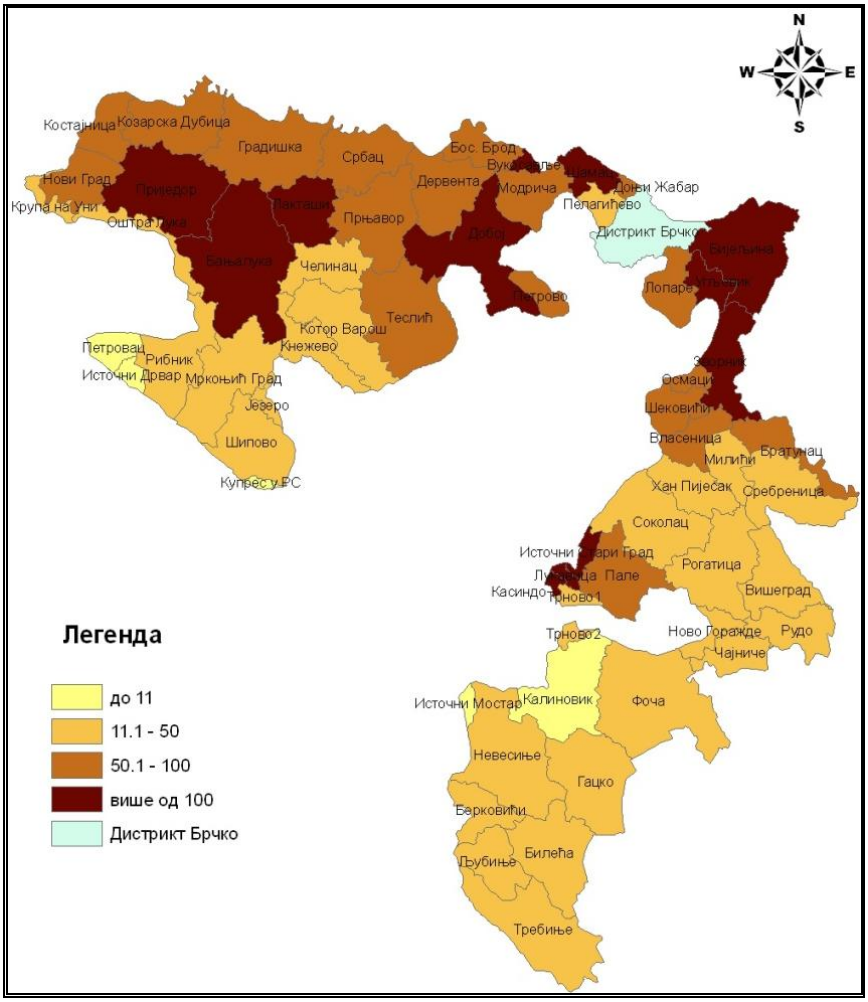
– географског представљања као модела стварности – карте (аналогне, дигиталне, електронске и мултимедијалне, 2Д, 3Д, 4Д, ортофото карте);

– информационог капацитета географског представљања и могућности њиховог повећања;

– проблема просторне, временске и тематске усклађености географског представљања;

– креирања графичких знакова и њихове каталогизације;

– утицаја генерализације на геометријску тачност, веродостојност итд. (Берлянт 2001: 259–287). Аналогне и дигиталне карте приступачније су и разумније од комплексног система геопростора и омогућавају да човек сагледа свет, који се због величине не може директно сагледати. Карта је и медиј за чувања геопросторних информација.



Слика 3: Густина насељености Републике Српске, 2006. година (ст./km^2) (Маринковић 2005: 151)

Савремене потребе за различитим анализама, симулацијама и визуелизацијама захтевају приказ геопростора у тродимензионалном и четвородимензионалном моделу. Већина геоинформација данас је представљена у 2Д моделу, јер су настали на основу дигитализације постојећих карата. Приказивање тродимензионалних објеката на дводимензионалном моделу омогућује се применом софтвера за визуелизацију, алатима за приказ у 3Д моделу, са допуном потребних георeференцираних елемената, како би се омогућило приказивање мноштва података који у реалном времену пристижу из различитих извора.

ГИС се може сматрати посебном научном дисциплином и технологијом, чије компоненте омогућавају рад са подацима о простору:

– прикупљање података о простору са географских карата, аерофото-снимака, сателитских снимака и др.;

– представљање података о простору и њихово меморисање у базу података;

– уношење, обрада, ажурирање и управљање подацима у бази података;

– анализа података на основу урађених аналитичких модела;

– приказивање података о простору у графичком, табеларном, текстуалном или неком другом облику;

– повећање и смањење делова карте (зумирање);

– померање карте и приказивање изабраних делова;

– коришћење функција хипервеза и интегрисаних мултимедијалних садржаја повезаних с подацима на карти (слика, звук, видео, анимација);

– приступ интернет картама свим корисницима;

– коришћење најажурнијих карата на интернету.

„Дигиталном обрадом и израдом карата омогућава се квантитативна и квалитативна целовитост система различитог нивоа организације података... Значај дигиталне обраде и израде карата, као информационог комплекса просторно-временски координиране базе података о геосистемима различите сложености и територијалног обухвата, огледа се кроз потребу за тачном, потпуном, сложеном, вишекомпонентном и квалитетном информацијом“ (Јовановић 2007: 227).

Закључак

Карте и други картографски производи најочигледније представљају идентитет и припадност одређеном геопростору. Простор Републике Српске, условљен многим факторима, атипичан је и комплексан. Креирање реалног модела сложеног простора Републике Српске најцелисходније је кроз различите видове картографских форми. Аналогне карте омогућавају сагледавање целине, али дигиталне карте пружају могућност квалитативне и квантитативне организације различитих нивоа геоподатака.

Литература

Берлянт 2002: А. М. Берлянт, *Картография*, Москва, Аспект Пресс.

Живковић 2007: Д. Живковић, Графикација-комуникациони канал картографије, *Зборник радова „Први конгрес српских географа“, књ.3.*, Београд, Српско географско друштво, ГИ „Јован Цвијић“ САНУ, Географски факултет Универзитета у Београду (и) Нови Сад: Департман за географију, туризам и хотелијарство, ПМФ, 1081–1085.

Живковић, Јовановић 2008: Д. Живковић, Ј. Јовановић, Имплантација статистичких података у картографско моделовање геопростора, *Зборник радова са научно-стручног скупа Саветовање „Попис 2011“*, Београд, Републички завод за статистику Србије, 244–248.

Јовановић 2007: Ј. Јовановић, Дигитална обрада и израда карата као основ у процесу доношења планске документације, *Зборник радова са научно-стручног скупа са међународним учешћем „Планска и нормативна заштита простора и животне средине“*, Београд, АПП Србије, Суботица: ЗУ Суботица (и) Београд, Географски факултет Универзитета у Београду, 225–232.

Јовановић 2007: Ј. Јовановић, Картографска комуникација у функцији информационе и едукативне комуникације, *Зборник радова, књ.57*, Београд, ГИ „Јован Цвијић“ САНУ, 451–458.

Маринковић 2005: Д. Маринковић: Демографски проблеми процеса избјеглиштва у Републици Српској, монографија, Бањалука, Географско друштво Републике Српске, 1–171.

Радиновић 1997: Р. Радиновић: Геостратешки значај српског етничког простора, *Зборник радова Геополитичка стварност Срба*, Београд, Институт за геополитичке студије, 285–293.

Сретеновић 1989: Љ. Сретеновић, Картографски метод у истраживању геопростора, *Зборник радова Југословенски геопостор*, Београд, ЦМУ, 57–59.

Демографска статистика бр. 4, Републички завод за статистику Републике Српске, Бањалука, 2001.

Демографска статистика бр. 9, Републички завод за статистику Републике Српске, Бањалука, 2006.

Горан В. Мутабџија*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за географију

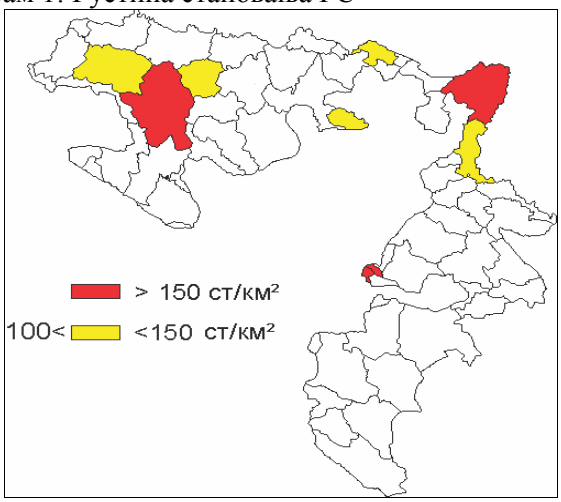
Оригинални научни рад

ЈУГОИСТОК РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ - ГЕОГРАФСКИ ПРОБЛЕМИ

1. *Уводне напомене*

Географске проблеме овог дијела Републике Српске ћемо сагледати кроз основне показатеље развоја, од насељско-демографског, преко инфраструктурног и социјално-економског до регионалногеографског. Да би се правилно разумјели ови проблеми, анализираћемо Просторни план Републике Српске који констатује да Републику Српску чини шест мезорегионалних цјелина[1] и то представља назнаке будућих регионалних/статистичких јединица. Ове територијално-административне јединице имају неједнаку површину територије, али далеко већи проблем представља број становника, његова просторна дистрибуција и густина становања.

Картограм 1: Густина становања РС



Ови показатељи указују на различити потенцијал ових регија, прије свега на њихову демографску компоненту која битно одређује и економски волумен овог простора, као основу укупног друштвеног раста и одрживости развоја. Узимајући у обзир претпоставке за имплементацију европских стандарда у домену издвајања статистичких региона унутар националне те-

* goran.mutabdzija@gmail.com

[1] Приједор, Бањалука, Добој, Бијељина, Источно Сарајево и Требиње.

риторије, неопходна ће бити реконфигурација мезорегија унутар Републике Српске (Мутабџија 2011). У тим околностима ће се појавити нова административно-статистичка цјелина коју у овом раду називамо *југоисток РС*.

Географске и економско-социјалне карактеристике ове регије само појачавају потребу да Република Српска у домену вођења економске и регионалне политике уважи постојање ових изразито великих разлика које могу репродуковати даљње разлике у степену развијености на штету данас мање развијених дијелова Републике Српске. Посматрајући просторну дистрибуцију становништва по хипсометријским нивоима на нивоу Републике Српске, може се уочити Републике Српске.[2]

Табела 1: Дистрибуција становништва Републике Српске по хипсометријским нивоима

Р. бр.	Регионална цјелина	Број општина	% површине РС	Број становника	% бр. стан. РС
1	Равничарска	13	18,2	422.090	28,4
2	Брдска	10	20,6	602.916	40,5
3	Брдско-планинска	8	9,7	139.693	9,4
4	Планинска	27	45,1	283.534	19,1
5	Медитеранско-планинска	4	6,3	39.564	2,4

Извор: Стратешки план руралног развоја Републике Српске, Бања Лука 2005.

Југоисток Републике Српске, поред веома неповољних демографских карактеристика и постојећих трендова у домену раста и развоја становништва, има веома сложену мрежу насеља. Она се очитује одсуством функционалне и хијерархијске мреже урбаних центара и носилаца развоја. На крају, веома сложена морфолошка структура рељефа (разведеност и хипсометријски односи) и хидрографска мрежа, условили су веома ријетку мрежу друмских саобраћајница по јединици површине. Стога, географске карактеристике овог простора су толико сложене да њихов однос према окружењу не подразумијева и изграђен међусобни однос, па се не може говорити о јединственој нодално-функционалној регији.

[2] Влада РС (2005).

2. *Демографски процеси*

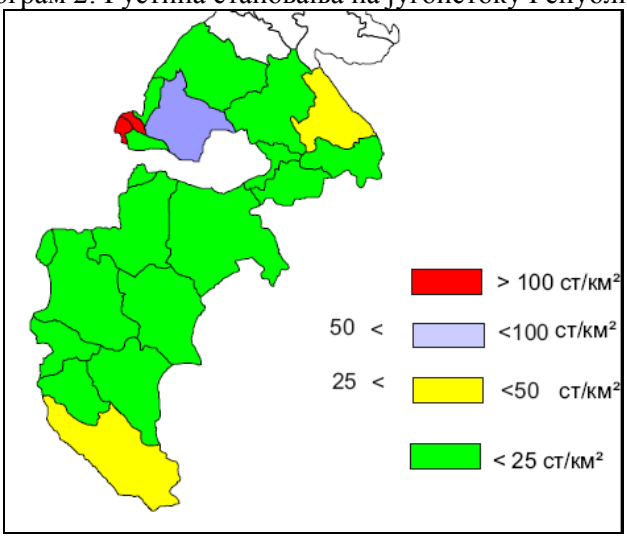
Један од великих проблема са којим се сусрећу креатори одрживог економског развоја, а тиме и укупног друштвеног развоја Републике Српске је, свакако, неравномјеран размјештај становништва на цијелој територији. Непознавање прецизних статистичких показатеља о броју, размјештају и динамици кретања (миграције) становништва доводи до уопштавања и, по правилу, минимизирања овог проблема, јер се због његове тежине несвјесно овај проблем жели приказати мањим. Објективно, у овом домену су нам познати само елементи виталне статистике, на основу којих је могуће јасно препознати само најугроженија подручја, а остала важна питања остају без одговора или постају резултат веома уопштених процјена.

Уважавајући званичне статистичке податке, у Републици Српској, а на простору 62 општине и у 2.622 насељена мјеста, живи 1.433.038 становника[3]. Узимајући у обзир величину простора од 24.617 км^2, то представља просјечну густину становања од 58,2 ст/ км^2. У протеклој години је разлика између броја живорођених и умрлих износила -3370 становника, што предствља вриједност виталног индекса 0,75[4]. Крајња неповољност овакве демографске стварности се највише огледа у неразвијеним, углавном брдско-планинским подручјима, у којима је и интензитет привредне активности значајно снижен, па стога ови простори одају општу слику безперспективности. То се најбоље види кроз неравномјеран распоред становништва, при чему на 49% територије живи свега 13% становника или да свега 4 општине имају густина становања изнад просјека за рурална подручја (>150 ст/км^2). Ова подручја чине 8% територије и на њој живи 24% укупног становништва Републике Српске.

[3] Републички завод за статистику Републике Српске (2011).

[4] Однос броја рођених и умрлих у току једне календарске године.

Картограм 2: Густина становања на југоистоку Републике Српске



Упоређујући број становника на овом простору 1991. и 2006, видљиво је да процјене указују на пораст броја становника за 15.890 становника или просјечно 1.059,3 ст/год. То значи да је овај раст износио 6,87% или просјечно на годишњем нивоу за 0,44%. Нажалост, општи тренд виталне статистике и миграције указују на потпуно другачије стање које ће се прецизно сагледати само кроз попис становништва.

3. *Основне одлике урбаних система*

Југоисточни дио Републике Српске није јединствен простор у физичкогеографском, а нити у нодално-функционалном погледу. Управо ова одлика представља и највећи географски проблем овог простора који својом комплексношћу и тежином превазилази оквире саме регије. Из самог појма нодалне регије, произлази да је то простор који чини функционално јединство града и околног простора, а које је остварено кроз сталну интеракцију у домену циркулације људи, роба и информација. Овај простор је веома хетероген у погледу природногеографских карактеристика, степена економске развијености и нивоа урбанизације, па да би издвојили поједине нодалне регије унутар ове разнородне цјелине, морали би анализирати циркулацију битних елемената овог подсистема (људи, робе и информације).

У постојећим оквирима, без прецизних статистичких показатеља о овим елементима, можемо се задовољити само начелним пројекцијама које су засноване на процјенама за овај условно нодални систем. У његовој сржи је систем урбаних центара (општинска средишта) са припадајућом мрежом насеља нижег таксономског ранга (секундарни општински центри и сеоска насеља) који гради три условна урбана подсистема, а која су еквивалентна постојећим субрегионалним цјелинама.

Табела 2: Основни показатељи о субрегионалним цјелинама на југоистоку РС

Субрегије/урбани подсистеми	*Површина км²*	*Бр. становника*		*Густина становања*		*Бр. насеља 1991.*
		1991.	*2005.*	*1991.*	*2005.*	
Сарајевско-романијска регија	2.475	67.800	96.676	27,4	39,1	353
Горње Подриње	3.048	86.832	68.805	28,5	22,6	520
Херцеговина	3.866	76.491	81.532	19,8	21,1	370
Укупно	9.389	231.123	247.013	24,6	26,3	1.243

Из претходне табеле је видљиво да цијели простор југоисточног дијела Републике Српске представља 37,8% укупне површине Републике Српске, а на којем у 1.243 насеља живи тек 16,6% њеног становништва. Густина становања представља тек 43,8% просјечне вриједности за Републику Српску. Када је у питању величина појединих урбаних система који егзистирају унутар ових субрегионалних цјелина, постоје разлике и оне су додатно појачане одсуством квалитетних инфраструктурних веза међу њима.

У домену хијерахије урбаних центара (вертикална димензија), а на основу које се види колики број малих центара функционално зависи о центру вишег ранга, могу се препознати четири нивоа. Први ниво су субрегионални центри који својом величином и гравитационом снагом представљају основу за будућу диференцијацију једног мезорегионалног центра, а у ову групу спадају: Требиње, Фоча и двојни центар Пале и урбана средишта Источно Ново Сарајево/Источна Илиџа. Ови центри имају периферан положај, осим Фоче која је најмања демографски и најслабија у функционалном погледу, што ће отежавати и изградњу вертикалне структуре мреже насеља. Други ниво представљају општински центри. Њихов укупан број је приближан у свакој од субрегија, али између њих постоје и велике демографске разлике. Трећи ниво представљају секундарни општински центри, који нису јасно диференцирани. У појединим општинама нпр. Трново или Источни Стари Град ових центара нема, док четврти ниво представљају центри заједнице села. Важно је поменути да је број центара трећег и четвтог нивоа тешко одредити без статистичке основе и детаљне анализе циркулације људи, роба и информација на општинском нивоу. Одсуство главног чвора за ову условно нодалну регију, указује на карактеристике недовољно развијеног подручја, па се може говорити и о постојању елемената неправилне вертикалне хијерархије урбаних центара.

Анализа просторне или хоризонталне димензије ових урбаних подсистема полази од броја општинских центара којих је осам у Сарајевско-романијској регији, седам у Херцеговини и шест у Горњем Подрињу. По-

ред њиховог броја и условна величина гравитационог подручја ових подсистема је подједнака, а с обзиром на миграције унутар и ван ових подручја, јасно је да су ово привредно неактивни простори у оквиру којих већу динамику имају само унутаропштинска кретања. С обзиром на положај урбаних центара, густину становања, укупан број насеља и интензитет кретања, у овој регији доминирају асиметрични урбани подсистеми са неправилним обиљежјима, а који су карактеристични за недовољно развијене просторе.

Временска димензија ових урбаних подсистема јасно оцртава неколико раздобља која су у директној вези са степеном друштвено-економског развоја и структором привредних активности (период до 1992) и крупним друштвено-историјским догађајима (грађански рат). Први период (1971–1991) је обиљежила поступна индустријализација општинских центара у домену аграрно-шумарског комплекса којег су представљакли велики системи/кластери (УПИ, ХЕПОК, ШИПАД) и електро-машинског сектора (Енергоинвест и ФАМОС). Такође, током овог периода је постојала другачија територијално-политичка основа, при чему је ово подручје било подијељено између двије привредне коморе (Сарајево и Мостар), док данас ниједан од тих центара није унутар овог простора. Други период траје од 1992, након којег су наступили веома негативни демографско-насељски процеси у чијој сржи су била два доминантна процеса: сегрегација (национално копмпактирање простора) и миграције село – општински центар. Интензитет ових процеса није могуће детаљно сагледати без пописа становништва, а слободна процјена указује на смањење укупног броја становника и повећање броја напуштених сеоских насеља.

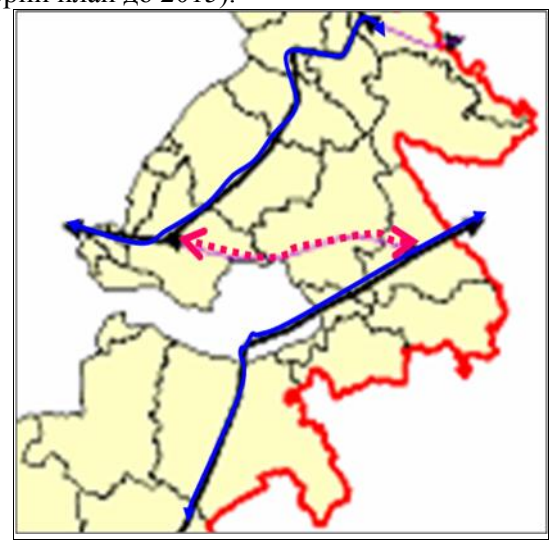
4. *Осовине развоја*

Осовине развоја су специфичан облик просторне концентрације саобраћајних праваца, становништва, насеља и индустрије. Овај појам у пракси има два значења. У једном се третира као просторно-структурни облик који је резултат тренутног нивоа развоја и има дескриптивно-квантитативно значење. Користи се и као нормативна категорија, као модел просторног уређења. У овом смислу се користи и у Просторном плану Републике Српске, као структурни облик уређења на нивоу ентитета. Стога, овдје се осовине развоја посматрају на прагматичан начин као индикатори развоја у овом дијелу Републике Српске.

У теоријском погледу постоји директна веза између економског раста и осовина развоја, коју је француски економиста Потиер објаснио на примјеру постојеће међузависности локација саобраћајних токова и облика просторног ширења економског развоја. При томе, свака осовина развоја има двоструко дјеловање. Одређена дјелатност утиче на развој других дјелатности, јер има захтјеве у домену опремања, изградње и набавке нових компоненти (надоградња и одржавање постојећег стања), и кроз стварање добрих претпоставки за настанак и развој нових дјелатности. Осовине раз-

вој одређују правце ширења утицаја из једног центра, а који представљају импулсе укупног економског развоја. Постоји директна веза између осовина развоја и развоја насељености, односно, саобраћајних токова и индустријских погона. С обзиром на величину територије и његову функционалну хијерархију, могуће је издвојити различите степене осовина развоја. У досадашњим Просторним плановима Републике Српске (Етапни план до 2005. и актуелни Просторни план до 2015), недовољно се уважавају све специфичности које призлазе из крајње комплексне и неповољне просторне организације ове регије.

Картограм 3: Положај осовина развоја у овом дијелу Републике Српске (Просторни план до 2015).

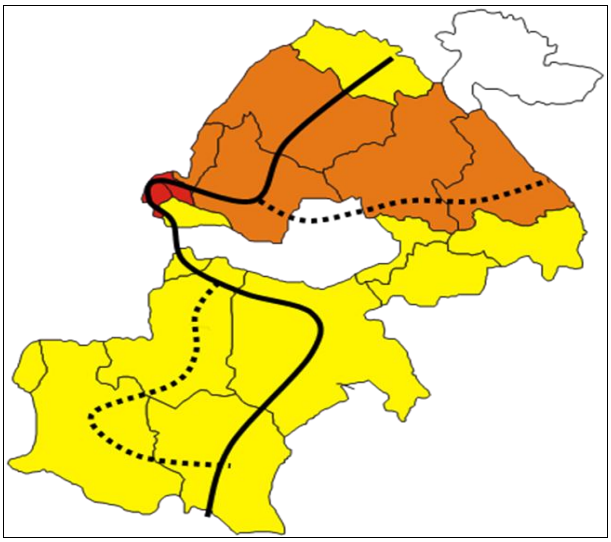


Актуелни Просторни план полази од тога да треба успоставити двије секундарне осовине развоја (Источно Сарајево – Зворник и Требиње–Вишеград) које би спојила једна терцијарна осовина развоја долином Праче. У функционалном погледу, за завршетак путне комуникације Пале–Вишеград, неопходно је завршити постојећи тунел Стамболчић и дио пута кроз Федерацију БиХ између Праче и Месића. Основни недостатак оваквог рјешења је додатно слабљење компактности ове цјелине. Најслабија карика у организацији простора и хоризонталној вези мезорегија Републике Српске јесте спој Сарајевске и Требињске регије, које су објективно и најнеразвијеније регије у Републици Српској. Понуђена рјешења нису на трагу елиминисања ових слабости, него појачавају дисолуција регије на сарајевски и дрински појас, а тиме и слабљење директне везе између ова два субрегионална центра.

У циљу превладавања постојећих слабости и стварања амбијента одрживог развоја, потребно је модификовати предложену шему осовина развоја у овом дијелу Републике Српске. Секундарна осовина развоја треба

ићи од Бијељине до Требиња преко Источног Сарајева. Најслабија карика на овој осовини развоја јесте Трново. То је мала и подијељена општина, која нема ни људских нити значајнијих привредних потенцијала за развој. Терцијарну осовину развоја треба успоставити од Трнова, преко Калиновика и Улога, до Невесиња, чиме ће се успоставити паралелна веза између Херцеговине и Источног Сарајева (превасходно засновано на искоришћавању електроенергетског потенцијала Неретве). Друга осовина развоја успоставиће се у долини Праче (Пале–Вишеград), која ће добијати на значају са јачањем Пала као нодалног центра, а то ће ослабити улогу Горажда, као бившег субрегионалног центра.

Картограм 4: Приједлог распореда осовина развоја у овом дијелу Републике Српске



5. *Закључна разматрања*

Сарајевско-романијска регија, Подриње и Херцеговина су најслабије насељени дијелови Републике Српске и имају најкомплекснију рељефну структуру. Стога, географски проблеми овог дијела Републике Српске су веома изражени и у значајној мјери угрожавају одрживост развоја цијеле Републике Српске. Комплексност ових проблема је наслијеђена из прошлости и није их могуће елиминисати на основу краткорочних рјешења. Структурни проблеми везани су за смањење броја становника, његов неравномјеран размјештај, неправилности и слабости у систему урбаних насеља, неадекватну инфраструктуру, а изнад свега, низак ниво укупне привредне активности.

Из овога произлази да су географски проблеми веома отежавајући, али не и непремостиви. Њихово рјешење подразумијева постојање јасне свијести о њиховој тежини и обиму, а потом, јасне визије дугорочног процеса њиховог превазилажења. У основи тога треба бити прво економски раст и развој цијеле Републике Српске, а потом јасна политика регионалног развоја, заснована на реалним изворима и политичком консензусу главних актера у Републици Српској.

Литература

Akgun et al 2011: Baycan-Levent, A. A., Nijkamp, T., Poot, J. P., *Roles of Local and Newcomer Enterpreneurs in Rural Development: A Comparative Meta-analityc Study*, Regional Studies, Vol. 45. 9, Essex UK.

Bengs, Schmidt-Thomé 2005: Bengs, C., Schmidt-Thomé, K., Urban-*rural relations in Europe ESPON 1.1.2 Final Report*, <www.espon.lu>.

Bogdanov 2007: Bogdanov, N., *Mala ruralna domaćinstva u Srbiji i ruralna nepoljoprivredna ekonomija*, UNDP.

Влада РС 2005: *Стратешки план руралног развоја*, Министарство ПВШ, Бањалука.

DG for Agriculture and Rural Development 2006: *Rural Development 2007–2013*, Handbook on common monitoring and evaluation framework, Guidance document.

Мутабџија 2006: Мутабџија, Г., *Тенденција природног кретања становништва у брдскопланинским предјелима Републике Српске*, Радови Филозофског факултета, свеска 8, Пале.

Мутабџија 2006: Мутабџија, Г., *Просторно-функционална организација Источног Сарајева*, Зборник радова 1. конгреса српских географа, Сокобања.

Мутабџија 2007: Мутабџија, Г., *Осовине развоја Републике Српске као детерминанте просторно-функционалних веза унутар Сарајевско-романијске регије*.

Мутабџија 2010: Мутабџија, Г., Стратегија регионалног развоја Републике Српске – концептуалне основе, Конференција *Територијални аспект развоја Србије и суседних земаља*, ГЕФ, Дивчибаре.

Mutabdzija 2011: Mutabdzija, G., *Republic of Srpska in the process of the NUTS standardization*, Conference „Cohesion Policy: What Future For Cohesion Policy? An Academic Policy Debate, DG Regio - Government of Slovenia-Regional Studies Association, Bled, Slovenia.

OECD 1994: *Creating rural indicators for shaping territorial policy*, OECD, Paris.

Просторни план Републике Српске до 2015, Влада Републике Српске.

Републички статистички завод РС, Демографска статистика, Бањалука.

Савјет министара БиХ 2010: *Стратегија развоја Босне и Херцеговина*, Сарајево, радни материјал.

UNDP 2010: *Regional Disparity Assessment*, UNDP Bosnia and Herzegovina.

<www.vladars.org>.

Мариана Г. Лукић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за географију
Дарко С. Пашалић
Универзитет Синергија
Бијељина

Прегледни рад

СТАНОВНИШТВО РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ У ФОКУСУ ТРЖИШТА РАДА

Увод

Незапосленост становништва је велики светски проблем продубљен светском економском кризом. Као и остале државе у окружењу, и Република Српска суочава се са незапосленошћу.

Тржиште рада и становништво су у узајамној нераскидивој вези, најпре зато што тржиште рада не функционише без понуде радне снаге, која зависи од броја становника и њихове структуре (старосне, полне, образовне, итд.). Истовремено, тржиште рада може позитивно да утиче на бројност популације и квалитет живота.

Овај рад указује на демографске аспекте тржишта рада, структуру и кључне трендове тржишта, а посебно на проблем незапослености на простору Републике Српске. Пажња је усмерена на кретање броја становника, природно кретање становништва, промене у структури рада, анализу броја запослених и њихова основна обележја, анализу броја незапослених и на индикаторе радне снаге у Републици Српској.

Становништво РС

Кључна компонента тржишта рада представља квалитет радне снаге. Да бисмо добили адекватне податке о квалитету радне снаге, најпре је потребно упознати се са одређеним демографским факторима који се односе на бројност пручаване популације, стопе рађања и умирања, структуре становништва и миграције. Када говоримо о структурама становништва, за тржиште је подједнако битна старосна, полна и образовна структура.

Људски капитал је основни фактор тржишта рада, а његова зависност од фертилитета и других карактеристика становништва је велика, и као таква анализа тржишта рада захтева анализу бројних демографских компоненти (Шуковић 2009: 85–96).

Према проценама Завода за статистику Републике Српске у 2010. години, број становника износио је 1.433.038, од чега је 697.524 мушко ста-

* mariana.lukic@gmail.com

новништво, а 735.514 женско становништво. Број становника, посматрајући од 2006. до 2010. године константно опада, чему је узрок негативни природни прираштај. У овом петогодишњем периоду број становника се самњио за 10.671, односно за 0,74%.

Табела 1: Кретање броја становника РС

Година	*Укупно*	*Мушкарци*	*Жене*
2006.	1.443.709	702.718	740.991
2007.	1.439.673	700.754	738.919
2008.	1.437.477	699.685	737.792
2009.	1.435.179	698.567	736.612
2010.	1.433.038	697.524	735.514

Извор: *Демографска статистика бр. 14*, 2011.

Од 2006. до 2010. године природни прираштај, односно стопа природног прираштаја, константно је негативна, због стално веће стопе мораталитета од стопе наталитета. Стопа природног прираштаје је у 2010. години износила -2,4‰. У 2010. години позитиван природни прираштај у Републици Српској имале су општине Бањалука, Зворник, Котор Варош, Лакташи, Власеница и Челинац, остале општине последњих пет година углавном имају негативан природни прираштај.

Табела 2: Кратање стопа наталитета, мораталитета и природног прираштаја у Републици Српској од 2006. до 2010. године

Година	*Стопа наталитета*	*Стопа морталитета*	*Стопа п. прираштаја*
2006.	7,3	9,2	-1,9
2007.	7	9,8	-2,8
2008.	7,1	9,4	-2,3
2009.	7,4	9,6	-2,2
2010.	7,1	9,4	-2,4

Извор: *Демографска статистика бр. 14*, 2011.

Поред негативног природног прираштаја, велики проблем за Републику Српску је и стални одлазак становништва, а на простору Републике Српске не постоји адекватна миграциона статистика, јер пописа становништва није било од 1991. године.

Посебан вид миграције заступљен на постору РС је емиграција радноспособног становништва, посебно образованог становништва, и то високообразованих младих људи, *одлив мозгова* у правцу развијених земаља. Сматра се да је у периоду од 1996. до 2001. године са простора Босне и

Херцеговине емигрирало око 90.000 младих. Ратна збивања, социоекономска криза, слаба перспектива, велика незапосленост и нерешено стамбено питање су главни разлози за емиграцију младих. Последице овакве миграције многобројне су и утичу на бројност популације и на смањење стопе природног прираштаја, размештај и структуру становништва, губитак високообразованих, стручних и техничких кадрова (Пашалић 2006: 76–81).

Структура тржишта рада и њени трендови

Тржиште рада интересује радноспособно становништво и дели га на запослене, незапослене и оне ван контингента радне снаге. Међу овим групама становништва присутна је стална динамика, односно поједини се први пут налазе на тржишту рада, други га напуштају због отказа, отпуштања или пензионисања. Технолошки напредак узрокује сталне промене у производној структури, што у појединим секторима доводи до смањења потреба за радним местима. Са друге стране, у другим секторима повећавају се потребе за радним местима, што узрокује неусклађеност између понуде и потражње рада.

Због неравнотеже која се ствара на тржишту рада, становништво се сусреће са проблемом дужег тражења адекватног посла, а са друге стране фирме имају проблем попуњавања радних места. Да би дошло до подударања захтева радног места и способности радника, потребно је имати много информација које су често и у развијеним земљама недоступне.

Због наведених неслагања, на тржишту рада појављује се одређен број незапослених лица, а процес тражења запослења зависи од упорности незапосленог, од мотивисаности да буду запослени, од броја новоотворених радних места и способности незапослених да уоче прилику за запослење која би им одговарало.

Тржиште рада има своју еволуцију, која подразумева промене у врстама послова којима се становништво бави. Почетком двадесетог века доминирали су послови у индустрији, док су крајем истог века доминирали послови из услужног сектора. Промене у раду настају и због континуираног развоја технологије, односно увођења машина и ширења информатичке технологије. Последице промена рада проузроковане су преласком са производне на услужну економију (Шуковић 2009: 85–96).

Тржиште рада у Републици Српској још увек пролази кроз велике промене, које подразумевају приватизацију и преструктурисање. Главна карактеристика тржишта рада је ниска продуктивност и веома присутна сива економија. У последње две деценије дошло је до великих промена у економској структури, али је последњих година дошло до релативно стабилног раста БДП-а, уз просечну годишњу стопу раста од 7%, што је резултирало скромним растом у формалном запошљавању. Предратна привреда БиХ производила је око 50% БДП-а у индустријском сектору, а индустрија БиХ, а самим тим и Републике Српске пропала је током ратног периода. На

садашњу структуру привреде утицала је спорост и неефикасност у послератном преструктуирању и приватизацији (*Нацрт стратегије запошљавања Републике Српске 2010–2014*, 2010: 14–18)

Још један проблем у Републици Српској јесте и неусклађеност између образовног система и потреба тржишта рада. Образовни систем није усклађен са потребама тржишта рада. Проблеми су и отежан приступ страном тржишту, недостатак капитала, недовољно оспособљен менаџмент и недостатак искуства у креирању пословних политика и стратегија развоја људских потенцијала (*Нацрт стратегије запошљавања Републике Српске 2010–2014*, 2010:14–18).

Запосленост и незапосленост у Републици Српској

Питање запослености је једно од најбитнијих питања за сваку земљу, па му велику пажњу придају све структуре у друштву. Осим нивоа бруто друштвеног производа, ово је сигурно најпоузданији индикатор ефикасности једне привреде, па и друштва у целини.

У периоду 2005–2008. године тржиште рада Републике Српске карактерише константно повећање броја запослених и смањење броја незапослених. Свјетска економска криза, која је почела у 2008. години, имала је негативан утицај и на тржиште рада у РС, што је довело до смањења броја запослених у 2009. и 2010. години.

Табела 3: Кретање броја запослених по полу у Републици Српској од 2003. до 2010. године

Година	*Укупно*	*Мушкарци*	*Жене*
2003.	236.438	136.276	100.162
2004.	236.239	134.834	101.405
2005.	242.624	139.682	102.942
2006.	248.139	143.514	104.625
2007.	258.236	149.201	109.035
2008.	259.205	150.569	108.636
2009.	258.634	148.713	109.921
2010.	244.453	139.554	104.889

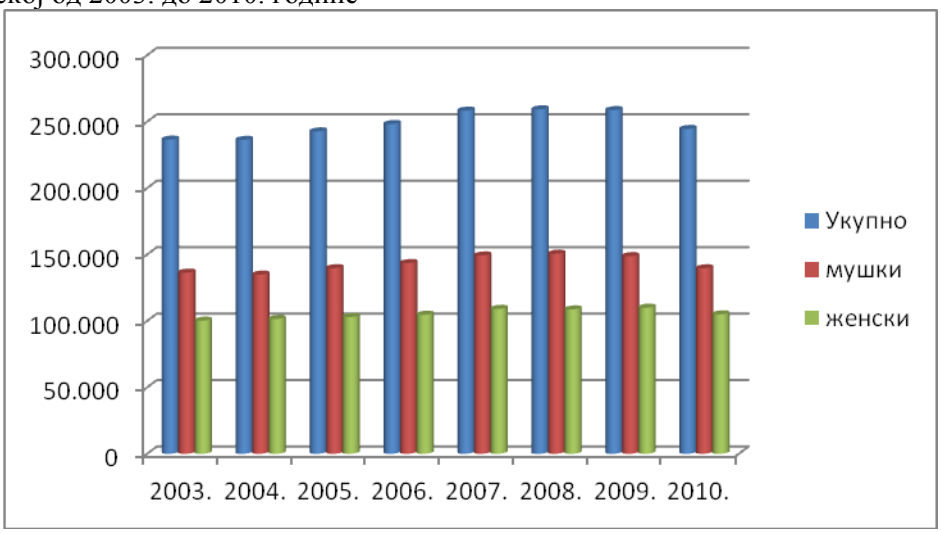
Извор: *Плате, запосленот, незапосленост, Статистички билтен 3*, 2011.

Анализирајући запосленост у Републици Српској у периоду од 2003. до 2010. године, примећује се пораст броја запослених у периоду од 2004. до 2008. године, када је запосленост била највећа у овом осмогодишњем периоду и износила је 259.205 запослених. У наведеном периоду по-

раст броја запослених је износио 9,71%. Од 2008. број запослених се смањује, у односу на 2008, у 2009. години број запослених се смањио за 571, односно 0,22%, а у 2010. за 14.752, односно 5,69 %.

Од укупног броја запослених у Републици Српској у 2010. години 24,5% је у општини Бањалука, затим следе општине Бијељина са 8,5% и Приједор са 5,5%.

Графикон 1: Кретање броја запослених по полу у Републици Српској од 2003. до 2010. године



У анализираном периоду константно је већи број запослених мушкараца у односу на жене, иако је број запослених жена у сталном порасту од 2003. године. У 2010. години број запослених мушкарца у укупно запосленим износи 57,1%, а жена 42,9%.

Према старосној структури, највећи број запослених у 2010. години је у старосној доби од 45 до 49 година, 15,04%, затим следи старосна група од 30 до 34 године са 14,4 % запослених, док старосна група до 24 године има 5,1% у укупно запосленим, а старосна група од 25 до 29 година 12,8%.

Табела 4: Број запослених у Републици Српској према групама подручја делатности од 2003. до 2010. године

	2003.	*2004.*	*2005.*	*2006.*	*2007.*	*2008.*	*2009.*	*2010.*
Пољопривредне делатности	9.878	9.120	8.715	8.335	8.380	9.233	9.186	8.920
Непољопривредне делатности	88.773	83.874	81.945	76.417	76.497	87.120	84.382	76.325
Услужне делатности	137.787	143.245	151.964	163.387	173.359	162.852	165.066	159.208

Извор: *Плате, запосленот, незапосленост, Статистички билтен 3*, 2011.

Упоређујући запослене према групама подручја делатности, примећује се да је највећи број запослених у услужним делатностима у 2010. години, 65,1% укупно запосленог становништва. У сектору услужних делатности присутан је пораст од 2003. године до 2007. године, од када се и у овом сектору бележи пад броја запослених. У непољопривредним делатностима у 2010. години запослено је 31,2% од укупно запослених, и има тенденцију сталног опадања. Најмањи број запослених у 2010. години је у непољопривредним делатностима и износи 3,6%.

По класификацији делатности у Републици Српској у 2010. години, највећи број запослених – 20% од укупно запослених је у сектору прерађивачке индустрије. У овом сектору забележено је смањење броја запослених у 2010. у односу на 2003. годину за 22,5%, односно у односу на 2009. годину за 11,07%. На другом месту по броју запослених је сектор трговине са 19,2%, где је у 2010. у односу на 2009. годину дошло до смањења запослености за 12,2%. Сектор државне управе налази се на трећем месту по броју запослених са 9,2%.

У укупно запосленим 2010. године 43,1% је становништва са средњом стручном спремом, затим следе квалификовани радници са учешћем од 17,3%, док су најмање заступљени доктори наука са 0,4%.

Табела 5: Радноспособно становништво по полу у Републици Српској за 2009. и 2010. годину

	Укупно		*Мушкарци*		*Жене*	
	2009.	2010.	2009.	2010.	2009.	2010.
Активно становништво	47,4	47,9	57,3	57,7	37,9	30,6
Неактивно становништво	52,6	52,1	42,7	42,3	62,1	61,4

Извор: *Анкета о радној снази бр. 124/10*,2010.

Радноспособно становништво дели се на активно и неактивно становништво. Поредећи радноспособно становништво у Републици Српској у 2009. и 2010. години, уочава се да је већи проценат неактивног становништва у односу на активно, иако се та разлика самњила са 5,2% у 2009. на 3,3% у 2010. години. Анализирајући радноспособно мушко становништво, закључује се да је већи проценат радноактивних мушкараца у односу на раднонеактивне, и да је тај проценат радноактивних мушкараца порастао у 2010. у односу на 2009. годину. Ситуација је другачија са женским радноспособним становништвом, где је већи процент раднонеактивних жена у односу на активне, у 2010. години раднонеактивних жена има 30,8% више у односу на радноактивне, и проценат раднонеактивних жена се повећава, док се проценат активних смањује.

Број лица која траже запослење се смањивао у периоду од 2005. до 2008. године, па се у том четворогодишњем периоду број лица која траже посао смањио за 10,8%. Од 2008. године долази до поновног пораста броја лица која траже запослење, па у 2010. тај број расте за 4,16% у односу на 2009, односно за 7,58% у односу на 2008. годину.

Табела 6: Број лица која траже запослење по стручној спреми у Републици Српској од 2005. до 2010. године

	Укупно	*Висока стручна спрема*	*Виша стручна спрема*	*Средња стручна спрема*	*ВКВ и КВ*	*Полу-КВ и нижа стручна спрема*	*Неквалификовани*
2005.	151.599	2.140	2.544	35.195	59.048	4.827	47.845
2006.	143.219	2.491	2.588	34.331	57.402	4.355	42.053
2007.	139.825	2.771	2.643	33.795	55.268	4.295	41.053
2008.	135.102	3.134	2.526	33.098	52.422	4.147	39.770
2009.	139.536	3.982	2.578	34.429	54.020	4.169	40.358
2010.	145.343	6.075	2.528	36.445	56.093	4.030	40.172

Извор: *Плате, запосленот, незапосленост, Статистички билтен 3*, 2011.

У 2010. години међу лицима која траже запослење највећи је проценат висококвалификованих и квалификованих радника 38,6%, тај проценат се смањио за 5% у односу на 2005. годину. Неквалификованих радника који траже запослење има 27,6%, мада се тај проценат опао од 2005. године за 16%. Велики је проценат и лица са средњом стручном спремом која траже запослење, 25,1%, и овај проценат је порасато у односу на 2005. годину. Битно је нагласити да је све већи број особа са високом стручном спремом без запослења и да тај број од 2005. године непрекидно расте. У 2010. години у односу на 2005. годину је 184% више лица са високом стручном спремом која траже запослење.

Према старосној структури, највећи број лица која траже посао у 2008. и 2009. години припадао је старосној групи од 40 до 44 године, док их је у 2010. години највише у старосној групи од 45 до 49 година, 13,2%. Важно је навести да се од 2008. године континуирано повећава број лица која траже запослење у старосној групи од 20 до 24 године, па их је у 2010. години 9,3%.

Према трајању тражења посла у 2009. години, највише је оних који треже посао дуже од три године, и чине 45,5% лица која траже запослење, затим следе лица која траже запослење од једне до три године са 26,3%.

Табела 7: Индикатори радне снаге по полу у Републици Српској за 2009. и 2010. годину

	Укупно		*Мушкарци*		*Жене*	
Индикатори радне снаге	2009.	2010.	2009.	2010.	2009.	2010.
Стопа активности	47,4	47,9	57,3	57,7	37,6	38,6
Стопа запослености	37,2	36,6	45,5	45	29,4	28,6
Стопа незапослености	21,4	23,6	20,6	22	22,4	25,9

Извор: *Анкета о радној снази бр. 124/10*, 2010.

На основу анализе индикатора радне снаге, закључује се да је у 2010. години дошло до благог пораста активности становништва у односу на 2009. годину (0,5%). Стопа запослености је у опадању, па је у 2010. години мања за 0,6% у односу на 2009. годину, док се стопа незапослености повећава, па је у 2010. години већа за 2,2% у односу на 2009. годину.

Стопа запослености мушкараца и жена опада од 2009. до 2010. године, док је стопа незапослености и мушкараца и жена у порасту. Стопа запослености мушкараца је већа у односу на стопу запослености жена, у 2010. години већа је за 16,4%, док је стопа незапослености већа међу женском популацијом, и у односу на мушку у 2010. години већа је за 3,9%.

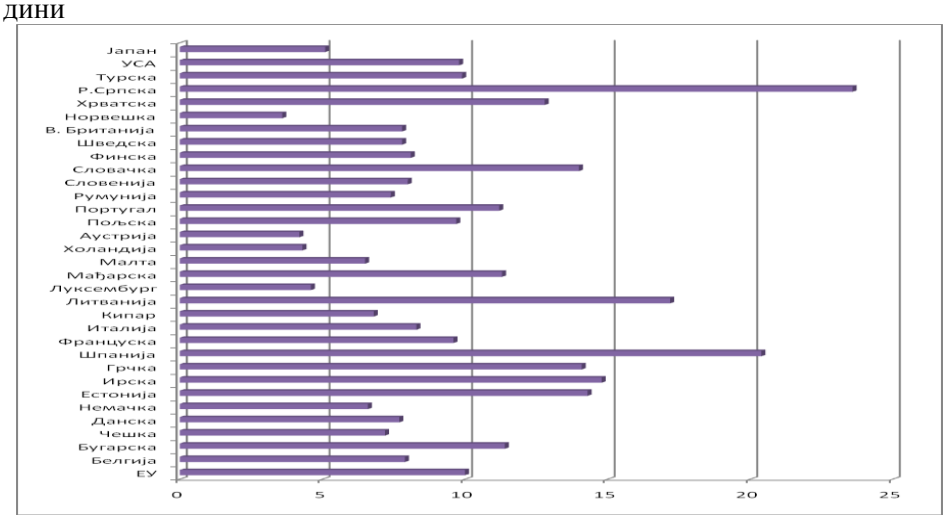
Ниска стопа запослености међу младима, у старосној групи од 15 до 24 године, износи 19,1% и доста је испод просека за Европску унију. Стопа незапослености међу младима је доста висока и износи 48,5%, док остале старосне групе имају мању стопу незапослености, старосна група од

25 до 49 година 25%, а од 50 до 64 године 18,2% (*Нацрт стратегије запошљавања Републике Српске 2010–2014*, 2010: 35–38).

Проблем незапослености није једнако изражен на територији Републике Српске, најугроженији је источни део, општине Братунац, Власеница и Сребреница, па јужни део, општине Требиње, Гацко, Невесиње и Билећа. Главни разлози томе су првенствено ратна дешавања, а затим и транзиција економије и низак ниво улагања (*Нацрт стратегије запошљавања Републике Српске 2010–2014*, 2010: 18–20).

На графикону 2 приказане су стопе незапослености за поједине државе у 2010. години, па се примећује да Република Српска са стопом од 23,4% предњачи, а онда следе Шпанија и Литванија са стопом преко 15%. Стопа незапослености се у Европској унији повећала са 7,1% у 2008, 9,2% у 2009. на 10% у 2010. години.

Графикон 2: Стопе незапослености за поједине државе у 2010. години



Закључак

Република Српска се сусреће са проблемом смањења броја становника и негативним природним прираштајем, а тржиште рада пролази кроз велике промене, како у економском тако и у структурном погледу.

Анализирајући доступне податке Завода за статистику Републике Српске уочени су кључни проблеми у погледу становништва и радне снаге у Републици Српској:

– смањење укупног броја запослених од 2008. године;
– повећање броја лица која траже запослење од 2008. године;
– веома ниска стопа запослености, нарочито међу младим и женским становништвом;

– висока стопа незапослености и стопа неактивности међу младим становништвом;
– већина незапослених је без посла дуже од дванаест месеци;
– висок проценат неактивног радноспособног становништва, нарочито међу женским становништвом;
– висок постотак неактивности старије радне снаге.

Сходно проблемима који се јављају на тржишту рада, неопходно је предузети одређене мере на нову државе, односно потребно је ускладити образовање са потребама тржишта рада и осмислити одговарајуће старатегије запошљавања и усмерити их на:

– повећање запослености међу младом и женском популацијом;
– смањење дуготрајне незапослености;
– подстицање повратка неактивног становништва на тржиште рада.

Литература

Анкета о радној снази 2010, *Статистика рада, годишње саопштење*, Бањалука, бр. 124/10.

Демографска статистика 2011, *Статистички билтен,* Бањалука, бр. 14.

Нацрт стратегије запошљавања Републике Српске 2010–2014, Влада Републике Српске, Бањалука

Пашалић и др. 2006: С. Пашалић и др, *Демографски развој и популациона политика Републике Српске,* Бијељина, Младост.

Плате, запосленост, незапосленост 2011, *Статистички билтен*, Бањалука, бр. 3.

Шуковић 2009: Д. Шуковић, Становништво Србије у фокусу тржишта рада, Београд, *Становништво,* 47(2), 85–96.

Милка А. Грмуша*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за географију

Прегледни рад

НАСТАВА ГЕОГРАФИЈЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ

Увод

Поред тога што наставу географије можемо посматрати као педагошко-психолошку и научногеографску категорију, можемо је посматрати и као друштвеноисторијску категорију. Географски научни садржаји који су присутни у настави географије треба да су, са једне стране, у складу са захтјевима педагогије и психологије, а са друге стране треба да одговарају спознајама географске науке. Тако се географски научни садржаји, како би наставни процес био успјешан, морају преносити у складу са педагошким и психолошким захтјевима који се односе на садржај наставе, планирање и програмирање, структуру и ток наставног процеса, евалуацију рада и успјеха ученика као и на наставне методе и наставна средства. Све ово треба да је у складу са специфичностима које настава географије носи како би се дошло до крајњих циљева наставе географије, а то је да ученици, између осталог, стекну географски начин мишљења и географску културу.

Такође, настава географије је и друштвеноисторијска категорија. Када говори о друштвеној условљености наставе Н. Мастило (1984: 7) наводи: „Организација наставе, њен садржај, па и облици и методе, одувијек су били одређени карактером друштва, његовим идејним концепцијама, његовим потребама и, сагласно њима, циљевима васпитања и образовања на којима се настојало у појединим раздобљима друштвене историје“. Тако је и настава географије у Републици Српској друштвеноисторијски условљена, она одсликава интересе Републике Српске као друштва и представља дио њеног идентитета. Због специфичности одређених наставних садржаја као што су садражаји друштвене и националне географије, у смислу огромног васпитног значаја, географија је као предмет увијек имала посебан статус у васпитно-образовном систему, поготово у основној школи. Заједно са матерњим језиком и историјом она је у сваком друштву сматрана националним предметом. Дакле, не треба заборавити да се настава географије одвија у одређеном историјском тренутку и да њен политички аспект може битно да утиче на њене научногеографске садржаје.

* grmusa@bih.net.ba

Развој наставе географије у основној школи у Републици Српској

Наставу географије у Републици Српској можемо посматрати у периоду од двије деценије, тачније од 1992. године до данас. У том периоду су се десиле велике друштвенополитичке промјене у Босни и Херцеговини што је утицало и на саму наставу. Та дешавања су показала да образовање и васпитање имају не само класни карактер већ да имају и специфична национална обиљежја. У овом периоду од двије деценије су донесена четири кључна документа која су значајна за основну школу. То су Наставни планови и програми за основну школу донесени 1993, 1997, 2002. и 2006. године. Као преломну годину у развоју наставе географије у основној школи у Републици Српској можемо сматрати 2002. годину, када је донесен Наставни план и програм за основну школу који се односио на деветогодишње школовање. Наиме, још 1998. године је започета реформа основног школства у Републици Српској која је резултирала преласком на деветогодишње школовање (3+3+3) и модернизацијом традиционалне наставе увођењем интерактивног учења.

Настанком Републике Српске успоставља се и њен образовни систем. То је образовни систем наслијеђен из претходног друштвеног система. Наставни план и програм који је донесен 1993. године се разликује по програмским садржајима од пријератног Наставног плана и програма из 1988. године. Тако се географски наставни садржаји у основној школи изучавају у оквиру наставног предмета Географија у вишим разредима, као и дијелом у оквиру наставних предмета Природа и друштво (I, II и III разред), Природа (касније Познавање природе) и Друштво (касније Познавање друштва) у IV разреду. Фонд часова за предмет Географија је остао исти (2 часа седмично, од VI до VIII и 1 час седмично у V разреду), док је фонд часова смањен за предмет Природа и друштво у III разреду (2 часа умјесто 3 часа седмично). У току реформе основног школства и преласком на деветогодишње школовање повећан је фонд часова из предмета Географија у шестом разреду (ранијем петом) са 1 на 2 часа седмично што је у складу са препорукама Повеље о географском образовању Међународне географске уније у којој се, између осталог, сматра да географија треба да буде заступљена са минимум два часа седмично и у основној и у средњој школи. Тако је укупан фонд часова из географије од VI до IX разреда повећан са 248 на 284 часа годишње. Географско наставно градиво у оквиру основне и средње школе је распоређено комбиновано, односно, неки садржаји имају концентричан распоред а неки су линијски распоређени. Градиво које има концентричан распоред се, по систему концентричних кругова, понавља од нижих разреда, преко виших разреда основне школе до средње школе и при том је прилагођено узрасту ученика.

Садржаји из предмета Природа и друштво, Природа (Познавање природе) и Друштво (Познавање друштва) су веома значајни за даље систематско географско образовање у вишим разредима, јер они представљају

увод и темељ за разумијевање географских веза и законитости. Наиме, кроз ове садржаје ученици се упознају са основним природним и друштвеним појмовима, појавама и процесима и то кроз упознавање свога мјеста, ширег завичаја и републике у којој живе. Веома је важно што се у овој настави инсистира на непосредном посматрању јер је метод посматрања један од најзначајнијих географских метода. На тај начин се омогућава правилно и успјешно усвајање географских појмова, повећава се активност и мотивација ученика као и трајност знања. Такође, у овим предметима ученици стичу темеље картографске писмености што је од значаја за даљу наставу географије, као и за општу културу ученика.

Када су у питању географски садржаји у нижим разредима није наодмет поменути које су то наставне теме из предмета Природа и друштво, Природа и Друштво које су се изучавале према Наставном плану и програму из 1993. године. То су: Моје мјесто и околина, Оријентација у простору и времену, Изглед мјеста и околине, Живот и рад људи у мјесту, Картографска писменост, Шири завичај, Небеска тијела, Постанак и састав Земље, Република Српска – назив и положај на географској карти, Природно-географске области Републике Српске, Воде у Републици Српској, Живот и рад људи у равничарским предјелима, Живот и рад људи у планинским предјелима и Живот и рад људи у приморју. Највеће промјене географских садржаја у односу на пријератни наставни план и програм у нижим разредима се односе на изучавање географских садржаја из националне географије. Тако се умјесто изучавања Босне и Херцеговине и СФР Југославије изучава Република Српска у оквиру предмета Друштво у четвртом разреду. Настале празнине у програмским садржајима се попуњавају новим наставним темама Небеска тијела и Постанак и састав Земље, који се по систему концентричних кругова опширније изучавају у вишим разредима. Касније, са доношењем нових наставних планова и програма (2002. и 2006. год.), промјене се односе углавном на програмске садржаје из предмета Познавање друштва у V (ранијем IV) разреду гдје се изучава Босна и Херцеговина са нагласком на Републику Српску.

Географија као предмет на основношколском нивоу има своје специфичности а то се односи и на редослијед усвајања наставних садржаја, односно, наставни садржаји се усвајају од општих ка појединачним и посебним. Тако се наставни садржаји изучавају по већ утврђеној шеми. До 2002. године су се прво изучавали елементи опште географије (V разред), затим опште друштвено-географске теме и регионална географија Европе (VI разред), регионална географија ваневропских континената (VII разред) и национална географија (VIII разред). У даљем тексту ће, поред осталог, бити анализирани ови програмски садржаји као и промјене које су наступиле у оквиру њих.

Промјене у систему образовања у основној школи у Републици Српској и настава географије

Настава која је, непосредно послије рата, била присутна у систему образовања у основној школи у Републици Српској великим дијелом је наслијеђена из периода социјалистичког самоуправног друштвеног система и најчешће се назива традиционална или класична настава. Још у периоду прије рата у Босни и Херцеговини уочени су недостаци традиционалне наставе као и опадање њеног квалитета, па се јавила потреба за њеним реформисањем и увођењем иновција које би тај квалитет побољшале. Тадашњи критичари су је називали *застарјелом*, *неадекватном* и сл. Када говоримо о недостацима традиционалне наставе навести ћемо следеће недостатке: ученик је објект а не субјект наставе, доминација вербализма и формализма у настави, коришћење најчешће само једног облика рада, и то фронталног, једнострано коришћење наставних метода (најчешће су то метода усменог излагања, метода разговора и метода рада на тексту). Још треба напоменути да је фронтални облик рада најчешће присутан како би се постигла већа ефикасност и рационализација у настави, а с циљем реализације предвиђених наставних садржаја. Такође, због недостатка материјалних средстава у школама се настава најчешће заснива само на коришћењу табле, креде и уџбеника. Очигледност у настави је сведена на минимум и стечена знања губе на трајности и квалитету. Код традиционалне наставе интеракција између ученика и наставника је сведена на најмању могућу мјеру, наставник је излагач док је ученик у позицији објекта и пасивно усваја знање, најчешће меморише велики број чињеница и информација. Дакле, од ученика се махом очекује пуко меморисање чињеница и њихова репродукција, а не развијање стваралачког мишљења и практичне примјене оног што су научили. Такође, по правилу изостаје повратна информација, тако да на крају часа наставник не зна колико су знања ученици усвојили, нити сами ученици знају колико су успјешно савладали наставне садржаје. С друге стране, наша традиционална школа је у пракси показала и своје позитивне стране и ефекте, нарочито преко ученика који су, најчешће силом прилика, доспјели у друге земље и у њихове системе образовања и гдје су показали веома добре резултате у настави и завидан ниво знања.

Када је у питању настава географије, ту је био присутан информациони облик наставе. Тако наставници покушавају да у што краћем року пласирају што већи број чињеница и информација које ученици треба да меморишу, а затим да неке од њих покажу на географској карти. Такође, откривање географских узрочно-посљедичних веза, илустровање и описивање географских појава и процеса ученици добијају од наставника као готову информацију, коју често треба да науче напамет а не да сами истражују и закључују. Овакав однос ученика ставља у пасивну позицију, па сама настава постаје мање интересантна, што утиче на мотивацију, ангажованост и креативност ученика.

Због свих ових недостатака традиционалне наставе, у Републици Српској се од 1998. године уводе иновације у настави у виду интерактивног учења, како би се уз помоћ иновативних метода успоставила већа интеракција између ученика и наставника. У почетку се интерактивно учење у основној школи уводило прво у огледним (шест огледних школа у Републици Српској) а затим и у свим осталим школама. Н. Сузић интерактивно учење дефинише као „процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији“ (Сузић 1999:24). Дакле, интерактивно учење је имало за циљ да коригује недостатке традиционалне наставе, у смислу *разбијања* монотоније коју доноси оваква настава, те у смислу развијања стваралачког мишљења, креативности, мотивације и већег активирања ученика у процесу наставе. Једном ријечју, да се побољша квалитет наставе али да се не наруше вриједности традиционалне наставе. Н. Сузић (1999: 6) сматра да примјена метода интерактивног учења резултира повољном емоционалном климом у разреду, вишим нивоом мотивације, развијањем сарадње међу ученицима и преузимањем одговорности од стране ученика. Ученици се уче усаглашавању ставова, заједничкој акцији, толеранцији и модерној комуникацији, сами користе медије и изворе знања.

Када је у питању интерактивно учење у настави географије, већина наставних садржаја се може реализовати на овај начин и за то су најпогоднија три модела интерактивног учења: модел проблемске наставе, егземпларне или парадигматске и активне наставе. Ова три модела могу се примјењивати, зависно од наставне јединице, у областима физичке, друштвене и регионалне географије. Међутим, поред ова три модела интерактивног учења у настави географије, могу се без проблема примијенити и остали модели интерактивног учења, тако да примјена интерактивног учења у настави географије доводи до побољшања квалитета наставе, до развијања стваралачког мишљења, креативности, мотивације и већег активирања ученика у процесу наставе. На овај начин ученици откривају узрочно-посљедичне везе и законитости између географских појава и процеса и стичу географски начин мишљења што је и крајњи циљ географије као наставног предмета.

Нарочито велике могућности постоје код примјене проблемске наставе. Тако настава географије обилује проблемским ситуацијама које произлазе из логичке структуре географских садржаја. То је ситуација у којој ученици, уз висок степен мотивисаности, самостално откривају везе и односе међу појавама и самостално долазе до знања. Проблемска настава у географском систему образовања омогућава, као највиши облик људског учења, да се постављањем проблема ученици активно баве наставним садржајем и долазе до рјешења проблема и до спознаје о географским појавама и процесима, при чему долази до изражаја и њихов истраживачки дух у настави географије. И на крају, што је веома битно у настави географије, они

откривају географске законитости и формирају географско мишљење. Модел проблемске наставе се најбоље може примијенити код реализације наставних садржаја везаних за проблеме друштвене географије, као што су проблеми становништва, насеља и привреде, као и на појаве које се изучавају у оквиру физичке географије и на њихове међусобне везе.

Међутим, увођење интерактивног учења и његова примјена у образовном систему у Републици Српској је имало и своје негативности. Тако Н. Сузић наводи: „Након почетних охрабрујућих резултата настало је низ скретања: од суштине ка форми, импровизација интерактивног учења, конфузија као производ журбе, наметање промјена, опасност од фетишизације интерактивног учења те опасно *тумбање* по постојећем систему васпитања и образовања у РС“ (Сузић 2003: 1).

Поред промјена у виду увођења интерактивног учења у настави географије неке промјене су се десиле и у наставном плану и програму од VI до IX разреда који је донесен 2002. године. Највећа позитивна промјена која се десила је повећање броја часова у VI разреду (ранијем V разреду). Тако су, због повећаног броја часова у VI разреду, општи друштвено-географски садржаји пребачени из VII у VI разред. На тај начин се створило више простора за изучавање општих друштвено-географских садржаја који су дуго времена било неоправдано запостављани у односу на опште физичкогеографске садржаје. Такође, наставни садржаји у VI разреду, а то су доста тешки наставни садржаји из математичке географије, картографије, опште физичке и опште друштвене географије, захтијевају апстрактно мишљење које према психолошким и педагошким теоријама ученици показују, у просјеку, око 11. године. Поставља се питање да ли сви ученици поласком у VI разред, имају изграђену ту способност. Због тога је повећање броја часова у овом разреду од великог значаја јер се тако олакшава рад и ученицима и наставницима. Када говори о значају повећања фонда часова као и специфичностима и тешкоћама у савладавању програмских садржаја у VI разреду Ђ. Марић каже: „будући да обухвата широк спектар апстрактних појмова и генерализација, побољшањем наставног плана створене су дидактичко-методске претпоставке успјешног савладавања таквог компликованог програмског садржаја, што у ранијем V разреду то није било могуће“ (Марић 2005: 40).

У VII и VIII разреду се изучава регионална географија и то у VII регионална географија Европе и сјеверне Азије а у VIII регионална географија осталих континената. Прво се дају општи подаци о континентима, а затим се изучавају макрорегије и поједине државе у њима. Такође, у случајевима кад се не могу обрадити све државе у појединим регијама прибјегава се егземпларном избору наставних садржаја односно обрађује се она држава која је карактеристичан репрезент те регије. Методски приступ који је присутан приликом обраде ових регионалногеографских садржаја је регионалногеографски шематизам. Он најчешће изгледа овако: географски положај, одлике рељефа, клима, хидрографија, биљни и животињски свијет,

становништво, привреда и регионална подјела. Овај приступ има своје предности и недостатке. Предности се огледају у томе што се овај начин заснива на логичности и систематичности. Наиме, изучавање регионално-географских садржаја по овом редослиједу омогућава сагледавање сложених међусобних узрочно-посљедичних веза између географских појава и процеса. Највећи недостатак овог приступа је што обрада наставних садржаја по утврђеном шаблону смањује креативност у настави и код ученика може створити одбојност према таквим наставним садржајима.

У IX разреду се изучава национална географија. Ту су се програмски садржаји стално мијењали. У ратном периоду су се изучавале СР Југославија, Република Српска и Република Српска Крајина, непосредно послије рата српске земље – српски геопростор, а касније Босна и Херцеговина (мањи број часова Хрватска, Србија и Црна Гора). Садржаји из националне географије се такође изучавају по регионалногеографском шематизму а регионална подјела се заснива на обради нодално-функционалних регија у Републици Српској и Федерацији Босне и Херцеговине. Када говори о обради ових регија Ђ. Марић каже: „Регионалногеографски приступ у овој фази географског образовања требало би се базирати на обради физиономских регија јер су разумљивије ученицима овог узраста, чиме би био уважен дидактички принцип приступачности узрасту ученика, а изучавање нодално-функционалних регија је адекватније на средњошколском нивоу образовања. Тиме би не само била избјегнута непотребна понављања, него би се кроз комплексну оцјену таквих цјелина боље разумјеле географске везе, односи и елементарне законитости просторног размјештаја“ (Марић 2005: 43).

Савремене промјене и процеси, како у свијету тако и код нас, захтијевају модернизацију наставе географије, а поготово њених циљева. Ученици треба да стекну актуелна знања из географије, актуелне вјештине и способности као и друштвено прихватљиве ставове. М. Грчић и Љ. Грчић (2010: 167–168) сматрају да „наставни садржаји не могу бити *умањена копија* географске науке, оптерећени многим терминима, подацима и фактографијом“. Они даље сматрају да „у први план треба да се истакну проблеми и изазови нашег времена, не само на националном, него и на регионалном и глобалном нивоу...“.

Најважније циљеви наставе географије од VI до IX разреда у основној школи у Републици Српској, према Наставном плану и програму из 2006. године, су да ученик:

– стекне основна знања о васиони, Земљи као небеском тијелу и Земљиним сферама;

– стекне основна знања о природи, становништву, насељима, привреди, континентима, државама, о БиХ/РС и свом завичају;

– разумије природне и друштвене појаве и процесе, затим географске везе и законитости, разумије везу између човјека и природе – развој географског мишљења;

– развија еколошку свијест;

– стекне картографску писменост;

– схвати одређене демографске, економске и геополитичке проблеме код нас и у свијету;

– стекне јасну слику о историјским и друштвеним промјенама које су се десиле у појединим дијеловима свијета, као и у БиХ;

– оспособи за тимски рад и употребу илустративног материјала.

Када говоре о модернизацији циљева наставе географије у српским земљама и земљама у окружењу М. Грчић и Љ. Грчић (2010: 170) наводе да „циљеве наставе географије као што су патриотизам, хуманизам – формирање личности, развој географског мишљења – формирање научног погледа на свијет, треба допунити новим циљевима, као што су: развој еколошке културе, бизнис културе, критичког мишљења, глобалног мишљења, етничке и вјерске толеранције“.

Наставни план и програм за деветогодишње основне школе се разликује од ранијих наставних планова и програма по томе што поред циљева, наставних тема, наставних јединица и броја часова за поједине теме садржи и очекиване исходе за дату тему и смјернице за наставника. Међутим, исходи и смјернице су дати уопштено за читаву наставну тему, а конкретан методски приступ у реализацији наставних јединица је препуштен избору самог наставника, с тим да се препоручује кориштење активних метода, облика и техника рада које омогућују интерактивно учење, индивидуализацију и диференцијацију наставе.

Закључак

Настава географије је друштвеноисторијска категорија и као таква зависи од историјског тренутка у којем се одвија. Предмет Географија је у сваком друштву сматран националним предметом и његов, прије свега, васпитни утицај путем садржаја из националне географије је сматран важним фактором у очувању националног идентитета. Наставу географије у основној школи у Републици Српској можемо посматрати у периоду од протекле двије деценије. У том периоду су донесени Наставни планови и програми 1993, 1997, 2002. и 2006. године. У реформу основног школства се креће 1998. године када се уводи интерактивно учење, а 2003/2004. године се креће и са деветогодишњим основним образовањем које је организовано по тријадама (3+3+3). Иновације у настави у виду интерактивног учења имају за циљ отклањање недостатака традиционалне наставе и побољшање интеракције између ученика и наставника. Примјена интерактивног учења у настави географије омогућила је да се *разбије* монотонија традиционалне наставе, да се побољша квалитет наставе географије, повећа мотивација и активност ученика, да ученици развијају стваралачко мишљење и креативност као и да стичу географски начин мишљења. Такође, поменуте промјене у основној школи у Републици Српској довеле су и до не-

ких промјена у наставном плану и програму из географије. Прије свега, то је позитивна промјена у VI разреду, а односи се на повећање броја часова (са 1 часа на 2 часа седмично). На овај начин се олакшава савладавање доста тешких и апстрактних садржаја у овом разреду. Већих промјена у избору и редослиједу наставних садржаја у програмима није било. Побољшање се огледа у томе што су за сваку наставну тему дати очекивани исходи и смјернице за наставника. Такође, неопходно је извршити модернизацију циљева наставе географије у основној школи који трабају бити у складу са савременим процесима код нас и у свијету. Ту прије свега треба искористити велике потенцијале географије као науке у рјешавању социјалних и друштвених проблема, као и утицаја човјека на преображај животне средине.

Литература

Грчић 2010: М. Грчић, Љ. Грчић, *Проблеми и перспективе географског образовања у Србији*, Београд, Глобус 41 (35), СГД, Београд, 165–174.

Марић 2005: Ђ. Марић, *Географија као наставни предмет у систему образовања Републике Српске*, Београд, Глобус 36 (30), СГД, Београд, 39–52.

Мастило 1984: N. Mastilo, Prilozi didaktici i metodici nastave geografije, Sarajevo, *Nastavna biblioteka,*106, Svjetlost, Sarajevo.

Михајловић 2003: М. Михајловић, Интерактивно учење у настави географије, Пале, *Радови Филозофског факултета*, књ. V, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, Пале, 429–434.

Наставни план и програм за основну школу 1993: Пале, Министарство образовања науке и културе Републике Српске.

Наставни план и програм за основну школу 1997, Министарство просвете Републике Српске, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Наставни план и програм за основну школу 2002, Министарство просвјете Републике Српске, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Наставни план и програм за основну школу 2006, Бањалука: Министарство просвјете и културе Републике Српске.

План и програм васпитно-образовног рада за основну школу 1988, Републички завод за унапређивање васпитно-образовног рада СР Босне и Херцеговине, Сарајево, Свјетлост.

Ромелић 2003: Ј. Ромелић, *Методика наставе географије,* Нови Сад, Департман за географију, туризам и хотелијерство.

Сузић 1999: Н. Сузић, Интеракција као вид учења и поучавања, Бањалука, *Интерактивно учење*, Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ, Бањалука, 9–44.

Сузић 2003: N. Suzić, Promjene u sistemu obrazovanja: zablude i skretanja, Beograd, Obrazovna tehnologija br. 1–2, Beograd, 1–15.

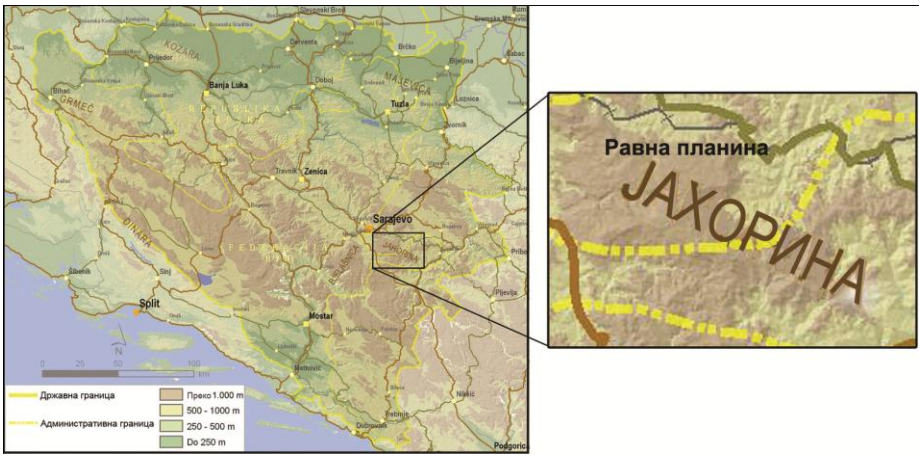
Јелена Б. Голијанин*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за географију

Оригинални научни рад

АНАЛИЗА ФЛУВИЈАЛНОГ РЕЉЕФА НА ШИРЕМ ПРОСТОРУ ЈАХОРИНЕ

Увод

Планински масив Јахорине налази се у централном дијелу БиХ тј. у југоисточном дијелу Републике Српске. У склопу западне зоне вјеначних планина припада динарској планинској области, скупини старовлашких планина (Цвијић 2000: 361–362). Геоморфолошки посматрано, простор Јахорине се својим гребенима може подијелити на три цјелине: Голу Јахорину, Равну планину и Требевић, с тим што је Требевић њен најистуренији сјеверозападни дио који дубоке долине Бистрице и Касиндолске ријеке више одвајају него спајају са осталим дијеловима Јахоринског масива.



Скица 1: Географски положај Јахорине у Босни и Херцеговини (извор: <www.commons.wikimedia.org>)

С обзиром да је рељеф физичко-географска категорија која не зависи од антропогених граница и разграничења, истраживани простор, анализиран у оквиру овог рада, обухвата шире подручје планинског система Јахорине под чим се подразумијевају морфолошке јединице Гола Јахорина и Равна планина. Овај простор се налази између 43°39'15" и 43°49'07" сјеверне географске ширине (од Колунске ријеке на југу до Пала на сјеверу) и између 18°31'30" и 18°43'11" источне географске дужине по Гриничу (од Ме-

* jelenagolijanin@gmail.com

ђупланине на западу до Клека на истоку). Изучавани простор је омеђен токовима ријека: Касиндолском ријеком на западу, Бистрицом на западу и сјеверозападу, Пађанском Миљацком и Јахоринским потоком на сјеверозападу и сјеверу, Грабовицом на сјевероистоку, дијелом тока Праче на истоку, те Црном ријеком на југу и горњим дијелом тока Колунске ријеке на југоистоку.

Врх Огорјелица[1] је највиша тачка Јахорине и истраживаног подручја, и износи 1.916 м, док најнижа тачка на истраживаном простору лежи на 740 m надморске висине и налази се на ушћу Грабовице у Прачу код Подграба. На основу тих параметара израчуната је висинска амплитуда изучаваног подручја која износи 1.176 м. Средња висина терена износи 1.328 м, што је приближно висини централног дијела платоа Равне планине.

Рељеф Јахорине у потпуности одражава разлике у петрографској грађи њених појединих дијелова. Присуство двију доминантних категорија стијена, битно различитих по отпорности на денудацију, условило је формирање различитих рељефних цјелина, односно категорија рељефа које се разликују, како по својим морфографско-морфометријским карактеристикама, тако и по генези, односно по доминантном процесу који изграђује рељеф на њима. На контакту ових петрографских цјелина, усљед промјена њихових односа током морфолошке еволуције, развиле су се геоморфолошке цјелине са себи својственим морфометријским карактеристикама и генезом. Значајну улогу у формирању рељефних карактеристика овог простора имали су и још увијек имају ријечни сливови Жељезнице, Миљацке и Праче. Прва два слива је само додирују јер протичу подножјем са јужне, односно сјеверне стране Јахорине, док се ријека Прача са својим притокама дубоко увлачи у подножје ове планине.

Методологија рада

У раду су, у значајној мјери, примијењене методе геоморфолошког картирања, при чему су највише коришћени лични дигитализовани картографски подаци. Као основне карте коришћене су векторисане топографске карте подручја Јахорине, размјере 1:25.000 (еквидистанција 10 м). Поред наведених, анализиране су и топографске карте размјере 1:50.000, те већи број карата специјалне намјене гдје се истичу геолошке карте. За приказ дигиталних модела терена (DEM), коришћени су дигитални модели добијени приликом векторисања топографских карата.

[1] Према новијим подацима, Огорјелица се наводи као највиши врх Јахорине са 1.916 м (1908 м према топографској карти Р 1:25.000). У литератури се сусрећу различити бројчани подаци о надморској висини Огорјелице. Ј. Цвијић и Ж. Бјелчић наводе да је највиши врх Јахорине висине 1.913 м. М. Ђерковић и Љ. Михић наводе да је висина Огорјелице 1.916 м. Међутим, према топографској карти Р 1:25.000 и Просторном плану Града Источно Сарајево до 2015. године, као највиши врх наведено је Сјениште (1.910 м).

Такође, у раду је коришћен већи број општих и посебних научних метода, те конкретних географских, геоморфолошких, геоеколошких и других метода које су помогле да се дође до крајњих резултата истраживања. При кабинетским истраживањима коришћене су сљедеће истраживачке методе: анализа и систематизација података, квантитативна анализа топографских карти, израда тематских морфометријских скица и карата, употреба софтвера при квантификацији појединих морфометријских карактеристика.

На основу метода геоморфолошке анализе и синтезе, теренског истраживања и картирања, обрађене су морфографске, морфометријске и остале геоморфолошке особине рељефа Јахорине. Методом геоморфолошке анализе, општих морфометријских карактеристика планине, као и рецентних геоморфолошких процеса, створили су се предуслови за примјену метода геоморфолошке синтезе, на основу које је могуће даље истраживање простора. Такође, у раду је коришћен и метод геосистемске анализе, уз помоћ које је анализиран физичко-географски систем Јахорине, те различите статистичке методе, методе моделирања итд.

Опште морфолошке карактеристике Јахорине

Планина Јахорина, као саставни дио динарских планина и висоравни, одликује се знатном разрођености рељефа, чему је првенствено допринијела мозаичка геолошка грађа, а значајан утицај на обликовање рељефа имали су крашки и флувијални процеси. Данашњи изглед овог подручја и особине рељефа резултат су активног дјеловања ендогених и егзогених сила кроз геолошку прошлост. Геохронолошки посматрано, основне морфотектонске форме и облици на Јахорини, настали су у фази терцијарног убирања, макро и мезоморфолошке цјелине у току неотектонске активности, кроз плеистоцен и квартар, а савремене форме настале су интензивним радом егзогених сила.

На формирање основних морфолошких особина подручја Јахорине највећи утицај су имали врло динамични тектонски процеси. Њихова доминантна улога огледа се у изградњи облика који су представљали и данас представљају основу на којој се одвија рад свих накнадних геоморфолошких процеса. Процеси ерозија довели су до промјена у постојећем рељефу подручја. Геоморфолошки агенси, од којих доминантну улогу имају вода и температура ваздуха (лед и мразно разоравање), својим механичким и хемијским дјеловањем разарају постојеће и изграђују нове облике рељефа. Током морфолошке еволуције рељефа Јахорине, различити ерозивни процеси одвијали су се различитим интензитетом и били су у директној зависности од климатских, литолошких и хидролошких услова.

Најмаркантнији дио истраживаног простора представља било *Голе Јахорине* које се пружа правцем сјеверозапад – југоисток. У ужем смислу она представља пространу висораван дужине 10,5 км и ширине 3,5 км, док

је највећи дио била издвојен у издужене, готово изоловане планинске врхове, од којих се посебно истичу: Огорјелица (1.916 м), Сјениште (1.910 м) Кошута (1.907 м), Палошевина (1.894 м), Бич (1.844 м) и Тријеска (1.804 м). Са југозападне стране падине Голе Јахорине стрмо се спуштају у корито Црне ријеке, а југоисточне падине у долину Колунске ријеке. Релативна висинска разлика између подножја и врхова ових падина износи до 1.000 метара (Голијанин 2011: 336).

Скица 2: Врхови Голе Јахорине: Клек (1.743 м), Боровац (1.750 м) и Тријеска (1.804 м)
(фото: Бабић Б.)

Сјеверозападни дио висоравни тектонски је интензивно дезинтегрисан, усљед чега су њени крајњи огранци на истоку, Боровац (1.750 м) и Клек (1.743 м), из правца сјеверозапад – југоисток, заузели смјер правца сјевероисток–југозапад. Сјеверозападне падине Јахорине се спуштају у долине Касиндолске ријеке и Бистрице, гдје су лоцирани расједи са очитим спуштањем сјевероисточног крила. Дуж наведених расједа одвојена је Равна планина од висоравни Голе Јахорине.

Равна планина, у морфолошком смислу, прадставља заравњену површ са благим падом према сјеверу. Овај сјеверни огранак Јахорине облика је изврнутог, овалног и издуженог тањира, травнатог платоа и шумовитог обода, са највишим врхом Зеленом главицом (1.640 м), смјештеног на крајњем југозападном дијелу површи, на граници са Голом Јахорином (Бахтијаревић 1986: 4). Истакнутија узвишења на Равној планини су: Велики Јавор (1.584 м), Мали Јавор (1.589 м), Хладило (1.539 м), Хум (1.422 м), Голубњак (1.426 м), Хоџа (1.376 м), итд. На источној страни површи Равне планине налазе се крашке увале Станови, Сарачево и Дуго поље. Осим неколико узвишења, читавим платоом Равне планине доминирају крашки феномени. Најзаступљеније су поједине веће вртаче, групе и низови вртача,

рјеђе увале и висеће долине. Због веома бујног вегетационог и педолошког покривача, шкрапе се ријетко запажају. Нижи дијелови сјеверних падина разбијени су у већи број јаружастих и поточних долина. Простор Равне планине је карактеристичан по шумском богатству и као сливно подручје Паљанске Миљацке.

Усљед доминантног утицаја ендогених процеса (борање, расједање), који су у знатној мјери усмјерили дјеловање егзогено-геоморфолошких процеса (корозија, падински и флувијални процеси), рељеф Јахорине је задобио специфичне морфографске и морфометријске карактеристике.

Структурно-геоморфолошке карактеристике

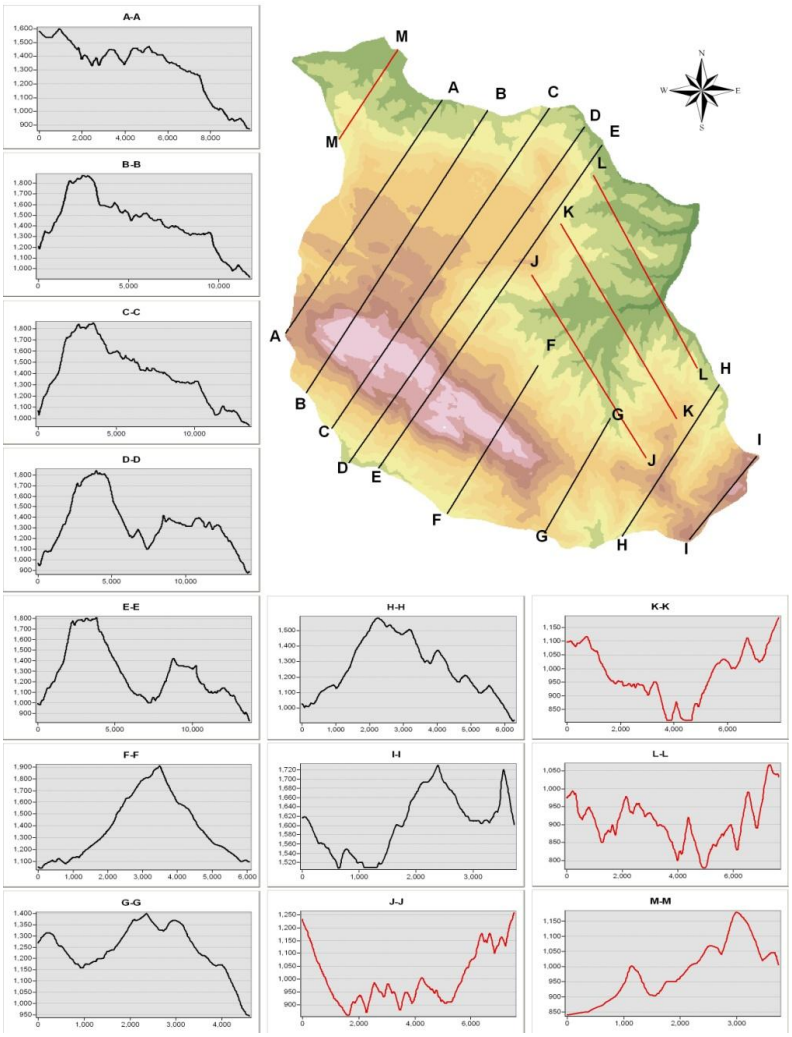
Проучавани простор представља област са специфичним геоморфолошким формама које су директна посљедица релативно високог положаја пластичних хоризоната доњег тријаса (верфена), који је откривен између већег броја изолованих и специфично истакнутих гребена и коса, а које изграђују кречњачке круте масе, без обзира на њихов суперпозициони ред. Уопштено, геоморфолошке карактеристике истраживане области уско су повезане са орогенетским, односно тектонско-структурним разломним развојним фазама. Извјесно је да су главни смјерови кретања површинских токова динарског правца везани са основним фазама убирања и генералним пружањем, односно тоњењем или уздизањем аксијалних оса бора (антиклинала и синклинала), и с тим у вези насталих унутрашњих структура, као што су простори Паљанске Миљацке, Касиндолске ријеке, Бистрице, Праче итд.

Скретања из динарског правца условљена су разломном тектоником која, у различитим правцима, пресијеца динарски правац, усљед чега је у већ насталим структурама дошло до различитог помјерања блокова. Дошло је до формирања унутрашњих ровова и хорстова мањих размјера или депресија нешто већих размјера. Почетак формирања интерних депресија иде у дубоку геолошку прошлост и ти покрети трају све до данашњих дана (Вујновић и др. 1983: 37–38).

Основна тектонска структура Јахорине, у комбинацији са младим покретима и егзогеним процесима, битно је утицала на морфоструктурна обиљежја рељефа. На основу комбинације тих утицаја могу се издвојити четири основна типа морфоструктурних рељефних јединица на истраживаном подручју Јахорине. То су антиклинале – Гола Јахорина (са огранцима на истоку) и Равна планина, те синклинале – Горња Прача и Паљанска котлина.

У правилу, антиклиналне рељефне структуре се подударају са позитивним рељефним облицима, а у случају Голе Јахорине то су издужена узвишења динарског правца пружања са изузетком крајњих источних обронака. У обликовању истакнутијих превоја и главица који се издижу са простране висоравни, од значаја су биле расједне структуре правца сјеверои-

сток-југозапад. Морфоструктурна јединица Равна планина представља високу карстификовану површ смјештену сјеверно од Голе Јахорине. То је у ствари продужетак јахоринске антиклинале. Просјечне висине је 1.200 метара, и са ње се дижу узвишења висине 100–400 метара. На обликовање површи од значаја је била расједна тектонска активност захваљујући којој је Равна планина задобила данашњи изглед.



Скица 3: Попречни профили морфоструктурних јединица истраживаног подручја Јахорине

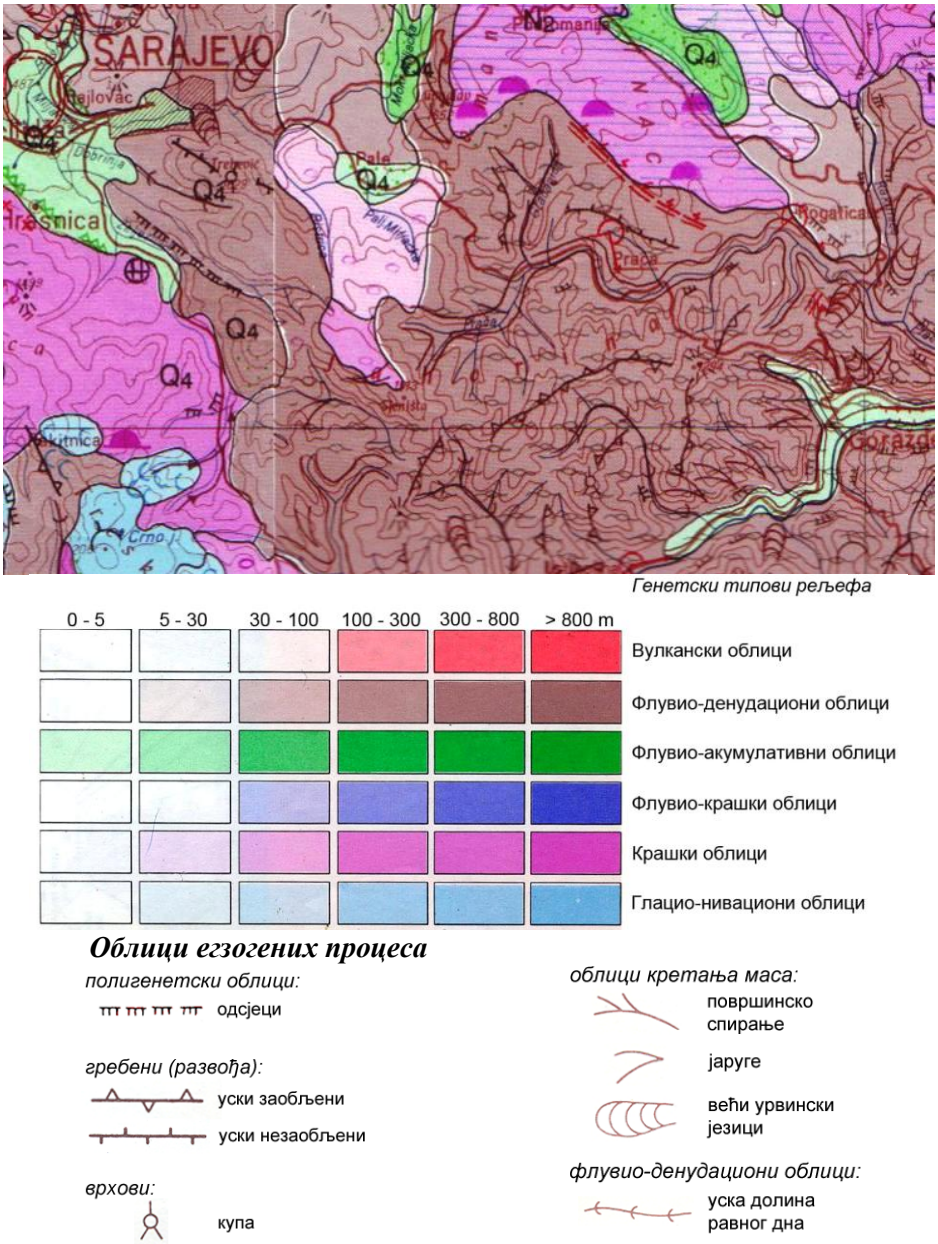
Удолине – синклинале се јављају на источном (Горња Прача) и сјеверном (Пањанска котлина) дијелу истраживаног простора. Синклинална форма Горња Прача представља већу синклиналу на истраживаном подручју. Расједне тектонске структуре свакако су утицале на издизање, односно спуштање дијелова ове синклинале. Најнижи дијелови синклинале на-

лазе се на 740 м и представљају локалне денудацијске базе падинских процеса. Усљед тога до изражаја долази већа концентрација корелативних седимената акумулираних деразијским процесима са падина.

Сјеверна синклинална форма Пађанска котлина смјештена је уз долину Пађанске Миљацке између антиклинала Равне планине на југу и Романије на сјеверу. Најнижи дијелови ове синклинале, у оквиру граница истраживаног подручја, износе 830 м. Ова јединица обухвата најмању површину на истраживаном простору и на њој су заступљени процеси акумулације падинских и флувијалних наслага, па је очито да морфоструктура ове јединице показује тенденцију спуштања.

Анализа флувијалног рељефа Јахорине

Флувијална или ријечна ерозија представља геоморфолошки процес изграђивања облика у рељефу радом ријечних токова (Петровић, Манојловић 2003: 210). Изграђивање облика врши се у оквиру флувијалног процеса. На подручју Јахорине флувијални тип рељефа је веома изражен захваљујући механичком раду великог броја ријечних токова. Ту се прије свега мисли на токове ријека: Праче, Пађанске Миљацке, Црне ријеке, Бистрице, Грабовице и других токова.



Скица 4: Геоморфолошка карта подручја Јахорине
(извор: Геоморфолошка карта СФРЈ Р 1:500 000, лист Сарајево, 1984.)

У формирању геоморфолошких карактеристика простора Јахорине значајну улогу имали су ријечни сливови. Од највећег значаја свакако је

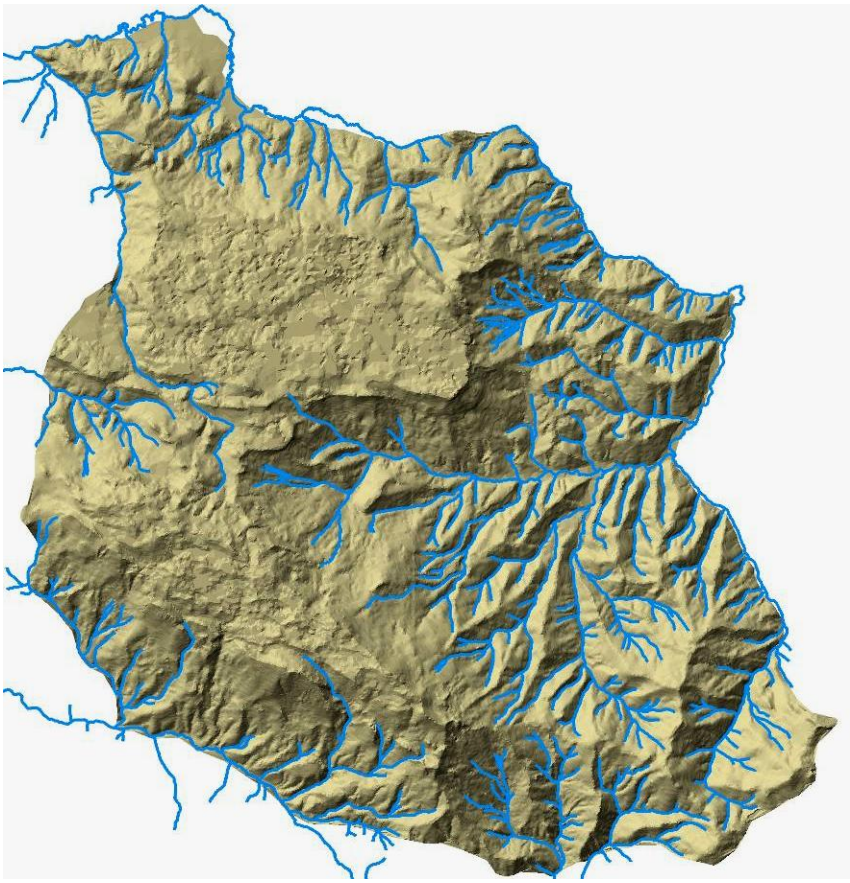
слив Праче на истоку истраживаног простора, који се дубоко увлачи у планинско подручје и чини јасну границу између Голе Јахорине на југу и Равне планине на сјеверу. Поред њега сливови Жељезнице и Паљанске Миљацке имају утицаја на рубним подручјима истраживаног простора.

Простор Јахорине представља остатак некадашње шире флувио-денудационе површи у југоисточном ободу сарајевско-зеничког неогеног басена. Отицањем воде језера сарајевско-зеничког басена долази до снижавања доње ерозионе базе на овом простору. У површ се тада усијецају долине данашњих ријечних токова. Највиши дијелови токова усијецани су у кречњацима, а низводнији у кластитима, што надаље води ка појави селективне ерозије и бржем снижавању површина под кластитима.

На површи је очуван већи број сувих долина, од којих већина припада скрашћеној изворишној челенци Паљанске Миљацке, док остале представљају карстификоване дијелове притока Бистрице и горњег тока Праче (Бахтијаревић 1986: 33). Постанак ових долина везује се за ријечне токове који су имали мали слив и мало воде, па нису успијевале пратити удубљивање главних ријека (Босне и Дрине). Временом су ове ријеке заостајале (постајале висеће), или су им се токови губили у карстном подземљу, а долине постајале суве. Настанаку ових палеотокова свакако су погодовали и климатски услови током геолошке прошлости. Ту се првенствено мисли на повећање количине падавина током вирмског глацијала, које је паралелно праћено смањењем температуре, што је условило и смањено испаравање (Шегота 1963: 55–57).

Будући да су дубине ријечних долина релативно мале, може се претпоставити да је фаза изградње површи знатно дуже трајала у односу на фазу усијецања долина. Дакле, хоризонтална компонента флувијалне ерозије доминира у односу на вертикалну компоненту. Спуштање југозападног дијела Сарајевског поља условило је и јаче усијецање планинских водотока на простору Јахорине (интензивније усијецање Паљанске Миљацке, Касиндолске ријеке, Бистрице итд.), те формирање високих клисурастих долина у средњим токовима и дисецирање рељефа Јахорине.

На основу анализе геолошких и морфометријских својстава терена, распоред густине ријечне мреже на Јахорини приказан је и картографски (скица 5). Може се констатовати да је густина ријечне мреже сталних токова највећа на источном дијелу изучаваног подручја, гдје доминантну улогу има ток Праче. Густина ријечне мреже је знатно мања на сјеверном и крајњем јужном дијелу изучаваног подручја, док је на западном дијелу јако мала.



Скица 5: Карта ријечне мреже Јахорине

На основу оваког распореда густине ријечне мреже, могуће је претпоставити тренутне и будуће правце развоја флувијалне ерозије на изучаваном подручју. С обзиром да су периферни дијелови проучаваног простора Јахорине, изузев крајњег западног дијела, изграђени од кластита (пјешчари и глинци доњег тријаса), на тим теренима доминира полигенетски рељеф, са изразитом доминацијом флувијалног процеса у његовој изградњи. Планинске стране у свом нижем дијелу и подножје Јахорине су рашчлањени великим бројем долиница које, у највећем обиму, гравитирају долинама Праче и Паљанске Миљацке, односно припадају изворишним челенкама ових ријека.

На свим теренима изграђеним од кластита јавља се велики број јаруга и вододерина повремених бујичарских токова који се јављају у вријеме великих киша и током отапања снијега. Вертикална рашчлањеност ових терена је знатно израженија него на теренима грађеним од кречњачка (високе површи).

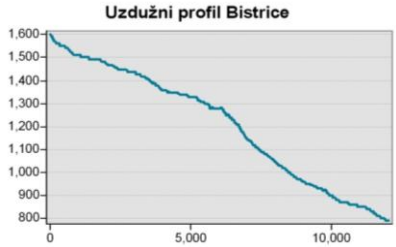
Облици флувијалног рељефа

Карактеристични примјери ерозивних и акумулативних облика флувијалног рељефа настали су радом ријечних токова који теку у подгорини Јахорине. Најчешћи флувијални ерозивни облици представљени су коритима ријека, ријечним долинама и ријечним терасама. На истраживаном простору у оквиру флувијалног рељефа јављају се двије категорије облика:

– ерозивни флувијални облици, постали непосредним дјеловањем флувијалне ерозије који се манифестује усијецањем ријечних токова;
– акумулативни флувијални облици, постали нагомилавањем и обликовањем наносног ријечног материјала (шљунка, пијеска и глине).

Од ерозивних флувијалних облика најизраженији су ријечне долине. Долине Паљанске Миљацке, Праче и осталих већих токова Јахорине, изграђене су флувио-денудационим процесима. Долинско проширење Пале, превасходно предиспонирано расједом, представља ерозивно проширење настало радом Паљанске Миљацке и њених притока. Површина проширења са прибрежјем обухвата 8,5 км^2. Надморска висина овог проширења креће се од 829 м до 853 м. Уравњено је и у њему ријека меандрира. Низводније од овог проширења долина Паљанске Миљацке се дубоко усјекла те су јој долинске стране веома стрме, и запажа се велики пад на уздужном ријечном профилу. Ријечна долина овдје задобија изглед клисуре. Губе се ријечне терасе, а јављају рецентне и умртвљене плавине на странама долине.

Због мале дужине токова на проучаваном простору, мали је број карактеристичних облика долина као што су кањонске долине, слапови и сутјеске. На основу приказа уздужних ријечних профила појединих токова (скица 6), примјетно је да је профил Бистрице изразито несагласан, а да су профили Праче и Паљанске Миљацке у категорији сагласних. Од приказаних уздужних ријечних профила, највише усаглашен профил има Прача. Сходно томе, радом ове ријеке настао је највећи број различитих рецентних ерозивних флувијалних облика на проучаваном простору. Израженије ријечне терасе усјечене су на долинским странама Праче, код Подграба, и у Паљанској котлини, гдје су усјечене младе ријечне терасе Паљанске Миљацке.



Скица 6: Уздужни профили ријека истраживаног простора

Флувијални акумулативни облици су знатно рјеђе заступљени у односу на флувијалне ерозивне облике. Од акумулативних флувијалних облика заступљене су алувијалне равни, инундационе равни, те пролувијални наноси, застори и плавине. На откривеним профилима тераса на појединим мјестима уочава се да је највећи дио хетероген, како по саставу, тако и по гранулацији. Валукице су диогенетским процесима везане и прелазе у конгломерате. Ширина алувијалних заравни је промјенљива и износи од неколико метара до неколико десетина метара.

Алувијалне равни су најзначајнији акумулативни облици флувијалног рељефа на изучаваном простору. Јављају се у средишњим и доњим токовима ријека Јахорине. Изграђиване су и још увијек се изграђују за вријеме високих водостаја и поплава, када ријеке таложе еродирани материјал на обалске стране. Алувијална раван Пољанске Миљацке достиже максималну ширину од око 250 м (Голијанин 2010а: 86). Поред ње, на истраживаном подручју веће алувијалне равни имају Прача, Грабовица, Јахорински поток, Сјетлинска ријека, и у већем обиму су заступљене у доњим токовима ових ријека. Мањих су просјечних ширина у односу на алувијалне равни Пољанске Миљацке.

На истраживаном простору запажени су и други флувијални акумулативни облици, који се јављају у виду пролувијалних наноса и застора те плавина. Заступљени су на долинским странама горе споменутих већих али и мањих ријечних токова (Дубоки поток, М. Бијела, В. Бијела итд.). Јављају се непосредно уз корита потока и ријечица, најчешће у доњем току или

уз ушћа. Конуси пролувијалног типа су морфолошки јасно уочљиви, а изграђују их релативно заобљени транспортовани фрагменти стијена хетерогене гранулације и састава.

У директној вези са флувијалним рељефом на истраживаном простору су и поједини облици *падинског рељефа*. У том смислу посебно се истичу форме рељефа обликоване ерозионо-денудационим, флувио-денудационим и денудацио-акумулационим процесима. Терени сврстани у овај тип рељефа углавном су изграђени од финих и грубих кластита, карбонатних и силикатних кластичних седимената, као и палеозојских кластита. Пластика рељефа усљед ерозионо-денудационих процеса представљена је окомитим билима са стрмим падинама. На појединим дијеловима токови су дубоко усјечени и имају типичну V-образну форму. Ерозионо-денудациони процеси условили су знатну разрођеност терена, што се нарочито уочава на источним дијеловима простора Јахорине гдје су изражене бројне јаруге и вододерине. Бујични токови који долазе са хипсометријски већих висина наносе велике количине плавинског материјала који се депонује у подножјима падина. Јаруге и вододерине најчешће су заступљене на дјеловима са већим нагибима терена и подручјима гдје доминирају кластити. Уз то, често су и тектонски предиспониране. Постанку бујичних токова и њиховом деструктивном дијеловању највише доприносе краткотрајне али интензивне падавине. Мјестимично су дна јаруга испуњена стијенским блоковима и колувијалним материјалом. У подножју падина деструктивним дјеловањем ових облика, од снесеног материјала обликоване су пролувијалне плавине.

Закључак

Различити ерозивни агенси условили су да, структурно веома сложен, иницијални рељеф Јахорине временом буде у значајној мјери модификован. У почетку су то била полифазна убирања, затим расједања веома сложених форми и размјера и коначно формирања интерних депресија. Накнадно долази до врло активних ерозивно-денудационих процеса, у којима су и флувијални и крашки процеси имали доминантан удио. Њихово укупно трајање је било дуго и на истраживаном простору је створило веома различите и карактеристичне форме рељефа. У том погледу посебно се истичу рецентне форме флувијалног рељефа које су данас највише заступљене на теренима грађеним од кластита. Тектонске карактеристике терена одредиле су оријентацију ријечне мреже на ширем простору Јахорине, на основу које је извршено разматрање карактеристика флувијалног рељефа. Такође, исто је урађено и на основу анализе уздужних ријечних профила доминантних ријечних токова. Квантитативне геоморфолошке мапе су послужиле приликом анализе морфографских и морфометријских карактеристика рељефа Јахорине. Потврђено је да рељеф Јахорине у потпуности одражава разлике у петрографској грађи њених појединих дијелова.

Будући да су се у раду у значајној мјери користила ГИС технологија, неопходно је нагласити да употреба савремених метода за обраду геоморфолошких података и њихово презентовање у виду мапа са собом носи низ предности али и недостатака. Ово се посебно односи на примјену ГИС-а и даљинске детекције (Голијанин 2010б: 569). У раду су коришћене наведене технике у сврху анализе флувијалног рељефа на истраживаном простору, како би се на што једноставнији начин приказало стање али и дале могућности за сагледавање будућег тока развоја флувијалне ерозије. Квантитативне геоморфолошке мапе базиране на ГИС-у пружиле су неопходну основу за правилну геоморфолошку анализу терена, те би са те стране сва будућа истраживања требала бити заснована на још јаснијој улози ових карата у анализирању али и предвиђању самих процеса.

Литература

Бахтијаревић 1986: А. Бахтијаревић, *Морфологија и хидрологија краса Равне планине*, магистарски рад, Београд, Природно-математички факултет.

Вујновић и др. 1983: Л. Вујновић и др., *Тумач сновне геолошке карте за лист Прача*, Београд, Савезни геолошки завод.

Војногеографски институт 1974: *Топографска карта, 1:25.000, Лист Пале*, Београд, Војногеографски институт.

Војногеографски институт 1974: *Топографска карта, 1:25.000, Лист Романија-југ*, Београд, Војногеографски институт.

Војногеографски институт 1974: *Топографска карта, 1:25.000, Лист Јахорина*, Београд, Војногеографски институт.

Војногеографски институт 1974: *Топографска карта, 1:25.000, Лист Нехорићи*, Београд, Војногеографски институт.

Голијанин 2010а: Ј. Голијанин, *Морфографске карактеристике терена Јахорине у функцији одрживог развоја*, магистарски рад, Пале, Филозофски факултет.

Голијанин 2010б: Ј. Голијанин, Примјена ГИС-а у геоморфолошком картирању – примјер планине Јахорине, у: М. Ковачевић (ред.), *Посебна издања Научни скупови „Интердисциплинарност и јединство савремене науке“*, Пале, Филозофски факултет, књига 4/2, 565–575.

Голијанин 2011: J. Golijanin, Morfometrijske odlike terena Jahorine u funkciji održivog razvoja, upotrebom GIS-a, u: V. Đukić (red.), *Zbornik radova sa Prve međunarodne konferencije o dostignućima u održivom razvoju (ICASUS) „Održivi razvoj i očuvanje biodiverziteta“*, Бањалука, Паневропски универзитет Апеирон, 333–346.

Петровић, Манојловић 2003: Д. Петровић, П. Манојловић, *Геоморфологија*, Београд, Универзитет у Београду, Географски факултет.

Цвијић 2000: Ј. Цвијић, *Геоморфологија*, Београд, САНУ и Завод за уџбенике и наставна средства.

Шегота 1963: T. Šegota, *Geografske osnove glacijacija*, Zagreb, Radovi geografskog instituta, 4, str. 1–119.

<www.commons.wikimedia org>.

Бранислав Ј. Драшковић*
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале
Катедра за географију

Оригинални научни рад

НЕКИ ЕЛЕМЕНТИ ПРИМЈЕНЕ ГИС-А У ИСТРАЖИВАЊУ СЛИВА РИЈЕКЕ ЖЕЉЕЗНИЦЕ

Увод

Географски информациони системи имају све ширу примјену у разним истраживањима. Та тенденција је посебно примјетна у апликативним областима везаним за геопросторне односе као што су просторно планирање, управљање природним ресурсима, комунална инфраструктура и др.[1] У посљедње вријеме све више мјеста ГИС налази и у геофизичким истраживањима и према неким предвиђањима представља један од три најважнија правца развоја физичке географије у будућности[2].

Методе базиране на примјени ГИС-а у хидролошким односно географским анализама[3] олакшавају рад на формирању базе података и стварају значајне уштеде времена код примијењених прорачуна и прогноза, посебно код хидролошког моделовања. На тај начин се постиже већа ефикасност у управљању водним ресурсима како би се што прије постигли високи стандарди у овој области.

Карте као конвенционални начин комуникације географским подацима користе и векторске и растерске моделе континуалних поља у карактерисању појединих подручја. Реални свијет се приказује или у виду низова ентитета представљених обојеним и стилизованим симболима за тачке, линије и површи, или као континуална варијација атрибутских вриједности у простору као што је, на примјер, приказивање висина хипсометријском кривом или изолинијама (Бороу и Мекдонел 2006: 42).

На бази адекватне картографске подлоге, прије свега топографских карата размјере 1:25.000 које служе као картографска основа (са бројним

---

* draskovic.branislav@gmail.com

[1] Неке процјене говоре да око 80% свих информација имају географску референцу.

[2] Проф. Мајкл Пидвирни са универзитета Британска Колумбија (Канада) сматра да су три најважнија правца развоја физичке географије у будућности: 1. наставак развоја апликативне физичке географије у вези са анализама и коригованьем људских утицаја на животну средину (или сектор вода ако говоримо о хидрологији), 2. даљинска детекција (remote sensing) и 3. ГИС (опширније на веб порталу: http://www.physicalgeography.net/fundamentals/1f.html).

[3] Према књизи Увод у географске информационе системе (аутор Вилијам Хуксолд) истиче се: „...Основна сврха ГИС-а је, као прво, географска анализа“ (преузето из: Кукрика 2000: 163).

квалитетним и корисним подацима) приликом истраживања просторно малих сливова (и подсливова), а затим и карата осталих размјера (1:50.000, 1:100.000 и 1:200.000), дигитализацијом хидролошких објеката формиран је хидролошки информациони систем слива ријеке Жељезнице (стални и повремени водотоци, врела, језера, водомјерне станице и др.), на основу кога је обављена инвентаризација свих површинских водних тијела и анализа параметара попут густине ријечне мреже (интегрално и по подсливовима), укупне дужине сталних и повремених водотока, коефицијената развитка значајнијих токова, ријечних падова, честине врела и др.

Поред топографских карата, значајан извор података код физичко-географских истраживања свакако су и различите интернет апликације (Google Earth, Google Terrain, OpenStreetMaps…), преко којих се може доћи до квалитетних снимака и картографских подлога које се могу искористити као основа за даљњу комплексну анализу терена. На примјер, карактеристичну улогу имају карте са осјенченим рељефом (углавном базирани на Google Terrain апликацији) на основу којих се лакше утврђују правци површинских отицања и с тим у вези границе сливова на *спорним*[4] подручјима. Ови модели карата дају јаснију слику рељефа у поређењу са класичним топографским картама на којима се због густине изохипси и осталих симбола често губи јасноћа рељефних облика. Осјенчене рељефне карте са изохипсама еквидистанције 40 м (доступне на: <http://maps.google.com/>) послужиле су као основа за трансформацију са 2D у 3D модел терена који је креиран на основу ArcGis-ове екстензије 3D Analyst, методом конструисања мреже неправилних троуглова.[5] На тај начин олакшано је одређивање граница између појединих природних цјелина и сливних подручја, а такође, израђен је нови типа карата као што су карте нагиба или експозиције.[6]

[4] Подручја код којих није сигурно утврђен правац подземног отицања. Најчешће је ријеч о високим планинским површима изграђеним од стијена кречњачког састава које су испресијецане пукотинама. Правац пружања појединих пукотина није увијек сигурно утврђен и чак не мора бити у сагласности са нагибом терена на површини, па отуда и понекад недоумице о границама између сусједних сливова.

[5] Eng: Triangular Irregular Network (TIN).

[6] Примјер ефикасног моделовања рељефа је опција *fly over* гдје се може симулирати лет изнад одређеног подручја како би се лакше утврдили правци површинског отјецања. Подешавањем висине *лета* и заустављањем на одређеној локацији изнад неког подручја може се анализирати рељеф без физичке присутности на лицу мјеста.

Најзначајнији модели ГИС података у представљању географских и хидролошких феномена

Многи објекти и феномени се могу приказати и у растерском и у векторском облику, осим фотографија и скенираних докумената који могу бити само растери.

Растерски тип података. Овај тип података представља најједноставнији модел који садржи матрицу квадратних ћелија (или пиксела)[7] организовану у редове и колоне чинећи својеврсну мрежу (грид) помоћу које се приказују различити феномени у географском простору. У тој мрежи свака ћелија представља посебну величину континуалне варијабле (нпр. висински положај или температуре ваздуха) и уколико свакој величини (односно ћелији) придружимо припадајућу боју, добијамо спектар на основу кога визуелизујемо стање датог параметра (рељеф или средње температуре) у виду тематске карте.[8] Основне категорије примјене растера у ГИС-у су: картографска подлога,[9] прикази површине Земље,[10] тематске карте и дигиталне фотографије и скенирани документи. Такође, могуће је добити растерски тип података конверзијом из векторског.[11] Овај тип података има бројне предности и понекад представља једини могући избор (снимци из ваздуха и са сателита могу бити само растерског типа). Негативне стране су евентуалне непрецизности[12] које се јављају у вези са лимитима који постоје захваљујући наметнутим димензијама самог растера. Већи број ћелија

[7] Често их називају и пиксел мапе или бит мапе, што једноставно значи мапа пискела или мапа бита.

[8] Неки растери имају једноструk док други имају вишеструк опсег (подручје, енг: band). На примјер, дигитални модел висина (DEM) је примјер једноструког опсега гдје свака ћелија садржи једну вриједност која представља надморску висину. Постоје, такође, ортофото (авио) снимци који имају једноструки опсег, гдје ћелије имају вриједности различитих нијанси сиве боје (grayscale image). С друге стране, већина сателитских снимака има вишеструк опсег који обично садрже вриједности унутар опсега електромагнетног спектра (извор: <http://help.arcgis.com/en/arcgisdesktop/10.0/help/>).

[9] Углавном се ради о дигиталним топографским картама (енг: basemaps) али то могу бити и друге врсте карата. Лидер у свјетској ГИС идустрији, америчка компанија ЕСРИ (енг: ESRI - Environmental Systems Research Institute), нуди у својим софтверским пакетима новије генерације (ArcInfo 2010) дванаест врста базних карата доступних као онлајн апликације.

[10] Карте Земљине површине (енг: surface maps) које се дијеле на DTM (Digital Terrain Model) и DEM (Digital Elevation Model) карте.

[11] На примјер креирање растерске дигиталне мреже висина (DEM) на основу података о вриједностима изохипси које представљају линијски векторски модел података.

[12] Непрецизности се огледају у нејасној слици односно картографском прилогу. Што је обухват растера у простору крупнији, то је непрецизност већа, а самим тим слика нејаснија.

значи већу прецизност и обрнуто. Уколико се желе избјећи непрецизности рјешење је у смањењу величине ћелија (пиксела) односно повећању резолуције, што доноси до повећања заузетог меморијског простора и цијене коштања података.

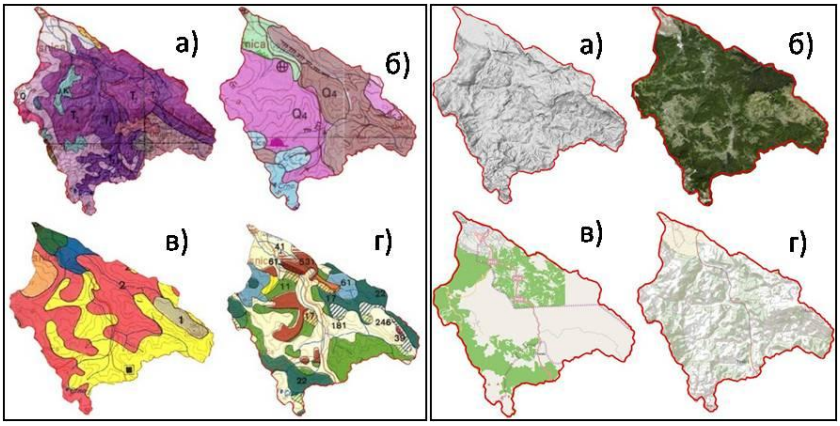
Неки од примјера примјене растерског типа података у изучавању физичко-географских карактеристика слива ријеке Жељезнице дати су у сљедећим картографским прилозима. Дигиталне тематске карте као што су геолошка, геоморфолошка, педолошка или вегетацијска, искориштене су како би се анализирала заступљеност појединих врста стијена, рељефних облика, земљишта и вегетације у сливу и синтезним закључцима утврдио њихов утицај на хидролошке процесе. На онову растерске подлоге, уцртавањем полигона (векторски модел података) преко истородних зона, израчунава се површина сваког засебног типа, односно на примјеру геоморфолошке карте колико која врста рељефа заузима површине унутар сливног подручја. То је лако утврдити јер су различите врсте (облици) рељефа приказане другачијим бојама (и шифрама). Потребно је, дакле, обиљежити све истородне зоне и израчунати њихову површину или процентуалну заступљеност (слика 1б). На тај начин утврђено је да флувијални облици рељефа заузимају скоро половину територије слива (ерозивни 40% а акумулативни 8%), крашки рељеф заузима око 44%, а глацијални (леднички) око 9%. Флувио-крашки облици, дакле, чине око 92% рељефа слива Жељезнице. Типови рељефа су повезани са геолошком подлогом (слика 1а), па су флувијални ерозивни облици везани претежно за пјешчаре (доњи тријас централног дијела слива и јахоринског блока на југоистоку, око 26% територије) и стијене палеозојске старости на југоистоку (у сливу Црне ријеке), акумулативни за шљунак и пијесак (квартарне наслаге Сарајевског поља на сјеверу), крашки за кречњачке стијене (средњи тријас западног и источног дијела слива, обронци Игмана и Јахорине, укупно око 29%, плус средњи-горњи тријас обронака Трескавице и Игмана који чини око 15%, што би чинило око 44% укупне територије слива), док су леднички везани за високе површи на Трескавици на којима су некада егзистирали ледници (југозападни дио слива). Познавање геолошке подлоге и рељефа код проучавања ријечних сливова веома је битно због њиховог специфичног утицаја на хидролошке процесе и појаве. Кречњачке стијене и крашки рељеф условљавају претежно вертикалну циркулацију воде (падавина) кроз систем пукотина стварајући на тај начин пукотинску издан коју карактеришу издашна врела у подножју. С друге стране, шљунак и пијесак формирају унутар акумулативних флувијалних облика класичну фреатску издан интергрануларне порозности, чији ниво варира у зависности од периода године и количине падавина.

На сличан начин врши се анализа педолошке и биогеографске карте. Са слике 1в, може се утврдити да дистрични камбисол на киселим силикатима (жута зона) чини око трећине односно око 35% тла у сливу Жељезнице заузимајући централни и јужни дио слива. Калкокамбисол и мозаик

калкомеланосол-калкокамбисол на кречњаку (црвена зона) чине најзаступљенију врсту тла са скоро 50% заступљености, претежно у источном и западном дијелу слива. Поменута два типа земљишта чине око 85% свих земљишта у сливу Жељезнице док на остала четири типа тла (комплекс лувисол псеудоглеј на терцијарним седиментима, литосол, калкомеланосол и мозаик литосол-калкомеланосол на кречњацима и доломиту, комплекс рендзина-калкокамбисол на доломиту и мозаик калкомеланосол-калкокамбисол на кречњаку и флувисол) отпада око 15%, углавном у сјеверном дијелу слива. Нешто мозаичнија је биогеографска карта (слика 1г) која свједочи о разноврсним вегетацијским зонама у којима преовлађује шумски комплекс. То се прије свега односи на шуме врбе и тополе те шуме букве и јеле са смрчом.

Када се још додају климатски параметри, најважнији фактор формирања хидрографске мреже (средња вриједност падавина у сливу износи између 1.100–1.200 мм), слика постаје цјеловита, те је могуће дати синтезни преглед основних физичко-географских карактеристика слива који утичу на хидролошке појаве и процесе.

Слике 1 и 2: Примјери тематских и базних карата слива ријеке Жељезнице



Такође, значајан извор представљају поменуте тзв. базне карте, доступне на интернету, које свака на свој начин представљају проучавано подручје (слика 2). Оне обично немају податке по гридним ћелијама, него чине подлогу за креирање информационог система.[13]

Векторски тип података. Овај модел омогућава да се географски објекти[14] најчешће презентују помоћу основних геометријских облика: та-

[13] Назив базне имају управо због тога што се користе као подлога (база).

[14] Географски објекти у ГИС-у представљају визуелизацију различитих садржаја на Земљиној површини (или близу површине). Могу бити природни (ријe-

чака, линија и полигона. На тај начин може се представити цјелокупна хидрографска мрежа слива, почевши од граница сливног подручја, ријека, врела, до природних и вјештачких водних акумулација (језера).

Овај тип података представља статичку презентацију феномена у виду XY координата. Они се сматрају непромјењивим у смислу да не садрже информације о временским или просторним варијацијама[15] (Бороу и Мекдонел 2006: 36). Ипак, векторски модел података је доста сложенији, јер је обогаћен за ГИС суштинским информацијама које се тичу просторних односа (топологијом) (Кукрика 2000: 84).[16] Векторски подаци имају сопствене атрибуте који се најчешће приказују у виду табела, са редовима који представљају сваки ентитет (објекат) посебно и колонама у којима се описују карактеристике објекта попут просторног положаја (координата), квантитативних и квалитативних обиљежја и др.

Тачкама се обиљежавају локације хидрографских објеката који су премали да би их приказали линијама или полигонима (зонама). То су, прије свега, врела, хидролошке (и метеоролошке) станице, мјеста експлоатације подземних вода (бунари) и слични објекти ограничени на локацију која се представља само једним паром координата.

Линијама се примарно представља ријечна мрежа унутар слива, односно дигитализују се сви стални и повремени водотоци унутар слива или неког подручја (нпр. општине, државе). Поред тога, линијски симболи подесни су за приказ различитих врста изолинија које карактеришу важније физичко-географске факторе (изохијете, изотерме, изобате и сл.) као и водопривредне објекте попут водоводне и канализационе инфраструктуре унутар насељених подручја. Линијски ентитет представља скуп координатних парова повезаних у путању у простору, која нема стварну ширину осим ако није дата као придружени атрибут.[17]

ке, вегетација), изграђени (путеви, цјевоводи, зграде) и административни ентитети (општине, парцеле).

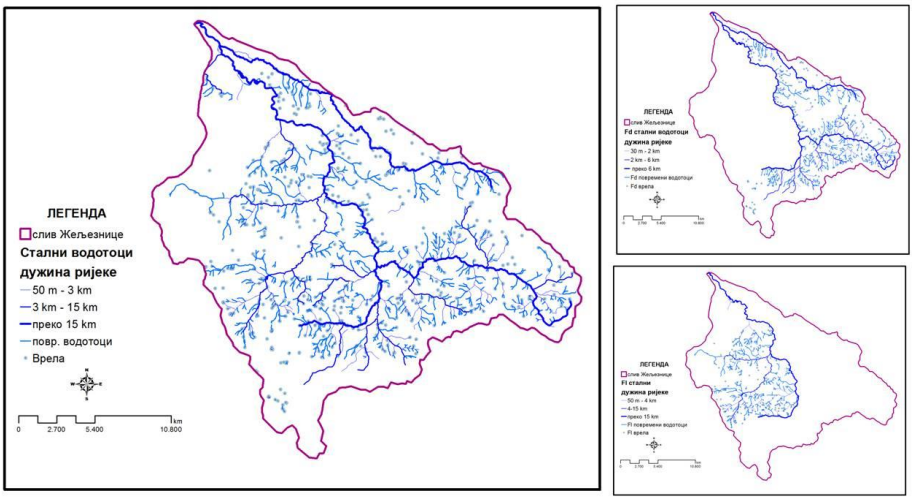
[15] Због тога, рецимо, нису погодни за приказ поплавних подручја, на мјестима гдје се ријека излива из корита те јој се самим тим повећава ширина. За приказ просторних варијација погоднији су растери.

[16] Према Кукрики (2000: 86) растерски подаци се често означавају као *глупи*, док се векторски подаци сматрају *интелигентним*. Одређени ниво интелигенције векторским подацима дају тополошке везе, на начин да се могу препознати међусобно повезани сегменти (нпр. главна ријека и притока) или одредити сусједни полигони. На основу тога векторски ГИС посједује могућности одговора на врло сложене упите у вези са сусједством.

[17] Већа ријека се на националном нивоу приказује као линија али са повећањем размјере (резолуције), на топографским картама и плановима, она представља водну површ тако да линијска представа више није адекватна. С друге стране изохијете или изохипсе се на свим нивоима резолуције могу приказати као линије. На примјеру слива Жељезнице стални водотоци су представљени линијама различите дебљине.

Најједноставнија дефиниција полигона подразумијева да је то хомогена представа 2D простора, која, такође (као и тачка и линија), зависи од нивоа резолуције (Бороу и Мекдонел 2006: 38). Полигони су затворене зоне којима се може дати приказ интегралног сливног подручја и подсливова, подземних и површинских водних акумулација (језера), мочварних и заштићених подручја (или водозаштитних зона) и сл., али и нехидролошких карактеристика као што су зоне насељених подручја, административне границе (општине, ентитети) и сл, које могу имати потенцијални утицај на хидролошке параметре (рецимо на квантитет и квалитет вода).

Слика 3: Дигитализована хидрографска мрежа Жељезнице (векторски тип података)



На основу дигитализоване хидрографске мреже, израчунавања дужина токова и уноса података, анализирани су бројни параметри као што су морфометријске карактеристике слива (површина, дужина, просјечна ширина, коефицијент асиметрије и пуноће слива, просјечан пад и сл.), особине ријечне мреже (минимална и стварна дужина ријека, стални и повремени водотоци, честина водотока, просјечан пад, коефицијент развитка тока, хијерархија хидрографске мреже и сл.) и врела (локација, издашност, ниво укључености у систем водоснабдијевања и сл.).

Табела 1: Морфометријске карактеристике слива Жељезнице

	Површина[18] [км^2]	Дужина *Ls* [км]	*Bmax* [км]	*Bmin* [км]	Средња ширина *Bm* [км]	Коефицијент пуноће *kp*
Десна страна	258,7	33,5	23,0	0,7	7,29	0,23
Лијева страна	192	24	12,4	0,5	7,28	0,38
Укупно	450,7	28,8	23,0	1,0	14,55	0,58

Дужина ријеке Жељезнице (*L)* износи 41,8 км, док је најмања (могућа) дужина (*Lmin*) око 22,6 км. Вриједност коефицијента развитка ријечног тока износи релативно високих *k*=1,84, највише захваљујући наглом лактастом скретању ријеке код Трнова и промјени правца тока од доминатног запад-исток ка правцу сјевер-југ, кречњачким баријерама које је ријека заобилазила и меандарском карактеру тока у равничарким дијеловима терена. Извориште јој је на око 1.020 м а ушће на 491 м, па укупни ријечни пад износи 529 м, а просјечни 12,6 м/км, што указује на њен дјелимично планински карактер. Протицај Жељезнице прије ушћа у Босну износи од 7,5–9 м^3/с, што је скоро трећина протицаја ријеке Босне на изласку из сарајевске котлине (ВС Рељево).

Укупан број сталних водотока у сливу Жељезнице, рачунајући све токове чија је дужина преко 50 м, износи 157. Дакле, честина водотока (*Df*), која представља однос броја водотока и површине слива, износи 0,34 по км^2. Најдужи стални водоток у сливу је Жељезница, а најкраћи је дуг само 52 м. Средња дужина свих сталних токова у сливу износи 1,735 км. Укупна дужина свих сталних водотока на сливном подручју Жељезнице (ΣL) износи 272,454 км, па густина ријечне мреже (израчуната по Нојмановом обрасцу $D = \Sigma L/F$) износи 0,6 км/км^2. Оваква вриједност указује на брдскопланинску морфологију терена који карактеришу углавном процеси нормалне ерозије и нешто већи проценат водонепропустљивих стијена на топографској површини.

Најдужи периодични водоток налази се у сливу Пресјенице, лијеве притоке Бијеле ријеке (по површини слива највеће притоке Жељезнице), његова дужина износи 4,66 км, а најкраћи има 54 м. У сливу Жељезнице их има укупно 549 што је за око 3,5 пута више него сталних водотока. Међутим, њихова просјечна дужина је 3 пута краћа у односу на сталне водотке, што је и разумљиво, с обзиром да су то кратки водотоци који *оживе* само у кишном периоду, и износи нешто више од пола километра (556 м). Сума

[18] Вриједности површине слива Жељезнице треба узимати условно јер нису јасно утврђени правци подземног отицања на подручју тромеђе Трескавице, Бјелашнице и Игмана, па стога ни површина слива није са сигурношћу утврђена. Према различитим ауторима она се креће од 380 до 480 км^2 а према подацима федералног Хидрометеоролошког завода износи 400–420 км^2.

дужина свих периодичних токова унутар слива износи 306,626 км, што је само око 10 % више у односу на сталне водотоке.

У кишном периоду, када је приход воде у коритима периодичних токова већи од расхода, укупна дужина свих водотока у сливу износи 579,08 км, густина ријечне мреже има вриједност 1,28 км/км^2, а укупан збир сталних и повремених водотока достиже бројку од 706, што је честина од 1,56 на км^2.

Укупан број врела, укључујући и она од којих настају стални и периодични токови, на подручју слива Жељезнице износи 490, што је просјечно око 1,1 по км^2. На десној страни слива их је више у односу на лијеву страну (што због веће површине, што због, за површинско отицање, повољније геолошке подлоге) и тај омјер износи 276:214. Углавном се ради о контактним врелима, на додиру кречњачких слојева планинског масива Јахорине са верфенским пјешчарима и палеозојским стијенама у подини. Због релативно мале дебљине кречњака већина врела по хидрауличком механизму припада гравитационим (силазним). Са карте хидрографске мреже (слика 3) може се примијетити да су терени са превлађујућим карбонатним стијенама на површини углавном безводни или сиромашни водом (подручја Трескавице, Бјелашнице).

Табела 2: Хидрографске карактеристике већих ријека и потока у сливу Жељезнице

Ријека	Површина слива (F) [км^2]	Дуж. ријеке (l) [км]	Мин. дуж. (lmin) [км]	Коеф. разв. тока (K)	Кота извориште [м]	Кота ушћа [м]	Ук. пад (h) [м]	Ср. пад (J) [м/км]
Жељезница	450.7	41.83	22.64	1.844	1020	491	529	12.6
Касиндолка	61.031	27.7	21.71	1.277	1515	497	1018	36.7
Црна ријека	91.091	20.64	14.22	1.451	1400	780	620	30.0
Бијела ријека	108	15.34	11.45	1.339	1158	600	558	36.4
Пресјеница	45.25	7.37	6.2	1.188	750	610	140	19.0
Храснички поток	13.75	6.15	5.11	1.204	1480	900	580	94.3
Товарнички поток	13.68	5.88	4.55	1.291	1300	850	450	76.6
Лелетва	15.8	5.65	4.53	1.247	1612	941	671	118.7
Широкарица	18.75	5.55	4.85	1.142	1180	810	370	66.7
Љушта	8.56	4.73	3.84	1.230	1090	840	250	52.9
Седра	18.6	4.09	3.15	1.296	664	530	110	26.9
Требечајски поток	11.29	3.86	3.12	1.238	1015	818	197	51.0
Пендичићки поток	7.05	3.56	2.99	1.188	940	780	160	45.0
Мијановићи поток	4.31	3.48	2.48	1.400	1045	837	208	59.8
Дубоки поток	7.03	3.46	3.03	1.142	1635	1082	553	159.8
Брод	4.75	2.97	2.57	1.156	1100	870	230	77.5
Башци	4.03	2.88	2.48	1.159	1175	848	327	113.6
Зорановића поток	15.68	2.74	2.51	1.092	653	540	113	41.2

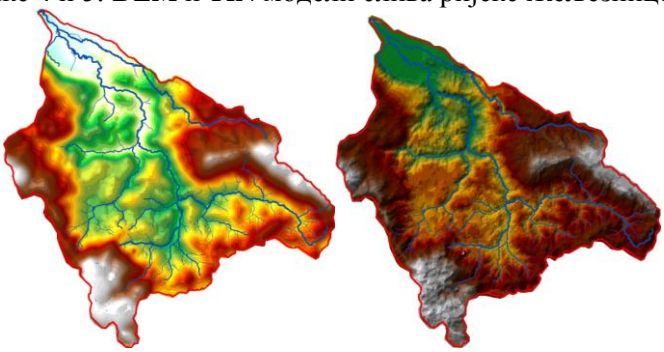
Једноставни ентитетски векторски модел тачака, линија и површи није увијек најпогоднији за баратање хидролошким феноменима, јер промјене у геометрији значе промјену координата и тополошких података у мрежи полигона, што захтијева значајна рачунања. Понекад је боље кори-

стити модел података заснован на идејама *објектне орјентације* у којима су примитивни ентитети повезани у функционалне групе. Интерна структура модела података дозвољава да дејство на једну компоненту групе буде аутоматски пренесено на друге дијелове. Сходно томе, модел података не само да садржи географску локацију, геометрију топологију, атрибуте већ и информацију о томе како сви они реагују на промјене (Бороу и Мекдонел 2006: 48).

Дигитални елевациони модел (DEM). Овај тип података се најчешће користи ради представљање просторне интерполације хипсометријских односа (рељефа) терена али и других параметара попут температуре или количине падавина (методом линеарне регресије) и сл. DEM је фајл формат креиран од стране америчке геолошке агенције[19] за складиштење података о висинским зонама.[20] Конверзија DEM података у мрежни формат допушта кориснику анализу нагиба, експозиције, изохипси, итд. Слика 4 приказује дигитални елевациони модел слива Жељезнице гдје је сваком пикселу придружена одговарајућа надморска висина.

Континуалне површи могу се дискретизовати у скупове појединачних основних јединица као што су квадратне, троугаоне или хексагоналне ћелије (пиксели, односно растерски модел података), или у неправилне троуглове (TIN модел) или полигоне који формирају географске репрезентације. Употреба мреже неправилних троуглова је један од најчешћих облика представљања просторних феномена чија је главна предност то што се густина мреже може прилагођавати степену варијације површи – подручја са мало варијација представљају се са мало троуглова а подручја са више варијација са више троуглова. На тај начин се постиже значајна уштеда меморије а квалитет података остаје на високом нивоу. Овај тип података је добар за визуализацију, мање за просторну анализу (слика 5).

Слике 4 и 5: DEM и TIN модели слива ријеке Жељезнице



[19] Скр: USGS – United States Geological Survey.

[20] Сличан али не исти тип података представља дигитални модел терена DTM (Digital Terrain Model).

Хидролошка моделовања. У ГИС-у се хидролошка моделовања најчешће користе за одређивање праваца отицања воде, захваљујући чињеници да облик Земљине површине пресудно утиче на правац кретања воде. Кориштењем дигиталног елевационог модела, односно уношењем растерских података као улазног параметра, могуће је претпоставити правац кретања воде, креирати хидрографску мрежу и утврдити хијерархију водотока, одредити границе слива и сл.

Закључак

Основни типови ГИС података, сваки на свој начин, имају значајну примјену у хидрографској и географској анализи. Растерски модел података служи за представљање дискретних и континуалних површи у виду физичко-географских тематских карата којима се у виду посебних слојева (лејера) приказују најважније особине слива. Векторски модел је погодан за приказ хидрографске мреже (густина ријечне мреже, стални и повремени водотоци, честина врела и сл.) и стварање хидролошког информационог система неопходног за ефикасно управљање водним ресурсима. Помоћу дигиталног елевационог модела најчешће се представља рељеф на основу кога је могуће прецизније утврдити правце површинског отицања падавина. Такође, на основу DEM модела врши се интерполација падавина, методом линеарне регресије, ради прецизнијег утврђивања водног биланса слива као једног од најважнијих параметара хидролошких процеса у простору.

Анализа дигиталних тематских карата слива ријеке Жељезнице показује да доминирају флувио-крашки рељефни облици, са преовлађујућим кречњачким стијенама средњег тријаса. Подаци о процентима појединих зона имају приближне вриједности јер границе међу њима у природи нису оштре него постепене. Ријечна мрежа је густа (0,6 km/km^2), посебно у оним дијеловима слива гдје, због водонепропустљивих стијена (пјешчари и стијене палеозојске старости), преовлађује површинско отицање (слив Црне ријеке). Сталних водотока бројчано има три пута мање у односу на периодичне, али су скоро исто толико у просјеку дужи, па однос њихових укупних дужина приближно износи 1:0,9 км (на 1 км периодичних долази 0,9 км сталних водотока).

Примјена ГИС-а у истраживању ријечних сливова није ограничена само на физичко-географске карактеристике него и на друштвене (становништво, насеља, водоснабдијевање, инфраструктура и сл.), а један од циљева формирања информационог система свакако је и евидентирање антропогених притисака на водне ресурсе у сливу и у крајњем стадијуму постизање трајно доброг статуса вода.

Литература

Бороу, Мекдонел 2006: P. Borrough & R. McDonnell, *Principi geografskih informacionih sistema*, Građevinski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Драшковић 2011: Б. Драшковић, Управљање водним ресурсима као компонента стратегије развоја града Источног Сарајева, Посебна издања Научни скупови, књига 5/3, *Наука и политика*, Пале, Филозофски факултет, 47–59.

Драшковић 2011: Б. Драшковић, *Хидролошке карактеристике сарајевске котлине,* докторска дисертација, Филозофски факултет Пале.

Де Мерс 2009: M. DeMers, *GIS for dummies*, Wiley Publishing, Inc., Indianapolis, Indiana, USA.

ЕСРИ 1996: ESRI, *ArcView GIS*, The Geographic Information System for Everyone, Redland CA 92373-8100 USA.

Кукрика 2000: М. Кукрика, *Географски информациони системи*, Географски факултет Универзитета у Београду.

<http://help.arcgis.com/en/arcgisdesktop/10.0/help/>.

Резиме

Тротомни зборник „Наука и идентитет“ настао је као резултат излагања поднесених на истоименом научном скупу који је одржан на Филозофском факултету Пале Универзитета у Источном Сарајеву 21-22. 5. 2011. године. У другој свесци објављени су радови из филозофских и природноматематичких наука. Свеска садржи укупно шездесет и осам радова из седам научних области.

Први рад у књизи је текст проф. др Богољуба Шијаковића „Знање и идентитет“, којим је на пленарној секцији и отворен сам научни скуп. Овај рад има и функцију својеврсног пролога јер су два термина из његовог наслова обједињујућа за највећи број студија које се налазе у зборнику.

У девет студија из историјских наука обухваћен је период од неолита до двадесет и првог вијека и проблематике савремених уџбеника историје. Радови из област филозофије прате питање идентитета од питања самог концепта до његове де(кон)струкције у постмодерној цивилизацији.

Радови из социолошких секција баве се питањима националног, родног и класног идентитета, као и њиховим границама. У фокусу шест радова из области новинарства јесте идентитет медија и идентитет који они намећу својим конзументима.

У двадесет и два рада из области педагошких и методичких наука питање идентитета је сагледано у дијахронијскох и синхроној равни са акцентом на научни идентитет појединих педагошких дисциплина.

Већина од једанаест радова из психологије резултат су истраживачког рада међу ученицима и студентима у БиХ и на различите начине су повезани са основном темом скупа.

Свих шест радова из области географије баве се разнородним географским феноменима на простору Републике Српске, од питања географских карата као вида идентитета РС, до проблема везаних за наставу географије у школама на овом простору.

Summary

The three volume collection of papers “Science and identity” resulted from the scholar conference held at the Faculty of Philosophy of the University of East Sarajevo on the 21st - 22nd May 2011. The papers related to philosophy, mathematics and natural sciences are published in the second volume. The volume consists of sixty-eight papers regarding seven scientific areas.

The opening paper is written by PhD Bogoljub Šijaković under the title “Knowledge and identity”. Professor Šijaković spoke on this topic at the plenary session. The paper has the function of a prologue concerning the two terms in its title which encircle most papers in this volume

Within the nine papers dealing with history we can read on topics referring to the Neolithic period and to the problems in contemporary history textbooks. The papers on philosophy deal with the problem of identity from its very concept to its de(con)struction in postmodern civilization.

Sociological sessions dealt with the national, gender and class identity issues and their limits. In the focus of six papers on journalism is the identity of media imposed on their consumers.

Pedagogical and methodical topics were discussed in twenty-four papers regarding the identity issue in its diachronic and synchronic level with the accent on the scientific identity of certain pedagogical disciplines.

Most of eleven psychology papers represent the result of the researches done on the sample of the university and school students in Bosnia and Herzegovina. They are in many ways related to the topic of the conference.

All six papers on geography deal with the versatile geographic phenomena in the area of the Republic of Srpska: from the geography maps issues as the aspect of identity of the Republic of Srpska to the problems related to the geography teaching in the schools in this area.

Садржај

Пленарна предавања 5

Богољуб В. Шијаковић
ЗНАЊЕ И ИДЕНТИТЕТ 7

Секција за историју 13

Радивој Ђ. Радић
СРБИЈА У *ЖИТИЈУ МАКСИМА КАВСОКАЛИВИТА* 15

Славиша Р. Перић
СТРАТИГРАФИЈА НЕОЛИТСКИХ
КУЛТУРА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ 21

Драга В. Мастиловић
ЈУГОСЛОВЕНСТВО СРПСКЕ ЕЛИТЕ ИЗ
БОСНЕ И ХЕРЦЕГОВИНЕ ДО ПРВОГ СВЈЕТСКОГ РАТА 31

Славиша М. Вулић
КУЛТУРНО БУЂЕЊЕ СРБА У
МОСТАРУ ПОД АУСТРОУГАРСКОМ УПРАВОМ 47

Ђуро Т. Тошић
АНДРИЈА (ФРА АВГУСТИН) ВЛАТКОВИЋ –
(НЕ)СВАКИДАШЊИ ПРИМЈЕР ХУМСКОГ ВЕЛИКАША 61

Владан А. Виријевић
ВИШЕГРАД 1918–1941. ГОДИНЕ – РАЗГЛЕДНИЦА ГРАДА 69

Александар Д. Стаматовић
САВРЕМЕНИ УЏБЕНИЦИ ИСТОРИЈЕ У
ПРОМОВИСАЊУ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА
У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ И ЦРНОЈ ГОРИ 79

Gligor Samardžić
THE EASTERN ADRIATIC COAST AND
ITS HINTERLAND IN POLYBIUS' HISTORIES 95

Маријана Ж. Млађеновић
БОСНА И ХЕРЦЕГОВИНА У ДЕЛУ МИЛАНА БУДИМИРА 105

Секција за филозофију 113

Vladimir Ž. Milisavljević
POJAM MINORNE NAUKE U FILOZOFIJI DELEZA I GUATARIJA 115

Иван М. Коларић
ХЕРМЕНЕУТИКА ПОСТМОДЕРНОГ
ПЛУРАЛИЗМА СМИСЛА И ИДЕНТИТЕТА 129

Želimir D. Vukašinović
DE(KON)STRUKCIJA IDENTITETA,
VRIJEDNOST RAZLIKE I OPSTAJANJE U KRUGU 145

Вук М. Миљановић
(ПОСТ)МОДЕРНИ ХИЈАТУС 151

Ева Р. Камерер
КОНЦЕПТ ИДЕНТИТЕТА И ВАРИЈАБИЛНОСТИ:
ОД МЕТАФИЗИЧКЕ ИДЕЈЕ ДО НАУЧНЕ ТЕОРИЈЕ 157

Vladimir M. Drekalović
MATEMATIČKI IDENTITET – FILOZOFSKI
ASPEKTI STICANJA MATEMATIČKOG ZNANJA 171

Секција за социологију 177

Драган Коковић
Душан Ристић
МНОГОСТРУКОСТ И ГРАНИЦЕ ИДЕНТИТЕТА 179

Зоран М. Аврамовић
ОТВОРЕНО ДРУШТВО И НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ 191

Слободан Ч. Антонић
КЛАСНИ И СЕКСУАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У
МОДЕРНОМ ДРУШТВУ: ЈЕДНО ПОРЕЂЕЊЕ 205

Драгана С. Захаријевски и др.
РОД КАО ИДЕНТИТЕТСКА
ОДРЕДНИЦА И ДРУШТВЕНИ КОНСТРУКТ 215

Милојица М. Шутовић
ИДЕНТИТЕТ: ПОЛАРНОСТ ЗАДОВОЉЕЊА И ОСУЈЕЋЕНОСТИ 231

Драгомир Ћ. Вуковић
НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ КАО ФАКТОР
(НЕ)СТАБИЛНОСТИ СЛОЖЕНИХ ДРЖАВНИХ ЗАЈЕДНИЦА 241

Секција за новинарство 253

Зоран Б. Јевтовић и др.
ИДЕНТИТЕТ НОВИХ МЕДИЈА И ЦИВИЛНО ДРУШТВО 255

Velizar Sredanović
NASTANAK CRNOGORSKE ŽURNALISTIKE I
POLITIČKOG JAVNOG MNJENJA 265

Весна М. Зубер
Александра Н. Мандић
НАСТАНАК И РАЗВОЈ ИСТРАЖИВАЧКОГ НОВИНАРСТВА 275

Ljubomir S. Zuber
Vuk B. Vučetić
KORPORATIVNA KULTURA, IDENTITET I IMIDŽ
KAO OSNOVNE VRIJEDNOSTI ODNOSA S JAVNOŠĆU 285

Marija Z. Vujović
REALITY TELEVIZIJA I IDENTITET 295

Секција за педагогију 309

Ненад Сузић
ОТВОРЕНОСТ ЗА НОВЕ АЛТЕРНАТИВЕ,
УНУТРАШЊА И ВАЊСКА МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА 311

Вељко Р. Банђур
НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ ЗА УСПЈЕШНО УЧЕЊЕ 325

Симо Нешковић
ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА КАО
ОСНОВА ЗА СТРАТЕГИЈУ УСПЈЕШНОГ УЧЕЊА 341

Биљана М. Сладоје-Бошњак
ПОРОДИЧНА СРЕДИНА И
МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕНИКА 363

Јелена Ж. Максимовић
АКЦИОНО УЧЕЊЕ НАСТАВНИКА У ЦИЉУ
УНАПРЕЂИВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ 275

Ратко Пејић
УЛОГА НАСТАВНИКА У
ОСПОСОБЉАВАЊУ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ УЧЕЊА 387

Анђелка Булатовић
САВРЕМЕНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА У СИСТЕМУ ПРЕДШКОЛСКОГ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА НА ПОДРУЧЈУ ЦРНЕ ГОРЕ 405

Татјана В. Михајловић
СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА У ПЕДАГОШКИМ ЕПОХАМА 411

Maja A. Trifunović
UČENJE PODRŽANO SAVREMENIM
INFORMACIONIM TEHNOLOGIJAMA 427

Живорад М. Миленовић
ПЛАНИРАЊЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ
ПО МОДЕЛИМА ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ 439

Драго Бранковић
КОНТИНУИТЕТ И ДИСКОНТИНУИТЕТ
ИДЕНТИТЕТА СРПСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ 449

Грујо С. Бјековић и др.
ИНТЕГРИТЕТ ОСНОВА ОНТОЛОШКЕ ПОЗИЦИЈЕ СОЦИЈАЛНО-
КУЛТУРОЛОШКОГ РАЗВОЈА ПРОСТОРА ФИЗИЧКЕ КУЛТУРЕ 459

Бранка С. Ковачевић
НАУЧНИ ИДЕНТИТЕТ ДИДАКТИКЕ 471

Златко М. Павловић
УЧЕЊЕ У ВИРТУЕЛНОМ ОКРУЖЕЊУ 481

Радован Т. Чокорило
Милана М. Грк
ПЕДАГОШКИ СМИСАО
ПРАВОСЛАВНОГ ИДЕНТИТЕТА ЛИЧНОСТИ 493

Миле Ђ. Илић
НАУЧНИ ИДЕНТИТЕТ МЕТОДИКЕ
НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА 509

Анета Т. Баракоска и др.
СОВРЕМЕНОТО ОБРАЗВАНИЕ
ОД АСПЕКТ НА МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМОТ 515

Бисера С. Јевтић
ВАСПИТАЊЕ ЗА МОРАЛНО СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ 521

Невена О. Ћеклић
КОРЕЛАЦИЈА НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА И СРПСКЕ
МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И ТРАДИЦИЈЕ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА 531

Мирјана Р. Јефтовић
РОДИТЕЉИ И САМОСТАЛНОСТ
ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 541

Горјан Р. Вуксановић
ТРАНСФОРМАЦИЈА ТЈЕЛЕСНИХ ОСОБИНА,
СПОРТСКИХ ДОСТИГНУЋА И КРЕТНИХ СПОСОБНОСТИ
ПОД УТИЦАЈЕМ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА 563

Секција за психологију 579

Драгољуб М. Крнета
Јелена Д. Малинић
НАЦИОНАЛНА ВЕЗАНОСТ И СОЦИЈАЛНА
БЛИСКОСТ ГРАЂАНА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ 581

Наташа Т. Костић
НАЦИОНАЛНА ВЕЗАНОСТ И ИНТЕГРАТИВНИ ПРОЦЕСИ У БИХ 597

Јасна С. Богдановић-Чурић
Сања Малетић
ОСЈЕЋАЈ СИГУРНОСТИ И СТАВОВИ ПРЕМА РЕЛИГИЈИ 613

Šuajb Dž. Solaković
EKSPLORACIJA MOGUĆNOSTI
INTEGRACIJE PSIHOLOŠKE STRUKE U BH DRUŠTVU
KROZ PRIZMU NAUČNO-ISTRAŽIVAČKIH RADOVA 627

Gorjana D. Koledin
ISPITIVANJE FAKTORSKE STRUKTURE INDIKATORA
MEĐULJUDSKIH ODNOSA KOD STUDENATA 637

Благоје Нешић
МИШЉЕЊА АСИСТЕНАТА О ЗНАЧАЈУ
ПОЈЕДИНИХ КВАЛИТЕТА (ОСОБИНА И ПОНАШАЊА)
УНИВЕРЗИТЕТСКОГ НАСТАВНИКА ЗА ЊЕГОВУ УСПЕШНОСТ 651

Blagica M. Zlatković
Marina Stojmenović
EMPATIČNOST NASTAVNIKA PREDMETNE I RAZREDNE NASTAVE 669

Zorica B. Marković i dr.
NOVI IDENTITET ORGANIZACIJA I ZADOVOLJSTVO POSLOM 683

Alma H. Solaković
PRISTUP INTEGRACIJI NEZAPOSLENIH OSOBA
NA TRŽIŠTE RADA KROZ NAUČNI PRISTUP 695

Бојана Р. Попадић
УЛОГА СЕЛФ-КОНЦЕПТА У ПЕРЦЕПЦИЈИ АГРЕСИВНОСТИ И
ИНДИФЕРЕНТНОСТИ РОДИТЕЉА У КАСНОЈ АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ 703

Станислава Галић
АНАЛИЗА ТВ САДРЖАЈА – НАСИЉЕ У МЕДИЈИМА 717

Секција за географију 731

Драгица М. Живковић и др.
КАРТОГРАФСКЕ ФОРМЕ – ВИД
ИДЕНТИТЕТА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ 733

Горан В. Мутабџија
ЈУГОИСТОК РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ - ГЕОГРАФСКИ ПРОБЛЕМИ 741

Мариана Г. Лукић
Дарко С. Пашалић
СТАНОВНИШТВО РЕПУБЛИКЕ
СРПСКЕ У ФОКУСУ ТРЖИШТА РАДА 751

Милка А. Грмуша
НАСТАВА ГЕОГРАФИЈЕ У
ОСНОВНОЈ ШКОЛИ У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ 761

Јелена Б. Голијанин
АНАЛИЗА ФЛУВИЈАЛНОГ
РЕЉЕФА НА ШИРЕМ ПРОСТОРУ ЈАХОРИНЕ 771

Бранислав Ј. Драшковић
НЕКИ ЕЛЕМЕНТИ ПРИМЈЕНЕ ГИС-А У
ИСТРАЖИВАЊУ СЛИВА РИЈЕКЕ ЖЕЉЕЗНИЦЕ 787

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

001:316.7(082)
323.1:001(082)

НАУЧНИ скуп Наука и идентитет (6 ; 2011 ; Пале)
Наука и идентитет . Том 2 , Филозофске и природно-математичке науке : зборник радова са Научног скупа , Пале , 21-22. мај 2011. / [главни уредник Владимир Милисављевић] . – Пале : Филозофски факултет , 2012 (Пале : DiS Company) . – 799 стр. ; 25 цм . – (Посебна издања . Научни скупови ; 6)

Тираж 300. – Библиографија уз све радове.

ISBN 978-99938-47-39-7

COBISS.BH-ID 2728472